

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ფსიქოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტი

განათლების მეცნიერებების პროგრამა

შალვა ტაბატაძე

დაწყებითი კლასების მასწავლებელთა ინტერკულტურული განათლება
(შეფასების ასპექტები)

განათლების მეცნიერებების დოქტორის (Ph.D.) აკადემიური ხარისხის
მოსაპოვებლად წარმოდგენილი

დ ი ს ე რ ტ ა ც ი ა

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი,
პროფესორი კახა გაბუნია



უნივერსიტეტის
გამოცემლობა

თბილისი

2014

სარჩევი

წინათქმა	3
1. შესავალი	5
მულტიკულტურალიზმი და საქართველოს განათლების სისტემა კვლევის მიზანი /კვლევის კითხვები ტერმინების განმარტება	
2. ლიტერატურის მიმოხილვა	17
ინტერკულტურული განათლება საქართველოში მულტიკულტურული და ინტერკულტურული განათლების არსი ინტერკულტურული მგრძობელობის შეფასების მოდელები ინტერკულტურული განათლების მიდგომები ინტერკულტურული მგრძობელობის შეფასების კვლევები მსოფლიოსა და საქართველოში	
3. მეთოდოლოგია	77
კვლევის დიზიანი საკვლევი საკითხები მონაცემთა შეგროვება მონაცემთა ანალიზის პრინციპები	
4. კვლევის შედეგები	92
მასწავლებლების ინტერკულტურული მგრძობელობის კითხვარის შედეგების ანალიზი მასწავლებელთა ინტერვიუების ანალიზი	
5. ძირითადი მიგნებები, დისკუსია	165
მიგნებების შეჯამება ძირითადი საკითხების გარშემო დისკუსია სამომავლო კვლევების საჭიროება/ მიღებული შედეგების პრაქტიკაში გამოყენების საკითხი და რეკომენდაციები /დასკვნა	
დანართები	190

წინათქმა

წინამდებარე ნაშრომი წარმოადგენს ფართომაშტაბიანი კვლევის ერთ-ერთ ნაწილს, რომელიც შეეხება ინტერკულტურული განათლების ასპექტების კვლევას საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში. აღნიშნული კვლევის განხორციელება შესაძლებელი გახდა აღმოსავლეთ-დასავლეთის მართვის ინსტიტუტის პროგრამის ფარგლებში, რომელიც დაფინანსებულია ამერიკის შეერთებული შტატების საერთაშორისო განვითარების სააგენტოს მიერ.

წინამდებარე სადოქტორო ნამუშევრის შექმნა შესაძლებელი გახდა უამრავი ადამიანის ძალისხმევის წყალობით. უდიდესი მადლობა მინდა ვუთხრა ორგანიზაცია “სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის” თანამშრომლებს გაწეული დაუღალავი მუშაობისთვის. კვლევის მონაცემთა ანალიზში შეტანილი წვლილისთვის დიდი მადლობა მინდა გადავუხადო ქალბატონ ნათია გორგაძეს, რომლის რჩევები, რეკომენდაციები და ანალიზი უმნიშვნელოვანესი გახლდათ კვლევის ამ მიმართულების ჩატარებისთვის - როგორც კვლევის დაგეგმვის, აგრეთვე მისი განხორციელებისა და კვლევის შედეგების ანალიზის ფაზაში. კვლევის მონაცემების შეყვანისა და ანალიზში შეტანილი მნიშვნელოვანი წვლილისთვის დიდი მადლობა მინდა გადავუხადო ასევე “სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის” თანამშრომლებს: ელენე ჯაჯანიძეს, მარიამ ქართველიშვილს, თამარ ანთაძეს, ქეთევან ჯაჭვიაძეს. საველე სამუშაოების წარმოებაში გაწეული დახმარებისთვის და შეტანილი წვლილისთვის დიდი მადლობა მინდა ვუთხრა ქალბატონებს: ნათია დონდუაშვილს, მარიამ პაიჭაძეს, თამარ კიკვაძეს, მარინე გოგნელაშვილს და ცირა ნიკოლაშვილს. ამ ადამიანების ძალისხმევის გარეშე შეუძლებელი იქნებოდა აღნიშნული კვლევის განხორციელება

ჩემი მადლიერება მინდა გამოვხატო განათლების რეგიონალური რესურს-ცენტრების ხელმძღვანელების, კვლევის ფარგლებში შერჩეული სკოლების დირექტორებისა და კვლევაში მონაწილე მასწავლებელთა მიმართ, რომელთა

თანამშრომლობის გარეშეც შეუძლებელი იქნებოდა აღნიშნული კვლევის განხორციელება.

და ბოლოს, უდიდესი მადლობა მინდა გადავუხადო სადოქტორო კვლევის ხელმძღვანელს ბატონ კახა გაბუნიას კვლევის ფარგლებში გაწეული დახმარებისთვის, რეკომენდაციების, რჩევებისა და მითითებებისთვის. დიდი მადლობა მინდა გადავუხადო ქალბატონ ქეთევან ჭკუასელს, განათლების მეცნიერებების პროგრამის ხელმძღვანელს - დოქტორანტურაში სწავლისა და სადოქტორო კვლევის პროცესში გაწეული დახმარებისთვის, რჩევებისა და რეკომენდაციებისთვის. ამ ადამიანების ძალისხმევით გარეშე შეუძლებელი იქნებოდა წარმოდგენილი დოკუმენტის შექმნა.

თავი I. შესავალი

მულტიკულტურალიზმი და საქართველოს განათლების სისტემა

ინტერკულტურული განათლება უმნიშვნელოვანესია 21-ე საუკუნეში. ინტერკულტურული მგრძობელობა არ არის ადამიანური ცხოვრების „ბუნებრივი“ პროცესი. კულტურათაშორის კონტაქტს ისტორიულ ჭრილში თან სდევდა სისხლისღვრა, რეპრესიები, ეთნიკური წმენდა და გენოციდი. ინტერკულტურული განათლება ის ინსტრუმენტია, რომლის მეშვეობითაც შეიძლება შეიცვალოს ადამიანთა კულტურათშორისი ურთიერთობების ზემოთ მითითებული უარყოფითი „ბუნებრივი“ ქმედება (ტაბატაძე..., 2010).

ამასთანავე, განათლების ინტერნაციონალიზაცია, როგორც პასუხი გლობალიზაციის პროცესზე, 21-ე საუკუნის უმნიშვნელოვანეს ამოცანად იქცა არა მარტო საგანმანათლებლო დაწესებულებებისთვის, არამედ სამთავრობო სტრუქტურებისთვისაც. გლობალიზაციის პროცესი, საბაზრო ეკონომიკისა და კონკურენტული ბაზრის პირობები განათლების ინტერნაციონალიზაციის მთავარი ფაქტორებია. ასეთ ვითარებაში საგანმანათლებლო სისტემისა და დაწესებულებების სოციალური პასუხისმგებლობაა, შექმნას ისეთი სასწავლო პროცესი, რომელიც მოამზადებს კონკურენტუნარიან პიროვნებას საერთაშორისო შრომით ბაზარზე. შესაბამისად, სასწავლო პროცესმა უნდა უზრუნველყოს ისეთი მოქალაქის ჩამოყალიბება, რომელიც მზად იქნება იცხოვროს მულტიკულტურულ და მრავალფეროვან მსოფლიოში და იმუშაოს მულტიკულტურულ და მრავალფეროვან შრომით დაწესებულებებში. ამის აუცილებელ წინაპირობას კი ინტერკულტურული განათლება წარმოადგენს (ტაბატაძე..., 2010).

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ საქართველოს კონტექსტი ინტერკულტურული განათლების კუთხით საკმაოდ სპეციფიკურია, განსხვავებით, მაგალითად, ამერიკის კონტექსტისგან, სადაც პრობლემაა, რომ უმცირესობათა წარმომადგენელ მოსწავლეთა რაოდენობა (არათეთრკანიანი) დაახლოებით 42%-ს

აღწევს, ხოლო უმრავლესობის (თეთრკანიანი) წარმომადგენელი მასწავლებლები პედაგოგთა საერთო რაოდენობის 87%-ია (ტაბატაძე, 2010). ეს კი ნიშნავს, რომ მასწავლებლები ვერ ახერხებენ განსხვავებული კულტურული წარმომავლობის მოსწავლეებთან სასწავლო პროცესის წარმართვას. ინტერკულტურული განათლების პრინციპები მნიშვნელოვანია ამ პრობლემის მოსაგვარებლად და უმცირესობათა მოსწავლეების აკადემიური მიღწევების გასაუმჯობესებლად.

განსხვავებულია ვითარება საქართველოში. ჩვენს ქვეყანაში დაახლოებით 72 ათასი ეთნიკურად არაქართველი მოსწავლეა, რომელთაგან 67953 მოსწავლე, ანუ დაახლოებით 94%, არაქართულენოვან სკოლებში (წმინდა ან შერეულ ენობრივ სექტორებში) სწავლობს.

ცხრილი 1. არაქართულენოვან მოსწავლეთა გადანაწილება სკოლებში სწავლების ენის მიხედვით

სწავლების ენა	მოსწავლეების რაოდენობა
აზერბაიჯანული	27442
სომხური	15592
ღუსული	24512
სური	165
შხვა	242

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2009 (EMIS)

დღევანდელი მდგომარეობით, საქართველოში 213 საჯარო არაქართულენოვანი სკოლა და 77 არაქართულენოვანი სექტორი ფუნქციონირებს:

ცხრილი 2. არაქართულენოვანი საჯარო სკოლები რეგიონების მიხედვით – 2013

რეგიონი	აზერბაიჯანული	ღუსული	სომხური	შულ
აჭარა				0
თბილისი	1	2	1	4
იმერეთი				0
კახეთი	4	1		5
სამეგრელო-ზემო სვანეთი				0
სამცხე-ჯავახეთი		4	96	100
ქვემო ქართლი	80	4	20	104
შულ	85	11	117	213

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2013

ანალოგიური ვითარებაა მასწავლებლებთან მიმართებითაც. არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებელთა 95%-ზე მეტი ამ მოსახლეობის კომპაქტურად განსახლების ადგილებში ეთნიკურად არაქართველია და პირიქით, ქართულენოვანი სკოლის მასწავლებელთა უმრავლესობა ეთნიკურად ქართველია (ტაბატაძე, 2010).

შესაბამისად მნიშვნელოვანი, როგორც ქართულ, ასევე არაქართულენოვან სკოლებში ინტერკულტურული განათლების პრინციპების გატარება, რათა მოსწავლეებში საქართველოს განათლების ეროვნული მიზნებითა და ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული უნარებისა და კომპეტენციების განვითარება უზრუნველყოს სკოლამ.

* * *

საქართველოს მოსახლეობა არაერთ რელიგიას მისდევს. მოსახლეობის უმრავლესობა მართლმადიდებელი ქრისტიანია, თუმცა ფართოდ არის წარმოდგენილი სხვადასხვა რელიგიური კონფესიაც. ეთნიკური ქართველების უმრავლესობა მართლმადიდებელია. მართლმადიდებლები არიან ოსების, რუსების, ბერძნების, აფხაზების, ასურელებისა და უდიების უმეტესი ნაწილი, ასევე, სომხების გარკვეული რაოდენობა, რომელთა დიდი უმრავლესობა სომეხთა სამოციქულო ეკლესიას მიაკუთვნებს თავს. როგორც ქართველების, ისე აღნიშნულ ეთნიკურ ჯგუფთა უმცირესობა კათოლიკე ან პროტესტანტია. კათოლიკური ეკლესიის მრევლი ეთნიკური სიჭრელით გამოირჩევა (ქართველები, სომხები, ასურელები, პოლონელები, გერმანელები, რუსები და სხვ.). საქართველოს მოსახლეობის როგორც ეთნიკურად ქართველი (აჭარლების ნაწილი), ისე სხვა ეთნიკური ჯგუფების (აზერბაიჯანელები, ქისტები, ლეკები, აფხაზები) საგრძნობი რაოდენობა ისლამს აღიარებს. ქურთების ნაწილი იეზიდია, ნაწილი ქრისტიანი და ნაწილიც მუსლიმი. საქართველოს ებრაელები იუდაიზმს მისდევენ, გერმანელები ლუთერანული ეკლესიის წევრები არიან, თუმცა, კათოლიკეებიც გვხვდებიან.

საქართველოს მასშტაბით (აფხაზეთისა და სამხრეთ ოსეთის გამოკლებით) მოქმედი რელიგიური გაერთიანებების სტატისტიკური გამოკვლევა პირველად “თავისუფლების ინსტიტუტის” დავალებით ჩატარდა: 2002 წლის გაზაფხულზე

რელიგიურ გაერთიანებათა ხელმძღვანელი პირებისაგან მოპოვებულ იქნა ინფორმაცია წევრთა რაოდენობის შესახებ. შესაბამისი მაჩვენებლების შეფარდებამ 2002 წელს ჩატარებული აღწერის შედეგად დადგინდა რაოდენობასთან (4 452 100) ასეთი სურათი აჩვენა:

ცხრილი 3 საქართველოს მოსახლეობის გადანაწილება რელიგიური აღმსარებლობის მიხედვით

№ დასახელება	რიცხვი	მოსახლეობის %
1. სომხური სამოციქულო ეკლესია	200 000	4,0
2. კათოლიკე	50 000	1
3. ლუთერანი	700	0,01
4. ბაპტისტი	6000	0,1
5. ორმოცდაათიანელი	5000	0,1
6. დუხობორი	1500	0,03
7. მალაკანი	2000	0,04
8. მე-7 დღის აღვებტისტი	400	0,0
9. იეჰოვას მოწმე	15 000	0,3
10. ხსნის არმია	800	0,02
11. ახალსამოციქულო ეკლესია	700	0,01
12. სხვადასხვა დასახელების ჯგუფები	მაქს. 300	0,0
13. იუდეველი	10 000	0,2
14. მუსლიმანი	500 000	11,2
15. იეზიდი	30 000	0,7
16. კრიშნაიტი	200	0,0
17. ბაჰაიტი	500	0,01
სულ	823100	

საქართველოს სახალხო დამცველთან არსებული ტოლერანტობის ცენტრის მომიტორინგის ანგარიში, 2011

2002 წლის გაზაფხულზე არამართლმადიდებლების საერთო რიცხვი 823 100 კაცს, ანუ მოსახლეობის 18,5%-ს შეადგენდა.

2002 წელს საქართველოს სტატისტიკის სახელმწიფო დეპარტამენტმა მოსახლეობა რელიგიურობის ნიშნით აღწერა. მისი შედეგები 2004 წელს გახდა ცნობილი. გაირკვა: საქართველოს იმ ტერიტორიის მოსახლეობა, რომელსაც მაშინ ცენტრალური ხელისუფლება აკონტროლებდა, 4375535 სულს ითვლიდა; მართლმადიდებლად თავს 3666233 ანუ 83, 9% მიიჩნევდა, კათოლიკედ – 34727 ანუ 0,8%, სომეხთა სამოციქულო ეკლესიის წევრად – 171 139 ანუ 3,9%, იუდეველად – 3541 ანუ 0,1%, მაჰმადიანად – 433784 ანუ 9,9%, სხვა რელიგიური რწმენის აღმსარებლად – 28631 ანუ 0,6%, ხოლო 33480 ანუ 0,8% არც ერთი

რელიგიის მიმდევარი არ იყო. ამრიგად, არამართლმადიდებლების საერთო რაოდენობა, ათეისტების, ნიჰილისტებისა და აგნოსტიკოსების ჩათვლით, უკანასკნელი ოფიციალური მონაცემების მიხედვით, 705 302-ს შეადგენს, რაც მოსახლეობის საერთო რაოდენობის 16,1 პროცენტია. განსხვავებული რელიგიის მიმდევართა განსახლება, ძირითადად, კომპაქტურია და, შესაბამისად, სკოლებშიც კომპაქტური განსახლებების მიხედვით არიან გადანაწილებულნი. განსხვავებული ვითარებაა აჭარის რეგიონში, სადაც რელიგიური მრავალფეროვნება როგორც მოსწავლეებში, ისე მასწავლებლებში, მეტიც - რელიგიური მრწამსით განსხვავდებიან ერთი ოჯახის წევრებიც.

* * *

საქართველოში სოციალური მდგომარეობა საკმაოდ მძიმეა. მოსწავლეთა ოჯახების ნაწილი სიღარიბის ზღვარს ქვემოთაა, რაც მნიშვნელოვნად აისახება სოციალურად დაუცველი მოსწავლეების სწავლაზე. 2008 წლის მონაცემებით, ყველაზე ღარიბი რეგიონები ქვემო ქართლი, აჭარა, მცხეთა-მთიანეთი და კახეთია, სადაც სიღარიბის მაჩვენებელი 50 %-ზე მაღალია. საქართველოს ღარიბი მოსახლეობის 40% სწორედ აღნიშნულ რეგიონებში ცხოვრობს. შედარებით დაბალი სიღარიბის დონის მქონე რეგიონებია თბილისი (30,2%), იმერეთი (31,4%) და სამცხე-ჯავახეთი (32,6%). 2008 წლისთვის ყველაზე მდიდარი რეგიონის – თბილისის ფულადი შემოსავალი ერთ სულ მოსახლეზე ყველაზე ღარიბი რეგიონების ფულად შემოსავალს 2,5-ჯერ აღემატებოდა. თუმცა, ღარიბი მოსახლეობის ყველაზე დიდი ნაწილი (20%) სწორედ საქართველოს დედაქალაქში ცხოვრობს. საქართველოში დიდია უმუშევართა რაოდენობაც. საქართველოში დაუსაქმებელთა რაოდენობამ 2008 წელს შეადგინა 297,6 ათასი ადამიანი.

ცხრილი 4: სიღარიბის დონის და ღარიბთა განაწილება რეგიონების მიხედვით (ოფიციალური მინიმუმის მიმართ)

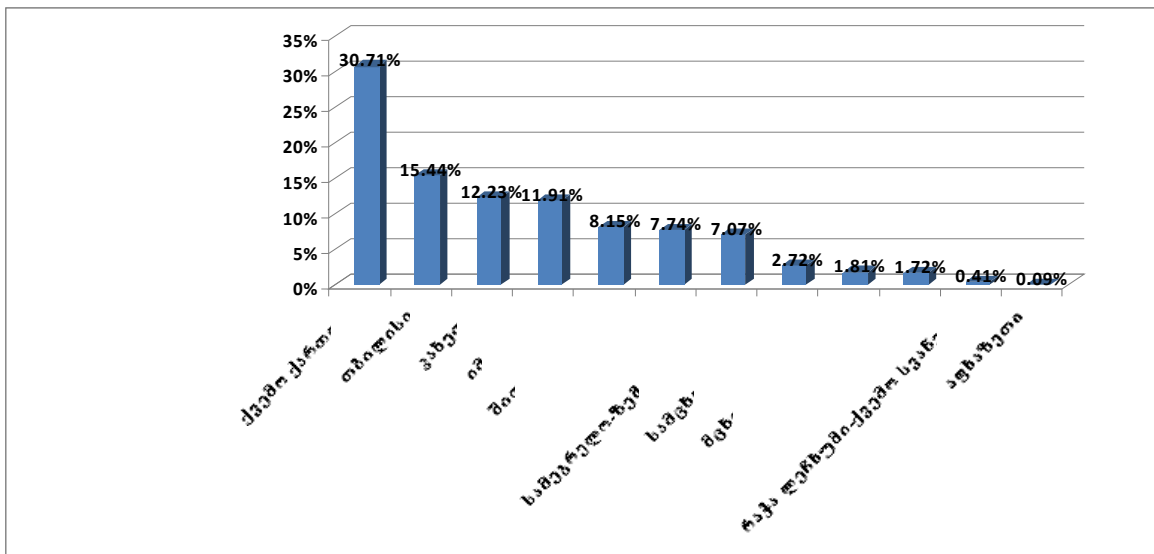
რეგიონი	სიღარიბის დონე			ღარიბთა განაწილება		
	2005	2008	ცვლილებები	2005	2008	ცვლილებები
1. კახეთი	45,0	50,2	5,2	10,5	11,9	1,4
2. თბილისი	29,8	30,2	0,4	18,8	20,1	1,3
3. შიდა ქართლი	40,6	47,2	6,6	7,4	7,6	0,3

4. ქვემო ქართლი	66,0	52,5	-13,5	18,4	13,1	-5,3
5. სამცხე-ჯავახეთი	47,1	32,6	-14,5	5,4	3,5	-1,9
6. აჭარა	48,1	52,5	4,4	11,2	11,9	0,7
7. გურია	34,7	47,8	13,1	2,8	4,0	1,1
8.სამეგრელო	41,7	41,1	-0,6	9,8	10,1	0,3
9.იმერეთი	26,1	31,4	5,3	12,5	14,7	2,2
10.მცხეთა-მთიანეთი	46,9	52,2	5,3	3,3	3,0	-0,3
სულ:	39,5	39,9	0,4	100	100	0

საქართველოს რეგიონული განვითარების სახელმწიფო კომისია (CEGSTAR), 2009

სიღარიბის მაჩვენებელი რეგიონის მიხედვით თითქმის თანხვედბა, მაგალითად, რეგიონების მიხედვით მოსწავლეების მიერ სკოლის მიტოვების მაჩვენებლებს.

დიაგრამა №1 რეგიონების მიხედვით მოსწავლეების სკოლის მიტოვების მაჩვენებელი საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრო, 2007 (EMIS)



შესაბამისად, სწორედ საქართველოში არსებული მრავალფეროვნების კონტექსტში განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მულტიკულტურული განათლების თვალსაზრისით ზოგადი განათლების სისტემაში არსებული ვითარების კვლევასა და ანალიზს და საკითხის შესწავლის შესაბამისად, ადეკვატური საგანმანათლებლო პოლიტიკის დაგეგმვასა და განხორციელებას.

კვლევის მიზანი / კვლევის კითხვები

კვლევის მიზანს წარმოადგენდა საქართველოს საჯარო სკოლების დაწყებითი კლასების მასწავლებლების ინტერკულტურული მგრძობელობის შეფასება და იმ მეთოდებისა და სტრატეგიების გამოვლენა, რომლებსაც მასწავლებლები იყენებენ მოსწავლეებში ინტერკულტურული მგრძობელობის განსავითარებლად და მულტიკულტურული მიდგომების დასახერხად; აგრეთვე იმ ხარვეზის გამოვლენა, რომელიც უკავშირდება ინტერკულტურული განათლების სხვადასხვა ასპექტს სწავლების პროცესში მასწავლებელთა ინტერვიუების მეშვეობით;

კვლევის ფარგლებში შემდეგი საკვლევი საკითხები გამოიკვეთა:

- 1) რამდენად მაღალია დაწყებითი კლასის მასწავლებლების ინტერკულტურული მგრძობელობა ბენეტის მიერ განსაზღვრული მოდელის მიხედვით;
- (2) რამდენად ერთგვაროვანია დაწყებითი კლასების მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობა კულტურული სხვაობების სხვადასხვა წყაროსთან მიმართებით;
- (3) რა განსხვავებაა მასწავლებელთა ინტერკულტურულ მგრძობელობას შორის სქესობრივ, ასაკობრივ, რეგიონალური განსახლების, სამუშაო გამოცდილებისა და განათლების ჭრილში
- (4) ჯეიმს ბენქსის მიერ განსაზღვრული ინტერკულტურული განათლების ოთხი მიდგომიდან რა მოდგიმებს იყენებენ დაწყებითი სკოლის მასწავლებლების საქართველოში;

კვლევის მიზნებიდან და საკვლევი საკითხიდან გამომდინარე, კვლევის ფარგლებში გამოყენებული იქნა კვლევის რაოდენობრივი და თვისებრივი მეთოდები, კერძოდ: (1) სამაგიდე კვლევა, რაც გულისხმობდა ინტერკულტურული განათლების თვალსაზრისით არსებული კანონმდებლობის, საგანმანათლებლო დოკუმენტებისა და სტატისტიკური მონაცემების შეგროვებას და კვლევას; (2) მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის დადგენას მასწავლებელთა გამოკითხვის გზით; (3) მასწავლებლების ჩადრმავებული ინტერვიუების ჩატარებას არსებული პრაქტიკის დასადგენად.

ნაშრომში გამოყენებულ ტერმინთა განმარტება

დისკრიმინაცია – დისკრიმინაცია არის პიროვნების ან პიროვნებათა ჯგუფის უფლებების შეზღუდვა რაიმე ნიშნის მიხედვით (მაგ. რელიგიური, რასობრივი, სქესობრივი, სოციალური სტატუსისა და ა.შ.)

ენობრივი (ლინგვისტური) მრავალფეროვნება – სხვადასხვა ენობრივი სახესხვაობა ერთსა და იმავე გეოგრაფიულ ტერიტორიაზე (იხ. მულტილინგვური, მულტილინგვალიზმი) ან მოლაპარაკის ენობრივ რეპერტუარში (მრავალენოვანი, მრავალენოვნება, რეპერტუარი). ენობრივი სახესხვაობების დაცვა და მნიშვნელობა გახდა ევროპული საზოგადოებების საერთო ღირებულება; შესაძლებელია განხორციელდეს *მრავალენოვანი განათლებით*.

ეთნორელატივიზმი – შექმნილი უნარი, რომლის მეშვეობითაც ღირებულებებსა და ქმედებებს აღიქვამ, როგორც კულტურულს და არა როგორც უნივერსალურს. ინდივიდის პირადი კულტურა არ არის აღქმული, როგორც ცენტრალური და ამოსავალი რომელიმე სხვა კულტურასთან მიმართებით რეალობის შეფასების და აღწერის დროს.

ეთნოცენტრიზმი – არის ტენდენცია, რომლის მიხედვითაც ინდივიდი სამყაროს აღიქვამს საკუთარი კულტურის თვალთახედვით. ეთნოცენტრიზმი მოიცავს რწმენას, რომ საკუთარი ეთნიკური ჯგუფი არის ყველაზე მნიშვნელოვანი და მისი კულტურა მთლიანად ან კულტურის ზოგიერთი ასპექტი არის უპირატესი სხვა კულტურებთან მიმართებით. ამ იდეოლოგიის შესაბამისად, ინდივიდი განსჯის სხვა კულტურულ ჯგუფებს საკუთარი ეთნიკური ჯგუფის კულტურის პერსპექტივიდან გამომდინარე.

ინტერკულტურული განათლება – განათლება, რომელიც აღიარებს და პატივს სცემს მრავალფეროვნების არსებობას ადამიანის ცხოვრების ნებისმიერ სფეროში, ხელს უწყობს თანასწორობას და თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნას, ეწინააღმდეგება უსამართლო დისკრიმინაციას და აყალიბებს ღირებულებათა სისტემას, რომლის გარშემოც მიიღწევა თანასწორობა.

კომპეტენცია – კომპეტენცია ნიშნავს კონკრეტული ამოცანის შესრულებისათვის საჭირო უნარს. იგი მოიცავს უნარების, ცოდნისა და ქცევის ერთობლიობას. თავდაპირველად ამერიკელმა ენათმეცნიერმა ნ. ჩომსკიმ (N. Chomsky) ერთმანეთისაგან გამიჯნა კომპეტენცია (competence), როგორც მოლაპარაკის მიერ ენის სრულფასოვანი ცოდნა, და შესრულება (performance), ენის გამოყენება. 1967 წლიდან დ. ჰაიმზმა (D. Hymes) ენის ფლობა გულისხმობს არა მარტო მისი გრამატიკისა და ლექსიკის ცოდნას, არამედ საკმაოდ ნათელ წარმოდგენასაც იმის შესახებ, თუ რომელ სამეტყველო სიტუაციაში უნდა გამოვიყენოთ ესა თუ ის სიტყვა და გრამატიკული კონსტრუქცია; აღნიშნულის საფუძველზე მან გამოყო საკომუნიკაციო ანუ სოციოლინგვისტური (S. Ervin-Tripp) კომპეტენციის ცნება, რომელიც საკუთრივ ლინგვისტური კომპეტენციის გარდა, ენის სოციალურად და სიტუაციურად მარკირებულ გარემოში სათანადო გამოყენების წესების ცოდნასაც გულისხმობს. საკომუნიკაციო კომპეტენციის ცნება ფაქტობრივად კომპეტენცია-პერფორმანსის დიქტომიის ნეიტრალიზაციის მიზნით შეიქმნა.

კომუნიკაცია – კომუნიკაცია წარმოადგენს ადამიანებს შორის ვერბალური (სიტყვიერი) და არავერბალური სიმბოლოების საშუალებით აზრების, გრძნობების, დამოკიდებულებების და იდეების ურთიერთგაცვლას. კომუნიკაცია მომდინარეობს ლათინური სიტყვიდან „კომუნიკარე“, რაც ნიშნავს: „გაგხადოთ ყველასთვის გასაგები“.

კულტურა – კულტურა არის სოციალური ქმედებების, რწმენის, ხელოვნების, ინსტიტუტების მთლიანობა, რომელსაც აქვს ტრანსმისიური ხასიათი, რომელიც შექმნილია ადამიანთა გარკვეული ჯგუფის შრომისა და ფიქრის შედეგად. კულტურის მთავარი შემადგენელი ელემენტები არის გეოგრაფიული სიტუაცია, ეთნიკური კუთვნილება, ენა, რელიგია და ისტორია.

კულტურული მრავალფეროვნება – ადამიანები ავითარებენ სხვადასხვა სტრატეგიას, ნორმასა და ღირებულებას, რათა შეძლონ გარკვეულ ჯგუფში ცხოვრება და როგორც ჯგუფმა მოახდინონ სხვადასხვა გარემოსთან

ადაპტირება დროსა და სივრცეში. ეს სტრატეგიები, ნორმები და ღირებულებები გადაიქცევა ჩვევად და ტრადიციად ამ ჯგუფისთვის და მოითხოვს მის შესაბამის ქმედებებს ამ ჯგუფის წევრებისგან და გადაეცემა შემდგომ თაობებს. ადამიანები პატივს სცემენ სხვა ადამიანების ნორმებს, ღირებულებებს, ჩვევებსა და ტრადიციებს და თანაცხოვრობენ განსხვავებული კულტურის მქონე ჯგუფის წარმომადგენლებთან, რომელთა ჩვევები მკვეთრად განსხვავდება მათი ჩვევებისგან

კულტურათაშორისი კომპეტენცია – ცოდნის, უნარების, შეხედულებებისა და ქცევების კომბინაცია, რომელიც ადამიანს საშუალებას აძლევს, სხვადასხვა დონეზე აღიაროს, გაიგოს, გარდაქმნას და მიიღოს ცხოვრების სხვა მიმართულებები და იაზროვნოს მისი კულტურის მიღმა. ეს კომპეტენცია არის ხალხთა შორის გაგების საფუძველი.

მაღალი კულტურა – ამ ტერმინის ქვეშ ხშირად იგულისხმება კულტურული ნაწარმოებების ერთობლიობა, ძირითადად ხელოვნების ნაწარმოებებისა, რომელთაც აჰყავს კულტურა უმაღლეს საფეხურზე და ხაზს უსვამს ამა თუ იმ კულტურის მაღალ დონეს.

მიკროკულტურა – მიკროკულტურა არის გარკვეული სოციალური ჯგუფისთვის დამახასიათებელი თვისებების, ქმედებებისა და ღირებულებების ერთობლიობა, რომელიც წარმოიშობა გარკვეული კულტურის შიგნით.

მულტიკულტურული განათლება – სწავლისა და სწავლების პროცესისადმი არსებული მიდგომა, რომელიც ეფუძნება დემოკრატიულ ღირებულებებსა და ფასეულობებს და მხარს უჭერს კულტურულ პლურალიზმს კულტურულად მრავალფეროვან საზოგადოებებში. ეს მიდგომა ეფუძნება მოსაზრებას, რომ განათლების მთავარი დანიშნულებაა, ხელი შეუწყოს ყველა მოსწავლის ინტელექტუალურ, სოციალურ და პიროვნულ განვითარებას მათი პოტენციალიდან გამომდინარე. მულტიკულტურული განათლება მოიცავს ოთხ ურთიერთდამოკიდებულ პოსტულატს: (ა) ეს არის მოძრაობა თანასწორობის მისაღწევად; (ბ) ეს არის მოძრაობა კურიკულუმის ტრანსფორმაციისთვის; (გ) ეს არის პროცესი ინდივიდის ინტერკულტურული კომპეტენციის გასაზრდელად; (დ) ეს არის ბრძოლა

წინარე განსჯისა და დისკრიმინაციის წინააღმდეგ.

მულტიკულტურული საზოგადოება – საზოგადოება, რომელშიც არსებობს სხვადასხვა კულტურის მატარებელი ჯგუფი; მათი თანაცხოვრება ეფუძნება საერთო ღირებულებებს, მაგალითად, საერთო სახელმწიფოს, ენას, სამოქალაქო მოვალეობებს და ა.შ.

სოციალიზაცია – სოციალიზაცია არის პროცესი, რომლის მეშვეობითაც ინდივიდი ეუფლება ამა თუ იმ კონკრეტული ჯგუფისათვის მისაღებ ნორმებს. ეს ნორმები შეიძლება მოიცავდეს ენის დაუფლებას, სოციალური როლების ცოდნას და ამ როლების შესაბამის ქმედებას, ფიზიკური და სოციალური გარემოს ასპექტების სპეციფიკური აღქმას და გააზრებას. სოციალიზაციის პროცესი კი სამ ეტაპად იყოფა: 1) პირველადი სოციალიზაცია გულისხმობს პატარა ბავშვების აღზრდას ოჯახის ან ნებისმიერი მომვლელის მიერ; 2) მეორადი სოციალიზაცია, რომელიც მოიცავს პროცესში ისეთი აგენტების ჩართვას როგორცაა სკოლა, სამეუბლო, თანატოლთა წრე, ტელევიზია, ეკლესია და ა.შ. 3) ზრდასრულთა სოციალიზაცია.

სტერეოტიპი – ადამიანთა კატეგორიზაცია გარკვეული იარლიყით. სოციალურად კონსტრუირებულ ადამიანთა კატეგორიზაცია ხშირად ხდება ამა თუ იმ ჯგუფის მარტივად იდენტიფიცირების საფუძველი. ხშირ შემთხვევაში სტერეოტიპს აქვს უარყოფითი დატვირთვა ჯგუფის დახასიათების და/ან კატეგორიზაციისას. კატეგორიზირებული ჯგუფის თითოეულ წევრზე ავტომატურად ვრცელდება ამ ჯგუფისათვის მიკუთვნებული უარყოფითი სტერეოტიპი.

სუბკულტურა – არის გარკვეულ სოციოკულტურული ჯგუფის შიგნით წარმოქმნილი სპეციფიკური მახასიათებლების მქონე მცირე ჯგუფი, რომლებიც განსხვავდება უფრო დიდი ჯგუფისაგან, რომლის ფარგლებშიც ის ჩაისახა. სუბკულტურა გამოირჩევა იდევით ან ქმედებებით კულტურის შიგნით. მაგალითად, კორპორაციული კულტურა, რომელიც ახასიათებთ ამა თუ იმ კორპორაციის თანამშრომლებს, ნარკომანთა კულტურა ანუ ქცევათა ერთობლიობა, რომელიც ახასიათებთ ნარკოტიკის მომხმარებლებს.

სუბკულტურა შეიძლება ჩამოყალიბდეს დემოგრაფიული ნიშნითაც, მაგალითად, მოხუცთა კულტურა, ზრდასრულთა კულტურა, მოზარდთა კულტურა და ა.შ.

ტოლერანტობა – ტოლერანტობა არის ადამიანის შესაძლებლობა, აღიაროს, პატივი სცეს ან გაითვალისწინოს სხვა ადამიანის რწმენა, ქცევა, ღირებულებები. ტოლერანტული ღირებულებების განვითარების მიზანია, რომ მოსწავლეებს შეეძლოთ არაძალადობრივი გზით განსხვავებული კულტურის, რასის, სქესისა და რელიგიის მქონე ადამიანებთან ეფექტური ურთიერთობის დამყარება.

უმცირესობა – უმცირესობა არსებობს მხოლოდ უმრავლესობასთან მიმართებით და, შესაბამისად, შეიძლება მარტივად განიმარტოს, როგორც ადამიანთა ჯგუფი, რომლებიც არ მიეკუთვნებიან ამა თუ იმ საზოგადოებაში უმრავლესობას. უმცირესობა შეიძლება იყოს პოლიტიკური, კულტურული, ეთნიკური, რელიგიური, ლინგვისტური, სქესობრივი...

წინარე განსჯა – როგორც თავად სიტყვა მიუთითებს, ეს არის იდეა, რომელიც წარმოიშობა ჯერ კიდევ განსჯამდე. წინარე განსჯის კლასიკური განმარტება ეკუთვნის ჰარვარდის უნივერსიტეტის ფსიქოლოგს გორდონ ალპორტს, რომელმაც 1954 წელს გამოსცა წიგნი “წინარე განსჯის ბუნება”. ალპორტის განმარტებით, “წინარე განსჯა არის ანტიპატიური განწყობა, რომელიც ეფუძნება მცდარ განზოგადებას. ეს განწყობა შეიძლება იგრძნობოდეს ან იყოს გამოხატული. აღნიშნული ანტიპატიური განწყობა მიმართულია გარკვეული ჯგუფის ან ამ ჯგუფის რომელიმე წევრის მიმართ.”

თავი II. ლიტერატურის მიმოხილვა

ინტერკულტურული განათლების კონტექსტი საქართველოში

ინტერკულტურული განათლება რელევანტურია საქართველოსთვის. საქართველოს დემოგრაფიული კონტექსტი, საგანმანათლებლო სივრცე და სოციალურ-ეკონომიკური ვითარება ცალსახად მნიშვნელოვანს ხდის ინტერკულტურულ განათლებას ჩვენს ქვეყანაში. ინტერკულტურული განათლების ასპექტებს მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს საქართველოს განათლების სისტემის პოლიტიკის დოკუმენტებში, რადგან გლობალიზაციის პირობებში, მრავალფეროვანი სახელმწიფოსთვის მნიშვნელოვანია მრავალმხრივი ხედვის, ტოლერანტულ და მულტიკულტურულ საზოგადოებაში ცხოვრებისთვის მომზადებული მოქალაქის ჩამოყალიბება

საქართველოში ინტერკულტურული განათლების ასპექტები განსაზღვრულია როგორც საერთაშორისო სამართლის დოკუმენტებით ასევე საქართველოს შიდა კანონმდებლობით, კერძოდ, საქართველო განათლების უფლებებთან დაკავშირებული რამდენიმე საერთაშორისო კონვენციის წევრია:

- ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ ევროპული ჩარჩო კონვენციის მე-12 და მე-14 მუხლები განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობენ განათლების უფლებას;
- საერთაშორისო შეთანხმება ეკონომიკურ, სოციალურ და კულტურულ უფლებებზე;
- ბავშვთა უფლებების დაცვის კონვენცია.

საქართველოში განათლების შესახებ საკითხები შემდეგი ძირითადი კანონებით რეგულირდება:

- საქართველოს კონსტიტუცია;
- საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ;
- საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ;
- საქართველოს კანონი პროფესიული განათლების შესახებ.

საქართველოს კონსტიტუციის 35.1 მუხლი იცავს ყველა მოქალაქის უფლებას, მიიღოს განათლება და აირჩიოს განათლების ფორმა. “ზოგადი

განათლების შესახებ” კანონი ადასტურებს განათლების მიღების უფლებას (მუხლი 9) და მის “თანაბარ ხელმისაწვდომობას ყველასთვის” (მუხლი 3.2.ა) .

საქართველოს კანონის “ზოგადი განათლების შესახებ” მეოთხე მუხლით განსაზღვრულია: “ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლების ენაა ქართული, ხოლო აფხაზეთის ავტონომიურ რესპუბლიკაში — ქართული ან აფხაზური.” იმავე მუხლის მესამე პუნქტის მიხედვით, “საქართველოს მოქალაქეებს, რომელთათვისაც ქართული ენა მშობლიური არ არის, უფლება აქვთ, მიიღონ სრული ზოგადი განათლება მათ მშობლიურ ენაზე, ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისად, კანონმდებლობით დადგენილი წესით”. ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში სავალდებულოა სახელმწიფო ენის სწავლება, ხოლო აფხაზეთის ავტონომიურ რესპუბლიკაში — ორივე სახელმწიფო ენისა. საერთაშორისო ხელშეკრულებებითა და შეთანხმებებით გათვალისწინებულ შემთხვევებში, შესაძლებელია, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში სწავლება განხორციელდეს უცხოურ ენაზე. ამ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში სავალდებულოა სახელმწიფო ენის სწავლება, ხოლო აფხაზეთის ავტონომიურ რესპუბლიკაში — ორივე სახელმწიფო ენისა.

ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების ლიცენზირებას ახორციელებს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო (მუხლი 31.3), ხოლო აკრედიტაციას გასცემს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ შექმნილი განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი (მუხლი 32).

ყველა აკრედიტებული ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულება, როგორც საჯარო, ისე კერძო, ფინანსდება სახელმწიფოს მიერ ყოველ მოსწავლეზე გამოყოფილი ვაუჩერით, რომელიც ძალაშია 12-წლიანი სასკოლო განათლების განმავლობაში (მუხლი 22). ზოგადი განათლების შესახებ კანონის 23-ე მუხლი ითვალისწინებს დაფინანსების გახანგრძლივებას იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებმაც 12 წლის სწავლის შემდეგ ვერ დაძლიეს სასკოლო გეგმით დადგენილი მიღწევის დონე.

„ზოგადი განათლების შესახებ” კანონის მე-4.4 მუხლის თანახმად, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში უცხოურ ენაზე სწავლების

განხორციელება დასაშვებია მხოლოდ მაშინ, როცა ამას ითვალისწინებს საქართველოს საერთაშორისო ხელშეკრულებები. თუმცა ამ შემთხვევაშიც სავალდებულოა სახელმწიფო ენის სწავლება. მე-5.4 მუხლის შესაბამისად, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში ქართული ენის გარდა, უნდა მოხდეს ქართული ლიტერატურის, საქართველოს ისტორიის, საქართველოს გეოგრაფიის და სხვა საზოგადოებრივი მეცნიერებების სწავლება ქართულ ენაზე.

„ზოგადი განათლების შესახებ“ კანონის მე-7 მუხლი საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, მშობლიურ ენაზე მიიღონ განათლება საცხოვრებელ ადგილთან მაქსიმალურად ახლოს და ამისათვის უზრუნველყოფს გაზრდილ ვაუჩერს ან/და დამატებით დაფინანსებას, საქართველოს მთავრობის 2013 წლის 27 სექტემბრის 249 დადგენილების „ზოგადი განათლების დასაფინანსებლად ერთ მოსწავლეზე გათვლილი ფინანსური ნორმატივისა და მისი შესაბამისი სტანდარტული ვაუჩერის ოდენობის განსაზღვის შესახებ“ დადგენილებაში ცვლილების შეტანის თაობაზე პირველი მუხლის მეექვსე პუნქტის შესაბამისად, „საჯარო სკოლის არაქართულენოვანი სექტორებისთვის გაზრდილი ვაუჩერი მიიღება . . . დადგენილი ვაუჩერის 1.14 კოეფიციენტზე გამრავლებით, ხოლო არაქართულენოვანი საჯარო სკოლებისთვის გაზრდილი ვაუჩერი მიიღება დადგენილი ვაუჩერის 1.13 კოეფიციენტზე გამრავლებით... შესაბამისად, არაქართულენოვანი სკოლები და სექტორები იღებენ გაზრდილ ვაუჩერს ქართულენოვანი სკოლებისგან განსხვავებით, რათა მოახერხონ სწავლების ენასთან და მშობლიური ენის სწავლებასთან დაკავშირებული საკითხების დარეგულირება და დაფინანსება.

ზოგადი განათლების კანონი იცავს ყველა მოსწავლეს ყოველგვარი ძალადობისაგან და აძლევს მშობლიურ ენაზე გამოხატვის თავისუფლებას. კერძოდ, კანონის მე-13 მუხლის მე-2 პუნქტში აღნიშნულია: “დაუშვებელია საჯარო სკოლაში სასწავლო პროცესის რელიგიური ინდოქტრინაციის, პროზელიტიზმის ან იძულებითი ასიმილაციის მიზნებისათვის გამოყენება.” ეს ნორმა არ ზღუდავს საჯარო სკოლაში სახელმწიფო დღესასწაულებისა და ისტორიული თარიღების აღნიშვნას, აგრეთვე ისეთი ღონისძიების ჩატარებას,

რომელიც მიმართულია ეროვნული და ზოგადსაკაცობრიო ღირებულებების დამკვიდრებისაკენ. იმავე მუხლის მე-7 პუნქტში კი აღნიშნულია: “სკოლა ვალდებულია დაიცვას და ხელი შეუწყოს მოსწავლეებს, მშობლებსა და მასწავლებლებს შორის შემწეობისა და ურთიერთპატივისცემის დამკვიდრებას, განურჩევლად მათი სოციალური, ეთნიკური, რელიგიური, ენობრივი და მსოფლმხედველობრივი კუთვნილებისა.” მე-7 პუნქტის შესაბამისად კი, “სკოლა თანასწორობის საფუძველზე იცავს უმცირესობების წევრების ინდივიდუალურ და კოლექტიურ უფლებას, თავისუფლად ისარგებლონ მშობლიური ენით, შეინარჩუნონ და გამოხატონ თავიანთი კულტურული კუთვნილება”.

განათლების შესახებ კანონის მე-18 მუხლის პირველი პუნქტით გარანტირებულია მოსწავლის, მშობლის და მასწავლებლის რწმენის, აღმსარებლობისა და სინდისის თავისუფლება. აღნიშნული მუხლის მეორე პუნქტის შესაბამისად, “დაუშვებელია, მოსწავლეს, მშობელს და მასწავლებელს დაეკისროთ ისეთი ვალდებულებების შესრულება, რომელიც ძირეულად ეწინააღმდეგება მათ რწმენას, აღმსარებლობას ან სინდისს”.

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2005 წლის 22 მაისის №452 ბრძანებით დამტკიცებული „ექსტერნატის ფორმით მიღებული განათლების სერტიფიცირების დებულების“ თანახმად, მოსწავლეს განათლების დაძლევა ექსტერნატის ფორმით შეუძლია ქართულ, რუსულ, სომხურ ან აზერბაიჯანულ ენებზე. ექსტერნები, რომლებიც გამოცდებს აბარებენ რუსულ, სომხურ ან აზერბაიჯანულ ენაზე, ხოლო გამოცდას ქართულ ენასა და ლიტერატურაშიც აბარებენ შესაბამისი სასწავლო პროგრამის გათვალისწინებით. საგამოცდო ტესტების თარგმნას ქართულიდან რუსულ, სომხურ და აზერბაიჯანულ ენებზე უზრუნველყოფს გამოცდების ეროვნული ცენტრი.

სასწავლო გეგმები და სახელმძღვანელოები

„ზოგადი განათლების შესახებ“ კანონის მიხედვით, სკოლებს ევალებათ მოსწავლეებისთვის ზოგადსაკაცობრიო ღირებულებებზე, დემოკრატიისა და

თანასწორობის პრინციპებზე დაფუძნებული განათლების მიწოდება (მუხლი 33.1.ა). აღნიშნული დებულება უფრო ფართოდაა გაშლილი 2004 წლის 18 ოქტომბერს დამტკიცებულ განათლების ეროვნული მიზნების დოკუმენტში და სხვადასხვა საგნების სასწავლო გეგმებში, კერძოდ, განათლების ეროვნული მიზნების დოკუმენტში მითითებულია: “სასკოლო განათლებამ უნდა უზრუნველყოს რომ საზოგადოების მომავალ წევრებს განუვითაროს ზოგადი საკომუნიკაციო უნარები, საორგანიზაციო და ჯგუფური მუშაობის ჩვევები, მათ შორის იმათ, ვისთვისაც სახელმწიფო ენა მშობლიური არ არის” ... იყოს კანონმორჩილი, ტოლერანტი მოქალაქე: დღევანდელ დინამიკურ, ეთნიკურად და კულტურულად მრავალფეროვან სამყაროში საზოგადოების ფუნქციონირებისთვის განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს ურთიერთპატივისცემის, ურთიერთგაგებისა და ურთიერთშემეცნების ჩვევები. სკოლამ უნდა გამოუმუშაოს მოზარდს ადამიანის უფლებების დაცვისა და პიროვნების პატივისცემის უნარი, რომელსაც იგი გამოიყენებს საკუთარი და სხვისი თვითმყოფადობის შესანარჩუნებლად. მოზარდს უნდა შეეძლოს ადამიანის არსებითი უფლებების შესახებ მიღებული თეორიული ცოდნის განხორციელება და ამ პრინციპებით ცხოვრება” . ხოლო საზოგადოებრივი მეცნიერებების სასწავლო გეგმების ამოცანად ტოლერანტი, ადამიანის ღირსებებისა და უფლებების მქონე მოქალაქის ჩამოყალიბებაა დასახული.

სასწავლო გეგმების შესავალ ნაწილსა და საგნობრივ დებულებებში ასახული ინტერკულტურული ასპექტები

ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნებიდან გამომდინარე, საქართველოს ეროვნულ სასწავლო გეგმაში მეტ-ნაკლებად ასახულია მოსწავლეებში ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარების ასპექტები. კერძოდ, სასწავლო გეგმის ზოგად ნაწილში სხვადასხვა გამჭოლ კომპეტენციას შორის, რომლებიც უნდა განუვითარდეს მოსწავლეს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში, მითითებულია „მრავალენობრივი, პლურილინგუური“) კომპეტენცია:

„მრავალენობრივი (პლურილინგვური) კომპეტენცია. მრავალენობრივი კომპეტენცია არის ადამიანის შინაგანი უნარი, დაეუფლოს და გამოიყენოს ენა/ენები. ნებისმიერ საგანში ცოდნასა და უნარებს მოსწავლე ენობრივი აქტივობების საშუალებით იძენს. შესაბამისად, ყველა საგანს შეუძლია თავისი წვლილი შეიტანოს მოსწავლის მრავალენობრივი კომპეტენციის განვითარებაში“;

გამჭოლ კომპეტენციათა შორის შეტანილია აგრეთვე მოსწავლეებში სამოქალაქო და სოციალური კომპეტენციის განვითარება. კერძოდ:

„სოციალური და სამოქალაქო კომპეტენცია. სოციალური და სამოქალაქო კომპეტენცია გულისხმობს სამოქალაქო ცხოვრებაში ინტეგრირებისათვის აუცილებელი ისეთი უნარებისა და ღირებულებების ჩამოყალიბებას, როგორცაა: კონსტრუქციული თანამშრომლობა, პრობლემების მოგვარება, კრიტიკული და შემოქმედებითი აზროვნება, გადაწყვეტილების მიღება, შემწყნარებლობა, სხვისი უფლებების პატივისცემა, დემოკრატიული პრინციპების აღიარება და სხვა“.

აქვე აღსანიშნავია, რომ მიუხედავად ეროვნულ სასწავლო გეგმაში გამჭოლ კომპეტენციათა შორის ინტერკულტურული თვალსაზრისით ასახული მნიშვნელოვანი კომპეტენციებისა, აქ წარმოდგენილი არ არის უშუალოდ „ინტერკულტურული კომპეტენციები“, რაც ეროვნული სასწავლო გეგმის სისუსტედ შეიძლება ჩაითვალოს.

ეროვნული სასწავლო გეგმის ზოგადი დებულებების მეხუთე მუხლი განსაზღვრავს, რომ სკოლამ ხელი უნდა შეუწყოს ურთიერთპატივისცემისა და თანასწორობის პრინციპების დაცვას.

ინტერკულტურული კომპეტენციების განვითარების მოთხოვნები ასახულია სხვადასხვა საგნობრივი ჯგუფის სასწავლო გეგმაში. კერძოდ, ქართულის, როგორც მეორე ენის სასწავლო გეგმაში, ასევე: უცხო ენის სასწავლო გეგმაში, საზოგადოებრივი მეცნიერებების საგნობრივი ჯგუფის საგნის „ჩვენი სამშობლოს“ სასწავლო გეგმასა და ხელოვნების საგნის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში.

აღსანიშნავია, რომ ინტერკულტურული კომპეტენციების განვითარების ასპექტები ასახული არ არის ქართული ენისა და ლიტერატურის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში. შესაბამისად, ეს ფაქტი ხაზს უსვამს ეროვნული სასწავლო

გეგმის ავტორთა დამოკიდებულებას ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარების თვალსაზრისით. სასწავლო გეგმის სულისკვეთებიდან გამომდინარე, ინტერკულტურული კომპეტენციების განვითარება მნიშვნელოვანია არაქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეებისთვის, რადგან ის ფართოდ არის წარმოდგენილი ქართულის, როგორც მეორე ენის სასწავლო გეგმაში და ამავე კონტექსტში არ არის მნიშვნელოვანი ქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეებისთვის, რადგან ინტერკულტურული კომპეტენციების შესახებ არაფერი გვხვდება ქართულის ენისა და ლიტერატურის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში, რომელიც ქართულენოვანი სკოლებისთვისაა განკუთვნილი.

ქვემოთ წარმოგიდგენთ საგნების მიხედვით ინტერკულტურული კომპეტენციების განსავითარებლად ჩამოყალიბებულ შედეგებსა და ინდიკატორებს აგრეთვე პროგრამის შინაარსს, რომელიც ასახულია სხვადასხვა საგნის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში.

ქართულის, როგორც მეორე ენის სტანდარტი და მასზე გავრცელებული დებულებები

ქართული, როგორც მეორე ენის ეროვნული სასწავლო გეგმა არაერთ მნიშვნელოვან დებულებას აყალიბებს ინტერკულტურული მგრძობელობის განსავითარებლად, კერძოდ, ქართულის, როგორც მეორე ენის სტანდარტის მიზნებში ვკითხულობთ:

- ქართული ენობრივ-კულტურული თვითმყოფადობისა და ფასეულობების პატივისცემა;
- სახელმწიფოებრივი აზროვნების ჩამოყალიბება;
- სახელმწიფოში მცხოვრები სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფის სოციოკულტურულ თავისებურებათა დაფასება და პატივისცემა; სოციოკულტურული მრავალფეროვნების მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულების გამოვლენა;
- ქართული ენის ცოდნის შემდგომი გაღრმავება და გამდიდრება დამოუკიდებლად;
- სხვა ენების დამოუკიდებლად შესწავლა.

პირველ ოთხ მიმართულებას (მოსმენა, ლაპარაკი, კითხვა, წერა) აქვს საერთო შიდა სტრუქტურა, რომელიც მოიცავს ოთხი განსხვავებული ტიპის შედეგს:

1. კომუნიკაციური შედეგები, რომლებიც გულისხმობს ტექსტების შინაარსის გაგება-გაანალიზებას (კითხვასა და მოსმენაში) და შექმნას (წერასა და ლაპარაკში);
2. ენობრივი შედეგები, რომლებიც გულისხმობს ტექსტის სტრუქტურული და ენობრივი მახასიათებლების ამოცნობას (კითხვაში) და გამოყენებას (წერასა და ლაპარაკში);
3. სტრატეგიული შედეგები, რომლებიც გულისხმობს მოსმენის, კითხვის, ლაპარაკის, წერის სტრატეგიების დაუფლებას;
4. ინტერკულტურული შედეგები, რომლებიც გულისხმობს ტექსტების გაანალიზებას ინტერკულტურული თვალსაზრისით (კითხვაში).

ქართულის, როგორც მეორე ენის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ინტერკულტურული კომპეტენციების განვითარებისთვის კონკრეტული შედეგები და ინდიკატორებია წარმოდგენილი, კერძოდ:

„მოსწავლეს შეუძლია ინტერკულტურული თვალსაზრისით ტექსტის გაანალიზება.

შედეგი თვალსაჩინოა, თუ მოსწავლე:

- *მსჯელობს ტექსტში ასახული პრობლემის შესახებ კონკრეტული ეპოქის თავისებურებების (მაგ., კულტურული, ისტორიული, სოციალური...) გათვალისწინებით;*
- *მსჯელობს ნაწარმოებში ასახული ფასეულობებისა და შეხედულებების შესახებ და გამოხატავს თავის დამოკიდებულებას/პოზიციას შესაბამისი არგუმენტების მოხმობით (მაგ., ფაქტები ლიტერატურიდან, ისტორიიდან, პირადი გამოცდილებიდან და სხვა; იმოწმებს ანდაზებს, აფორიზმებს, ცნობილი ადამიანების გამონათქვამებს, წეს-ჩვეულებებს და სხვა);*
- *მსჯელობს სხვადასხვა ნაწარმოებში ასახული ფასეულობებისა და შეხედულებების მსგავსება-განსხვავებაზე და ასახელებს მათ გამომწვევ ფაქტორებს;*
- *ამოიცნობს ტექსტში ასახულ სოციოკულტურულ გარემოს და ავლენს პარალელს მშობლიურ სოციოკულტურულ გარემოსთან (აღმსარებლობა, ცხოვრების წესი, ისტორიული ეპოქის თავისებურებები და სხვა);*
- *კულტურულ თავისებურებებზე საუბრისას კორექტულად გამოთქვამს საკუთარ შეხედულებებს/დამოკიდებულებას/პოზიციას;*
- *აანალიზებს ავტორის/პერსონაჟის დამოკიდებულებას/შეხედულებას კონკრეტული ისტორიული ფასეულობების მიმართ და გამოხატავს საკუთარ დამოკიდებულებას (ავლენის პარალელებს, პოულობს ანალოგიებს,*

განსხვავებებს საკუთარ და სხვათა სულიერ სამყაროებს შორის, მაგ., განცდები, დამოკიდებულებები, შეხედულებები, წეს-ჩვეულებები, ტრადიციები);

- განმარტავს პერსონაჟთა ქცევის მოტივს მოცემულ გარემოში და განჭვრეტს, როგორ მოიქცეოდა იგი განსხვავებულ სოციალურ, ისტორიულ და კულტურულ გარემოში;
- ამოიწერს/მოინიშნავს სხვადასხვა კულტურის მქონე ერებისათვის დამახასიათებელ ფრაზეოლოგიზმებს, იდიომატურ გამოთქმებს და სხვა;
- ამოიწერს/მოინიშნავს ამა თუ იმ ეპოქისათვის დამახასიათებელ არქაიზმებსა და ნეოლოგიზმებს.“

უცხოური ენის სტანდარტი

ინტერკულტურული კომპეტენციების განვითარება ასახულია უცხოური ენის სტანდარტის მიზნებში, ისევე, როგორც კონკრეტულ შედეგებსა და ინდიკატორებში, კერძოდ, უცხოური ენის სტანდარტის მიზანში გკითხულობთ:

*„განუვითარდეს პლურილინგვური კომპეტენცია;
განუვითარდეს სამეტყველო უნარები (მოსმენა, კითხვა, წერა, საუბარი) ორ უცხოურ ენაზე;
გამოუმუშავდეს სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან წარმატებული კომუნიკაციის უნარი;
ჩამოუყალიბდეს დადებითი განწყობილება ენობრივ-კულტურული მრავალფეროვნების მიმართ და გააცნობიეროს იგი, როგორც სამყაროს მრავალფეროვნების კერძო გამოვლინება;
განუვითარდეს განსხვავებული კულტურული კონტექსტებისა და ტექსტების გაგების უნარი“.*

იმავე უცხო ენის სასწავლო გეგმის სტრატეგიული უნარების ჩამონათვალში მითითებულია:

*„ინდივიდუალური მრავალფეროვნების დაფასება და პატივისცემა;
ენობრივ-კულტურული კუთვნილების განცდა;
კულტურული გარემოს თვითმყოფადობის, მისი განუმეორებლობის დაფასება და პატივისცემა;
პოზიტიური დამოკიდებულება როგორც კულტურული, ისე ინდივიდუალური მრავალფეროვნების მიმართ და მისი, როგორც სამყაროს მრავალფეროვნების კერძო გამოვლინების აღქმა“.*

რაც შეეხება უცხოური ენების სწავლების საგანმანათლებლო მიზანს, სწავლის ამ ეტაპზე პრიორიტეტული ადგილი უჭირავს უცხოურ ენაზე ზეპირმეტყველებასა (მოსმენა-ლაპარაკი) და განსხვავებული ენობრივი და კულტურული სამყაროს აღმოჩენას.

კონკრეტული შედეგებისა და ინდიკატორების მაგალითები მოყვანილია ქვემოთ სხვადასხვა კლასებისთვის, ილუსტრაციისთვის წარმოგიდგინო მეთხე კლასის უცხოური ენის სასწავლო გეგმაში ჩამოყალიბებულ დებულებებს:

„უცხ.დ.IV.14. მოსწავლეს შეუძლია ინფორმაციის ამოცნობა კულტურის სფეროდან.

უცხ.დ.IV.15. მოსწავლეს შეუძლია უცხო და მშობლიური კულტურული და სოციოკულტურული გარემოს ერთმანეთთან შედარება.

უცხ.დ.V.19. მოსწავლე იჩენს ინტერესს კულტურული განსხვავებების მიმართ.

შედეგი თვალსაჩინოა:

- ავლებს პარალელურად უცხო და მშობლიურ კულტურულ და სოციოკულტურულ კონტექსტებს შორის და პოულობს მსგავსება-განსხვავებებს (მაგ., ლეგენდა, კერძები, სასკოლო კალენდარი, სუვენირები, ვალუტა და სხვა);
- გამოთქვამს საკუთარ მოსაზრებებს, დამოკიდებულებებს;
- მოიძიებს დამატებით ცნობებს;
- პოულობს ნასწავლი ანდაზის ანალოგიურს მშობლიურ ენაში და ადარებს გამოხატვის ფორმებს“.

საზოგადოებრივი მეცნიერებები:

საზოგადოებრივი მეცნიერებების საგნობრივ ჯგუფში ყველაზე ფართოდაა წარმოდგენილი კულტურული კომპეტენციების განვითარების მოთხოვნები როგორც მიზნებში, ისე შედეგებსა და ინდიკატორებში და სასწავლო პროგრამის შინაარსში. კერძოდ, საზოგადოებრივი მეცნიერებების ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ვკითხულობთ:

„დღევანდელ დინამიკურ, ეთნიკურად და კულტურულად მრავალფეროვან სამყაროში საზოგადოების ფუნქციონირებისათვის განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს ურთიერთშემეცნება. სწორედ, საზოგადოებრივი მეცნიერებების შესწავლისას ხდება ცოდნის მიღება, რომელიც ეხმარება მოსწავლეს ადამიანის უფლებების დაცვასა და პიროვნების პატივისცემაში, საკუთარი და სხვისი თვითმყოფადობის შენარჩუნებაში“.

„მოსწავლე უნდა აცნობიერებდეს თავს, როგორც საკუთარი ოჯახის, საზოგადოების, სასკოლო თემისა თუ კლასის, სამეზობლო თემის, რეფერენტული ჯგუფის (იქნება ეს ეთნიკური თუ რელიგიური უმცირესობა თუ

სატიტულო ნაცია და ა.შ.), ქართული საზოგადოების წევრად; იცნობდეს საკუთარი ქვეყნის, საზოგადოებისა და რეფერენტული თემის კულტურას; საქართველოში თუ მსოფლიოში მცხოვრები სხვა საზოგადოებების კულტურას; იაზრებდეს, რას ნიშნავს ზრუნვის ეთიკა, რატომ არის ის ღირებული და ა.შ.“

საზოგადოებრივი მეცნიერებების საგნობრივი ჯგუფიდან დაწყებით საფეხურზე, მეხუთე-მეექვსე კლასებში, ისწავლება საგანი „ჩვენი სამშობლო“. ამ საგანს ეროვნული სასწავლო გეგმაც მოიცავს მოსწავლეებში ინტერკულტურული კომპეტენციების განვითარებას, საქართველოში არსებული მრავალფეროვნების ცოდნას და ტოლერანტობის განვითარებას მოსწავლეებში. კერძოდ, „ჩვენი სამშობლოს“ ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ვკითხულობთ:

„მხარეთმცოდნეობის პრინციპით სამშობლოს ისტორიისა და გეოგრაფიის შესწავლისას, ბავშვები გაარკვევენ, რომ საქართველოს ერთ-ერთი ძირითადი მახასიათებელი მისი ბუნებრივი, ეთნიკური, რელიგიური და კულტურული მრავალფეროვნებაა.

V-VI კლასებში მოსწავლეები საქართველოს ისტორიის უმნიშვნელოვანეს საკითხებს გაეცნობიან. მასწავლებლის დახმარებით ბავშვებმა უნდა შეძლონ სხვადასხვა - სოციალური, ეკონომიკური, პოლიტიკური, კულტურული - კუთხით დააკავშირონ საქართველოს წარსული და თანამედროვეობა. ინფორმაციის მიღებისათვის მათ სხვადასხვა სახის წყაროები უნდა მივაწოდოთ, რაც ამ ასაკისთვის შესაფერისი სიღრმის განსჯისა და წვდომის საშუალებას მისცემს. შედეგად, მოსწავლეები იმასაც აღმოაჩენენ, რომ წარსული სხვადასხვა პერსპექტივიდან შეიძლება დაინახონ და გაიგონ.

მოსწავლე უნდა იცნობდეს თავის საცხოვრებელ გარემოს, საქართველოს ღირსშესანიშნავ ადგილებს, მის მრავალფეროვან კულტურას, ბუნებრივ პირობებს, ბუნებრივ რესურსებსა და ეკონომიკის გავრცელებულ დარგებს.

ინტერკულტურული კომპეტენციების განვითარების ასპექტები ასახულია „ჩვენი სამშობლოს“ ეროვნულ სასწავლო გეგმის კონკრეტულ შედეგებსა და ინდიკატორებში, მაგალითად:

„კულტურა და რელიგია“

ამ მიმართულების მიზანია მოსწავლეს დაინახოს დედამიწაზე ადამიანის შექმნილი კულტურული მემკვიდრეობის მრავალფეროვნება და დაეხმაროს მის კლასიფიცირებაში. ხელი შეუწყოს მას ისტორიული ეპოქები და მხარეები განასხვავოს მათთვის დამახასიათებელი ეთნოგრაფიული ყოფისა და კულტურის მიღწევების საფუძველზე. დაეხმაროს მოსწავლეს რელიგიის რაობისა და მნიშვნელობის განსაზღვრაში. წარმოდგენა შეუქმნას მსოფლიოში არსებული რელიგიური სისტემების მრავალფეროვნებაზე.

საზ.მეც. V-VI.20. მოსწავლეს შეუძლია აღწეროს საქართველოში არსებული რელიგიები.

საზ. მეც. V-VI.10. მოსწავლეს შეუძლია ჩამოთვალოს საქართველოს მოსახლეობის მახასიათებლები.

საზ. მეც. V-VI.21. მოსწავლეს შეუძლია განასხვავოს კულტურის სხვადასხვა კომპონენტები და განიხილოს მათი ურთიერთკავშირი.

საზ.მეც. V-VI.22. მოსწავლეს შეუძლია აღწეროს საქართველოს მოსახლეობის კულტურათა მსგავსება-განსხვავებების გამოვლინებები და განიხილოს შესაბამისი მიზეზები.

საზ. მეც. V-VI. 10. მოსწავლეს შეუძლია ჩამოთვალოს საქართველოს მოსახლეობის მახასიათებლები.

შედეგი თვალსაჩინოა, თუ მოსწავლე:

- აღგენს კავშირს ბუნებრივ მატებას, შობადობასა და სიკვდილიანობას შორის;
- კლასის ან ლოკალური გარემოს მონაცემების მიხედვით ახასიათებს საქართველოს მოსახლეობის სქესობრივ და ასაკობრივ სტრუქტურას;
- ასახელებს საქართველოში მცხოვრებ ეთნიკურ და რელიგიურ უმცირესობებს;
- რუკის დახმარებით აღწერს საქართველოს მოსახლეობის ეთნიკურ და რელიგიურ მრავალფეროვნებას;

საზ. მეც. V-VI.17. მოსწავლეს შეუძლია აღწეროს ადამიანის ღირსების, თავისუფლებისა და თანასწორობის დაცვა სხვადასხვა ისტორიულ ეპოქაში.

შედეგი თვალსაჩინოა, თუ მოსწავლე:

- საკუთარი სიტყვებით განმარტავს რას ნიშნავს ღირსება, თავისუფლება და თანასწორობა;
- აკავშირებს ადამიანების მრავალფეროვნებას მათ უფლებებსა და თანასწორობასთან;
- მშობლიური მხარის ან ზოგადად საქართველოს მაგალითზე აღარებს ადამიანის ღირსების, თავისუფლებისა და თანასწორობის დაცვას.

საზ.მეც. V-VI.19. მოსწავლეს შეუძლია დააკავშიროს კანონიერება და მშვიდობიანი თანაარსებობა.

შედეგი თვალსაჩინოა, თუ მოსწავლე:

- ავლენს ზრდილობიანი და უსაფრთხო ქცევის წესების ცოდნას;
- აღწერს საგანგებო ვითარებაში საკუთარი ქცევის წესებს;
- აღწერს, თუ რა საფრთხეს უქმნის საზოგადოებასა და პიროვნებას კანონის დარღვევის დაუსჯელობა;
- განასხვავებს საზოგადოებაში მიღებულ წესებს სახელმწიფოსათვის დამახასიათებელი კანონებისგან;

- განასხვავებს ადამიანების ქცევას, რომელთა მორალური და სამართლებრივი შეფასებები ერთმანეთს არ ემთხვევა;
- ამოიცნობს ადამიანებს შორის კონფლიქტის ძირითად მიზეზებს;
- მოჰყავს სხვადასხვა ეროვნებისა და სარწმუნოების ადამიანებს შორის მშვიდობიანი თანაცხოვრების მაგალითები;
- ასაბუთებს, თუ რატომ უნდა იცხოვრონ მშვიდობიანად და ღირსეულად სხვადასხვა ეროვნებისა და სარწმუნოების ადამიანებმა.

მიმართულება: კულტურა და რელიგია

საზ.მეც.V-VI.20. მოსწავლეს შეუძლია აღწეროს საქართველოში არსებული რელიგიები.

შედეგი თვალსაჩინოა, თუ მოსწავლე:

- ასაკის შესაბამისად აცნობიერებს და მსჯელობს რელიგიის დანიშნულებასა და ადგილზე ადამიანის ცხოვრებაში;
- რუკაზე მიუთითებს ქრისტიანობისა და სხვა მისთვის ცნობილი რელიგიების გავრცელების არეალებს თანამედროვე საქართველოში;
- აღარებს საქართველოს სხვადასხვა მხარეებში არსებულ რელიგიებსა და მათთან დაკავშირებულ რიტუალებს/კულტურულ ტრადიციებს (მაგ.: ქორწილი, დაკრძალვა, ახალი წელი) ;
- ეხმის, რომ ყველა რელიგია ჰუმანური ფასეულობების მატარებელია.

საზ. მეც.V-VI.21. მოსწავლეს შეუძლია განასხვავოს კულტურის სხვადასხვა კომპონენტი და განიხილოს მათი ურთიერთკავშირი.

შედეგი თვალსაჩინოა, თუ მოსწავლე:

- ჩამოთვლის კულტურის დარგებს ან კომპონენტებს და აღწერს მათ გამოვლინებებს;
- საკუთარი სიტყვებით განმარტავს, თუ რას ნიშნავს კულტურული ადამიანი;
- ახასიათებს ქართული კულტურის რომელიმე დარგს;
- ასახელებს ხალხური კულტურის მისთვის ცნობილ ნიმუშებს, შეძლებისდაგვარად გამოყოფს მათში კულტურული ტრადიციების ელემენტებს;
- განასხვავებს ქართულ კულტურაზე დასავლური ან აღმოსავლური კულტურის გავლენას (მაგ.: ჩაცმულობა, არქიტექტურა).

საზ.მეც.V-VI.22. მოსწავლეს შეუძლია აღწეროს საქართველოს მოსახლეობის კულტურათა მსგავსება-განსხვავებების გამოვლინებები და განიხილოს შესაბამისი მიზეზები.

შედეგი თვალსაჩინოა, თუ მოსწავლე:

- აჯგუფებს საქართველოს სხვადასხვა მხარის (კუთხის) ხალხურ თქმულებებს, ლექსებსა და სიმღერებს;

- აღწერს თავის მშობლიურ კუთხეში მდებარე ხუროთმოძღვრულ ძეგლს (ძეგლებს);
- აღწერს საქართველოში მცხოვრები ეროვნებების საოჯახო თუ რელიგიურ დღესასწაულებს და ავლებს მათ შორის პარალელებს;
- აღარებს საქართველოს ისტორიული მხარეებისათვის დამახასიათებელ წეს-ჩვეულებებს (კულტურული მრავალფეროვნება).

საზ.მეტ. V-VI.23. მოსწავლეს შეუძლია იმსჯელოს მოგზაურობებისა და ვაჭრობის მნიშვნელობაზე.

შედეგი თვალსაჩინოა, თუ მოსწავლე:

- მსჯელობს მოგზაურობების შესაძლო შედეგებზე (მაგ.: გამოცდილების/ცოდნის გადატანა ერთი ქვეყნიდან მეორეში, ვაჭრობის განვითარება, კულტურის სხვადასხვა ელემენტების გავრცელება);
- მსჯელობს უცხოელი მოგზაურების მიერ საქართველოს შესახებ შეგროვილი ცნობების მნიშვნელობაზე ქვეყნის შესწავლისათვის;

ინტერკულტურული ასპექტები ასახული „ჩვენი სამშობლოს“ ეროვნულ სასწავლო გეგმის პროგრამის შინაარსისი მოთხოვნებშიც, კერძოდ:

ეთნიკური და რელიგიურ-კონფესიური მრავალფეროვნება

1. ქართველი ხალხი;
2. მრავალეთნიკური საქართველო;
3. თბილისური სუბკულტურა;
4. ქალაქი და სოფელი ძველად და ახლაც;
5. იძულებით გადაადგილებულები საქართველოში;
6. რას ნიშნავს ცნება - „საქართველოს მოქალაქე“.

ხელოვნება

ხელოვნების საგნის ეროვნული სასწავლო გეგმა დაწყებითი კლასებისთვის აგრეთვე მოიცავს საკუთარ მიზნებში ინტერკულტურული კომპეტენციების განვითარებას მოსწავლეებში, კერძოდ:

„დამოკიდებულებები და ფასეულობები.

პატივისცემის გრძნობის განვითარება ეროვნული და ზოგადსაკაცობრიო კულტურის, ადამიანის შრომის მიმართ; თანაგანცდისა და თანაგრძნობის უნარის განვითარება; შემწყნარებლური დამოკიდებულების ჩამოყალიბება სხვა ადამიანების, განსხვავებული აზრისა და მსოფლმხედველობისადმი.

სახვითი ხელოვნების ცნობილი ნამუშევრების დათვალიერება, ამოცნობა, დაკავშირება ისტორიულ, რელიგიურ და სოციალურ კონტექსტთან; საუბარი დეკორატიულ-გამოყენებითი საგნების დანიშნულებაზე, ხელოვნების როლზე საზოგადოებრივ ადგილებში; შინაარსის დაკავშირება ისტორიასთან, კულტურასთან; ინფორმაციის შეგროვება მათ ქალაქში, სოფელში, რაიონში მცხოვრებ ხელოვნების მოღვაწეებზე და მათ შემოქმედებაზე“.

შეჯამების სახით შესაძლებელია ითქვას, რომ ეროვნულ სასწავლო გეგმაში მეტ-ნაკლებად ასახულია ინტერკულტურული ასპექტები. თუმცა, აქვე აღსანიშნავია, რომ ინტერკულტურული ასპექტები არ გვხდება სხვადასხვა საგნის სასწავლო გეგმაში (მაგალითად, ქართული ენა და ლიტერატურა, მათემატიკა, ბუნება, სპორტი და ა.შ.) ამასთან, ეროვნულ სასწავლო გეგმაში გამჭოლ კომპეტენციათა შორის არ არსებობს ინტერკულტურალიზმი, როგორც მნიშვნელოვანი გამჭოლი კომპეტენცია. ამ თვალსაზრისით ვითარების გასაუმჯობესებლად გასატარებელი ღონისძიებების ჩამონათვალი წარმოდგენილი იქნება დოკუმენტის სარეკომენდაციო ნაწილში.

ანტიდისკრიმინაციული სახელმძღვანელოს შექმნის მოთხოვნები პირდაპირი ფორმულირებით ჰქონდათ წაყენებული სასკოლო სახელმძღვანელოების გამომცემლებს, კერძოდ, 2010 წლის 15 მარტის ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის დირექტორის №019/6 ბრძანების შესაბამისად, რომელიც განსაზღვრავს გრიფირების წესს, მე-4 მუხლის მეექვსე პუნქტის მიხედვით, სახელმძღვანელო არ შეფასდება და, შესაბამისად, არ მიენიჭება გრიფი, თუ ... ბ) მისი შინაარსი, დიზაინი ან სხვა რაიმე ნიშანი შეიცავს დისკრიმინაციულ ელემენტებს (ენა, ეროვნება, ეთნიკური და სოციალური კუთვნილება და სხვ.); იმავე ბრძანებაზე თანდართული სახელმძღვანელოების შეფასების კრიტერიუმების თაობაზე მითითებულია, რომ სახელმძღვანელოს შეფასების ერთ-ერთ კრიტერიუმად: “სახელმძღვანელო ხელს უწყობს არასტერეოტიპული, მრავალმხრივი აზროვნებისა და შეხედულებების განვითარებას მოსწავლეებში”.

აღსანიშნავია, რომ 2009 წლის 30 მარტის ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის დირექტორის №072 ბრძანების შესაბამისად, რომელიც განსაზღვრავდა სახელმძღვანელოების გრიფირების წესზე თანდართულ ინსტრუქციაში სახელმძღვანელოების შეფასების კრიტერიუმების თაობაზე მითითებული იყო: ... “დ) სახელმძღვანელოს შინაარსი ითვალისწინებს საქართველოს მოსწავლეთა მრავალფეროვნებას რასის, კანის ფერის, ენის, სქესის, რელიგიის, პოლიტიკური და სხვა შეხედულებების, ეროვნული, ეთნიკური და სოციალური კუთვნილების, წარმოშობის, ქონებრივი და

წოდებული მდგომარეობის და საცხოვრებელი ადგილის მიხედვით”. 2010 წლის ბრძანებაში სახელმძღვანელოს გრიფირების წესის შესახებ კი ეს პუნქტი უკვე აღარ არის ჩადებული სახელმძღვანელოს შეფასების ერთ-ერთ კრიტერიუმად..

მრავალფეროვნებისა და ინტერკულტურული განათლების მოთხოვნები წაყენებული აქვთ სასკოლო სახელმძღვანელოების გამომცემლებსა და სახელმძღვანელოს ლიცენზიის მოპოვების მსურველებს; კერძოდ, 2012 წლის 6 იანვრის ბრძანებაში შეტანილი ცვლილებების შემდეგ, ბრძანების მერვე მუხლის მეათე პუნქტის ბ) ქვეპუნქტის მიხედვით: „...სახელმძღვანელო არ შეფასდება და ეთიშება გრიფირებას იმ შემთხვევაში, თუ მისი შინაარსი, დიზაინი ან სხვა რაიმე ნიშანი შეიცავს დისკრიმინაციულ ან/და დისკრედიტაციულ ელემენტებს (ენა, ეროვნება, სქესი, ეთნიკური და სოციალური კუთვნილება და სხვა). აღსანიშნავია, რომ ეს მოთხოვნა წაყენებული ჰქონდა სახელმძღვანელოების ავტორებსა და გამომცემლობებს 2006-2010 წლებში. 2011 წელს მოხდა ამ მუხლის ამოღება სახელმძღვანელოების გრიფირების წესიდან, თუმცა 2012 წლიდან ეს მოთხოვნა ისევ აღდგა.

ინტერკულტურული სწავლების მოთხოვნა ასახული იყო 2008 წლის 21 ნოემბერს გამოცემულ მასწავლებელთა პროფესიულ სტანდარტში: „მასწავლებელი იცნობს ინკლუზიური განათლების, ასევე მულტიკულტურულ და მულტილინგვურ მიდგომებსა და პრინციპებს და იყენებს მას საკუთარი პრაქტიკის დაგეგმვასა და განხორციელებაში.“ უფრო დეტალურად ინტერკულტურული ასპექტები ასახულია მასწავლებლის საგნობრივ სტანდარტებში, კერძოდ, ქართულის, როგორც მეორე ენის, საზოგადოებრივი მეცნიერებების და უცხოური ენების მასწავლებლების სტანდარტებში. აღსანიშნავია, რომ 2014 წლის 28 მარტს მინისტრის 39/6 ბრძანებით ცვლილებები განხორციელდა მასწავლებლის პროფესიულ სტანდარტში და ინტერკულტურული განათლების მოთხოვნები უფრო ცალსახად დაფიქსირდა დოკუმენტში, კერძოდ, დოკუმენტის მიხედვით გამოიყო მასწავლებელთა ოთხი კატეგორია (პრაქტიკოსი მასწავლებელი, წარჩინებული მასწავლებელი, მენტორი მასწავლებელი და მკვლევარი მასწავლებელი), რომელთათვისაც ინტერკულტურული სტრატეგიების ცოდნა სავალდებულო გახდა:

„დამოკიდებულებები და ფასეულობები.

პატივისცემის გრძნობის განვითარება ეროვნული და ზოგადსაკაცობრიო კულტურის, ადამიანის შრომის მიმართ; თანაგანცდისა და თანაგრძნობის უნარის განვითარება; შემწყნარებლური დამოკიდებულების ჩამოყალიბება სხვა ადამიანების, განსხვავებული აზრისა და მსოფლმხედველობისადმი.

მასწავლებლის პროფესიული მახასიათებლები

მუხლი 4. პრაქტიკოსი მასწავლებელი:

5. ორიენტირებულია თითოეული მოსწავლის განვითარებაზე; უზრუნველყოფს მათ სწავლას და განვითარებას ეროვნული და სასკოლო სასწავლო გეგმების მოთხოვნათა შესაბამისად.

6. იცის სახელმწიფო და სწავლების ენები.

თავი IV

პრაქტიკოსი მასწავლებელი

მუხლი 6. სასწავლო პროცესი, სასწავლო გარემო

- მასწავლებელი ქმნის უსაფრთხო გარემოს სხვადასხვა კულტურის მოსწავლეებისათვის;

მუხლი 7. სასწავლო პროცესის დაგეგმვა

5 აცნობიერებს კლასგარეშე საქმიანობის როლსა და მნიშვნელობას მოსწავლეთა მოტივაციის, სწავლისა და მრავალმხრივი განვითარებისათვის. კლასგარეშე საქმიანობას გეგმავს სასკოლო გეგმის შესაბამისად

თავი IV¹

წარჩინებული მასწავლებელი

მუხლი 12. სასწავლო პროცესი, სასწავლო გარემო

1. იყენებს მოსწავლეთა კულტურულ მრავალფეროვნებას დადებითი სასწავლო გარემოს შესაქმნელად.

თავი IV²

მკვლევარი მასწავლებელი

მუხლი 13¹. სასწავლო პროცესი, სასწავლო გარემო

1. მასწავლებელი იკვლევს კულტურული თავისებურებების გავლენას მოსწავლეთა ღირებულებების ფორმირებაზე; შეიმუშავებს რეკომენდაციებს პოზიტიური სასწავლო გარემოს შესაქმნელად;

ახორციელებს კონფლიქტის პროვენციაზე ორიენტირებულ ღონისძიებებს სკოლისა და სასკოლო თემის სპეციფიკასთან დაკავშირებული რისკფაქტორების გათვალისწინებით.

5. სპეციალისტებთან ერთად იკვლევს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებისთვის შექმნილი გარემოს ეფექტიანობას.

6. კლასის სპეციფიკისა და საჭიროების გათვალისწინებით, ხელს უწყობს მშობლების მონაწილეობას საკლასო და კლასგარეშე აქტივობებში.

თავი IV³

მენტორი მასწავლებელი

მუხლი 13¹. სასწავლო პროცესი, სასწავლო გარემო

1. მასწავლებელი არის სკოლასა და სასკოლო თემში ინტერკულტურული საგანმანათლებლო გარემოს ჩამოყალიბებისათვის ხელშემწყობი საქმიანობების, სკოლაში ქცევის მართვასთან დაკავშირებული კვლევების ინიციატორი; კვლევის

შედეგების საფუძველზე შეიმუშავენ რეკომენდაციებს სკოლაში პოზიტიური გარემოს დასამკვიდრებლად;

2. ამკვიდრებს სკოლაში მედიაციის კულტურას

სახვითი ხელოვნების ცნობილი ნამუშევრების დათვალიერება, ამოცნობა, დაკავშირება ისტორიულ, რელიგიურ და სოციალურ კონტექსტთან; საუბარი დეკორატიულ-გამოყენებითი საგნების დანიშნულებაზე, ხელოვნების როლზე საზოგადოებრივ ადგილებში; შინაარსის დაკავშირება ისტორიასთან, კულტურასთან; ინფორმაციის შეგროვება მათ ქალაქში, სოფელში, რაიონში მცხოვრებ ხელოვნების მოღვაწეებზე და მათ შემოქმედებაზე“.

საქართველო გაწევრიანებულია სხვადასხვა საერთაშორისო ორგანიზაციაში, რომელთათვისაც ინტერკულტურული განათლება მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს და საქართველო, როგორც წევრი სახელმწიფო, უერთდება ამ ორგანიზაციების მიერ მიღებულ გადაწყვეტილებებს. ამ მხრივ განსაკუთრებით გამოირჩევა ევროპის საბჭო, რომელმაც ბოლო წლებში ოთხი ფუნდამენტური დოკუმენტი მიიღო. ეს დოკუმენტები განსაზღვრავენ ევროსაბჭოს წევრ ქვეყნებში ინტერკულტურული განათლების პოლიტიკას. ერთი ასეთი დოკუმენტია განათლების მინისტრთა მუდმივმოქმედი კომისიის 21-ე სესიის საბოლოო დეკლარაცია (ათენი, 2003 წლის 10-12 ნოემბერი). აღნიშნული დეკლარაცია უშუალოდ ინტერკულტურულ განათლებას ეხება. უნდა აღინიშნოს აგრეთვე ეროცლავის დეკლარაცია (2004 წლის 9-10 დეკემბერი), სახელმწიფოსა და მთავრობის მეთაურთა მესამე სამიტზე მიღებული სამოქმედო გეგმა (ვარშავა, 2005 წლის 16-17 მაისი) და 2005 წლის 4 ოქტომბრის ევროპის საბჭოს საპარლამენტო ასამბლეის 1720 რეკომენდაცია რელიგიისა და განათლების შესახებ.

ათენის დეკლარაციის თანახმად, მნიშვნელოვანია, ევროპის საბჭომ „ა) ხელახლა დაიწყოს ინტერკულტურული განათლების სფეროში კონცეპტუალური კვლევა; ბ) ხელი შეუწყოს ურთიერთდობის ჩამოყალიბებას. ადამიანის უფლებათა და მრავალფეროვნების მიმართ პატივისცემის გაღვივებას; გ) გაატაროს ღონისძიებები სწავლების მეთოდებისა და სასწავლო საშუალებების სფეროში; ე) შეიმუშაოს კომუნიკაციისა და ურთიერთგაგებაზე გამიზნული პროგრამები, განსაკუთრებით - ენობრივი სწავლების გზით; ე) დაეხმაროს წევრ სახელმწიფოებს განათლების პოლიტიკაში ინტერკულტურული ელემენტის შეტანაში; ი) შეიმუშავოს ხარისხის უზრუნველყოფის მექანიზმები

დემოკრატიული და ინტერკულტურული პრინციპების გათვალისწინებით; ლ) გააძლიეროს ინტერკულტურული განათლება და მრავალფეროვნების მართვა ამგვარი წვრთნით; რ) დაეხმაროს წევრ სახელმწიფოებს იმის გაცნობიერებაში, რომ კულტურულ, ეთნიკურ თუ რელიგიურ მრავალფეროვნებასთან დაკავშირებული პრობლემების მოგვარება მხოლოდ სკოლებისთვის კი არ არის საჭირობო როგორც საკითხი, არამედ მთლიანად საზოგადოებისთვის“.

2005 წლის 4 ოქტომბრის ევროპის საბჭოს საპარლამენტო ასამბლეის 1720 რეკომენდაცია რელიგიისა და განათლების შესახებ, ასევე, კონკრეტულ რეკომენდაციებს უწევს მინისტრთა კომიტეტს საგანმანათლებლო სისტემებში ინტერკულტურული განათლების დასანერგად ევროპის მასშტაბით.

უმაღლესი განათლება

ანტიდისკრიმინაცია

“უმაღლესი განათლების შესახებ” კანონის მე-4 მუხლის მიხედვით, “უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლების ენა არის ქართული, ხოლო აფხაზეთში – აგრეთვე აფხაზური. სხვა ენაზე სწავლება, გარდა ინდივიდუალური სასწავლო კურსებისა, დაშვებულია, თუ ეს გათვალისწინებულია საერთაშორისო ხელშეკრულებით ან შეთანხმებულია საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსთან” .

უცხო ქვეყნის უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების ფილიალს საქართველოს ტერიტორიაზე საქმიანობის განსახორციელებლად სჭირდება ლიცენზირება ან/და აკრედიტაცია საქართველოს საერთაშორისო ხელშეკრულებებითა და ეროვნული კანონმდებლობით დადგენილი წესით (მუხლი 14.4).

“უმაღლესი განათლების შესახებ” კანონი ავალეს უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებს სტუდენტებისა და აკადემიური პერსონალის მიმართ თანასწორ მოპყრობას (მუხლი 16.1.დ) და რელიგიური ან ეთნიკური კუთვნილების ნიშნით ყოველგვარი დისკრიმინაციის აკრძალვას

(მუხლი 3.2.თ). 3.4-ე მუხლი კრძალავს რაიმე რელიგიური ან პოლიტიკური ორგანიზაციის არსებობას უმაღლეს სასწავლებელში

“უმაღლესი განათლების შესახებ” კანონი მოითხოვს სტუდენტის რელიგიური კუთვნილების შესახებ ინფორმაციის კონფიდენციალობის დაცვას, რომელიც ცნობილი გახდა აკადემიური პერსონალის ან ადმინისტრაციისთვის სასწავლო პროცესის მიმდინარეობისას (მუხლი 43.4). სტუდენტებს უფლება აქვთ, თანაბარ პირობებში ისარგებლონ უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების მატერიალურ-ტექნიკური, საბიბლიოთეკო, საინფორმაციო და სხვა საშუალებებით (მუხლი 43.1.გ).

პროფესიული განათლება

საქართველოს პარლამენტმა 2007 წლის 28 მარტს მიიღო კანონი პროფესიული განათლების შესახებ, რომელიც არეგულირებს პროფესიული განათლების სისტემას. კანონის ერთ-ერთი მთავარი მიზანია, უზრუნველყოს პროფესიული განვითარების პირობები და სამუშაო ადგილები სოციალური გაუცხოების რისკის ქვეშ მყოფი ადამიანებისათვის (მე-5 მუხლის ”ვ” პუნქტი). მე-6 მუხლის ”გ” პუნქტი გადმოცემს კანონის ერთ-ერთ უმთავრეს ამოცანას, რომელიც გულისხმობს პროფესიული განათლების მისადაგებას ადგილობრივ მოთხოვნებთან და შესაბამისი პროფესიული საგანმანათლებლო ცენტრების ქსელის შექმნას.

“პროფესიული განათლების შესახებ” კანონის თანახმად, პროფესიული სწავლების ცენტრმა უნდა უზრუნველყოს სტუდენტების მიმართ თანასწორი მოპყრობა განურჩევლად მათი ეთნიკური კუთვნილებისა და რელიგიისა (მუხლი 31.1.ბ).

ინტერკულტურული / მულტიკულტურული განათლების არსი

საინტერესოა, რა არის ინტერკულტურული განათლება საზოგადოდ. მულტიკულტურული განათლება არ არის მხოლოდ განსხვავებული

ადამიანებისადმი ტოლერანტული დამოკიდებულება ან, მაგალითად, აზერბაიჯანული კულტურის დღეები საქართველოში... იმისათვის, რომ გავიგოთ, თუ რა არის მულტიკულტურული განათლება, უნდა ჩავწვდეთ მულტიკულტურული განათლების მიზნებს, მის არსს.

თუკი განათლების სპეციალისტებს შევეკითხებით, რა არის მულტიკულტურული განათლება, უმეტესობა გიპასუხებთ, რომ ეს არის სასწავლო გეგმის ახალი და მრავალფეროვანი მასალით გამდიდრება, სხვადასხვა სტრატეგიისა და პედაგოგიური მეთოდის განხილვა, რომლებიც პასუხობენ უმცირესობების მოთხოვნებს. განათლების სპეციალისტების მეორე ნაწილის პასუხი, შესაძლებელია, უფრო ზოგადი იყოს და შეეხოს არასამართლიან და დისკრიმინაციულ საგანმანათლებლო სისტემას და მულტიკულტურული განათლების როლიც ამ დისკრიმინაციული სისტემის რეფორმირებას უკავშირდებოდეს. მიუხედავად მულტიკულტურული განათლების თაობაზე განსხვავებული თვალსაზრისებისა, ცნობილი მეცნიერები - ბენქსი, ნიეტო, სლიტერი, გრანტი - თითქმის თანხმდებიან მულტიკულტურული განათლების განმარტებაზე. მულტიკულტურული განათლების უმთავრესი მიზანი არ არის, რომ მხოლოდ ხელი შეუწყოს ადამიანურ ურთიერთობებს, სხვადასხვა კულტურული წარმომავლობის მოსწავლეებსა და სტუდენტებს დაეხმაროს თანაცხოვრებაში ან ხელი შეუწყოს უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეებს მშობლიური ენისა და კულტურის შენარჩუნებაში. ეს შესაძლებელია იყოს მულტიკულტურული განათლების შედეგები, მაგრამ არა მისი მიზანი. მულტიკულტურული განათლების მთავარი მიზანია, რომ ხელი შეუწყოს საკუთარი პოტენციალიდან გამომდინარე, ყველა მოსწავლის განათლებასა და აკადემიურ მიღწევებს. ინტერკულტურული განათლების მიზანს, საზოგადოდ, წარმოადგენს როგორც უმრავლესობის, ასევე უმცირესობების მოზარდთა წარმატებული ინტეგრაცია თანამედროვე პოლიეთნიკურ საზოგადოებაში და ინტერკულტურული პიროვნების ჩამოყალიბება, რომელიც ადეკვატური იქნება პოლიკულტურული გარემოს პირობებში. ინტერკულტურული აღზრდა მოწოდებულია, ჩამოუყალიბოს შემსწავლელებს მსოფლხედვა და ქცევა, რომელიც დაემყარება ჰუმანურობის,

პასუხისმგებლობის, სოლიდარობის, ურთიერთგაგების, დემოკრატიისა და ტოლერანტობის პრინციპებს.

ინტერკულტურულ განათლებას მოეპოვება ორი გამოხატული მახასიათებელი: 1) ეს არის განათლება, რომელიც აღიარებს, პატივს სცემს და იღებს ადამიანური ცხოვრების ყველა სფეროში მრავალფეროვნების არსებობას, როგორც ნორმას; 2) ეს არის განათლება, რომელიც ხელს უწყობს თანასწორობასა და ადამიანის უფლებებს, ეწინააღმდეგება უსამართლო დისკრიმინაციას და ხელს უწყობს ისეთი ღირებულებების განვითარებას, რომლებზეც შესაძლებელი იქნება თანასწორობის ცხოვრების წესის აგება. აღსანიშნავია, რომ, განსაკუთრებით ევროპული განათლების სამეცნიერო ლიტერატურაში, მნიშვნელოვანი განსხვავებაა ტერმინებს “ინტერკულტურულ განათლებასა” და “მულტიკულტურულ განათლებას” შორის. ერთ-ერთი ყველაზე მარტივი და მკაფიო გამიჯვნა ამ ორ ტერმინს შორის ეკუთვნის კამილერის (1992), რომელიც აღნიშნავს, რომ “მულტიკულტურული” არის აღწერითი ტერმინი, რომელიც უბრალოდ აფიქსირებს პლურალიზმის არსებობას და სხვადასხვა კულტურის მატარებელი ხალხის ფაქტობრივთანაცხოვრებას, ხოლო ტერმინი “ინტერკულტურული” ასახავს არსებულ ინტერაქციას განსხვავებული კულტურის მქონე ხალხს შორის.

კულტურა და მისი გავლენა სწავლა-სწავლების პროცესზე

მნიშვნელოვანია, რომ თავად ტერმინი კულტურა და მასთან დაკავშირებული სწავლა-სწავლების თემატიკის განხილვა იწვევს დებატებს, რამეთუ ამ ტერმინს ყველა თავისებურად აღიქვამს და მათი მსჯელობაც აქედან გამომდინარეობს. შესაბამისად, მნიშვნელოვნად მიგვაჩნია, შევეხოთ კულტურისა და სწავლის პროცესის საკითხებს. კულტურას სწავლობს არაერთი სამეცნიერო დისციპლინა, კერძოდ, ანთროპოლოგია, სოციოლოგია, განათლების მეცნიერებები, ფსიქოლოგია, ბიზნეს-ეკონომიკა და სამხედრო მეცნიერებებიც კი. თუკი ყველა ამ სამეცნიერო დარგს გადავხედავთ, ტერმინ “კულტურის” ასობით

განსხვავებული განმარტება შეგვხვდება, თუმცა, რა თქმა უნდა, ყველა ეს განმარტება არ არის ადეკვატური სწავლა-სწავლების პროცესისა და კულტურის დასაკავშირებლად.

ყველა ამ განმარტებას აქვს ერთი საერთო, რომ “კულტურა არის ადამიანის მიერ შექმნილი გარემო”. კულტურა გამოხატავს ადამიანის ფიქრებს, იდეებს, ინტერაქციის მახასიათებლებს. კუნი აღნიშნავს, რომ “კულტურა არის სოციალური ქმედებების, რწმენის, ხელოვნების, ინსტიტუტების მთლიანობა, რომელსაც აქვს ტრანსმისიური ხასიათი, შექმნილია ადამიანთა გარკვეული ჯგუფის შრომისა და ფიქრის შედეგად”. კულტურის მთავარი შემადგენელი ელემენტები არის გეოგრაფიული მდებარეობა, ეთნიკური კუთვნილება, ენა, რელიგია და ისტორია.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ტერმინ “კულტურის” არაერთი განმარტება არსებობს, რომელთაც საერთო მახასიათებლები აქვთ. ტერმინის ანალიზისას ძირითადად სამი მნიშვნელოვანი საერთო მახასიათებელი იკვეთება:

- 1) კულტურა ადამიანის მიერ არის შექმნილი;
- 2) კულტურა არის გაზიარებული ადამიანთა ჯგუფის მიერ;
- 3) კულტურა არის როგორც ობიექტური, აგრეთვე სუბიექტური.

განვიხილოთ ცალ-ცალკე ეს საერთო მახასიათებლები, რათა უფრო ღრმად ჩავწვდეთ კულტურის არსს.

1) კულტურა შექმნილია ადამიანთა მიერ

ცხოველებისგან განსხვავებით, ადამიანები არ არიან ბიოლოგიურად დაპროგრამებულები, რომ მათ ავტომატურად იციან, როგორ უნდა შეძლონ გარემოს უტილიზაცია, საკვებისა და თავშესაფრის მოპოვება და ა.შ. ანუ ადამიანებს არ შეუძლიათ გადარჩენენ სხვა ადამიანების გარეშე, რომლებიც ზრუნავენ მათზე და ასწავლიან მათ. შესაბამისად, ადამიანებმა უნდა მიაგნონ ეფექტურ გზებს როგორც ერთმანეთთან, ასევე გარემოსთან ინტერაქციისთვის. ადამიანებმა უნდა ისწავლონ, როგორ შეიძინონ ცოდნა, მათ შორის ცხოვრების წესების შესახებ, რაც მათ მისცემს გადარჩენის საშუალებას. სწორედ

ამცოდნას (წარმოქმნილსოჯახში, სამეზობლოში, ლიტერატურაში, ხელოვნებაში, კლასში...) და ამ ცოდნის არსს ეწოდება კულტურა.

კულტურა, ჩვეულებრივ, არის ადამიანის ფიზიკური თუ გონებრივი ზემოქმედების შედეგად შექმნილი მატერია, ანუ ყველაფერი ის, რაც ბუნებრივად არ ხდება ცხოვრებაში. მაგალითად, ზღვაზე ან ოკეანეში არც წყალი და არც ჰორიზონტი არ არის კულტურა, არამედ არის ბუნებრივი მდგომარეობა, თუმცა, თუ როგორ არის მოწყობილი ამ ზღვის სანაპირო - ეს უკვე კულტურის ნაწილია და ამ კულტურისათვის დამახასიათებელი ნიშნებით ხდება სანაპიროს მოწყობა. მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში, მაიამიში, სანაპიროზე აშენებულია უამრავი სასტუმრო, გასართობი კომპლექსები, სასეირნო ბილიკები და მარინადები. მსგავსი ტიპის სანაპირო სხვა კულტურის მქონე ხალხის მიერ, შესაძლებელია, შერაცხულიყო წმინდა ადგილად, სადაც ადამიანის ჩარევა არსებულ ბუნებრივ გარემოში მინიმალური იქნებოდა. ამერიკის შეერთებულ შტატებში არსებული მაიამის სანაპირო მიუთითებს ამერიკელი ხალხის ცოდნაზე, დამოკიდებულებასა და ღირებულებებზე ბუნებრივი გარემოს მიმართ, თუმცა მსგავსი დამოკიდებულება არ იყო ამერიკის შექმნის პირველ წლებში და მაშინ მიიჩნეოდა, რომ ადამიანი ბუნების განუყოფელი ნაწილია და ვინაიდან ადამიანი ცხოვრობს ბუნების შიგნით და არა გარეთ, ადამიანი არ უნდა ჩაერიოს არსებულ ბუნებრივ გარემოში...

ეს მაგალითი მიუთითებს, რომ სხვადასხვა სოციოკულტურული ჯგუფი აღიქვამს სამყაროს სხვადასხვანაირად, ამასთანავე, ხაზს უსვამს, რომ კულტურული რწმენები და დამოკიდებულებები ერთი და იმავე სოციოკულტურული ჯგუფის შიგნით დროთა განმავლობაში შეიძლება და უნდა შეიცვალოს.

2) კულტურა არის გაზიარებული ადამიანთა გარკვეული ჯგუფის მიერ

კულტურა ყალიბდება ადამიანთა სოციალური ურთიერთობების შედეგად. კულტურული იდეები და გააზრება ყალიბდება, როცა გარკვეული ჯგუფი იზიარებს ერთმანეთის ცოდნას, დამოკიდებულებებს, ღირებულებებსა და

რწმენას. უფრო მეტიც: ადამიანთა ეს ჯგუფი აყალიბებს ღირებულებათა იერარქიას: თურომელი ღირებულება უფრო ძვირფასია მათთვის, თუმცა, დროთა განმავლობაში ღირებულებათა ეს იერარქიაც შესაძლებელია შეიცვალოს. აღსანიშნავია, რომ გაზიარებული კულტურული იდენტობა გადაეცემა ერთი თაობიდან შემდგომ თაობას.

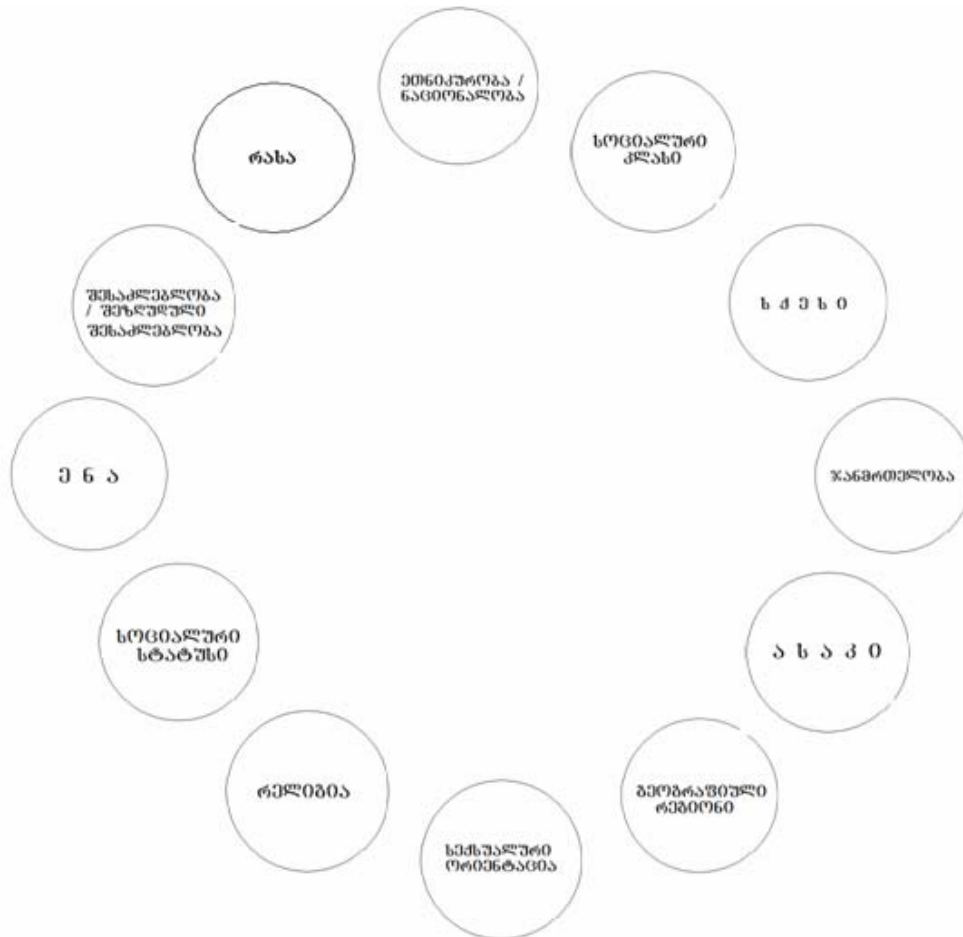
3) კულტურა არის როგორც ობიექტური, ასევე სუბიექტური

კულტურა შედგება ორი კომპონენტისაგან: (ა) ობიექტური ელემენტები და (ბ) სუბიექტური ელემენტები (ტრიანდისი, 1972). ობიექტური კულტურის კომპონენტები მოიცავს ჯგუფისათვის დამახასიათებელ ვიზუალურად და მატერიალურად ხელშესახებ ელემენტებს, მაგალითად, ენას, რომელზეც ლაპარაკობენ, ტრადიციებსა და რიტუალებს, რომელთაც იცავენ, ტანსაცმელს, რომელსაც ატარებენ, საჭმელს, რომელსაც მიირთმევენ და ა.შ. ყველა ეს ელემენტი ადვილად შესამჩნევია და ამ ელემენტების აღმოჩენა თანაბრად შესაძლებელი ყველასათვის. სწორედ ობიექტური კულტურის ელემენტები იგულისხმება ხშირად, როდესაც საუბარია კულტურულ განსხვავებებზე. სუბიექტური კულტურის კომპონენტები არის ვიზუალურად და მატერიალურად შეუმჩნეველი კულტურის ასპექტები, კერძოდ, დამოკიდებულებები, ღირებულებები, ქცევის წესები და ნორმები, სწავლის სტილი, სოციალური როლების იერარქია და ა.შ. სუბიექტური და ობიექტური კულტურის ანალიზისას კულტურას ხშირად ადარებენ აისბერგს. აისბერგის მხოლოდ 10%-ის დანახვაა შესაძლებელი წყლის ზედაპირზე, ხოლო 90% დამალულია წყლის ქვეშ და, შესაბამისად, ეს 90% წარმოადგენს საფრთხეს კაპიტნისთვის, რომელიც მართავს გემს. აისბერგის მსგავსად, კულტურის ყველაზე შინაარსობრივი (და პოტენციურად საფრთხის შემცველი) ნაწილი არის შეუმჩნეველი და ძნელად აღსაქმელი, ანუ წარმოადგენს სუბიექტურ კულტურას. სწორედ კულტურის სუბიექტური ასპექტებია, რომლებიც წარმოქმნიან ინტერკულტურულ გაუგებრობებს და რაზეც უნდა მოხდეს ფოკუსირება მულტიკულტურული თუ ინტერკულტურული განათლების დროს.

კულტურა და სწავლა-სწავლების პროცესი

აღამიანები ინდივიდუალურად ახდენენ საკუთარი თავის კულტურულ იდენტიფიკაციას. დადგენილია კულტურული იდენტობის თორმეტი წყარო, რომლებიც გავლენას ახდენენ სწავლა-სწავლების პროცესზე (იხ. სქემა № 1).

სქემა № 1 თორმეტი წყარო, რომლებიც გავლენას ახდენენ სწავლა-სწავლების პროცესზე

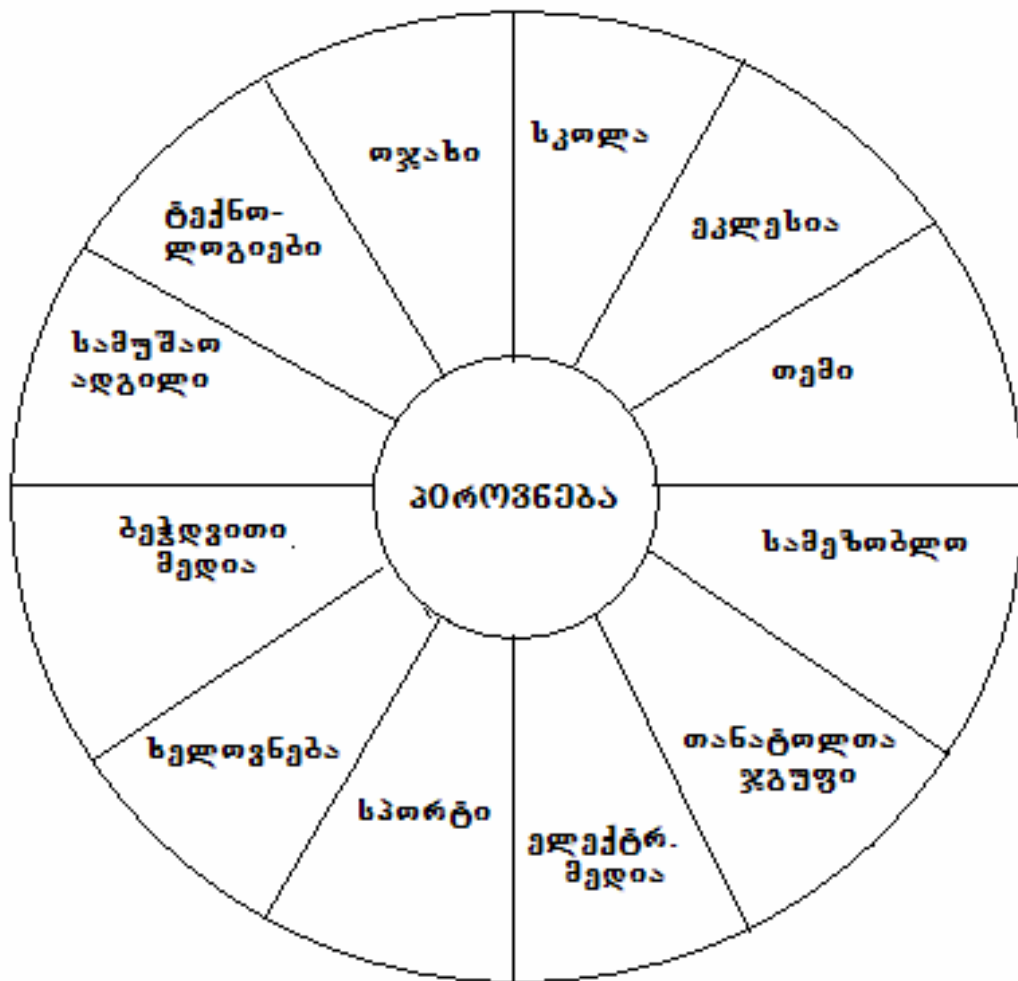


კუშნერი, მაკლილანდი, საფორდი, 2006, გვ. 70.

ამ თორმეტ წყაროს, რასაკვირველია, მოეპოვება გადაკვეთის წერტილები. არსებითია, რომ ინდივიდის კულტურული იდენტობა (ღირებულებები, რწმენა, ცოდნა, უნარები, დამოკიდებულებები) ყალიბდება ამ თორმეტი წყაროსთან მიმართებაში არსებული გამოცდილებით. ამ გამოცდილების შექმნა კი ხდება

ინდივიდის ურთიერთობით სოციალიზაციის ისეთ აგენტებთან, როგორცაა ოჯახი, ეკლესია, სამუშაო ადგილი, სკოლა, მედია საშუალებები და ა.შ. (იხ. სქემა № 2). სწორედ სოციალიზაციის ამ აგენტების მეშვეობით იძენს ინდივიდი კულტურულ ცოდნას.

სქემა № 2 სოციალიზაციის აგენტები



კუშნერი, მაკლილანდი, საფორდი, 2006, გვ. 76.

კულტურული ცოდნის დაგროვება: სოციალიზაციის აგენტები

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, კულტურული იდენტობის ფორმირება ხდება სოციალიზაციის პროცესის შედეგად – სოციალიზაციის აგენტების მეშვეობით.

ზემოთ მოყვანილ სქემაში ნათლად ჩანს, თუ როგორ ხდება კულტურული ცოდნის ფილტრაცია სოციალიზაციის სხვადასხვა აგენტის მეშვეობით, ინდივიდის გამოცდილების შესაბამისად. მიუხედავად იმისა, რომ კულტურული იდენტობის წყაროები (ენა, რელიგია, ეთნიკური წარმომავლობა) არის უნივერსალური წყაროები და დამახასიათებელია ნებისმიერი კულტურისთვის, სოციალიზაციის აგენტები (ოჯახი, სკოლა, ეკლესია, მედია), რომელთა მეშვეობითაც ინდივიდს გადაეცემა კულტურული წყარო, მკვეთრად განსხვავდება ერთმანეთისგან. შესაბამისად, სხვადასხვა საზოგადოებაში ინდივიდებს უვითარდებათ განსხვავებული მსოფლხედვა.

აღნიშნული მსჯელობისას ალბათ მნიშვნელოვანია, განვსაზღვროთ, რას ნიშნავს სოციალიზაცია და რა ეტაპებს მოიცავს იგი. სოციალიზაცია არის პროცესი, რომლის მეშვეობითაც ინდივიდი ეუფლება ამა თუ იმ კონკრეტული ჯგუფისათვის მისაღებ ნორმებს. ეს ნორმები შეიძლება მოიცავდეს ენის დაუფლებას, სოციალური როლების ცოდნას და ამ როლების შესაბამის ქმედებას, ფიზიკური და სოციალური გარემოს ასპექტების სპეციფიკურ აღქმას და გააზრებას. სოციალიზაციის პროცესი კი სამ ეტაპად იყოფა:

- 1) პირველადი სოციალიზაცია, რომელიც გულისხმობს პატარა ბავშვების აღზრდას ოჯახის ან ნებისმიერ მომვლელის მიერ;
- 2) მეორადი სოციალიზაცია, რომელიც მოიცავს პროცესში ისეთი აგენტების ჩართვას, როგორცაა სკოლა, სამეზობლო, თანატოლთა წრე, ტელევიზია, ეკლესია და ა. შ.
- 3) ზრდასრულთა სოციალიზაცია, რომელიც გულისხმობს ზრდასრული ადამიანის ახალ სოციალურ როლებთან თუ სიტუაციასთან ადაპტაციას, რისთვისაც ის არ მომზადებულა დაწყებითი და შუალედური სოციალიზაციის პროცესის დროს. ასეთი ტიპის სოციალიზაციას განეკუთვნება, მაგალითად, ქორწინება, მშობლობა, საცხოვრებლად სხვა ქვეყანაში გადასვლა, ახალ სამუშაოზე გადასვლა და ა.შ.

სოციალიზაციის პროცესის ლიმიტები

აღსანიშნავია, რომ სოციალიზაციის პროცესს გააჩნია საკუთარი ლიმიტები. ამ ლიმიტებს შორის გამოყოფენ სამ მნიშვნელოვან შეზღუდვას, რომელთა ცოდნაც ძალიან მნიშვნელოვანია პედაგოგთათვის:

- 1) სოციალიზაციის პროცესი შეზღუდულია ბავშვის ფიზიკური და ბიოლოგიური ორგანიზმის თავისებურებებით. მაგალითად, ყველა ახალშობილი ადვილად ეუფლება ენას, თუმცა ენის დაუფლება პრობლემაა სმენადაქვეითებულისთვის. ინდივიდს თუ არ გააჩნია მუსიკალური სმენა, სოციალიზაციის პროცესში, მუსიკაზე აქცენტირების პირობებშიც კი, და მუდმივად მუსიკაში მეცადინეობით, ის ვერაფრით ვერ გახდება ოპერის მომღერალი;
- 2) სოციალიზაციის პროცესი არის დაუსრულებელი პროცესი და ის არასდროს არ მთავრდება, ანუ ადამიანი მთელი ცხოვრების განმავლობაში იმყოფება სოციალიზაციის პროცესში. შესაბამისად, თუ ბავშვის სოციალიზაცია მოხდა და ის დაეუფლა გარკვეულ ცოდნას, თვისებებს თუ მახასიათებლებს (ენა, სიტუაციის შესაბამისი ქმედება, სოციალური როლის გააზრება) ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ის ვეღარ შეიძენს სხვა დამატებით ცოდნას, თვისებებს და მახასიათებლებს;
- 3) ინდივიდები არ არიან პასიური მიმღები სოციალიზაციის პროცესის, ისინი აქტიურად ზემოქმედებენ თვითონ ამ პროცესზე. ინდივიდი იღებს ან არ იღებს არსებულ ნორმას, ინტერპრეტაციას უკეთებს არსებულ ნორმას, ქმნის ახალ ნორმებს სხვადასხვა სიტუაციიდან გამომდინარე.

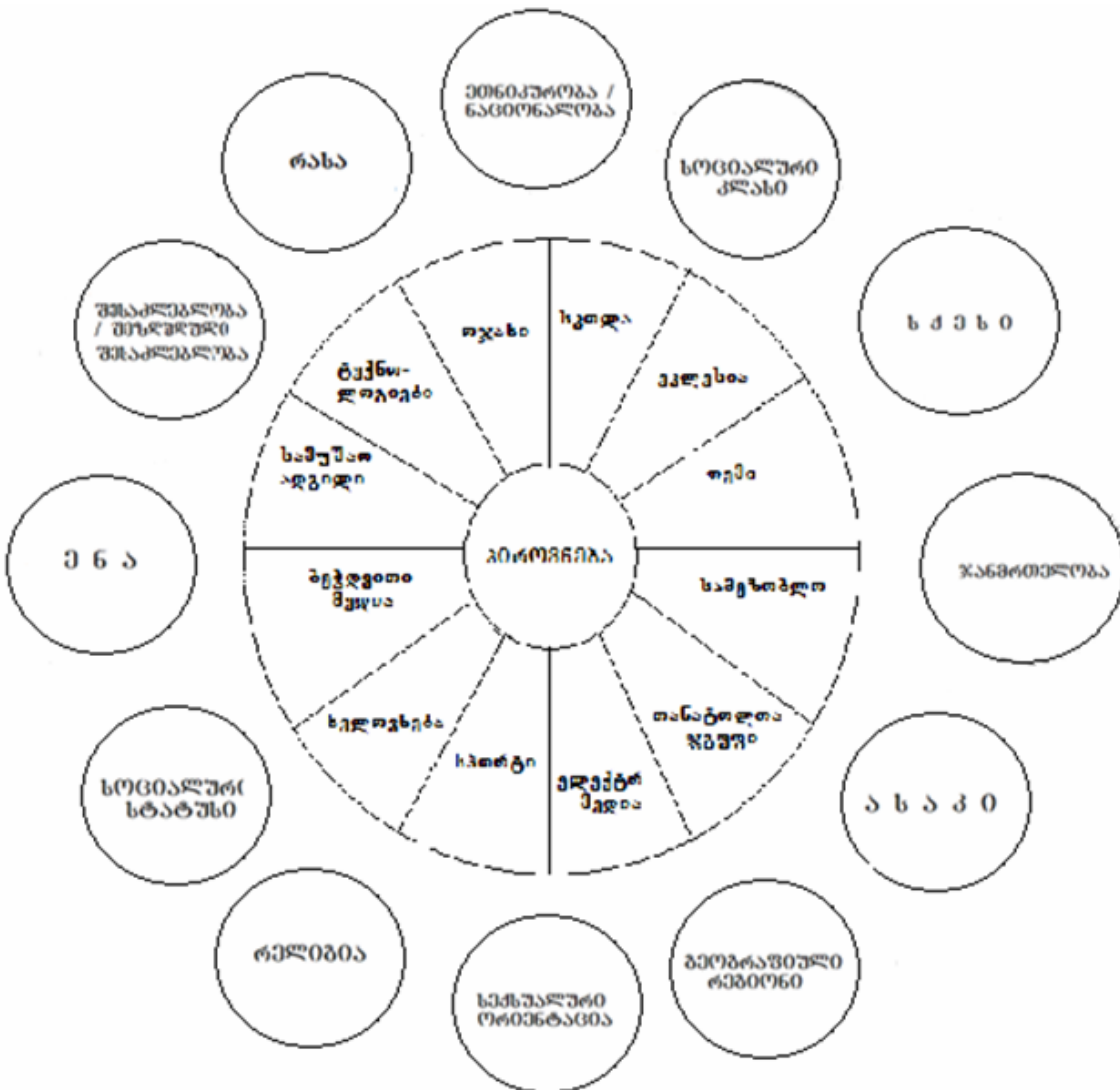
სოციალიზაციის სამივე ეს ლიმიტი რესურსია პედაგოგის ხელში, თუმცა, როგორც *დიუი* აღნიშნავს, ყველაზე ეფექტურია სწავლა მაშინ, როდესაც იგი იწყება იმ ცოდნიდან, რაც ბავშვს უკვე გააჩნია. შესაბამისად, მასწავლებლისთვის მნიშვნელოვანია იცოდეს არა მხოლოდ კულტურული სოციალიზაციის ზოგადი ასპექტები, არამედ უნდა იცნობდეს თითოეული

მოსწავლის კულტურულ მახასიათებლებს, რომელთა ფარგლებშიც ხდებოდა მათი სოციალიზაცია.

კულტურული სხვაობების გააზრება

კულტურული ცოდნის დაგროვების პროცესის უფრო კარგად აღსაქმელად გთავაზობთ სქემას, სადაც შეჯამებულია ეს პროცესი და კიდევ ერთხელ ხაზგასმულია ამ პროცესის კომპლექსურობა, განსაკუთრებით მულტიკულტურულ საზოგადოებებში.

სქემა №3 კულტურული იდენტობის ფორმირების პროცესი



კუშნერი, მაკლილანდი, საფორდი, 2006, გვ. 85.

როგორც სქემებიდან ჩანს, კულტურული წყაროები სოციალიზაციის სხვადასხვა აგენტის მეშვეობით აყალიბებენ ინდივიდის კულტურულ იდენტობას. მნიშვნელოვანია, მასწავლებლებს ახსოვდეთ, რომ კულტურული იდენტობა მკვეთრად განსხვავებულია როგორც სხვადასხვა კულტურის ურთიერთმიმართებით, აგრეთვე ერთი და იმავე კულტურის შიგნითაც. ამ კულტურულმა განსხვავებებმა შეიძლება წარმოშვას გარკვეული გაუგებრობა ან კონფლიქტი სკოლასა თუ კლასში სწავლების პროცესში.

ინტერკულტურული სწავლების მიდგომები

მულტიკულტურული განათლების ცნობილმა მეცნიერმა ჯეიმს ბენქსმა გამოყო ოთხი მოდელი, რომელიც სწავლების პროცესში მულტიკულტურული განათლების ასახვის ოთხ განსხვავებულ მიდგომას წარმოაჩენს: 1) კონტრიბუციული მიდგომა; 2) დამატებითი მიდგომა; 3) ტრანსფორმაციული მიდგომა; 4) სოციალური ქმედებების მიდგომა. თითოეული ეს მიდგომა უნდა იყოს ასახული სასწავლო გეგმებსა და სახელმძღვანელოებში, თუმცა მაქსიმალური აქცენტი უნდა გაკეთდეს ტრანსფორმაციული და სოციალურ ქმედებების მიდგომის ეტაპობრივად დანერგვაზე.

კონტრიბუციული მიდგომა

ამ მიდგომას ხშირად გმირებისა და დღესასწაულების შესახებ მიდგომასაც უწოდებენ. მიდგომა წარმოადგენს საწყის დონეს სასწავლო გეგმაში მულტიკულტურული განათლების ინტეგრაციისთვის. სწორედ ეს მიდგომა გამოიყენება ყველაზე ხშირად პრაქტიკაში, რადგან ყველაზე მარტივია. აღნიშნული მიდგომით, სასწავლო გეგმაში ხდება უმცირესობათა წარმომადგენელი გმირებისა და დღესასწაულების ჩართვა და ამ გზით უმცირესობების, ისევე, როგორც უმრავლესობის წარმომადგენელი, იღებს ინფორმაციას განსხვავებული კულტურის შესახებ. ამ შემთხვევაში სასწავლო გეგმა რჩება უცვლელი ძირითადი სტრუქტურის, მიზნებისა და ძირითადი იდეების თვალსაზრისით. შინაარსი იცვლება მხოლოდ რამდენიმე დღის ან დონისძიების დამატებით (დომინანტი კულტურისგან განსხვავებული კულტურის

დღეები, საიათნოვას საღამო და ა.შ.).

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ეს მიდგომა არის ყველაზე პოპულარული მისი სიმარტივის გამო. ის არ ითხოვს დამატებით ცვლილებებს სასწავლო გეგმაში და ამ გზით შესაძლებელია შეიქმნას შთაბეჭდილება, რომ მრავალფეროვნება არის ასახული სასწავლო პროცესში. თუმცა ამ მიდგომას აქვს ძალიან ბევრი ლიმიტები. კერძოდ, ეს მიდგომა არ აძლევს საშუალებას მოსწავლეებს, დაინახონ ის მნიშვნელობა, რაც ენიჭებათ უმცირესობებს ქართული სახელმწიფოს მშენებლობაში. გმირების და დღესასწაულების შესახებ ღონისძიება მხოლოდ დანამატია სასწავლო პროცესზე და არ იძლევა საფუძველს რომ მსჯელობა გაიმართოს ისეთ თემებზე როგორცაა დისკრიმინაცია, სოციალური სამართლიანობა, სოციალური უთანასწორობა, ეთნოცენტრიზმი და ქსენოფობია, რაც დამახასიათებელია საზოგადოებისთვის და რის გააზრებაც და შეცვლაც არის მნიშვნელოვანი. მხოლოდ აღნიშნული ღონისძიებებით შემოფარგვლამ შეიძლება უკუშედგებიც გამოიღოს და მოსწავლეებში ჩამოაყალიბოს სტერეოტიპი: “თუ ძლიერი ხარ, შეძლებ, იყო წარმატებული; უმცირესობები წარუმატებლები არიან იმიტომ, რომ მათ მეტი არ შეუძლიათ, თორემ ვინც მართლა მოინდომა, წარმატებას მიაღწია”.

დამატებითი მიდგომა

დამატებითი მიდგომა წარმოადგენს სასწავლო პროცესში მულტიკულტურული განათლების ასახვის მეორე დონეს. ამ მიდგომის შესაბამისად, სასწავლო პროცესში ხდება შინაარსზე გარკვეული ინფორმაციის დამატება. ამ მიდგომას, კონტრიბუციული მიდგომის მსგავსად, აქვს იგივე შეზღუდვები და უკუშედგებიც. ამ მიდგომის ერთ-ერთი მაგალითი შეიძლება იყოს ის, რომ მე-19 საუკუნის თბილისის გაცნობისას მოსწავლეებს მიაწოდო ინფორმაცია მე-19 საუკუნის თბილისში სხვადასხვა ეთნიკური წარმომავლობის მოქალაქეების თანაცხოვრებაზე, მაგრამ არ აუხსნა, თუ რა როლი შეასრულეს უმცირესობების წარმომადგენლებმა თბილისური თუ ქართული კულტურის ფორმირებაში.

ტრანსფორმაციული მიდგომა

ტრანსფორმაციული მიდგომა განსხვავდება მთლიანად პირველი ორი მიდგომისაგან. ის აძლევს საშუალებას მოსწავლეს, დაინახოს საკითხი სხვადასხვა კულტურული პერსპექტივიდან. ტრანსფორმაციული მიდგომის წარმოჩენისათვის შეგვიძლია ავიღოთ რამდენიმე მაგალითი. კერძოდ, “გეოგრაფიული აღმოჩენების” სწავლება. გეოგრაფიული აღმოჩენების სწავლებისას ძირითადად გამოიყენება დასავლური მოძრაობის პოზიტიური კონტექსტი და ის, თუ როგორ მოხდა ახლად აღმოჩენილ მიწებზე კულტურული ექსპანსია და ამ ტერიტორიების “გაკულტურება”. თუმცა, აღნიშნული საკითხის განხილვისას არ ხდება მოსწავლის ინფორმირება, თუ რა გავლენა მოახდინა ამ მოძრაობამ ამერიკელ აბორიგენ მოსახლეობაზე, თუ როგორ გაჩნდა ინდიელთა და სხვა ტომების რეზერვაციები, მათი სკოლები, მისიონერთა საქმიანობა, ამ მოსახლეობის გენოციდის ფაქტები, აფროამერიკელი მოსახლეობის მონობის და დატყვევების ფაქტები. ტრანსფორმაციული მიდგომის მიხედვით, მოსწავლეს მიეწოდება ყველა სახის ინფორმაცია გეოგრაფიული აღმოჩენების შესახებ, როგორც პოზიტიური, ასევე ნეგატიური ფაქტორები, რაც ამ მოძრაობას ახლდა თან და ადგილი აქვს ამ მოვლენათა ანალიზს და შეფასებას მოსწავლეების მიერ. ტრანსფორმაციული მიდგომის მაგალითად შესაძლებელია მოვიყვანოთ უახლესი ისტორიის მაგალითი - ამერიკელების მიერ ერაყში შეჭრა დემოკრატიის დასამყარებლად; ან კოსოვოს დამოუკიდებლობისთვის მებრძოლი ხალხის აღიარების პრეცედენტი, როგორც დემოკრატიისა და განვითარებისკენ მიმართული პოლიტიკური ნაბიჯი. ტრანსფორმაციული მიდგომის შესაბამისად, მოსწავლეს მიეწოდება არა მხოლოდ პოზიტიური ხედვები ამ პოლიტიკური აქციების ირგვლივ, არამედ უარყოფითი ფაქტორებიც. მაგალითად, ერაყელი მოსახლეობის ნაწილის დამოკიდებულება ამერიკელთა მოძრაობის წინააღმდეგ, რომლებიც ამერიკელთა აქციას განიხილავდნენ, როგორც აგრესიას და დამოუკიდებელი სახელმწიფოს ანექსიას და არა მათი გათავისუფლებისკენ მიმართულ ქმედებას. ანალოგიურად, კოსოვოს პრეცედენტის სწავლებისას, მოსწავლეს ან სტუდენტს მიეწოდებათ სერბების პოზიცია და ხედვა მათი სახელმწიფოს შემადგენლობაში შემავალი ერთეულის აღიარების შესახებ.

ტრანსფორმაციული მიდგომისას ხდება თუნდაც ძალიან ტაბუდადებული ფაქტების მიწოდება, განხილვა და ანალიზი და მოსწავლე აბსოლუტურად დამოუკიდებელი ხდება საკუთარი პოზიციისა და ღირებულების ფორმირებისას. მას აქვს ყველანაირი ხედვა მიწოდებული და იგი თვითორგანიზებით ახდენს ამა თუ იმ მოვლენაზე უკვე აზრის, პოზიციისა და მსოფლმხედველობის ფორმირებას.

ტრანსფორმაციული მიდგომის მთავარი გამოწვევა სასწავლო პროცესის მთლიანად ტრანსფორმირებაა. მასწავლებელი ამ შემთხვევაში ახდენს საკუთარი პოზიციის ტრანსფორმირებასაც სწავლების პროცესში. მიუხედავად იმისა, რომ თითოეულ ზემოთ ჩამოთვლილ საკითხზე მასწავლებელს აქვს საკუთარი პოზიცია, სასწავლო პროცესში ხდება ამ პოზიციის ტრანსფორმირება და ამა თუ იმ საკითხზე მოსწავლეს ინფორმაცია მიეწოდება სხვადასხვა კულტურული პერსპექტივიდან გამომდინარე. ტრანსფორმაციული მიდგომის პრაქტიკაში განსახორციელებლად მნიშვნელოვანია მასწავლებელთა მიერ საკუთარი ცოდნის დეკონსტრუქცია და საკითხის ანალიზი მრავალმხრივი, მათ შორის სხვა კულტურული პერსპექტივიდან გამომდინარე.

სოციალური ქმედების მიდგომა

გადაწყვეტილების მიღების და სოციალური ქმედების მიდგომა არის ბოლო საფეხური სასწავლო პროცესში მულტიკულტურული განათლების კომპონენტების ინტეგრაციისათვის. აღნიშნული მიდგომა მოიცავს ტრანსფორმაციული მიდგომის აბსოლუტურად ყველა კომპონენტს, თუმცა, დამატებით, გულისხმობს მოსწავლის მიერ გადაწყვეტილების მიღებას და მის შესაბამისად მოქმედებას. მაგალითად, მოსწავლე ან სტუდენტი არა მხოლოდ იღებს და აანალიზებს ინფორმაციას დისკრიმინაციის ან სოციალური უსამართლობის შესახებ სკოლაში ან საზოგადოებაში, არამედ გადადგამს შესაძლებლობების ფარგლებში გარკვეულ ნაბიჯებს ამ დისკრიმინაციისა და სოციალური უსამართლობის აღმოსაფხვრელად.

მიუხედავად განსხვავებული რელიგიური თუ პოლიტიკური

შეხედულებებისა, მოსწავლე აანალიზებს საკითხს სხვა კულტურული პერსპექტივიდან და მზად არის, დაიცვას განსხვავებული შეხედულებების მქონე ადამიანის უფლებები. ამ მიდგომის მთავარი მიზანია, მოსწავლეში განავითაროს ფიქრისა და გადაწყვეტილების მიღების უნარი და ხელი შეუწყოს აქტიური მოქალაქის ფორმირებას. საქართველოს რეალობაში მასწავლებელთა უმრავლესობა არ იყენებს სწავლების პროცესში ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარებისთვის არანაირ მიდგომას. ხოლო იმ მასწავლებელთა დიდი ნაწილი, რომელიც მიიჩნევს, რომ ინტერკულტურული განათლება ასახულია მის სასწავლო გეგმაში, სწორედ ჯეიმს ბენქსის მიერ ფორმულირებული კონტრიბუციული და დამატებითი მიდგომებით შემოიფარგლება და უჭირთ საკუთარი ხედვების ტრანსფორმირება და ტრანსფორმაციული კურიკულუმის შედგენა და განხორციელება. მნიშვნელოვანია, სასწავლო გეგმებში მოხდეს ტრანსფორმაციული და სოციალური ქმედებების მიდგომების ინკორპორაცია და დაგეგმილი მასწავლებელთა ტრენინგები მასწავლებლების მიერ ამ მიდგომების განხორციელებისკენ იყოს მიმართული.

ინტერკულტურული მგრძობელობის მოდელები

ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენციის კვლევა შეეცადა, გამოეკვლინა ინდივიდუალურ თვისებებზე დაფუძნებული მოდელები, რომლებიც აკავშირებს ინდივიდუალურ უნარებსა და დამოკიდებულებებს ზოგიერთ, ინტერკულტურული თვალსაზრისით წარმატებულ, ქცევასთან, როგორცაა, მაგალითად, ინტერკულტურული ადაპტაცია, შესაბამისობა და ინტერაქციის ეფექტურობა. მაგალითად, გიუდიკიუნსტი, უისმენი და ჰამერი (1977, 1978), აბე და უისმენი (1983, 1984) ჰამერი (1987, 1989, აგრეთვე უისმენი, ჰამერი და ნიშიდა (1989) თავიანთ კვლევებში იყენებენ კროსკულტურულ დამოკიდებულებაში არსებულ მიღწევებს რათა განასხვავონ ერთმანეთისგან ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენციის შემეცნებითი, ემოციური განზომილებები. აქედან გამომდინარე, ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენცია იყო

კონცეპტუალიზირებული როგორც ადამიანის უნარი უცხო კულტურის მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულების განსავითარებლად.

ამისგან განსხვავებით, რუბენმა (1976, 1977, 1987), რუბენმა და კეილმა (1979), ჰაიუსმა და კეილმა (1981) და კეილმა (1989) თავიანთ კვლევებში აქცენტი გააკეთეს ქცევით და არა დამოკიდებულებების კვლევაზე. ეს მიდგომა ინტერკულტურული ინტერაქციის პროცესში ინდივიდუალურ ქცევასა და უნარებზე ამახვილებს ყურადღებას. ავტორები ამტკიცებენ რომ ქცევითი ეფექტიანობა არის ინტერკულტურული კომუნიკაციის მნიშვნელოვანი კრიტერიუმი. მათ აღმოაჩინეს 7 უნარი, რომელიც განაპირობებს ინტერკულტურული თვალსაზრისით ადეკვატურ ქცევას, მათ შორის - პატივისცემის გამოხატვას, ინტერაქციის მართვას, ემპათიასა და ტოლერანტობას.

გარდა ამისა, ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენციის სწავლების შედარებით ახალ მიდგომებში სხვა კომპონენტებიც არის გათვალისწინებული. მაგალითად, დინგესი და ლიბერმანი (1989), პარკერი და მაკევი(1993) აგრეთვე უისმენი, ჰამერი და ნიშიდა (1996) ამტკიცებენ, რომ ინტერაქციის კონტექსტის მდგომარეობა გავლენას ახდენს ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენციის ხარისხზე. გარდა ამისა, შპიტცბერგი და კუბახი (1984, 1989) იმართი და ლანიგანი (1989) და შპიტცბერგი (1997) თავიანთ კვლევებში მიუთითებენ, რომ რომელიმე ადამიანის მეწყვილის თვისებები და ქცევითი უნარები თანაბრად მნიშვნელოვანია ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენციის გასაზომად. როგორც ფრიცი, მოლენბერგი და უერნერი (1999) ამტკიცებენ, სხვადასხვა მიდგომის ინტეგრირება და ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენციის სანდო და ვალიდური კრიტერიუმების განვითარება არის მთავარი ამოცანა მომავალი სწავლებისთვის ამ მიმართულების კვლევაში.

ინტერკულტურული მგრძობელობის სხვადასხვა მოდელი და ინსტრუმენტი არსებობს. აღნიშნული სადისერტაციო კვლევის ფარგლებში, მოკლედ, განვიხილავთ ყველაზე უფრო ფართოდ გავრცელებული ინტერკულტურული მგრძობელობის მოდელებსა და მათი გაზომვის ინსტრუმენტებს, კერძოდ: (ა) ჩენისა და სტაროსტას ინტერკულტურული

მგრძობელობის მოდელი; (2) კინგისა და მაგოლდას ინტერკულტურული მომწიფებულობის მოდელი და (3) ბენეტის ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარების მოდელი. აღსანიშნავია, რომ ჩვენ კვლევის ფარგლებში ჩვენ გამოვიყენეთ ბენეტის ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარების მოდელი და აღნიშნული არჩევანის დასაბუთების შესახებ ქვემოთ მოგახსენებთ.

ჩენისა და სტაროსტას მოდელი

ჩენმა (1990) და ჩენმა და სტაროსტამ (1996) გააკრიტიკეს წინა კვლევები ინტერკულტურული კომუნიკაციების კომპეტენციის შესახებ; მათი აზრით, კვლევები განიცდიდა კონცეპტუალურ ორაზროვნებას. მათ ხაზი გაუსვეს, რომ მკვლევრებმა ცხადად არ განასხვავეს კომუნიკაციური კომპეტენციების კონცეფცია და მასთან დაკავშირებული კონსტრუქციები. ამ კონცეპტუალურმა არეულობამ გამოიწვია სირთულეები - განსაკუთრებით ინტერკულტურული ტრენინგების შეფასებისას და ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენციების გაზომვისას (ჩენი და სტაროსტა, 2000). ამგვარად, აუცილებელია უფრო მეტი კვლევა ამ კონკრეტულ კონსტრუქტებზე და მათ კავშირზე კომპეტენციებთან, სანამ შეიძლება განვითარდეს ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენციების ვალიდური და სანდო საზომები.

ჩენმა და სტაროსტამ (1996) განავითარეს ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენციის მოდელი, რომელიც აერთიანებს როგორც კროს-კულტურული დამოკიდებულების, ისე ქცევითი უნარების მოდელის მახასიათებლებს. ავტორების მიხედვით, ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენცია სამი განზომილებისგან შედგება: ინტერკულტურული ცნობიერების ამაღლებისგან, ინტერკულტურული მგრძობელობისგან და ინტერკულტურული მოხერხებულობისგან. თითოეული ეს განზომილება შედგება გარკვეული კომპონენტებისგან.

ინტერკულტურული ცნობიერების ამაღლება არის ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენციის შემეცნებითი განზომილება, რომელიც ეხება ადამიანის შესაძლებლობას, გაიგოს სხვა კულტურებთან მსგავსება-განსხვავება.

ეს განზომილება მოიცავს ორ კომპონენტს: თვითგაცნობიერებას და კულტურულ გაცნობიერებას. ინტერკულტურული სენსიტიურობა არის ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენციის ევექტური განზომილება, რომელიც ეხება ადამიანის პიროვნულ ემოციურ სურვილს, რომ აღიაროს, დააფასოს და მიიღოს კულტურული სხვაობანი. ეს განზომილება მოიცავს 6 კომპონენტს: თვითშეფასებას, თვითშემოწმებას, ემპათიას, გონებაგახსნილობას, განუკითხაობას და სოციალურ რელაქსაციას. ინტერკულტურული მოხერხებულობა არის ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენციის ქცევითი განზომილება, რომელიც ეხება ინდივიდის შესაძლებლობას მიაღწიოს კომუნიკაციურ მიზნებს მაშინ როცა ურთიერთობს ადამიანებთან განსხვავებული კულტურებიდან. ეს განზომილება მოიცავს ოთხ კომპონენტს: გადმოცემის უნარებს, შესაბამის თვითგახსნას, ქცევით მოქნილობას და ინტერაქციის მენეჯმენტს (ჩენი და სტაროსტა, 1996, 1998, 1999, 2000).

იმისთვის, რომ განესაზღვრათ ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენციების განზომილებები, ჩენმა და სტაროსტამ პირველ რიგში შეიმუშავეს ინტერკულტურული მგრძობელობის კონცეპტის შემსწავლელი ინსტრუმენტი. ინტერკულტურული მგრძობელობის ინსტრუმენტის ემპირიული კონსტრუქციის ვალიდურობა ჩატარდა სამ ეტაპად: პირველი ჩატარდა წინასწარი შესწავლა, რომ მომხდარიყო გენერირება იმ საკითხებისა, რომლებიც წარმოადგენს ინტერკულტურული მგრძობელობის კონცეპტუალურ მნიშვნელობას. ამის შემდეგ მოდელი გამოსცადეს კვლევითი ფაქტორანალიზით. მესამე ეტაპზე შეფასდა ალტერნატიული/კონკურენტი მოქმედების ინსტრუმენტი.

წინასწარ კვლევაში აშშ-ს კოლეჯების 168 კომუნიკაციური დისციპლინის სტუდენტს სთხოვეს შეეცნოთ 73 კითხვიანი ინტერკულტურული სენსიტიურობის კითხვარი პუნქტების შემცირების მიზნით. მონაცემების ფაქტორ ანალიზის შემდეგ შეირჩა 44 პუნქტი მეორე ეტაპისთვის, სადაც 414 კოლეჯის სტუდენტებს სთხოვეს ეპასუხათ კითხვებისათვის. მონაცემი გაანალიზდა. საბოლოოდ 24 პუნქტიდან 5 ფაქტორი ჩამოყალიბდა : ინტერაქცია ვალდებულება , პატივისცემა კულტურული განსხვავებისადმი , ინტერაქცია ნდობა, ინტერაქცია ხალისი, ინტერაქცია ყურადღება. კონკურენტი 24 პუნქტიანი ინტერკულტურული

მგრძობელობის ინსტრუმენტის ვალიდურობა გამოყენებულ იქნა 7 სხვა ვალიდური და მსგავსი ინსტრუმენტის წინააღმდეგ . შედეგები იყო დამაკმაყოფილებელი.

კინგის და მაგოლდას ინტერკულტურული მომწიფებულობის მოდელი

კინგმა და მაგოლდამ შეიმუშავეს ინტერკულტურული მომწიფებულობის მოდელი. კინგის და მაგოლდას მოდელი ეფუძნება ინტერკულტურული მომწიფებულობის სამ განსხვავებულ დომეინს: კოგნიტური, ინტრაპერსონალური და ინტერპერსონალური. (ა) კოგნიტური - გულისხმობს ინდივიდის მიერ მიღებულ ცოდნაზე დაფუძნებით საკუთარი დამოკიდებულებებისა და მოსაზრებების ფორმირებას; (ბ) ინტრაპერსონალური გულისხმობს, თუ როგორ აღიქვამს ინდივიდი საკუთარ ღირებულებათა სისტემას, ის აქცენტს აკეთებს “თვითიდენტიფიკაციაზე” (გ) ინტერპერსონალური დომეინი კი აქცენტს აკეთებს ინდივიდი თუ როგორ ხედავს საკუთარ თავს სხვებთან ინტერაქციისას და როგორ ახდენს ამ ინტერაქციას. კინგი და მაგოლდა ამ სამი დომეინის ფარგლებში გამოყოფენ ინტერკულტურული მომწიფებულობის სამ განსხვავებულ საფეხურს. კინგისა და მაგოლდას მოდელი თავად ეყრდნობა კეგანის სამდომეინიან მოდელსა და ბენეტის ინტერკულტურული მგრძობელობის მოდელს, თუმცა წარმოადგენს განსხვავებულ მიდგომას და ამ ორი მოდელის შეჯერებას.

კინგისა და მაგოლდას მოდელი მოკლედ არის შეჯამებული ქვემოთ მოყვანილ ცხრილში:

ცხრილი 5. კინგისა და მაგოლდას ინტერკულტურული მომწიფებულობის 3 განზომილებიანი მოდელი

განვითარების დომეინი	განვითარების საწყისი დონე	განვითარების შუალედური დონე	განვითარების მაღალი დონე
კოგნიტური	ცოდნა არის განსაზღვრული, ახდენს მკვეთრ კატეგორიზაციას	მრავალმხრივი ხედვის მიმღებლობა	უნარი საკუთარი ხედვა და ქმედება ჩამოაყალიბოს სხვა

	სწორ-სა და არასწორს შორის; განსხვავებულ კულტურულ პერსპექტივას განიხილავს, როგორც მცდარს		კულტურული თვალთახედვიდან გამომდინარე;
ინტრაპერსონალური	საკუთარი ღირებულებების ნაკლებად ცოდნა სოციალური იდენტობის გაურკვეველობა, განსხვავება აღქმულია, როგორც საფრთხე პირადი იდენტობისათვის	განსხვავებული კულტურების ლეგიტიმაციის აღიარება, თუმცა განსხვავებული კულტურული ღირებულებებისადმი გამიჯვნა	საკუთარი იდენტობის ფორმირება, რომელიც ითვალისწინებს მრავალფეროვან სოციალურ კონტექსტს
ინტერპერსონალური	დამოკიდებული ურთიერთობა მსგავსი სხვა ადამიანების ქმედებისადმი არის იდენტობის უმთავრესი წყარო, განსხვავებული მიდგომები უარყოფილია, ადამიანებთან ურთიერთობა აგებულია მხოლოდ საკუთარი კულტურული იდენტობიდან გამომდინარე	განსხვავებული კულტურული იდენტობის ადამიანებთან ურთიერთობის სურვილი და საკუთარი კულტურული იდენტობიდან გამომდინარე სხვის განსჯაზე უარის თქმა	სხვისი უფლებების დასაცავად ბრძოლა, სხვა კულტურული იდენტობის ადამიანის თვალთახედვის გაანალიზების უნარი და გადაწყვეტილების და ქმედების დაფუძნება საკუთარი და სხვა კულტურული მსოფლმხედველობის შეჯერების შედეგად

*კინგი და მაგოლდა, გვ. 576, 2005, ტომი 46, № 6
'Journal of College Student Development'*

ბენეტის ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარების მოდელი

ითვლება, რომ ბენეტის ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარების მოდელი „ყველაზე უფრო ეფექტურია სასწავლო გეგმაში ასახვისა და მოსწავლეთა ინტერკულტურული მგრძობელობის შეფასების თვალსაზრისით: ”

აღსანიშნავია, რომ ბენეტის მოდელი ყველაზე უფრო მიღებული და ფართოდ გავრცელებული მოდელია განათლების მეცნიერებებში. აღნიშნული განპირობებულია შემდეგი გარემოებებით:

ა) ის განმარტავს ინტერკულტურულ მგრძობელობას ”განვითარების” მოდელიდან გამომდინარე, რომელიც მოიცავს პროგრესირებად უნარს

ადამიანისას, რათა მოახდინოს ცნობიერებაში კულტურული სხვაობების აკუმულირება;

ბ) ინტერკულტურული მგრძობელობა განხილულია სოციალური კონსტრუქტივიზმის კონტექსტში, რაც ნიშნავს, რომ კულტურული სხვაობები არ არის სტატიკური პროცესი;

გ) ინტერკულტურული სენსიტიურობის განვითარება განხილულია “სუბიექტური” და არა “ობიექტური” კულტურის კონტექსტში. “სუბიექტური” კულტურა აღნიშნავს სხვა ადამიანებთან ინტერაქციის შედეგად პიროვნების მიერ შექმნილი და ნასწავლი ღირებულებების, რწმენისა და ქცევების ერთობლიობას. “ობიექტური” კულტურა კი გამოხატავს “ღირებულებებისა და ქცევების ერთობლიობას, რომელიც უკვე ფორმირებულია გარკვეული სახით.

დ) განვითარების სხვა მოდელებისგან განსხვავებით, ასახულია ინტერკულტურული კომპეტენცია;

ე) სხვა მოდელები ფოკუსირებულია ეთნიკური იდენტობის ფორმირებაზე და იგნორირებულია განვითარების ეტაპობრიობა.

ბენეტი თავის მოდელში გამოყოფს ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარების ექვს საფეხურს, რომლებიც დაყოფილია ორ ფაზად:

I. ეთნოცენტრული ფაზა (1. სხვაობათა უარყოფა; 2. სხვაობათაგან თავდაცვა; 3. სხვაობათა მინიმიზაცია) და ეთნორელატიური ფაზა: (4. სხვაობათა მიმდებლობა; 5. სხვაობათა ადაპტაცია; 6. სხვაობათა ინტეგრაცია).

1) სხვაობათა უარყოფა არის საფეხური, როდესაც ინდივიდს არ გააჩნია უნარი, შეამჩნიოს კულტურული სხვაობები. ამ დროს ინდივიდი იგნორირებას უკეთებს არსებულ მრავალფეროვან რეალობას და, როგორც ბენეტი აღნიშნავს, მას ახასიათებს “სულელური შეკითხვების სინდრომი”, რომელიც ეფუძნება სტერეოტიპებს. ამ საფეხურზე მყოფი ინდივიდისთვის დამახასიათებელია შემდეგი გამოთქმები და მოსაზრებები: “ისინი აქ დაიბადნენ და ცხოვრობენ, ამიტომ უნდა მოიქცნენ როგორც ქართველები”, “ჩემი გამოცდილებიდან გამომდინარე, მე შემიძლია ვიყო წარმატებული ნებისმიერ ქვეყანაში და ნებისმიერი კულტურის პირობებში, ყოველგვარი დამატებითი ძალისხმევის

გარეშე”, “მე არასოდეს განვიცდი კულტურულ შოკს”, “ბიზნესი ბიზნესია მსოფლიოს ნებისმიერ კუთხეში”.

2) სხვაობათაგან თავდაცვა წარმოადგენს შემდგომ საფეხურს ინტერკულტურული სენსიტიურობის განვითარების მოდელში. ამ ეტაპზე ხდება კულტურული სხვაობების აღიარება, თუმცა, ამასთანავე, განსხვავებული კულტურის შეფასება ხდება მხოლოდ ნეგატიურ კონტექსტში. აღნიშნული საფეხურისათვის დამახასიათებელი შემდეგი და მსგავსი შინაარსის ფრაზები: “გენეტიკურად მათ არ აქვთ უნარი, ჩაწვდნენ: ამის არსს”, “ჩვენ გამოვიგონეთ ეს საგანი და მხოლოდ ჩვენ შეგვიძლია უზრუნველყოთ მისი შემდგომი ფუნქციონირება”, “ეს დაწესებულება შეიქმნა ჩვენი ღირებულებების გარშემო და, შესაბამისად, მხოლოდ ჩვენი მოსაზრებაა მნიშვნელოვანი”, “ჩვენ გვაქვს ქართული სკოლები და მათ უნდა იმუშაონ ეფექტურად ქართველებისთვის, სხვებმა, რაც უნდათ, ის ქნან, “აზიელები არ არიან თავდაჯერებულები, შესაბამისად, ისინი ვერ იქნებიან ლიდერები”.

3) სხვაობათა მინიმიზაცია არის ეთნოცენტრული ფაზის ბოლო საფეხური. ინტერკულტურული სენსიტიურობის ამ ეტაპზე მყოფი პიროვნება ახდენს კულტურული სხვაობების ზედაპირულ აღიარებას, თუმცა, ამავე დროს, აღიქვამს ყველა ინდივიდს, როგორც არსებითად მსგავსს. აღსანიშნავია, რომ ეს ეტაპი არის ყველაზე ხშირი მასწავლებლების ინტერკულტურული მგრძობელობის გაზომვისას და, ამავე დროს, არის ყველაზე რთული საფეხური შემდგომ საფეხურზე გადასასვლელად. ამ საფეხურის ყველაზე ნათელი მახასიათებელი ფრაზა გახლავთ: “კარგი ადამიანია, მაგრამ არაქართველი”, “მე მომწონს ის ყველა თავისი თვისებით, მაგრამ, სამწუხაროდ, არ არის ქართველი”. ამ საფეხურისთვის დამახასიათებელია აგრეთვე შემდეგი და მსგავსი შინაარსის ფრაზები: “მათი ჩვეულებები თითქოს განსხვავებულია, თუმცა, თუ კარგად დააკვირდებით, მათაც ჩვენნაირი ჩვეულებები აქვთ”, “ჩემი ინტუიციის

წყალობით, ამოვიცნობ ხალხს; მნიშვნელობა არ აქვს, რომელ კულტურას ეკუთვნის”;

4) სხვაობათა მიმდებლობა გახლავთ ეთნორელატიური ფაზის პირველი საფეხური. ეთნორელატიური ფაზის დროს ზოგადად იცლება მიდგომა და იმის აღქმა ხდება, რომ “კულტურული სხვაობები არ არის სახიფათო”. სხვაობების მიმდებლობის საფეხური გულისხმობს სხვაობის, როგორც ღირებულების, პატივისცემას და ინტერესს კულტურული სხვაობების მიმართ. მაგალითად, ამ ეტაპზე პედაგოგი აცნობიერებს სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფის წარმომადგენელი მოსწავლის მშობლის ჩართულობის ხარისხს სწავლების პროცესში და ამ კულტურული ასპექტების გათვალისწინებით მუშაობს როგორც მშობელთან, ასევე მოსწავლესთან. ამ საფეხურზე მყოფი ინდივიდისთვის დამახასიათებელი ფრაზებია: “არც კარგი და არც ცუდი, უბრალოდ - განსხვავებული”, “მე მუდმივად ვცდილობ შევისწავლო სხვა ხალხის კულტურა, რაც გამიადვილებს ამ კულტურის მქონე ხალხთან ურთიერთობას”, “რაც უფრო მეტი კულტურა ვიცი, მით უფრო მეტი შედარებითი ანალიზის უნარი მაქვს”, “ზოგჯერ ვიბნევი ხოლმე, რადგანაც ვიცი, რომ სხვადასხვა კულტურაში ღირებულებათა სისტემა არის განსხვავებული და მინდა ვადიარო ეს ღირებულებები, თუმცა მაინც ყოველთვის ჩემი კულტურის ძირითადი ღირებულებებიდან გამომდინარე ვმოქმედებ”.

5) სხვაობათა ადაპტაცია გახლავთ ეთნორელატიური ფაზის მეორე საფეხური, რომელიც გულისხმობს უნარის განვითარებას, რომელსაც შეუძლია გაარღვიოს კულტურული ჩარჩოები და ინდივიდს უკვე შეუძლია კულტურათაშორისი ეფექტური კომუნიკაცია. ამ საფეხურისთვის დამახასიათებელია შემდეგი ფრაზები: “რათა რეალურად დავეხმარო მოსწავლეს, რომ შეძლოს კარგად სწავლა, მე უნდა შევცვალო მთლიანად ჩემი მიდგომა”, “მე ვიცი, რომ მოსწავლეებმა იშრომეს გულმოდგინედ, რათა აპყლოდნენ ჩემს სტილს, მაგრამ რადგან მათ ეს ვერ შეძლეს, მე უნდა გადავდგა მათკენ ნაბიჯი და მოვახდინო ჩემი სტილის მათთვის უფრო მისაღები სტილით ადაპტირება”.

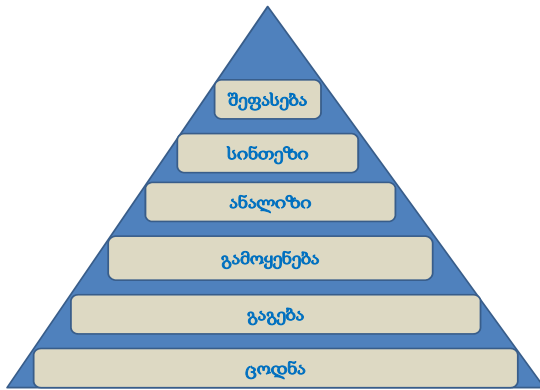
“მე განსხვავებული ურთიერთობა მაქვს ჩემი მოსწავლეების მშობლებთან იმისდა მიხედვით, თუ რომელ ეთნიკურ ან რელიგიურ ჯგუფს ეკუთვნიან და რა კულტურული ღირებულებები და ფასეულობები გააჩნიათ”.

6) სხვაობათა ინტეგრაცია ინტერკულტურული სენსიტიურობის განვითარების ბოლო სტადიაა, რომლის მიღწევა ძალიან რთულია და რაც ძალიან იშვიათად გვხვდება რეალობაში. ამ საფეხურზე ინდივიდს შეუძლია თანაბრად და ეფექტურად იმოქმედოს ორი, შესაძლოა, სრულიად განსხვავებული კულტურის ფარგლებში. ამ საფეხურისათვის ყველაზე მეტად დამახასიათებელი ფრაზები და გამოთქმებია: “ყველგან სახლია, თუკი შენ იცი, როგორ იცხოვრო იმ გარემოში”, “მე ვგრძნობ თავს ყველაზე კარგად, როცა ვაშენებ ხიდებს ორ სხვადასხვა კულტურას შორის, რომლებსაც მე პირადად ძალიან კარგად ვიცნობ”, “როგორი სიტუაციაც არ უნდა იყოს, მე შემიძლია დავინახო და გავაანალიზო ის სხვადასხვა კულტურული პერსპექტივიდან გამომდინარე”.

აღსანიშნავია, რომ ბენეტის მოდელის ასახვა სასწავლო პროცესში არის ყველაზე მოსახერხებელი, რამეთუ იგი ეფუძნება ბლუმის კოგნიტური განვითარების ტაქსონომიას მარტივიდან რთულისაკენ და, შესაბამისად, შესაძლებელს ხდის ინტერკულტურული კომპეტენციის განვითარების შეფასებას. რადგან ბლუმის კოგნიტური განვითარების ტაქსონომია ვახსენეთ, ალბათსაინტერესოა აღნიშნული ტაქსონომიის განხილვაც და ინტერკულტურული სენსიტიურობის განვითარების კონკრეტული მაგალითის ჩვენება ბლუმის ტაქსონომიის გათვალისწინებით.

ბენუამენ ბლუმმა შეიმუშავა სააზროვნო (კოგნიტური) უნარების განვითარების ტაქსონომია სპეციალურად განათლების სისტემისათვის. ბლუმის მიხედვით, აზროვნების ან შემეცნების უნარი ექვს დონედ შეიძლება დაიყოს: ცოდნა, გაგება, გამოყენება, ანალიზი, სინთეზი და შეფასება. ცოდნა, გაგება და გამოყენება არის აზროვნების დაბალი დონეები, ხოლო ანალიზი, სინთეზი და შეფასება – მაღალი დონეები.

სქემა 4. ბლუმის ტაქსონომია



ცოდნა – I ღონე:

ფაქტების, მოვლენების, მეთოდების, პროცესების, ხერხების დამახსოვრება და ცოდნა

<p><u>მოსწავლეს შეუძლია:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • დაკვირვება და ინფორმაციის გახსენება, დამახსოვრება • თარიღების, მოვლენების ადგილების ცოდნა • ძირითადი იდეების ცოდნა • საგნის შინაარსის ცოდნა
----------------------------------	--

<p><u>კითხვების მაგალითები</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • რა მოხდა შემდეგ? • რამდენი? რამდენჯერ? • ვინ? • შეგიძლიათ დაასახელოთ? • აღწერეთ რა მოხდა • ვინ ესაუბრა? • შეგიძლიათ ახსნათ რატომ? • რას ნიშნავს? • რომელია სწორი / არასწორი?
------------------------------------	--

ზმნები: ჩამოთვლა, განსაზღვრა, აღწერა, გამოყოფა, ჩვენება, შეგროვება, შესწავლა, დახარისხება, დამახსოვრება, დაკავშირება, გამეორება, ციტირება, და ა.შ.

აქტივობების მაგალითები: ჩამოთვალეთ მთავარი მოვლენები; შექმენით მთავარი მოვლენების ქრონოლოგია; გააკეთეთ იმ ინფორმაციის ჩამონათვალი, რომლის დამახსოვრებაც შეგიძლიათ; ჩამოთვალეთ ნაწარმოების პერსონაჟები, გააკეთეთ სქემა, რომელიც აჩვენებს და ა.შ.

ბაბეზა – II ღონე:

მოსწავლეს ესმის შესწავლილი მასალის მნიშვნელობა და შეუძლია მისი გამოყენება, თუმცა არ შეუძლია მისი სხვა მასალასთან დაკავშირება ან მისი ფართო ჭრილში ხედვა.

<p><u>მოსწავლეს შეუძლია:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • ინფორმაციის გაგება • ფაქტების ინტერპრეტირება და შედარება • ფაქტების და იდეების ორგანიზება და შერჩევა • მოსალოდნელი შედეგების / განვითარების პროგნოზირება • საკუთარი სიტყვებით აღწერა
----------------------------------	--

<p><u>კითხვების მაგალითები</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • მოყვებით... • გადმოცით თქვენი სიტყვებით ... • შეგიძლიათ მოკლე მონახაზის გაკეთება? • რა მოხდება შემდეგ? • რა არის მთავარი იდეა / არსი? • ვინ არის მთავარი პერსონაჟი? • შეგიძლიათ განასხვაოთ? • რა განსხვავებაა ... შორის? • შეგიძლიათ თქვენი მოსაზრების შესახებ მოიყვანოთ მაგალითი? • შეგიძლიათ განსაზღვროთ?
------------------------------------	--

ზმნები: შეჯამება, აღწერა, ინტერპრეტირება, შედარება, პროგნოზირება, განსხვავება, განხილვა, დანაწილება, კლასიფიცირება, განმარტება, მითითება, პერეფრაზირება, საკუთარი სიტყვებით გადმოცემა, გადათარგმნა, შერჩევა, განსაზღვრა, ა.შ.

აქტივობების მაგალითები: დაასურათეთ რომელიმე მოვლენა; ჩამოაყალიბეთ ნაწარმოების მთავარი იდეა; შეიმუშავეთ და შეასრულეთ სცენარი ნაწარმოების მიხედვით; მოყევით მოთხრობა თქვენი სიტყვებით; შეაჯამეთ ნაწარმოებში განვითარებული მოვლენები და ა.შ.

ბამოყენება – III ღონე:

აბსტრაქციების (მაგ: პრინციპების, თეორიების, იდეების) პრაქტიკაში გამოყენება

<u>მოსწავლეს შეუძლია:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • ინფორმაციის, ფაქტების, წესების, პრინციპების გამოყენება • მეთოდების, ცნებების, თეორიების სხვადასხვა სიტუაციებში გამოყენება • პრობლემების გადაჭრა სავალდებულო უნარებისა და ცოდნის გამოყენებით
---------------------------	---

<u>კითხვების მაგალითები</u>	<ul style="list-style-type: none"> • რა არის მაგალითი? • როგორ უკავშირდება აღნიშნული ...? • რამდენად მნიშვნელოვანია ? • იცით თუ არა სხვა შემთხვევა, როდესაც...? • შეიძლებოდა თუ არა აღნიშნული მომხდარიყო...? • შეგიძლიათ თუ არა დააჯგუფოთ ... მახასიათებლების მიხედვით? • რა ფაქტორებს შეცვლიდით, თუ...? • შეიძლება თუ არა ამ მეთოდის გამოყენება მოცემულ სიტუაციაში? • როგორ შეკითხვებს დასვამდით, თუ...? • აღნიშნული ინფორმაციის გამოყენებით, როგორ ინსტრუქციებს შეიმუშავებდით? • ღირებულია თუ არა ეს ინფორმაცია, იმ შემთხვევაში, თუ...?
-----------------------------	---

ზმნები: გამოყენება, ანგარიში, დასრულება, დახასიათება, ჩვენება, ამოხსნა, შეცვლა, მოდიფიცირება, ექსპერიმენტის ჩატარება, ამორჩევა, დაგეგმვა, კლასიფიცირება, ინტერპრეტირება, შეიმუშავება და ა.შ.

აქტივობების მაგალითები: შექმენით მოდელი, რომელიც აჩვენებს აღნიშნული პრინციპის პრაქტიკაში გამოყენებას; შექმენით მნიშვნელოვანი მოვლენების ამსახველი სქემა; შექმენით ფოტოსურათების კოლექცია, რომელიც გამოსატყვევებს თქვენს დამოკიდებულებას მოცემული საკითხისადმი; შექმენით ფაზლი (გამოსაცნობი თამაში), რომლისთვისაც გამოიყენებთ მოცემულ საკითხში თქვენს

ცოდნას; დაწერეთ მოთხრობა, სტატია; შემოსეთ თოჯინა მის ეროვნულ ტანსაცმელში და ა.შ.

ანალიზი – IV ღონე:

მთლიანი საგნის ცალკე ნაწილების, მხარეების და თვისებების გამოყოფა და მათ შორის კავშირის დანახვა.

<p><u>მოსწავლეს</u> <u>შეუძლია:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • ერთი მთლიანობის ცალკეულ კომპონენტებად დაშლა • მთლიანობის / მოცემულობის სტრუქტურის განსაზღვრა • მსგავსებების აღმოჩენა • ცალკეული კომპონენტების / ნაწილების ორგანიზება • დაფარული აზრის / მნიშვნელობის მიხედვრა და ამოცნობა • პროცესების კანონზომიერებების გამოვლენა • მიზეზებსა და შედეგებს შორის კავშირის დამყარება • ძირითადი ტენდენციების გამოვლენა
---	--

<p><u>კითხვების</u> <u>მაგალითები</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • რა ნაწილებისგან შედგება ...? • რა ძირითადი მახასიათებლები გააჩნია ...? • გააკეთეთ აღნიშნული საგნების კლასიფიკაცია ... მიხედვით • ჩამოთვალეთ გარემოებები, რომელიც დაადასტურებს თქვენს მოსაზრებას • რა მოვლენები შეიძლება მომხდარიყო...? • თუ ... მოხდებოდა, როგორ განვითარდებოდა მოვლენები? როგორი იქნებოდა დასასრული? • რა მსგავსებაა ... შორის? • რაში მდგომარეობს ნაწარმოების დაფარული არსი? რას გულისხმობდა მწერალი, როდესაც ...? • რა შესაძლო შედეგები შეიძლება ჰქონოდა აღნიშნულ მოვლენას? • რამ გამოიწვია ცვლილებები? • შეგიძლიათ შეადაროთ ... პრეზენტაციაში აღწერილ ...? • კიდევ რა პრობლემებს გამოყოფდით? • შეგიძლიათ განასხვაოთ? • რა ამოძრავებდა (რა იყო მოტივი) ... დროს? • რომელი იყო თამაშის გადამწყვეტი მომენტი?
---	---

ზმნები: გაანალიზება, გამოყოფა, ახსნა, განმარტება, დაკავშირება, კლასიფიცირება, დაყოფა, შედარება, შერჩევა, შეფასება, დაანგარიშება,

გამოთვლა, კატეგორიზაცია, კრიტიკა, შემოწმება, შესწავლა, ექსპერიმენტის ჩატარება და ა.შ.

აქტივობების მაგალითები: შეიმუშავეთ კითხვარი, რომლის საშუალებითაც შეძლებთ ინფორმაციის შეგროვებას; შექმენით მასალის რეკლამა, შეისწავლეთ საკითხი სიღმისეულად თქვენი მოსაზრების დასაბუთების მიზნით; შექმენით სქემა, სადაც ასახული იქნება მნიშვნელოვანი მოვლენების თანმიმდევრობა; შექმენით „ოჯახის ხე“ სადაც აჩვენებთ მითითებულ ადამიანებს შორის ნათესაურ კავშირს; დაწერეთ შესწავლილი პერსონაჟის ავტობიოგრაფია; განიხილეთ ხელოვნების ნიმუში გამოყენებული ფერებისა და ტექსტურის ჭრილში და ა.შ.

სინთეზი – V დონე:

ახალი მთლიანობის / ერთეულის შექმნა ცალკე მოცემული ელემენტების (ნაწილების, თვისებების) გაერთიანების საშუალებით.

<p><u>მოსწავლეს შეუძლია:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • მისთვის ცნობილი იდეების / ცოდნის გამოყენებით ახალი ერთეულის შექმნა • მოცემული ფაქტების / ინფორმაციის განზოგადება • სხვადასხვა სფეროში მიღებული ცოდნის დაკავშირება • პროგნოზირება, დასკვნების გაკეთება
----------------------------------	--

<p><u>კითხვების მაგალითები</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • რა პროგნოზს გააკეთებდით ? • რა დამატებითი იდეები გაგაჩნიათ ... დაკავშირებით? • როგორ შექმნით ახალ ...? • რა მოხდება ... კომბინაციის შემთხვევაში? • პრობლემის მოგვარების რა გზებს შემოგვთავაზებთ? • შეგიძლიათ შექმნათ ახალი ...? • ხედავთ თუ არა ... მოგვარების გზას? • თქვენ როგორ მოიქცეოდით მოცემულ სიტუაციაში? • რა მოხდებოდა, თუ ...? • შეგიძლიათ შეიმუშავოთ შეთავაზების წერილი, რომელიც ...
------------------------------------	--

ზმნები: კომბინაცია, ინტეგრირება, მოდიფიცირება, შეცვლა / გადაწყობა, ჩანაცვლება, დაგეგმვა, შექმნა, გამოგონება, ფორმულირება, განზოგადება, შეგროვება, განვითარება, მართვა, ორგანიზება, შეთავაზება, აწყობა და ა.შ.

აქტივობების მაგალითები: გამოიგონეთ მოწყობილობა, რომელიც შეასრულებს მოცემულ ფუნქციას; შექმენით შენობის პროექტი მოცემული დანიშნულებისათვის; მოიფიქრეთ სახელი და შეიმუშავეთ გეგმა მითითებული მარკეტინგული კომპანიისთვის; აღწერეთ თქვენი დამოკიდებულება ... მიმართებით; შექმენით ლექსი, მოთხრობა, პიესა ... შესახებ; შექმენით წიგნის / ჟურნალის თავფურცელი და ა.შ.

შეფასება – VI ღონე:

მასალის, მეთოდების, იდეების შესახებ მსჯელობა და დასკვნების გამოტანა

<p><u>მოსწავლეს შეუძლია:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • შედარება და გამოყოფა • თეორიის მნიშვნელობის / ღირებულების შეფასება • არჩევანის გაკეთება რაციონალური და არგუმენტირებული გადაწყვეტილების საფუძველზე • შეხედულებების, მსჯელობის, გადაწყვეტილებების ჩამოყალიბება
<p><u>კითხვების მაგალითები</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ეთანხმებით? ▪ რას ფიქრობთ ... შესახებ? ▪ რა არის ყველაზე მნიშვნელოვანი ...? ▪ განალაგეთ მოცემული ... პრიორიტეტულობის მიხედვით ▪ როგორ მიიღებთ გადაწყვეტილებას ... შესახებ? ▪ რა კრიტერიუმებს გამოიყენებთ ... შესაფასებლად? ▪ არსებობს თუ არა პრობლემის მოგვარების უფრო ეფექტური საშუალება? ▪ შეგიძლიათ დაასაბუთოთ თქვენი პოზიცია? ▪ თქვენი შეფასებით ... არის პოზიტიური თუ ნეგატიური? ▪ როგორ მოაგვარებდით...? ▪ რა ცვლილებებს შემოგეთავაზებდით ...? ▪ რამდენად ეფექტურია ... ? ▪ რა რეაქცია გექნებოდათ, თუ ...?

ზმნები: შეფასება, გადაწყვეტილების მიღება, შემოწმება, გაზომვა, რეკომენდაციის შემუშავება, დარწმუნება, შერჩევა, განსჯა, ახსნა, დასკვნის გაკეთება, შედარება, შეჯამება, შეფასება, მსჯელობა, დასაბუთება, პროგნოზირება და ა.შ.

აქტივობების მაგალითები: შეიმუშავეთ ... განხილვისათვის საჭირო კრიტერიუმების ჩამონათვალი; გამოყავით პრიორიტეტები; ჩაატარეთ დებატები

თქვენთვის საინტერესო საკითხის შესახებ; დაარწმუნეთ სხვები ...; შეიმუშავეთ 5 წესი, რომელიც თქვენი აზრით მნიშვნელოვანია და ა.შ.

ბლუმის კოგნიტური განვითარების ტაქსონომიის კონტექსტში ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარება, მარტივი მაგალითისათვის, ასე შეიძლება გამოიყურებოდეს:

1. ცოდნა	<ul style="list-style-type: none"> • ობიექტების, ფაქტების, თარიღების, ტერმინების, წესების, პრინციპების, პროცესების ცოდნა; • არსებული კლასიფიკაციებისა და კატეგორიების ცოდნა <p><i>მაგალითად, საქართველოს ეთნიკური, რელიგიური და ლინგვისტური შემადგენლობის ცოდნა.</i></p>
2. გაგება	<ul style="list-style-type: none"> • საკუთარი სიტყვებით გადმოცემის უნარი (ფაქტები, წესები...); • ტექსტიდან ძირითადი აზრის გამოტანა; • ინფორმაციის ერთი ფორმიდან მეორეზე გადატანა; <p><i>მაგალითად, საქართველოს ეთნიკური, რელიგიური და ლინგვისტური შემადგენლობის მარტივი კატეგორიზაციით (მრავალრიცხოვანი და მცირე ეთნიკური/რელიგიური/ლინგვისტური ჯგუფები) ცხრილის ან სქემის შედგენა.</i></p>
3. გამოყენება	<ul style="list-style-type: none"> • მიღებული ინფორმაციის გამოყენება პრაქტიკაში; • ნიშუშისა და პრინციპების მიხედვით დავალებისა და სამუშაოს შესრულების უნარი; • არსებული კანონზომიერების გავრცელების ფარგლების განსაზღვრა <p><i>მაგალითად, საქართველოს ეთნიკური, რელიგიური და ლინგვისტური შემადგენლობის საქართველოს რუკაზე გადმოტანა და ასახვა ან ეთნიკური, რელიგიური, ლინგვისტური რუკის შედგენა.</i></p>
4. ანალიზი	<ul style="list-style-type: none"> • მოვლენის, შინაარსის, დაფარული აზრის აღმოჩენა და ახსნა; • პროცესთა შორის კანონზომიერების გამოვლენა; • მოვლენებს შორის მიზეზ – შედეგობრივი კავშირების დადგენა; <p><i>მაგალითად, აზერბაიჯანული და სომხური კულტურის გავლენის გამოვლენა თბილისური კულტურის ჩამოყალიბების პროცესში.</i></p>
5. სინთეზი	<ul style="list-style-type: none"> • ცალკე მოცემული ელემენტების გაერთიანება; • ახალი პროდუქტის შექმნა; • პრობლემების გადაჭრის ალტერნატიული გზების ჩამოყალიბება; <p><i>მაგალითად, სომხური, აზერბაიჯანული/თურქული, ოსური, აფხაზური, რუსული, ინგლისური, ფრანგული ენის ელემენტების გამოვლენა თანამედროვე ქართულ ენაში და “ნასესხები სიტყვების ლექსიკონის” შექმნა.</i></p>
6. შეფასება	<ul style="list-style-type: none"> • საკუთარი პოზიციის არგუმენტირებული დასაბუთება; • გარკვეულ კრიტერიუმებსა და სტანდარტებზე დაყრდნობით დასკვნების გაკეთება; • მოსაზრებების, თეორიების, ღირებულებების დასაბუთება; <p><i>მაგალითად, სხვადასხვა რელიგიური თუ ფილოსოფიური მსოფლმხედველობიდან გამომდინარე, აბო თბილელის მოღვაწეობის წარმოჩენა და დასაბუთება.</i></p>

ინტერკულტურული მგრძობელობის შეფასების კვლევები მსოფლიოსა და საქართველოში

ინტერკულტურული მგრძობელობის განსაზღვრის არაერთი კვლევა არსებობს მსოფლიოს მასშტაბით. ამ თვალსაზრისით საინტერესოა, რომ საქართველოშიც განხორციელდა უკანასკნელ წლებში რამდენიმე კვლევა. ლიტერატურის მიმოხილვის ამ ნაწილში შევეცდებით მოკლედ მიმოვიხილოთ აღნიშნული კვლევების შედეგები:

ლაიმ (Lai) 2006 წელს გამოიკვლია სოციოკულტურული ადაპტაცია და ინტერკულტურული მგრძობელობა 35 საერთაშორისო ინსტრუქტორისა, რომლებიც ასწავლიდნენ ინგლისურს, როგორც უცხო ენას ტაივანის კოლეჯებსა და უნივერსიტეტებში. მათ გამოიყენეს **ინტერკულტურული განვითარების ინვენტარი** (IDI, შემდგომში „IDI“) და სოციოკულტურული ადაპტაციის სკალა (SCAS). ლაიმ შეამოწმა სხვადასხვა სახის ცვლადები (ასაკი, სქესი, ეროვნება, ტაივანში ცხოვრების ხანგრძლივობა, საზღვარგარეთ ცხოვრების გამოცდილება, ადგილობრივი ენის - მანდარინის სწავლის ხანგრძლივობა და ტაივანელებთან ინტერაქციის სიხშირე) მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის შესამოწმებლად. კვლევაში გამოვლინდა მცირე, მაგრამ მნიშვნელოვანი კორელაციები. ცვლადების ასაკისა და ინტერკულტურული მგრძობელობის ქულებმა აჩვენა, რომ მათ შორის კავშირი ახლოს იყო მნიშვნელოვანთან, მაგრამ ასაკსა და IDI-ს ქულებს შორის კავშირი არ იყო მნიშვნელოვანი. ლაიმ აღმოაჩინა მნიშვნელოვანი კორელაცია საზღვარგარეთ ცხოვრების ბოლო პერიოდის ხანგრძლივობისთვის მინიმუმიზაციის საფეხურზე. კორელაციები არ აღმოჩნდა საზღვარგარეთ ცხოვრების ბოლო პერიოდის ხანგრძლივობისა სხვა საფეხურებთან. რაც შეეხება გენდერს, ლაიმ აღმოაჩინა, რომ მამაკაცებს ადაპტაციის უფრო დაბალი ქულები ჰქონდათ ვიდრე

ქალებს და საბოლოო ჯამში, კვლევამ აჩვენა, რომ მამაკაცები უფრო ეთნოცენტრულები არიან ვიდრე ქალები. გენდერი სტატისტიკურად არ იყო კორელაციაში სხვა საფეხურთან და განვითარების ქულასთან. კვლევაში შემზღუდველი ფაქტორი იყო კვლევაში მონაწილეთა მცირე რაოდენობა, მხოლოდ 37 ადამიანი 176 პოტენციური მონაწილიდან, რომელთაც IDI-ს უპასუხეს და 45 ადამიანი, რომელმაც სოციოკულტურული ადაპტაციის სკალას უპასუხა. გამოყენებულ იქნა მხოლოდ კვლევის რაოდენობრივი მეთოდები. თვისებრივი კვლევის მეთოდები, მაგალითად, ინტერვიუ გააუმჯობესებდა შესასწავლი ჯგუფის სოციოკულტურული ადაპტაციის და ინტერკულტურული მგრძობელობის დადგენას.

ფრესაიმმა (Fretheim) 2007 წელს ჩაატარა კვლევა, რომ განესაზღვრა, არსებობდა თუ არა ისეთი ცვლადები, რომლებიც გავლენას ახდენდა მასწავლებელთა ინტერკულტურულ მგრძობელობაზე. ამ კვლევაში მან გამოიყენა IDI იმისათვის, რომ განესაზღვრა სამხრეთ აფრიკაში ამერიკული საერთაშორისო სკოლის 58 მასწავლებლის და ადმინისტრატორის ინტერკულტურული მგრძობელობა. მომდევნო ეტაპზე მან გამოიყენა სტატისტიკური კორელაცია, იმისათვის რომ დაედგინა, ახდენდა თუ არა ცვლადთა რომელიმე კომპლექტი (საზღვარგარეთ ცხოვრების გამოცდილება, საერთაშორისო სკოლაში მუშაობის გამოცდილება, სქესი, ასაკი, წარმოშობა, ენების ცოდნა, ინტერკულტურული ქორწინება, ინტერკულტურული ტრენინგი, საზღვარგარეთ სწავლა, მშვიდობის კორპუსი, თანამდებობა სკოლაში, განათლების ხარისხი) გავლენას კვლევაში მონაწილეთა IDI ქულებზე. კვლევისას არ გამოვლენილა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირი ცვლადთა და IDI ქულებს შორის. თუმცა აღწერილობითი სტატისტიკის შემოწმების საფუძველზე, მკვლევარმა გამოკვეთა ზოგიერთი ტენდენცია. მაგალითად, კვლევის მონაწილეები, რომელთაც 5 წელზე ნაკლები უცხოვრიათ საზღვარგარეთ, არ იყვნენ ადაპტაცია/მიმდებლობის საფეხურზე, მაშინ, როდესაც მონაწილეებს საზღვარგარეთ ცხოვრების 10 და მეტწლიანი გამოცდილებით ჰქონდათ 6-დან 4 IDI ქულა ადაპტაციის საფეხურში. ეს

ტენდენცია საფუძველს გვაძლევს ვივარაუდოთ, რომ საზღვარგარეთ, განსხვავებულ კულტურაში ცხოვრების გამოცდილება პოზიტიურ გავლენას ახდენს ინტერკულტურული სენსიტიურობის საფეხურზე. ამასთან, ფრესაიმმა გამოავლინა ტენდენცია, რომლის მიხედვითაც მშვიდობის კორპუსის თანამშრომლებს ჰქონდათ დადებითი კორელაცია IDI-ს განვითარების ქულასთან. ამასთან, მონაწილეთა 60 პროცენტს, რომელთა IDI-ს განვითარების ქულა იყო ადაპტაცია/მიმდებლობის საფეხურზე, ჰქონდათ მშვიდობის კორპუსის გამოცდილება. ფრესაის კვლევა ასევე ადგენს გარკვეულ კავშირებს უმაღლესი განათლების ხარისხს, უცხო ენების ცოდნასა და IDI-ს განვითარების ქულას შორის. ეს აღმოჩენა შეუსაბამოა, პარკის 2006 წლის კვლევასთან, რომელშიც სტატისტიკური მნიშვნელობა არ გამოვლინდა IDI-ს ქულებსა და ენობრივ კომპეტენციებს შორის. კიდევ ერთი ტენდენცია, რომელიც ფრესაიმ გამოავლინა იყო პოზიციის ცვლადებში/კვლევის მონაწილეთა სწავლების დონეში. “საშუალო სკოლის” (High School) დონის მოსწავლეებმა ყველაზე მაღალი პროცენტი დააგროვეს IDI-ს განვითარების ქულის ადაპტაცია/მიმდებლობის საფეხურზე. ადმინისტრატორის კატეგორიაში, სადაც მხოლოდ 5 მონაწილე იყო, ჰქონდათ 10 ქულით უფრო მეტი, ვიდრე მასწავლებელ მონაწილეებს და არცერთი მათგანი არ იყო უარყოფა/თავდაცვის საფეხურზე. აქედან გამომდინარე, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ არსებობს პოზიტიური კავშირი სწავლების დონესა და ინტერკულტურული განვითარების ინვენტარში მიღებულ ქულას შორის და ასევე პოზიტიური კავშირი ადმინისტრატორად ყოფნასა და უფრო მაღალ IDI-ს განვითარების ქულას შორის. მეორე მხრივ, პარკმა კვლევაში ვერ აღმოაჩინა მნიშვნელოვანი სხვაობა დაწყებითი და საშუალო ინგლისურის, როგორც უცხო ენის სკოლაში მაძიებელი მასწავლებლების ინტერკულტურულ მგრძობელობას შორის. საინტერესოა ასაკობრივი სხვაობებიც. კვლევის მონაწილეები წარმოადგენდნენ 31-50 წლის ადამიანებს, რომლებიც მთელი მოსახლეობის 75.9%-ია. ამ ასაკობრივი ჯგუფის წევრები IDI-ს განვითარების ქულების 100 პროცენტით იყო თავდაცვა/უარყოფის საფეხურზე. როგორც წინა კვლევაში, აქაც მცირე შერჩევის ზომა შემაფერხებელი ფაქტორია.

უესტრიკმა და იუენმა (Westrick & Yuen) 2007 წელს გამოიყენეს IDI იმისათვის, რომ განესაზღვრათ და შეედარებინათ ინტერკულტურული მგრძობელობის დონეები ჰონგ კონგის ოთხი განსხვავებული საშუალო სკოლის 160 მასწავლებელთან. მათ განიხილეს ცვლადები სქესის, განათლების ხარისხის, ასაკის და განსხვავებულ კულტურებში ცხოვრების გამოცდილების მიხედვით იმისათვის, რომ განესაზღვრათ მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობა. მათ გამოიყენეს კორელაციური ანალიზი და შემდეგ თანმიმდევრობითი რეგრესია იმისათვის, რომ დაედგინათ ინტერკულტურული მგრძობელობის განმსაზღვრელები. ყველაზე მაღალი კორელაცია იდის განვითარების ქულაში იყო სხვა კულტურებში ცხოვრების გამოცდილება. უესტრიკმა და იუენმა დაასკვნეს, რომ სკოლის მასწავლებლები, რომელთაც IDI-ს განვითარების ყველაზე მაღალი ქულა ჰქონდათ იყვნენ უფროსი ასაკის, უმაღლესი განათლებით, დიდი ხნის განმავლობაში ცხოვრობდნენ სხვა კულტურებში და ასწავლიდნენ სხვადასხვა სკოლებში. მათი აღმოჩენები ასაკთან დაკავშირებით მსგავსია ფრესაიმის (2007) აღმოჩენებისა. აიასისა და ლაის (Ayas & Lai) (2006) კვლევებში იყო აღმოჩენები ასაკსა და ინტერკულტურული მგრძობელობას შორის მოსწავლეებში. ამასთან უესტრიკმა და იუენმა, ისევე როგორც ფრესაიმ ვერ აღმოაჩინეს კორელაცია სქესსა და ჯამურ განვითარების ქულას შორის IDI-ს არცერთ ეტაპზე. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, აიესმა და ლაიმ (2006) აღმოაჩინეს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი მონაცემი გენდერთან დაკავშირებით.

ჰელმერმა 2007 წელს ჩატარებულ კვლევაში გაანალიზა 40 დაწყებითი ფაკულტეტის წევრის IDI-ს ქულა და ფაქტორები, რომლებიც განსაზღვრავენ განსაკუთრებულ საგანმანათლებლო მომსახურებას ინგლისური ენის მოსწავლეებისთვის, კაიროს ამერიკულ კოლეჯში, ეგვიპტეში. ცვლადები, რომლებიც შემოწმდა იყო: სქესი, ასაკი, განათლება, რომელ რეგიონში ცხოვრობდნენ 0-18 ასაკში, საზღვარგარეთ ცხოვრების წლები და სასწავლო პროზიცია. ამ კვლევაში ქალბატონებს უფრო მაღალი განვითარების ქულა აღმოაჩნდათ. ჰელმერი აღნიშნავს, რომ ამის მიზეზი შეიძლება იყოს მამაკაცთა

მცირე რაოდენობა ქალების რაოდენობასთან შედარებით. ჰელმერის აღმოჩენა გენდერთან დაკავშირებით ეთანხმება აიასის კვლევის შედეგებს სქესთან დაკავშირებით და (განსხვავდება ფრესაიმის (2007) უესტრიკისა და იუენის (2007) კვლევებისაგან, სადაც კორელაცია არ იქნა ნაპოვნი.) როდესაც ჰელმერმა შეამოწმა ასაკის ცვლადები, აღმოაჩინა, რომ ხალხის ჯგუფს, რომელიც 50 წელს ქვემოთ იყო ჰქონდათ მაღალი ინტერკულტურული მგრძობელობა შესაბამისი ინტერკულტურული განვითარების ინვენტარის ქულებით, ვიდრე მათ ვინც 50 წელს იყო გადაცილებული. თითოეულ კვლევაში ასაკობრივი ჯგუფების განსხვავება იწვევს სირთულეს შედარებისას. ჰელმერმა გამოკითხა მხოლოდ ორი ჯგუფი 50 წელს ზემოთ და 50 წელს ქვემოთ, თითოეული მათგანი ასაკობრივი ვარიაციების ფართო სპექტრს მოიცავს. მეორეს მხრივ, უესტრიკმა და იუენმა გამოავლინეს, რომ 50%-ზე მეტი ფაკულტეტისა სკოლაში, რომელთა მასწავლებლებმაც მოაგროვეს ყველაზე მაღალი IDI იყვნენ 40 და 60 წლის, ნაწილი მათგანი 50 წლის ზემოთ და ნაწილი მათგანი 50-ს ქვემოთ. მაშინ, როდესაც სამივე ამ კვლევამ აჩვენა დადებითი კორელაცია ასაკთან დაკავშირებით, ორივე ფრესაიმის და უესტრიკისა და იუენის აღმოჩენები აჩვენებენ, რომ ინტერკულტურული მგრძობელობა უფრო მეტად ასაკოვან ადამიანებთან ასოცირდება ვიდრე ამას ჰელმერი გვთავაზობს თავის კვლევაში. აიესმა, როგორც აღვნიშნეთ ვერ იპოვნა კორელაცია ასაკსა და ინტერკულტურულ სენსიტიურობას შორის. კვლევამ აჩვენა მსგავსი შედეგი განათლებასთან დაკავშირებით, როგორც იყო ფრესაიმთან. უფრო მაღალი განათლების ხარისხი ასოცირდება უფრო მაღალ განვითარების ქულასთან. ჰელმერმა ასევე შეადარა თუ სად ცხოვრობდნენ მასწავლებლები 0-18 წლის ასაკში. ჩრდილოეთ ამერიკის მაცხოვრებლებს აღმოაჩნდათ ყველაზე მაღალი განვითარების ქულა. რაც შეეხება საზღვარგარეთ, სხვა კულტურებში ცხოვრების გამოცდილებას, განსხვავებით ფრესაიმის (2007), სტრაფონის (2001), უესტრიკის და იუენის (2007) კვლევებისაგან, ჰელმერის კვლევამ აჩვენა, რომ მათ ვისაც 10 წელზე მეტი ჰქონდათ საზღვარგარეთ გატარებული ყველაზე დაბალი IDI-ს ქულა აღმოაჩნდათ. როგორც აღვნიშნეთ, მცირე შერჩევის ზომა მოხერხებულობისათვის ამცირებს კვლევის განზოგადების შესაძლებლობას.

დეჟაეგერმა და ჟანგმა (DeJaeghere & Zhangma) გაარკვიეს თუ რამდენად იყენებენ ბენეტის ინტერკულტურული მგრძობელობის მოდელს პროფესიული განვითარების პროგრამებში რადგან მისი საფუძველი უკავშირდებოდა ამერიკის საჯარო სკოლების მასწავლებლების ინტერკულტურული კომპეტენციების ათვისებას მათ კლასებში. დეჟაეგერმა და ჟანგმა გაანალიზეს 284 მონაწილის მონაცემები იმისათვის, რომ განესაზღვრათ თუ პროფესიული განვითარების რომელი ფაქტორები არიან დაკავშირებული მასწავლებელთა აღქმულ ინტერკულტურულ კომპეტენციებთან. დეჟაეგერმა და ჟანგმა დაასკვნეს, რომ მასწავლებელთა მონაწილეობას ინდივიდუალური და ჯგუფური პროფილის IDI-ის ინტერპრეტაციაში, აქვს პოზიტიური ეფექტი ინტერკულტურული კომპეტენციის ქულებზე. მათ განსაზღვრეს, რომ მიუხედავად იმისა, რომ პროფესიულ განვითარებას DMIS მოდელზე თითქოს ნაკლები ზეგავლენა ჰქონდა ინტერკულტურული მგრძობელობის ქულებზე ვიდრე სხვა პროფესიულ შესაძლებლობებს, მაგალითად როგორცაა სიმულაციები, კულტურულ-სპეციფიკური ვორკშოპები გარკვეულ ეთნო-რელიგიურ ჯგუფებზე, მაინც მას ჰქონდა მნიშვნელოვანი ეფექტი აღქმულ ინტერკულტურულ კომპეტენციის საერთო ქულაზე.

სხვა ანალიზში, 2009 წელს, დეჟაეგერმა და ჩაომ გამოიყენეს განმეორებითი ტესტის საზომები იმისათვის, რომ საშუალოს სკოლის 89 მასწავლებლის ინტერკულტურული მგრძობელობა, რომლებიც მუშაობენ ქალაქის ერთ-ერთ უბანში, სადაც ბენეტის მოდელზე დაფუძნებული ინტერკულტურული ინიციატივა განხორციელდა. მკვლევარმა გაანალიზა წინარე და შემდგომი მონაცემები IDI-დან იმისათვის, რომ განესაზღვრა ნებისმიერი ცვლილება აღქმულ ქულასა და განვითარების ქულას შორის. დეჟაეგერი და ჩაო აღნიშნავენ, რომ ცვლილების ქულა უფრო დიდია მასწავლებელთა ამ ჯგუფთან, ვიდრე იყო წინა ჯგუფთან.

ერთ-ერთ უახლეს კვლევაში IDI-ს გამოყენებით, 2008 წელს, ემერტმა შეამოწმა ფულბრაიტის მასწავლებელთა გაცვლით პროგრამაში მონაწილეობის ეფექტი 12 მასწავლებლის ინტერკულტურულ სენსიტიურობაზე. სწავლებაში

საზღვარგარეთ გატარებული წლები 6 თვიდან ერთ წლამდე მერყეობდა. მკვლევარმა გამოიყენა ჟურნალები, ინტერვიუები და ორი ღია კითხვარი, რომელიც ფულბრაიტის გაცვლითი პროგრამის მასწავლებელთა მოლოდინებთან იყო კავშირში. IDI-ს შედეგებმა აჩვენა, რომ განვითარების ქულა გაიზარდა მთლიანად ჯგუფში. ინდივიდების განვითარების ქულამ აჩვენა ზრდა 8 მონაწილეში, ხოლო დაცემა 4 მონაწილეში. კვლევის თვისებრივმა მეთოდებმა კი აჩვენა, რომ მონაწილეთა ინტერკულტურული სენსიტიურობა ფულბრაიტის პროგრამაში მონაწილეობის შემდგომ გაიზარდა.

ინტერკულტურული მგრძობელობის კვლევა ახალი მიმართულებაა საქართველოში, თუმცა, ამ თვალსაზრისით რამდენიმე კვლევის დასახელებაა შესაძლებელი, რომლებიც უკანასკნელ წლებში ჩატარდა. ერთ-ერთი მათგანი გახლავთ მზია წერეთლისა და ირინა გედევანიშვილის “ქართველ სტუდენტთა აფხაზების მიმართ ინტერკულტურული სენსიტიურობის კვლევა”. კვლევა ჩატარდა ქართველ სტუდენტებში აფხაზების მიმართ ინტერკულტურული სენსიტიურობის გაზომვის მიზნით. კვლევის მეთოდოლოგიური საფუძველია ბენეტის ინტერკულტურული სენსიტიურობის განმავითარებელი მოდელი. კვლევის ინსტრუმენტად გამოყენებულია სპეციალურად შექმნილი ინტერკულტურული სენსიტიურობის საზომი კითხვარი/სკალა. ყოველი სკალა ასახავდა ბენეტის მიერ გამოყოფილი 6 ძირითადი დებულებიდან - სხვაობათა უარყოფა, თავდაცვა, მინიმიზაცია, მიმღებლობა, ადაპტაცია და ინტეგრაცია, რომელიმე ერთს.

კვლევაში მონაწილეობდა 410 ქართველი სტუდენტი (279 გოგო, 131 ბიჭი), რომელთა საშუალო ასაკი იყო 18 წელი. კვლევის მონაწილეთა შერჩევა მოხდა შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელობის უნივერსიტეტის, თბილისის პოლიტექნიკური უნივერსიტეტის და სასულიერო აკადემიის უმაღლესი სასწავლებლის სტუდენტებიდან. კითხვარის სანდოობის მაჩვენებელი ოყო მაღალი: 0.92. მონაცემების სტატისტიკურად დამუშავების შემდეგ აღმოჩნდა, რომ აფხაზების სკალაზე განსაკუთრებით მაღალია ადაპტაციისა და ინტეგრაციის ქვესკალების მაჩვენებლები. მიმღებლობის ქვესკალა თითქმის ნულს უტოლდება, თუმცა გვაქვს ფსევდო მინიმიზაციის

ფაქტორი. რაც შეეხება უარყოფის სკალას, აღსანიშნავია, რომ ქართველ სტუდენტებს შორის აგრეთვე ადგილი აქვს უარყოფის ტენდენციასაც. ხოლო, თავდაცვის სკალის მიხედვით, ქართველი სტუდენტები არ ავლენენ აფხაზების მიმართ თავდაცვის ტენდენციას. ამგვარად, მაღალია ადაპტაციისა და ინტეგრაციის ხარისხი, მაგრამ რადგან ამავე დროს მაღალია უარყოფაც და მინიმიზაციის ხარისხიც იხრება მინუსისაკენ, სავარაუდოდ, ამ მომატებულ მგრძობელობას უნდა ჰქონდეს ვირტუალური ხასიათი.

კვლევის შედეგების ანალიზის საფუძველზე შეიძლება ითქვას, რომ ქართველ სტუდენტებს შორის ეთნორელატიურობა სჭარბობს ეთნიცენტრულობას, ამის თქმის საფუძველს იძლევა ის, რომ უარყოფისა და თავდაცვის ქვესკალების ერთიანი ქულა ორჯერ ჩამორჩება ადაპტაციისა და ვირტუალური ინტეგრაციის ერთიან ქულას.

გენდერული განსხვავების მიხედვით ანალიზისას გამოიკვეთა, რომ გოგოების საშუალო ჯამური ქულა აღემატება ვაჟების საშუალო ქულას. ამრიგად, მდედრობითი სქესის ქართველ სტუდენტებს უფრო მეტი ინტერკულტურული მგრძობელობა აქვთ აფხაზების მიმართ, ვიდრე მამრობითისას.

ანალოგიური კვლევა ჩატარდა 2011 წელს „ინტერკულტურული მგრძობელობის გაზომვა ქართველ სტუდენტებში“, რომელთა ავტორები არიან გედევანიშვილი, წერეთელი, შურღია. კვლევის მიზანს წარმოადგენდა გარკვევა, თუ რამდენად მუშაობს ინტერკულტურული მგრძობელობის ჩენისა და სტაროსტას კითხვარი ქართულ გარემოში. ჩენისა და სტაროსტას კითხვარი გადაითარგმა ქართულ ენაზე ორმაგი თარგმანის პრინციპით. კითხვარის შევსებაში მონაწილეობდნენ თბილისის ივანე ჯავახიშვილისა და პოლიტექნიკური უნივერსიტეტის სტუდენტები. კვლევაში მონაწილეობდა 255 სტუდენტი, 148 გოგო და 107 ბიჭი. საკვლევი ჯგუფის საშუალო ასაკი იყო 20-23 წელი. კვლევაში მონაცემთა ანალიზის შედეგად გამოიყო 8 ფაქტორი: 1. ინტერაქციით სიამოვნება/უსიამოვნება; 2. ინტერაქციისას თავდაჯერებულობა; 3. სხვა კულტურათა უარყოფა / მიმღებლობა; 4. კულტურული სხვაობების პატივისცემა; 5. სხვა კულტურასთან თანახმობა; 6. ინტერაქციისას

სენსიტიურობა; 7. ყურადღებიანობა ინტერაქციისას; 8. სიფრთხილე ინტერაქციისას. კვლევის შედეგად გამოვლინდა, რომ ჩენისა და სტაროსტას ინტერკულტურული მგრძობელობის საზომი კითხვარი სხვაგვარად ფუნქციონირებს ქართულ კულტურაში. იგი არ არის „კულტურისაგან თავისუფალი“ ვალიდური ინსტრუმენტი. ამერიკისა და გერმანიაში ჩატარებულ იგივე კვლევებთან შედარებისას ამ კითხვარის გამოყენებისას გამოვლინდა ერთი და იგივე ფაქტორები: ინტერაქციის სიამოვნება, თავდაჯერებულობა, ყურადღებიანობა და კულტურული სხვაობების პატივისცემა. ქართულ კულტურაში ამ ფაქტორებს დაემატა: ინტერაქციისას სენსიტიურობა, სიფრთხილე, სხვა კულტურათა მიმდებლობა-უარყოფა და მათთან თანასწორობის ფაქტორები.

თავი III.

კვლევის მეთოდოლოგია

კვლევის მიზანი /კვლევის კითხვები

კვლევის მიზანს წარმოადგენდა საქართველოს საჯაროს სკოლების დაწყებითი კლასების მასწავლებლების ინტერკულტურული მგრძობელობის შეფასება და იმ მეთოდებისა და სტრატეგიების გამოვლენა, რომლებსაც მასწავლებლები იყენებენ მოსწავლეებში ინტერკულტურული მგრძობელობის განსავითარებლად და მულტიკულტურული მიდგომების დასანერგად; აგრეთვე იმ ხარვეზის გამოვლენა, რომელიც უკავშირდება ინტერკულტურული განათლების სხვადასხვა ასპექტს სწავლების პროცესში მასწავლებელთა ინტერვიუების მეშვეობით.

კვლევის ფარგლებში შემდეგი საკვლევი საკითხები გამოიკვეთა: 1) რამდენად მაღალია დაწყებითი კლასის მასწავლებლების ინტერკულტურული მგრძობელობა ბენეტის მიერ განსაზღვრული მოდელის მიხედვით; (2) რამდენად ერთგვაროვანი დაწყებითი კლასების მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობა კულტურული სხვაობების სხვადასხვა წყაროსთან მიმართებით; (3) რა განსხვავებაა მასწავლებელთა ინტერკულტურულ მგრძობელობას შორის სქესობრივ, ასაკობრივ, რეგიონალური განსახლების, სამუშაო გამოცდილებისა და განათლების ჭრილში (4) ჯეიმს ბენქსის მიერ განსაზღვრული ინტერკულტურული განათლების ოთხი მიდგომიდან რა მოდგომებს იყენებენ დაწყებითი სკოლის მასწავლებლების საქართველოში.

კვლევის მიზნებიდან და საკვლევი საკითხიდან გამომდინარე, კვლევის ფარგლებში გამოყენებულ იქნა კვლევის რაოდენობრივი და თვისებრივი მეთოდები, კერძოდ: (1) სამაგიდე კვლევა, (2) მასწავლებელთა გამოკითხვა

სტანდარტიზებული კითხვარით; (3) მასწავლებლების ჩაღრმავებული ინტერვიუები. განვიხილავთ კვლევის თითოეულ მეთოდს:

მეთოდოლოგია

1. სამაგიდე კვლევა

კვლევის სამაგიდე კვლევის ნაწილში შესწავლილი იქნა ინტერკულტურული თვალსაზრისით საქართველოში არსებული კანონმდებლობა, სტატისტიკური მონაცემები და კანონქვემდებარე აქტები, რომლებიც განსაზღვრავენ განათლების რეფორმისა და პოლიტიკის მიმართულებებს. გაანალიზებული იყო კანონი ზოგადი განათლების შესახებ, ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნები, ეროვნული სასწავლო გეგმა, სახელმძღვანელოების გრიფირების წესი 2009-2012 წლებში, მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი, მასწავლებლის ეთიკის კოდექსი.

2. მასწავლებელთა გამოკითხვა სპეციალურად შემუშავებული კითხვარით;

კვლევაში რაოდენობრივი კვლევის მეთოდი იქნა გამოყენებული. კერძოდ, ჩატარდა მასწავლებელთა გამოკითხვა სპეციალურად შემუშავებული კითხვარის მეშვეობით. წარმოგიდგენთ მასწავლებელთა შერჩევისა და კითხვარის შემუშავების მეთოდოლოგიას.

შერჩევა

კვლევის სამიზნე სეგმენტი იყო საჯარო სკოლების დაწყებითი კლასის მასწავლებლები მთელი საქართველოს მასშტაბით, სულ 27557 პედაგოგი 2053 საჯარო სკოლიდან. ცდომილების ზღვარი შეადგენს 4,1%-ს, 90%-იანი სანდოობის მაჩვენებლით.

27557 პედაგოგიდან შეირჩა 400 პედაგოგი ორსაფეხურიანი კლასტერული შერჩევის მეთოდით. სტრატეგიკაციის პარამეტრებად განისაზღვრა რეგიონი და დასახლების ტიპი. თითოეულ სტრატაში კვოტები გადანაწილდა პედაგოგების რაოდენობის პროპორციულად. ცხრილში მოცემულია პედაგოგების გენერალური ერთობლიობა და კვოტების განაწილება სტრატების მიხედვით:

ცხრილი 6. კვლევის შერჩევა. პედაგოგების გენერალური ერთობლიობა და კვოტების განაწილება სტრატების მიხედვით

სტრატა	რეგიონი	ქალაქი/სოფელი	პედაგოგების რაოდენობა	ძირითადი შერჩევა	დამატებითი შერჩევა
1	აჭარა	1 ქალაქი	806	12	3
2	აჭარა	2 სოფელი	2122	31	8
3	გურია	1 ქალაქი	251	4	2
4	გურია	2 სოფელი	985	14	4
5	თბილისი	1 ქალაქი	4050	59	15
6	იმერეთი	1 ქალაქი	1636	24	6
7	იმერეთი	2 სოფელი	2808	40	10
8	კახეთი	1 ქალაქი	475	7	2
9	კახეთი	2 სოფელი	2054	30	7
10	მცხეთა-თიანეთი	1 ქალაქი	151	2	2
11	მცხეთა-თიანეთი	2 სოფელი	739	11	3
12	რაჭა-ლეჩხუმი და ქვემო სვანეთი	1 ქალაქი	73	1	2
13	რაჭა-ლეჩხუმი და ქვემო სვანეთი	2 სოფელი	475	7	2
14	სამეგრელო ზემო სვანეთი	1 ქალაქი	771	11	3
15	სამეგრელო	2 სოფელი	2058	30	7

ზემო სვანეთი					
16	სამცხე-ჯავახეთი	1 ქალაქი	497	7	2
17	სამცხე-ჯავახეთი	2 სოფელი	1943	28	7
18	ქვემო ქართლი	1 ქალაქი	958	14	3
19	ქვემო ქართლი	2 სოფელი	2694	39	10
20	შიდა ქართლი	1 ქალაქი	570	8	2
21	შიდა ქართლი	2 სოფელი	1441	21	5
სულ			27557	400	105

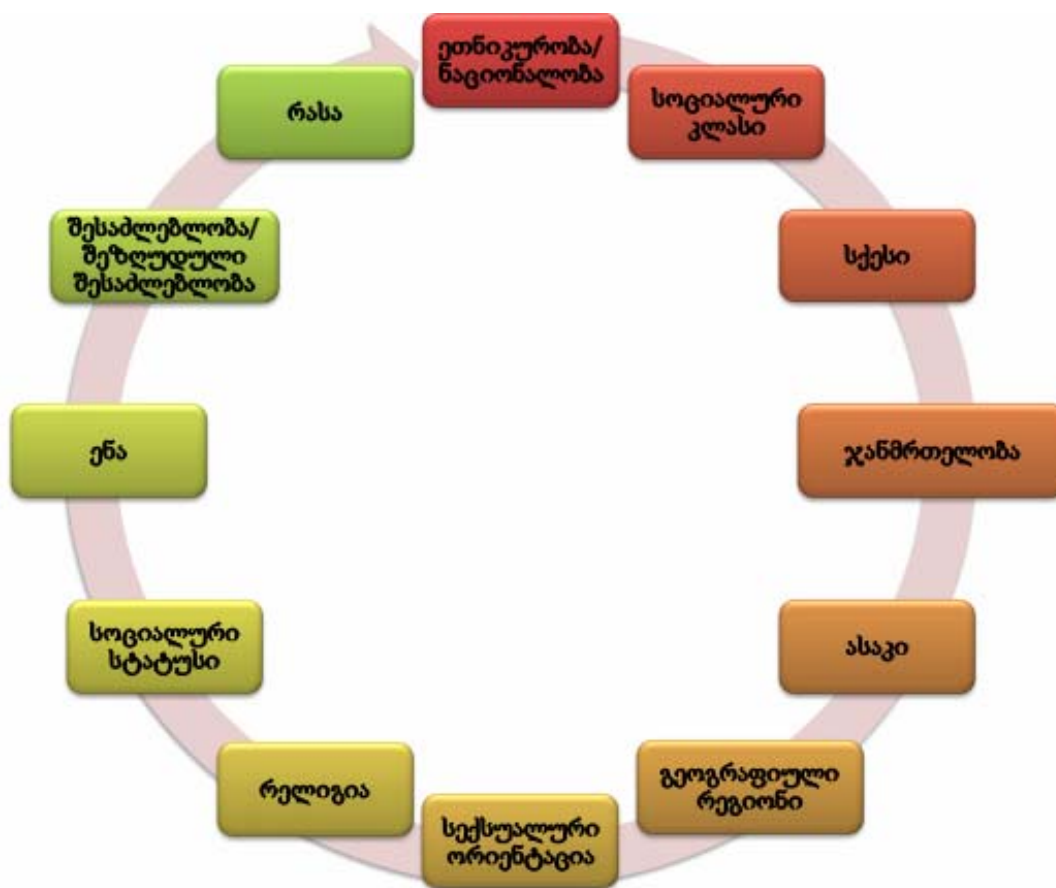
ძირითად შერჩევასთან ერთად, გაკეთდა დამატებითი სიაც, რომლის საშუალებითაც მოხდებოდა ძირითადი შერჩევიდან ამოვარდნილი პედაგოგების ჩანაცვლება. სტრატაში პედაგოგთა შერჩევა მოხდა შემთხვევითად. შერჩევის პროცესში არ დაგვიწესებია კონკრეტული კვოტა სკოლების რაოდენობაზე. ძირითად შერჩევაში მოხვდა 400 სკოლის პედაგოგი, ხოლო დამატებითში - 105. საველე სამუშაოების შედეგად, კითხვარი შეავსო 395-მა პედაგოგმა, ანუ შერჩეული პედაგოგების 99%-მა. მხოლოდ 5-მა პედაგოგმა ვერ შეავსო კითხვარი და ვერც დამატებითი სიიდან მოხდა სხვა პედაგოგით ჩანაცვლება. რეგიონის და ქალაქის/სოფლის მიხედვით სტრატეგიკაციამ და შერჩევაში სკოლების საკმაო რაოდენობით მოხვედრამ შესაძლებელი გახადა, წარმოგვედგინა სხვადასხვა ტიპის, ზომის და სექტორის სკოლა.

კითხვარის შემუშავება

კითხვარის შედგენა დაეფუძნა ინტერკულტურული განათლების მეცნიერებებში გავრცელებულ ორ კონცეპტუალურ ჩარჩოს, კერძოდ ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარების ბენეცის მოდელსა და კულტურული იდენტობის ფორმირების თორმეტ წყაროს.

ადამიანები ინდივიდუალურად ახდენენ საკუთარი თავის კულტურულ იდენტიფიკაციას. დადგენილია კულტურული იდენტობის თორმეტი წყარო, რომელიც გავლენას ახდენს სწავლა-სწავლების პროცესზე (კუშნერი, მაკლილანდი, საფორდი, 2006) (იხ. სქემა

სქემა № 5 თორმეტი წყარო, რომლებიც გავლენას ახდენენ სწავლა-სწავლების პროცესზე
 კუშნერი, მაკლილანდი, საფორდი, 2006, გვ. 70



ინდივიდის კულტურული იდენტობა (ღირებულებები, რწმენა, ცოდნა, უნარები, დამოკიდებულებები) ყალიბდება ამ თორმეტ წყაროსთან მიმართებით არსებული გამოცდილების საფუძველზე, რომლის შექმნაც ხდება ინდივიდის სოციალიზაციის პროცესით. შესაბამისად, ინდივიდების კულტურული იდენტობა განხვავებულია და სხვაობები ვლინდება კულტურული იდენტობის

ჩამოყალიბებაში მონაწილე ამ თორმეტ წყაროსთან მიმართებით.. კვლევის ფარგლებში სწორედ ამ თორმეტი განსხვავებული კულტურული იდენტობის წყაროსთან ინდივიდუალურად მიმართებასა და ამ იდენტობის წყაროებთან ერთობლიობაში უნდა შესწავლილიყო მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობა განსხვავებისადმი საქართველოში..

ინტერკულტურული მგრძობელობის ინსტრუმენტი დაეფუძნა ბენეტის მოდელს (ბენეტი, 1993). ბენეტი თავის მოდელში გამოყოფს ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარების ექვს საფეხურს, რომლებიც დაყოფილია ორ ფაზად: I. ეთნოცენტრული ფაზა (1. სხვაობათა უარყოფა; 2. სხვაობათაგან თავდაცვა; 3. სხვაობათა მინიმიზაცია) და ეთნორელატიური ფაზა: (4. სხვაობათა მიმდებლობა; 5. სხვაობათა ადაპტაცია; 6. სხვაობათა ინტეგრაცია). ბენეტის ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარების მოდელი დეტალურადაა აღწერილი აღნიშნული ნაშრომის ლიტერატურის მიმოხილვის თავში.

კვლევის ფარგლებში ინტერკულტურული მგრძობელობის შეფასების ინსტრუმენტმა მოიცვა ხუთი საფეხური. კვლევის ფარგლებში ბენეტის მიერ გამოყოფილი ეთნორელატიური ფაზის ბოლო ორი საფეხური - ადაპტაცია და ინტეგრაცია გაერთიანდა ერთ საფეხურად, რადგან ორივე საფეხური ეთნორელატიური ფაზის მაღალ დონეს წარმოადგენს და ბლუმის ტაქსონომიის შეფასებისა და სინთეზის საფეხურების ადექვატურია. ვინაიდან ბლუმის კოგნიტური დომენის მეხუთე და მეექვსე საფეხურის თანმიმდევრობა ხშირად საკამათოა სამეცნიერო წრეებში და ბლუმის ტაქსონომიის ტრანსფორმირებული ვერსიებიც სწორედ მეხუთე და მეექვსე საფეხურებზეა ორიენტირებული, გადაწყდა ამ ორი საფეხური გაერთიანება. აღნიშნული გაერთიანება მნიშვნელოვანი იყო კვლევაში ლიკერტის 5 დონიანი შკალის გამოყენების თვალსაზრისითაც.

კვლევის ფარგლებში ინტერკულტურული მგრძობელობის კითხვარი შედგებოდა თოთხმეტი ნაწილისგან. კითხვარის პირველი ნაწილი მოიცავდა დემოგრაფიულ მონაცემებს, კითხვარის მეორე ნაწილში წარმოდგენილი იყო ზოგადი შეკითხვები კულტურული განსხვავებისადმი მგრძობელობის შესახებ, ხოლო მესამე-მეთოთხმეტე თავები მოიცავდა შეკითხვებს კულტურული

იდენტობის ფორმირების თორმეტ წყაროსთან მიმართებით (რომელიც ცალ-ცალკეა დაყოფილი თავების მიხედვით: რასა, ეთნიკურობა, მოქალაქეობა, ენა, რელიგია, სქესი, ჯანმრთელობა, სოციალური მდგომარეობა, სოციალური სტატუსი, ასაკი, ტერიტორიული მდებარეობა, სექსუალური ორიენტაცია). მთლიანობაში კითხვარი მოიცავდა 89 შეკითხვას და თითო შეკითხვაზე მისანიჭებელი ქულების გრადაციამ შეადგენა 1-დან 5-მდე ქულა ლიკერტის სკალის შესაბამისად; მინიჭებული ქულა გამოხატავდა გრადაციას ინტერკულტურული მგრძობელობის ბენეტის მიერ ჩამოყალიბებული მოდელის შესაბამისად - გასხვავებათა უარყოფიდან - განსხვავებათა ადაპტაცია-ინტეგრაციამდე. კითხვარში დასმული შეკითხვის პასუხად გამოკითხვაში მონაწილე ხაზავდა ერთ-ერთ ყველაზე ახლოს მდგომ ვარიანტს: (ა) კატეგორიულად არ ვეთანხმები; (ბ) არ ვეთანხმები; (გ) ნაწილობრივ ვეთანხმები; (დ) ვეთანხმები; (ე) სრულად ვეთანხმები. კითხვების ფორმულირება იყო სხვადასხვა და 1-დან 5 ქულამდე მინიჭება ხდებოდა კონკრეტული კითხვიდან გამომდინარე. ზოგიერთ შემთხვევაში „კატეგორიულად არ ვეთანხმები“ გულისხმობდა 1 ქულის მინიჭებას, ზოგჯერ - 5 ქულას, ანალოგიურად: პასუხი „სრულად ვეთანხმები“ ხან 1 ქულას ანიჭებდა და ხან - 5-ს. ისევე, როგორც პასუხი „ვეთანხმები“ გულისხმობდა 2 ან 4 ქულის მინიჭებას და პასუხი „არ ვეთანხმები“ - 2 ან 4 ქულის მინიჭებას კითხვის ფორმულირებიდან გამომდინარე (შემუშავებული კითხვარი იხილეთ დანართის სახით). კითხვარში შეტანილი 89 კითხვიდან 1-დან 5-მდე შეფასებით თითო კითხვაზე, შემუშავდა ქულების შესაბამისად მასწავლებელთა მგრძობელობის 5-ფაზიანი სისტემა, რომელიც შემდეგნაირად გამოიყურებოდა:

ცხრილი 7. კვლევაში გამოყენებული ინტერკულტურული მგრძობელობის შეფასების სისტემა

ინტერკულტურული მგრძობელობის დონე	
1. სხვაობათა უარყოფა- 89-133	
2. სხვაობათაგან თავდაცვა- 134-222	
3. სხვაობათა მინიმიზაცია- 223-311	
4. სხვაობათა მიმღებლობა- 312-400	
5. სხვაობათა ადაპტაცია/ინტეგრაცია- 401-445	

ზოგადი სენსიტიურობა	თავი მეორე, 1-11 კითხვები
1, სხვაობათა უარყოფა-11-16	
2. სხვაობათაგან თავდაცვა- 17-27.	
3.სხვაობათა მინიმიზაცია- 28-38	
4. სხვაობათა მიმღებლობა-39-49	
5. სხვაობათა ადაპტაცია/ინტეგრაცია- 50-55	
რასობრივი სენსიტიურობა	(თავი მესამე, კითხვები 12-17)
1, სხვაობათა უარყოფა-6-8	
2. სხვაობათაგან თავდაცვა- 9-14	
3.სხვაობათა მინიმიზაცია- 15-20	
4. სხვაობათა მიმღებლობა- 21-26	
5. სხვაობათა ადაპტაცია/ინტეგრაცია- 27-30	
ეთნიკური სენსიტიურობა	(თავი მეოთხე, კითხვები 18-24)
1, სხვაობათა უარყოფა-7-10	
2. სხვაობათაგან თავდაცვა- 11-17	
3.სხვაობათა მინიმიზაცია- 18-24	
4. სხვაობათა მიმღებლობა- 25-31	
5. სხვაობათა ადაპტაცია/ინტეგრაცია- 32-35	
ეროვნული/მოქალაქეობრივი სენსიტიურობა	(თავი მესამე, კითხვები 25-30)
1, სხვაობათა უარყოფა-6-8	
2. სხვაობათაგან თავდაცვა- 9-14	
3.სხვაობათა მინიმიზაცია- 15-20	
4. სხვაობათა მიმღებლობა- 21-26	
5. სხვაობათა ადაპტაცია/ინტეგრაცია- 27-30	

ლინგვისტური სენსიტიურობა	(თავი მეექვსე, კითხვები 31-36)
1. სხვაობათა უარყოფა-6-8	
2. სხვაობათაგან თავდაცვა- 9-14	
3.სხვაობათა მინიმიზაცია- 15-20	
4. სხვაობათა მიმღებლობა- 21-26	
5. სხვაობათა ადაპტაცია/ინტეგრაცია- 27-30	
რელიგიური სენსიტიურობა	(თავი მეშვიდე, კითხვები 37-43)
1, სხვაობათა უარყოფა-7-10	
2. სხვაობათაგან თავდაცვა- 11-17	
3.სხვაობათა მინიმიზაცია- 18-24	
4. სხვაობათა მიმღებლობა- 25-31	
5. სხვაობათა ადაპტაცია/ინტეგრაცია- 32-35	

გენდერული სენსიტიურობა	(თავი მერვე, კითხვები 44-51)
1, სხვაობათა უარყოფა-8-11	
2. სხვაობათაგან თავდაცვა- 12-19	
3.სხვაობათა მინიმიზაცია- 20-27	
4. სხვაობათა მიმღებლობა- 28-35	
5. სხვაობათა ადაპტაცია/ინტეგრაცია- 36-40	
სენსიტიურობა ჯანმრთელობისადმი	(თავი მეცხე, კითხვები 52-55)
1, სხვაობათა უარყოფა-4-6	
2. სხვაობათაგან თავდაცვა- 7-10	
3.სხვაობათა მინიმიზაცია- 11-14	
4. სხვაობათა მიმღებლობა- 15-18	

5. სხვაობათა ადაპტაცია/ინტეგრაცია- 19-20	
სენსიტიურობა სოციალური კლასისადმი	(თავი მეათე, კითხვები 56-64)
1, სხვაობათა უარყოფა-9-13	
2. სხვაობათაგან თავდაცვა- 14-22	
3.სხვაობათა მინიმიზაცია- 23-31	
4. სხვაობათა მიმღებლობა- 32-40	
5. სხვაობათა ადაპტაცია/ინტეგრაცია- 41-45	
სენსიტიურობა სოციალური სტატუსისადმი	(თავი მეთერთმეტე, კითხვები 65-70)
1, სხვაობათა უარყოფა-6-8	
2. სხვაობათაგან თავდაცვა- 9-14	
3.სხვაობათა მინიმიზაცია- 15-20	
4. სხვაობათა მიმღებლობა- 21-26	
5. სხვაობათა ადაპტაცია/ინტეგრაცია- 27-30	
სენსიტიურობა ასაკობრივი სხვაობისადმი	(თავი მეთორმეტე, კითხვები 71-75)
1, სხვაობათა უარყოფა-5-7	
2. სხვაობათაგან თავდაცვა- 8-12	
3.სხვაობათა მინიმიზაცია- 13-17	
4. სხვაობათა მიმღებლობა- 18-22	
5. სხვაობათა ადაპტაცია/ინტეგრაცია- 23-25	
სენსიტიურობა გეოგრაფიული საცხოვრებლისადმი	(თავი მეცამეტე, კითხვები 76-84)
1, სხვაობათა უარყოფა-9-13	
2. სხვაობათაგან თავდაცვა- 14-22	
3.სხვაობათა მინიმიზაცია- 23-31	
4. სხვაობათა მიმღებლობა- 32-40	
5. სხვაობათა ადაპტაცია/ინტეგრაცია- 41-45	

სენსიტიურობა სექსუალური ორიენტაციისადმი	(თავი მეთოთხმეტე, კითხვები 85-89)
1, სხვაობათა უარყოფა-5-7	
2. სხვაობათაგან თავდაცვა- 8-12	
3.სხვაობათა მინიმიზაცია- 13-17	
4. სხვაობათა მიმღებლობა- 18-22	
5. სხვაობათა ადაპტაცია/ინტეგრაცია- 23-25	

3) ინტერვიუები

როგორც მასწავლებელთა შერჩევის მეთოდოლოგიის ნაწილში აღინიშნა, კვლევის ფარგლებში კითხვარების შესავსებად შეირჩა 400 პედაგოგი. მათგან კვლევაში მოხერხებულობის მეთოდის გამოყენებით შეირჩა და ჩაღრმავებული ინტერვიუები ჩაუტარდა 65 პედაგოგს, რომლებმაც თანხმობა გამოთქვეს ინტერვიუს. ჩაღრმავებული ინტერვიუს მონაწილის შერჩევაში გათვალისწინებული იყო რეგიონული და რაიონული პრინციპი, ჩატარებულმა ინტერვიუებმა მოიცვა ყველა რეგიონი და თითქმის ყველა რაიონი.

ინტერვიუებში მონაწილეების გადანაწილება რეგიონების მიხედვით შემდეგნაირად გამოიყურება:

ცხრილი 8. ინტერვიუებში მონაწილე მასწავლებელთა გადანაწილება რეგიონების მიხედვით

რეგიონი	მასწავლებლების რაოდენობა	ქალაქი/რაიონი
აჭარა	6	ქედა -1; ქობულეთი -1; შუახევი - 1 ბათუმი - 1 ხელვაჩაური - 1 ხულო - 1
გურია	4	ოზურგეთი - 2 ჩოხატაური - 1 ლანჩხუთი - 1
თბილისი	9	გლდანი-ნაძალადევი - 3 ისანი-სამგორი - 2 ძველი თბილისი - 2 ვაკე-საბურთალო - 2
იმერეთი	12	საჩხერე - 1

		სამტრედია - 1 ხარაგაული - 1 ხონი - 1 ზესტაფონი - 1 ვანი - 1 თერჯოლა - 2 წყალტუბო - 1 ტყიბული - 1 ქუთაისი - 2
კახეთი	8	ახმეტა - 1 ლაგოდეხი - 1 საგარეჯო - 1 გურჯაანი - 1 თელავი - 1 ყვარელი - 1 დედოფლისწყარო - 1 სიღნაღი - 1
მცხეთა-თიანეთი	4	დუშეთი - 1 თიანეთი - 1 მცხეთა - 1 ყაზბეგი - 1
რაჭა-ლეჩხუმი და ქვემო სვანეთი	1	ჩაგერი
სამეგრელო-ზემო სვანეთი	7	წალენჯიხა - 1 მარტვილი - 1 ფოთი - 1 აბაშა - 1 ზუგდიდი - 2 სენაკი - 1
სამცხე-ჯავახეთი	6	ნინოწმინდა - 1 ახალქალაქი - 2 ბორჯომი - 1 ადიგენი - 2
ქვემო ქართლი	6	გარდაბანი - 1 მარნეული - 1 რუსთავი - 1 თეთრიწყარო - 1 ბოლნისი - 1 წალკა - 1
შიდა ქართლი	2	კასპი - 1 ხაშური - 1
	სულ: 65	

ჩატარებული ინტერვიუები მიზნად ისახავდა იმ მიდგომებისა და მეთოდების გამოვლენას, რომლებსაც მასწავლებლები მოსწავლეებთან ინტერკულტურული მგრძობელობის განსავითარებლად იყენებენ, ასევე, სწავლების პროცესში ინტერკულტურული განათლების ასპექტებთან დაკავშირებული ხარვეზების დაფიქსირებას.

ინტერვიუების ჩატარების წინ შემუშავდა ინტერვიუს პროტოკოლი ინტერვიუებებისთვის (ინტერვიუს პროტოკოლი თან ერთვის კვლევის ანგარიშს).

აღნიშნული ინტერვიუების გასაანალიზებლად შემდეგი კონცეპტუალური ჩარჩო და მულტიკულტურული განათლების განმარტება გამოვიყენეთ:

მულტიკულტურული განათლების განმარტება

კვლევის ფარგლებში მულტიკულტურული განათლების კონკრეტული განმარტება გამოვიყენეთ. მულტიკულტურული განათლება არ არის მხოლოდ განსხვავებული ადამიანებისადმი ტოლერანტული დამოკიდებულება ან, მაგალითად, აზერბაიჯანული კულტურის დღეები საქართველოში. მიუხედავად მულტიკულტურული განათლების თაობაზე არსებული განსხვავებული თვალსაზრისებისა, ამ დარგის ცნობილი მეცნიერები (ბენქსი, ნიეტო, სლიტერი, გრანტი) თითქმის თანხმდებიან მულტიკულტურული განათლების ერთ განმარტებაზე. მულტიკულტურული განათლების უმთავრესი მიზანი არ არის, ხელი შეუწყოს მხოლოდ ადამიანურ ურთიერთობებს, სხვადასხვა კულტურული წარმომავლობის მოსწავლეებისა და სტუდენტების თანაცხოვრებას ან დაეხმაროს უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეებს მშობლიური ენისა და კულტურის შენარჩუნებაში. ეს შესაძლებელია იყოს მულტიკულტურული განათლების შედეგები, მაგრამ არა მისი მიზანი. მულტიკულტურული განათლების მთავარი მიზანია, ხელი შეუწყოს, საკუთარი პოტენციალიდან გამომდინარე, ყველა მოსწავლის განათლებასა და აკადემიურ მიღწევებს (ტაბატაძე..., 2010).

მულტიკულტურული განათლების ოთხი მიდგომა

მულტიკულტურული განათლების ცნობილმა სპეციალისტმა ჯეიმს ბენქსმა გამოყო ოთხი მოდელი, რომელიც სწავლების პროცესში

მულტიკულტურული განათლების ასახვის ოთხ განსხვავებულ მიდგომას წარმოაჩენს (ბენქსი, 1999):

- 1) კონტრიბუციული მიდგომა;
- 2) დამატებითი მიდგომა;
- 3) ტრანსფორმაციული მიდგომა;
- 4) სოციალური ქმედებების მიდგომა.

სწორედ ამ ოთხი მიდგომის კონტექსტში განვიხილეთ კვლევის ფარგლებში მასწავლებლების მიერ სასკოლო დონეზე გამოყენებული მულტიკულტურული განათლების სტრატეგიები. აღნიშნული ოთხი მიდგომის აღწერა დეტალურად არის ნაშრომის ლიტერატურის მიმოხილვის თავში

მონაცემთა შეგროვება და ანალიზი

კვლევის მიზნიდან და საპილოტე კითხვარებიდან მიღებულ შედეგებზე დაყრდნობით გადაწყდა, რომ, გარდა აღწერილი ანალიზისა, საჭირო იქნებოდა ტ-ტესტისა და პარამეტრული სტატისტიკური ანალიზის მეთოდების გამოყენება, რომელიც კროსტაბულარებით სხვადასხვა პარამეტრის შედარების ჭრილში მონაცემთა დანახვის საშუალებას მოგვცემდა. რაოდენობრივი მონაცემები დამუშავდა SPSS პროგრამის საშუალებით. თვისობრივი მონაცემების ტრანსფორმირება მოხდა ტრანსკრიპტების საშუალებით, რომელთა საფუძვლიანი გაანალიზებისათვის სპეციალური აპლიკაცია „ატლასის“ იქნა გამოყენებული.

კვლევის შეზღუდვები

კვლევას ჰქონდა გარკვეული შეზღუდვები. კერძოდ, (ა) კვლევის ფარგლებში შევისწავლეთ მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობა, აგრეთვე ინტერვიუების მეშვეობით გაგაანალიზეთ ინტერკულტურული განათლების პრაქტიკა. თუმცა პრაქტიკის ანალიზისთვის სხვა ინსტრუმენტების გამოყენებაც არის შესაძლებელი, მათ შორის სასკოლო გარემოზე და კლიმატზე დაკვირვება, გაკვეთილზე დასწრება და ანალიზი, მოსწავლეთა და მშობელთა გამოკითხვა, სკოლის ადმინისტრაციის გამოკითხვა. აღნიშნული ინსტრუმენტები ამ კვლევაში არ გამოყენებულა. შესაბამისად, კვლევა სწავლობს

მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობას, მათ მიერ საკლასო ოთახში გამოყენებულ მულტიკულტურული განათლების სტრატეგიებს, თუმცა კვლევა ბოლომდე არ ასახავს სასკოლო დონეზე არსებულ ინტერკულტურული განათლების თვალსაზრისით არსებულ პრობლემატიკას. (ბ) კვლევის შერჩევა განხორციელდა მთელი საქართველოს მასშტაბით, შედეგები წარმოდგენილია რეგიონალურ ჭრილშიც, თუმცა რეგიონალურ ჭრილში შედეგების განზოგადებისთვის სხვა ტიპის შერჩევაა საჭირო, რომელიც რეპრეზენტატიული იქნება კონკრეტული რეგიონისა თუ რაიონისთვის, შესაბამისად, კვლევის შედეგების განზოგადება რეგიონალურ ან რაიონულ ჭრილში ვერ მოხდება; (გ) კვლევისთვის შეირჩა 400 მასწავლებელი და 105 დამატებითი მასწავლებელი უარის შემთხვევაში ჩასანაცვლებლად. სამწუხაროდ ვერ მოხერხდა 5 მასწავლებლის ჩანაცვლება და საბოლოო ჯამში კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 395-მა მასწავლებელმა, თუმცა აღნიშნული გავლენას ვერ ახდენს კვლევის შედეგებზე და მათი განზოგადების შესაძლებლობებზე.

თავი IV. კვლევის შედეგები

კვლევის შედეგებმა მრავალი საინტერესო ტენდენცია წარმოაჩინა. აღნიშნულ თავში წარმოდგენილი იქნება, როგორც მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის შეფასება, რომელიც დადგინდა მასწავლებელთა გამოკითხვის შედეგად, აგრეთვე სასკოლო და საკლასო დონეზე მასწავლებელთა მიერ გამოყენებული ჯეიმს ბენქსის მიერ გამოყოფილი მულტიკულტურული განათლების მიდგომები

(ა) მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობა

მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის კითხვარის ანალიზმა საინტერესო ტენდენციები და მდგომარეობა გამოააშკარავა. კერძოდ, კვლევის შედეგად შესაძლებელი გახდა მასწავლებელთა ზოგადი ინტერკულტურული მგრძობელობის დადგენა განსხვავებული კულტურული იდენტობის თორმეტივე წყაროსთან ერთობლიობაში, ისევე როგორც თითოეული კულტურული იდენტობის წყაროსთან მიმართებით. ქვემოთ, დეტალურად გავაანალიზებთ გამოკითხვის შედეგებს:

მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობა

გამოკითხვამ აჩვენა, რომ მასწავლებელთა უმრავლესობა ბენქსის მიერ ჩამოყალიბებულ ინტერკულტურული მგრძობელობის ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება. კერძოდ, გამოკითხულთა 68,8% ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება კულტურული მგრძობელობის თვალსაზრისით, ხოლო 31,2% ეთნორელატიურ

ფაზაში. თუმცა აღსანიშნავია, რომ ეთნოცენტრულ ფაზაში მყოფი მასწავლებლების უმრავლესობა, გამოკითხულთა საერთო რაოდენობის 67,3% იმყოფება ეთნოცენტრული ფაზის ბოლო, ანუ ყველაზე მაღალ განსხვავებათა მინიმიზაციის საფეხურზე, ხოლო გამოკითხვაში მონაწილეთა მხოლოდ 1,5% იმყოფება ეთნოცენტრული ფაზის მეორე განსხვავებათაგან თავდაცვის საფეხურზე და არცერთი მასწავლებელი არ იმყოფება ინტერკულტურული მგრძობელობის ყველაზე დაბალ განსხვავებათა უარყოფის საფეხურზე. მასწავლებელთა უმრავლესობის ეთნოცენტრული ფაზის ბოლო საფეხურზე ყოფნა ტოვებს პერსპექტივის განცდას, რომ შესაძლებელია მასწავლებლებთან მუშაობის შედეგად და მათი ინტერკულტურული მგრძობელობის, ცოდნისა და კომპეტენციების განვითარების კვალდაკვალ მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის ეთნორელატიური ფაზის პირველ საფეხურზე ანაცვლება.

ამავე კონტექსტში საინტერესოა ეთნორელატიური ფაზის მასწავლებელთა განლაგება საფეხურების მიხედვით. ეთნორელატიურ ფაზაში მყოფ მასწავლებელთა უმრავლესობა იმყოფება ეთნორელატიური ფაზის პირველ განსხვავებათა მიმდებლობის საფეხურზე; გამოკითხვაში მონაწილე მხოლოდ ერთი მასწავლებელი, ანუ საერთო რაოდენობის 0,3 % აღმოჩნდა ეთნორელატიური ფაზის ყველაზე მაღალ, განსხვავებათა ადაპტაცია/ინტეგრაციის საფეხურზე. მასწავლებელთა საერთო ინტერკულტურული მგრძობელობის შესახებ მიღებული შედეგები იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში:

ცხრილი 9. მასწავლებელთა საერთო ინტერკულტურული მგრძობელობა

მასწავლებელთა საერთო ინტერკულტურული მგრძობელობა		
მგრძობელობის საფეხური	რაოდენობა	პროცენტი
თავდაცვა	6	1.5
ინიმიზაცია	266	67.3
მიმდებლობა	122	30.9
დაპტაცია	1	.3

სულ	395	100.0
-----	-----	-------

რეგიონების მიხედვით ინტერკულტურული მგრძობელობის ეთნოცენტრული და ეთნორელატიური ფაზების მიხედვით დაყოფისას ყველაზე მეტი პროცენტული რაოდენობა ეთნოცენტრულ ფაზაში მყოფი მასწავლებლებისა გურიაში დაფიქსირდა: 82, 35 %, ხოლო ყველაზე ნაკლები - თბილისში: 53, 45%. შესაბამისად, ყველაზე მაღალი ეთნორელატივიზმის ფაზაში მყოფი მასწავლებლები თბილისშია: 46,55%, ყველაზე ცოტა - გურიაში: 17,65%. ქვემოთ ცხრილის სახით წარმოდგენილია რეგიონების მიხედვით მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის გადანაწილება.

ცხრილი 10. მასწავლებელთა საერთო ინტერკულტურული მგრძობელობა რეგიონების მიხედვით

რეგიონი	თავდაცვა	მინიმუზაცია	მიმდებლობა	ადაპტაცია
1 გურია	0	82.35	17.65	0
2 სამეგრელო	2.63	78.90	18.42	0
3 იმერეთი	2.94	64.71	32.35	0
4 ქვემო ქართლი	0	70	28	2
5 შიდა ქართლი	0	64	36	0
6 მცხეთა-თიანეთი	0	66.67	33.33	0
7 სამცხე-ჯავახეთი	2.94	73.53	23.53	0
8 რაჭა-ლეჩხუმი/ქვემო სვანეთი	0	62.5	37.5	0
9 აჭარა	0	65.91	34.09	0
10 კახეთი	2.63	73.68	23.68	0
11 თბილისი	1.72	51.72	46.55	0
სულ	1.52	67.34	30.89	0.25

ასაკობრივი გადანაწილება

კვლევაში მონაწილე მასწავლებლები ასაკის მიხედვით 20-დან 80 წლამდე არიან. ისინი 9 კატეგორიად იყვნენ დანაწილებულები. ამასთან, 5-მა მასწავლებელმა უარი განაცხადა ასაკის დასახელებაზე. მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის ასაკობრივი გადანაწილების

თვალსაზრისით, ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება 20-დან 25 წლამდე მასწავლებლების 80% და 76-დან 80 წლამდე მასწავლებლების 80-%, რაც ყველაზე მაღალი მაჩვენებელია. რაც შეეხება ეთნორელატიურ ფაზაში მყოფ მასწავლებელთა რაოდენობას, ამ თვალსაზრისით ინტერკულტურული მგრძობელობის ეთნორელატიურ ფაზაში 36-დან 45 წლამდე ასაკის მასწავლებელთა 46,49% იმყოფება, რაც ყველაზე მაღალი მაჩვენებელია კვლევაში არსებულ ასაკობრივ სტრუქტურებს შორის. ქვემოთ ცხრილის სახით წარმოდგენილია ასაკის მიხედვით მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის გადანაწილება:

ცხრილი 11. მასწავლებელთა საერთო ინტერკულტურული მგრძობელობა ასაკის მიხედვით

	ასაკი	თავდაცვა	მინიმიზაცია	მიმღებლობა	ადაპტაცია
1	20-25	0	80	20	0
2	26-35	1.59	74.6	23.81	0
3	36-45	1.75	51.75	46.49	0
4	46-50	0	72.88	25.42	1.69
5	51-55	0	78	22	0
6	56-62	0	79.63	20.37	0
7	63-70	6.45	67.74	25.81	0
8	71-75	11.1	66.67	22.22	0
9	76-80	0	80	20	0
10	37	0	0	100	0
11	პასუხისგარეშე	0	0	100	0
	სულ	1.52	67.34	30.89	0.25

გადანაწილება სტაჟის მიხედვით

კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების სტაჟი მერყეობდა 1-დან 57 წლის სტაჟით. მასწავლებლების კატეგორიზაცია მოხდა 4 კატეგორიად სტაჟის მიხედვით: 1-დან 10 წლამდე, 11 დან-20 წლამდე, 21 დან 31 წლამდე და 31 წლის

და მეტი სტაჟის მქონე მასწავლებლები. ამასთან, 4-მა მასწავლებელმა უარი განაცხადა სამუშაო სტაჟის დასახელებაზე. აღსანიშნავია, რომ 1-დან 10 წლამდე სტაჟის მქონე მასწავლებელთა ყველაზე მეტი პროცენტული რაოდენობა იმყოფება ეთნორელატიურ ფაზაში (38 %) და ყველაზე ცოტა - ეთნოცენტრულ ფაზაში (62 %). ეთნოცენტრულ ფაზაში მყოფი მასწავლებლების რაოდენობა იზრდება სტაჟის ზრდასთან ერთად. ქვემოთ ცხრილის სახით წარმოდგენილია სამუშაო სტაჟის მიხედვით მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის გადანაწილება:

ცხრილი 12. მასწავლებელთა საერთო ინტერკულტურული მგრძობელობა სტაჟის მიხედვით

სტაჟი	თავდაცვა	მინიმზაცია	მიმღებლობა	ადაპტაცია
1 0-10	2	60	38	0
2 011-20	0	63	37	0
3 21-30	1	75	24	0
4 31 და ზევით	3	72	25	0
5 პასუხისგარეშე	0	75	25	0
სულ	1,52	67,34	30,89	0,25

სქესობრივი გადანაწილება

კვლევაში მონაწილე ქალთა და მამაკაცთა გადანაწილება ობიექტურად ასახავს საქართველოში ქალი და მამაკაცი მასწავლებლების რაოდენობას, რაც შერჩევის ვალიდობის კიდევ ერთი დამადასტურებელია. კვლევაში მონაწილე 395 ადამიანიდან 36 მამაკაცი გახლდათ და 359 ქალბატონი, ანუ კვლევაში მონაწილეთა 9,12% წარმოადგენდნენ მამაკაცები, ხოლო 90,88%-ს ქალბატონები. მამაკაცებისა და ქალბატონების ინტერკულტურული მგრძობელობა შემდგენაირად გადანაწილდა: კვლევაში მონაწილე მამაკაცთა 61,11 % ეთნოცენტრულ, ხოლო 38,9% ეთნორელატიურ ფაზაში იმყოფება. ამასთან, ეთნოცენტრულ ფაზაში მყოფ მამაკაცთა სრული რაოდენობა განსხვავებათა

მინიმიზაციის საფეხურზე, ხოლო ეთნორელატიურ ფაზაში მყოფი მამაკაცების სრული რაოდენობა განსხვავებათა მიმდებლობის საფეხურზე. კვლევაში მონაწილე ქალბატონთა 69,67 % ეთნოცენტრულ, ხოლო 30,33% ეთნორელატიურ ფაზაში იმყოფება. საფეხურების მიხედვით განსხვავებათაგან თავდაცვის, განსხვავებათა მინიმიზაციის, განსხვავებათა მიმდებლობისა და განსხვავებათა ადაპტაციის საფეხურებზე არიან გადანაწილებული. მიუხედავად არსებული მცირედი სხვაობისა, მნიშვნელოვანი განსხვავება მამაკაცებსა და ქალებს შორის ზოგადი ინტერკულტურული მგრძობელობის თვალსაზრისით არ იკვეთება. დეტალური ინფორმაცია სქესორივი განსხვავებების შესახებ ინტერკულტურული მგრძობელობის თვალსაზრისით შეგიძლიათ იხილოთ ქვემოთ მოცემულ ცხრილში.

ცხრილი 13. მასწავლებელთა საერთო ინტერკულტურული მგრძობელობა სქესის მიხედვით

სქესი	თავდაცვა	მინიმიზაცია	მიმდებლობა	ადაპტაცია
მამაკაცები	0	61.11	38.9	0
ქალბატონები	1.67	68	30.08	0,25
სულ				

გადანაწილება განსახლების ტიპის მიხედვით

კვლევაში მონაწილე 395 მასწავლებლიდან სასოფლო დასახლებიდან გახლდათ 240 მასწავლებელი (ანუ, კვლევაში მონაწილეთა 60,76 %), დაბის ტიპის დასახლებიდან - 14 მასწავლებელი (ანუ 3,54 %), ხოლო საქალაქო დასახლებიდან 134 მასწავლებელი (ანუ 33,92%); 7-მა მასწავლებელმა არ დაასახელა საკუთარი დასახლების ტიპი. მკვეთრი განსხვავება სასოფლო, დაბის და ქალაქის მასწავლებლებს შორის ინტერკულტურული მგრძობელობის თვალსაზრისით ნაკლებად დაფიქსირდა. სოფლის მაცხოვრებელ მასწავლებელთა 70,85% ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება, ხოლო 29,15% - ეთნორელატიურში. დაბის მასწავლებელთა უფრო დიდი პროცენტული

რაოდენობა იმყოფება ეთნოცენტრულ ფაზაში სოფლისა და ქალაქის მასწავლებლებთან შედარებით. დაბის მასწავლებელთა 85,7% იმყოფება ეთნოცენტრულ და მხოლოდ 14,3 % - ეთნორელატიურ ფაზაში. ქალაქის მასწავლებლებს ინტერკულტურული მგრძობელობის თვალსაზრისით შედარებით მაღალი მაჩვენებელი აქვთ, თუმცა მათი უმრავლესობაც ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება. ქალაქის მასწავლებელთა 64,15% ეთნოცენტრულ ფაზაშია ინტერკულტურული მგრძობელობის თვალსაზრისით, ხოლო 35,85 % - ეთნორელატიურ ფაზაში. დეტალური ინფორმაცია განსახლების მიხედვით ინტერკულტურული მგრძობელობის შესახებ იხილეთ ქვემოთ მოცემულ ცხრილში:

ცხრილი 14. ინტერკულტურული მგრძობელობა განსახლების ტიპის მიხედვით

	თავდაცვა	მინიმიზაცია	მიმღებლობა	ადაპტაცია
სოფლის ტიპის	1.25	69.6	29.2	0
დაბის ტიპის	14.3	71.4	14.3	0
ქალაქის ტიპის	0.75	63.4	35.1	0.75
არ დაასახელა	0	57.1	42.9	0
სულ	1.52	67.3	30.9	0.25

გადანაწილება განათლების მიხედვით

კვლევაში მონაწილე 395 მასწავლებლიდან უმაღლესი განათლების მქონეა 327 მასწავლებელი (ანუ, კვლევაში მონაწილეთა 82,78%), ხოლო საშუალო ან საშუალო-ტექნიკური (მუსიკალური ან სახელოვნებო) - 44 მასწავლებელი (ანუ 11,1%). კვლევაში მონაწილე 24-მა მასწავლებელმა თავი შეიკავა საკუთარი განათლების დასახელებისგან (ანუ კვლევაში მონაწილე მასწავლებელთა 6,07%-მა). უმაღლესი განათლების მქონე მასწავლებელთა 66,97% იმყოფება ეთნოცენტრულ ფაზაში, მასწავლებელთა 33,03% იმყოფება ეთნორელატიურ ფაზაში. ხოლო საშუალო და საშუალო-ტექნიკური (სახელოვნებო და მუსიკალური) განათლების მქონე მასწავლებელთა 81,81% იმყოფება

ეთნოცენტრულ ფაზაში და მხოლოდ 18,19% - ეთნორელატიურ ფაზაში. შესაბამისად, უფრო მაღალი განათლების მქონე მასწავლებლები იმყოფებიან შედარებით მაღალ საფეხურზე ინტერკულტურული მგრძობელობის თვალსაზრისით. ქვემოთ ცხრილის სახით წარმოდგენილია განათლების მიხედვით მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის გადანაწილება:

ცხრილი 15. ინტერკულტურული მგრძობელობა განათლების მიხედვით

განათლება	თავდაცვა	მინიმიზაცია	მიმღებლობა	ადაპტაცია
1 უმაღლესი *ჰუმანიტარული	1,54	65,38	33,08	0
2 უმაღლესი ტექნიკური	1,85	64,8	33,35	0
3 საშუალო-ტექნიკური სხვადასხვა	0	100	0	0
4 საშუალო	0	76,47	23,53	0
5 საშუალო-ტექნიკური (მუსიკალური)	4,55	81,82	13,63	0
6 საშუალო-ტექნიკური (სახელოვნობა)	0	80	20	0
7 სხვადასხვა	0	63,6	27,27	9,13
8 პასუხის გარეშე	0	70,83	29,17	0
სულ	1,52	67,34	30,89	0,25

რასობრივი განსხვავებისადმი მგრძობელობა

კვლევაში აჩვენა მაღალი ინტერკულტურული მგრძობელობა რასობრივი განსხვავებისადმი. რასობრივი განსხვავებისადმი ეთნორელატიურ ფაზაში იმყოფება მასწავლებელთა 72,9% და ეთნოცენტრულ ფაზაში - მხოლოდ მასწავლებელთა 27,1%. თუმცა, აღსანიშნავია, რომ ეთნოცენტრულ ფაზაში მყოფი მასწავლებლების ნაწილი - 7,4% განსხვავებათა უარყოფისა და განსხვავებათაგან თავდაცვის საფეხურზეა და 92,6% - განსხვავებათა

მინიმიზაციის საფეხურზე. მასწავლებელთა რასობრივი მგრძობელობის შესახებ მიღებული შედეგები იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში:

ცხრილი 16. მასწავლებელთა რასობრივი მგრძობელობა

მგრძობელობის საფეხური	რაოდენობა	პროცენტი
უარყოფა	1	0.3
თავდაცვა	7	1.8
მინიმიზაცია	99	25.1
მიმღებლობა	260	65.8
ადაპტაცია	28	7.1
სულ	395	100.0

გადანაწილება რეგიონების მიხედვით

რასობრივი განსხვავების მიმართ მგრძობელობის ეთნოცენტრული და ეთნორელატიური ფაზების მიხედვით დაყოფა რეგიონალურ ჯგუფებში საკმაოდ განსხვავებულია. ყველაზე მეტი პროცენტული რაოდენობა ეთნოცენტრულ ფაზაში მყოფი მასწავლებლებისა მცხეთა-თიანეთში (53,13%) და იმერეთში (29, 41%) დაფიქსირდა. ხოლო ყველაზე ნაკლები გურიასა (17,65%) და სამცხე-ჯავახეთში 14,71%). შესაბამისად, ყველაზე მაღალი ეთნორელატივიზმის ფაზაში მყოფი მასწავლებლები გურიასა და სამცხე-ჯავახეთში (82,4 %) დაფიქსირდა და ყველაზე ცოტა - მცხეთა-თიანეთში (46,67%). ქვემოთ ცხრილის სახით წარმოდგენილია რეგიონების მიხედვით მასწავლებელთა რასობრივი მგრძობელობის გადანაწილება.

ცხრილი 17. მასწავლებელთა რასობრივი მგრძობელობა რეგიონების მიხედვით

რეგიონი	უარყოფა	თავდაცვა	მინიმიზაცია	მიმღებლობა	ადაპტაცია
1 გურია	0	0	17.65	82.4	0
2 სამეგრელო	0	5.26	28.90	60.5	5.27
3 იმერეთი	1	0	29.41	61.8	7.35

4	ქვემო ქართლი	0	2	16	70	12
5	შიდა ქართლი	0	0	28	64	8
6	მცხეთა-თიანეთი	0	0	53.33	33.3	13.3
7	სამცხე-ჯავახეთი	0	2.94	14.71	82.4	0
8	რაჭა-ლეჩხუმი/ქვემო სვანეთი	0	0	25	75	0
9	აჭარა	0	2.27	27.27	61.4	9.09
10	კახეთი	0	2.63	18.42	73.7	5.26
11	თბილისი	0	1.72	27.59	62.1	8.62
	სულ	0	1.77	25.06	65.8	7.09

ეთნიკური განსხვავებისადმი მგრძობელობა

გამოკითხვამ აჩვენა, რომ მასწავლებელთა უმრავლესობა ეთნიკური განსხვავების მიმართ ბენეცის მიერ ჩამოყალიბებულ ინტერკულტურული მგრძობელობის ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება. კერძოდ, გამოკითხულთა 71,2% ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება ეთნიკური მგრძობელობის თვალსაზრისით, ხოლო 28,8 % ეთნორელატიურ ფაზაში. თუმცა აღსანიშნავია, რომ ეთნოცენტრულ ფაზაში მყოფი მასწავლებლების უმრავლესობა, გამოკითხულთა საერთო რაოდენობის 62,5%, იმყოფება ეთნოცენტრული ფაზის ბოლო, ანუ ყველაზე მაღალ განსხვავებათა მინიმუმაციის საფეხურზე, ხოლო გამოკითხვაში მონაწილეთა 8, 6% იმყოფება ეთნოცენტრული ფაზის პირველ განსხვავებათა უარყოფის ან მეორე განსხვავებათაგან თავდაცვის საფეხურზე. გამოკითხვაში მონაწილეთა მასწავლებელთა 27,8 % იმყოფება ეთნორელატიური ფაზის პირველ განსხვავებათა მიმდებლობის საფეხურზე და მხოლოდ 0,8 % - ეთნორელატიური ფაზის ყველაზე მაღალ განსხვავებათა ადაპტაცია/ინტეგრაციის საფეხურზე. მასწავლებელთა ეთნიკური განსხვავებებისადმი მგრძობელობის შესახებ მიღებული შედეგები იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში:

ცხრილი 18. ეთნიკური განსხვავებისადმი მგრძობელობა

მგრძობელობა	რაოდენობა	პროცენტი
უარყოფა	1	0.3
თავდაცვა	34	8.6
მინიმუმაცია	247	62.5

მიმდებლობა	110	27.8
ადაპტაცია/ინტეგრაცია	3	.8
სულ:	395	100.0

კვლევის მიხედვით თვალსაჩინოა, რომ განსხვავებული ეთნიკური ჯგუფებისადმი მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობა საკმაოდ დაბალია, თუმცა კვლევამ აგრეთვე დაადასტურა მასწავლებელთა დამოკიდებულებების სხვაობა სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფების მიმართ. მაგალითად, აფხაზებისა და ოსებთან დაკავშირებით დასმულ კითხვაზე - „აფხაზებს და ოსებს ბევრი დაუთმეთ და გავათამამეთ“ - პასუხი შემდეგნაირად გადანაწილდა: გამოკითხვაში 76,6% აბსოლუტურად ეთანხმება, ეთანხმება და ნაწილობრივ ეთანხმება და მხოლოდ 23,4 % არ ეთანხმება ან კატეგორიულად არ ეთანხმება ამ დებულებას. შესაბამისად, მასწავლებლებში აღნიშნული დამოკიდებულებები შესაძლებელია პრობლემატური იყოს მომავალი თაობების ინტერკულტურული მგრძობელობის განსავითარებლად აფხაზებისა და ოსების მიმართ:

ცხრილი 19. აფხაზებისა და ოსების მიმართ კითხვაზე პასუხების გადანაწილება

	რაოდენობა	პროცენტი
სრულიად ვეთანხმები	59	14.9
ვეთანხმები	103	26.1
ნაწილობრივ ვეთანხმები	141	35.7
არ ვეთანხმები	80	20.3
კატეგორიულად არ ვეთანხმები	11	2.8
პასუხი არ არის	1	0.3
სულ	395	100.0

ამავე კონტექსტში საინტერესო შედეგები აჩვენა კითხვარში მოცემულმა დებულებამ: საქართველოში მხოლოდ ქართველები უნდა ცხოვრობდნენ, სხვა ეთნიკური ჯგუფები უნდა წავიდნენ საკუთარ ისტორიულ სამშობლოში”. ამ დებულებას გარკვეული გრადაციით ეთანხმება გამოკითხვაში მონაწილეთა 28,9%, ხოლო არ ეთანხმება 71,1 %. შედეგებიდან თვალსაჩინოა, რომ აფხაზებსა

და ოსებისაგან განსხვავებით, შედარებით მაღალია სხვა ეთნიკური ჯგუფებისადმი მასწავლებლების მიმდებლობა.

ცხრილი 20. პასუხების განაწილება კითხვაზე საქართველოში მხოლოდ ქართველები უნდა ცხოვრობდნენ, სხვა ეთნიკური ჯგუფები უნდა წავიდნენ საკუთარ ისტორიულ სამშობლოში”

	რაოდენობა	პროცენტი
სრულიად ვეთანხმები	15	3.8
ვეთანხმები	20	5.1
ნაწილობრივ ვეთანხმები	79	20.0
არ ვეთანხმები	198	50.1
კატეგორიულად არ ვეთანხმები	83	21.0
სულ	395	100.0

ამავე კონტექსტში საინტერესო იყო პასუხები დებულებაზე: „**საქართველოს სიმდიდრე მისი ეთნიკური მრავალფეროვნებაა**“. ამას ეთანხმება გარკვეული გრადაციით 73,9% და არ ეთანხმება ან კატეგორიულად არ ეთანხმება 26,1 %. აღნიშნული სტატისტიკური მონაცემებიც მიუთითებს ეთნიკური მგრძობელობის ქვეშ განსხვავებულ მიდგომებს განსხვავებული ეთნიკური ჯგუფებისადმი. აღნიშნული ფაქტი მნიშვნელოვანია და ხაზს უსვამს, რომ ეთნიკური ტოლერანტობა მასწავლებლებში განსხვავებულია სხვადასხვა ეთნოსის მიმართ.

ცხრილი 21. პასუხების გადანაწილება კითხვაზე. საქართველოს სიმდიდრე მისი ეთნიკური მრავალფეროვნებაა

	რაოდენობა	პროცენტი
კატეგორიულად არ ვეთანხმები	18	4.6
არ ვეთანხმები	85	21.5
ნაწილობრივ ვეთანხმები	91	23.0
ვეთანხმები	137	34.7
სრულიად ვეთანხმები	64	16.2
სულ	395	100.0

სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ეთნიკური განსხვავებებისადმი მგრძობელობის თვალსაზრისით ასაკის, განსახლებისა და საგნობრივი ჯგუფის მიხედვით კვლევაში არ დაფიქსირდა და საერთო მაჩვენებლის იდენტურია, თუმცა საინტერესო განსხვავება დაფიქსირდა

რეგიონებსა და სქესს შორის. რეგიონების თვალსაზრისით ეთნიკური განსხვავებისადმი ეთნორელატიური ფაზის მიმდებლობის საფეხურზე იმყოფება მასწავლებელთა 52, 9 % - სამცხე-ჯავახეთში და 34 % - ქვემო ქართლში, რაც ყველაზე მაღალი მაჩვენებელია სხვა რეგიონებთან შედარებით. ამასთან, ეთნორელატიური ფაზის ყველაზე მაღალ ადაპტაცია/ინტეგრაციის საფეხურზე ქვემო ქართლის რეგიონიდან მასწავლებელთა 4% იმყოფება, ანუ მაღალი ეთნიკური მგრძობელობით გამოირჩევიან მასწავლებლები იმ რეგიონებში, სადაც კომპაქტურად სახლობენ ეთნიკური უმცირესობების და უმცირესობასა და უმრავლესობას შორის მეტი ინტერაქციაა. რეგიონულ ჭრილში ეთნიკური განსხვავებისადმი მგრძობელობა იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში:

ცხრილი 22. ეთნიკური მგრძობელობა რეგიონულ ჭრილში

რეგიონი	რაოდ	უარყოფა	თავდაცვა	მინიმუმაცია	მიმდებლობა	ადაპტაცია
1 გურია	17	0	0	82.35	17.6	0
2 სამეგრელო	38	0	2.6	81.6	15.8	0
3 იმერეთი	68	1	10.3	58.82	27.9	0
4 ქვემო ქართლი	50	0	8	54	34	4
5 შიდა ქართლი	25	0	4	76	20	0
6 მცხეთა-თიანეთი	15	0	20	46.67	33.3	0
7 სამცხე-ჯავახეთი	34	0	5.88	41.18	52.9	0
8 რაჭა- ლეჩხუმი/ქვემო სვანეთი	8	0	12.5	62.5	25	0
9 აჭარა	44	0	9.09	70.45	20.5	0
10 კახეთი	38	0	18.4	57.89	23.7	0
11 თბილისი	58	0	6.9	62.07	29.3	1.72
სულ	395	0	8.61	62.28	27.8	0.76

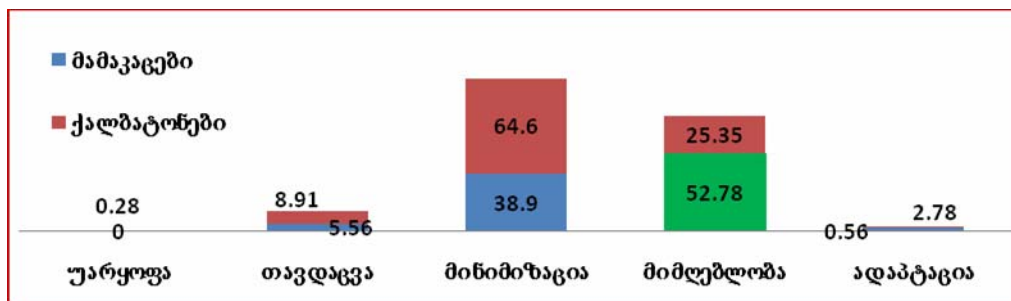
სქესობრივი თვალსაზრისით მნიშვნელოვანი განსხვავება დაფიქსირდა ეთნიკური მგრძობელობის თვალსაზრისით. ქალბატონების 73,79% აღმოჩნდა ეთნოცენტრულ ფაზაში ეთნიკური განსხვავებების მიმართ, იმ დროს, როცა მამაკაცთა მხოლოდ 44, 44% აღმოჩნდა ეთნოცენტრულ ფაზაში და მამაკაცთა უმრავლესობა 55,56 % ეთნორელატიურ ფაზაშია ეთნიკური განსხვავების

მიმართ. სქესობრივი მონაცემები ეთნიკური განსხვავების მიმართ დეტალურად იხილეთ ქვემოთ მოცემულ ცხრილში:

ცხრილი 23. ეთნიკური მგრძობელობა სქესობრივ ჯგუფში

სქესი	რაოდ	უარყოფა	თავდაცვა	მინიმიზაცია	მიმღებლობა	ადაპტაცია
მამაკაცები	36	0	5.56	38.9	52.78	2.78
ქალბატონები	359	0.28	8.91	64.6	25.35	0.56
სულ	395	0.25	8.61	62.3	27.85	0.76

დიაგრამა 2. ეთნიკური მგრძობელობა სქესობრივ ჯგუფში



მოქალაქეობრივი განსხვავებისადმი მგრძობელობა

აღსანიშნავია, რომ მოქალაქეობრივი განსხვავებისადმი დაბალი ინტერკულტურული მგრძობელობა დაფიქსირდა, ის ერთ-ერთი ყველაზე დაბალია სხვა განსხვავებებისადმი მგრძობელობასთან შედარებით. გამოკითხვამ აჩვენა, რომ მასწავლებელთა უმრავლესობა ეთნიკური განსხვავებისადმი ბენეტის მიერ ჩამოყალიბებულ ინტერკულტურული მგრძობელობის **ეთნოცენტრულ ფაზაში** იმყოფება. კერძოდ, გამოკითხულთა 90,6% ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება ეთნიკური მგრძობელობის თვალსაზრისით, ხოლო მხოლოდ 9,4 % **ეთნორელატიურ ფაზაში**. აქვე აღსანიშნავია, რომ ეთნოცენტრულ ფაზაში მყოფი მასწავლებლების საკმაოდ დიდი ნაწილი (36,4%) იმყოფება ეთნოცენტრული ფაზის პირველ - **განსხვავებათა**

უარყოფის ან მეორე - **განსხვავებათაგან თავდაცვის** საფეხურზე. საკმაოდ დიდია (54,2%) გამოკითხულთა ეთნოცენტრული ფაზის **განსხვავებათა მინიმიზაციის** საფეხურზე მყოფი მასწავლებლების რაოდენობაც, ხოლო გამოკითხვაში მონაწილეთა მხოლოდ 9,1% იმყოფება ეთნორელატიური ფაზის პირველ - **განსხვავებათა მიმდებლობის** საფეხურზე, მხოლოდ 0,3% - ეთნორელატიური ფაზის ყველაზე მაღალ - **განსხვავებათა ადაპტაცია/ინტეგრაციის** საფეხურზე. მასწავლებელთა მოქალაქეობრივი განსხვავებებისადმი მგრძობელობის შესახებ მიღებული შედეგები იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში:

ცხრილი 24. მოქალაქეობრივი განსხვავებისადმი მგრძობელობა

მგრძობელობა	რაოდენობა	პროცენტი
უარყოფა	12	3.0
თავდაცვა	132	33.4
მინიმიზაცია	214	54.2
მიმდებლობა	36	9.1
ადაპტაცია/ინტეგრაცია	1	0.3
სულ:	395	100.0

მოქალაქეობრივი განსხვავებებისადმი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობა საერთო მაჩვენებელთან არ ფიქსირდება რეგიონულ, ასაკობრივ, განსახლების, მასწავლებელთა საგნობრივ ჯგუფებად და სქესობრივ ჯგუფებში მონაცემთა ანალიზისას. დეტალური ინფორმაცია მოქალაქეობრივი მგრძობელობის შესახებ შეგიძლიათ იხილოთ დანართში.

განსხვავებული ენისადმი მგრძობელობა

მასწავლებელთა გამოკითხვამ აჩვენა, რომ ენობრივი განსხვავებისადმი ინტერკულტურული მგრძობელობა საკმაოდ მაღალია მასწავლებლებში. გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა 53,6 %, ანუ, უმრავლესობა **ეთნორელატიურ ფაზაში** იმყოფება და 46,4% - **ეთნოცენტრულ ფაზაში**. ამასთანავე, ეთნოცენტრულ ფაზაში მყოფი მასწავლებლების უმრავლესობა

(90,2%) ეთნოცენტრული ფაზის ყველაზე მაღალ განსხვავებისადმი მინიმიზაციის საფეხურზე იმყოფება, რაც აგრეთვე პოზიტიური სიგნალია. მასწავლებელთა ენობრივი განსხვავებებისადმი მგრძობელობის შესახებ მიღებული შედეგები იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში:

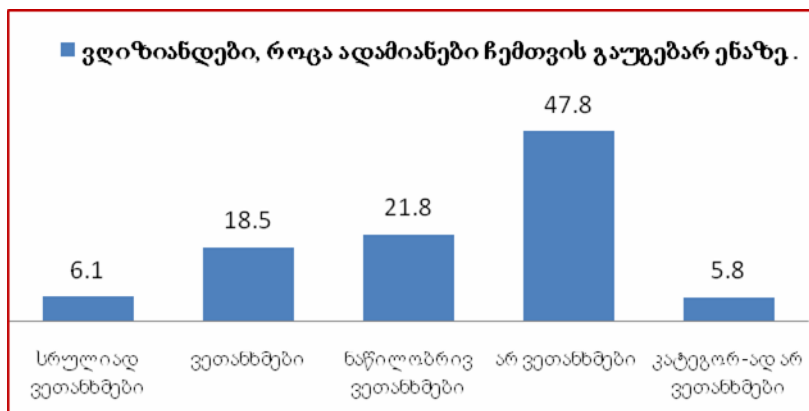
ცხრილი 25. ენობრივი განსხვავებისადმი მგრძობელობა

მგრძობელობა	რაოდენობა	პროცენტი
უარყოფა	2	0.5
თავდაცვა	16	4.1
მინიმიზაცია	165	41.8
მიმღებლობა	202	51.1
ადაპტაცია/ინტეგრაცია	10	2.5
სულ:	395	100.0

ენობრივი განსხვავებებისადმი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება საერთო მაჩვენებელთან არ ფიქსირდება რეგიონულ, ასაკობრივ, განსახლების, მასწავლებელთა საგნობრივ ჯგუფებად და სქესობრივ ჯგუფებში მონაცემთა ანალიზისას. დეტალური ინფორმაცია ენობრივი მგრძობელობის შესახებ შეგიძლიათ იხილოთ დანართში:

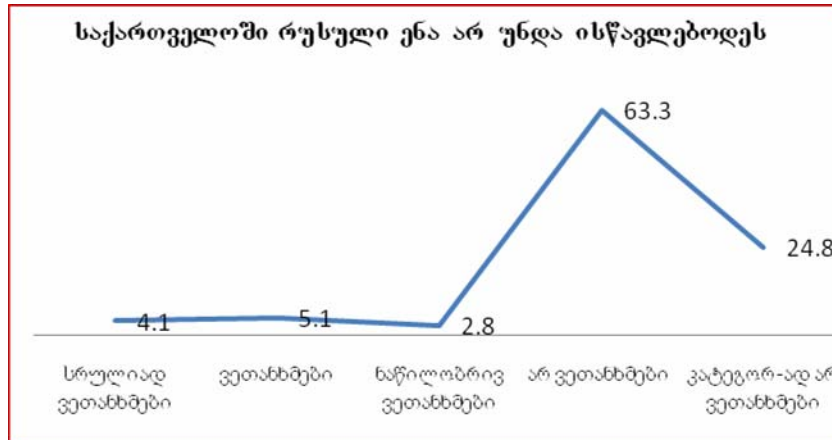
მიუხედავად იმისა, რომ ენობრივი მგრძობელობის თვალსაზრისით საინტერესო სურათი დაიხატა და მასწავლებელთა უმრავლესობა ეთნორელატიურ ფაზაში იმყოფება, სხვადასხვა ენებისადმი განსხვავებული დამოკიდებულებები გამოჩნდა. ამასთანავე, საინტერესო და საგულისხმო აღმოჩნდა ზოგიერთ შეკითხვაზე მიღებული პასუხების განაწილება. „ვლიზიანდები, როცა ადამიანები ჩემთვის გაუგებარ ენაზე საუბრობენ“ - ამას გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა 46,4% ეთანხმება, აბსოლუტურად ეთანხმება ან ნაწილობრივ ეთანხმება. უცხო ენაზე მოსაუბრე ადამიანებზე გაღიზიანებისთვის მასწავლებელთა 46,4% საკმაოდ დამაფიქრებელი და მაღალი მაჩვენებელია.

დიაგრამა 3. გადანაწილება შეკითხვაზე "ვლიზიანდები, როცა ადამიანები ჩემთვის გაუგებარ ენაზე საუბრობენ"



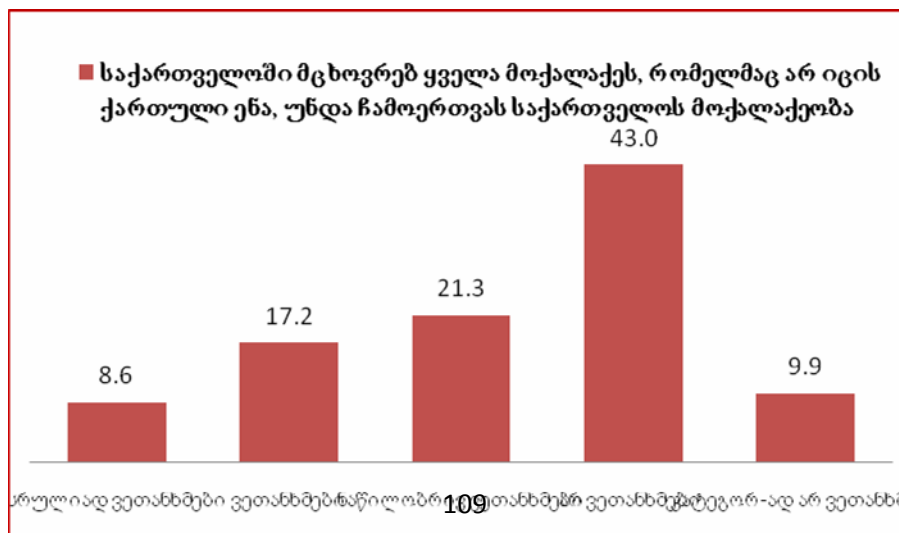
საინტერესო პასუხები დაფიქსირდა ინგლისური ენისადმი დამოკიდებულების თვალსაზრისით: „**ინგლისური ენა საფრთხეს უქმნის ქართულ ენას**“ - ამას მასწავლებელთა 39, 2 % ეთანხმება, აბსოლუტურად ეთანხმება ან ნაწილობრივ ეთანხმება. აღნიშნული მონაცემებიც გარკვეული ტენდენციების მიმანიშნებელია. გლობალიზაციის ეპოქის კვალდაკვალ, ქართული ენის დაკარგვის შიში, როგორც ჩანს, მაღალია მასწავლებლებშიც და, მიუხედავად განათლების სისტემაში საყოველთაოდ აღიარებული ინგლისური ენის აუცილებლობისა და სწავლების პრიორიტეტულობისა, ამ პროცესს მაინც სიფრთხილით ეკიდებიან. ინგლისური ენის კვალდაკვალ, საინტერესოა მასწავლებელთა დამოკიდებულება საჯარო სკოლებში რუსული ენის სწავლების პროცესის მიმართ. „**საქართველოში რუსული ენა არ უნდა ისწავლებოდეს**“ - ამას გამოკითხვაში მონაწილეთა მხოლოდ 12,0 % დაეთანხმა, ხოლო 88,0 % არ დაეთანხმა. აღნიშნული ხაზს უსვამს, რომ მიუხედავად ანტირუსული რიტორიკისა, პრაქტიკული მოსაზრებებიდან გამომდინარე, რუსული ენის სწავლების აუცილებლობას ხაზს უსვამს გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა აბსოლუტური უმრავლესობა. ეს ტენდენცია ცალსახად დაადასტურა მშობლებთან და მოსწავლეებთან არსებულმა ფოკუსგუფებმაც და მასწავლებლებთან ინტერვიუებმაც.

დიაგრამა 4. განაწილება შეკითხვაზე “საქართველოში რუსული ენა არ უნდა ისწავლებოდეს”



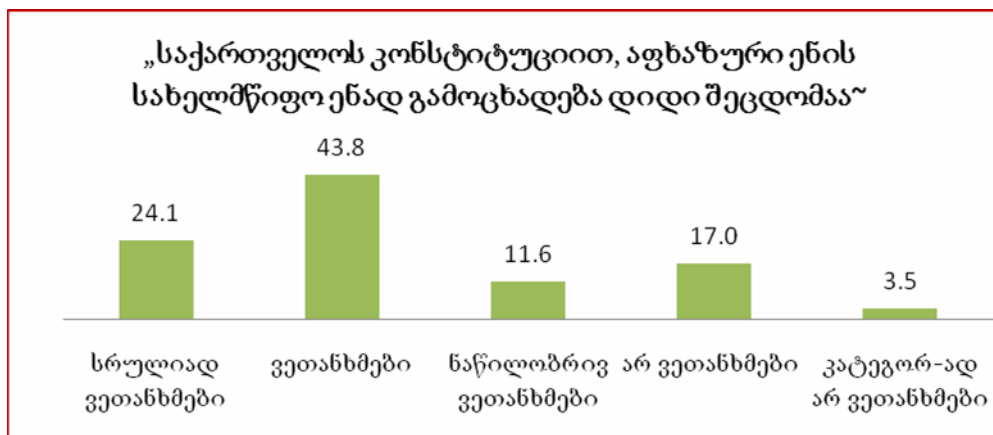
საინტერესო აღმოჩნდა საქართველოში მცხოვრები სხვა ეთნიკური ჯგუფების მიერ სახელმწიფო ენის ცოდნასთან დაკავშირებული შეკითხვაზე პასუხების განაწილება. დებულებას - „საქართველოში მცხოვრებ ყველა მოქალაქეს, რომელმაც არ იცის ქართული ენა, უნდა ჩამოერთვას საქართველოს მოქალაქეობა“ - 47,1 % ეთანხმება, აბსოლუტურად ეთანხმება ან ნაწილობრივ ეთანხმება. მასწავლებლების მსგავსი დამოკიდებულება საქართველოს მოქალაქეებისადმი, რომლებმაც გარკვეული კონტექსტის გამო არ იციან სახელმწიფო ენა, ალბათ საგულისხმოა და ყურადსაღებია.

დიაგრამა 5. განაწილება შეკითხვაზე “საქართველოში მცხოვრებ ყველა მოქალაქეს, რომელმაც არ იცის ქართული ენა, უნდა ჩამოერთვას საქართველოს მოქალაქეობა”



უმნიშვნელოვანესი საკითხია მასწავლებლების დამოკიდებულება აფხაზურის, როგორც სახელმწიფო ენის მიმართ. გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა უმრავლესობა, კერძოდ, 79,5% ეთანხმება, აბსოლუტურად ეთანხმება ან ნაწილობრივ ეთანხმება დებულებას - „**საქართველოს კონსტიტუციით, აფხაზური ენის სახელმწიფო ენად გამოცხადება დიდი შეცდომაა**“. თუ აფხაზურ და ოსურ ეთნიკურ ჯგუფთან დაკავშირებულ შეკითხვას და ამ შეკითხვას გავაერთიანებთ, საკმაოდ ნეგატიური დამოკიდებულება იკვეთება აფხაზების და აფხაზური ენის სახელმწიფო ენად გამოცხადებასთან დაკავშირებით. მასწავლებელთა მსგავსი დამოკიდებულება, სავარაუდოდ, ასახვას ჰპოვებს მოსწავლეებში ინტერკულტურული პოზიტიური მგრძობელობის განვითარებაში აფხაზური ენისა და აფხაზების მიმართ საკლასო დონეზე (იხ. დანართი).

დიაგრამა 6. განაწილება შეკითხვაზე “საქართველოს კონსტიტუციით აფხაზური ენის სახელმწიფო ენად გამოცხადება დიდი შეცდომაა“



აღსანიშნავია, რომ ძალიან პოზიტიური და ეთნორელატიური მგრძობელობა დაფიქსირდა მეგრული, ლაზური და სვანური ენების მიმართ. დებულებას - „**მეგრული, სვანური და ლაზური ენები ქართული კულტურის სიმდიდრეა, რასაც უნდა მოვუფრთხილდეთ**“ - გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა 95,9 % ეთანხმება, აბსოლუტურად ეთანხმება ან ნაწილობრივ ეთანხმება.

დასკვნის სახით შეიძლება ცალსახად ითქვას, რომ, მიუხედავად ლინგვისტური მგრძობელობის მეტ-ნაკლებად ზოგადი შედეგისა, კონკრეტულ

ენებთან მიმართებით მასწავლებელთა დამოკიდებულებები შესაძლებელია პრობლემატურად ჩაითვალოს, განსაკუთრებით ამ დამოკიდებულებების სასწავლო პროცესში გამოვლენის პირობებში.

განსხვავებული რელიგიისადმი მგრძობელობა

რელიგიური მგრძობელობის თვალსაზრისით გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა უმრავლესობა, კერძოდ, 80% ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება, ამასთან, ეთნოცენტრულ ფაზაში მყოფი მასწავლებლების 22,15% ეთნოცენტრული ფაზის **განსხვავებათა უარყოფისა** და **განსხვავებათაგან თავდაცვის** საფეხურზე იმყოფება. გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებლების მხოლოდ 20% იმყოფება რელიგიური მგრძობელობის თვალსაზრისით ეთნორელატიურ ფაზაში. რელიგიური განსხვავებებისადმი მგრძობელობის შესახებ მიღებული შედეგები იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში:

ცხრილი 26. რელიგიური განსხვავებისადმი მგრძობელობა

მგრძობელობა	რაოდენობა	პროცენტი
უარყოფა	4	1.0
თავდაცვა	66	16.7
მინიმუმაცია	246	62.3
მიმღებლობა	76	19.2
ადაპტაცია/ინტეგრაცია	3	.8
სულ:	395	100.0

კვლევაში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება რელიგიური განსხვავებებისადმი მგრძობელობის თვალსაზრისით ასაკის, განსახლების და საგნობრივი ჯგუფის მიხედვით არ დაფიქსირდა და საერთო მაჩვენებლის იდენტურია, თუმცა საინტერესო განსხვავება დაფიქსირდა რეგიონებს შორის. რელიგიური განსხვავებისადმი ეთნორელატიური ფაზის მიმღებლობის საფეხურზე იმყოფება მასწავლებელთა 38,6% აჭარაში, 37,5% - რაჭა-ლეჩხუმსა და ქვემო სვანეთში და 22% ქვემო ქართლში, რაც ყველაზე მაღალი მაჩვენებელია სხვა რეგიონებთან შედარებით; ანუ, მაღალი რელიგიური მგრძობელობით გამოირჩევიან მასწავლებლები იმ რეგიონებში, სადაც

კომპაქტურად სახლობენ რელიგიური უმცირესობების წარმომადგენლები (აჭარასა და ქვემო ქართლში). რეგიონულ ჭრილში რელიგიური განსხვავებისადმი მგრძობელობა იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში:

ცხრილი 27. რეგიონულ ჭრილში რელიგიური განსხვავებისადმი მგრძობელობა

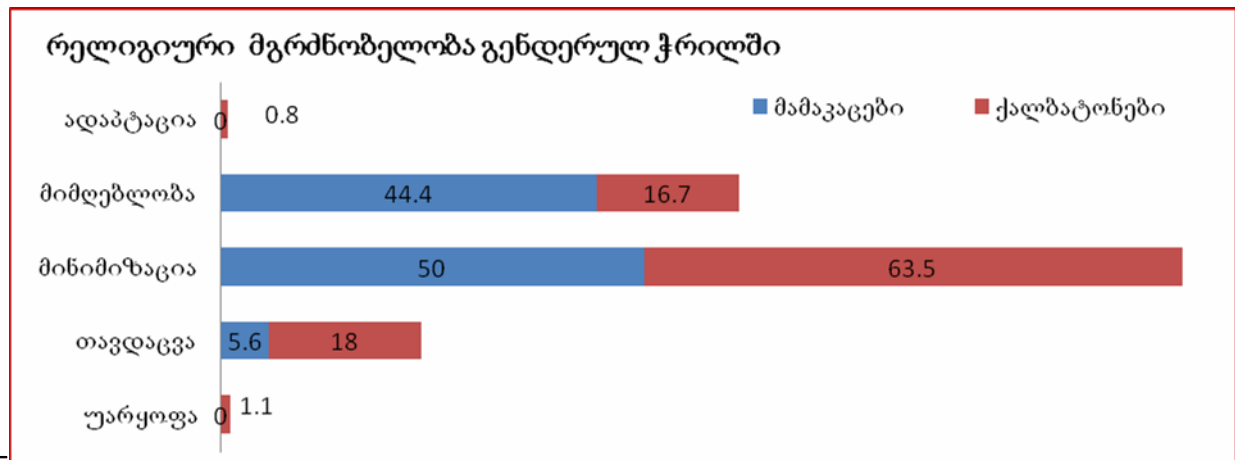
რეგიონი	რაოდ	უარყოფა	თავდაცვა	მინიმიზაცია	მიმდებლობა	ადაპტაცია
1 გურია	17	0	11.8	76.47	11.76	0
2 სამეგრელო	38	3.7	23.7	60.5	10.5	2.6
3 იმერეთი	68	1	16.2	64.71	16.18	1.47
4 ქვემო ქართლი	50	0	14	64	22	0
5 შიდა ქართლი	25	0	20	60	20	0
6 მცხეთა-თიანეთი	15	0	20	66.67	6.667	6.67
7 სამცხე-ჯავახეთი	34	0	11.8	73.53	14.71	0
8 რაჭა- ლეჩხუმი/ქვემო სვანეთი	8	0	12.5	50	37.5	0
9 აჭარა	44	0	13.6	47.73	38.6	0
10 კახეთი	38	5	15.8	57.89	21.05	0
11 თბილისი	58	0	20.7	63.79	15.52	0
სულ	395	1	16.7	62.28	19.24	0.76

განსხვავებული სქესის მასწავლებელთა დამოკიდებულების თვალსაზრისით საინტერესო სურათი იხატება: მართალია, ქალბატონებისა და მამაკაცების უმრავლესობა რელიგიური განსხვავებისადმი მგრძობელობის თვალსაზრისით ეთნოცენტრულ საფეხურზე იმყოფება, მაგრამ ეთნორელატიურ ფაზაში მყოფ მამაკაცთა პროცენტული შეფარდება გაცილებით მაღალია ქალბატონთა პროცენტულ შეფარდებასთან. მამაკაცთა 44,4% ეთნორელატიურ ფაზაში იმყოფება, მაშინ როცა იგივე მონაცემი ქალთა მიმართ 17,5 %-ს შეადგენს. სქესობრივ ჭრილში რელიგიური განსხვავების შესახებ დეტალური ინფორმაცია იხილეთ ქვემოთ მოყვანილ ცხრილში:

ცხრილი 28. სქესობრივ ჯგუფში რელიგიური განსხვავებისადმი მგრძობელობა

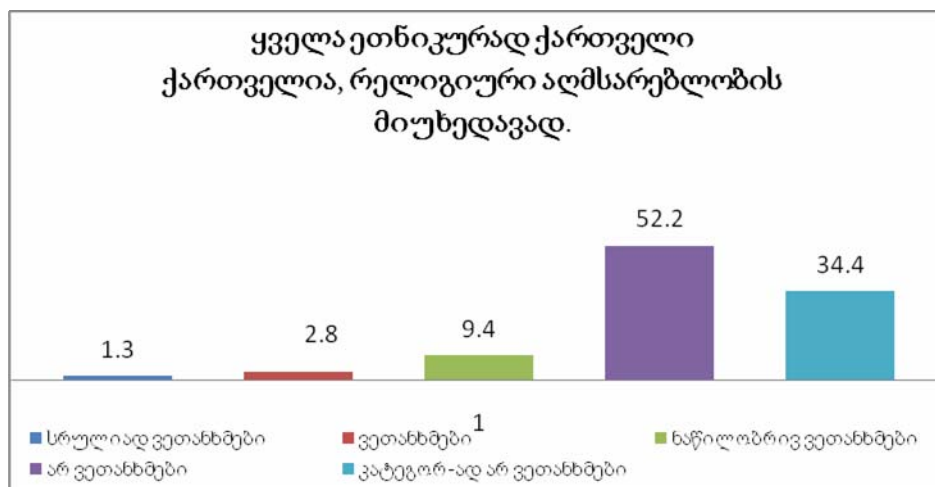
სქესი	რაოდენობა	უარყოფა	თავდაცვა	მინიმიზაცია	მიმღებლობა	ადაპტაცია
მამაკაცები	36	0	5.6	50	44.4	0
ქალბატონები	359	1.1	18	63.5	16.7	0.8
სულ	395	1	17	62.3	19.24	0.8

დიაგრამა 7. განსხვავებული რელიგიისადმი მგრძობელობის გადანაწილება სქესის მიხედვით



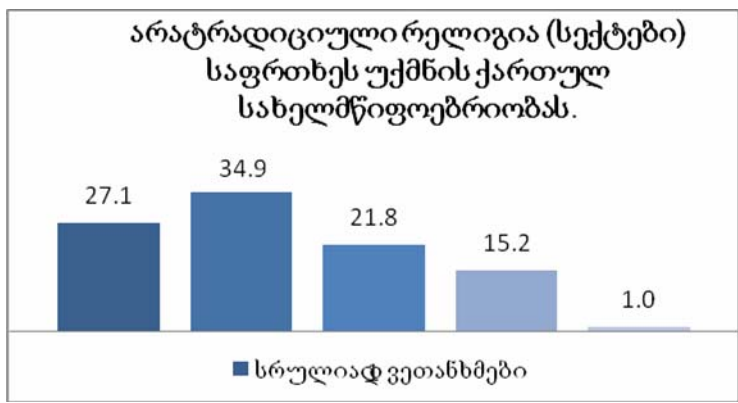
საინტერესო სურათი აჩვენა კვლევამ რელიგიური სახესხვაობების მიმართ დამოკიდებულების თვალსაზრისით: მასწავლებელთა მხრიდან განსხვავებული

დიაგრამა 8. გადანაწილება დებულებაზე „ყველა ეთნიკურად ქართველი ქართველია, რელიგიური აღმსარებლობის მიუხედავად“



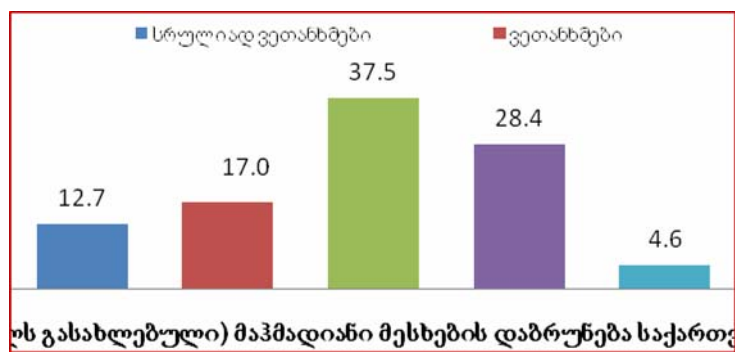
დამოკიდებულებებია არატრადიციული რელიგიის წარმომადგენელთა, ეთნიკურად ქართველი სხვა რელიგიის წარმომადგენელთა, აგრეთვე დეპორტირებულთა მიმართ. დებულებას - **„ყველა ეთნიკურად ქართველი ქართველია, რელიგიური აღმსარებლობის მიუხედავად“** - ეთანხმება, აბსოლუტურად ეთანხმება ან ნაწილობრივ ეთანხმება 88,8 %, ხოლო კატეგორიულად არ ეთანხმება ან არ ეთანხმება მხოლოდ 11,2 %:

დიაგრამა 9. გადანაწილება დებულებაზე „არატრადიციული რელიგია (სექტები) საფრთხეს უქმნის ქართულ სახელმწიფოებრიობას“



ამ მონაცემების ფონზე გასაკვირია არატრადიციული რელიგიის ე.წ. „სექტების“ მიმდევართა მიმართ გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა დამოკიდებულება. დებულებაზე **„არატრადიციული რელიგია (სექტები) საფრთხეს უქმნის ქართულ სახელმწიფოებრიობას“** დადებით პასუხს სცემს სხვადასხვა გრადაციით გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა უმრავლესობა, კერძოდ, 83,8 პროცენტი:

დიაგრამა 10. გადანაწილება დებულებაზე „დეპორტირებული მაჰმადიანი მესხების დაბრუნება საქართველოში საშიშია მათი რელიგიური რწმენის გამო“



არატრადიციული რელიგიის მიმდევართა მიმართ მასწავლებელთა ცალსახად უარყოფითი დამოკიდებულება და ამ რწმენის მქონე მოსწავლეთა არაკომფორტული სასკოლო ცხოვრება დაფიქსირდა მასწავლებელთა ინტერვიუებში, მშობელთა და მოსწავლეთა ფოკუსჯგუფებში და, ამდენად, მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის გაზრდა და შესაბამისი ცოდნითა და კომპეტენციებით აღჭურვა ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ამოცანას წარმოადგენს.

ამავე კონტექსტში საინტერესოა მასწავლებელთა დამოკიდებულება 1944 წელს დეპორტირებული მოსახლეობის რეპატრიაციის პროცესის მიმართ რეპატრიანტთა აღმსარებლობის კონტექსტში. დებულებას - **„დეპორტირებული (საქართველოდან 1944 წელს გასახლებული) მაჰმადიანი მესხების დაბრუნება საქართველოში საშიშია მათი რელიგიური რწმენის გამო“** ეთანხმება, ნაწილობრივ ან აბსოლუტურად ეთანხმება გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა უმრავლესობა, კერძოდ, 72,3%.

რელიგიური მგრძობელობის კონტექსტში საინტერესო შედეგები აჩვენა კითხვარში გამოთქმულმა მოსაზრებამ - **„მართლმადიდებლები პრივილეგირებულნი უნდა იყვნენ საქართველოში“**. ამ მოსაზრებას ეთანხმება, ნაწილობრივ ეთანხმება ან აბსოლუტურად ეთანხმება გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა 70,1%. ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ აღნიშნულ დებულებას არ ეთანხმება მხოლოდ 29,9%. რეგიონულ ჭრილში ამ დებულებას არ ეთანხმება პროცენტულად ყველაზე მეტი რაოდენობა აჭარის რეგიონიდან, რომელიც რელიგიური მრავალფეროვნებით გამოირჩევა. მიღებული შედეგი თვალსაჩინოს ხდის მასწავლებლებში რელიგიური მგრძობელობის თვალსაზრისით არსებულ ეთნოცენტრულ დამოკიდებულებას, რაც ასახავს ჰპოვებს სასკოლო ცხოვრებაზე, - ეს დასტურდება მასწავლებლებთან ინტერვიუებით, მშობლებთან და მოსწავლეებთან ფოკუსჯგუფებით, რაზეც დეტალურად ქვემოთ კვლევის ამ მეთოდების ანალიზისას ვისაუბრებთ.

სქესთა შორის დამოკიდებულების ანალიზი

სქესთა შორის დამოკიდებულების ერთიანი გაანალიზება შემდეგ ტენდენციას გვაჩვენებს: რესპონდენტთა 60%-ზე მეტი სქესთაშორისი თანასწორობის საკითხს ამჩნევს, თუმცა, მისადმი საკმაოდ არასენსტიტიურია, რადგან მსგავსი ტიპის პრობლემას ხელოვნურად თავს მოხვეულებს ან არცთუ ძალიან მნიშვნელოვნად მიიჩნევს. პედაგოგთა უმრავლესობისათვის ქცევითი კატეგორიები აბსოლუტურია და ისინი საკუთარი ქცევითი გამოცდილების პრიორიტეტულობაზე აგებული სწორედ რომ ადამიანთა შორის არსებული განსხვავებების განზოგადების ტენდენციიდან გამომდინარე.

ცხრილი 29. გენდერული განსხვავებისადმი სენსიტიურობა

სქესთაშორისი დამოკიდებულებები		
	სიხშირე	პროცენტი
თავდაცვა	29	7.3
მინიმიზაცია	239	60.5
მიმღებლობა	120	30.4
ადაპტაცია/ინტეგრაცია	7	1.8
სულ	395	100.0

საგულისხმოა, რომ რესპონდენტთა 30% გენდერის საკითხისადმი მიმღებლობით ხასიათდება. საერთო ჯამში, რესპონდენტთა აბსოლუტური უმრავლესობის გენდერული სენსიტიურობა შეფასების სკალის ამ ორ კატეგორიაში თავსდება.

საინტერესოა, რომ გენდერული მგრძობელობის თვალსაზრისით მკვეთრი განსხვავება სქესთა შორის არ დაფიქსირდა და მამაკაცთა და ქაღთა გენდერული მგრძობელობა ფაქტობრივად თანაბარი აღმოჩნდა. მამაკაცთა 68,47% ეთნოცენტრულ ფაზაშია გენდერული მგრძობელობის თვალსაზრისით და ეს მონაცემი ოდნავ ნაკლებია ქალ მასწავლებელთა შორის და ის 67, 69%-ს შეადგენს:

ცხრილი 30. გენდერული განსხვავებისადმი მგრძობელობა სქესობრივ ჭრილში

	რაოდენობა	უარყოფა	თავდაცვა	მინიმიზაცია	მიმღებლობა	ადაპტაცია
მამაკაცები	36	0	5.56	63.89	30.6	0
ქალბატონები	359	0	7.52	60.17	30.4	1.95
შულ	395	0	7.34	60.51	30.4	1.77

განსხვავებული ჯანმრთელობის მიმართ მგრძობელობა

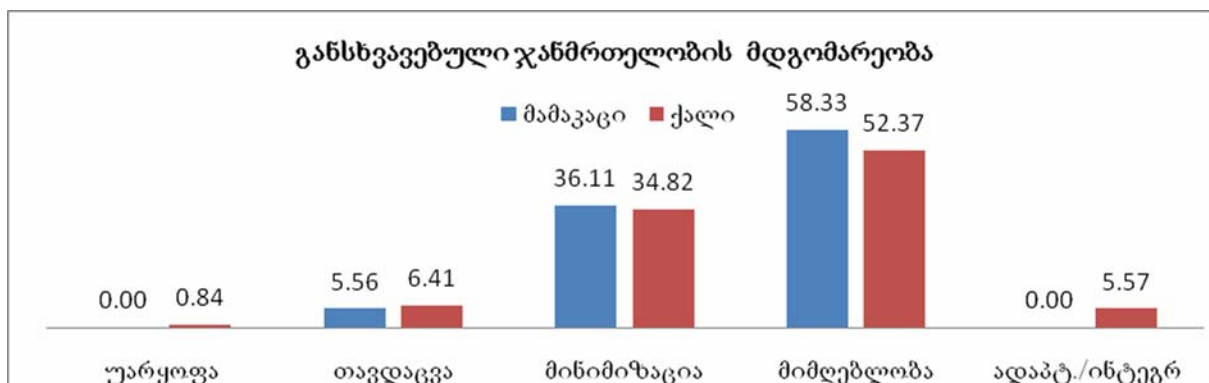
კვლევა აჩვენებს, რომ რესპონდენტთა ნახევარზე მეტი, 53%, სენსიტიურია და კარგად ამჩნევს ადამიანთა განსხვავებულ ფიზიკურ მონაცემებს, ხოლო 5% კი ემპათიურია პირთა შორის ფიზიკური განსხვავებების მიმართ. თუმცა, გამოკითხულთა 35% კვლავაც არ აღიქვამს ამ საკითხს მნიშვნელოვნად, 6.3% თავდაცვით დამოკიდებულებას ამჟღავნებს, ხოლო 1% კი არასდროს არ ცდილობს აღიაროს ის განსხვავებები, რომლებსაც ადამიანთა ფიზიკური მდგომარეობა განაპირობებს. იხ. ცხრილი:

ცხრილი 31. დამოკიდებულება განსხვავებული ჯანმრთელობის მდგომარეობისადმი

	სიხშირე	პროცენტი
უარყოფა	3	0.8
თავდაცვა	25	6.3
მინიმიზაცია	138	34.9

საინტერესოა მიმღებლობის კატეგორიების გადანაწილება რამდენიმე ჭრილში, კერძოდ კი გენდერული და რეგიონული პერპექტივით:

დიაგრამა 11. განსხვავებული ჯანმრთელობის მდგომარეობისადმი მგრძობელობა გენდერულ ჭრილში



როგორც სქემაზე ჩანს, გამოკითხული პედაგოგების დამოკიდებულება ადამიანების ფიზიკური შესაძლებლობების მრავალფეროვნებისა და მისდამი სენსიტიურობის თვალსაზრისით, პრაქტიკულად, არ განსხვავდება. ერთადერთი საგულისხმო განსხვავება ქალ მასწავლებლებს შორის ფიზიკური შესაძლებლობებისადმი ემპათიური დამოკიდებულებითა და სრული აღიარებით ხასიათდება (6%-ში), რაც მამაკაცი პედაგოგების შემთხვევაში არ არის მოცემული. საინტერესოა ცალკეულ კითხვებზე პასუხების გადანაწილების მაჩვენებელიც:

ცხრილი 32. განსხვავებული ჯანმრთელობის მდგომარეობის კითხვებზე პასუხების გადანაწილება

დამოკიდებულება განსხვავებულ ფიზიკურ მდგომარეობასთან	სრულიად ვეთანხმები	ვეთანხმები	ნაწილობრივ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	კატეგორიულად არ ვეთანხმები
მიმაჩნია, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების ბავშვები სხვა ბავშვებთან ერთად არ უნდა სწავლობდნენ, ამით ყველა მოსწავლე ზარალდება.	3.5%	11.1%	16.7%	49.9%	18.7%
მოსწავლე, რომელსაც ჯანმრთელობის პრობლემა აქვს, სწავლას ვერანაირად ვერ მოახერხებს.	1.3%	8.9%	17.7%	60.5%	11.6%
არსებობენ ნიჭიერი და უნიჭო ბავშვები. ნიჭიერები ადვილად სწავლობენ, უნიჭოები კი, რაც არ უნდა ხელი შეუწყო, ვერ სწავლობენ.	2.3%	16.2%	26.1%	47.6%	7.8%
ინკლუზიურ ბავშვებს სწავლა არ შეუძლიათ.	1.0%	4.6%	21.8%	60.3%	12.4%

სოციალური მდგომარეობის მიმართ მგრძობელობა

კითხვარის ერთ-ერთი ქვეთავი ფოკუსირებული იყო გამოკითხულთა დამოკიდებულების კვლევაზე სოციალურ-ეკონომიური მდგომარეობის მიმართ. შესაბამისად, დებულებები ეხებოდა როგორც მაღალი ეკონომიკური მონაცემების, ასევე დაბალი ეკონომიკური შესაძლებლობების პირებისადმი დამოკიდებულებას. ამასთან, დებულებები მეტ-ნაკლებად განზოგადებული იყო

და მხოლოდ ცალკეულ შემთხვევებში იყო დაკავშირებული პედაგოგების პროფესიულ გამოცდილებასთან.

კვლევა აჩვენებს, რომ რესპონდენტთა 63%-ზე მეტი სოციალურ-ეკონომიკური განსხვავებისადმი მიმდებლობით ხასიათდება, ხოლო თითქმის 31% კი მინიმიზაციის საფეხურზე იმყოფება.

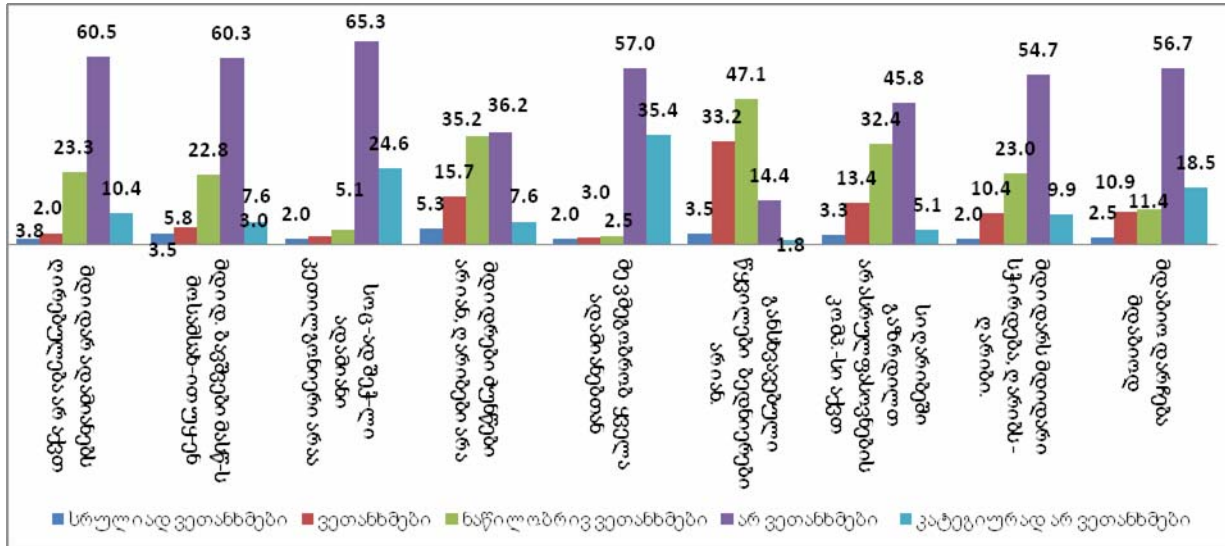
ცხრილი 33. დამოკიდებულება სოციალურ-ეკონომიკური განსხვავებებისადმი

	<i>სის შირე</i>	<i>პროცენტი</i>
უარყოფა	3	.8
თავდაცვა	9	2.3
მინიმიზაცია	122	30.9
მიმდებლობა	250	63.3
ადაპტაცია/ინტეგრაცია	11	2.8
სულ	395	100

ამრიგად, სოციალურ-ეკონომიკური კუთხით განსხვავებების შესწავლის დროს გამოკითხულთა ყველაზე დიდი პროცენტი (საშუალოდ 46.1%) ამჟღავნებს მრავალფეროვნებისადმი მიმდებლობის და ეს ფაქტორი ადამიანებისათვის მიწერილი ღირებულებებისა და თვისებების საფუძველი არ ხდება. საშუალოდ 9.9% კატეგორიულად არ უშვებს სოციალური ნიშნით ადამიანებისადმი სტერეოტიპული დამოკიდებულების გამომჟღავნებას და ამგვარ დამოკიდებულებას პრაქტიკაში ატარებს. 22.6% მინიმალის საფეხურზეა და

სოციალურ-ეკონომიკური მახასიათებლებისადმი არაერთგვაროვანი დამოკიდებულება აქვს. 11 პროცენტი თავდაცვით პოზიციას ამჟღავნებს ამგვარი მრავალფეროვნებისადმი, ხოლო თითქმის 3% არ აღიარებს სოციალურ-ეკონომიკურ მრავალფეროვნებას, როგორც პიროვნების მახასიათებელს და მისდამი არატოლფერანტული დამოკიდებულება გააჩნია.

დიაგრამა 12. დამოკიდებულება სოციალურ-ეკონომიკური განსხვავების მიმართ დებულებების მიხედვით



სოციალური სტატუსის შეფასება

კვლევის ფარგლებში რელიგანტურად ჩათვალეთ ასევე გაგვეჩვენა, რა ტიპის დამოკიდებულებებს ამჟღავნებენ მასწავლებლები სხვადასხვა სოციალური სტატუსის მქონე ოჯახის მიმართ და რამდენად აისახება დამოკიდებულებები მოსწავლისადმი არსებულ მოლოდინსა და წარმოდგენებზე. შესაბამისად, კითხვარში შევიდა 6 კითხვა, რომლის ნაწილი რესპონდენტთა გამოცდილების საფუძველზე გაკეთებულ წარმოდგენებსა და მოლოდინზე გადიოდა, ხოლო ნაწილი კი ზოგად ხასიათს ატარებდა და გამოკითხულთა დამოკიდებულების გამოვლენას ისახავდა მიზნად ადამიანთა სოციალური სტატუსისა და მრავალფეროვნებისადმი განწყობების კუთხით.

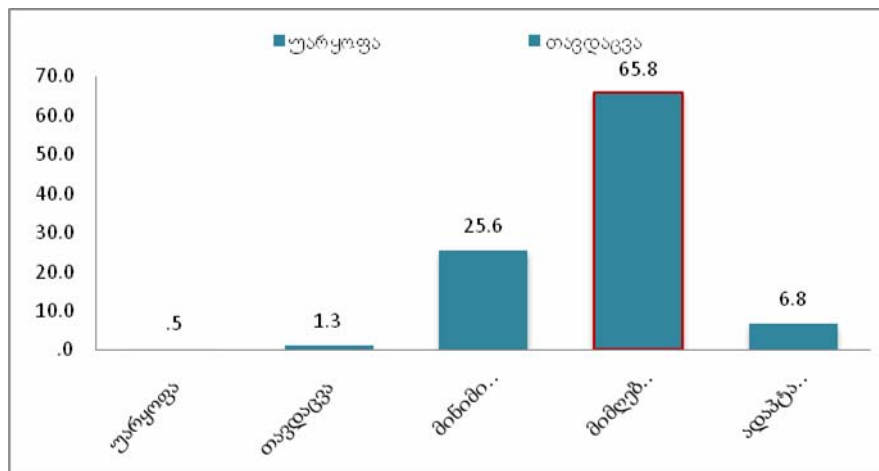
ამრიგად, ოჯახისა და ოჯახთან დაკავშირებული სოციალური სტატუსის შემთხვევაში, განსაკუთრებით მკაფიოდ ისახება ის აღქმული მოლოდინი და წარმოდგენები, რომლებიც პედაგოგებს გააჩნიათ. ამასთან, ტერიტორიული განსახლების ჭრილში იგრძნობა მცირედი განსხვავებები; ქალაქის ტიპის დასახლებაში დაახლოებით 10%-ით მაღალია მიმდებლობა სოციალური სტატუსისა და ოჯახის ინსტიტუციის მრავალფეროვნების მიმართ, ვიდრე სასოფლო დასახლებაში. შესაბამისად, სასოფლო ტიპის დასახლებაში მინიმალზაციის მაჩვენებელი 10%-ით მეტია, ვიდრე ქალაქში.

მგრძობელობა განსხვავებული ასაკისადმი

ასაკობრივი მგრძობელობის მიმართ გამოკითხულთა დიდი პროცენტი (65.8%) მაღალი მიმღებლობით ხასიათდება, ხოლო მასწავლებელთა 6,8% ინტერკულტურული მგრძობელობის ყველაზე მაღალ ადაპტაცია-ინტეგრაციის საფეხურზე იმყოფება. ამასთანავე აღსანიშნავია, რომ გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა მხოლოდ მასწავლებელთა 27,4 % იმყოფება ეთნოცენტრულ ფაზაში. ამრიგად, თუ ასაკობრივი განსხვავებებისადმი დამოკიდებულებას გავანალიზებთ, შეიძლება იმაზე საუბარი, რომ ასაკობრივი მრავალფეროვნება დაწყებითი კლასების მასწავლებლებისათვის კარგად გააზრებულია. ამ კომპონენტში შედეგები შემდეგნაირად გადანაწილდა:

მგრძობელობა განსხვავებული ტერიტორიული განსახლების მიმართ

დიაგრამა 13. ტერიტორიული განსახლების განსხვავებისადმი მგრძობელობა



ტერიტორიული განსახლების მიხედვით მგრძობელობის თვალსაზრისით გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებლების უმრავლესობა ეთნორელატიურ ფაზაში იმყოფება (55,9 %) და 44,1% - ეთნოცენტრულ ფაზაში. ასაკობრივი, რეგიონული და განსახლების თვალსაზრისით ამ მასწავლებელთა ინტერკულტურულ მგრძობელობა არ დაფიქსირებულია.

ცხრილი 34. ტერიტორიული განსახლების განსხვავებისადმი მგრძობელობა

ტერიტორიული განსახლების მგრძობელობა	რაოდენობა	პროცენტი
უარყოფა	2	.5
თავდაცვა	5	1.3
მინიმუმაცია	167	42.3
მიმღებლობა	211	53.4
ადაპტაცია/ინტეგრაცია	10	2.5
სულ:	395	100.0

მგრძობელობა განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის მიმართ

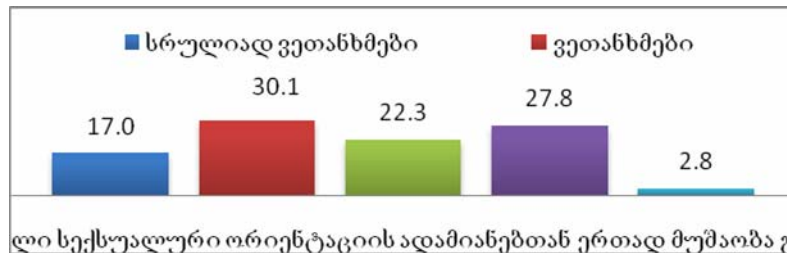
განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის მიმართ კვლევაში მონაწილე მასწავლებელთა დამოკიდებულება მკვეთრად ეთნოცენტრულია. კვლევაში მონაწილე მასწავლებელთა დიდი უმრავლესობა, კერძოდ, 81,2% სექსუალური ორიენტაციისადმი მგრძობელობის ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება და მხოლოდ 18,8% - ეთნორელატიურ ფაზაში.

ცხრილი 35. მგრძობელობა განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციისადმი

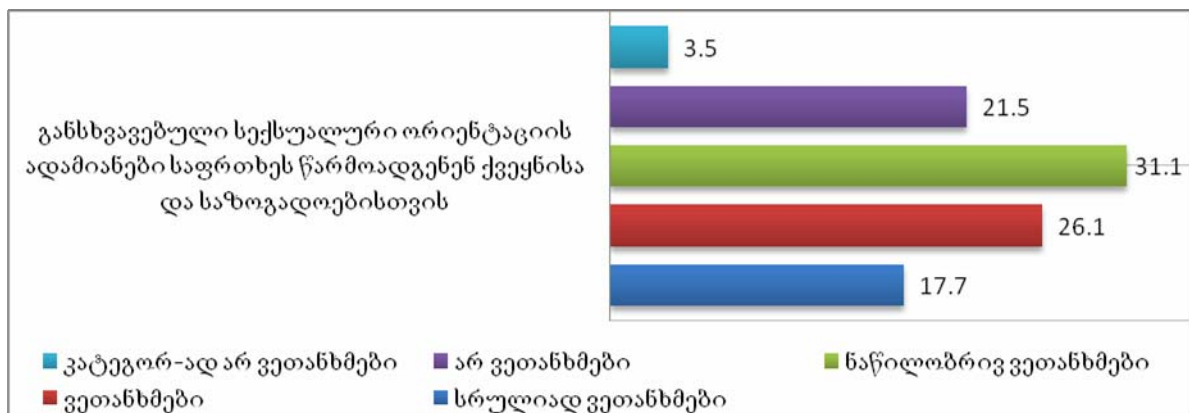
	რაოდენობა	პროცენტი
უარყოფა	24	6.1
თავდაცვა	116	29.4
ინიმუმაცია	181	45.8
მიმღებლობა	69	17.5
ადაპტაცია/ინტეგრაცია	5	1.3
სულ:	395	100.0

სექსუალურ ორიენტაციისთან დაკავშირებით საინტერესოა უშუალოდ დასმულ საკითხებზე დამოკიდებულებების ანალიზი. მაგალითად, დებულებას - „განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანებთან ერთად მუშაობა გამიჭირდება“ - ეთანხმება, აბსოლუტურად ეთანხმება ან ნაწილობრივ ეთანხმება გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა 69,4%. მეტიც, დებულებას -

დიაგრამა 14: გადანაწილება დებულებაზე: „განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანებთან ერთად მუშაობა გამიჭირდება“



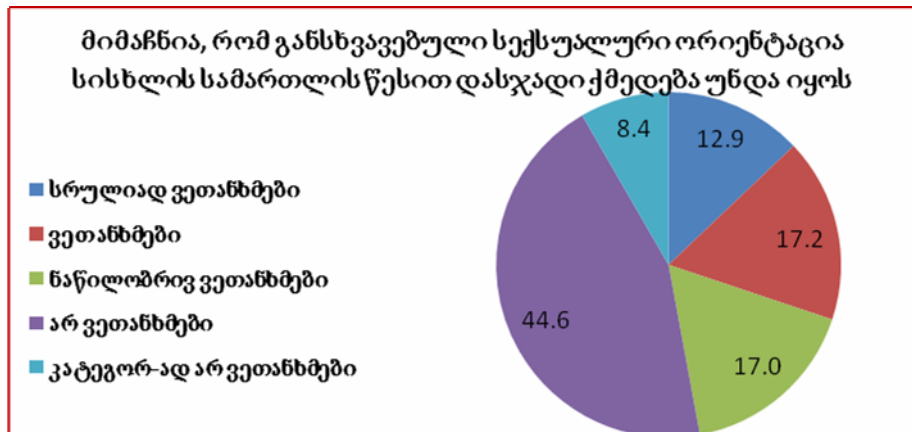
დიაგრამა 15: გადანაწილება დებულებაზე: „განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანები საფრთხეს წარმოადგენენ ქვეყნისა და საზოგადოებისთვის“



განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანები საფრთხეს წარმოადგენენ ქვეყნისა და საზოგადოებისთვის“ - ეთანხმება, აბსოლუტურად ეთანხმება ან ნაწილობრივ ეთანხმება 74,9%. ამის მომხრეებთან შედარებით დაბალია იმ მასწავლებელთა რაოდენობა (47,0%), რომელიც ეთანხმება, აბსოლუტურად ეთანხმება ან ნაწილობრივ ეთანხმება დებულებას - „**მიმაჩნია, რომ განსხვავებული სექსუალური ორიენტაცია სისხლის სამართლის წესით დასჯადი ქმედება უნდა იყოს**“, თუმცა, თავისთავად, ეს საკმაოდ მაღალი მაჩვენებელია და მასწავლებლებში განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციისადმი მგრძობიერების ძალიან დაბალ საფეხურზე მიუთითებს.

სექსუალური ორიენტაციის კონტექსტში საინტერესოა მასწავლებლების დამოკიდებულება იმ დებულებებზე, რომლებიც დეკლარაციული და საყოველთაოდ აღიარებულია, მათ შორის საკანონმდებლო დონეზე. ასეთი ტიპის

დიაგრამა 16. გადანაწილება დებულებაზე: „მიმაჩნია, რომ განსხვავებული სექსუალური ორიენტაცია სისხლის სამართლის წესით დასჯადი ქმედება უნდა იყოს“



დეკლარირებულ თანასწორობას ადამიანებს შორის, მათ შორის სექსუალური ორიენტაციის მიუხედავად, ადამიანების თანასწორობის საკითხს ეთანხმება გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა უმრავლესობაც. კერძოდ, დებულებას - „ყველა ადამიანი თავისუფალი და თანასწორია, მიუხედავად მათი სექსუალური ორიენტაციისა“ - გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებლების 81,5% სხვადასხვა გრადაციით ეთანხმება. აღნიშნული ფაქტი არის მნიშვნელოვანი და ხაზს უსვამს, რომ მასწავლებელთა დეკლარირებულ და საყოველთაოდ აღიარებულ დებულებებზე ეთნორელატიურ დამოკიდებულებებს ავლენენ, თუმცა განსხვავებულად ფორმულირებულ და არადეკლარირებულად ფორმულირებულ საკითხებზე ამჟღავნებენ შინაგან ეთნოცენტრულ დამოკიდებულებებს განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციისადმი.

(ბ) მულტიკულტურული განათლების მიდგომები/ინტერვიუების ანალიზი

ჩატარებული ინტერვიუები მიზნად ისახავდა, გაგვეგო მასწავლებელთა ხედვა, თუ რა არის მულტიკულტურული განათლება და მისი მიზნები, გვაინტერესებდა აგრეთვე უმაღლეს სასწავლებლებში თუ მასწავლებლად მუშაობისას რა თეორიული თუ პრაქტიკული კურსები და ტრენინგები ჰქონდათ მათ გავლილი მულტიკულტურული განათლების მიმართულებით. ინტერვიუები მასწავლებლებთან მიზნად ისახავდა იმ მიდგომებისა და მეთოდების

გამოვლენას, რომლებსაც ისინი მოსწავლეებთან ინტერკულტურული მგრძობელობის განსავითარებლად იყენებენ, ასევე, სწავლების პროცესში ინტერკულტურული განათლების ასპექტებთან დაკავშირებული ხარვეზების დაფიქსირებას. დეტალურად განვიხილავთ თითოეულ ამ საკითხზე ინტერვიუების შედეგად მიღებულ ინფორმაციას:

(1) მულტიკულტურული განათლების განმარტება

მასწავლებელთა ინტერვიუებმა ცალსახად დაადასტურა, რომ მასწავლებლებს ან საერთოდ არ აქვთ წარმოდგენა, რა არის მულტიკულტურული განათლება და მისი მიზანი ან მისი ძალიან შეზღუდული გააზრება აქვთ. ქვემოთ წარმოგიდგინებ რამდენიმე განმარტებას, რომლებიც მასწავლებლებმა შემოგვთავაზეს და მეტ-ნაკლებად ასახავს საერთო სურათს (განსხვავებულია მხოლოდ ლექსიკური თუ გრამატიკული კონსტრუქციები).

მასწავლებელთა ძირითადი ნაწილი მულტიკულტურულ განათლებას ეთნიკური ან რელიგიური უმცირესობების ინტეგრაციის საკითხს უკავშირებს:

- „ამ ტერმინის მიღმა მე ვვარაუდობ სხვადასხვა ეროვნების ბავშვებს და მათ ინტეგრაციას კლასში ბავშვებთან და მასწავლებელთან, რა თქმა უნდა“;
- „მე ვფიქრობ, ეს არის სხვადასხვა კულტურის ადამიანების ინტეგრაცია. თვითონ ცალკე არ მსმენია“.

მასწავლებელთა მეორე ნაწილი მულტიკულტურულ განათლებას სხვადასხვა ეთნიკური, რასობრივი თუ რელიგიური ჯგუფების და მათი კულტურის შესახებ ცოდნას უკავშირებს:

- „პატივს ვცემდეთ სხვის კულტურასაც, ჩვენი კულტურა, რა თქმა უნდა, მეტად ვიცოდეთ და სხვის კულტურასაც პატივს ვცემდეთ...“;
- „ეს არის სხვადასხვა ეროვნების ხალხთან ურთიერთობა და მიზნად ისახავს გამოიკვლიონ, როგორია ამ ხალხთან ურთიერთობა და, შესაბამისად, ქართველმა ხალხმა როგორ უნდა ითანამშრომლოს აი ამ ხალხთან“.

მასწავლებელთა მესამე ნაწილი უფრო ავიწროებს მულტიკულტურული განათლების განმარტებასა და მის მიზნებს და რელიგიურ უმცირესობათა კულტურასა და რელიგიური ჯგუფების ინტეგრაციას ასახელებს მულტიკულტურული განათლების განმარტებად:

- „აღბათ, მოსწავლეთა შორის ტოლერანტობა სხვა რელიგიისა და მრწამსის ადამიანების აღიარებაა... ჩემი აზრით, მისი მიზანია გაცნობა სხვადასხვა რელიგიებს შორის. სხვადასხვა რელიგიური აღმსარებლობის ადამიანთა შორის კეთილგანწყობილი დამოკიდებულების ჩამოყალიბება და ტოლერანტობა“;
- „ჩემი აზრით, რელიგია არის ძალიან დიდი მნიშვნელობით ამ მულტიკულტურულ მთავარ დაკავშირებულნი“;
„ეს ემსახურება რელიგიას და მასწავლებელმა უნდა ასწავლოს... ადამიანმა კერძოდ უნდა იქადაგოს თავისი რელიგია - ქრისტიანობა, ნაწილობრივ, ასე ვიცი მე“;
- „ადამიანების თანასწორუფლებიანობა სხვა რასის, ეროვნების, რელიგიური მრწამსისა და განსხვავებული შეხედულებების მქონე ადამიანების პატივისცემა“.

მასწავლებელთა მცირე ნაწილი მიიჩნევს, რომ მულტიკულტურული განათლების მიზანია, ხელი შეუწყოს ადამიანურ ურთიერთობებს, სხვადასხვა კულტურული წარმომავლობის მოსწავლეებსა და სტუდენტებს დაეხმაროს თანაცხოვრებაში:

- „თუკი გამოვალთ იქიდან, რომ კულტურა კულტურაა და შენი ქვეყნის კულტურა, აღბათ, ყველა თქვენგანმა უნდა იცოდეთ, „მულტი“ აღბათ ნიშნავს რაღაც რაოდენობას, ბევრს, ნუ თუ ლოგიკურად დავაკავშირებ, თორემ როგორც ასეთი არანაირი ლექცია არ მომისმენია ამ თემაზე, არანაირი ლიტერატურა წაკითხული და ა.შ. „ინტერ“ ნიშნავს „შორის“, ხო? და აღბათ ჩვენი კულტურისა და სხვა ქვეყნის კულტურას შორის ან ურთიერთობას ან განსხვავებას, მაგრამ ზოგადად აღბათ ეს არის სხვასა და ჩვენს შორის ურთიერთობა“;
- „სხვადასხვა კულტურის ადამიანების თანამშრომლობა, როგორ იცხოვრობენ ერთად, რამდენად შესაძლებელია ბავშვებს შორის ურთიერთობა, რა შეიძლება მისცეს ამ კულტურის ახლო გაცნობამ და ა.შ.“
- „სხვადასხვა ეროვნების წარმომადგენლების ერთმანეთთან ურთიერთობა, სხვადასხვა კულტურების“.

აღსანიშნავია, რომ ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტური განსახლების რეგიონების მასწავლებლები მულტიკულტურულ განათლებას და მის მიზნებს პირდაპირ უკავშირებენ სახელმწიფო ენის სწავლების პროცესს:

- „მე მიმაჩნია, რომ მოსწავლეებმა უნდა აითვისონ ქართული ენა, რაც ნიშნავს, რომ გამოიყენონ ქართული ენა და ისწავლონ, რადგან საქართველოში ცხოვრობენ. მე ვეთანხმები ამას“;
- „ძირითადად მოიცავს მრავალენოვან განათლებას და რამდენადაც დაინტერესებულია ადამიანი სხვა ენით, კულტურით ხდება სხვადასხვა ენებთან შეხება და კულტურის გაზიარება“.

მასწავლებელთა გარკვეული ნაწილი კი აბსოლუტურად არარელევანტურ განმარტებას უკეთებს მულტიკულტურულ განათლებასა და მის მიზნებს:

- „ინტერკულტურული ინტელექტი, განათლება, გონების ნათებაა უპირველეს ყოვლისა, რაც ადამიანს ყველაფერში დაეხმარება, უმთავრესი რაც არის. აქედან მოდის ინტელექტუალიზმი, გონების ნათებიდან გამომდინარე“;
- „მულტიკულტურული განათლება... მე ვფიქრობ, უფრო სპორტული“;
- „...ალბათ, ტელევიზიასთან დაკავშირებით?“
- „ადამიანების რაღაცა იციან... გავრცელებული კულტურული რაღაცაა... მიზანი ის არის, რომ შედეგი უნდა იყოს... ადამიანმა უნდა ისწავლოს...“;
- „ინტეგრაციაშია ეს მოქცეული და საერთო აზრების შეთანაწყობა ხდება, ორი ქვეყნის ინტერესების, გაერთიანება, ინტეგრაცია ხდება კულტურული... უფრო მეტი შემეცნება ხდება, ინოვაციები, მეტს სწავლობენ ერთმანეთისგან, თუნდაც ეს პროექტებში ჩართვა, აკეთებ პირველად, უფრო მეტს სწავლობ, მეტს შეიმეცნებ და შენც უფრო ჩართული ხარ ამ პროექტებში“;
- „ჩემი აზრით, მულტიკულტურულ განვითარებასთან დაკავშირებით არის... ხელოვნება უფრო თუ როგორ...“

მასწავლებელთა ნაწილი ცდილობს, ეტიმოლოგიითა და თარგმნის მეშვეობით მივიდეს მულტიკულტურული თუ ინტერკულტურული განათლების გააზრებამდე და საკუთარ მოსაზრებებს აბსოლუტურად არასწორი მიმართულებით ავითარებს:

- „მულტიკულტურული განათლება უფრო ვიწრო გაგებას ნიშნავს, ჩემი აზრით, მოსწავლის თითოეული პიროვნების შინაგანი განვითარება პიროვნულად ვიწრო გაგებით. „ინტერ“ უფრო ფართო განათლებაა წაკითხული, გაგონილი, მოსმენილი, ბავშვის უფრო ფართო განათლებას გულისხმობს, „მულტი“ - ვიწროს“;
- „ჩემი აზრით, „მულტი“ ნიშნავს „მრავალს“, ესე იგი, „მულტიკულტურული“ „მრავალკულტურული“ და „ინტერკულტურული“ „შიდაკულტურული“ ურთიერთობები ადამიანებს შორის. ასე შემოიქცა გადავთარგმნო“;
- „მულტიკულტურული“, ანუ „ვიწრო კულტურული“ ანუ ადგილობრივი რაც არის და „ინტერკულტურული“ ანუ საერთაშორისო კულტურათა ურთიერთობები“.

მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებლები მულტიკულტურული განათლების მიზნებს კარგად ვერ იაზრებენ კონკრეტული შეკითხვის დასმისას, ინტერვიუების განმავლობაში დაფიქსირდა რამდენიმე მოსაზრება მათი მხრიდან, როდესაც ისინი მულტიკულტურული განათლების მიზნებს სწორი მიმართულებით აყალიბებენ სხვა კონტექსტში საუბრისას:

- „ნებისმიერი ბავშვი ინდივიდია და განსხვავებული შეხედულებები და აზრები გააჩნია ნებისმიერ საგანთან, ნაწარმოებთან დაკავშირებით. ეგ არის მრავალფეროვნება“;
- „მერე ეს ბავშვები ბევრს მაწვდიან. ხანდახან ისეთ აზრს მომაწვდიან, ხშირად პრაქტიკაში გამომიყენებია პატარა ბავშვის ნათქვამი. ყველა ბავშვის აზრს მნიშვნელობა აქვს“;
- „ეს ნიშნავს, რომ სხვის აზრს პატივს ვცემთ, ყველა აზრი მისაღებია, მნიშვნელოვანია და ბავშვი არ უნდა იზარებოდეს. არ უნდა ეშინოდეს მას, დაუშვათ, რაღაცა წარმოთქვას...“

- „მრავალფეროვანი არის, იმიტომ რომ ყველა ბავშვი ინდივიდია, ყველა ბავშვს აქვს სულის ჭეჭრუტანა, რომელშიც აუცილებლად უნდა შეიჭყიტო, ოღონდ ისე, რომ სული არ დააზიანო. რა ვიცი, რამდენად ვახერხებ და გამოძდის, ეს ჩემი შესაფასებელი არ არის, შეაფასებს ის ადამიანი, ვინც ნახავს იმას, თუ როგორები დადგებიან ჩემი მოსწავლეები. მთავარია სული გამოუძერწო, რამდენად ბევრი ექნება ლიტერატურა წაკითხული, ამას მნიშვნელობა არ აქვს. მთავარია მას ადამიანობა ვასწავლოთ“.

როგორც მასწავლებელთა ინტერვიუებიდან თვალნათლივ ჩანს, მასწავლებლები ასახელებენ მულტიკულტურული განათლების მიზნებს და განმარტებას, რაც შესაძლებელია იყოს მულტიკულტურული განათლების ერთ-ერთი შედეგი, თუმცა არ წარმოადგენს მულტიკულტურული განათლების მთავარ მიზანს კლასიკური გაგებით. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია მასწავლებელთა კომპეტენციების გაზრდა უშუალოდ მულტიკულტურული განათლების მიზნებისა და გააზრების შესახებ.

ამასთანავე, მულტიკულტურული განათლების არასწორი გააზრების გამო, მასწავლებლები ხშირად თვლიან, რომ ეს თემატიკა მათთვის აქტუალური არ არის, რადგან მათი კლასი ერთგვაროვანია; ან თემატიკა, რომელსაც ისინი ასწავლიან, არ არის დაკავშირებული მულტიკულტურულ განათლებასთან ან კიდევ მათი საგნისთვის არარელევანტურია მულტიკულტურული განათლების სტრატეგიების გამოყენება და მოსწავლეებში ტოლერანტობისა და ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარება:

- „სოფლად მრავალფეროვნება არის ძალიან მცირე. და არ გამოირჩევა“;
- კლასში არ დაგვჭირვებია, მაგრამ თუ დაგვჭირდება, მაგასაც მოვახერხებთ. სულ ქართულენოვანია და ერთი კულტურისა და ერთი წარმომავლობის ბავშვები სწავლობენ ჩვენთან“.
- „კლასში, როგორც ასეთი, შეხება ასეთ საკითხებთან მათემატიკას არ აქვს...“
- „ქართულის და მათემატიკის მასწავლებელია ამაში ძირითადად ჩართული იმიტომ, რომ მე ძირითადად მუსიკაზე და სპორტზე ვარ გადასული. ტოლერანტობა მუსიკაში და სპორტში არ არის“.

მასწავლებელთა ნაწილი მიიჩნევს, რომ იმ საფეხურზე, რომელზეც ისინი ასწავლიან, არარელევანტურია მოსწავლეებში ტოლერანტობისა და ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარება და, შესაბამისად, მულტიკულტურული სტრატეგიების გამოყენება:

- „თუ კი დამჭირდა კი, რა თქმა უნდა, მაგრამ ეს იშვიათად არის დაწყებით კლასებში“.

(2) უმაღლეს სასწავლებელთა თუ მასწავლებლობის პრაქტიკისას მიღებული ცოდნა და განათლება მულტიკულტურული განათლების შესახებ

მულტიკულტურული განათლების პროგრამები როგორც უმაღლეს სასწავლებლებში, ასევე პროფესიული განვითარების პროგრამების სახით გავლილი არა აქვთ ინტერვიუებში მონაწილე მასწავლებლებს. ამ თვალსაზრისით მასწავლებლები შეიძლება სამ კატეგორიად დაგვით:

(ა) მასწავლებლები, რომლებიც არასდროს მონაწილეობდნენ მსგავს საკითხებზე პროფესიული განვითარების პროგრამებში და არც უმაღლეს სასწავლებელში გაუვლიათ ამ თემატიკის შემცველი სასწავლო კურსი;

ბ) მასწავლებლები, რომელთაც გავლილი აქვთ ტრენინგები ტოლერანტობის ან სამოქალაქო ინტეგრაციის მიმართულებით;

(გ) მასწავლებლების ნაწილს უმაღლესი განათლების საფეხურზე გავლილი აქვს გარკვეული კურსები, რომელიც მოიცავდა ინტერკულტურული განათლების ასპექტებს.

კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების უმრავლესობა სწორედ ის მასწავლებლები არიან, რომელთაც არც უმაღლეს სასწავლებელსა და არც მასწავლებლობის პერიოდში არ გაუვლიათ მულტიკულტურული განათლების კურსი და არც მონაწილეობა მიუღიათ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამებში ამ მიმართულებით:

- „სამწუხაროდ არა. იმ პერიოდში, როდესაც მე ვიყავი სტუდენტი პარტორგანიზაციას და პარტისტორიებს უფრო დიდი მნიშვნელობას ანიჭებდნენ, ვიდრე სხვა, პედაგოგისათვის საჭირო საგნებს“;
- „...არა, ჩემ დროს ასეთი კურსი არ იყო“;
- „მსმენია ტელევიზორიდან, ხალხიდან, თორემ მე თვითონ არაფერი არ გამივლია ამის შესახებ“.

მასწავლებლების მეორე ნაწილს, რომელთა რაოდენობა საკმაოდ მცირეა, გავლილი აქვს ტრენინგები ტოლერანტობის მიმართულებით და პოზიტიურად და ეფექტურად აფასებენ ამ ტრენინგებს; ან მიღებული აქვს ლიტერატურა ტოლერანტობის შესახებ, რომელსაც გაეცნო და გააანალიზა:

- „ამ საკითხთან დაკავშირებით არ მაქვს გავლილი ტრენინგი, მაგრამ წაკითხული მაქვს წიგნი „ტოლერანტობა“, სადაც აღწერილია სხვადასხვა რელიგიური აღმსარებლობის ბავშვების ურთიერთობა, სხვადასხვა რელიგიური სიტუაციები“;
- „ზუსტად ასეთი კონკრეტულად არა, მაგრამ იყო ტრენინგები, სადაც შედიოდა ეს ყოველივე“.

მასწავლებლებმა დაასახელეს აგრეთვე პროფესიული განვითარების პროგრამები, რომლებიც შეეხებოდა სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების საკითხებს საქართველოს კონტექსტში:

- „ბოლო ტრენინგი მაგალითად, აზერბაიჯანულ-სომხურ სკოლებთან დაკავშირებით, ინტეგრაცია ჩვენს ქვეყანაში და ა.შ.“

მასწავლებელთა მესამე ნაწილს უმაღლეს სასწავლებლებში გავლილი აქვს კურსები, რომლის ფარგლებშიც განიხილავდნენ მულტიკულტურული და ინტერკულტურული განათლების ასპექტებს (განათლების ფსიქოლოგია, კულტუროლოგია და ა.შ.):

- „თუ შეიძლება ჩავთვალოთ როგორც საგნად, როგორც ენათა ჯგუფი, ასე მასწავლებლდნენ თურქულს, სომხურს, ენებს, ანუ... ისე, მათი კულტურა ნაწილობრივ ისტორიის საგანში შედიოდა, მაგრამ ცალკე არაფერი, ამაზე აქცენტი არ იყო“;
- „ეს კურსი არა, მაგრამ ხელოვნების შესწავლისას სხვადასხვა კულტურებს ვეცნობოდით“;
- „მეკითხებოდა ხელოვნების ისტორია. სხვადასხვა ქვეყნის კულტურის ისტორიებს ვეცნობოდით“;
- „ფსიქოლოგიაზე როდესაც ვსწავლობდი, ნაწილობრივ, ლექციების სახით ძირითადად“.

(3) მასწავლებლების მიერ სასწავლო პროცესში გამოყენებული მულტიკულტურული განათლების სტრატეგიები

მასწავლებლები ინტერვიუებში ცდილობენ, დაასახელონ ზოგადი სტრატეგიები, რომელთაც იყენებენ მულტიკულტურული განათლების თვალსაზრისით და თავს არიდებენ კონკრეტული მაგალითებისა და გაკვეთილების გახსენებას მულტიკულტურული განათლების კონტექსტში:

- „აუცილებლად. ეს ერთ-ერთი საგაკვეთილო მეთოდი არის, როდესაც ვაკეთებთ დისკუსიებს, მსჯელობას, ერთმანეთის აზრის გამოთქმა, შეფასება და თვითშეფასება“;
- „ბევრი რამ... კონკრეტული გაკვეთილი არა“;

- „...აქტივობები, საუბარი. ძირითადად ეს... დიახ, აღმზრდელობითი საუბრები“;
- „ასეთ შემთხვევაში შეგვიძლია დისკუსიები ჩავატაროთ... მოსწავლეთა უფლებების დაცვის შესახებ ასეთი მასალა... დამრიგებელი ვისი ნაწარმოებია, არც მახსოვს. კლასგარეშე საკითხავად დავავალე ბავშვებს და ახლა ზუსტად აღარ მახსოვს. კითხვარებიც შევიმუშავეთ. ამაზე იყო დისკუსია...“

მასწავლებელთა ინტერვიუებში მულტიკულტურული განათლების სტრატეგიების გამოყენებასთან დაკავშირებით ხშირად აბსოლუტურად არარელევანტური საკითხებია მითითებული, რომლებიც არ უკავშირდება მულტიკულტურულ განათლებას:

- „თუ გულისხმობთ, რომ კომპიუტერი გამოვიყენოთ, ბავშვს რამე ჩავურთოთ ისეთი, რომ იმასთან დაკავშირებით. მაშინ ამას ვიყენებთ“;
- „ამ პრინციპის განსახორციელებლად ვიყენებ თვალსაჩინოებას ნახატის სახით, წაკითხული გადმოაქვთ ფორმატზე, რაც გაიაზრეს ნახატის სახით. თვალსაჩინოებები ძალიან მნიშვნელოვანია“;
- „ბევრი აქტივობა იყო... ტესტირება ჩავატარეთ და ძალიან კარგი შედეგი გვაქვს ჩვენ სკოლაში“;
- „დადგმებსაც ვიყენებთ. „წითელქუდაც“ გვქონია, სხვა მოთხრობებიც. განაწილებულია კლასებში სხვა მოთხრობებიც. ბუნებაშიც ვაგვიყვანია ბავშვები“.

აღსანიშნავია, რომ მასწავლებლები ხშირად ასახელებენ სადამრიგებლო საათს და არა უშუალოდ საგაკვეთილო პროცესს, სადაც ისინი იყენებენ მულტიკულტურული განათლების მიდგომებს და, მათი აზრით, სწორედ სადამრიგებლო საათი გახლავთ ამ საკითხებზე მსჯელობისთვის ყველაზე ეფექტური საშუალება. უფრო მეტიც, ინტერვიუებში მასწავლებლები ასახელებენ მიზეზებს, რომ ისინი არ არიან დამრიგებლები და ამიტომ არ აქვთ საშუალება, მულტიკულტურული განათლების ასპექტები შეიტანონ სასწავლო პროცესში, ისევე, როგორც არ აქვთ საშუალება, მოსწავლეებს განუვითარონ ტოლერანტობა და მაღალი ინტერკულტურული მგრძობელობა:

- „შემდებისდაგვარად, კლასის საათების მეშვეობით, ეხლა სხვაგან არ მაქვს საშუალება რომ გაკვეთილზე შევეჭრა როგორც დამრიგებელი და ვისაუბრო ამ თემაზე, მასიური ხასიათი არ აქვს მაგრამ თუკი ჩავარდება თემა“.

მასწავლებელთა ინტერვიუებიდან თვალსაჩინოა, რომ მასწავლებლები იყენებენ კლასგარეშე აქტივობებს, თუმცა ტოლერანტობისა და მულტიკულტურული განათლების თვალსაზრისით პოზიტიური გამოცდილების დასახელება საკმაოდ უჭირთ და ასახელებენ ძირითადად ორგანიზებულ

ექსკურსიებს, რომელთა საგანმანათლებლო დანიშნულება ბოლომდე გააზრებული არ არის:

- „ტურისტული მარშრუტებიც გვქონდა კავთისხევის მიმდებარე ტერიტორიაზე. კულტურული ძეგლები გავიცანით და ძალიან შეიმეცნეს ბავშვებმა, თითქმის ყველაფერი დაიმახსოვრეს“;

თუმცა, ამ თვალსაზრისით არსებობს პოზიტიური გამოწვევებიც და მასწავლებლები ასახელებენ კონკრეტულ კლასგარეშე აქტივობებს, რომლითაც მათ ხელი შეუწყეს მოსწავლეებში მულტიკულტურალიზმის განვითარებას, რომელიც თავისი არსით ბენქსის მიერ კლასიფიცირებული დამატებითი მიდგომის ქვეშ შეგვიძლია განვიხილოთ:

- „კი ბატონო, ექსკურსიები. ძველ თბილსში მყავდნენ და იქ ხაზი გავუსვი, ალიევის პარკიც ხომ არის. ძველთან მივიყვანე და ვუთხარი, რომ ღმერთმა იცის, მაგრამ შეიძლება ეს უბანი ძირითადად იმ ეროვნების ხალხით არის დასახლებული, რომელიც ჩვენთან მეგობრობს და მათ პატივსაცემად ბიუსტიც კი დავდგით“.

აღსანიშნავია, რომ მასწავლებელთა ინტერვიუების ნაწილში გამოიკვეთა მულტიკულტურული სტრატეგიების თვალსაზრისით ძალიან პროგრესული მიდგომები, როდესაც ისინი ცდილობენ მოსწავლეებს დაანახონ ის პოზიტიური როლი, რაც სხვა ეთნიკური ჯგუფის წარმომადგენლებმა შეასრულეს ქართული კულტურის განვითარებაში (ეს დემონსტრირება ხდება კონკრეტული მაგალითისა და კლასგარეშე აქტივობის ფარგლებში):

- „თუნდაც, კლასგარეშე ის აქტივობა, როცა ვიყავით ექსკურსიაზე, იქ თავად გრემის სამონასტრო კომპლექსი ბავშვებს ძალიან მოეწონათ. ახალი სტილის სასტუმროა გაკეთებული, რომელზეც ირანული გავლენა არის ძალიან დიდი და საერთოდ არ იცოდნენ ბავშვებმა, რა იყო ირანული გავლენა, აფუსენი, თუ საიდან, როგორ, იმ პერიოდში ვინ იყო ჩვენი დიდი მეზობელი და რატომ არის ჩვენს კულტურაში და ამ შემთხვევაში არქიტექტურაში გავლენა. ბავშვებზე დადებითად იმოქმედა, რომ არ ყოფილა მხოლოდ ომები, არამედ იყო კულტურული ურთიერთობები. ეს ასეც იყო, თუმცა, დღეს ინფორმაცია, სამწუხაროდ, ამ მხრივ ნაკლებად მიეწოდებათ“.

რაც შეეხება უშუალოდ საგაკვეთილო პროცესში გამოყენებულ სტრატეგიებს, ამ თვალსაზრისით მასწავლებლები სხვადასხვა მეთოდსა და სტრატეგიას ასახელებენ, რომლებიც, ბენქსის კლასიფიკაციით, შემდეგნაირად შეიძლება დაჯგუფდეს:

კონტრიბუციული მიდგომა

მასწავლებელთა უმეტესობა, როგორც სხვადასხვა ქვეყნის პრაქტიკა აჩვენებს, საქართველოშიც იყენებს მულტიკულტურული განათლების ყველაზე დაბალი დონის სტრატეგიებს, რომელთაც ჯეიმს ბენქსი „გმირებისა და დღესასწაულების“ მიდგომას უწოდებს. ამ თვალსაზრისით, მასწავლებელთა ინტერვიუებში მართლაც მრავალფეროვანი სტრატეგიების სპექტრია წარმოდგენილი.

მასწავლებელთა ნაწილი მიუთითებს, რომ ეროვნულ თუ რელიგიურ დღესასწაულებთან დაკავშირებით სასწავლო პროცესში მოსწავლეებს აცნობენ და წარუდგენენ სხვა ეთნიკური, რელიგიური თუ ლინგვისტური ჯგუფების კულტურასა და ტრადიციებს:

- „მაგალითად, ჩავატარეთ გაკვეთილი: ახალი წელი. შვეიცარულ სხვადასხვა ეროვნების ადამიანები, როგორ ხვდებიან ახალ წელს. ჩავატარეთ ღია, საჩვენებელი გაკვეთილი“.

აღსანიშნავია, რომ „გმირებისა და დღესასწაულების“ მიდგომა აქტიურად გამოიყენება შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებთან მიმართებით უშუალოდ და მათი სასწავლო პროცესში ჩართვის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან სტრატეგიად სახელდება მასწავლებლების მიერ:

- „რადგან ამ ბავშვს (იგულისხმება შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლე (ავტ.)) უყვარდა სიმღერა, თუმცა არ შეეძლო, უყვარდა ცეკვაც, - არც ეს შეეძლო. გაკვეთილის პერიოდში, როდესაც ბავშვებს შესვენება უწევთ ორწუთიანი, გონებრივი შესვენება, ვაყენებდი წრეში, ვამღერებდი. ვრთავდი მისთვის სახალისო მოქმედებაში. თუმცა ეს გათვლილი მქონდა, რომ ამ დროისთვის კლასში შემოეყვანათ ეს ბავშვი“.

შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებთან დაკავშირებით, კონტრიბუციული მიდგომა სხვა მიზანმიმართული ღონისძიებების ორგანიზებაშიც გამოიხატება:

- „ჯანმრთელობის მდგომარეობით განსხვავებული მოსწავლე მყავდა (V კლასი), რომლის შესაძლებლობების შესახებ მშობელმა თავად მომიყვა. მან მითხრა: „ჩემ შვილს უჭირს წერა-კითხვა, იმიტომ რომ ჯანმრთელობის მდგომარეობა არ უწყობს ხელს“.
- „მე შეძლებისდაგვარად ვაძლევდი დავალებებს. შემდეგ აღმოჩნდა, რომ ეს ბავშვი შესანიშნავად ხატავდა. მოხდა ისე, რომ გავაკეთეთ გამოფენა და საუკეთესო ხელმარჯვე

ოსტატის ტიტული მივანიჭეთ. ასე რომ, ეს მიდგომა დამეხმარა ბავშვის უკეთ გაცნობაში, თუნდაც მისი შესაძლებლობების შეფასებაში“.

აღსანიშნავია, რომ მასწავლებლები აქტიურად იყენებენ კონტრიბუციულ მიდგომას კლასში და ამ პროცესში რთავენ განსხვავებული ეთნიკური ჯგუფის მოსწავლეებს, მიუხედავად ამ ეთნიკური ჯგუფების საქართველოში განსახლების სისშირისა და რაოდენობრივი მაჩვენებლებისა:

- „გაკვეთილი მქონდა, რომ ჩვენი ეროვნული ტანსაცმელი, ეროვნული ღირებულებები და ტრადიციები ასახავს თუ არა ჩვენი ერის სახეს. და სხვა ეროვნების ბავშვები, რომლებიც მყავდა... კრავჩენკო არის ეს ბავშვი გვარად, ასევე აჯოვი, მათ დაწერეს თავისი ტრადიციები, ეროვნული ტანსაცმელი, როგორ ხვდებიან ახალ წელს, რომელი დღესასწაულებია მათთვის ყველაზე მნიშვნელოვანი და რა განსხვავებული სახე აქვთ მათ ამ ტრადიციებში. ხმამაღლა წავიკითხეთ და შევაჯერეთ“.

ამავე კონტექსტში საინტერესოა, რომ მასწავლებლები ამ მიდგომას იყენებენ არა მხოლოდ საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობების, საქართველოს მოქალაქეების კულტურისა და ტრადიციების წარმოსაჩენად და გასაცნობად, არამედ სხვა ქვეყნის მოქალაქეების მიმართაც, რომლებიც ამჟამად საქართველოში ცხოვრობენ და საჯარო სკოლაში სწავლობენ:

- „დავუშვათ, გვაქვს რაღაც ღონისძიება. ვთხოვ ამ ინდოელ ბავშვს, რომ მოიძიოს ინფორმაცია, დავუშვათ, ინდური კულტურის შესახებ, ინდური კერძების შესახებ და ეს ინფორმაცია შემდეგ ლამაზად მიაწოდოს ბავშვებს“.

დამატებითი მიდგომა

დამატებითი მიდგომა წარმოადგენს სასწავლო პროცესში მულტიკულტურული განათლების ასახვის მეორე დონეს. ამ მიდგომის შესაბამისად, სასწავლო პროცესში ხდება შინაარსზე გარკვეული ინფორმაციის დამატება. ამ თვალსაზრისით, საქართველოში მასწავლებელთა ინტერვიუებში გამოიკვეთა ამ მიდგომის აქტიურად გამოყენების ტენდენცია, როდესაც მასწავლებლები სასწავლო პროცესს ამდიდრებენ სხვა კულტურის შესახებ ან ამა თუ იმ კულტურის მატარებელი ადამიანების შესახებ ინფორმაციით, თუმცა ეს არ არის სავალდებულოდ გათვალისწინებული ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ან არ არის წარმოდგენილი კონკრეტულ სახელმძღვანელოებში:

- „მაგალითად, კონკრეტულად, რამდენიმე წლის უკან მყავდა ებრაელი მოსწავლე, წარმოშობით ებრაელი. ამიტომ ამ ბავშვთან მუშაობის დროს მთელ კლასს გავაცანი ებრაული კულტურა“.

ამავე მიდგომების კონტექსტში, რომელიც დამატებით მიდგომას წარმოადგენს, საკმაოდ ეფექტურ და შემოქმედებით სტრატეგიებსაც ასახელებენ მასწავლებლები, რომლებიც მოსწავლეებში, მულტიკულტურალიზმის განვითარების კვალდაკვალ, სხვა უამრავი კომპეტენციის განვითარებას უწყობენ ხელს:

- „ბოლო აქტივობა ეს იყო, დაუშვათ, თუ შეიძლება ჩავთვალოთ ინტერკულტურულ მუშაობად, რუსული ფრაზეოლოგიზმები. პროექტი გავაკეთეთ და ძალიან დიდი ინტერესით იმუშავეს ბავშვებმა და კარგი პროდუქტიც გააკეთეს: თვალსაჩინოება, სასწავლო და პატარა ლექსიკონი საკლასო, შესატყვისი ქართული იდიომებით“.
- „ბავშვებს ვთხოვე, სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენლები გამხდარიყვნენ. ბავშვებმა მოიძიეს ინფორმაციები და საინტერესო გაკვეთილები გამოვიდა“.

მასწავლებელთა ინტერვიუებში თვალსაჩინოი გახდა, რომ მასწავლებლები ხშირად სახელმძღვანელოში მოცემულ მულტიკულტურული თვალსაზრისით საინტერესო მასალას ამატებენ სხვა აქტივობებსაც, რომლებიც ხელს უწყობს მოსწავლეებში ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარებას:

- „მოთხრობა ვისწავლეთ ჩვენ „ერთი და შვიდი“, ასეთი მოთხრობა იყო, და იქ იყო განხილული სხვადასხვა ეროვნების ბავშვები: ამერიკელი იყო, ინგლისელი იყო, უკრაინელი იყო, უფრო სწორად, რუსი, ქართველი ბავშვი და აი ამათი შედარებები გავაკეთეთ... ძალიან საინტერესო ნახატებიც კი გააკეთეს, სკოლაში მაქვს კიდევაც, სხვადასხვა ეროვნების და კანის ფერის მიხედვით ბავშვებმა სურათები გააკეთეს და ხელიხელჩაკიდებულები არიან და მეგობრობენ ეს ბავშვები ერთმანეთთან. რომ ერთი და შვიდი ერთი და იგივეა, მოთხრობა იყო ესეთი“.

პროექტი, როგორც სასწავლო აქტივობა, მნიშვნელოვან ინსტრუმენტად სახელდება მასწავლებელთა ინტერვიუებში მონაწილე პედაგოგების მიერ. პროექტის სტრატეგია აქტიურად გამოიყენება მულტიკულტურული განათლების დამატებითი მიდგომის კონტექსტში, რომლის მრავალ მაგალითს ასახელებენ მასწავლებლები და, როგორც ჩანს, ერთ-ერთი აქტიურად გამოყენებადი სტრატეგიაა მათ შორის:

- „კიდევ ჩავატარეთ რაღაც პროექტი და ამ პროექტშიც გამოვიყენეთ ჩვენ ეს საკითხი. რუკაზე მოვძებნეთ ყველა ის ქვეყანა, რომელი ქვეყნებიდანაც იყვნენ ეს ბავშვები და თავ-თავის ადგილას რაღაც სტიკერები გვქონდა პატარა და დავამაგრეთ, ასე ვთქვათ, რუკაზე და ძალიან კარგი პროექტი გამოვიდა. ნუ, სხვა საკითხებიც იყო იქ მაგრამ, ეს იყო ერთ-ერთი საკითხი პროექტში. ამით გავერკვიეთ სხვადასხვა ეროვნების ბავშვებში“.

აღსანიშნავია, რომ მასწავლებლებში საინტერესო ფაქტები დასახელდა დამატებითი მიდგომის თვალსაზრისით. ამ მიდგომის სხვადასხვა მიზნით გამოყენების საილუსტრაციოდ ერთ-ერთი მასწავლებელი ასახელებს კონკრეტულ საგაკვეთილო პროცესს, როდესაც მან უცხოელი მწერალი და ფილოსოფოსი გამოიყენა სხვადასხვა საკითხის, თანასწორობის, ჰუმანურობისა, სიყვარულისა და მიმტვევებლობის გასაანალიზებლად. მასწავლებლის განმარტებით, ამ მიდგომამ მას რამდენიმე შესაძლებლობა მისცა; (ა) მოსწავლეებმა იმსჯელეს სხვადასხვა ასპექტზე, რაც მნიშვნელოვანია მოსწავლეების ინტერკულტურული მგრძობელობის განსავითარებლად; (ბ) მოსწავლეები გაეცნენ უცხოელი მწერლისა და ფილოსოფოსის შემოქმედებას და მის კულტურულ პერსპექტივებს ამ თვალსაზრისით; (გ) მოსწავლეებს საშუალება მიეცათ პარალელები გაეველოთ ქართულ მწერლობაში არსებულ ლიტერატურულ ნაწარმოებებსა და უცხოურ ნაწარმოებებს შორის. აღნიშნული სტრატეგია ძალიან ეფექტური და მრავალმხრივია, თუმცა ინტერვიუში ცალსახად ჩანდა მასწავლებლის ეთნოცენტრული ხედვა მწერლების შემოქმედების განხილვისას, რაც, სავარაუდოდ, ხელს შეუშლის მასწავლებელს მულტიკულტურული განათლების დამატებითი მიდგომების გამოყენების შემდგომ შეძლოს და გამოიყენოს მულტიკულტურული განათლების მიდგომების უფრო მაღალი საფეხური ტრანსფორმაციული მიდგომის სახით:

- „ზოგადად მე როგორც ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი, როდესაც ბავშვებს რამე პრობლემას ვასწავლი, თუნდაც ქართული სინამდვილიდან, თუნდაც ვაჟა, მას მე განვიხილავ ზოგადადამიანურ პროფილში, შესაბამისად, ეს ჩემთვის არის ძალიან მნიშვნელოვანი და შედარებებს ძალიან ხშირად ვაკეთებთ ხოლმე, ვთქვათ ამა თუ იმ მწერლის ნააზრევის შედარებას ისე, რომ ეს იყოს ზოგადსაკაცობრიო და არა ჩაკეტილი, როგორც ასეთი, რომელსაც ფასი არა აქვს, თუ ესე ჩაიკეტება, სულ ამას ვაფრთხილებ მოსწავლეებს, რომ განიხილეთ ზოგადადამიანური თვალსაზრისით.
- აი ერის ფრომი. ისეთი საინტერესოა, იცით რა არის, ჩემთვის რატომ არის ეს უფრო მნიშვნელოვანი, რომ უფრო მეტად დააფასებს საკუთარს და უფრო მეტად ხვდება, რომ ძალიან მაღალი კულტურა გაქვს. ერის ფრომი არის შესანიშნავი ფსიქოლოგი, ფილოსოფოსი, აქვს „სიყვარულის ხელოვნება“, ძალიან კარგი ნაწარმოები. როცა ამას ვაკითხებ ხოლმე მოსწავლეებს, მერე ძალიან კარგად ხვდებიან, თუ რა დიდი იყო შოთა რუსთაველი, რა დიდი იყო ილია. ერის ფრომი დაბადებულიც არ იყო, როცა ამ საკითხებზე ილია ჭავჭავაძე წერდა. ეს მარტო იმიტომ კი არა, რომ სხვა მოიწონოს და სხვით აღფრთოვანდეს, სხვა კულტურით აღფრთოვანდეს, არამედ საკუთარი დააფასოს, იცოდეს, ჩვენ რა დიდი კულტურისა და რა დიდი ტრადიციების და შინაგანი

კეთილშობილების და ღირსების მატარებელი ხალხი ვართ. იმიტომ რომ ის აღიარებულია, სულ ვეუბნები ხოლმე, აი მაგალითად, ვაჟასთან როცა ვაკეთებ შედარებას, 1902 წელს დაიბადა ფრომი და ვაჟა როდის წერდა ამის შესახებ. დაბადებული არ იყო ფრომი, როცა ვაჟა და ილია ამ პრობლემებზე წერდნენ ძალიან მაღალი რანგით. ნუ, „ვეფხისტყაოსანზე“ აღარ ვსაუბრობ“.

მასწავლებელთა ნაწილი იხსენებს ფაქტებს, როდესაც მათ აქცენტი გააკეთეს არა კულტურულ ასპექტებზე, არამედ სხვა ღირებულებებზე, რომელიც აქცენტირებული იყო კონკრეტულ ტექსტში კონკრეტულ გაკვეთილზე. პოზიტიურ ღირებულებებზე აქცენტირება, განსაკუთრებით, როცა მოთხრობის პერსონაჟი სხვა კულტურის მატარებელია, პოზიტიურად მოქმედებს მოსწავლეთა ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარებაზეც:

- „დავუშვათ, მქონია ისეთი მოთხრობები, შეგვხვედრია საგაკვეთილო პროცესში ისეთი ტექსტები, დავუშვათ, ინდოელ ბიჭზე იყო, რომელიც სიღარიბეში გაიზარდა, რომელმაც მდინარეები გადაცურა, სკოლაში ისე უნდა წასულიყო, რათა მიეღო განათლება, რელიგიური კუთხით ის განსხვავებული იყო ჩვენგან, მაგრამ ბავშვები მაინც პატივისცემით განიმსჯეაღნენ მის მიმართ, რადგან სწავლა და განათლება იყო იქ წინა პლანზე წამოწეული და არა, დავუშვათ, რელიგიურად განსხვავებული იყო ის ჩვენგან, მთავარი იყო ის, რომ სწავლისადმი იყო მოწყურებული ეს ადამიანი და ამ კუთხით ბავშვებმაც დადებითად დაინახეს ეს პიროვნება, მიუხედავად იმისა, რომ ქართველი არ იყო“.

ინტერვიუებიდან თვალსაჩინოა, რომ მასწავლებლები აქტიურად იყენებენ ბენქსის მიერ კლასიფიცირებული მიდგომებიდან მულტიკულტურული განათლების დამატებით მიდგომას და, ამასთანავე, ამ მიდგომის ფარგლებში გამოყენებული სტრატეგიები მართლაც მრავალფეროვანი, საინტერესო და ხშირად უნიკალურიც არის.

ტრანსფორმაციული მიდგომა

მასწავლებელთა ინტერვიუებით შევეცადეთ გაგვეჩვენოთ, რამდენად იყენებენ ისინი ტრანსფორმაციულ მიდგომას კლასში, რომელიც პრაქტიკული განხორციელების თვალსაზრისით ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანია. ის

აძლევს საშუალებას მოსწავლეს, დაინახოს საკითხი სხვადასხვა კულტურული პერსპექტივიდან. აღსანიშნავია, რომ მასწავლებელთა ინტერვიუებში გარკვეული მაგალითები დაფიქსირდა, როდესაც მათ ჰქონდათ მცდელობა, სასწავლო პროცესში ტრანსფორმაციული მიდგომები გამოეყენებინათ:

- „ძალიან ბევრი მაგალითის მოყვანა შემიძლია ურთიერთობასთან დაკავშირებით. ჩვენ წავიკითხეთ ნოდარ დუმბაძის „ჰელადოს“ და გვქონდა განხილვა ბავშვების ურთიერთობასთან დაკავშირებით და ჯგუფური მუშაობა მქონდა, როგორი ურთიერთობა შეიძლება დამყარდეს სხვა ეროვნების წარმომადგენელთან. დაეუშვათ, სხვა რელიგიური აღმსარებლობის ადამიანთან. ამ კუთხით ძალიან ბევრი მუშაობა ჩამიტარებია და ბავშვებმა ძალიან კარგი თემებიც კი დაწერეს. ჯგუფური მუშაობა გვქონდა. ბავშვების ურთიერთობა, მათი მიდგომა ამ საკითხისადმი, ანალოგიურ სიტუაციაში თვითონ როგორ მოიქცეოდნენ, - ამაზე დისკუსია გამართულა და ძალიან საინტერესო იყო. არაერთი ასეთი გაკვეთილი ჩამიტარებია“.

მასწავლებელთა უმრავლესობა აღნიშნავს, რომ ისინი იყენებენ მულტიკულტურული განათლების მიდგომებს, თუკი თვითონ ტექსტი, მოთხრობა ან ნაწარმოები აძლევთ ამის საშუალებას და უშუალოდ სასწავლო მასალა ტრანსფორმაციული მიდგომითაა შედგენილი:

- „თუკი მასალა საშუალებას აძლევს, ვცდილობ გამოვიყენო და ყურადღება გავამახვილო მასზე. მაგალითად, არის ასეთი თემა: „ნიკოლოზ გოსტაშაბიშვილი“, სადაც მტერმა თავის მოწინააღმდეგეს ცხენი მიაწოდა და უთხრა: თუკი მე სიცოცხლეს ვინუქებდი, მხოლოდ შენისთანა ვაჟკაცისაგანო. სწორედ ამ საკითხთან დაკავშირებით ვიმსჯელებ. რომ მტერსაც კი უნდა შეეძლოს აღიაროს თავისი მოწინააღმდეგის სიძლიერე. ამ შემთხვევაში ისინი არიან თანასწორნი და არ აქვს მნიშვნელობა, მტერი იქნება თუ მოკეთე. აქედან გამომდინარე, ყველას შესაძლებლობა თანაბრად უნდა შეფასდეს და დაინახოს ადამიანმა, რომ განსხვავებული არ არსებობს“.

ამავე კონტექსტში საინტერესოა, რომ მასწავლებლები ტრანსფორმაციულ მიდგომას საკუთარი ინიციატივით იშვიათად იყენებენ. ანუ, მასწავლებლები ტრანსფორმაციული მიდგომით განიხილავენ სასწავლო მასალას, თუ მასალა თავისთავად ტრანსფორმაციულ მიდგომას მოიცავს. ზოგჯერ ნაწარმოებში სხვა მნიშვნელოვანი საკითხების განხილვაც არის შესაძლებელი ტრანსფორმაციული მიდგომით, თუმცა მასწავლებლები უფრო ღრმად არ მიდიან ამ თვალსაზრისით და მხოლოდ უშუალოდ ტექსტში მოცემულ ტრანსფორმაციულ მიდგომას განავრცობენ:

- „საბერძნეთს დაეხმარა ბარდა სკლიაროსი აჯანყების ჩახშობაში, თორნიკემ გასცა ბრძანება, რომ ყველას ერთნაირად მოპყრობოდნენ. „ვეფხისტყაოსანშიც“ არის ესეთი

რაც, როდესაც დამარცხებულს რომ უნდა მოექცე. ჩვენმა წინაპრებმა ძალიან კარგად იცოდნენ, ტოლერანტობა და შემწვანარებლობა რომ ძალიან კარგი თვისებებია“.

აღნიშნული მაგალითის კონტექსტშიც სწორედ წარმოდგენილი ნაწარმოების ფარგლებში, მასწავლებელს შეეძლო ტრანსფორმაციული მიდგომა გამოეყენებინა და საკითხები განეხილა აჯანყებული ბარდა სკლიაროსის მომხრეთა პერსპექტივით, ისევე, როგორც თორნიკე ერისთავის მიერ საბერძნეთისთვის გაწეული დახმარების მოწინააღმდეგეთა პერსპექტივით, თუმცა მასწავლებელი ამ კონკრეტულ მაგალითში მხოლოდ ტექსტში მოცემულ ტრანსფორმაციულ მიდგომას იყენებს და მულტიკულტურული სტრატეგიების განხილვისას ამ ნაწარმოებიდან კონკრეტულ სხვა სტრატეგიებს აღარ ასახელებს.

ამავე თვალსაზრისით, საინტერესოა სხვა მასწავლებლის მიერ მოყვანილი ტრანსფორმაციული მიდგომის მაგალითიც:

- „მიუხედავად იმისა, რომ განსხვავება არის ეროვნული და რელიგიური. ამის კარგი ნიმუშიც გვაქვს ჩვენ, სხვათა შორის, ვაჟა-ფშაველას პოემა „სტუმარ-მასპინძელი“, სადაც ერთ-ერთი გმირი მაჰმადიანია და შემდეგ იმქვეყნად მაინც ერთად არიან სულიერად. ეს, ასე ვთქვათ, ქრისტიანი და მაჰმადიანი აღამიანი“.

ამ შემთხვევაშიც მასწავლებელი მიუთითებს იმ მიდგომას, რასაც უშუალოდ ტექსტი იძლევა. ტექსტის მიღმა იმავე ტექსტის სხვადასხვა ჭრილში, მათ შორის სხვადასხვა კულტურული პერსპექტივით განხილვის თაობაზე და ამ თვალსაზრისით მულტიკულტურული მიდგომების გამოყენების შესახებ კონკრეტულ საგაკვეთილო პროცესში აქცენტები აღარ არის გაკეთებული.

ტრანსფორმაციული მიდგომის ანალიზისას მასწავლებელთა ინტერვიუში ცალსახად გამოიკვეთა ამ მიდგომების გამოყენების ტენდენცია მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ უშუალოდ სასწავლო მასალა შედგენილია უკვე ტრანსფორმაციული მიდგომით და ეს მიდგომა არის სახელმძღვანელოების ნაწილი. სახელმძღვანელოების მიღმა უშუალოდ მასწავლებლის მიერ სხვადასხვა მიმართულებით ტრანსფორმაციული მიდგომის გამოყენების ინიციატივა ნაკლებად ჩანს მასწავლებლების ინტერვიუების მიხედვით.

სოციალური ქმედებების მიდგომა

მასწავლებლებთან ინტერვიუებში მოსწავლეთა სოციალური ქმედების კონკრეტული მაგალითები მოყვანილი არ არის და, როგორც ჩანს, საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში აღნიშნული მიმართულებით მულტიკულტურული განათლების მიდგომებიდან ეს ყველაზე ნაკლებად გავრცელებული მიდგომაა. თუმცა აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ კვლევა მოიცავდა დაწყებითი საფეხურის, ანუ პირველი-მეექვსე კლასების მდგომარეობას და ამ სპეციფიკიდან გამომდინარე, მოსწავლეების მიერ სოციალური ქმედებების მიდგომის გამოყენება სასკოლო დონეზე, როგორც საგაკვეთილო, ასევე კლასგარეშე აქტივობებში ნაკლებად სავარაუდო იყო და საინტერესო იქნებოდა ამ თვალსაზრისით სიტუაციის შესწავლა მსგავსი კვლევის მე-7-მე-12 კლასის მოსწავლეებთან ჩატარების შემთხვევაში.

ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ ზოგიერთი მასწავლებელი მულტიკულტურულ განათლებას და მოსწავლეებში ტოლერანტობის და ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარებას განიხილავს, როგორც ცალკე სასწავლო პროცესისგან გამოყოფილ დამატებით აქტივობას და არა როგორც სასწავლო პროცესის ნაწილს, რომელიც უზრუნველყოფს ზოგადი განათლების ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული მიზნების მიღწევას:

- „თუ გაკვეთილზე დრო მრჩება, კი. უმეტესად გაკვეთილს ვუთმობ ამ დროს. ამავე დროს გავაკეთე კლასგარეშე სამუშაო, დავაგაღე, თუ არის ვინმე თქვენ მეზობლად ან თუ იცნობთ ვინმეს, რომელიც არის განსხვავებული სხვა რასის წარმომადგენელი ან სხვა აღმსარებლობის მქონე და რა ურთიერთობა გაქვთ მათთან და საინტერესო საუბარი წარიმართა ამასთან დაკავშირებით. ყველანაირად ვცდილობ, რომ ბავშვებს ჩავუნერგო ეს გრძნობა“;
- „დრო არ არის“.

მასწავლებლებთან ინტერვიუებიდან თვალსაჩინო გახდა, რომ ისინი აცნობიერებენ ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნებისა და ეროვნული სასწავლო გეგმის მოთხოვნებს მულტიკულტურული განათლების მიმართულებით, თუმცა მათი აქტივობები ხშირად დეკლარირებული ღირებულებების სწავლებით შემოიფარგლება ფორმალური და უკვე დამკვიდრებული სტრატეგიების გამოყენებით, ხოლო ამ ღირებულებების

შესაბამისი სასწავლო პროცესის წარმართვა და სასწავლო გარემოს შექმნა სასკოლო დონეზე ვერ ხერხდება:

- „კონკრეტული გაკვეთილი შეიძლება ვერ გავიხსენო, მაგრამ, ზოგადად, ბავშვები ინტერესდებიან ამ საკითხებით. გვქონია კამათი, ურთიერთობები თუ როგორ შეიძლება მოხდეს სხვადასხვა ეროვნების ბავშვებთან, იმათი კულტურული ღირებულებები როგორია, ჩვენი როგორია, შეფასებები, შედარებები ერთმანეთთან. თუნდაც ტოლერანტობის... კიდევ იმიტომ, რომ ბავშვებმა არ უნდა დაჩაგრონ...“

(4) მულტიკულტურული განათლების ასპექტები სასკოლო დონეზე

მასწავლებელთა ინტერვიუებში კულტურის ფორმირების რამდენიმე წყაროსა და ინტერკულტურული მგრძობელობის სხვადასხვა ასპექტის მიმართულებით გამოიკვეთა საინტერესო ტენდენციები, კერძოდ:

- (ა) ენა;
- (ბ) რელიგია;
- (გ) სოციალური მდგომარეობა და სტატუსი;
- (დ) ეთნიკური კუთვნილება და მოქალაქეობა;
- (ე) შეზღუდული შესაძლებლობები;
- (ვ) გეოგრაფიული მდებარეობა და საქართველოს კუთხეები;
- (ზ) გენდერული მგრძობელობა;
- (თ) სექსუალური ორიენტაცია;
- (ი) ასაკი/ეიჯიზმი.

(ა) ენა.

მასწავლებლებთან ინტერვიუებში ენობრივი საკითხები სამი სხვადასხვა მიმართულებით გამოიკვეთა:

- (ა) სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები;
- (ბ) უცხო ენის სწავლების საკითხები;
- (გ) მშობლიური ენის სწავლების საკითხები არაქართულენოვანთათვის:

არაქართულენოვან მასწავლებლებთან ინტერვიუებში გამოჩნდა ტენდენცია, რომელიც მოსწავლეების ფოკუსჯგუფებშიც ჩანდა: ისინი ცდილობენ, დაამტკიცონ და წარმოაჩინონ სახელმწიფო ენისადმი ლოიალობა და

სიყვარული, რომელიც ზოგჯერ, მათი განცხადებით, მშობლიური ენის სიყვარულსაც კი აჭარბებს:

- „ბავშვობიდან ჩემი ამხანაგები და მეზობლები იყვნენ ქართველები. ქართველებთან ვთამაშობდით. მერე დაუნათესავდით და ასე. სკოლაშიც ასეა. მაგალითად, მე უფრო მომწონს ქართული ენა, ვიდრე სომხური ენა“.

სახელმწიფო ენისადმი გამოხატული სიყვარული, შესაძლებელია, იყოს ქართული ენის მასწავლებლების ზეწოლის შედეგიც და მისი გამოძახილიც. შესაძლებელია ამიტომაც უსვამენ ხშირად ხაზს მოსწავლეები და ამ შემთხვევაში მასწავლებელი ქართული ენის სიყვარულს. ქართულის ენის სიყვარულის და მისი ძალდატანების ტენდენციები აღნიშნეს ინტერვიუებში არაქართულენოვანი სკოლების ქართული ენის მასწავლებლებმაც:

- „იყო ერთი მოსწავლე, რომელსაც ქართული ენა არ აინტერესებდა. ამის გამო ქართული ენის მასწავლებელთან კონფლიქტიც მოუხდა, მაგრამ შემდეგ ეს ბავშვი ისე დაინტერესდა ქართული ენით, რომ მაგ მომენტში მე მასწავლებელს დავაბრალე, იმიტომ რომ მასწავლებელმა კი არ უნდა დააძალოს, უნდა დააინტერესოს. ახლა ამ ბავშვს ძალიან უყვარს ქართული ენა“.

ამასთანავე, არაქართულენოვანი მოსახლეობით კომპაქტურად განსახლების რეგიონებში მასწავლებლები საუბრობენ ბილინგვური განათლების მნიშვნელობაზე, მათთვის სახელმწიფო ენის სწავლების გაუმჯობესებასა და მშობლიურ ენაზე განათლების მიღების შესაძლებლობაზე. ამ რეგიონების მასწავლებლები მულტიკულტურულ განათლებასაც ძირითადად ბილინგვური განათლების კონტექსტში განიხილავენ:

- „შემიძლია ვთქვა, რომ ძალიან გული დამწყდა, როდესაც შეწყდა ბილინგვურის გაკვეთილები არაქართველ ბავშვებთან. იმხელა დიდი შედეგი ჰქონდა. რადიკალურად განსხვავდება ბილინგვური გაკვეთილები, სადაც ტარდებოდა იმ ბავშვებსა და დანარჩენ კლასებს შორის. იმათ წერის უნარი, კითხვაც ისე ჰქონდათ გამომუშავებული, დამატებით ხელოვნების გაკვეთილი უტარდებოდათ ქართული ენის გარდა. შედეგი იყო, არ ვიცი, როგორ გითხრა... კარგი იქნებოდა, კიდევ თუ გაგრძელდებოდა. მეექვსე კლასის ჩათვლით მაინც რომ ჩატარდეს, უკვე საფუძველი ჩაეყრებოდა და დანარჩენ გაკვეთილებსაც გაუადვილდებოდათ ბილინგვურის ჩატარება, თუნდაც ბიოლოგიას, ქიმიას, ფიზიკას“.

საინტერესო ტენდენცია იკვეთება უცხო ენის შესწავლასთან დაკავშირებით. რეგიონული სპეციფიკიდან გამომდინარე, ხშირად რუსული ენის შესწავლასთან დაკავშირებით ჩნდება პრობლემები. რეგიონების ნაწილისთვის

რუსული ენის შესწავლა მასწავლებლების მხრიდან წმინდა სოციალური და ეკონომიკური თვალსაზრისით უფრო სასარგებლოდ სახელდება:

- „კლასის საათების პერიოდში წელს არ მომხდარა, მაგრამ ზოგჯერ ვუსმევ კითხვას, ჩვენ ზღვისპირა დაბაში ვართ და რა ენაზე დაეკონტაქტებით ჩამოსულ სტუმარს? მეტწილად სომხეთიდან და აზერბაიჯანიდან ჩამოდიან დამსვენებლები. რა ენაზე აპირებთ მათთან ურთიერთობას? რა ენა გჭირდებათ? ჩაუქრდებიან და რადგან რუსულს არ სწავლობენ, ამბობენ, - ინგლისური. შუაღელდური ენა არის ინგლისური. თვითონაც მიდიან დასკვნამდე, რომ რუსული ენა ჯობია იცოდნენ ურთიერთობისთვის“.

ამავე კონტექსტში აჭარის რეგიონის მასწავლებელი ინტერვიუში ახსენებს თურქულ ენას, როგორც სპეციფიკურად მნიშვნელოვანს ამ რეგიონის მოსწავლეებისთვის:

- „რაც მთავარია, ისწავლონ უცხო ენები, რაც შეუძლიათ მეტი, მაგალითად ეს შეეხება პირველ რიგში რუსულს, ინგლისურს. ასე შეუძლიათ თურქული ენა შეისწავლონ“.

ინგლისური ენა, როგორც ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ენა მოსწავლეებისთვის, ხაზგასმულია მასწავლებელთა ინტერვიუების უმეტესობაში. მასწავლებლები მიიჩნევენ, რომ მოსწავლეებმა უნდა იცოდნენ სხვადასხვა უცხო ენა, მათ შორის, რა თქმა უნდა, პირველ რიგში ინგლისური. ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ ერთ-ერთი მასწავლებელი ნეგატიურ კონტექსტში განიხილავს ინგლისური ენის ცოდნის მოთხოვნას წაყენებას მასწავლებლებისათვის:

- „ისეთ პირობებს გვიქმნიან, რომ თუ ინგლისური არ იცი, მომავალში სკოლაში არ იქნები. ასე გვატერორებდნენ და გვაშინებდნენ“.

მასწავლებელთა ნაწილს მოჰყავს მოსწავლეების მხრიდან ლინგვისტურად განსხვავებული მოსწავლის დაცინვის ფაქტები იმ რეგიონებში, სადაც მოსწავლეების უმრავლესობას ენობრივი უმრავლესობის მოსწავლეები წარმოადგენენ, თუმცა ისინი ამ პრობლემას სერიოზულად არ აღიქვამენ და აცხადებენ, რომ მსგავსი ფაქტები მალევე აღმოიფხვრება ხოლმე:

- „ნოდარ დუმბაძის თქმისაც არ იყოს, სომხურადაც ვლაპარაკობდით, რუსულადაც. ის სომეხი ბავშვი რომ ქართულად ლაპარაკობს, ის უფრო უყვართ... დამახინჯებულად რომ ლაპარაკობს, უფრო მეტ სიმპათიას გამოხატავენ, თურქი ბავშვებიც არიან. იყო ერთ-ორი გამონაკლისი: დაცინვა იყო და მოხდა ისე, რომ ეს ამბავი აღარ გავახმაურეთ, შერიგებაც მოხდა, დირექციაც ჩაერია და მშობლებიც და მოვაგვარეთ.“

(ბ) რელიგია.

აღსანიშნავია, რომ რელიგია, რელიგიური მრწამსი, რელიგიური ტოლერანტობა - ეს ისეთი საკითხებია, რომელიც ყველაზე ფართოდ იყო განხილული მასწავლებელთა ინტერვიუებში და, ამასთანავე, ყველაზე მეტად პრობლემატურად არის აღქმული მასწავლებელთა მხრიდან მულტიკულტურული სწავლების თვალსაზრისით. უფრო მეტიც, ხშირად ეთნიკური, ტერიტორიული, სოციალური თუ ასაკობრივი მგრძობელობის საკითხები რელიგიურ კონტექსტს უკავშირდება, რაზეც ქვემოთ გვექნება უფრო დეტალური საუბარი. რელიგიის მიმართულებით საჯარო სკოლების დაწყებით საფეხურზე მასწავლებლებთან ინტერვიუებში რამდენიმე საინტერესო ტენდენცია გამოიკვეთა:

1. რელიგიის თვალსაზრისით თვალსაჩინოა, რომ მასწავლებლები რელიგიური უმცირესობების მოსწავლეებთან დაკავშირებით საკუთარ სტრატეგიას მათ „სწორ გზაზე დაყენებაში“ ხედავენ და მულტიკულტურული თუ ტოლერანტობის ხელშემწყობ სტრატეგიად განსხვავებული რელიგიური რწმენის მოსწავლეთა „ჭეშმარიტ სარწმუნოებაზე“ მოქცევაა:

- „უბრალოდ, ვესაუბრებით მშობლებსაც და ბავშვებსაც, გვინდა, რომ ეკლესიაში წავიყვანოთ, ჩავაბათ, მოვაბრუნოთ მართლმადიდებლურ სარწმუნოებისაკენ, დედაეკლესიისკენ. სირთულე არ შექმნილა, ნამდვილად“.

აღსანიშნავია, რომ ეს ტენდენცია იკვეთება ეთნიკურად ქართველი მოსწავლეების მიმართ, რომლებიც რელიგიური მრწამსით მუსლიმები არიან (ძირითადად აჭარაში მცხოვრები ან აჭარიდან გადასახლებული ოჯახები):

- „...ნუ საუბარს შევესწარი ბავშვების, რომ შენ ქრისტიანი არა ხარ და ჩვენთან უფლება არ გაქვს, რომ ისწავლო. რა თქმა უნდა, იმ წუთში არ ვუთხარი, თვითონ მოაგვარეს ეს პრობლემა, დერეფანში იყო და როცა შემოვიდა კლასის საათის სახით ვისაუბრე ქრისტიანობაზე და იმაზე, რო, ვთქვათ, არც ერთი რელიგიის უარყოფა არ შეიძლება, რადგან ყველას აქვს თავისი უარყოფითი და დადებითი მხარე, მაგრამ რადგან ჩვენი წინაპრები ქრისტიანები იყვნენ და ეს მოგვდგამს უკვე საუკუნეების და წლების მანძილზე, ამიტომ ვაღიარებთ ვართ პატივი ვცემთ რელიგიას და ასევე დავაფასოთ სხვისი რელიგია-მეთქი და... ეხლა ეს ბავშვი არის უკვე მეთორმეტე კლასში და მე გეუბნებით ალბათ სადღაც 4 წლის წინ უკანდელ ამბავს და ეს ბავშვი მივიდა სახლში და განაცხადა, რომ ძალიან დიდ პატივს სცემს მისი მშობლების რელიგიას, მაგრამ მას დიდი სურვილი აქვს, რომ გახდეს ქრისტიანი და ის ბავშვი დღესდღეობით ქრისტიანია, აღმსარებელია და მრევლშიც არის ჩართული უკვე“.

ანალოგიური ტენდენცია შეინიშნება იელოვას მოწმეების მიმდევარი სკოლის მოსწავლეების მიმართაც:

- „ერთ-ერთი ბავშვი არის ნამდვილად იელოველი, დადის შეკრებებზე, ჩვენ, წლებია, ჩართულები ვართ კონკურსში - „ჩვენ ვსწავლობთ ბიბლიას“, მაგალითად, რამდენიმე მეცადინეობაზე შემოვიდა და მესწრებოდა. გამოთქვა სურვილი, მომავალ წელს მეც ჩავერთვებო. მე ძალიან გამიხარდა და გადავწყვიტეთ, რომ ჩავრთოთ ეს ბავშვი, იქნებ იყოს შემობრუნება“.
- „ძალიან მეგობრული კლასი იყო და იგებდა, რომ ამ ბავშვს აქვს განსხვავებული შეხედულებები რელიგიასთან დაკავშირებით. ბევრი ვეცადე, ძალიან ბევრი ვეცადე, მაგრამ არაფერი გამომივიდა, იმიტომ, რომ ის ბავშვი მოწამლულია“.

2. საინტერესოა, რომ მასწავლებლები ხშირად ასახელებენ საკლასო თუ კლასგარეშე აქტივობას, რომელიც რელიგიურ სპეციფიკასთან არის დაკავშირებული და რომლის გამოც გარკვეული პრობლემები ექმნება სხვა რელიგიური აღმსარებლობის მოსწავლეს. როგორც ჩანს, რელიგიური თემატიკა არა საკლასო თუ კლასგარეშე აქტივობების სახით, არა საგანმანათლებლო და შემეცნებით, არამედ რელიგიური ინდოქტრინაციის მექანიზმად გამოიყენება, რაც პრობლემატურია განსხვავებული აღმსარებლობის მოსწავლეებისთვის. ამის დამადასტურებელი არაერთი ფაქტი და ეპიზოდი მოჰყავთ ინტერვიუში მონაწილე მასწავლებლებს:

- „გვყავს, მაგალითად, იელოველი მოსწავლე, რომელიც ექსკურსიაზე არ წავიდა. მონასტერში იყო წასასვლელი, მაგრამ ამ შემთხვევაში მოსწავლეს ვერ დააძალებ, მრწამსი სხვა მიიღოს და გააკეთოს ის, რაც მისთვის მიუღებელია... ეს იყო საკლასო აქტივობა, მთელი კლასი უნდა ჩართულიყო და იმ მოსწავლესაც უნდა მიეღო მონაწილეობა საკლასო აქტივობაში, მაგრამ, როგორც ასეთი, წინააღმდეგი იყო თვითონ და იმ დღეს საერთოდ არ მოვიდა სკოლაში, მაგრამ ბავშვების მხრიდან მას არც დაცინვა მიუღია, არც არაფერი, არც გრძნობს გარიყულად თავს“.

ამ თვალსაზრისით, საინტერესო ფაქტებზე საუბრობენ მუსლიმი მოსწავლეების მიმართაც. მასწავლებლებს მოჰყავთ მაგალითები, რომ მოსწავლეები თავს არიდებენ კლასგარეშე აქტივობებში მონაწილეობას, განსაკუთრებით - ექსკურსიებს, რომლებიც საეკლესიო ძეგლების მონახულებას ითვალისწინებს. როგორც ჩანს, მასწავლებლებს უჭირთ მოსწავლეთათვის ამ ექსკურსიების საგანმანათლებლო, კომუნიკაციური და შემეცნებითი დატვირთვის ხაზგასმა და სწორედ ამ კონტექსტში ღონისძიების დაგეგმვა:

- „ამ ბოლოს მქონდა ექსკურსია, არაქართველები არიან და წავიყვანე გრემის ტაძარი დავათვალიერებინე. ყარაჯალაში ვაჰაბისტებიც არიან და შევამჩნიე, რომ ერთი მშობელი

თავის შეილთან ერთად არ შემოვიდა ტაძარში, მერე ნამდვილად ჩავატარე პატარა საუბარი მშობლებთან, რომ ეს არ ნიშნავს იმას, რომ რამეს აშავებ და რა მოხდა, არაფერი არ დაშავდება. შეიძლება რომ ტაძარში არ შეხვიდე და სანთელი არ აანთო, მაგრამ რომ შემოვიდეს იქ და მასწავლებელს მოუსმინოს და რაღაც, ეს საუბარი პრაქტიკაში მქონია“.

3. საკლასო აქტივობებში გამოიკვეთა ჰაგიოგრაფიული ნაწარმოებების სწავლების დიდაქტიკა რელიგიური უმცირესობების მოსწავლეთათვის. ამ მხრივ მასწავლებლები ინტერვიუებში ასახელებენ სერიოზულ პრობლემებს და ფაქტებს, რასაც ისინი აწყდებოდნენ ჰაგიოგრაფიული ნაწარმოებების სწავლებისას:

- „მე ვასწავლიდი მათ ჰაგიოგრაფიულ ლიტერატურას, ჰოდა, მოვეხსენებთ, ეს სასულიერო მწერლობაა და რაღაცაზე რომ ვსაუბრობდი, პრინციპში არაფერი განსაკუთრებული არ შემიმჩნევია, მაგრამ არც ძალა დამიტანებია. მერე შევამჩნიე, რომ ეს ბავშვი როცა ასეთ საკითხებზე ვსაუბრობდი, ყურებში ჰქონდა თითები გარჭობილი და არ მისმენდა“.

4. დამოკიდებულებები განსაკუთრებით აგრესიულია მასწავლებლების მხრიდან იელოვას მოწმეთა მიმართ, რაც მათ ინტერვიუებშიც ცალსახად ფიქსირდება:

- „არაფერს არ მაღიზიანებს. ეროვნება არ მაღიზიანებს, არც რასა. სარწმუნოებრივადაც. ეს რო არიან, იელოვას ეგრეთწოდებული მოწმეები... ერთხელ დამაყენეს ნახევარი საათი ქუჩაში, მე მეგონა სოციოლოგიური გამოკითხვა იყო და ვდგავარ მზეზე, პირდაპირ სიცხე მაცხუნებს პირში და ეს მეღაპარაკება და უცებ კითხვებით მივხვდი, რომ ეს არ არის ის, რომ სხვა რამე აინტერესებს. არ მაღიზიანებს ზოგადად, იყოს, რას მიშლის, ოღონდ ტრანსფარანტების აწევა და უმცირესობის ძალადობად მიმაჩნია უმრავლესობაზე ის, რომ შენ გინდა თუ არა ტაში დამიკარი და კისერზე ჩამომეკიდეო, კაცო, ვინ გიშლის იყავი ჩემს გვერდით, მე ხო ვარ შენს გვერდით და არ გახვევ ჩემს აზრს თავზე, შენც იყავი შენთვის, ვინ გიშლის“.

5. მასწავლებელთა ინტერვიუების ნაწილში გამოიკვეთა, რომ ისინი ეწვეიან რელიგიურ ინდოქტრინაციას, თუმცა არ არიან ორიენტირებული ძალდატანებით მოსწავლეების ჭეშმარიტ სარწმუნოებაზე მოქცევისკენ:

- „მაგალითად, ჩემ კლასში არის მოსწავლე, მისი კლასელი, რომელიც არის მუსლიმანთა ოჯახიდან. ეს შედარება მოვახდინე განსაკუთრებულად ამ ორ ბავშვს შორის, იმიტომ რომ ერთი ძალიან მორწმუნეა, მისი ოჯახიც, ისინი დადიან... ეკლესიაში, ჰყავთ მოძღვარი, დადიან წირვა-ლოცვაზე, ბავშვი ყოველთვის მარხულობს, ეცნობა სხვადასხვა რელიგიურ ლიტერატურას და ძალიან ბევრს ცდილობს მამა, რომ ბავშვები აღზარდოს ჭეშმარიტ მართლმადიდებლად, რომ ისინიც ღოცულობდნენ. ასევე მეორე მოსწავლის (მუსლიმი ავტ.) ოჯახშიც ღოცულობენ, ასრულებენ თავიანთ ღოცვას. შემდეგ კლასში მე მოვახდინე შედარება – მოდი, XXX, მოუყევთ თანაკლასელებს, თუ რას ვაკეთებთ ჩვენ, როგორ უნდა იქცეოდეს ჭეშმარიტი მართლმადიდებელი და XXX-მ, რა თქმა უნდა,

უამბო ბავშვებს, რას აკეთებენ ისინი, როცა დიდიდან შეუდგებიან სამზადისს. პირველ რიგში, ღოცულობენ, სანამ ისაუზმებენ, ასევე მადლობას შესწირავენ უფალს. ასევე „მამაო ჩვენოს“ აუცილებლობა. ამბობენ შემდეგ, რომ ყოველ კვირას დადიან წირვა-ღოცვაზე. რა ხდება იქ, როგორ მიმდინარეობს ეს პროცესი. იგივე მეორე მოსწავლემ მუსლიმანთა ოჯახში რა ხდება, როგორ ღოცულობენ ოჯახში, განსკუთრებით უფროსები, მამაკაცები. ქალები იქ არ ღოცულობენ. რომ მათ აქვთ მარხვის პერიოდი, რომ მარხვის პერიოდში მზის ჩასვლამდე არ ჭამენ ეს პროცესი სულ აღწერა. ასევე გვითხრა, რა ევალეზა მუსლიმან ქალს და კაცს. და ბოლოს, შედეგი მივიღეთ ის რომ, გამოვჩინეთ რა განსხვავება იყო ამ ორ რელიგიას შორის. ინფორმაციის სახით მივაწოდეთ მუსლიმ მოსწავლეს, რომ წმინდა ნინომ აჭარის მთები გადმოიარა, როდესაც საქართველოში შემოვიდა და აჭარლებიც ოდესღაც ქრისტიანები იყვნენ, მაგრამ შემდეგში დაკარგეს თავისი რწმენა. მაგრამ ეს ყველაფერი მივაწოდეთ ინფორმაციის სახით და არა ის, რომ აუცილებლად უნდა მიატოვოს თავისი სარწმუნოება და ქრისტიანი გახდეს“.

6. ინტერვიუებში მასწავლებელთა ნაწილის მიერ საკლასო ოთახსა და სასწავლო პროცესში რელიგიური რიტუალების გამოყენება და ამ პროცესში სხვა რელიგიის მოსწავლეთა ჩართულობა ტოლერანტობის განვითარების და ამ მოსწავლეების ინტეგრაციისკენ მიმართულ სტრატეგიადაც კი დასახელდა:

- „ხშირად ვმართავთ ღონისძიებებს და მიუხედავად იმისა რომ მუსლიმანებიც არიან კლასში და მართლმადიდებლებიც, იყო ისეთი შემთხვევა როცა საგალობელი ყველამ ერთად შეასრულა. და ერთმანეთთან აქვთ კარგი დამოკიდებულება“.

უფრო მეტიც, მსგავსი საკლასო თუ კლასგარეშე აქტივობები, მასწავლებლების აზრით, არ განაპირობებს, თუმცა ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა ქრისტიანულ სარწმუნოებაზე მოქცევას:

- „აი სააღდგომოდ მოვაწყვეთ ზეიმი, პატარა ღონისძიების სახით გავეცანით ქრისტეს მოღვაწეობას. სხვადასხვა სახელმძღვანელოები იყო, ვყვებოდით ისტორიებს და თუნდაც ის მუსლიმანი ბავშვი ჰყვებოდა ქრისტეს შესახებ; ასევე მოიტანა წითელი კვერცხები ოჯახიდან, ჯეჯილი. კიდევ ჰყვებოდა სხვადასხვა თავგადასავლებს ქრისტესას. მერე ამ ბავშვმა გვითხრა, რომ ჩემი ძმა სამხედრო მოვალეობის შესრულების დროს მოინათლა ქრისტიანადო, მას ჰყავს ნათლიაო. ეს, რა თქმა უნდა, ჩემი აქტივობით არ მომხდარა, მაგრამ ამით იმის თქმა მინდა, რომ ახალი თაობა ცდილობს გაქრისტიანდეს“.

მასწავლებელთა მიერ სახელდება შემთხვევები, როდესაც სკოლაში მოწობილ რიტუალებში, ღოცვებსა თუ გალობის პროცესში მუსლიმი მოსწავლეებიც ჰყავთ ჩართული, რაც მათ მიერ პოზიტიურად ფასდება და მიუთითებს მასწავლებელთა ეთნოცენტრიზმს რელიგიური მგრძობელობის თვალსაზრისით:

- „...ახლა ღონისძიებებზე: იმ ღონისძიებებზე ჩართულია ყველა, ვთქვათ, თუ მუსლიმანი ბავშვი მონათლული არ არის, როდესაც გალობა არის, ღონისძიების დროს ისიც მღერის, უარს არ ამბობს. ვთქვათ ეკლესიაში თუ მიდიან ჯგუფურად, ისიც მიდის. კარგად ახერხებს ამას კლასის ხელმძღვანელი...“

7. მასწავლებელთა ინტერვიუებში გაიჟღერა არა მხოლოდ რელიგიური უმცირესობების პრობლემამ სასკოლო დონეზე, არამედ რელიგიური უმრავლესობის მოსწავლეთა პრობლემებმაც კონკრეტულ კონტექსტში, როცა ისინი წარმოადგენენ რელიგიურ უმცირესობას, ანუ „უმრავლესობა უმცირესობაში“ კონკრეტულ კონტექსტში:

- „მაგალითად, თვითონ ბავშვი დარჩა ჩემგან კმაყოფილი, რომ თავიდან ურთიერთობაში ცოტა კონფლიქტურად იყო ვითომ, რადგან ქრისტიანი და დანარჩენი მუსლიმანები და ჩამოვყალიბე ის მეგობრული ურთიერთობა... რწმენა რწმენაა, არ არქვს მნიშვნელობა, რომელი რელიგიის იქნება, მთავარია, ღმერთს ემსახურება...“

8. რელიგიური თვალსაზრისით მრავალფეროვანი კლასი მასწავლებლებს მართვის თვალსაზრისით პრობლემატურად მიაჩნიათ და მიიჩნევენ, რომ რელიგიური უმცირესობების მოსწავლეები იჩაგრებიან, მათ და მშობლებსაც ამის გამო პრეტენზიები აქვთ. ზოგიერთმა მასწავლებელმა ინტერვიუში ისიც აღნიშნა, რომ სხვადასხვა რელიგიის მოსწავლე ერთად არ უნდა სწავლობდეს, რადგან განსხვავებული რელიგიის მოსწავლეს დასცინიან სკოლაში:

- „...რელიგიური მრწამსის... არ შეიძლება ურთიერთობა ერთად, სხვადასხვა... ერთად არ შეიძლება ისწავლონ... ერთად ისწავლონ, არა. ურთიერთობა არის გამორიცხვული... ყოველთვის უჭირთ ურთიერთობა... კი, კი რელიგიის გამო, სხვა მხრივ არა... დამცინიან მასწავლებლო, ყოფილა ასეთი შემთხვევა“.

9. ინტერვიუებში მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ ადრე, როცა რელიგია და კულტურა ისწავლებოდა, საკმაოდ პოზიტიური იყო, რადგან ეს ხელს უწყობდა მუსლიმ მოსწავლეებს, შეეცვალებათ სარწმუნოება:

- „ჩემი პრაქტიკიდან... ვასწავლიდი და ისწავლებოდა სკოლაში რელიგია და კულტურა, რომელიც ძალიან კარგი იყო ყველა ბავშვისთვის იმიტომ, რომ ამ კულტურით და რელიგიის შესწავლით ბავშვმა გადადგა და ოჯახს გადაადგმევინა ის ნაბიჯი, რომ მოენათლა და გამხდარიყო ქრისტიანული და მართლმადიდებლობის გზაზე დამდგარიყო“.

ამასთანავე, მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ რელიგიისა და კულტურის სწავლებისას უკმაყოფილებას გამოთქვამდნენ მუსლიმი ბავშვების მშობლები, რადგან ამ საგნის სწავლებისას მხოლოდ ქრისტიანობა ისწავლებოდა.

- „...არის დასახლებული აჭარიდან, როგორც ასეთი, ისინი გამოთქვამდნენ, რომ მაინც რატომ ისწავლება ქრისტიანობა და რაღაცა და რაღაცა. მაინც ჰქონდათ განსხვავებული აზრი. ზოგჯერ იყო ისეთი შემთხვევა რომ *ჩვენი* ბავშვები თითქოს ჩაგრავენენ *მათ*“.

ამ მასწავლებლის ინტერვიუში ცალსახად ფიქსირდება განსხვავებული მიდგომა სხვადასხვა რელიგიის მოსწავლეებისადმი. მასწავლებელი ქრისტიან მოსწავლეებს „ჩვენი ბავშვებით“ მოიხსენიებს, ხოლო აჭარელი მუსლიმი ოჯახების მოსწავლეებზე ამბობს: „მათი“...

- „როგორც ასეთი, ან ერთმა უძახოს მე ქრისტიანი ვარ, შენ აჭარელი ხარ, არ მიმაჩნია, ეს არ უნდა მოხდეს არც ჩვენი მხრიდან და არც იმათ მხრიდან“.

10. მასწავლებელთა ინტერვიუებში, ყველა მასწავლებელი, რომელსაც რელიგიური თვალსაზრისით მრავალფეროვანი კლასი ჰყავს აღნიშნავს ამ მიმართულებით არსებულ პრობლემებს, თუმცა მისი გადაჭრის სხვადასხვა გზებს მიმართავს. „ჭეშმარიტ სარწმუნოებისკენ მობრუნების“ გარდა, მასწავლებლები თანასწორობის შესახებ მოსწავლეებთან გაწეულ საქმიანობაზეც მიუთითებენ და ამ მხრივ პოზიტიური მაგალითები გვხვდება სხვადასხვა მასწავლებლის ინტერვიუში:

- „აი თუნდაც ჩემს სკოლაში არის სხვადასხვა რელიგიისა და მრწამსის ბავშვები და ვცდილობ დავამყარო ჰარმონია. გვქონდა ისეთი შემთხვევა, რომ კლასში ამის გამო ბავშვები დაუპირისპირდნენ ერთმანეთს, შემდეგ მე ჩავერიე, რა თქმა უნდა სასიკეთოდ. ბავშვებს ვუთხარი, რომ შეიძლება აღიარო, ირწმუნო, მაგრამ ეს იმას არ ნიშნავს იმას, რომ შენი რწმენა სხვას მოახვიო თავს. კონსტიტუციიდან გამომდინარე, ყველას აქვს რწმენის თავისუფლება“.

11. მასწავლებელთა ინტერვიუებში გამოიკვეთა, რომ კლასგარეშე აქტივობების დროს ისტორიული და რელიგიური ძეგლების მონახულება არის უმნიშვნელოვანესი, თუმცა, ამ მხრივაც ძირითადად უმრავლესობის რელიგიური ძეგლების გაცნობა ხდება. ამავე კონტექსტში, ერთ-ერთი მასწავლებელი აღნიშნავდა სასულიერო პირების ჩართულობის არაეფექტურობას კლასგარეშე აქტივობების ორგანიზების საგანმანათლებლო დატვირთვით:

- „2-3 დღის უკან ექსკურსიაზე გვყავდა ბავშვები კახეთში. ბევრი სალოცავი მოვიარეთ და ბოლოს მარტყოფის მამათა მონასტერში ვიყავით და იქ მღვდელს საუბარი სურდა ჩვენთან, შევატყვე და დაიწყო საუბარი თავიდან და გადაუხვია, უკვე მეორე-მესამე წინადადებაში გადავიდა პოლიტიკურ მოძღვრებაზე, დაიწყო რუსთავი 2-ის ლანძღვა და ა.შ. თავადაც აღიარა, რომ პროფკავშირელი, კომუნისტი იყო და შემდეგ გახდა

მოძღვარი, თუმცა არ მესიამოვნა და ბავშვებს ვუთხარი წამოსულიყვნენ იქიდან, რადგან მე უფრო კარგად ავუხსნიდი, ჩემი აზრით, იქ რაც იყო ასახსნელი“.

12. მასწავლებელთა ნაწილი გამოხატავს პოზიტიურ დამოკიდებულებას განსხვავებული რელიგიის წარმომადგენელთა მიმართ, მიუხედავად იმისა, რომ მათი აღმსარებლობა მათთვის და საზოგადოებისთვის მიუღებელია:

- „შირად შემხვედრიან იელოველები. ვერ მივიღებ მათსას, მაგრამ ვერც შევურაცხვეოვ და ვერ ვეტყვი უხეშად. მასაც ძალიან ლამაზად ვეტყვი. შეურაცხყოფელი არ უნდა იყოს, ისიც ხომ კეთილშობილებას ემსახურება“.

13. მასწავლებლები რომ სხვადასხვა საკითხს მხოლოდ საკუთარი კულტურული პერსპექტივით განიხილავენ, ეს დაადასტურა მასწავლებელთა ინტერვიუებმაც. უფრო მეტიც, მასწავლებლები მოსწავლის განსხვავებულ რელიგიურ აღმსარებლობას საკუთარი რელიგიური მრწამსითა და პერსპექტივით აფასებენ და სურვილს, რომ მათი მოსწავლეებიც მათივე რელიგიური აღმსარებლობის იყვნენ, არც მალავენ:

- „სხვადასხვა კლასებში მყავდა ასეთი მოსწავლეები. მე თვითონ მართლმადიდებელი ვარ და სასურველი იქნებოდალ ისინიც ამ რელიგიის მიმდრები ყოფილიყვნენ, მაგრამ რადგანაც აქვთ განსხვავებული ორიენტირი, უფრო მშობლების ზეგავლენით, თორე მათ ჯერჯერობით იმდენი არ ესმით, რა აირჩიონ. მაგ. აზერბაიჯანელი მოსწავლეები, ისინი განსხვავებული რელიგიური მრწამსის არიან, მაგრამ მე, როგორც მასწავლებელს, ასევე თანაკლასელებს ჩვეულებრივი ძალიან მეგობრული და სიყვარულით საგსე ურთიერთობა აქვთ. აქ ჩვენ რელიგიურ სხვაობებზე არ გვაქვს აქცენტირება, არანაირი. ისინი არიან ჩვენი, ვერავითარ სხვაობას ვერ ვხედავ. სასურველი იყო ყოფილიყვნენ მართლმადიდებელნი, იმ მრწამსის, როგორიც მე ვარ , მაგრამ ის, რომ მე მას დაუეშალო, ესე არა“.

14. აღსანიშნავია, რომ ინტერვიუებში მასწავლებელთა ნაწილი ეხმიანება საზოგადოებაში არსებულ მდგომარეობას და ამ თვალსაზრისით არსებულ დაძაბულობას განსხვავებული რელიგიური თუ სექსუალური უმცირესობების მიმართ. ამ კონტექსტში საინტერესოა მასწავლებელთა დამოკიდებულება მუსლიმი ქართველების მიმართ შექმნილი ბოლოდროინდელი ვითარების შესახებ:

- „რაც მოხდა ჯერ გურიაში, შემდეგ სამხრეთ საქართველოში, ცოტა იმედგაცრუებული ვარ, იმიტომ, რომ არ მეგონა, თუ ეს პრობლემა დადგებოდა დღეს. ძალიან ბევრია სამუშაო, რომ აღმოფხვრილი იქნას ეს და მომავალში არ იყოს ამაზე საერთოდ საუბარი, არ გვეკადრება ჩვენ ქართველ ხალხს, მით უმეტეს, დემოკრატია და ხალხის უფლებები, თავად არაბები აღნიშნავდნენ მეურთმეცე საუკუნეში, დავითის დროდან მოყოლებული, რომ ისინი საკუთარ ქვეყანაშიც ვერ ცხოვრობდნენ ისე კარგად, როგორც თბილისში და

საქართველოში. ეს უბრალოდ არის სირცხვილი ან ვიღაცას რაღაცაში ჭირდებოდა, მე პირადად არ მჭირდება“.

(გ) სოციალური მდგომარეობა და სტატუსი.

მასწავლებლები ინტერვიუებში საუბრობენ სოციალური მდგომარეობისა და სტატუსის მიხედვით მოსწავლეებში არსებულ განსხვავებებზე და მათ სასწავლო პროცესში ასახვაზე. მასწავლებელთა ინტერვიუებში ცალსახა ტენდენციად გამოიკვეთა, რომ სოციალურად დაუცველი მოსწავლეებისთვის თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობები, ფაქტობრივად, ხელმისაწვდომი არ არის სხვადასხვა ფაქტორის გათვალისწინებით, მათ შორის, სახელმძღვანელოების სტრუქტურისა და შინაარსის გამო. ისინი სოციალურად მაღალი ფენის მოსწავლეებისკენ არის ორიენტირებული, სხვადასხვა დამატებითი სასწავლო რესურსის ხელმისაწვდომობის არარსებობის გამო, რაც აგრეთვე მნიშვნელოვანია სასწავლო პროცესის ეფექტურობისთვის, მშობელთა დაბალი ჩართულობის გამო სასწავლო პროცესსა და სასკოლო ცხოვრებაში, და ა.შ.:

- „დაპატარავებული უჭირთ საერთოდ სოციუმში უფრო ღარიბ ბავშვებს ეს არის, თორე განსაკუთრებით მდიდარი და ესეთი რაღაცეები სოფლის სკოლებში ნაკლებად გამოიხატება. უფრო შედარებით სოციალურად დაბალი ფენა არის და ამაში ბავშვებს რომ დავეხმაროთ, რომ ამხანაგებთან ურთიერთობა არ გაუჭირდეთ და მეტად ადაპტირებული იყოს კლასი, ამაზე საუბარი, თორე ძან მდიდრები და ზედმეტად მდიდრები არ არის“...

მასწავლებელთა ინტერვიუებში ნაწილობრივ გამოიკვეთა ტენდენცია, რომ ამა თუ იმ მოსწავლის რელიგიური მწამის იელოვას მოწმეთა შემთხვევაში დაკავშირებულია მათ სოციალურ დაუცველობასთან და მასწავლებელი მათ სოციალურად დაუცველ ფენად განიხილავს და მათ რელიგიურ მრწამსს სწორედ სოციალურად დაუცველობას უკავშირებს:

- „დამოკიდებულება - კარგი, ჩვეულებრივი. განმასხვავებელი და დამამცირებელი არაფერი, იმათ მიმართ (იგულისხმება იელოვას მოწმის მიმდევარი მოსწავლე (ავტ.), პირიქით, თანაგრძნობა შეფარვითი, რომ ბავშმა არ იგრძნოს დამცირებულად, ბავშვები ძალიან განიცდიან ყველაფერს, სხვადასხვანაირად აღიქვამენ და არ უნდა ეტკინოს იმ ბავშვს, არ უნდა ვაგრძნობინოთ, კიდევ ერთხელ არ უნდა ვატკინოთ, რომ ის სოციალურად დაუცველია“.

მასწავლებლებმა ინტერვიუებში ცალკე საკითხად გამოკვეთეს ის მოსწავლეები, რომელთა მშობლებიც საზღვარგარეთ არიან წასულები. ისინი ნაკლებად სწავლობენ, მშობლები არ არიან ჩართულნი და მოსწავლეები გაღიზიანებული არიან, რაც მათ სასწავლო პროცესზე ნეგატიურად აისახება. მოსწავლის სასწავლო პროცესში ჩართული ბებია და ბაბუა ვერ ასრულებენ მშობელთა ჩართულობის რეალურ ფუნქციას:

- „ყველაზე დიდი გულისტკივილია თიანეთის რაიონში, ის რომ, ბავშვების მშობლების უმრავლესობა წასულია საზღვარგარეთ, ბავშვები მოხუცი ბებიების ანაბარა არიან დარჩენილები. ჩვენ ძალიან დიდი მუშაობა და შრომა გვჭირდება, მაქსიმალურად ვცდილობთ ყველაფერს, მაგრამ შედეგი მაინც არ არის ისეთი, როგორც უნდა იყოს, ისეთი როგორც გვაქვს იმ ბავშვებთან, რომლებიც მშობლებთან ერთად იზრდებიან“.
- „იცით რა აგრესია არის ბავშვებში, გაღიზიანებულები არიან, როცა ბავშვის ქცევა არ მოგეწონს პედადოგოგებს ან ბავშვების მიმართ შეიძლება გავბრაზდეთ, მაგრამ უცხად თვალწინ მეშლება ის... იმ ბავშვს დედა არ ჰყავს გვერდზე, და იმიტომ არის გაღიზიანებული“.

მასწავლებლები ინტერვიუებში პრობლემატურად ასახელებენ სასწავლო გეგმით და სახელმძღვანელოებით განსაზღვრულ პროცესს, რომელიც სოციალურად გამართული ოჯახების პერსპექტივითაა გაკეთებული, ხოლო სოციალურად დაუცველი ოჯახების მოსწავლეებს არ გააჩნიათ ის საშუალება, რომ საშინაო დავალების სახით ის სასწავლო აქტივობები განახორციელონ, რასაც სასწავლო პროცესი ითვალისწინებს:

- „აი მაგალითად, მივუთითე სახელმძღვანელო. მეუბებიან, რომ ვერ ვიპოვე, მეზობელსაც არ ჰქონდა, დედას ფული არ ჰქონდა, რომ გვეყიდა. ამაზე მეტი რაღა უნდა ვთქვა არ ვიცი...“
- „... 21- ე საუკუნეში რომ ბავშვს ინტერნეტი არ აქვს და ოჯახშიც არ აქვთ კომპიუტერი, რა თქმა უნდა, ცუდია. აი მაგალითად, რომ ვეტყვი მოიძიეთ ესა და ეს ინფორმაცია, ისინი მპასუხობენ, მასწავლებლო, არ გვაქვს კომპიუტერი. თავისთავად, ეს ხელს უშლის, რომ ვერ იძიებს ინფორმაციას...“

ინტერვიუში მონაწილე მასწავლებელი აღნიშნავს მშობლების განათლებას, როგორც პრობლემას, რომელიც ხელს უშლის მას სასწავლო პროცესში:

- „ოჯახმა უნდა ასწავლოს ბავშვს ზრდილობა. უნდა იცოდეს უფროსი, უმცროსი. ზღვარი უნდა იყოს დაცული უფროს-უმცროსობას შორის. დღესდღეობით მშობელი მყავს აღსაზრდელი და ბავშვს რა პასუხი მოეთხოვო?“

მოსწავლის სოციალური მდგომარეობა ხშირად დამორგუნველად მოქმედებს მოსწავლეებზე. ეს საკითხი განსაკუთრებით აქტუალური ხდება, თუკი სკოლა ან მასწავლებელი გეგმავს კლასგარეშე აქტივობებს, რომლის განხორციელებაც მშობელთა ფინანსურ შესაძლებლობებზეა დამოკიდებული. სოციალურად დაუცველი მოსწავლეები თვითიზოლაციისკენ არიან მიდრეკილნი და მათი ფსიქოლოგიური დათრგუნვაც ხდება, თუკი სკოლა და მასწავლებელი ადაკვატურად არ გეგმავს კლასგარეშე აქტივობებს, კლასში არსებული სოციალური ფონიდან გამომდინარე:

- „მაგალითად, როცა ბავშვის ეკონომიურ მდგომარეობას ვეცნობი, ვხვდებით, როგორ კატეგორიასთან გვაქვს საქმე. კლასში არიან სოციალურად შეჭირვებული ბავშვები, რომლებიც დათრგუნულად გრძნობენ თავს. წელს, სასწავლო წლის ბოლოს ექსკურსიაზე ვაპირებდით წასვლას და მოსწავლემ მითხრა, რომ არ მოვიდვარ, იმიტომ რომ არ მინდაო. ეს იყო კატეგორიულად ნათქვამი. ეს ყველაფერი დაკავშირებული იყო ხარჯებთან. ეტყობა, მშობლები ეუბნებოდნენ ალბათ იმას, რომ ეს ყველაფერი ფინანსებთან არის დამოკიდებული, მერე ისე მოხდა, როცა ჩვენ დაგვბრუნდით ექსკურსიდან, მშობელი მოვიდა ჩემთან და მითხრა, მადლობელი ვარ თქვენი, რომ ჩემი შვილი არ დაიხარა. დღემდე არ იციან ბავშვებმა, რომ ამ ბავშვს, სოციალურად გაჭირვებულს, ფული არ დაუდია. ეს ყველაფერი ისე ლამაზად გავაკეთე, რომ არ დაიხარა ბავშვი“.

მოსწავლეთა სოციალური ფონი ხშირად მნიშვნელოვანი დაბრკოლება ხდება მასწავლებლებისთვის. მათ მიერ მოწოდებული ინფორმაციით, სერიოზული პრობლემაა მშობელთა ჩართულობა და მშობლები დაბალი სოციალური ფენის ოჯახებიდან დახმარებას ვერ უწევენ მოსწავლეებს, მათ შორის საშინაო დავალების შესრულებაში, რაც მოქმედებს მათ აკადემიურ მოსწრებასა და თანაბარ საგანმანათლებლო შესაძლებლობებზე სხვა სოციალური ფენის ოჯახების მოსწავლეებთან შედარებით:

- „დიახ, გამომდინარე იქედან, რომ დღეს სოციალურად დაუცველ და შეზღუდული შესაძლებლობის მოსწავლეებს, ჩემი აზრით, სჭირდებათ ყველაზე მეტად დახმარება. ყოველთვის მაქვს პრობლემა, როდესაც სოციალურად დაუცველი ოჯახის ბავშვები მოდიან სკოლაში, მათ ხშირად არ აქვთ შესრულებული საშინაო დავალება და ძალიან ვწუხვარ, ვცდილობ, ისეთი დავალებები მივცე, რომელიც არ მოითხოვს ბევრ ძალისხმევას და ვფიქრობ, რომ ინდივიდუალურად, დამოუკიდებლად უნდა შეასრულოს სახლში, მაგრამ ხშირად არის ეს შემთხვევა და ვფიქრობ, როგორ მოვაგვარო, კი ვტოვებთ, ვაწერინებთ დავალებებს, მაგრამ მაინც სისტემატიურად ეს საკითხი გადაუჭრელი რჩება“.

მასწავლებელთა ინტერვიუში ერთ-ერთმა მასწავლებელმა მძიმე სოციალური ფონი დაასახელა სკოლის მიტოვების განმსაზღვრელ ფაქტორად. მასწავლებელთა ინფორმაციით მოსწავლეები სკოლას თავს ანებებენ ხშირად ფიზიკურად მუშაობის გამო და მათ განათლების და მომავლის პერქსპექტივა ესპობათ. ამ თვალსაზრისით საინტერესო იყო ერთ-ერთი მასწავლებლის მიერ მოყვანილი მაგალითი, როდესაც შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლესაც კი, რომელიც ინდივიდუალური სასწავლო გეგმით სწავლობდა, მშობლებმა მიატოვებინეს სწავლა მისი ფიზიკური შრომისთვის გამოსაყენებლად:

- „წესით, ახლა მეათე კლასში უნდა იყოს ის ბავშვი, მას სპეციალურად დაუნიშნეს მასწავლებელი, რომელიც სახლში აკითხავდა, მერე, სამწუხაროდ, მშობელი ვერ იყო თავის მოწოდების სიმაღლეზე. სწავლით ჯერ სკოლაში ვერ სწავლობდა, რა თქმა უნდა. ხელშეწყობა რაც შეეძლოთ მასწავლებლებს შეეძლოთ, მაგრამ მშობელი წელიწადში ერთხელ რომ არ მოაკითხავს, თანაც სკოლის გვერდით ცხოვრობს, ყველაზე ცუდი ის არის, რომ წელს გაიყვანეს სკოლიდან და ფიზიკურად ამუშავებენ სამსახურში, შეიძლება ისეთი სუსტი არ იყოს ფიზიკურად, მაგრამ გონებრივად სუსტია, თავად აიღეს პასუხისმგებლობა საკუთარ თავზე“.

ინტერვიუებში მასწავლებელთა ნაწილმა გამოყო პრობლემა, რომელიც უკავშირდება მოსწავლეების მიერ სოციალურად დაუცველი მოსწავლის გარიყვას. აღსანიშნავია, რომ მსგავსი ტენდენცია ძირითადად შეინიშნება ქალაქური განსახლების სკოლებში, რადგან სოფლის სკოლების მოსწავლეები, სოციალური თვალსაზრისით, დაახლოებით თანაბარ პირობებში არიან:

- „ყოფილა შემთხვევა, რომ ბავშვი, რომელიც სოციალურად შეჭირვებულია და დედაც არა ჰყავს, სხვა ბავშვების მხრიდან იყო გარიყული, ცალკე ბავშვებთან იყო ყოველთვის საუბარი, შეჭირვებულთან არა, სხვებთან საუბარი, რომ ეს იყო ჩვეულებრივი ადამიანი, ბავშვი, რომელმაც არაფერი არ დააშავა და არა აქვს მნიშვნელობა, იმას ძვირფასად აცვია, თანამდებობის პირები არიან მისი მშობლები თუ არ არიან. ის არის ჩვეულებრივი ადამიანი, რომელიც უნდა მიიღო, როგორც ადამიანი, როგორც არის“.

(დ) ეთნიკურობა/მოქალაქეობა.

მასწავლებელთა ინტერვიუებში ეთნიკურად თუ მოქალაქეობრივად მრავალფეროვანი კლასის და სასკოლო გარემოს მართვაც, მულტიკულტურული განათლების კონტექსტში, ერთ-ერთ აქტუალურ საკითხად დასახელდა. ინტერვიუებში მასწავლებლები მიუთითებდნენ კონკრეტულ და სპეციფიკურ პრობლემებს ამ თვალსაზრისით, რომლებიც უკავშირდება სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფებისადმი პოზიტიური გარემოს შექმნას, სხვადასხვა ეთნიკური თუ ეროვნული კუთვნილებისადმი ტოლერანტული დამოკიდებულებების ფორმირების პროცესში არსებულ პრობლემებს, გასხვავებული ეთნიკური წარმომავლობისა თუ მოქალაქეობის მქონე მოსწავლეების ინტეგრაციას სასკოლო და საკლასო ცხოვრებაში და ა.შ.

მასწავლებელთა ინტერვიუებში აღინიშნა, რომ არსებული სასწავლო პროგრამა, განსაკუთრებით ქართული ენისა და ლიტერატურის მიმართულებით, ხშირად არ იძლევა განსხვავებული ეთნიკური თუ ეროვნული ჯგუფებისადმი პოზიტიური დამოკიდებულებების შექმნის შესაძლებლობას, თუმცა ამ თვალსაზრისით პოზიტიური გამონაკლისებიც არსებობს, რომლის გამოყენებასაც მასწავლებლები მოსწავლეებში ეთნიკური მგრძობელობის გასაუმჯობესებლად და განსხვავებული ეთნიკური ჯგუფებისადმი პოზიტიური დამოკიდებულებების ჩამოსაყალიბებლად ცდილობენ:

- „შეუძლებელია მუშაობდე და იყო ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი და არ გქონდეს შეხება ამ საკითხებთან, იმიტომ რომ ერებს შორის ურთიერთობის პრობლემა ქართულ მწერლობაში აისახა, განსაკუთრებით, ქართულ-რუსული ურთიერთობები, გვინდა თუ არა შეხება გვიხდება, თუნდაც ილია ჭავჭავაძის ნაწარმოებებიდან, განსაკუთრებით, მიხეილ ჯავახიშვილის ნაწარმოებებიდან. ერთი უნდა აღინიშნოს, ზოგადად, ქართულ მწერლობაში უარყოფითი ტენდენცია არის, თუნდაც ის, რომ არაქართველი პერსონაჟები მაინცდამაინც დადებითად არ არიან დახატული და რომ არ გაავლო ხაზი და რაღაც ისეთი დადებითი ფაქტორი რომ არ შეიტანო არ შეიძლება, მაგრამ ეს იმითი იყო განპირობებული, რომ საუკუნეების განმავლობაში რუსეთს ჰქონდა აგრესიული დამოკიდებულება საქართველოს მიმართ და ბუნებრივია ამის გამოც არის თუნდაც ეს ასახული“.

მასწავლებელთა ინტერვიუებში აგრეთვე გამოიკვეთა ტენდენცია, რომ არსებული საგარეო პოლიტიკური ვითარება გავლენას ახდენს სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფისადმი მოსწავლეების აგრესიული და არატოლერანტული დამოკიდებულებების ფორმირებაში, ამ თვალსაზრისით, განსაკუთრებით

იკვეთება რუსი ეთნიკური ჯგუფისადმი აგრესიული დამოკიდებულება, როგორც მოსწავლეებში, აგრეთვე მასწავლებლებში:

- „დღეს, მაგალითად, ქართველს სძულს რუსი...“

განსხვავებული მოქალაქეობის მქონე კლასელების მიმართ მოსწავლეების დაცინვის ფაქტები ხშირად ისმის მასწავლებელთა ინტერვიუებში. მათივე ინფორმაციით, ისინი ცდილობენ პოზიტიური გარემოს შექმნას ამ მოსწავლეთა ირგვლივ და ხშირ შემთხვევაში წარმატებითაც ახერხებენ ამას:

- „ინდური წარმოშობის ბავშვია სკოლაში და არის ხოლმე იქ რაღაც კონფლიქტები ამ გაურკვეველ თემებზე ბავშვებს შორის და ვცდილობ, რომ მათ აუხსნან, მიმაქვს რაღაც ტექსტები, ვაკითხებ მათი ყოფა-ცხოვრების შესახებ... ამ ინდოელ ბავშვს... თანაკლასელები უსმენენ, სხვათა შორის, თუმცა ცელქობისას მაინც აწვალავენ...“

მასწავლებლების ინტერვიუებში ზოგჯერ იკვეთება მოსწავლეთა ეთნიკური წარმომავლობისა და მათი კულტურის ნაკლები ცოდნა. ხშირად მასწავლებლები ეთნიკურ ჯგუფებს არასწორი სახელით მოიხსენიებენ, რაც გაღიზიანებას იწვევს ამ ეთნოსის წარმომადგენელ მოსწავლეებში. ეთნიკურად აზერბაიჯანელ მოსწავლეებს ხშირად მოიხსენიებენ „თათრებად“, რაც აბსოლუტურად სხვა ეთნიკურ ჯგუფს წარმოადგენს და აზერბაიჯანული ეთნიკური ჯგუფის წარმომადგენლები ამ სახელწოდებით მათ მოხსენიებას ნეგატიურად აღიქვამენ:

- *„მე მყავდა რუსი ბავშვები, ებრაელებიც“... თათარიც, თათრის ბავშვები და სომეხი XXX - ში“...*

მასწავლებლებთან ინტერვიუებში საკმაოდ პოზიტიური და ეფექტური სტრატეგიებიც გვხვდება ეთნიკურად განსხვავებული მოსწავლეების საკლასო გარემოში ინტეგრაციის კონტექსტში და ამ პროცესში თანატოლთა და თანაკლასელთა ჩართვის თვალსაზრისით, საინტერესო მაგალითებზე საუბრობენ მასწავლებლები:

- „ჩემს კლასში ყოფილან აზერბაიჯანული მოსწავლეები პირველ კლასში, რომლებმაც ერთი ქართული სიტყვაც კი არ იცოდნენ, მაგრამ იმხელა მეგობრობა ჩამოგაყალიბე ბავშვებს შორის, რომ თვითონ ბავშვები ასწავლიდნენ მათ ქართულ სიტყვებს. გვქონდა ქართული ჯადოსნური სიტყვების ყუთი. ეს ბავშვები მოდიოდნენ ყოველ დღე და „მასწავლებელო, ეს სიტყვა ვისწავლე“, „ეს ხომ ამას ნიშნავს“ და ყუთში აგდებდნენ. ჯადოსნური ყუთი იყო მხოლოდ ამ ბავშვებისთვის და სასწავლო წლის ბოლოს რომ გავხსენით ეს ყუთი, ამ ბავშვს უამრავი ქართული სიტყვა ჰქონდა ნასწავლი. შესაბამისად, როდესაც ექსკურსიებზე ან სადმე მივდიოდით, ისე ყურადღებით უსმენდნენ

საქართველოს ისტორიას ეს ბავშვები, რომ მე ვაკვირდებოდი მათ, ეკლესიასთან მათ დამოკიდებულებას. შედიოდნენ სანთელსაც ანთებდნენ და დედებიც შედიოდნენ. ასე რომ, სირთულე არ შექმნია არც ასეთ ბავშვებთან, არც ასეთ დედებთან ურთიერთობისას. ბევრი ასეთი საუკეთესო ბავშვი მეცხრე-მეათე კლასშია, ისე მოხდა მათი ინტეგრირება რომ გარიყულები კი არ არიან, პირიქით, ჩართულები არიან და საუკეთესო მოსწავლეები არიან“.

მიუხედავად იმისა, რომ განსხვავებული ეთნიკური ჯგუფებისადმი მასწავლებლები ინტერვიუებში პოზიტიურ დამოკიდებულებას გამოხატავენ, მათ საუბრებში მაინც იგრძნობა ეთნოცენტრული ხედვა განსხვავებული ეთნიკური ჯგუფების ყოფა-ცხოვრების, ტრადიციებისა თუ რელიგიური აღმსარებლობის მიმართ:

- „კი, ქურთი მყავს მეგობარი ქალბატონი, არაჩვეულებრივი ოჯახი. ყველაფერს აკეთებენ ქართულ ადათ-წესებზე. ერთადერთი, რაც არის, არიან იეზიდები, მოუნათლავენ“.

(ე) შეზღუდული შესაძლებლობები.

შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა ინტეგრაცია სასკოლო ცხოვრებაში და მათთვის თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნა აგრეთვე ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი გამოწვევაა ინტერვიუში მონაწილე მასწავლებელთათვის. როგორც მასწავლებელთა უმეტესობა აღნიშნავს, მათ აქვთ შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეებთან მუშაობის გამოცდილება აქვთ და თეორიული და პრაქტიკული მომზადების კურსიც აქვთ გავლილი. მათი უმეტესი ნაწილი მიუთითებს, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეები ინდივიდუალური სასწავლო გეგმით სწავლობენ და სკოლა მაქსიმალურად ცდილობს მათთვის სასწავლო გარემოს შექმნას. მიუხედავად ამისა, შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეებთან მიმართებით კვლევაში მონაწილე მასწავლებლებმა სხვადასხვა პრობლემატურ საკითხზე გაამახვილეს ყურადღება.

ერთ-ერთი მასწავლებელი თავის ინტერვიუში მიუთითებს, რომ ზოგჯერ მასწავლებელთა მოლოდინი დაბალია შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებთან მიმართებით და ეს აისახება შეფასებაშიც, რაც ამ მოსწავლეთა უკმაყოფილებას იწვევს და მასწავლებელი იხსენებს, რომ ასეთმა შემთხვევამ ამ მოსწავლესა და მასწავლებლებს შორის კონფლიქტიც კი გამოიწვია.

მასწავლებლები მიუთითებენ შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეთა შეფასების ადეკვატურობის აუცილებლობასა და მათ მოტივირებაზე, რათა წახალისონ მათი ძალისხმევა და უფრო ეფექტური გახდონ მათთვის სასწავლო პროცესი:

- „...მაგრამ მეორე გოგონაზე, რომელზეც მე ვსაუბრობდი, მასთან ყოველთვის ვცდილობ, რომ მქონდეს ძალიან ისეთი თბილი კარგი დამოკიდებულება, იმიტომ რომ როგორც კი შევაძინე, რომ რამდენიმე მასწავლებელთან მას პატარა კონფლიქტი შეექმნა იმის გამო, რომ, ვთქვათ, მშვენივრად მოყვა გაკვეთილი, მაგრამ შესაბამისი ნიშანი არ დაუწერა, მე ვცდილობ, რომ რაღაცით წავახალისო და ამით მისი მოტივაცია უფრო ავამაღლო და სტიმულს ვაძლევ, ერთი სიტყვით“.

მასწავლებელთა ნაწილი აღიარებს, რომ მათთვის შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლესთან მუშაობა პრობლემაა და ამ თვალსაზრისით გარკვეული ცვლილებების სურვილსაც გამოხატავენ და გარკვეული შეთავაზებებიც გააჩნიათ:

- „ვერ დავეთანხმები, რომ ცალკე უნდა სწავლობდეს ინკლუზიური ბავშვი, მაგრამ რაღაც სხვა კუთხე უნდა გამოინახოს, სხვა გზა უნდა გამოინახოს კიდევ“
- „რთულია, სხვათა შორის, წვლან ვესაუბრებოდი დაწყებითების მასწავლებელს, რომელსაც ჰყავს ასეთი ბავშვები. დრო მიაქვს ძალიან ბევრი და მასწავლებელი ვეღარ ახერხებს, რომ დადოს ის შედეგი, რაც უნდა დადოს სტანდარტის მიხედვით, იმას ვერ დატოვებ უყურადღებოდ“.

მასწავლებელთა უმრავლესობა მიუთითებს დროის პრობლემაზე, რომელიც შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეებს სჭირდებათ, რის გამოც პრობლემები ექმნებათ საერთოდ კლასის მართვაში და მოსწავლეთა სხვა ნაწილი უყურადღებოდ შეიძლება დარჩეს. ეს მასწავლებლების დიდი ნაწილისთვის პრობლემას წარმოადგენს და ამის თაობაზე მიუთითებენ ინტერვიუებში:

- „ეს ბავშვი იყო დაუნის სინდრომით დაავადებული. არ შეეძლო მეტყველება, არ შეეძლო ერთ ადგილას 2 წუთზე მეტ ხანს გაჩერება. პირველ კლასში სხვა ბავშვებთან ერთად შემოვიდა. შეუძლებელი იყო დროის განაწილება. პირველი 5 წუთი, როცა დავალებებს ვამოწმებდი, ეს ბავშვი დამყავდა ჩემს გვერდით და ვაძლევდი ფერად სტიკერს კარგ ნამუშევარში ჩასართყამად. ამ ბავშვის მიახლოება სხვა ბავშვებს ამის გამო უხაროდათ, იმიტომ, რომ მისგან ელოდნენ წახალისებას, ჯილდოს. მაგრამ ხუთი წუთის შემდეგ ამ ბავშვს სჭირდებოდა მთელი ყურადღება და დანარჩენი 20-25 ბავშვი უყურადღებოდ რჩებოდა. შეუძლებელი იყო დროის განაწილება. ამიტომ ამ ხუთი წუთის გარდა ის დანარჩენ დროს სხვა პედაგოგის გვერდით ატარებდა“.

ინტერვიუში მონაწილე მასწავლებელთა აზრით, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების ინტეგრაცია საზოგადოებაში ზოგადად პრობლემატურად სახელდება, რადგან საზოგადოების მიმღებლობაც შეიძლება იყოს დაბალი, ერთი მხრივ, და, მეორე მხრივ, ამ ბავშვების საზოგადოებასა და სოციუმში ინტეგრაციისა და ადაპტაციის მზაობა:

- „რაც პრობლემები ნამდვილად არსებობდა, ზოგადად, საზოგადოება ბავშვს, რომელსაც განსხვავებული შესაძლებლობები აქვს, ასე ადვილად ვერ ღებულობს და ასე ადვილად ვერ ადაპტირდება საზოგადოებასთან, იმიტომ, რომ ბავშვები, რომლებიც განსხვავებულ მიდგომას საჭიროებენ, ანუ ინკლუზიურ სწავლებას საჭიროებენ, შეიძლება ორ კატეგორიად დავეყოთ – ნაწილს აქვს დადებითი ემოციები საზოგადოებასთან ურთიერთობისა, ნაწილს აქვს უარყოფითი ემოციები, ვერ გეტყვით, რამდენად ზუსტია ეს დაყოფა, მაგრამ ეს შეიძლება. მოსწავლეს, რომელთანაც მე ვმუშაობ, უარყოფითი, ნეგატიური დამოკიდებულება აქვს საზოგადოებასთან, არის აგრესიული ურთიერთობებში, არის გამომწვევი ურთიერთობებში“.

მასწავლებელთა ნაწილი ინტერვიუებში მიუთითებს ზოგიერთ მაგალითს, როცა სხვა მოსწავლეთა მხრიდან მიმღებლობა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების მიმართ იყო დაბალი:

- „წლის დასაწყისში ეს მოსწავლე იყო ძალიან აგრესიული, ცდილობდა გაებრაზებინა, გაეწვალებინა, გამოეწვია ბავშვები, ანუ ბავშვები გრძობენ, რომ ის განსხვავებულია, ამიტომ ისინიც ბავშვები არიან და მაინცდამაინც ძალიან თბილი დამოკიდებულება არ ჰქონდათ ანუ რეაგირებდნენ“.

შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისადმი, როგორც ჩანს, არაერთგვაროვანი დამოკიდებულება აქვთ სხვა მოსწავლეების მშობლებსა და თავად მოსწავლეებს. მასწავლებელთა ინტერვიუებში გამოიკვეთა კონკრეტული ფაქტები, როცა მოსწავლეების მშობლებს არ უნდოდათ, მათი შვილების კლასში შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლე ყოფილიყო:

- „მე პირადად, 2006 წლიდან მქონდა შეხება შეზღუდული შესაძლებლობის მოსწავლეებთან და კლასში როცა შევედი, ისეთი სიტუაცია იყო, რომ ბავშვებს არ უნდოდათ მათთან ურთიერთობა, არც მშობლებს, მაგრამ მერე ერთობლივი შეკრებით, ღონისძიებებით, საუბრებით, ჯგუფური მუშაობით, ეს ბავშვები მათი მეგობრები გახდნენ“.

(გ) გეოგრაფიული მდებარეობა/საქართველოს კუთხეები.

გეოგრაფიული განსახლების (სოფელი/ქალაქი; დედაქალაქი/რეგიონი/სხვადასხვა კუთხე) განსხვავებანი და მოსწავლეების პრობლემატიკა ამ თვალსაზრისით ნაკლებად დაფიქსირდა მასწავლებლებთან ინტერვიუებში, თუმცა, ზოგიერთი მასწავლებელი მაინც ასახელებს კონკრეტულ მაგალითებს, რომელთაც წააწყდნენ ისინი სასკოლო ცხოვრებაში და რომელთა გადაჭრაც აუცილებელი ამოცანა გახდა მათთვის.

- „ბავშვებმა დაჩაგრეს ერთი სკოლელი იმის გამო რომ მთიდან იყო ჩამოსული ეს ბავშვი და სპეციფიკური სუნი ქონდა ამ ბავშვს და ამაზე გვქონდა... ერთი მთლიანი გაკვეთილი მივუძღვენი ამას, რომ არ შეიძლება მსგავსი რაღაცა, გოგონები იყვნენ თან ესენი და სხვანაირად ვესაუბრე...“

მასწავლებელთა ინტერვიუებში იყო შემთხვევა, როცა გამოიკვეთა მასწავლებლის სტერეოტიპული დამოკიდებულება მოსწავლეებისადმი, რაც მათ ტერიტორიულ განსახლებას უკავშირდებოდა:

- „მეგობრებთან დავსწრებივარ გაკვეთილებს და იქ უფრო სხარტი ბავშვები არიან, მეტად და მეტად ფანტაზიით. სოფლის ბავშვები, მე ასე ვფიქრობ, მოკლებულები არიან ყოველგვარ კულტურას. ყველაფერი მოდის ამ დასაწვავი ტელევიზიიდან და ტელევიზიებმა გააფუჭა ბავშვები“.

კუთხეების სხვაობების თვალსაზრისით გამოიკვეთა მასწავლებელთა ინტერვიუებში დამოკიდებულება აჭარელი მოსწავლეების მიმართ. როგორც ჩანს, კუთხეებს შორის არსებული განსხვავება აქ უფრო დაკავშირებულია რელიგიურ აღმსარებლობასთან და ამიტომ ხდება მისი აქტუალიზაცია. მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ არის შემთხვევები, როცა აჭარლებს ქართველებისგან განსხვავებულ ეთნიკურ ჭრილში მოიაზრებენ მოსწავლეები:

- „ჩვეულებრივ, ეთნიკურ სფეროსთან ყველას თავისი დამოკიდებულება აქვს თავის რელიგიასთან. ამან გავლენა იქონია, მაგალითად ბავშვები „აჭარელი ვარ“, „გურული ვარ“ კი არა, „ქართველი ვარ“- ამბობენ. ჩემზეც იმოქმედა ამან, რატომ უნდა დაუძახოს შენ აჭარელი ხარ, როდესაც ქართველია ის აჭარელიც. ბავშვების ურთიერთობამ იქონია გავლენა“.

ამავე კონტექსტში საინტერესო ფაქტი მოჰყავს ერთ-ერთ მასწავლებელს, რომლის მიხედვითაც თვითონ აჭარელი ბავშვი კონკრეტულ სიტუაციაში თვითიდენტიფიკაციას ქართველებისგან განსხვავებულ ეთნიკურ ჭრილში აკეთებს.

- „მყავდა ერთი 10 წლის წინ ასეთი ბავშვი და რო აგუხსენი ბიძინა ჩოლოყაშვილი იყო ესეთი ქართველი და მერე ის აწამეს, აჭარელმა ბავშვმა მითხრა, ჩვენ ხომ ქართველები არა ვართ, მე აგუხენი, რომ ისინი ნამდვილად ქართველები არიან და ისინი სამი საუკუნის წინ დაიპყრო მუსლიმანურმა სარწმუნოებამ და თქვენ ამაში არაფერი დანაშაული არ მიგიძღვით, თქვენც ისეთივე ქართველები ხართ, უბრალოდ, მშობლები არ აძლევენ ნებას, რო ისინი აი ასეთ იმას ავლენდნენ ხალხში“.

(ზ) გენდერი.

აღსანიშნავია, რომ გენდერული თვალსაზრისით განსხვავებული საკითხები არ დასახელებულა ინტერვიუებში მონაწილე მასწავლებელთა მხრიდან. სასკოლო ცხოვრებაში ინტერკულტურული ხედვისა თუ ზოგადად სასწავლო პროცესთან დაკავშირებული საკითხები საერთოა როგორც გოგონებისთვის, ისე ბიჭებისთვის. ერთადერთ შემთხვევაში კლასში ბიჭების სიმრავლეს სასწავლო პროცესისათვის პრობლემატურად აღიქვამს ერთ-ერთი მასწავლებელი:

- „როცა კლასში გიზის 29 მოსწავლე, როცა აქედან 23 არის ვაჟი და აქედან ნახევარი ფეხბურთელი, როცა სწავლა არის მათთვის რაღაცა ტვირთი და ფეხბურთეა მათი მომავალი დამოკიდებული და არა გონებრივ განვითარებაზე, იქ შეყვრიბაც მოგიწევს, იმიტომ, რომ კალაპოტში მოიყვანო, თუ მე მთელი დრო ვიღაცეების დაწინარებას მოვუწიდი, არ გამოვა. იცით ჩემო კარგო, გაკვეთილზე იმას ვერ გააკეთებ რაც საჭიროა და რაც შედეგს მოგცემს ყველა მეთოდი გამოსაყენებელია, მათ შორის დაყვირებაც. სკოლა ძალიან რთული პროცესია“.

(თ) სექსუალური ორიენტაცია.

სექსუალური ორიენტაციით განსხვავებული მოსწავლეების ინტეგრაციისადმი არსებულ პრობლემებზე საუბარი არ ჰქონიათ და არც პრაქტიკაში შეხვედრიათ ინტერვიუებში მონაწილე მასწავლებლებს, თუმცა განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანების მიმართ დამოკიდებულებების დონეზე გარკვეული მოსაზრებები და შეხედულებები წარმოჩინდა ინტერვიუებში:

- „თანამშრომელი მყავდა მე, გვი იყო რამდენი წლის წინ, უნივერსიტეტში მუშაობდა ჩვენთან, ინსტიტუტში ერთად ვმუშაობდით, იყო მშვენივრად, მისი შვილიც ჩვენთან სწავლობდა და არავინ არ გამოკიდებია და ცემა არავის დაუწყო მისთვის, მაგრამ რო დაეწყო, შემომხედეთ, რა კაი ბიჭი ვარო, შემოარტყამდნენ უეჭველად. მას აქვს არსებობის უფლება“.

„მას აქვს არსებობის უფლება!“ - ასეთია მასწავლებლის შეხედულება, რითაც ცალსახად გამოხატავს საკუთარ ეთნოცენტრულ დამოკიდებულებას განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანებისადმი. აქვე აღსანიშნავია, რომ მასწავლებლები კონკრეტული შეკითხვისა და ჩადრმაგების გარეშე ეხებიან 2013 წლის თბილისში მომხდარ ინციდენტს, როდესაც მოხდა საეკლესიო პირთა მხრიდან მანიფესტანტთა დარბევა, მათ შორის, განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის მიმართ აგრესიული და ძალადობრივი ფაქტი. აღნიშნულ ფაქტთან დაკავშირებით არაერთმა მასწავლებელმა გამოთქვა საკუთარი პოზიცია და დაასახელა ეს ფაქტი, როგორც სკოლასა და კლასში დისკუსიისა და განხილვის თემა, როგორც განსხვავებისადმი არატოლერანტობის მკაფიო მაგალითი. ქვემოთ წარმოგიდგენთ რამდენიმე ფრაგმენტს ინტერვიუებში მასწავლებელთა მიერ გამოთქმული მოსაზრებებიდან და განხილული მაგალითებიდან:

- „ეს ქართველი ჯერ კიდევ არ არის ჩველი, რაც მაისის თვეში დედაქალაქში მოხდა. ეკლესია, სახელმწიფო, საზოგადოების საუკეთესო ნაწილი შეძრწუნებული იყო ამ ყველაფრის გამო. მე ამ ადამიანებს როგორც ცხოვრების ზედმეტ მუწუკად არ აღვიქვამ, ისინი ცოდონი არაინ, იმიტომ რომ მათ ასე სწამთ, ასე სჯერათ და ეს მათდა უნებურად ხდება. ეს ყველაფერი მათი პრობლემაა და ამის გამო არ შეიძლება საზოგადოებიდან მოგვევით.“
- „აქ იყო ძალიან საინტერესო საკითხი განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის მქონე ადამიანებთან ურთიერთობისა. ყველა ადამიანი თავისუფალია, მას აქვს არჩევანის უფლება, შეუძლებელია ადამიანებისადმი დამოკიდებულებები განვსაზღვროთ იმის მიხედვით, თუ როგორები არიან ისინი და შეუძლებელია დაეთანხმო იმ ვანდალიზმს, რაც თბილისში მოხდა. ალბათ, ასე პრობლემები არ გვარდება, ამიტომ ჩვენ უნდა ჩამოვყალიბდეთ და პედაგოგსაც უნდა ჰქონდეს, ალბათ, სწორი დამოკიდებულება, ანუ ეს საკითხი არის, ესე რომ ვთქვათ, აქილევსის ქუსლი ზოგადად ქართული საზოგადოების. ვანდალიზმი არ არის გამართლებული...“
- „ღიას, სხვათაშორის, ხშირი არის დღევანდელი ვითარებიდან, თუნდაც, სექსუალური უმცირესობების შესახებ ბავშვებმა არ იციან, გამოჩნდა, თითქოს, რომ სიცუდე მოხდა, არადა იმდენი არ იციან ბავშვებმა, რომ მეტი სიცუდე იმან ჩაიდინა, ვინც ქვა ესროლა მათ. ზოგი ამას გეგულს დადებითად, ზოგი ნაკლებად და ამასაც სჭირდება ბევრი შრომა. იმიტომ, რომ ქართველ კაცს არასდროს უკადრებია ისეთი რამ, მითუმეტეს, მე პირადად, როგორც ისტორიკოსი, ისეთი ნაწყენი ვარ ამ ბოლო ფაქტით“;
- „თვითონ თემატიკა ძალიან საინტერესოა დღეს 21-ე საუკუნეში, მითუმეტეს იმიტომ, რომ სულ ახლახან მოხდა ისეთი შემზარავი ფაქტები, იგივე ტელევიზორშიც ვნახეთ განსხვავებული ორიენტაციის მქონე ადამიანებთან დაკავშირებით საზოგადოებაში ჯერ კიდევ არ არის საღი და ჯანსაღი აზრი“;
- „ესხლა არსებულ სიტუაციასთან დაკავშირებით რაც იყო გამოსვლები, ბავშვები მესუთე კლასელები არიან მაგრამ ძალიან გათვითცნობიერებულები არიან, გამოსვლები რომ

იყო ამასთან დაკავშირებით სერიოზული საუბრები გვქონდა... უარყოფითი განწყობები ჰქონდათ ბავშვებს სხვათა შორის. არ ველოდი, არც ვაპირებდი ამ საკითხზე ყურადღების გამახვილებას, მაგრამ ბავშვებმა თვითონ რომ დაიწყეს საუბარი, ავუსხენი, რომ არ შეიძლება აგრესია. ყველაზე მეტად ამაზე ვსაუბრობდი იმიტომ, რომ ბავშვები არიან ესენი და ამ კუთხით დიდი მუშაობა მჭირდება. რომ აგრესიის გამოვლენა არ შეიძლება, იქ ცოტა ზედმეტი რომ მოხდა, ამაზე ვისაუბრეთ“.

(ი) ასაკი/ეიჯიზმი

ასაკთან დაკავშირებული საკითხებიც მეტ-ნაკლებად გადაჯაჭვულია ეთნიკურ, ლინგვისტურ თუ რელიგიურ თემატიკასთან. ამავე კონტექსტში მასწავლებლები გამოყოფენ აჭარის რეგიონში რელიგიასთან დაკავშირებით თაობებს შორის არსებულ განსხვავებულ შეხედულებებს:

- „ჯერჯერობით კი მიიღეს მართლმადიდებლობა, მოინათლა ეს ყველა, მაგრამ მაინც კიდევ რაღაც ჭირს, იმიტომ რომ არიან ოჯახები, სადაც უფროსები არიან მაჰმადიანები და ახალგაზრდებმა მოინდომეს, რომ ქრისტიანული სარწმუნოება მიიღონ, მაგრამ უფროსები რომ უშლიან და ყველაფერს რომ მალულად აკეთებენ... ჩვენთან ასეთი გაქრისტიანება მოხდა, ცხემლარაში, თამარ მეფის ხიდის ქვეშ გაქრისტიანდნენ და გამოიპარნენ ბავშვები ოჯახებიდან, რომ უფროსებს არ გაეგოთ, რომ ისინი მოინათლნენ. ასეთი შემთხვევებიც იყო“.

ამავე თვალსაზრისით, საინტერესოა ერთ-ერთი მასწავლებლის მიერ მონათხრობი, რომელიც ოჯახის წევრებს შორის თაობათა რელიგიური შეხედულებების სხვაობაზეა საუბარი, თუმცა, საინტერესოა და ალბათ მომავალი კვლევის შესწავლის საგანი შეიძლება იყოს, თუ რა ფაქტორები განაპირობებს ახალი თაობის მიერ რელიგიური აღმსარებლობის შეცვლას, რამდენად ნებაყოფლობითია და რამდენად უკავშირდება რელიგიურ რწმენის ცვლილებას, თუ უფრო მეტად დაკავშირებულია სოციალურ კონტექსტთან:

- „ვარიგებ, ამბობს ერთი ბავშვი რო მამა მიშლის რომ ჯვარი ვატარო, მე ვეუბნები რო ეს არ არის სწორი, მამა ძველი იმით გაიზარდა და შენთან ამბობს თან რო და-მამა მონათლული ყავს, ხო, ეს არ არის შვილო.. მე მეშინია რო გავიკეთოვო და ჩუმათ ვატაროვო და არ გამლანდლონო ოჯახში. მე ვეუბნები, რო შენ არაფერი დაგიშავებია ეს არ არის სწორი, შენ ქართველი ხარ მხოლოდ ოდესღაც შენმა წინაპარმა მიიღო ეს და ეს...“

ამ კონკრეტული მაგალითის შემთხვევაში საინტერესოა მასწავლებლის მიდგომა, რომელიც აქტიურად ერევა მოსწავლის რელიგიურ მრწამსში და

იმასაც კი ურჩევს მოსწავლეს, ატაროს ჯვარი, მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლის ოჯახის წევრები ამის წინააღმდეგნი არიან.

მასწავლებელთა ინტერვიუებში იშვიათად, მაგრამ მაინც იკვეთება ახალი თაობის შეხედულებებთან, ქმედებებთან, ღირებულებებსა და დამოკიდებულებებთან შეუთავსებლობა:

- „ისეთი თაობები მოდის, რომ ძალიან დაგრძელებული აქვთ ენა, ძალიან უსწრებენ უფროსებს წინ ენის სხარტობაში. ოღონდ სხვანაირად“.
- „ამას ვცდილობ ჩემ ბავშვებთან და არ უნდა დაგავიწყდეთ მშობლებთან სულ საუბარი, საუბარი, საუბარი. კომუნიკაცია აუცილებელია მშობლებთან. ახალგაზრდები ზერედედ უყურებენ, გასაგებია, რომ ევროპიზაციაა თანამედროვეობაა, მაგრამ ბავშვს მაინც რაღაცნაირად ცოტა მოთხოვნილება უნდა ჰქონდეს და პასუხისმგებლობა“.

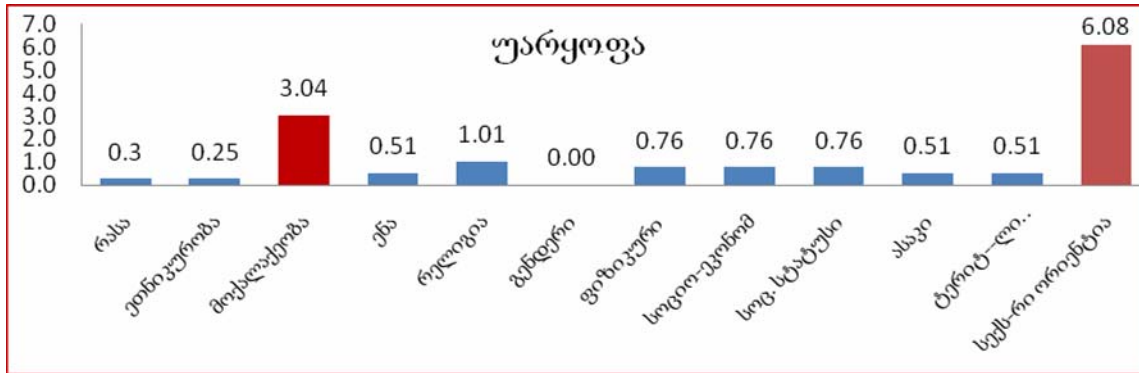
თავი V.

დისკუსია/ანალიზი და დასკვნები

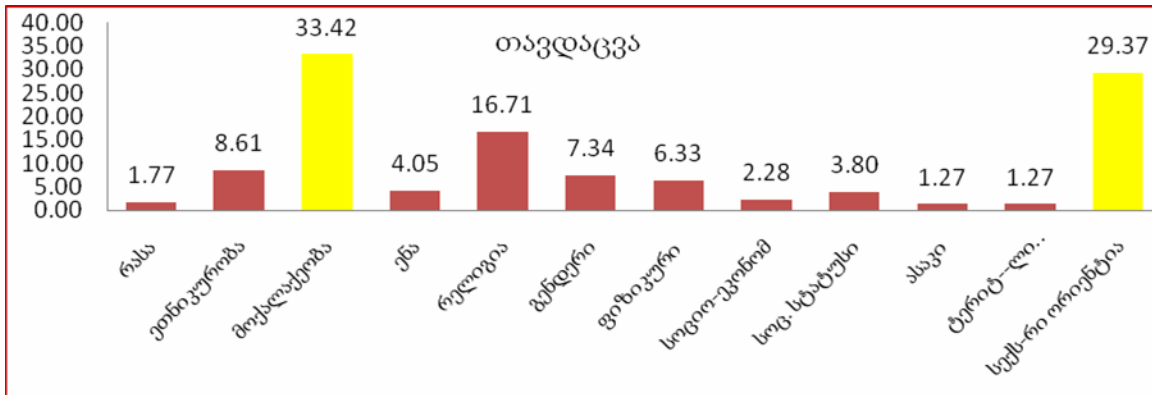
კვლევაში არაერთი მნიშვნელოვანი ტენდენცია გამოავლინა. კვლევაში წარმოჩენილი თითოეული დებულება საშუალებას იძლევა, სხვადასხვა კონტექსტში გაანალიზდეს და გარკვეული კანონზომიერებები დადგინდეს, აგრეთვე შესაძლებელია გარკვეული შეუსაბამობის დადგენა თითქოს ერთსა და იმავე პრობლემაზე, რასაც გარკვეული ლოგიკური ახსნა მოეძებნა. ძირითადი და ზოგადი დასკვნის სახით იკვეთება მნიშვნელოვანი საკითხები:

პირველი, მგრძნობელობა სხვადასხვაა და დიფერენცირებულია სხვადასხვა ასპექტის მიმართ. ანუ შესაძლებელია ინდივიდი გამოირჩეოდეს მაღალი ინტერკულტურული მგრძნობელობით კულტურული განსხვავების ერთი წყაროსადმი და ამავე დროს გამოირჩეოდეს ძალიან დაბალი კულტურული მგრძნობელობით კულტურული განსხვავების სხვა წყაროს მიმართ. ტოლერანტობა სოციალური სტატუსისადმი, განსხვავებული ჯანმრთელობისადმი ან სქესისადმი არ გამორიცხავას არატოლერანტობას რასობრივი, ენობრივი, რელიგიური, ეთნიკური და მოქალაქეობრივი სხვაობებისადმი და, პირიქით, კულტურული იდენტობის წყაროებისადმი არსებობს განსხვავებული ტოლერანტობა და განსხვავებული ინტერკულტურული მგრძნობელობა. ამის ნათელ დადასტურებს წარმოადგენს ქვემოთ წარმოდგენილი დიაგრამები, სადაც ასახულია მასწავლებელთა განსხვავებული კულტურული მგრძნობელობა განსხვავებულ კულტურული განსხვავების წყაროს მიმართ:

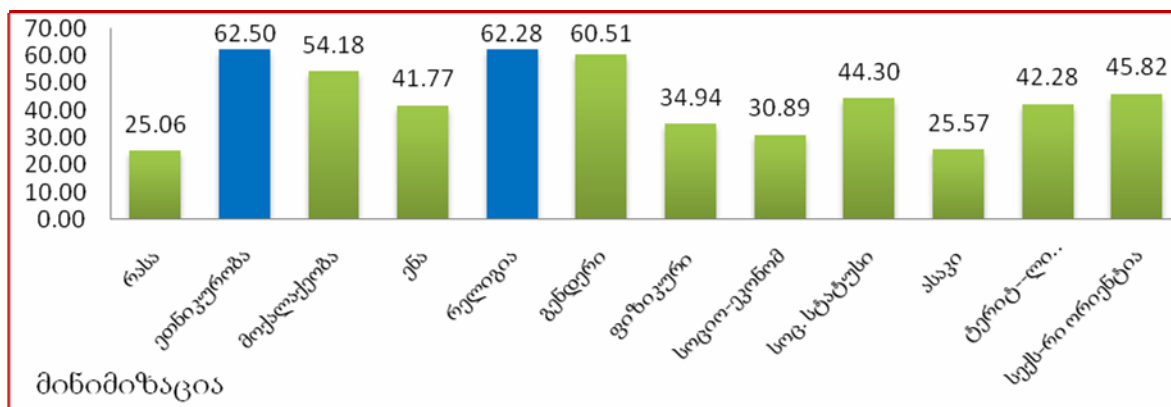
დიაგრამა 17. კულტურული იდენტობის თორმეტი წყაროს მიმართ მასწავლებელთა პროცენტული გადანაწილება უარყოფის საფეხურზე



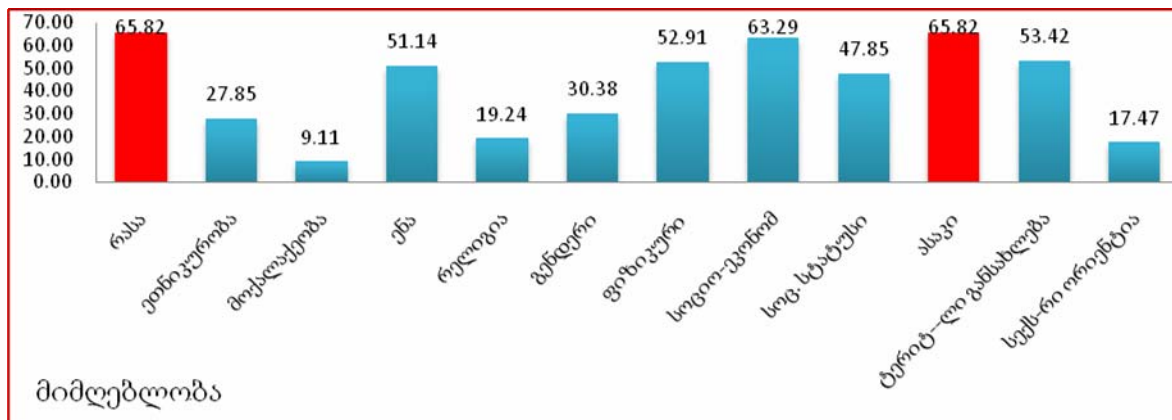
დიაგრამა 18. კულტურული იდენტობის თორმეტი წყაროს მიმართ მასწავლებელთა პროცენტული გადანაწილება თავდაცვის საფეხურზე



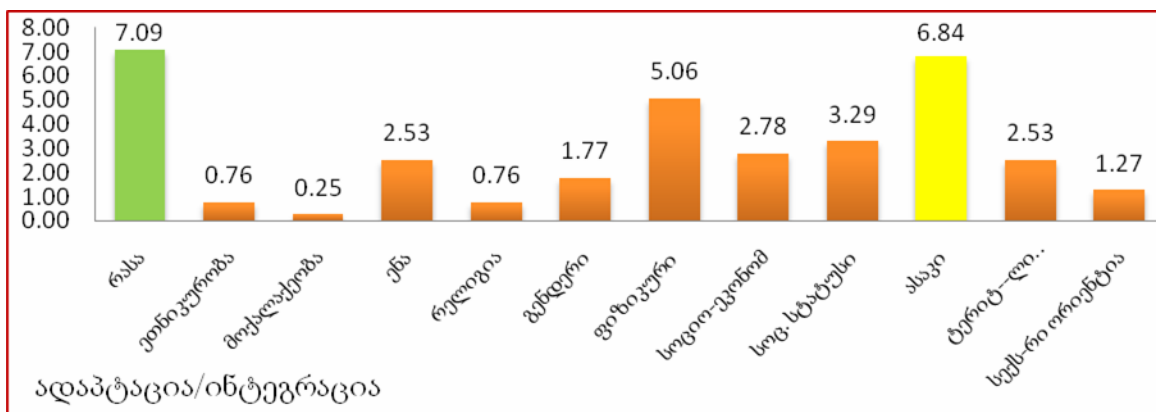
დიაგრამა 19. კულტურული იდენტობის თორმეტი წყაროს მიმართ მასწავლებელთა პროცენტული გადანაწილება მინიმიზაციის საფეხურზე



დიაგრამა 20. კულტურული იდენტობის თორმეტი წყაროს მიმართ მასწავლებელთა პროცენტული გადანაწილება მიმღებლობის საფეხურზე



დიაგრამა 21. კულტურული იდენტობის თორმეტი წყაროს მიმართ მასწავლებელთა პროცენტული გადანაწილება ადაპტაცია-ინტეგრაციის საფეხურზე

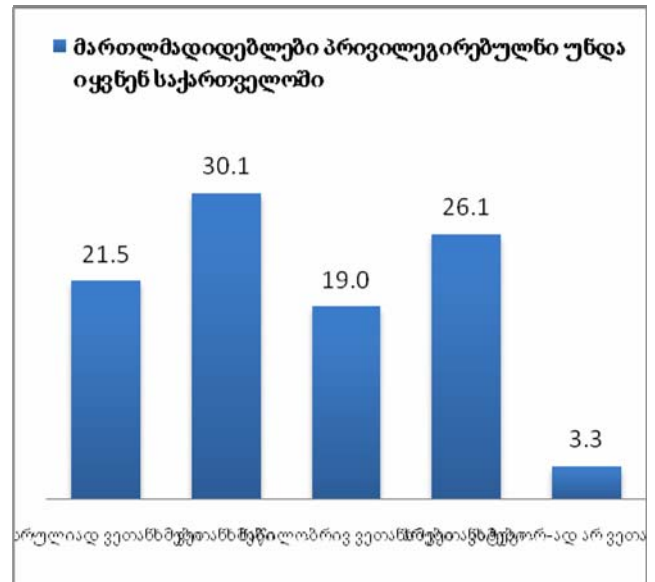
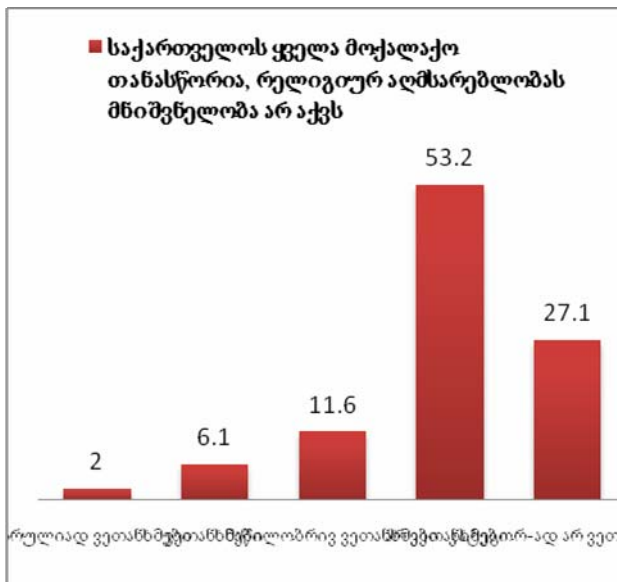


მეორე მნიშვნელოვანი მიგნება, რაც თვალსაჩინო გახდა კვლევის შედეგად, გახლავთ განსხვავებები კულტურული განსხვავების წყაროს შიგნით, ანუ კულტურული იდენტობის ფორმირების თითოეული წყაროს შიგნით არსებობს განსხვავებები, ანუ მასწავლებლებში იკვეთება სელექციური ტოლერანტობა კულტურული იდენტობის ფორმირების წყაროს შიგნით. მაგალითად, მასწავლებლები ტოლერანტები შეიძლება იყვნენ ერთი კონკრეტული ეთნიკური ჯგუფისადმი და არატოლერანტული სხვა ეთნიკური ჯგუფისადმი. ანალოგიური ვითარებაა რელიგიური და ენობრივი

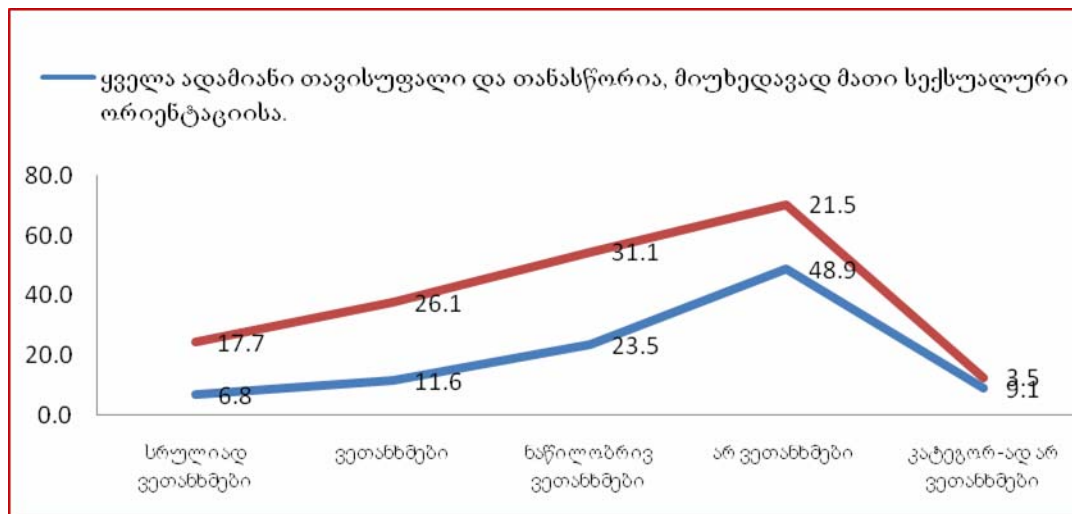
განსხვავებებისადმი. შესაბამისად, კულტურული იდენტობის განსხვავებულ წყაროთა შიგნით არსებობს სელექციური ინტერკულტურული მგრძობელობა ან ტოლერანტობა. მასწავლებლების სელექციური ტოლერანტობა განსხვავებული კულტურული წყაროს შიგნით ასევე წარმოადგენს აღნიშნული კვლევის უმნიშვნელოვანეს მიგნებას.

კვლევის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი *მესამე მიგნება* გახლავთ განსხვავება მასწავლებლების პასუხებში იმ დებულებებზე, რაც დეკლარირებულია უმაღლეს საკანონმდებლო აქტებსა თუ პოლიტიკის დოკუმენტებში და იმავე შინაარსის ან დატვირთვის მატარებელ ყოფითი ენით ფორმულირებულ დებულებებზე. არსებობს დეკლარირებული, ოფიციალურად გაცხადებული და საყოველთაოდ აღიარებული და არადეკლარირებული დებულებები, რომლებიც არსობრივად, შესაძლებელია, ერთი და იგივე იყოს, თუმცა მასწავლებელთა პასუხები განსხვავებულია. განსხვავებები დეკლარირებულ დებულებებზე ეთნორელატიურ დამოკიდებულებებსა და არადეკლარირებულ დებულებებზე ეთნოცენტრული დამოკიდებულებებს შორის ცალსახად შესამჩნევია კვლევის ფარგლებში. ამ მიგნების საილუსტრაციოდ წარმოგიდგინთ დიაგრამებს, რომლებიც შეეხება რელიგიურ და სექსუალურ თანასწორობას და ნათლად არის წარმოდგენილი განსხვავება დაფიქსირებულ პასუხებში;

დაიგრამა 22-23: დებულებების „საქართველოს ყველა მოქალაქე თანასწორია რელიგიური აღმსარებლობას მნიშვნელობა არ აქვს“ და“ მართმადიდებლები პრივილეგირებულიები უნდა იყვნენ საქართველოში“ შედარება



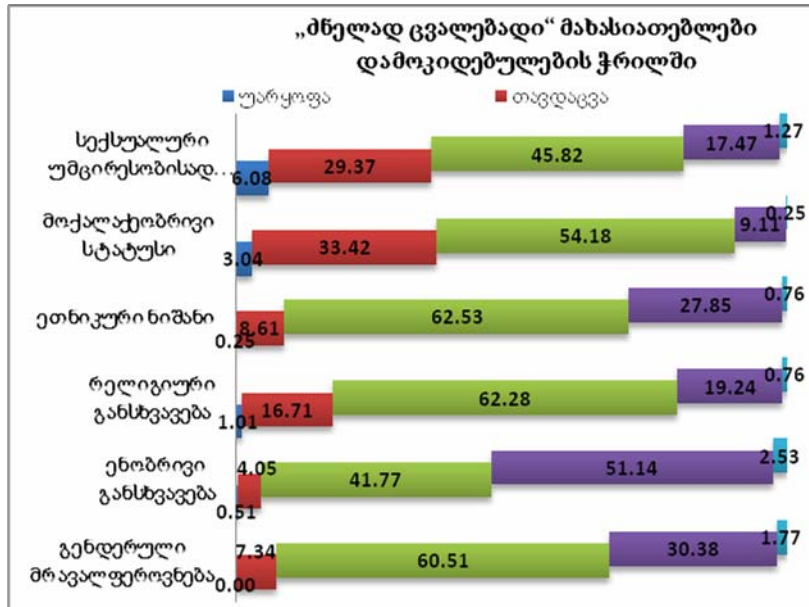
დიაგრამა 24: დებულებების განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანები საფრთხეს წარმოადგენენ ქვეყნისა და საზოგადოებისათვის“ და“ ყველა ადამიანი თავისუფალი და თანასწორია მიუხედავად მათი სექსუალური ორიენტაციისა“ შედარება



აღნიშნული მიგნება თვალსაჩინოს ხდის, რომ განათლება და სხვადასხვა სოციალური აგენტების მიერ (სკოლა, მედია, რელიგიური ორგანიზაციები) და ა.შ. პოზიტიური მუშაობა მასწავლებელთა დამოკიდებულებებს მკვეთრად ზრდის. შესაბამისად, თუ ამ მიმართულებით აქტიური მუშაობა წარიმართება, მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის გაზრდა შესაძლებელია.

კვლევის მეოთხე, უმნიშვნელოვანეს მიგნებას წარმოადგენს კულტურული განსხვავებების დაჯგუფება გარკვეული ნიშნით და, ამ დაჯგუფების კვლადაკვალ,

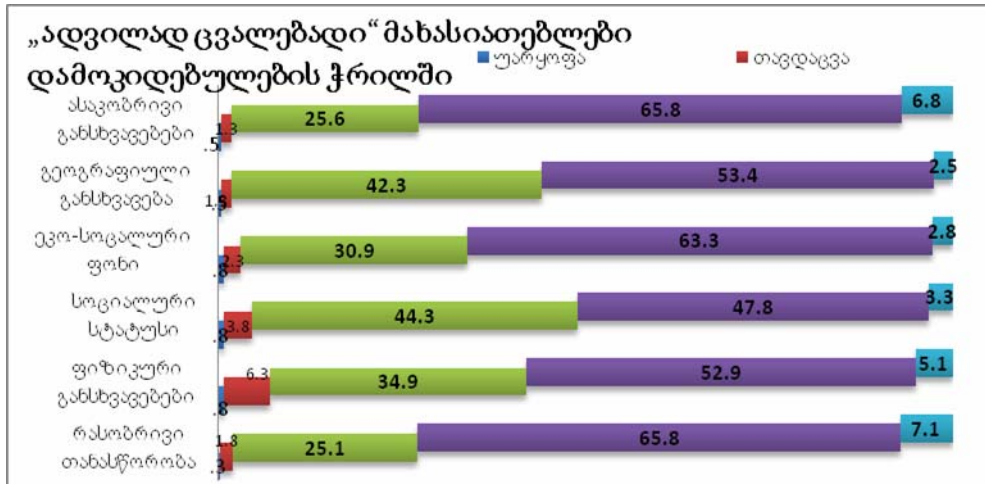
დიაგრამა 25. „ძნელად ცვალებადი“ კულტურული მახასიათებლების გადანაწილება



მასწავლებელთა დამოკიდებულებების გაანალიზება. კერძოდ, კვლევაში აჩვენა, რომ მასწავლებლების ინტერკულტურული მგრძობელობა შედარებით მაღალია ისეთ კულტურულ განსხვავებათა მიმართ, რომლებიც უფრო „ადვილად ცვალებადი“ შეიძლება იყოს და, ამასთანავე, ამ კულტურულ განსხვავებებთან ინტერაქცია ყოველდღიური და ინტენსიურია (სოციალური მდგომარეობა, ტერიტორიული მდებარეობა, სოციალური სტატუსი, ასაკი, ჯანმრთელობის მდგომარეობა), ხოლო ინტერკულტურული მგრძობელობა დაბალია იმ განსხვავებათა მიმართ, რომელიც არის მეტ-ნაკლებად „უცვლელი/მყარი“ ან „ძნელად ცვალებადი“ (ეთნიკურობა, რელიგია, ნაციონალობა, ენა, სქესი, სექსუალური ორიენტაცია).

ამ თვალსაზრისით, კვლევაში განსხვავებული ვითარება დადგა რასობრივი განსხვავებისადმი მგრძობელობის თვალსაზრისით და მასწავლებ-

დიაგრამა 26. „ადვილად ცვალებადი“ კულტურული მახასიათებლების გადანაწილება



ლებში მაღალი მგრძობელობა დაფიქსირდა. ეს ფაქტი შეიძლება აიხსნას საქართველოს კონტექსტით, სადაც რასობრივად განსხვავებულ ადამიანებს შორის ინტერაქცია მინიმალურია, რადგან განსხვავებული რასობრივი იდენტობის ადამიანთა რაოდენობა ძალიან მცირე და უმნიშვნელოა, შესაბამისად, ადამიანებს შორის ინტერაქცია საერთოდ არ არსებობს და არც არსებობდა.

კვლევის ფარგლებში შევეცადეთ, გაგვეანალიზებინა სხვადასხვა ცვლადის (სქესი, ასაკი, გეოგრაფიული განსახლება, მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილება, განათლება) კორელაცია მასწავლებელთა ინტერკულტურულ მგრძობელობასთან. კვლევამ აჩვენა, რომ ამ თვალსაზრისით მნიშვნელოვანი კორელაცია არ შეინიშნება, თუმცა გარკვეული ტენდენციები გამოიკვეთა მასწავლებელთა განათლებასთან მიმართებით. კვლევამ აჩვენა, რომ იმ მასწავლებლებში, რომელთაც მიღებული აქვთ უმაღლესი განათლება, ეთნოცენტრულ ფაზაში მყოფ მასწავლებელთა პროცენტული რაოდენობა უფრო დაბალია, ვიდრე იმ მასწავლებლებისა, ვისაც მხოლოდ საშუალო ან საშუალო-ტექნიკური (მუსიკალური ან სახელოვნებო) განათლება აქვთ მიღებული. აღნიშნული ტენდენცია გამოკვეთილად არის წარმოდგენილი ქვემოთ მოცემულ ცხრილში:

ცხრილი 36. მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობა განათლების დონის მიხედვით

	განათლება	თავდაცვა	მინიმიზაცია	მიმღებლობა	ადაპტაცია	სულ
რაოდენობა	საშუალო	1	35	8	0	44
%	საშუალო	2,27%	79,55%	18,18%	0%	100%
რაოდენობა	უმაღლესი	5	214	107	1	327
%	უმაღლესი	1,53	65,44	32,72	0,31	100

აღნიშნული ტენდენცია ხაზს უსვამს უმაღლესი განათლების მნიშვნელობას მასწავლებელთა განათლებისთვის და იმ შესაძლებლობებს, რაც გააჩნიათ უმაღლესი განათლების მასწავლებელთა განათლების პროგრამებს, როგორც ზოგადად ეფექტური მასწავლებელის მომზადების, აგრეთვე კონკრეტულად მასწავლებლებში ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარების თვალსაზრისით:

მასწავლებელთა ინტერვიუებმა და მათ მიერ საკლასო ოთახში გამოყენებულმა სტრატეგიებმა რამდენიმე მნიშვნელოვანი ტენდენცია გამოკვეთა. ამ ტენდენციების გათვალისწინება უმნიშვნელოვანესია საკლასო ოთახში მულტიკულტურული განათლების მიდგომების დასანერგად. კერძოდ:

1. მასწავლებლებს ხშირად არასწორად ესმით მულტიკულტურული განათლების არსი და მიზნები, ამასთანავე მათთვის ხელმისაწვდომი არასოდეს ყოფილი პროფესიული განვითარების პროგრამები ამ მიმართულებით. შესაბამისად, მასწავლებლების ცნობიერების ამაღლება და მულტიკულტურული განათლების არსის და მისი მნიშვნელობის გააზრება თანამედროვე საგანმანათლებლო სისტემისთვის, ერთ-ერთი პრიორიტეტული ამოცანა უნდა იყოს

2. მასწავლებლები ძირითადად იყენებენ მულტიკულტურული განათლების ყველაზე მარტივ და ყველაზე ნაკლებად ეფექტურ კონტრიბუციულ და დამატებით მიდგომებს. შესაბამისად უმნიშვნელოვანესია მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამების ორგანიზება სასწავლო პროცესში ეფექტური მულტიკულტურული სტრატეგიების გამოყენების სწავლების მიმართულებით

3. მასწავლებლები იყენებენ ტრანსფორმაციულ მიდგომებს თუ სახელმძღვანელოს აქტივობები და ტექსტი იძლევა ამის შესაძლებლობას და პირდაპირ არის სახელმძღვანელოში მსგავსი აქტივობები. ეს მიგნება თვალსაჩინოს ხდის, რომ მასწავლებლები საკმაოდ მიჯაჭვულები არიან სასკოლო სახელმძღვანელოს საქართველოში და სასკოლო სახელმძღვანელოები კი პრობლემატურია მოსწავლეების ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარების თვალსაზრისით (ტაბატაძე და სხვები, 2013) შესაბამისად უმნიშვნელოვანესია სასკოლო სახელმძღვანელოების გაუმჯობესებაზე კონკრეტული აქტივობების განხორციელება;

4. ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ ზოგიერთი მასწავლებელი მულტიკულტურულ განათლებას და მოსწავლეებში ტოლერანტობის და ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარებას განიხილავს, როგორც ცალკე სასწავლო პროცესისგან გამოყოფილ დამატებით აქტივობას და არა როგორც სასწავლო პროცესის ნაწილს, რომელიც უზრუნველყოფს ზოგადი განათლების ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული მიზნების მიღწევას:

- „თუ გაკვეთილზე დრო მრჩება, კი. უმეტესად გაკვეთილს ვუთმობ ამ დროს.
-„დრო არ არის“.

5. საქართველოს კონტექსტში ჯეიმს ბენქსის მიერ კლასიფიცირებულ მიდგომებს გარდა შეგვიძლია გამოვყოთ მეხუთე მიდგომაც. მასწავლებელთა ნაწილი უარყოფს მის კლასში არსებულ მრავალფეროვნებას და მისი მოსწავლეებში ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარების აუცილებლობას და საკუთარ საგაკვეთილო პრაქტიკას მულტიკულტურული განათლების მიდგომების აბსოლუტურ გამოუყენლობაში ხედავს. ამ მასწავლებლებს გააჩნიათ თავიანთი მიდგომა და ეს მიდგომა გულისხმობს მრავალფეროვნების უარყოფის და „უმოქმედობის“ მიდგომას. მიზანმიმართული უმოქმედობა მულტიკულტურული განათლების მიდგომების გამოყენებაზე უარის თქმა წარმოადგენს აგრეთვე მიდგომას, რომელსაც შეგვიძლია „უმოქმედობის ქმედების მიდგომა“ ვუწოდოთ და რომელსაც აქტიურად იყენებენ საქართველოს დაწყებითი სკოლის მასწავლებლები

რეკომენდაციები მომავალი კვლევებისთვის

ჩვენ შევისწავლეთ მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობა, აგრეთვე ინტერვიუების მეშვეობით გაგაანალიზეთ ინტერკულტურული განათლების პრაქტიკა. თუმცა, პრაქტიკის ანალიზისთვის სხვა ინსტრუმენტების გამოყენებაც არის შესაძლებელი, მათ შორის - სასკოლო გარემოზე და კლიმატზე დაკვირვება, გაკვეთილზე დასწრება და ანალიზი, მოსწავლეთა და მშობელთა გამოკითხვა, სკოლის ადმინისტრაციის გამოკითხვა. აღნიშნული ინსტრუმენტები ამ კვლევაში არ გამოყენებულა. შესაბამისად, კვლევა სწავლობს მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობას, მათ მიერ საკლასო ოთახში გამოყენებულ მულტიკულტურული განათლების სტრატეგიებს, თუმცა კვლევა ბოლომდე არ ასახავს სასკოლო დონეზე არსებულ ინტერკულტურული განათლების თვალსაზრისით არსებულ პრობლემატიკას. შესაბამისად, მომავალი კვლევებისთვის ძალიან მნიშვნელოვანი იქნება სასკოლო პრაქტიკის შესწავლა გაკვეთილზე დასწრების, სასკოლო გარემოს დაკვირვების, სკოლის ადმინისტრაციის, მშობელთა და მოსწავლეთა გამოკითხვის ინსტრუმენტების გამოყენებით

ამასთანავე, სამომავლო კვლევების თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანი იქნება მომავალი მასწავლებლების ინტერკულტურული მგრძობელობის დადგენა. აგრეთვე, მნიშვნელოვანი იქნება სხვადასხვა საგნის მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის დადგენა და შედარებითი ანალიზი. ამავე კონტექსტში საინტერესო იქნებოდა სხვადასხვა ცოდნისა და გამოცდილების მქონე მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის დადგენა და შედარება (მაგალითად საზღვარგარეთ სწავლის და სტაჟირების მქონე მასწავლებელთა შედარება სხვა მასწავლებლებთან ან გაცვლითი პროგრამების მონაწილე მასწავლებლების ინტერკულტურული მგრძობელობის შედარება სხვა მასწავლებლებთან, ან უმცირესობათა მოსწავლეებთან და რეგიონებში მომუშავე უმრავლესობის წარმომადგენელი მასწავლებლების ინტერკულტურული მგრძობელობის დადგენა და ა.შ.

ამ მიმართულებით აგრეთვე საინტერესო იქნებოდა სამომავლო კვლევების ჩატარება კულტურული განსხვავების სხვადასხვა წყაროს შიგნით, მაგალითად,

სხვადასხვა ეთნიკურ, რელიგიურ, ლინგვისტურ თუ სოციალურ ჯგუფთან მიმართებით მასწავლებელთა დამოკიდებულებების შესწავლისა და განსაზღვრის თვალსაზრისით;

სამომავლო კვლევებისთვის საინტერესო იქნებოდა ისეთი ინსტრუმენტის შექმნა, რომელიც გაზომავდა ინტერკულტურულ მგრძობელობას როგორც დამოკიდებულებების, ასევე ქმედებათა თვალსაზრისით, ან გაზომავდა კინგისა და მაგოლდას მიერ შემოთავაზებული სამივე დომენის ფარგლებში: (ა) კოგნიტური; (ბ) ინტრაპერსონალური და (გ) ინტერპერსონალური.

და ბოლოს, ინტერკულტურული მგრძობელობის საქართველოს კონტექსტისთვის მორგებული ინსტრუმენტის შექმნის კვალდაკვალ, მსგავსი კვლევების ჩატარება შესაძლებელი იქნება სამომავლო კვლევების სახით სხვადასხვა პროფესიულ ჯგუფთან (უმაღლესების ლექტორები, სკოლების ადმინისტრაცია, ბაღის მასწავლებლები, ექიმები, ბანკის თანამშრომლები და ა.შ).

კვლევების შედეგებიდან გამომდინარე რეკომენდაციები

სამეცნიერო მიმართულებით სამომავლო კვლევების გარდა, სასურველია კვლევის სამეცნიერო შედეგების გათვალისწინება განათლების პოლიტიკის შემუშავებისა და მისი განხორციელების პროცესში. ამ თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანია შემდეგი ტიპის ცვლილებების გატარება. მულტიკულტურული განათლების პრაქტიკაში წარმატებით დანერგვისათვის მნიშვნელოვანი ღონისძიებებია გასატარებელი განათლების პოლიტიკის რამდენიმე მიმართულებით, კერძოდ კი, აუცილებელია:

(ა) ეროვნული სასწავლო გეგმის დახვეწა და მასში კულტურათმორისი ასპექტის გამჭოლ კომპეტენციად ასახვა, სადაც გათვალისწინებული იქნება ეფექტური მექანიზმები და მეთოდები ინტერკულტურული განათლების პროცესისა და შედეგების მონიტორინგისა და შეფასებისათვის. ამასთან, გარკვეული საგნების, სამოქალაქო განათლების, ისტორიის, ხელოვნების,

მშობლიური ენის საგნობრივი სტანდარტებშიც უნდა მოხდეს მულტიკულტურული ასპექტების ასახვა.

(ბ) მნიშვნელოვანია სახელმძღვანელოების შინაარსობრივი მხარის გაუმჯობესება და ამ მიმართულებით სახელმძღვანელოების გრიფირების პროცედურების დახვეწა, რაც გულისხმობს მულტიკულტურალიზმის შეფასების კრიტერიუმის დამატებას სახელმძღვანელოების გრიფირების წესში. ამასთან, ეს კრიტერიუმი ორ, განსხვავებულ კრიტერიუმად, უნდა იქნეს წარმოდგენილი: როგორც ზოგადი მოთხოვნა ყველა საგნის სახელმძღვანელოებისათვის და როგორც სპეციფიკური მოთხოვნა კონკრეტული, რელევანტური საგნების სახელმძღვანელოებისათვის.

(გ) მულტიკულტურალური მგრძობელობის გაუმჯობესების ხელშეწყობა მასწავლებლების პროფესიული განვითარების პროცესში და მასწავლებლების ცოდნისა და უნარ-ჩვევების განვითარება მულტიკულტურული სტრატეგიების საკლასო პროცესში ეფექტური გამოყენებისათვის.

(დ) მასწავლებლების განათლების პროგრამების გაუმჯობესება უმაღლესი განათლების ყველა საფეხურზე მულტიკულტურული განათლების კურსის სასწავლო პროგრამაში სავალდებულო საგნად აღიარების საშუალებით.

(ე) სასკოლო გარემოს გაუმჯობესება ინტერკულტურული განათლების სასწავლო პროცესში დანერგვის გზით, სკოლის დირექტორისა და მასწავლებლის ეთიკის კოდექსში, აგრეთვე სკოლებში ხარისხის მართვის მარეგულირებელ დოკუმენტებში მულტიკულტურული ასპექტების ასახვის საშუალებით.

დასკვნა

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ კვლევას მნიშვნელოვანი სამეცნიერო და პრაქტიკული დანიშნულება გააჩნია: ნაშრომის ფარგლებში შეიქმნა მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის გაზომვის ინსტრუმენტი, რომელიც მისადაგებულია ქართულ კონტექსტთან და პირველად მოხდა მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის გაზომვა. ამასთანავე, აღნიშნული სამეცნიერო მიმართულების ფარგლებში, პირველად განხორციელდა ინტერკულტურული მგრძობელობის გაზომვა კულტურული განსხვავების თორმეტი სხვადასხვა წყაროს მიმართ და მგრძობელობა დადგინდა, როგორც თორმეტივე წყაროსთან ერთად მიმართებით, აგრეთვე ამ თორმეტ წყაროსთან მიმართებით ცალ-ცალკე. ამ თვალსაზრისით, კვლევა უპრეცედენტოა ინტერკულტურული მგრძობელობისა და ინტერკულტურული განათლების მეცნიერებების მიმართულებით და, შესაბამისად, ხელს უწყობს ამ დარგის სამეცნიერო განვითარებას როგორც საქართველოში, ასევე - საერთაშორისო მასშტაბით.

კვლევის შედეგებს აქვს დიდი პრაქტიკული მნიშვნელობა, რომელთა გამოყენებაც შესაძლებელია მასწავლებელთა მომზადების, პროფესიული განვითარების, ეროვნული სასწავლო გეგმის შედგენის, სკოლის ადმინისტრაციის სერტიფიცირების პროცესში. კვლევის შედეგების გათვალისწინება ხელს შეიწყობს ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების განხორციელებას, ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული დებულებების შესრულებას და სასკოლო დონეზე ყველა მოსწავლისათვის ეგექტური სასწავლო გარემოს შექმნას.

გამოყენებული ლიტერატურა

- აბე და ვაისმანი (1983) Abe, H., & Wiseman, R. L. 1983 A cross-cultural confirmation of the dimensions of intercultural effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 7, 53-69.
- აესი და კეილი (1981) Hawes, F., & Kealey, D. J. 1981 An empirical study of Canadian technical assistance. *International Journal of Intercultural Relations*, 5, 239-258.
- ბენეტი (1993) Bennett, M. (1993). „Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press;

- ბენქსი და ბენქსი (2004) Banks, J.A. & Banks, Mcgee, C. A. (2004); Handbook of Research of Multicultural Education Research Handbook; Second Edition, Jossey-Bass;
- ბენქსი (1989) Banks, J.A. (1989); Approaches to Multicultural Curriculum Reform; Trotter Institute Review; Volume 3 (3); pp 6-21
- ბენქსი (1993) Banks, J. (1993). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. Banks and C. Banks (Eds.), Multicultural education: Issues and perspectives. Boston: Allyn & Bacon.
- ბენქსი (1999) Banks, J.A. (1999). An Introduction to Multicultural Education (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- ბენქსი (1998)- Banks, J.A. (1998). „Approaches to multicultural curricular reform“ In Lee, E., Memkart, D., & Okazawa-Rey, M. (eds.). Beyond Heroes and Holidays; A practical Guide to K-12 Antiracist, Multicultural Education and Staff Development. Washington DC; Network of Educators on the Americas.
- ბენქსი, კუქსონი, გეი, ჰოულეი, ირვინი, ნიეტო შოფილდი სტეფანი Banks, J.A.,Cookson, P.,Gay,G. Hawley,W. D. Irvine,J.J.,Nieto,S., Schofield, J. W.,& Stephan, W. G.: Diversity Within Unity: Essential Principles for teaching and Learning in a Multicultural Society“.Phi Delta Kappan,83(3),pp 196-203..
- გუდიკუნსტი და ვაისმანი და ჰამერი (1977) Gudykunst, W. B., Wiseman, R. L., & Hammer, M. R. 1977 An analysis of an integrated approach to cross-cultural training. International Journal of Intercultural Relations, 1, 99-110.
- დეჯაეგერი და ჩაო (2009) DeJaeghere, J.G., & Cao, Y. (2009). Measuring intercultural sensitivity in U.S. teachers: A repeated measures analysis. Unpublished manuscript.
- დეჯაეგერი და ჯანგი (2008) DeJaeghere, J.G., & Zhang, Y. (2008). The development of intercultural competence among U.S. American teachers: Professional development factors that enhance competence. Intercultural Education, 19, 255-268.
- ევროპის საბჭო(2007). რელიგიური მრავალფეროვნება და ინტერკულტურული განათლება, სახელმძღვანელო სკოლებისთვის ჯონ ქისტის რედაქტორობით

ვაისმანი და აბე (1984) Wiseman, R. L., & Abe, H. 1984 Finding and explaining differences: a reply to Gudykunst and Hammer. *International Journal of Intercultural Relations*, 8, 11-16.

ვაისმანი და ჰამერი (1989) Wiseman, R. L., Hammer, M. R., & Nishida, H. 1989 Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 349-370.

იმაორი და ლანიგანი (1989) Imahori, T. T., & Lanigan, M. L. 1989 Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 241-268.

კავკასიის მშვიდობის, დემოკრატიისა და განვითარების ინსტიტუტის პოლიტიკის დოკუმენტი, (2009)- განათლების რეფორმა და არაქართულენოვანი სკოლები მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან http://cipdd.org/index.php?lang_id=ENG&sec_id=40&info_id=398

კეგანი (1994) Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

კეილი, (1989) Kealey, D. J. 1989 A study of cross-cultural effectiveness: theoretical issues, practical applications. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 349-370.

კინგი და მაგოლდა (2005) King, P., & Magolda, M. B.(2005). A developmental model of intercultural Maturity. *Journal of College Student Development*, 46 (6), 571-592.

კუშნერი, მაკლილანდი, საფორდი (2006) Cushner, K., McClelland A., & Safford, P.(2006). *Human Diversity in Education, an Integrative Approach* . Publishing house McGrawHill, New York, NY

ლაი (2006) Lai, C. (2006). Sociocultural adaptation and intercultural sensitivity among international instructors of teaching English as a foreign language (TEFL) in universities and colleges in Taiwan. (Doctoral dissertation, University of Minnesota). *Dissertation Abstracts International*, 67(68), 3148A. (UMI No. 3227561)

ლოკჰარტი (2002) Lockhart, C.D. (2002). The racial identity development of European American Preservice teachers: An examination of cultural competence. (Doctoral

- dissertation, Auburn University). Dissertation Abstracts International, 63 (06), 2205. (UMI No. 3057142)
- ლუნდგრენი (2007) Lundgren, C.A. (2007). Culturally sensitive teaching: Exploring the developmental process. (Doctoral dissertation, University of Minnesota). Dissertation Abstracts International, 68(03). (UMI No. 3256875);
- მეხია, ტეჯადა (2003) - Mejia, A. & Tejada, H. (2003). Bilingual curriculum construction and empowerment in Columbia. International Journal for Bilingual Education and Bilingualism, 6 (1), pp. 37-5
- მაჰონი და შემბერი (2004)- Mahoney, S.L. & Schamber, J.F. (2004), Exploring the application of the developmental model of intercultural sensitivity to general education curriculum on diversity. The Journal of General Education, , Vol. 53, No. 3-4,).
- პარკერი და მაკევი (1993) Parker, B., & McEvoy, G. M. 1993 Initial examination of a model of intercultural adjustment. International Journal of Intercultural Relations, 17, 355-379
- პარკი (2006) Park, M. (2006). A relational study of intercultural sensitivity with linguistic competence in English-as-a-foreign-language (EFL) pre-service teachers in Korea. (Doctoral dissertation, University of Mississippi). Dissertation Abstracts International, 67(12). (UMI No. 3246039);
- როსი (2002) Ross, N.D. (2002). Preservice teachers' perceptions of cultural competency. (Doctoral dissertation, Indiana State University). Dissertation Abstracts International 64(08), 2849. (UMN No. 3103006);
- რუბენი (1976) Ruben, B.D (1976) Assessing communication competency for intercultural adaptation. Group & Organization Studies, 1, 334-354.
- რუბენი (1977) Ruben, B.D (1977) Guidelines for cross-cultural communication effectiveness. Group & Organization Studies, 2, 470-479.
- რუბენი და კეილი (1979) Ruben, B. D., & Kealey, D. J. 1979 Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. International Journal of Intercultural Relations, 3, 15-48.

- საქართველოს ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, (2009),
 ბრძანება №072 „I, III, IV, VII, X კლასებისა და უცხოური ენის
 სახელმძღვანელოებისათვის გრიფის მინიჭებასთან დაკავშირებულ
 პროცედურების შესახებ“. მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან:
<http://ganatleba.org/index.php?m=124>
- საქართველოს ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნები (2004), მოპოვებულია
 ვებ-გვერდიდან <http://ganatleba.org/index.php?m=112>
- საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ (2005). მოპოვებულია
 მოპოვებულია 2013 წლის 25 ივლისს საქართველოს პარლამენტის ვებ-
 გვერდიდან www.parliament.ge
- საქართველოს კონსტიტუცია (1995). მოპოვებულია 2013 წლის 25 ივლისს
 საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge.
- საქართველოს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი (2009),
 მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი. მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან
<http://www.tpdg.ge/index.php?page=professional-standards&hl=ge>
- საქართველოს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი (2009),
 მასწავლებლის საგნობრივი სტანდარტები. მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან:
<http://www.tpdg.ge/index.php?page=1-7-2&hl=ge>
- საქართველოს რეგიონული განვითარების სახელმწიფო კომისია (CEGSTAR) ,
 (2009), დიაგნოსტიკური მოხსენება საქართველოს რეგიონალური
 განვითარების შესახებ, მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან
http://www.cegstar.ge/files/2253_2253_415534_Presentation.pdf
- საქართველოს სახალხო დამცველთან არსებული ტოლერანტობის ცენტრის
 ინფორმაცია საქართველოში არსებული რელიგიური მრავალფეროვნების
 შესახებ.
- საქართველოს სახალხო დამცველთან არსებული ტოლერანტობის ცენტრის
 გამოცემა, „ეთნოსები საქართველოში“. საქართველოს სახალხო დამცველის
 ბიბლიოთეკა, თბ., 2008 (ენციკლოპედიის ელვერსია ხელმისაწვდომია:

http://tolerantoba.ge/index.php?news_id=40 და მოპოვებულია 2013 წლის 15 ივლისს;

სტრაფონი Straffon, D. A. (2001). Assessing intercultural sensitivity levels of high school students in an international school.(Doctoral dissertation, University of Minnesota). Dissertation Abstracts International, 62(03), 885A. (UMI No. 3010582)

ტაბატაძე, შ., ჩახხიანი, ქ., ქირია, ჯ., ინასარიძე, მ. (2010) ინტერკულტურული განათლება პრაქტიკული გზამკვლევი მასწავლებლებისთვის

ტაბატაძე, შ. (2010) ინტერკულტურული განათლება საქართველოში, კავკასიის მშვიდობის, დემოკრატიის და განვითარების კავკასიური უნივერსიტეტი)

ტაბატაძე, შ. ნაცვლიშვილი, ნ. ინტერკულტურული განათლება, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, 2008.

ფრესსაიმი (2007) Fretheim, A.M. (2007). Assessing the intercultural sensitivity of educators in an American international school. (Doctoral dissertation, University of Minnesota). Dissertation Abstracts International, 68(12). (UMI No. 3292934);

ფრიცი (1992). Fritz, W. 1992. Marktorientierte Unternehmensführung und Unternehmenserfolg. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

ფრიცი და მოლენბერგი (1999) Fritz, W., & Möllenberg, A. 1999 Interkulturelle Kompetenz als Gegenstand internationaler Personalentwicklung, Bericht des Instituts für Wirtschaftswissenschaften. Braunschweig: Technical University.

ფრიცი და მოლენბერგი (1999) Fritz, W., Möllenberg, A., & Werner, T. 1999 Die interkulturelle Kompetenz von Managern - Ihre Bedeutung für die Praxis und Perspektiven für die Forschung, Bericht des Instituts für Wirtschaftswissenschaften. Braunschweig: Technical University

შპიტცბერგი და კუბახი (1989) Spitzberg B. H., & Cupach, W. R 1989 Handbook of interpersonal competence research. New York: Springer

შპიტცბერგი (1997) Spitzberg, B. H. 1997 A model of intercultural communication competence. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), Intercultural communication: A reader (pp. 379-391). Belmont, CA: Wadsworth.

- შპიტცბერგი და კუბახი (1984) Spitzberg B. H., & Cupach, W. R. 1984
Interpersonal communication competence. Beverley Hills, CA: Sage.
- ჩენი (1990). Chen, G. M. 1990 Intercultural communication Competence: Some
perspectives of research. The Howard Journal of Communications, 2, 243-261.
- ჩენი და სტაროსტა (1996) Chen, G.M., & Starosta, W. J. 1996 Intercultural
communication competence: a synthesis. Communication Yearbook, 19, 353-383.
- ჩენი და სტაროსტა (1998). Chen, G.M., & Starosta, W. J. 1998 A review of the
concept of intercultural sensitivity. Human Communication, 1, 1-16.
- ჩენი და სტაროსტა (1999). Chen, G.M., & Starosta, W. J. 1999 A review of the
concept of intercultural awareness. Human Communication, 2, 27-54.
- ჩენი და სტაროსტა (2000) Chen, G.M., & Starosta, W. J. 2000 The development
and validation of the intercultural communication sensitivity scale. Human
Communication, 3, 1-15
- ჩენი და სტაროსტა (2005) Chen, G., & Starosta, W.J. (2005). Foundations of intercultural
communication. Lanham, MD: University Press of America
- წერეთელი, მ. გედევანიშვილი, ი. (2011) ქართველ სტუდენტთა აუხაზების
მიმართ ინტერკულტურული სენსიტიურობის კვლევა. *ჟურნალი
ბილინგვური განათლება* №6 , გვ. 9-17;
- წერეთელი, მ. გედევანიშვილი, ი. (2011) ინტერკულტურული მგრძობელობის
გაზომვა ქართველ სტუდენტებში. *ჟურნალი ბილინგვური განათლება* №5 ,
გვ. 2-9
- ჰამერი (1999) Hammer, M. R. (1999). A measure of intercultural sensitivity: The intercultural
development inventory. In S.M. Fowler & M.G. Mumford (Ed.), The Intercultural
Sourcebook, Vol. 2 (pp. 61-72). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- ჰამერი და ბენეტი (2001) Hammer, M.R., & Bennett, M.J. (2001). The intercultural
development inventory (IDI) manual. Portland, OR: Intercultural Communication
Institute.

- ჰამერი და ბენეტი (2002) Hammer, M.R., & Bennett, M.J. (2002). The intercultural development inventory (IDI): Group profile. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.
- ჰამერი, ბენეტი, ვაისმანი, (2003) Hammer, M.R., Bennett, M.J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- ჰელმერი (2007) Helmer, J. (2007). Factors influencing the referral of English language learners within an international elementary school: A mixed methods approach. (Doctoral dissertation, University of Minnesota). *Dissertation Abstracts International*, 68(05). (UMI No. 3263073)
- ჰამერი (1987) Hammer, M. R. 1987 Behavioral dimensions of intercultural effectiveness: a replication and extension. *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 65-88.
- ჰამერი (1989) Hammer, M. R. 1989 Intercultural communication competence. In MIn M. K. Asante & W. B. Gudykunst (Eds), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 247-260). Newbury Park, CA: Sage.
- ჰამერი, გუდიკუნსტი და ვაისმანი (1978) Hammer, M. R., Gudykunst, W. B., & Wiseman, R. L. 1978 Dimensions of intercultural effectiveness: an exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2, 382-393.
- ჰამერი, გუდიკუნსტი და ვაისმანი (1996) Hammer, M. R., Gudykunst, W. B., & Wiseman, R. L. 1996 The influence of situational prototypes on dimensions of intercultural communication competence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27, 267-282.

ცხრილები, დიაგრამები, სქემები

ცხრილები

- ცხრილი 1 . არაქართულენოვან მოსწავლეთა გადანაწილება სკოლებში სწავლების ენის მიხედვით- გვ 6.
- ცხრილი 2. არაქართულენოვანი საჯარო სკოლები რეგიონების მიხედვით – 2013- გვ 6.
- ცხრილი 3 საქართველოს მოსახლეობის გადანაწილება რელიგიური აღმსარებლობის მიხედვით- გვ 8.
- ცხრილი 4: სიღარიბის დონის და ღარიბთა განაწილება რეგიონების მიხედვით (ოფიციალური მინიმუმის მიმართ- გვ 9-10);
- ცხრილი 5. კინგისა და მაგოლდას ინტერკულტურული მომწიფებულობის 3 განზომილებიანი მოდელები, გვ 56-57;
- ცხრილი 6. ელევის შერჩევა. პედაგოგების გენერალური ერთობლიობა და კვოტების განაწილება სტრატეგების მიხედვით- 81-82;
- ცხრილი 7. კვლევაში გამოყენებული ინტერკულტურული მგრძნობელობის შეფასების სისტემა- გვ 85-88;

- ცხრილი 8. ინტერვიუებში მონაწილე მასწავლებელთა გადანაწილება რეგიონების მიხედვით- გვ 89-90;
- ცხრილი 9. მასწავლებელთა საერთო ინტერკულტურული მგრძობელობა- გვ. 94;
- ცხრილი 10. მასწავლებელთა საერთო ინტერკულტურული მგრძობელობა რეგიონების მიხედვით- გვ. 95;
- ცხრილი 11. მასწავლებელთა საერთო ინტერკულტურული მგრძობელობა ასაკის მიხედვით- გვ 96. ;
- ცხრილი 12. მასწავლებელთა საერთო ინტერკულტურული მგრძობელობა სტაჟის მიხედვით- გვ. 97;
- ცხრილი 13. მასწავლებელთა საერთო ინტერკულტურული მგრძობელობა სქესის მიხედვით- გვ. 98;
- ცხრილი 14. ინტერკულტურული მგრძობელობა განსახლების ტიპის მიხედვით- გვ.99;
- ცხრილი 15. ინტერკულტურული მგრძობელობა განათლების მიხედვით- გვ. 99-100;
- ცხრილი 16. მასწავლებელთა რასობრივი მგრძობელობა- გვ. 100;
- ცხრილი 17. მასწავლებელთა რასობრივი მგრძობელობა რეგიონების მიხედვით- გვ. 101;
- ცხრილი 18. ეთნიკური განსხვავებისადმი მგრძობელობა- გვ. 102
- ცხრილი 19. აფხაზებისა და ოსების მიმართ კითხვაზე პასუხების გადანაწილება- გვ.103
- ცხრილი 20. პასუხების განაწილება კითხვაზე საქართველოში მხოლოდ ქართველები უნდა ცხოვრობდნენ, სხვა ეთნიკური ჯგუფები უნდა წავიდნენ საკუთარ ისტორიულ სამშობლოში”- გვ. 103
- ცხრილი 21. საქართველოს სიმდიდრე მისი ეთნიკური მრავალფეროვნება- გვ. 104;
- ცხრილი 22. ეთნიკური მგრძობელობა რეგიონულ ჭრილში- გვ. 104-105;
- ცხრილი 23. ეთნიკური მგრძობელობა სქესობრივ ჭრილში- გვ. 105;
- ცხრილი 24. მოქალაქეობრივი განსხვავებისადმი მგრძობელობა- გვ 106;
- ცხრილი 25. ენობრივი განსხვავებისადმი მგრძობელობა- გვ. 107;
- ცხრილი 26. რელიგიური განსხვავებისადმი მგრძობელობა- გვ. 111;
- ცხრილი 27. რეგიონულ ჭრილში რელიგიური განსხვავებისადმი მგრძობელობა- გვ 112;
- ცხრილი 28. სქესობრივ ჭრილში რელიგიური განსხვავებისადმი მგრძობელობა- გვ. 113;
- ცხრილი 29. გენდერული განსხვავებისადმი სენსიტიურობა- გვ. 116;
- ცხრილი 30. გენდერული განსხვავებისადმი მგრძობელობა სქესობრივ ჭრილში- გვ. 116;
- ცხრილი 31. დამოკიდებულება განსხვავებული ჯანმრთელობის მდგომარეობისადმი- გვ. 117;
- ცხრილი 32. განსხვავებული ჯანმრთელობის მდგომარეობის კითხვებზე პასუხების გადანაწილება- გვ. 118;
- ცხრილი 33. დამოკიდებულება სოციალურ-ეკონომიკური განსხვავებებისადმი- გვ. 119;
- ცხრილი 34. ტერიტორიული განსახლების განსხვავებისადმი მგრძობელობა- გვ. 122;
- ცხრილი 35 მგრძობელობა განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციისადმი- გვ. 122;

ცხრილი 36. მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობა განათლების დონის მიხედვით-
გვ. 170

დიაგრამები

დიაგრამა №1 რეგიონების მიხედვით მოსწავლეების სკოლის მიტოვების მაჩვენებელი- გვ. 10;

დიაგრამა 2. ეთნიკური მგრძობელობა სქესობრივ ჭრილში- გვ. 105

დიაგრამა 3. გადანაწილება შეკითხვაზე ”ვლიზიანდები, როცა ადამიანები ჩემთვის გაუგებარ
ენაზე საუბრობენ“- გვ. 108;

დიაგრამა 4. ანაწილება შეკითხვაზე “საქართველოში რუსული ენა არ უნდა ისწავლებოდეს“-
გვ. 109

დიაგრამა 5. განაწილება შეკითხვაზე “საქართველოში მცხოვრებ ყველა მოქალაქეს, რომელმაც
არ იცის ქართული ენა უნდა ჩამოერთვას საქართველოს მოქალაქეობა“- გვ. 110;

დიაგრამა 6. განაწილება შეკითხვაზე “საქართველოს კონსტიტუციით აფხაზური ენის
სახელმწიფო ენად გამოცხადება დიდი შეცდომაა- გვ.110;

დიაგრამა 7. განსხვავებული რელიგიისადმი მგრძობელობის გადანაწილება სქესის მიხედვით-
გვ. 113

დიაგრამა 8 : გადანაწილება დებულებაზე „ყველა ეთნიკურად ქართველი ქართველია,
რელიგიური აღმსარებლობის მიუხედავად“ - გვ 113

დიაგრამა 9: გადანაწილება დებულებაზე „არატრადიციული რელიგია (სექტები) საფრთხეს
უქმნის ქართულ სახელმწიფოებრიობას - გვ. 114

დიაგრამა 10: გადანაწილება დებულებაზე „დეპორტირებული მაჰმადიანი მესხების

დაბრუნება საქართველოში საშიშია მათი რელიგიური რწმენის გამო - გვ. 114;

დიაგრამა 11. განსხვავებული ჯანმრთელობის მდგომარეობისადმი მგრძობელობა გენდერულ
ჭრილში-გვ. 117;

დიაგრამა 12: დამოკიდებულება სოციო-ეკონომიკური განსხვავების მიმართ დებულებების
მიხედვით- გვ. 120;

დიაგრამა 13, ტერიტორიული განსახლების განსხვავებისადმი მგრძობელობა- გვ. 121

დიაგრამა 14: გადანაწილება დებულებაზე: „განსხვავებული სექსუალური

ორიენტაციის ადამიანებთან ერთად მუშაობა გამიჭირდება- გვ. 123;

დიაგრამა 15: გადანაწილება დებულებაზე: „განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის
ადამიანები საფრთხეს წარმოადგენენ ქვეყნისა და საზოგადოებისთვის“ – გვ. 124

დიაგრამა 16: გადანაწილება დებულებაზე: „მიმაჩნია, რომ განსხვავებული სექსუალური
ორიენტაცია სისხლის სამართლის წესით დასჯადი ქმედება უნდა იყოს“- გვ. 125

დიაგრამა 17: თორმეტი კულტურული იდენტობის წყაროს მიმართ მასწავლებელთა
პროცენტული გადანაწილება უარყოფის საფეხურზე – გვ. 166

- დიაგრამა 18: თორმეტი კულტურული იდენტობის წყაროს მიმართ მასწავლებელთა პროცენტული გადანაწილება თავდაცვი საფეხურზე - გვ. 166
- დიაგრამა 19: თორმეტი კულტურული იდენტობის წყაროს მიმართ მასწავლებელთა პროცენტული გადანაწილება მინიმიაციის საფეხურზე - გვ. 166
- დიაგრამა 20: თორმეტი კულტურული იდენტობის წყაროს მიმართ მასწავლებელთა პროცენტული გადანაწილება მიმდებლობის საფეხურზე - გვ. 167
- დიაგრამა 21: თორმეტი კულტურული იდენტობის წყაროს მიმართ მასწავლებელთა პროცენტული გადანაწილება ადაპტაცია-ინტეგრაციის საფეხურზე- გვ. 167
- დიაგრამა 22-23: დებულებების „საქართველოს ყველა მოქალაქე თანასწორია რელიგიური აღმსარებლობას მნიშვნელობა არ აქვს“ და“ მართმადიდებლები პრივილეგირებული უნდა იყვნენ საქართველოში“ შედარება – გვ. 168
- დიაგრამა 24: დებულებების განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანები საფრთხეს წარმოადგენენ ქვეყნისა და საზოგადოებისათვის“ და“ ყველა ადამიანი თავისუფალი და თანასწორია მიუხედავად მათი სექსუალური ორიენტაციისა“ შედარება – გვ. 169
- დიაგრამა 25 : „ძნელადცვალებადი“ კულტურული მახასიათებლების გადანაწილება . გვ. 169
- დიაგრამა 26: „ადვილადცვალებადი“ კულტურული მახასიათებლების გადანაწილება- გვ. 170

სქემები

- სქემა № 1 თორმეტი წყარო, რომლებიც გავლენას ახდენენ სწავლა-სწავლების პროცესზე- გვ. 42
- სქემა № 2 სოციალიზაციის აგენტები- გვ 43.
- სქემა №3 კულტურული იდენტობის ფორმირების პროცესი- გვ 46
- სქემა 4. ბლუმის ტაქსონომია- გვ. 62
- სქემა № 5 თორმეტი წყარო, რომლებიც გავლენას ახდენენ სწავლა-სწავლების პროცესზე- გვ. 83

დანართი 1

ინტერკულტურული მგრძობელობის კითხვარი დაწყებითი სკოლის
მასწავლებლებისათვის

თავი 1

ზოგადი სასკოლო ინფორმაცია

1	ლეიონი		კოდი			
2	ლაიონი		კოდი			
3	ქალაქი/სოფელი/დაბა		კოდი			
4	სკოლის სახელწოდება		კოდი			
სწავლების ენის მიხედვით:		A	დასახლების ტიპის მიხედვით:	B	რომელი კლასებია სკოლაში:	C
ქართულენოვანი	1	სოფლის	1	მხოლოდ დაწყებითი (1-6 კლასები)	1	
არაქართულენოვანი (სომხური/აზერბაიჯანული/რუსული)	2					
შერეული (სექტორებიანი)	3					დაწყებითი და საბაზო (1-9 კლასები)

ბანათლების განსაკუთრებული ტიპის მიხედვით:	D			სრული საშუალო (1-12 კლასები)	3
ინკლუზიური (ბავშვები განსაკუთრებული საჭიროებებით)	1	დაბის	2		
სპეციალური (გამდიდრებული საგნით ან მიმართულებით (კომაროვის ტიპის))	2	ქალაქის	3	სხვა	4
კომპლექტ-კლასებით	3				

მასწავლებლის პერსონალური და პროფესიული ინფორმაცია

G.1

1	სახელი/გვარი	
2	სქესი	1. მამრობითი 2. მდედრობითი
3	ასაკი	_____ წლის
4	ტელეფონი (ქალაქის/მობილურის)	
6	მასწავლებლად მუშაობის საერთო სტაჟი	_____ წელი
7	განათლება, სპეციალობა	

G.2. რა საგნებს ასწავლით სკოლაში? (ერთი პასუხი თითო მუკრივში)

N	საბანო	დიახ	არა
1	ქართული (მშობლიური) ენა და ლიტერატურა	1	2
2	მშობლიური (არაქართული) ენა და ლიტერატურა	1	2
3	ქართული, როგორც მეორე ენა	1	2
4	მათემატიკა	1	2
5	მშობლიური (არაქართული) ენა და ლიტერატურა	1	2
6	ბუნება/ბუნებისმეტყველება	1	2
7	ისტორია/ჩვენი საქართველო	1	2
8	მუსიკა	1	2
9	ხელოვნება	1	2
10	ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიები	1	2
11	შრომა	1	2
12	ინგლისური ენა	1	2
13	რუსული ენა	1	2
14	სპორტი	1	2
15	სხვა (დააკონკრეტეთ)	1	2

შემოხაზეთ თითოეული დებულების გასწვრივ ერთი პასუხი, რომელიც ყველაზე ზუსტად გამოხატავს თქვენს დამოკიდებულებას.

**თავი მეორე
ზოგადი ნაწილი**

- 1** მე მსიამოვნებს განსხვავებული კულტურული წარმომავლობის ხალხთან ურთიერთობა.
- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
 - ბ. არ ვეთანხმები
 - გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
 - დ. ვეთანხმები
 - ე. სრულიად ვეთანხმები
- 2** ჩემთვის საინტერესოა სხვა ადამიანების მოსაზრებისა და დამოკიდებულებების მოსმენა.
- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
 - ბ. არ ვეთანხმები
 - გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
 - დ. ვეთანხმები
 - ე. სრულიად ვეთანხმები
- 3** უცხოეთის გავლენა ჩვენს ქვეყანაზე საფრთხეს უქმნის ჩვენს ეროვნულ იდენტობას.
- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
 - ბ. არ ვეთანხმები
 - გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
 - დ. ვეთანხმები
 - ე. სრულიად ვეთანხმები
- 4** მე ვერიდები ჩემგან კულტურულად განსხვავებული ადამიანებს
- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
 - ბ. არ ვეთანხმები
 - გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
 - დ. ვეთანხმები
 - ე. სრულიად ვეთანხმები
- 5** კარგი იქნება, თუკი განსხვავებული კულტურის ადამიანები მოერიდებიან ერთმანეთთან ურთიერთობას.
- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
 - ბ. არ ვეთანხმები
 - გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
 - დ. ვეთანხმები
 - ე. სრულიად ვეთანხმები
- 6** სხვადასხვა კულტურის მატარებელი ადამიანების მიერ საერთო ოჯახის შექმნა შეცდომაა.
- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
 - ბ. არ ვეთანხმები
 - გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
 - დ. ვეთანხმები
 - ე. სრულიად ვეთანხმები
- 7** მე დიდი სიამოვნებით ვიცხოვრებდი ჩემგან განსხვავებულ კულტურულ გარემოში ხანგრძლივი დროის განმავლობაში.
- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
 - ბ. არ ვეთანხმები
 - გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
 - დ. ვეთანხმები
 - ე. სრულიად ვეთანხმები
- 8** სხვა კულტურის მქონე ხალხი განსხვავებულად იქცევა, რადგან არ იცნობენ ჩვენს კულტურასა და ქცევის წესებს.
- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები

- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

9 სამეზობლოში სასურველია, ცხოვრობდეს სხვადასხვა კულტურის მატარებელი ხალხი.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

10 ქართული კულტურა მსოფლიოში საუკეთესოა.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

11 „კარგი“ და „ცუდი“ კულტურა არ არსებობს, ყველა კულტურა ერთნაირად თვითმყოფადი და განუმეორებელია.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

თავი მესამე

12 განსხვავებული რასის ადამიანები საერთო ოჯახებს არ უნდა ქმნიდნენ

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

13 თეთრკანიანები სხვა რასობრივ ჯგუფებზე გაცილებით ნიჭიერები არიან.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

14 მე მაშინებს ჩემგან განსხვავებული რასის ერთად შეკრებილი ადამიანების ჯგუფი.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

15 მე სიამოვნებას მანიჭებს ჩემგან განსხვავებული რასობრივი ჯგუფის წევრებთან ურთიერთობა.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

16 ჩვენგან განსხვავებული რასის წარმომადგენლებს პატივისცემით უნდა მოვექცეთ.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

17 ყველა ადამიანი თანასწორია, რასობრივ განსხვავებას მნიშვნელობა არ აქვს.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

თავი მეოთხე

18 მე მყავს განსხვავებული ეთნიკური წარმოშობის ძალიან ბევრი მეგობარი.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

19 აფხაზებს და ოსებს ძალიან ბევრი დავუთმეთ და გაგათამამეთ.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

20 სხვა ეთნიკური ჯგუფის წარმომადგენლებთან ქორწინება მისასალმებელია.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

21 შერეული ეთნიკური ჯგუფების ოჯახებში გაზრდილი ბავშვი კარგავს საკუთარ ქართულ იდენტობას.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

22 საქართველოში მხოლოდ ქართველები უნდა ცხოვრობდნენ, სხვა ეთნიკური ჯგუფები უნდა წავიდნენ საკუთარ ისტორიულ სამშობლოში.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

23 ქართველებმა მეტი უნდა იცოდნენ საქართველოში მცხოვრები სხვა ეთნიკური ჯგუფების კულტურისა და ისტორიის შესახებ

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

24 საქართველოს სიმდიდრე მისი ეთნიკური მრავალფეროვნებაა.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

თავი მეხუთე

25 მე ადვილად ვიცხოვრებ სხვა ქვეყანაში, განსხვავებულ კულტურულ გარემოში.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

26 ძალიან მკაცრი კონტროლი უნდა დაწესდეს საქართველოში საცხოვრებლად შემოსული უცხოელების რაოდენობაზე

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

27 საქართველოს მიწები არ უნდა გასხვისდეს სხვა ქვეყნის მოქალაქეებზე.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

28 საქართველოს მოქალაქის სხვა ქვეყნის მოქალაქეზე ქორწინება დაუშვებლად მიმაჩნია.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

29 მე მსიამოვნებს ერთად შეკრებილი უცხოელების ჯგუფთან ურთიერთობა.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

30 უცხოელთა მიგრაცია საქართველოში მხოლოდდამხოლოდ მისასაღმებელია.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

თავი მეექვსე

31 ვლიზიანდები, როცა ადამიანები ჩემთვის გაუგებარ ენაზე საუბრობენ.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

32 ინგლისური ენა საფრთხეს უქმნის ქართულ ენას.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

33 საქართველოში რუსული ენა არ უნდა ისწავლებოდეს.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

34 საქართველოში მცხოვრებ ყველა მოქალაქეს, რომელმაც არ იცის ქართული ენა, უნდა ჩამოერთვას საქართველოს მოქალაქეობა.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

35 საქართველოს კონსტიტუციით, აფხაზური ენის სახელმწიფო ენად გამოცხადება დიდი შეცდომაა.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

36 მეგრული, სვანური და ლაზური ენები ქართული კულტურის სიმდიდრეა, რასაც უნდა მოვუფრთხილდეთ.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

თავი მეშვიდე

37 ყველა ეთნიკურად ქართველი ქართველია, რელიგიური აღმსარებლობის მიუხედავად.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები

ე. სრულიად ვეთანხმები

38 საქართველოს ყველა მოქალაქე თანასწორია, რელიგიურ აღმსარებლობას მნიშვნელობა არ აქვს.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

39 დეპორტირებული (საქართველოდან 1944 წელს გასახლებული) მაჰმადიანი მესხების დაბრუნება საქართველოში საშიშია მათი რელიგიური რწმენის გამო.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

40 არატრადიციული რელიგიები(სექტები) საფრთხეს უქმნის ქართულ სახელმწიფოებრიობას

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

41 მართლმადიდებლები პრივილეგირებულნი უნდა იყვნენ საქართველოში

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

42 განსხვავებული აღმსარებლობის ადამიანების მიერ ოჯახის შექმნა მიუღებელია.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

43 ადამიანის კულტურულ და კოგნიტურ (გონებრივ) განვითარებასა და რელიგიურ აღმსარებლობას შორის ურთიერთკავშირი არ არსებობს.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

თავი მერვე

44 ქალს თავისი ფუნქცია აქვს, კაცს - თავისი; ყველამ თავის საქმე უნდა აკეთოს.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

45 ოჯახის ხელმძღვანელობა კაცის საქმეა, ქალი მას

	უნდა ემორჩილებოდეს.
	<ul style="list-style-type: none"> ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები ბ. არ ვეთანხმები გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები დ. ვეთანხმები ე. სრულიად ვეთანხმები
46	მე კომფორტულად ვგრძნობ თავს საპირისპირო სქესის მქონე ადამიანებთან.
	<ul style="list-style-type: none"> ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები ბ. არ ვეთანხმები გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები დ. ვეთანხმები ე. სრულიად ვეთანხმები
47	ქალი მამაკაცზე სუსტი არ არის. ქალსაც და მამაკაცსაც თანაბრად შეუძლიათ მნიშვნელოვანი თანამდებობის დაკავება და პასუხისმგებლობის საკუთარ თავზე აღება.
	<ul style="list-style-type: none"> ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები ბ. არ ვეთანხმები გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები დ. ვეთანხმები ე. სრულიად ვეთანხმები
48	როგორც წესი, ბიჭები გოგონებზე უფრო ნიჭიერები არიან ფიზიკასა და მათემატიკაში.
	<ul style="list-style-type: none"> ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები ბ. არ ვეთანხმები გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები დ. ვეთანხმები ე. სრულიად ვეთანხმები
49	ბიჭები, როგორც წესი, ზარმაცები არიან,
	<ul style="list-style-type: none"> ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები ბ. არ ვეთანხმები გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები დ. ვეთანხმები ე. სრულიად ვეთანხმები
50	გოგონები, როგორც წესი, უფრო შრომისმოყვარეები არიან, ვიდრე ბიჭები.
	<ul style="list-style-type: none"> ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები ბ. არ ვეთანხმები გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები დ. ვეთანხმები ე. სრულიად ვეთანხმები
51	ქალი მხოლოდ იმაზე უნდა ფიქრობდეს, რით ასიამოვნოს მამაკაცს.
	<ul style="list-style-type: none"> ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები ბ. არ ვეთანხმები გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები დ. ვეთანხმები ე. სრულიად ვეთანხმები

თავი მეცხრე

52	ინკლუზიურ ბავშვებს სწავლა არ შეუძლიათ.
	<ul style="list-style-type: none"> ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები ბ. არ ვეთანხმები გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები დ. ვეთანხმები ე. სრულიად ვეთანხმები
53	არსებობენ ნიჭიერი და უნიჭო ბავშვები. ნიჭიერები ადვილად სწავლობენ, უნიჭოები კი, რაც არ უნდა ხელი შეუწყო, ვერ სწავლობენ.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

54 მოსწავლე, რომელსაც ჯანმრთელობის პრობლემა აქვს, სწავლას ვერანაირად ვერ მოახერხებს.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

55 მიმაჩნია, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების ბავშვები სხვა ბავშვებთან ერთად არ უნდა სწავლობდნენ, ამით ყველა მოსწავლე ზარალდება.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

თავი მეათე

56 ვერ ვიტან მდიდარ ადამიანებს/ მათ ყოველგვარი ადამიანური ღირებულება აქვთ დაკარგული.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

57 მდიდარი ბავშვები ისე უყურებენ მასწავლებელს, თითქოს ის მათი მოსამსახურე იყოს.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

58 სოციალურად შეჭირვებული ადამიანისგან კეთილგონიერებას არ უნდა ელოდებოდე

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

59 მდიდრები ძუნწები არიან, ღარიბები კი - ხელგაშლილები.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

60 მე ვმეგობრობ როგორც შეძლებულ, ასევე ხელმოკლე ადამიანებთან

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები

- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

61 განსხვავებული სოციალური ფენისა და სტატუსის მქონე წყვილების მიერ შექმნილი ოჯახები აუცილებლად ბედნიერები არიან.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

62 სიღარიბეში გაზრდილარასრულფასოვნების კომპლექსი მთელი ცხოვრება აწუხებთ, რაოდენ წარმატებულებიც არ უნდა გახდნენ

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

63 მდიდარს მდიდარი სჭირდება, ღარიბს - ღარიბი, მხოლოდ ერთნაირები უგებენ ერთმანეთს კარგად.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

64 მდაბიო დარჩება მდაბიოდ, როგორი განათლებაც არ უნდა მიიღოს

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

თავი მეთერთმეტე

65 გაუნათლებელი მშობლების შეილება სკოლაში ყოველთვის სწავლის პრობლემა აქვთ

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

66 ვეველა მოსწავლეს ეტყობა, როგორი ოჯახიდანაა

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

67 ადამიანი საკუთარი ღირსებებით ფასდება, მნიშვნელობა არ აქვს, ვის რა თანამდებობა ან საზოგადოებრივი მდგომარეობა აქვს

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

68 ვერიდები მოსწავლის გაუნათლებელ მშობლებთან ურთიერთობას, რადგან მათთან ურთიერთობით არაფერი შეიცვლება მოსწავლისათვის

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

69 ზოგჯერ მივირს ასეთი მშობლების შვილი ასეთი კარგი მოსწავლე როგორაა

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

70 ზოგიერთი მოსწავლე ისე იქცევა, ვერ წარმოიდგენ თუ ასეთი პატივსაცემი ოჯახის შვილია

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

თავი მეთორმეტე

71 უფროსი თაობის ადამიანების გარემოცვაში თავს ბედნიერად ვგრძნობ, ძალიან ბევრს ვსწავლობ მათგან

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

72 ახალი თაობა აბსოლუტურად განსხვავებულად აზროვნებს და იქცევა, რაც კატეგორიულად მიუღებელია ჩემთვის.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

73 ჩემი თაობა გაცილებით უკეთესი იყო, ვიდრე დღევანდელი თაობა.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

74 არასდროს მესმის ჩემზე ძალიან უფროსი ან ძალიან უმცროსი ადამიანებისა.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

75 თავს კომფორტულად მხოლოდ ჩემი ასაკის საზოგადოებაში ვგრძნობ.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

თავი მეცამეტე

- 76** ქალაქელებს დაკარგული აქვთ ქართველობა, არც სტუმარი იციან და არც - მასპინძელი.
- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
 - ბ. არ ვეთანხმები
 - გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
 - დ. ვეთანხმები
 - ე. სრულიად ვეთანხმები
- 77** ქალაქელები არ კადრულობენ სოფლელებთან ურთიერთობას.
- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
 - ბ. არ ვეთანხმები
 - გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
 - დ. ვეთანხმები
 - ე. სრულიად ვეთანხმები
- 78** თავს თანაბრად კომფორტულად ვგრძნობ როგორც ქალაქელებთან, ასევე სოფლის მცხოვრებლებთან ურთიერთობისას.
- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
 - ბ. არ ვეთანხმები
 - გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
 - დ. ვეთანხმები
 - ე. სრულიად ვეთანხმები
- 79** სხვადასხვა კუთხური დიალექტი ქართული კულტურის სიმდიდრეა და ამიტომ უნდა შენარჩუნდეს
- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
 - ბ. არ ვეთანხმები
 - გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
 - დ. ვეთანხმები
 - ე. სრულიად ვეთანხმები
- 80** მიმაჩნია, რომ ერთი და იმავე კუთხის ადამიანები უფრო მყარ ოჯახს ქმნიან.
- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
 - ბ. არ ვეთანხმები
 - გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
 - დ. ვეთანხმები
 - ე. სრულიად ვეთანხმები
- 81** ქალაქელები სოფლის მაცხოვრებლებზე უფრო პრივილეგირებულები არიან
- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
 - ბ. არ ვეთანხმები
 - გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
 - დ. ვეთანხმები
 - ე. სრულიად ვეთანხმები
- 82** სხვადასხვა კუთხის ხალხზე გავრცელებული ანეკდოტები თითქმის ყოველთვის სინამდვილეს ასახავს.
- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
 - ბ. არ ვეთანხმები
 - გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
 - დ. ვეთანხმები
 - ე. სრულიად ვეთანხმები
- 83** ყველა საკუთარ კუთხეში უნდა ცხოვრობდეს.რადგან ყველაზე კომფორტულად იქ იგრძნობს თავს
- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები

- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

84 თავს თანაბრად კომფორტულად ვგრძნობ ნებისმიერი კუთხის ხალხთან ყოველდღიური ურთიერთობისას

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

თავი მეთოთხმეტე

85 განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანებთან ურთიერთობისას თავს კომფორტულად ვგრძნობ.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

86 მიმაჩნია, რომ განსხვავებული სექსუალური ორიენტაცია სისხლის სამართლის წესით დასჯადი ქმედება უნდა იყოს.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

87 განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანები საფრთხეს წარმოადგენენ ქვეყნისა და საზოგადოებისთვის.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

88 ყველა ადამიანი თავისუფალი და თანასწორია, მიუხედავად მათი სექსუალური ორიენტაციისა.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

89 განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანებთან ერთად მუშაობა გამიჭირდება.

- ა. კატეგორიულად არ ვეთანხმები
- ბ. არ ვეთანხმები
- გ. ნაწილობრივ ვეთანხმები
- დ. ვეთანხმები
- ე. სრულიად ვეთანხმები

დიდი მადლობა თანამშრომლობისთვის !!!

დანართი 2

ინტერვიუს პროტოკოლი მასწავლებლებისთვის

ნაწილი პირველი: შესავალი

გამარჯობა, მე გახლავართ – – – – (უთხარით სახელი), “ჩვენ ვატარებთ კვლევას, რომელიც გულისხმობს დაწყებით კლასებში ინტერკულტურული ასპექტების შესწავლას საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში. თქვენი გულწრფელი პასუხები საშუალებას მოგვცემს, რომ ნათელი წამოდგენა შევიქმნათ საკვლევი საკითხის შესახებ.

კვლევაში თქვენი მონაწილეობა ნებაყოფლობითია. თუ დათანხმდებით მონაწილეობაზე, შეგიძლიათ თავი შეიკავოთ ზოგიერთ კითხვაზე პასუხის გაცემისგან. თქვენს მიერ მოწოდებული ინფორმაცია კვლევის საბოლოო ანგარიშში განზოგადებული იქნება და არ მოხდება ცალკეული მასწავლებლის აზრის იდენტიფიცირება. ამასთან ჩვენ ვხელმძღვანელობთ საქართველოს კანონით „ოფიციალური სტატისტიკის შესახებ“. ამ კანონის მე-4 მუხლის თანახმად, მკაცრად დავიცავთ რესპოდენტთა კონფიდენციალურობის მოთხოვნებს. კერძოდ, ყველა პასუხი და მოწოდებული ინფორმაცია დაცული იქნება მკაცრად

კონფედერაციულურად. „მკაცრად კონფედერაციული“ ნიშნავს, რომ მხოლოდ მკვლევარს, კვლევის ადმინისტრატორს და რამდენიმე თანამშრომელს ექნება რესპონდენტთა პირად ინფორმაციაზე და მის მიერ გამოთქმულ მოსაზრებებზე ხელმისაწვდომობა. კითხვებზე პასუხები გამოყენებული იქნება მხოლოდ: (1) კონკრეტული საკითხის უფრო ღრმად შესწავლის მიზნით. გამოკვლევის შედეგების მესამე პირზე გადაცემის შემთხვევაში რესპონდენტების პერსონალური ინფორმაცია, დაწესებულების სახელწოდება და ის მონაცემები, რომელთა გამჟღავნებაც საშუალებას იძლევა, მოხდეს რესპონდენტების იდენტიფიცირება, იქნება დახურული

აუხსენით:

რამდენ ხანს გრძელდება ინტერვიუ

ჩამწერი აპარატურის დანიშნულების ახსნა.

ინტერვიუს ძირითადი წესების გაცნობა:

- არ არსებობს „სწორი“ და „არასწორი“ პასუხები
- გულწრფელი რეაქციები და პასუხები.
- ხმამაღლა და გარკვევით საუბარი
- თხოვნა მობილური ტელეფონების გამორთვის თაობაზე

პერსონალური ინფორმაცია

სახელი და გვარი

რეგიონი/რაიონი

ასაკი

სქესი

მასწავლებლად მუშაობის სტაჟი

განათლება და აკადემიური ხარისხი

საგნები, რომელსაც ასწავლით

კლასები, რომელშიც ასწავლით

ნაწილი მეორე: გახურება

1. გსმენიათ თუ არა მულტიკულტურიზმის შესახებ?
2. თქვენი აზრით რა არის მულტიკულტურული/ ინტერკულტურული განათლება?
3. თქვენი აზრით რა მიზნები აქვს ინტერკულტურულ/მულტიკულტურულ განათლებას?

ნაწილი მესამე: პროფესიული გამოცდილება და პრაქტიკა

გაგივლიათ თუ არა პროფესიული განვითარების პროგრამა მულტიკულტურულ განათლებაში,

4. თუ დიახ, გთხოვთ ჩამოთვალოთ, დააკონკრეტეთ რა მოგცათ ამ პროგრამებზე:
 - მიიღეთ თუ არა ლიტერატურა და მასალები, რომლებიც სასარგებლოა და პრაქტიკაში იყენებთ?
 - მოიცავდა თუ არა ტრენინგი მაგალითად იმგვარ რეალურ მაგალითებს, ქეისებს, რომლებიც მუშაობის პროცესში გახსენდებათ-ხოლმე?
 - მიიღეთ თუ არა მნიშვნელოვანი თეორიული ცოდნა ?
 - პრაქტიკული გამოცდილება, რომელიც ტრენინგზე კოლეგებთან ერთად შესურლებული სავარჯიშოების, დავალებების საშუალებით გამტკიცდა?
 - კიდევ ხომ არაფერს დაამატებდით?
 - კონკრეტული რეკომენდაციები, რომლებიც ყოველდღიურ მუშაობაში სასარგებლოა?
ხუთბალიან შკალაზე, როგორ მონიშნავდით თქვენი მოლოდინების გამართლებას ტრენინგის მიმართ?
 - შეგიძლიათ ახსნათ?
 - ხომ არ იყო რაიმე ფაქტორი, რამაც თქვენი მოლოდინები სრულიად არ გაამართლა? დააკონკრეტეთ.

ნაწილი მეოთხე: ზოგადი თეორიული ცოდნა და გამოცდილება

5. უმაღლეს სასწავლებელში გეკითხებოდათ თუ არა მულტიკულტურული განათლების კურსი?
6. თუ დიახ, იყო თუ არა ის სავალდებულო?

7. თუ არა, გქონდათ თუ არა სხვა სახით მოწოდებული მულტიკულტურული განათლების ასპექტები, მაგალითად რომელიმე სხვა კურსის ნაწილად, ა.შ.
8. როგორ გგონიათ, რამდენად სასარგებლო იყო თქვენთვის ის პროგრამა/კურსი/ინფორმაცია, რომელიც უმაღლეს სასწავლებელში მიიღეთ?
9. შეგიძლიათ თუ არა დააკონკრეტოთ მიღებული სარგებელი?
10. გაამართლა თუ არა თქვენი იმედები მიღებულმა კურსმა/პროგრამამ/ინფორმაციამ? განმარტეთ!

ნაწილი მეხუთე: სამუშაო პრაქტიკა, საკლასო მიდგომები და მეთოდები

11. იყენებთ თუ არა მულტიკულტურული განათლების მიდგომებს და სტრატეგიებს კლასში?
12. თუ იყენებთ, მოიტანეთ რამდენიმე კონკრეტული მაგალითი საკლასო ოთახში მულტიკულტურული განათლების სტრატეგიების თქვენეული გამოყენებიდან.
13. თუ არ იყენებთ, დააკონკრეტეთ, რატომ? იმიტომ რომ ამის საჭიროება არ არსებობს თქვენს საკლასო ოთახში? დრო არ გრჩებათ? სხვა მიზეზი? დააკონკრეტეთ!
14. სწავლებისას ცდილობთ თუ არა მოსწავლეებს მიაწოდოთ ცოდნა და/ან განუვითაროთ კომპეტენციები ტოლერანტობის, ადამიანის უფლებების და აქტიური მოქალაქეობის შესახებ?
15. დაასახელეთ კონკრეტული მაგალითები ან გაიხსენეთ უახლოესი პერიოდიდან გაკვეთილი, რომელიც განსაკუთრებით დასამახსოვრებელი იყო ამ კუთხით.
16. ჩამოთვალეთ ზოგადად, რა მეთოდებს იყენებთ სწავლებისას ამ მიმართულებით. იყენებთ თუ არა კლასგარეშე აქტივობებს მოსწავლეებში მულტიკულტურალიზმის განსავითარებლად?
17. თუ იყენებთ დაასახელეთ ბოლო აქტივობა, რომელიც გახსოვთ ამ კუთხით?
18. ჩამოთვალეთ რამდენიმე დასამახსოვრებელი კონკრეტული მაგალითები თქვენი პრაქტიკიდან.
19. ჩამოთვალეთ ის მიდგომები და სტრატეგიები რომელსაც ზოგადად იყენებთ ტოლერანტობის, ადამიანის უფლებებისა და აქტიური მოქალაქეობის სწავლების პროცესში

ნაწილი მეექვსე: დემოგრაფიულ-სოციალური სტატისტიკა და მრავალფეროვნების მართვა

20. რამდენად მრავალფეროვანია თქვენი კლასი?
21. თუ არის, რას გულისხმობ დააკონკრეტეთ, რას გულისხმობთ.
22. თქვენ კლასში პრაქტიკაში თუ გყოლიათ განსხვავებული ეთნიკური, რელიგიური, ლინგვისტური, სოციალური, ჯანმრთელობის მდგომარეობის მოსწავლეები?
23. შეგიძლიათ მოგვიყვებთ მათ შესახებ?
24. როგორ ახერხებდით განსხვავებული მოსწავლეების დახმარებას, მათ მოტივირებას, კლასში მრავალფეროვნებისადმი პოზიტიური დამოკიდებულებების შექმნას?
25. დაასახელეთ კონკრეტული მაგალითები, რომელიც დაგამახსოვრდათ?
დააკონკრეტეთ მიდგომები, რომელსაც ზოგადად იყენებთ,.

ზოგადი ცოდნა, კომპეტენციები, დამოკიდებულებები

26. თქვენი აზრით რა კომპეტენციები სჭირდება მოსწავლეს 21-ე საუკუნეში საცხოვრებლად და აქტიურ მოქალაქედ ჩამოსაყალიბებლად?
27. შეგიძლიათ ეს კომპეტენციები რამდენიმე ჯგუფად ან ტიპად გამიჯნოთ?
28. ხუთბალიან შკალაზე, როგორ შეფასებდით თქვენ ინტერკულტურული მგრძობელობის დონეს, ტოლერანტულობას განსხვავებული ადამიანების მიმართ?
შეგიძლიათ აგვისხნათ, რატომ ფიქრობთ ასე? კონკრეტული მაგალითების მოტანაც შეგიძლიათ?
29. შეგიძლიათ აღწეროთ, როგორ ჩამოყალიბდა თქვენი ინტერკულტურული კომპეტენციები, რამ/ვინ იქონია ყველზე დიდი გავლენა თქვენი ინტერკულტურული დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებაში?
30. ხომ არ არის ეს გამოწვეული კონკრეტული შემთხვევებით?
31. შეგიძლიათ მოგვიყვებთ ამის შესახებ?
32. როგორ ფიქრობთ, გესაჭიროებათ თუ არა პროფესიული განვითარების პროგრამები, როგორც მასწავლებელს?
33. რა ტიპის პროფესიული ტრეინინგები იქნებოდა თქვენთვის პრიორიტეტული იმისათვის, რომ უფრო ეფექტური სწავლება შეძლოთ?

34. ჩამოთვალეთ 3-5 ყველაზე პრიორიტეტული მიმართულება და თემატიკა.

35. როგორ ფიქრობთ, გესაჭიროებათ თუ არა მულტიკულტურული/ინტერკულტურული განათლების ტრენინგი?

36. რამდენად გესაჭიროებათ?

37. რა საკითხები და თემატიკა იქნებოდა ყველაზე სასარგებლო და ეფექტური? ხომ არ გაქვთ რაიმე კონკრეტული გეგმები მულტიკულტურული/ინტერკულტურული კომპეტენციების ასამაღლებლად?

38. თუ დიახ დააზუსტეთ.

- ხომ არ გსურთ რაიმეს დამატება?

დიდი მადლობა თანამშრომლობისთვის!

