

ინტერკულტურული განათლების ასპექტების კვლევა საქართველოს სკოლების დაწყებით საფეხურზე

კვლევის ანგარიში

ავტორები:

შალვა ტაბატაძე

ნათია გორგაძე

თბილისი

2013

სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი 2005 წლის თებერვალში დაფუძნდა არასამთავრობო, არაკომერციულ ორგანიზაციის ფორმით. ორგანიზაციის მთავარი მიზანი განათლების გზით საქართველოს მოქალაქეთათვის თანაბარი შესაძლებლობების უზრუნველყოფა, სამოქალაქო ინტეგრაციის ხელშეწყობა და მოქალაქეობრივი ცნობიერების ამაღლებაა.

სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი 2009 წლიდან აქტიურად ანხორციელებს ანალიტიკურ პროექტებსაც. აღნიშნულ პროექტებში მთავარი მიზანი არსებული კონტექსტის, პრობლემების, გამოწვევების, განხორციელებული და შესაძლო ცვლილებების კვლევა და გაანალიზებაა. კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე ორგანიზაცია შეიმუშავებს საჯარო პოლიტიკის რეკომენდაციებს, რომელიც განათლების რეფორმის გაუმჯობესებისკენ არის მიმართული.

„ინტერკულტურული განათლების ასპექტების კვლევა საქართველოს სკოლების დაწყებით საფეხურზე“ სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ნამუშევარია და ის საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემასა და საზოგადოებრივ სივრცეში არსებული გამოწვევების საპასუხო ნაბიჯების დაგეგმვისა და განხორციელებისკენ არის მიმართული. აღნიშნული კვლევის შედეგად შემუშავებული რეკომენდაციების განხორციელება ხელს შეუწყობს საქართველოს საზოგადოებაში მრავალფეროვნების პოზიტიურად აღქმას და ყველა მოსწავლისთვის თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნის პროცესს.

სასკოლო სახელმძღვანელოების ანალიზზე მუშაობდნენ:

შალვა ტაბატაძე
ნათია გორბაძე
კახა ბაბუნია
ირმა ხომერიძი
დავით თინიკაშვილი

რედაქტორი:

ჭაბუკი ძირია

გრაფიკული დიზაინი და დაკაპალონება:

ალიონა ელტიშევა

ISBN: 978-9941-0-4199-0

კვლევის დოკუმენტის შინაარსზე მთლიანად პასუხისმგებელია სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი. ის შესაძლოა არ გამოხატავდეს USAID-ის, ამერიკის შეერთებული შტატების მთავრობის ან EWMI-ის შეხედულებებს.

The content is the responsibility of Center for Civil Integration and Inter-Ethnic Relations and doesn't not necessarily reflect the view of USAID, the United States Government, or EWMI.

კვლევა მომზადდა სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის მიერ აღმოსავლეთ-დასავლეთის მართვის ინსტიტუტის (EWMI) პროგრამის „საქართველოში საჯარო პოლიტიკის, ადვოკატირებისა და სამოქალაქო საზოგადოების განვითარება“ (G-PAC) ფარგლებში. კვლევის ჩატარება შესაძლებელი გახდა ამერიკელი ხალხის გულისხმიერი მხარდაჭერის შედეგად, ამერიკის შეერთებული შტატების საერთაშორისო განვითარების სააგენტოს (USAID) დაფინანსებით.

The research is implemented by the Center for Civil Integration and inter-Ethnic Relations (CCIIR) in the framework of The East-West Management Institute's (EWMI) Policy, Advocacy, and Civil Society Development in Georgia (G-PAC) Program, funded by United States Agency for International Development (USAID). The study is made possible by the generous support of the American people through the USAID.



სარჩევი

წინათქმა.....	v
შესავალი	1
თავი I: ინტერკულტურული განათლების საკითხები საქართველოში.ზოგადი მიმოხილვა	3
თავი II: ეროვნული სასწავლო გეგმა და მასში ასახული ინტერკულტურული ასპექტები.....	8
თავი III: კვლევის მეთოდოლოგია	17
თავი IV: სასკოლო სახელმძღვანელოების გრიფირების პროცესი და მასთან დაკავშირებული პრობლემები.....	33
თავი V: დაწყებითი კლასების სასკოლო სახელმძღვანელოების ანალიზი მულტიკულტურული თვალსაზრისით	44
თავი VI: მასწავლებელთა ინტერკულტურული გზრდობების შეფასება	119
თავი VII: მულტიკულტურული განათლების მიდგომები და ინტერკულტურული განათლების პრობლემები სასკოლო დონეზე/ მასწავლებელთა ინტერვიუების ანალიზი	164
თავი VIII: ინტერკულტურული განათლების პრობლემები სასკოლო დონეზე/ მოსწავლეებთან და მშობლებთან ფოკუსჯგუფების ანალიზი	198
თავი IX: რეკომენდაციები პოლიტიკის გასაუმჯობესებლად	240
დანართი 1. ინტერკულტურული გზრდობების კითხვარი დაწყებითი სკოლის მასწავლებლებისათვის	253
გამოყენებული ლიტერატურა	261
ცხრილები	264
ღიარებები.....	266

წინათქმა

მულტიკულტურული განათლებისა და მისი პოზიტიური გავლენის დანახვა დროში განვრცობილი პროცესია, რომელიც არა მხოლოდ თეორიულ სწავლებასა და სწორი დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებას მოითხოვს, არამედ, მიღებული ცოდნისა და ხედვის პრაქტიკაში განხორციელების ამოცანასაც ისახავს მიზნად. ის მეტადაა მიმართული ქცევისა და დამოკიდებულების ცვლილებაზე, ვიდრე გარკვეული დებულებების თეორიულ ათვისებაზე. შესაბამისად, განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება განათლებაში ჩართული საზოგადოების დამოკიდებულების კლევასა და ანალიზს იმისათვის, რომ მულტიკულტურული მგრძნობელობის განვითარება სწორი მიმართულებებით და კარგად გააზრებული სტრატეგიით წარიმართოს. ქვევით მოცემულ კვლევას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება სწორი მულტიკულტურული პოლიტიკის დასაგეგმად და განსახორციელებლად, მით უფრო, რომ ის უნიკალურია საქართველოში მოცემული საკითხების ერთობლიობის, კლევების ფოკუსისა და საკვლევი ჯგუფების კომპექსურობის გათვალისწინებით.

სწორედ ამიტომ გვინდა, რომ გამოვხატოთ ჩვენი განსაკუთრებული მადლიერება აღმოსავლეთ-დასავლეთ მენეჯმენტის ინსტიტუტის მიმართ, რომელმაც ამერიკის საერთაშორისო განვითარების ფონდის მიერ დაფინანსებული პროექტის „საჯარო პოლიტიკის, ადვოკატირების და სამოქალაქო საზოგადოების განვითარება საქართველოში“ ფარგლებში საშუალება მოგვცა ეს კვლევა ჩაგვეტარებინა.

ასევე დიდ მადლობას ვუხდით არიზონის სახელმწიფო უნივერსიტეტის მელიქიანის ცენტრის დირექტორს - ბატონ ბატალდენს, კვლევის ადმინისტრატორს ბ-ნ ლალოს და გეითვეის სათემო კოლეჯის პროფესორს ბ-ბერიმას კვლევის დიზაინის შემუშავების სასარგებლო კონსულტაციების და შემუშავებულ დოკუმენტზე საინტერესო მოსაზრებების შემოთავაზებისათვის. დიდი მადლობა გვინდა გადავუხადოთ კვლევაში ჩართულ ექსპერტებს, ირმა ხომერიკს, კახა გაბუნიას და დავით თინიკაშვილს სასკოლო სახელმძღვანელოების ანალიზში შეტანილი მნიშვნელოვანი წვლილისათვის. დიდი მადლობა გვინდა ვუთხრათ ორგანიზაციის თანამშრომლებს, ელენე ჯაფანიძეს, ქეთევან ჯაჭვაძეს, თამარ ანთაძეს და მარიამ ქართველიშვილს დაუღალავი შრომისათვის პროექტის განხორციელების ყველა ეტაპზე. ჩვენი მადლიერება გვინდა გამოვხატოთ განათლების რეგიონული რესურს-ცენტრის ხელმძღვანელების, შერჩეული სკოლების დირექტორებისა და დამოკიდებულ მასწავლებლებთან მიმართ, რომლებმაც კონსტრუქციული თანამშრომლებით ხელი შეუწყვეს მონაცემთა შეგროვებას. მადლიერნი ვართ იმ დანაშინებით კლასების იმ მოსწავლეების და მშობლებისა, რომლებიც სიამოვნებით დათანხმდნენ ფოკუს ჯგუფებში მონაწილეობას. განსაკუთრებული მადლიერება გინდა გამოვხატოთ ბათუმის მოსწავლეთა და ახალგაზრდობის სასახლის დირექტორის - ქ-ნ თამარ მესხიძის მიმართ, რომელმაც ხელი შეგვიწყო მოსწავლეებისა და მშობლების მობილიზაციაში აჭარაში. დიდი მადლობა რუსუდან არველაძეს კვლევის დოკუმენტის ინგლისურად პროფესიული თარგმნისათვის.

და ბოლოს, იმედს ვიტოვებთ, რომ კვლევა საინტერესო იქნება განათლების პოლიტიკის მესვეურთათვის, განათლების საკითხებზე მომუშავე ორგანიზაციებისა და ექსპერტებისათვის. ხოლო ის შედეგები და მათზე დაფუძნებული რეკომენდაციები, რომლებიც კვლევის დოკუმენტშია მოცემული, სათანადო ასახვას ჰპოვებს განათლების პოლიტიკის სამომავლო დაგეგმვის პროცესში.

შესავალი

ინტერკულტურული განათლება უმნიშვნელოვანესია 21-ე საუკუნეში. ინტერკულტურული სენსიტიურობა 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 კულტურათაშორისი 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).

აღნიშნული პოლიტიკის დოკუმენტში განვიხილავთ ინტერკულტურული განათლების საკითხებს, რომლებიც უმნიშვნელოვანესია სასკოლო დონეზე ინტერკულტურული განათლების ეფექტურად განსახორციელებლად; კერძოდ, ეს არის:

(ა) ანტიდისკრიმინაციული და ინტერკულტურული კომპეტენციების განვითარების ხელშეწყობი საკანონმდებლო ფონი;

(ბ) სასწავლო სახელმძღვანელოები, რომელთა ეფექტურობა დამოკიდებულია ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე და სახელმძღვანელოების გრიფირების ეფექტურ მექანიზმებზე;

(გ) მაღალი ინტერკულტურული მგრძნობელობის მასწავლებელი, რომელიც აღჭურვილია შესაბამისი ცოდნითა და უნარებითა, რათა სასწავლო პროცესი წარმართოს მულტიკულტურული განათლებისათვის აუცილებელი მიდგომებით.

(დ) არადისკრიმინაციული სასკოლო გარემო.

აღნიშნული დოკუმენტის პირველ ნაწილში მიმოვიხილავთ ინტერკულტურული განათლების საკანონმდებლო და ფაქტობრივ მდგომარეობას საქართველოს განათლების სისტემაში;

მეორე ნაწილში განხილული იქნება ეროვნული სასწავლო გეგმის ინტერკულტურული ასპექტები;

დოკუმენტი მესამე ნაწილში ეთმობა გამოყენებული კვლევის მეთოდოლოგიაზე;

მეოთხე ნაწილში განხილულია სახელმძღვანელოების გრიფირების წესთან დაკავშირებული პროცედურები და შესაბამისად წარმოქმნილი პრობლემატიკა;

მეხუთე ნაწილი წარმოადგენს დაწყებითი კლასების სახელმძღვანელოების ანალიზის შედეგად წარმოჩენილ ძირითად ხარვეზებსა და ტენდენციებს;

მექვსე ნაწილში მიმოვიხილავთ დაწყებითი საფეხურის მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძნობელობის დონეს, რომელიც გამოვლინდა სპეციალურად შემუშავებული კითხვარით მასწავლებელთა გამოკითხვის შედეგად;

კვლევის ანგარიშის მეშვიდე ნაწილში წარმოდგენილია მასწავლებლების მიერ სასწავლო პროცესში გამოყენებულ მულტიკულტურული განათლების სტრატეგიები, რომლებიც გამოიკვეთა მასწავლებლებთან ინტერვიუების შედეგად;

მერვე თავი მშობლებსა და მოსწავლეებთან ფოკუსგუფებში ინტერკულტურული განათლების სხვადასხვა ასპექტთან დაკავშირებით გამოვლენილ პრობლემებს ეთმობა;

დოკუმენტის ბოლო ნაწილში მოცემულია ხედვა და რეკომენდაციები ინტერკულტურული განათლების პოლიტიკის სამომავლო პერსპექტივებისა და აუცილებელი ცვლილებების შესახებ.

თავი I.

ინტერპულტურული განათლება საქართველოში

საქართველოს კონსტიტუციის 35.1 მუხლი იცავს ყველა მოქალაქის უფლებას, მიიღოს განათლება და აირჩიოს განათლების ფორმა (საქართველოს კონსტიტუცია, 1995). „ზოგადი განათლების შესახებ“ კანონი ადასტურებს განათლების მიღების უფლებას (მუხლი 9) და მის „თანაბარ ხელმისაწვდომობას ყველასთვის“ (მუხლი 3.2.ა) (საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ, 2005).

საქართველოს მთავრობამ 2004 წლის 18 ოქტომბერს დაამტკიცა ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დოკუმენტი. ეს დოკუმენტი განსაზღვრავს, თუ რა მიზნებს უნდა ემსახურებოდეს საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემა. დოკუმენტის ერთ-ერთ (ზ) პუნქტში ვკითხულობთ: „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“. ამავე დოკუმენტში აღნიშნულია, რომ ზოგადი განათლების ეროვნული მიზანია ისეთი მოქალაქის აღზრდა, რომელიც იქნება „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“.

ინტერკულტურული განათლების მნიშვნელობა მკვეთრად და ცალსახად არის ხაზგასმული ზოგადი განათლების ეროვნულ მიზნებში. ის უფრო ფართოდ არის გაშლილი „ზოგადი განათლების შესახებ“ საქართველოს კანონში და განათლების სისტემის მარეგულირებელ სხვა საკანონმდებლო თუ კანონქვემდებარე აქტებში. საქართველოს კანონის „ზოგადი განათლების შესახებ“ მეოთხე მუხლით განსაზღვრულია: „ზოგადსაგანმანათლებლო დანერგვებულეებში სწავლების ენაა ქართული, ხოლო აფხაზეთის ავტონომიურ რესპუბლიკაში - ქართული ან აფხაზური“. იმავე მუხლის მესამე პუნქტის მიხედვით, „საქართველოს მოქალაქეებს, რომელთათვის ქართული ენა მშობლიური არ არის, უფლება აქვთ მიიღონ სრული ზოგადი განათლება მათ მშობლიურ ენაზე, ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისად, კანონმდებლობით დადგენილი წესით“. ზოგადსაგანმანათლებლო დანერგვებულეებში სწავლდებულა სახელმწიფო ენის სწავლება, ხოლო აფხაზეთის ავტონომიურ რესპუბლიკაში - ორივე სახელმწიფო ენისა. 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, პროპაგანდის ან იძულებითი ასიმილაციის მიზნებისათვის

გამოყენება“. იმავე მუხლის მე-6 პუნქტში კი აღნიშნულია: „სკოლა ვალდებულია დაიცვას და ხელი შეუწყოს მოსწავლეებს, მშობლებსა და მასწავლებლებს შორის შემწყნარებლობისა 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“.

მოსწავლეებში ინტერკულტურული ასპექტების განვითარების მნიშვნელობა და ვალდებულება აღნიშნულია ეროვნული სასწავლო გეგმის სხვადასხვა საგნობრივ მიმართულებებში. ეს საკითხი ფართოდ იქნება წარმოდგენილი დოკუმენტის სასწავლო გეგმებთან დაკავშირებულ თავში.

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 ეს მუხლი ამოიღეს სახელმძღვანელოების გრიფირების წესიდან, თუმცა 2012 წლიდან ეს მოთხოვნა ისევ აღდგა. ეს საკითხი უფრო ფართოდ იქნება განხილული სახელმძღვანელოების გრიფირების პროცესთან დაკავშირებული ანალიზის თავში.

ინტერკულტურული სწავლების მოთხოვნა ასახულია 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.

საქართველო განეწინაურებულია 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 ევროკავშირის 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, რომ 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;

ვ) დაეხმაროს წევრ სახელმწიფოებს განათლების პოლიტიკაში ინტერკულტურული ელემენტის შეტანაში...

ი) შეიმუშაოს 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 საკითხი, არამედ მთლიანად საზოგადოებისთვის“.

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

თუ არსებულ ვითარებას და დეკლარირებულ პოლიტიკას გადავხედავთ, ვნახავთ, რომ საქართველოში წარმოდგენილია მრავალფეროვანი სასწავლო გარემო და ინტერკულტურული განათლების ასპექტები ასახულია განათლების სფეროს სახელმწიფო პოლიტიკის ყველა მნიშვნელოვან დოკუმენტში; და მაინც, აუცილებლად გვესახება არსებული მრავალფეროვნების უფრო ღრმად გაანალიზება, აგრეთვე, იმ პრობლემების წარმოჩენა, რომლებიც თავს იჩენს, როცა საქმე დეკლარირებული ინტერკულტურული განათლების პოლიტიკის საკითხების პრაქტიკაში რეალიზაციაზე მიდგება.

მრავალფეროვნების კონტექსტი განათლების სისტემაში

მნიშვნელოვანია, აღინიშნოს, რომ საქართველოს კონტექსტი ინტერკულტურული განათლების კუთხით საკმაოდ სპეციფიკურია, განსხვავებით, მაგალითად, ამერიკის კონტექსტისგან, სადაც პრობლემაა, რომ უმცირესობათა წარმომადგენელ მოსწავლეთა რაოდენობა (non-whites) დაახლოებით 42%-ს აღწევს, ხოლო უმრავლესობის (whites) წარმომადგენელი მოსწავლეები პედაგოგთა საერთო რაოდენობის 87%-ია (ტაბატაძე, 2010). ეს კი ნიშნავს, რომ მოსწავლეები ვერ ახერხებენ განსხვავებული კულტურული წარმომადგენლობის 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: მოსწავლეების რაოდენობა სწავლების ენის მიხედვით

სწავლების ენა	მოსწავლეების რაოდენობა
აზერბაიჯანული	27442
სომხური	15592
რუსული	24512
ოსური	165
სხვა	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

რეგიონი	აზერბაიჯანული	რუსული	სომხური	სულ
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
სულ	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 (ტაბაჭაძე, 2010).

საქართველო მრავალკონფესიური ქვეყანაა. არამართლმადიდებლების საერთო რაოდენობა, ათეისტების, ნიჰილისტებისა და აგნოსტიკოსების ჩათვლით, უკანასკნელი ოფიციალური მონაცემების მიხედვით 705302-ს შეადგენს, რაც მოსახლეობის საერთო რაოდენობის 16,1 პროცენტია (საქართველოს სტატისტიკის დეპარტამენტი, 2002 წლის მოსახლეობის აღწერა). განსხვავებული რელიგიის მიმდევართა განსახლებაც, ძირითადად, კომპაქტურია და, შესაბამისად, სკოლებშიც კომპაქტური განსახლებების მიხედვით არიან გადანაწილებულნი. განსხვავებული ვითარებაა აჭარის რეგიონში, სადაც რელიგიური მრავალფეროვნებაა როგორც მოსწავლეებში, ისე მასწავლებლებში, მეტიც - რელიგიური მრწამსით განსხვავდებიან ერთი ოჯახის წევრებიც.

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 ადექვატური საგანმანათლებლო პოლიტიკის დაგეგმვასა და განხორციელებას.

თავი II.

სასწავლო გეგმების შესავალ ნაწილსა და საგნობრივ დაბუღებებში ასახული ინტერკულტურული ასპექტები

ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნებიდან გამომდინარე, საქართველოს ეროვნულ სასწავლო გეგმაში მეტ-ნაკლებად ასახულია მოსწავლეებში ინტერკულტურული მგრძნობელობის განვითარების ასპექტები. კერძოდ, სასწავლო გეგმის ზოგად ნაწილში სხვადასხვა გამჭოლ კომპეტენციათა შორის, რომელიც უნდა განუვითარდეს მოსწავლეს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში, მითითებულია „მრავალენობრივი, პლურილინგვური“ 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, როგორიცაა: 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 წარმოდგენილია 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 საგნობრივ ჯგუფების 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 მგრძნობელობის 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 დებულებებს აყალიბებს ინტერკულტურული მგრძნობელობის 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 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; იმონშებს 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 ავლებს 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 (ავლებს პარალელს, 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 უცხო ენის სტანდარტის მიზნებში, ისევე როგორც კონკრეტულ შედეგებსა და ინდიკატორებში, კერძოდ, უცხოური ენის სტანდარტის მიზანში ვკითხულობთ:

„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 წარმოგიდგენთ მეოთხე კლასის უცხო 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 სოციალურ-კულტურული გარემოს ერთმანეთთან შედარება.

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

შედეგი თვალსაჩინოა:

ავლებს პარალელურ უცხო და მშობლიურ კულტურულ და
სოციოკულტურულ კონტექსტებს შორის და პოულობს მსგავსება-
განსხვავებებს (მაგ., ლეგენდა, კერძები, სასკოლო კალენდარი, სუვენიერები,
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
ნარმოდგენილი 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 საგნის
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. მოსწავლეების დახმარებით ბავშვებმა უნდა შეძლონ სხვადასხვა - სოციალური, ეკონომიკური, პოლიტიკური, კულტურული - კუთხით დააკავშირონ საქართველოს წარსული და თანამედროვეობა. ინფორმაციის მიღებისათვის მათ სხვადასხვა სახის წყაროები უნდა მივანოდოთ, 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 დაანახოს 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:

- ადგენს 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 ადარებს ადამიანის ღირსების, თავისუფლებისა და თანასწორობის დაცვას.

საზ.მეც.V-VI.19. მოსწავლეს შეუძლია დაკავშიროს 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;
- ადარებს საქართველოს სხვადასხვა მხარეებში არსებულ რელიგიებსა და მათთან დაკავშირებულ რიტუალებს/კულტურულ ტრადიციებს (მაგ.: ქორწილი, დაკრძალვა, ახალი წელი) ;
- ესმის, რომ ყველა რელიგია ჰუმანური ფასეულობების მატარებელია.

საზ. მეც.V-VI.21. მოსწავლეს შეუძლია განასხვავოს კულტურის სხვადასხვა კომპონენტები 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;
- ადარებს საქართველოს ისტორიული მხარეებისათვის დამახასიათებელ წეს-ჩვეულებებს (კულტურული მრავალფეროვნება).

საზ.მეც.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 შინაარსის 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 ზოგადსაქართველო 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 ასახული ინტერკულტურული ასპექტები. თუმცა აქვე აღსანიშნავია, რომ ინტერკულტურული ასპექტები არ გვხვდება 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 გასათარებელი ღონისძიებების ჩამონათვალი წარმოდგენილი იქნება დოკუმენტის სარეკომენდაციო ნაწილში.

თავი III.

კვლევის მეთოდოლოგია

პროექტის ფარგლებში ჩატარდა კვლევა, რომელიც მოიცავდა როგორც რაოდენობრივი, ასევე ხარისხობრივი კვლევის მეთოდებს. კვლევის მიზანი იყო:

- მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძნობელობის დადგენა სპეციალურად შემუშავებული კითხვარის მეშვეობით;
- იმ მეთოდებისა და სტრატეგიების გამოვლენა, რომლებსაც მასწავლებლები იყენებენ მოსწავლეებში ინტერკულტურული მგრძნობელობის განსავითარებლად და მულტიკულტურული მიდგომების დასაწერად მათთან ინტერვიუების ჩატარების გზით;
- ყველა იმ ხარვეზის გამოვლენა, რომელიც უკავშირდება ინტერკულტურული განათლების სხვადასხვა ასპექტს სწავლების პროცესში მასწავლებელთა ინტერვიუების, მოსწავლეთა და მშობელთა ფოკუს-ჯგუფების მეშვეობით;
- დანყებითი სკოლის სახელმძღვანელოებში ინტერკულტურული თვალსაზრისით არსებული პრობლემებისა და ხარვეზების იდენტიფიცირება და გაანალიზება.

მეთოდოლოგია

ზემოთაღნიშნული მიზნების მისაღწევად კვლევის 4 მეთოდი შეირჩა:

(ა) სახელმძღვანელოების და სასკოლო სახელმძღვანელოების გრიფირების პროცესის ანალიზი სამაგიდე კვლევით;

(ბ) მასწავლებელთა გამოკითხვა სპეციალურად შემუშავებული კითხვარის მეშვეობით;

(გ) მასწავლებელთა ინტერვიუები;

(დ) ფოკუს-ჯგუფები მოსწავლეებთან და მშობლებთან.

(ა) სახელმძღვანელოების და სასკოლო სახელმძღვანელოების გრიფირების პროცესის სამაგიდე კვლევა

პროექტის ფარგლებში მოპოვებული იქნა გრიფირების წესისა და პროცედურების განმსაზღვრელი საკანონმდებლო და ნორმატიული აქტები, აგრეთვე ამ პროცედურებთან დაკავშირებული ოფიციალური ანგარიშები და მოხსენებითი ბარათი. შესწავლილი იქნა 1-6 კლასების ყველა კონკურსანტი სახელმძღვანელოს შეფასება და განხორციელდა შესაბამისი ანალიზი.

პროექტის ფარგლებში დანყებით საფეხურზე არსებული 69 სახელმძღვანელოდან გასაანალიზებლად შეირჩა 17 (სტრატეგიფიცირებული შემთხვევითი შერჩევის

პრინციპით). სტრატეგიკაცია მოხდა საგნების (ქართული ენა და ლიტერატურა, ქართული როგორც მეორე ენა, ჩვენი საქართველო, მათემატიკა, ხელოვნება, მუსიკა), კლასების (2-6 კლასი) და გამომცემლობების (შერჩევაში მოხვდა დანერგვითი კლასის სახელმძღვანელოების ყველა გამომცემელი). შერჩევის შედეგად მოხდა შემდეგი სახელმძღვანელოების გაანალიზება:

1. **მუსიკა და ბავშვები, მე-5 კლასი**, მაია ოთიაშვილი, გამომცემლობა „ნეაროსთვალ“, თბილისი, 2011;
2. **მუსიკა და ბავშვები, მე-4 კლასი**, მაია ოთიაშვილი, გამომცემლობა „ნეაროსთვალ“, თბილისი, 2011;
3. **მუსიკა, მე-2 კლასი**, მარიკა ჩიკვაძე, მუსიკა, გამომცემლობა „ინტელექტი“, თბილისი, 2011;
4. **ხელოვნება, მე-4 კლასი**, თანაავტორები: ნანა მაჭარაშვილი, მაია მაჭარაშვილი, ნათელა ჯაბუა, ნინო სილაგაძე, **გამომცემლობა „მერიდიანი“**;
5. **ხელოვნება, მე-3 კლასი**, თანაავტორები: ნანა მაჭარაშვილი, მაია მაჭარაშვილი, ნათელა ჯაბუა, ნინო სილაგაძე, **გამომცემლობა „მერიდიანი“**;
6. **ხელოვნება, მე-5 კლასი**, ანა კლდიაშვილი, ნინო ლალანიძე, თამარ ჯაყელი, **გამომცემლობა „კლიო“**;
7. **ქართული, მე-4 კლასი**, ნინო გორდელაძე, გვანცა ჩხენკელი, თინათინ კუხიანიძე, ქართული, **„ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობა“**, მე-4 კლასი;
8. **ქართული, მე-6 კლასი**, ნათელა მაღლაკელიძე, ელენე მაღლაკელიძე, ცისანა ყურაშვილი, ნანა ლონდაძე, **გამომცემლობა „მერიდიანი“**;
9. **ქართული, მე-2 კლასი**, ვახტანგ როდონია, მარიამ მირიანაშვილი, ქეთევან თოფაძე, ლალი ვაშაკიძე, ავთანდილ არაბული, ნინო ნაკუდაშვილი, მარინე ხუციშვილი, ენგურ ქურციკიძე, **გამომცემლობა შპს „გაზეთი საქართველოს მაცნე“/შპს „სწავლანი“**;
10. **ქართული, მე-4 კლასი**, როდონია, მირიანაშვილი, ვაშაკიძე, **გამომცემლობა შპს „გაზეთი საქართველოს მაცნე“/შპს „სწავლანი“**;
11. **ჩვენი საქართველო, მე-5 კლასი**, თანაავტორები: მზია სურგულაძე, ნინო მინდაძე, ვაჟა ნეიძე, კობა ხარაძე, ლაშა ბერაია, თამარ გეგეშიძე, ნინო მამალაძე, მანანა ქურთუბაძე, თამარ შალვაშვილი, იზა გარსენიშვილი, ლია გარსენიშვილი, ნინო ერემაშვილი, გიორგი მშვენიერაძე, ზურაბ კიკნაძე, ეკატერინე სუმბათაშვილი, თამარ უზუნაშვილი, **გამომცემლობა „ლოგოს პრესი“**;
12. **ჩვენი საქართველო, მე-6 კლასი**, თანაავტორები: მზია სურგულაძე, ნინო მინდაძე, ვაჟა ნეიძე, კობა ხარაძე, ლაშა ბერაია, თამარ გეგეშიძე, ნინო მამალაძე, მანანა ქურთუბაძე, თამარ შალვაშვილი, იზა გარსენიშვილი, ლია გარსენიშვილი, ნინო ერემაშვილი, გიორგი მშვენიერაძე, ზურაბ კიკნაძე, ეკატერინე სუმბათაშვილი, თამარ უზუნაშვილი, **გამომცემლობა „ლოგოს პრესი“**;

13. **მათემატიკა, მე-4 კლასი**, თანავეტორები: გურამ გოგიშვილი, თეიმურაზ ვეფხვაძე, ია მებონია, ლამარა ჭელიძე (ქურჩიშვილი), **გამომცემლობა „ინტელექტი“**;
14. **ქართული, როგორც მეორე ენა, მე-3**, მაია მელიქიძე, ნინო გორდელაძე, **განათლების სამინისტრო**;
15. **ქართული, როგორც მეორე ენა, მე-5**, მაია მელიქიძე, ნინო გორდელაძე, **განათლების სამინისტრო**;
16. **ქართული, როგორც მეორე ენა, მე-2**, მაია მელიქიძე, ნინო გორდელაძე, **განათლების სამინისტრო**;
17. **ქართული, როგორც მეორე ენა, მე-4**, მაია მელიქიძე, ნინო გორდელაძე, **განათლების სამინისტრო**.

შერჩეული სახელმძღვანელოების გაანალიზება მოხდა სხვადასხვა მიმართულებით. კერძოდ, რამდენად უწყობს სახელმძღვანელოები მოსწავლეებში სტერეოტიპული დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებას ეთნიკური, რელიგიური, სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის, ტერიტორიული განსახლებისა და ჯანმრთელობის მდგომარეობიდან გამომდინარე. სახელმძღვანელო გაანალიზდა ზოგადად საქართველოში არსებული მრავალფეროვნების ასახვის თვალსაზრისითაც.

(ბ)მასწავლებელთა გამოკითხვა სპეციალურად შემუშავებული კითხვარით;

შერჩევა

კვლევის სამიზნე სეგმენტი არის საჯარო სკოლების დანაშაურობითი 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 მიხედვით განაწილება სტრატების მიხედვით:

ცხრილი 3: პედაგოგების გენერალური ერთობლიობა და კვოტების მიხედვით გადანაწილება

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 ზემო სვანეთი	2 სოფელი	2058	30	7
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

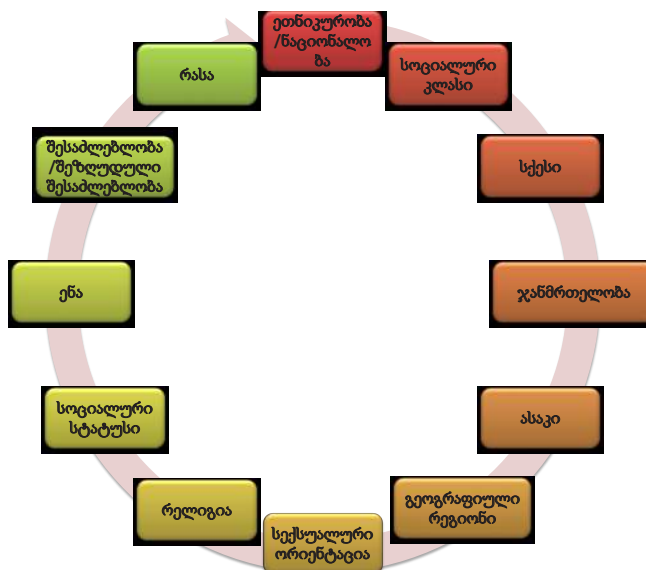
ძირითად შერჩევასთან ერთად გაკეთდა დამატებითი სიაც, რომლის საშუალებითაც მოხდებოდა ძირითადი შერჩევიდან ამოვარდნილი პედაგოგების ჩანაცვლება. სტრატაში პედაგოგის შერჩევა მოხდა შემთხვევითად. შერჩევის პროცესში არ დაგვიწესებია კონკრეტული კვოტა სკოლების რაოდენობაზე. ძირითად შერჩევაში მოხვდა 400 სკოლის პედაგოგი, 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 სტრატეგიკაციაში 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 მგრძნობელობის 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).

დიაგრამა 1: კუშნერი, მაკლილანდი, საფორდი, 2006, გვ. 70



ამ თორმეტ წყაროს, რასა კვირველია, მოეპოვება გადაკვეთის წერტილები. არსებითია, რომ ინდივიდის კულტურული იდენტობა (ღირებულებები, რწმენა, ცოდნა, უნარები, დამოკიდებულებები) ყალიბდება ამ თორმეტ წყაროსთან მიმართებით არსებული გამოცდილების საფუძველზე, რომლის შეძენაც ხდება ინდივიდის საურთიერთო სოციალიზაციის პროცესით. შესაბამისად, ინდივიდების კულტურული იდენტობა განსხვავებულია 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 მგრძნობელობა განსხვავებულობისადმი საქართველოში..

ინტერკულტურული მგრძნობელობის ინსტრუმენტი დაეფუძნა ბენეცის მოდელს (ბენეტი, 1993). ბენეტი თავის მოდელში გამოყოფს ინტერკულტურული

მგრძნობელობის განვითარების ექვს საფეხურს, რომლებიც დაყოფილია ორ ფაზად: 1. ეთნოცენტრული ფაზა (1. სხვაობათა უარყოფა; 2. სხვაობათაგან თავდაცვა; 3. სხვაობათა მინიმინაცია) და ეთნორელატიური ფაზა: (4. სხვაობათა მიმღებლობა; 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.

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.

3) სხვაობათა მინიმინაცია 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.

4) სხვაობათა მიმღებლობა გახლავთ ეთნორელატიური ფაზის პირველი საფეხური. ეთნორელატიური ფაზის დროს ზოგადად იცლება მიდგომა და იმის აღქმა ხდება, რომ «კულტურული სხვაობები არ არის სახიფათო». სხვაობების მიმღებლობის საფეხური გულისხმობს სხვაობის, როგორც ღირებულების, პატივისცემას და ინტერესს კულტურული სხვაობების მიმართ.

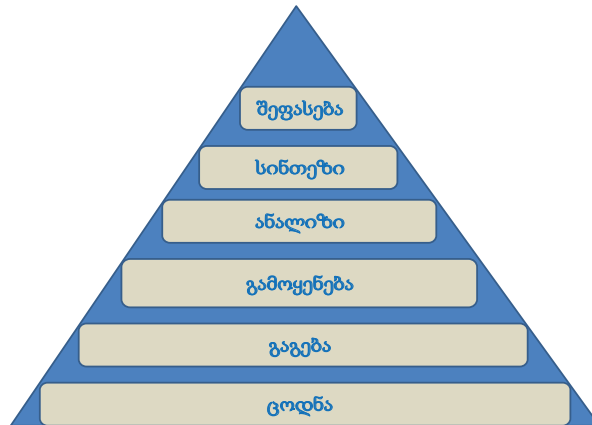
5) სხვაობათა ადაპტაცია გახლავთ ეთნორელატიური ფაზის მეორე საფეხური, რომელიც გულისხმობს უნარის განვითარებას, რომელსაც შეუძლია გაარღვიოს კულტურული ჩარჩოები და ინდივიდს უკვე შეუძლია კულტურათაშორისი ეფექტური კომუნიკაცია.

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.

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.

ბენჯამენ 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.

დაგრამა 2: ბლუმის ტაქსონომია



კვლევის ფარგლებში ინტერკულტურული მგრძნობელობის 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 5დონიანი შკალის გამოყენების თვალსაზრისითაც.

კვლევის ფარგლებში ინტერკულტურული მგრძნობელობის კითხვარი შედგებოდა თოთხმეტი ნაწილისგან. კითხვარის პირველი ნაწილი მოიცავდა დემოგრაფიულ მონაცემებს, კითხვარის მეორე ნაწილში წარმოდგენილი იყო ზოგადი შეკითხვები კულტურული განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობის 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 შკალის შესაბამისად; მინიჭებული ქულა გამოხატავდა გრადაციას ინტერკულტურული მგრძნობელობის ბენეტის მიერ ჩამოყალიბებული მოდელის შესაბამისად გასხვავებათა უარყოფიდან განსხვავებათა ადაპტაცია-ინტეგრაციამდე. კითხვაში 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 ფორმულირიდან გამომდინარე (შემუშავებული კითხვარი იხილეთ დანართის სახით) კითხვარში შეტანილი 89 კითხვიდან 1-5 მდე შეფასებით თითო კითხვაზე შემუშავდა ქულების შესაბამისად მასწავლებელთა მგრძნობელობის 5-ფაზიანი სისტემა, რომელიც შემდეგნაირად გამოიყურებოდა:

ცხრილი 4: მგრძნობელობის კითხვარის თოთხმეტი ნაწილი და გადანაწილება

ინტერკულტურული მგრძნობელობის 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 მეხუთე, კითხვები 25-30)
1, სხვაობათა უარყოფა-6-8	
2. სხვაობათაგან თავდაცვა- 9-14	
3.სხვაობათა მინიმისაცია- 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 მინიმისაცია- 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 მინიმისაცია- 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 მინიმისაცია- 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 მინიმისაცია- 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 მეორმეტე, 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 საცხოვრებელისადმი	(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 მეოთხმეტე, 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	

გ) ინტერვიუები

როგორც დოკუმენტის 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 ინტერვიუზე. 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 5: გამოკითხულთა 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	ცაგერი
სამეგრელო-ზემო სვანეთი	7	ნალენჯიხა - 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 ნალკა - 1
შიდა ქართლი	2	კასპი - 1 ხაშური - 1
სულ: 65		

ჩატარებული ინტერვიუები მიზნად ისახავდა იმ მიდგომებისა და მეთოდების გამოვლენას, რომლებსაც მასწავლებლები მოსწავლეებთან ინტერკულტურული მგრძნობელობის 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

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 გამოყენებულ მულტიკულტურული განათლების სტრატეგიები:

კონტრიბუციული მიდგომა

ამ მიდგომას ხშირად გმირებისა და დღესასწაულების შესახებ მიდგომასაც უწოდებენ. იგი სასწავლო გეგმაში მულტიკულტურული განათლების ინტეგრაციის საწყის დონეს წარმოადგენს. სწორედ ეს მიდგომა გამოიყენება ყველაზე ხშირად პრაქტიკაში, რადგან ყველაზე მარტივია. აღნიშნული მიდგომით, სასწავლო გეგმაში ხდება უმცირესობათა წარმომადგენელი გმირებისა და დღესასწაულების ჩართვა და ამ გზით უმცირესობის, 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 ღონისძიების დამატებით (დომინანტი კულტურისგან განსხვავებული კულტურის დღეები: და ა.შ.).

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 ლიმიტი. კერძოდ, ეს მიდგომა არ აძლევს საშუალებას მოსწავლეებს, დაინახონ ის მნიშვნელობა, რაც ენიჭებათ ეთნიკურ უმცირესობებს ქართული სახელმწიფოს მშენებლობაში. გმირების და დღესასწაულების შესახებ ღონისძიება მხოლოდ დანამატია სასწავლო პროცესზე

და არ იძლევა საფუძველს, რომ მსჯელობა გაიმართოს ისეთ თემებზე, როგორიცაა დისკრიმინაცია, სოციალური სამართლიანობა, სოციალური უთანასწორობა, ეთნოცენტრიზმი და ქსენოფობია, რაც დამახასიათებელია საზოგადოებისთვის და რის გააზრება და შეცვლაც მნიშვნელოვანია (ბენქსი, 1989).

დამატებითი მიდგომა

დამატებითი მიდგომა წარმოადგენს სასწავლო პროცესში მულტიკულტურული განათლების ასახვის მეორე დონეს. ამ მიდგომის შესაბამისადაც სასწავლო პროცესში ხდება შინაარსზე გარკვეული ინფორმაციის დამატება. მას კონტრიბუციული მიდგომის მსგავსი შეზღუდვები და უკუშედეგები აქვს. ამ მიდგომის ერთ-ერთი მაგალითია, რომ მე-19 საუკუნის თბილისის გაცნობისას მოსწავლეებს მიანოდო ინფორმაცია, რომ მე-19 საუკუნის თბილისში მცხოვრები სხვადასხვა ეთნიკური წარმომავლობის მოქალაქეთა შესახებ, მაგრამ არ აუხსნა, თუ რა როლი შეასრულეს მათ თბილისური თუ ქართული კულტურის ფორმირებაში (ბენქსი, 2004).

ტრანსფორმაციული მიდგომა

ტრანსფორმაციული მიდგომა მთლიანად განსხვავდება 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, 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 დამონების ფაქტები. ტრანსფორმაციული მიდგომის მიხედვით, მოსწავლეს მიეწოდება ყველა სახის ინფორმაცია გეოგრაფიული აღმოჩენების შესახებ, როგორც პოზიტიური, ასევე ნეგატიური ფაქტორები, რაც ამ მოძრაობას ახლდა თან. მოსწავლეები, თავიანთ მხრივ, აანალიზებენ მოვლენებსა და აფასებენ მათ. ტრანსფორმაციული მიდგომისას ხდება თუნდაც ძალიან ტაბუდადებული ფაქტების განხილვა და ანალიზი. მოსწავლე აბსოლუტურად დამოუკიდებელია საკუთარი პოზიციისა და ღირებულების ფორმირებისას. ის ინფორმირებულია სხვადასხვა ხედვებისა და დამოკიდებულებების შესახებ და თვითორგანიზებით ახდენს ამა თუ იმ მოვლენაზე უკვე საკუთარი 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 მიეწოდება ინფორმაცია სხვადასხვა კულტურული პერსპექტივიდან გამომდინარე. ტრანსფორმაციული მიდგომის პრაქტიკაში განსახორციელებლად მნიშვნელოვანია მასწავლებელთა მიერ საკუთარი ცოდნის დეკონსტრუქცია და საკითხის ანალიზი მრავალმხრივი, მათ შორის სხვა კულტურული პერსპექტივიდან გამომდინარე (ბენქსი, 2004).

სოციალური ქმედების მიდგომა

გადანწყვეტილების 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 გადანწყვეტილების მიღებას და მის შესაბამისად მოქმედებას. მაგალითად, მოსწავლე ან სტუდენტი არამხოლოდ იღებს და აანალიზებს ინფორმაციას დისკრიმინაციის ან სოციალური უსამართლობის შესახებ სკოლაში ან საზოგადოებაში, არამედ გადადგამს შესაძლებლობების ფარგლებში გარკვეულ ნაბიჯებს ამ დისკრიმინაციისა და სოციალური უსამართლობის აღმოსაფხვრელად (ბენქსი, 2004). 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, მოსწავლეს განუვითაროს ფიქრისა და გადანწყვეტილების მიღების უნარი და ხელი შეუწყოს აქტიური მოქალაქის ფორმირებას.

სწორედ მულტიკულტურული განათლების კლასიკური განმარტებისა და ჯეიმს ბენქსის მიერ ჩამოყალიბებული 4 მიდგომის კონტექსტში განვიხილავთ საქართველოში მასწავლებელთა მიერ საკლასო ოთახში გამოყენებულ მიდგომებსა და სტრატეგიებს, აგრეთვე იმ პრობლემებს, რომელიც ინტერკულტურული განათლების სხვადასხვა ასპექტებს შეეხება და რომელსაც მოსწავლეები, მშობლები და მასწავლებლები ყოველდღიურ ცხოვრებაში აწყდებიან.

დ) ფოკუსჯგუფები

კვლევის ფარგლებში ჩატარდა 13 ფოკუსჯგუფი. აქედან 6 ფოკუსჯგუფი ჩატარდა მშობლებთან, 7 - სკოლის მე-5-მე-7 კლასის მოსწავლეებთან.

მშობლებთან ფოკუსჯგუფი შემდეგ ტერიტორიულ ერთეულებში გაიმართა: (ა) თბილისი; (ბ) ბოლნისი; (გ) თელავი; (დ) ახალქალაქი; (ე) ბათუმი; (ვ) ხულო.

მოსწავლეების ფოკუსჯგუფი შემდეგ ტერიტორიულ ერთეულებში ჩატარდა: (ა) თბილისი; (ბ) ბოლნისი; (გ) თელავი; (დ) ახალქალაქი; (ე) ახალციხე; (ვ) ბათუმი; (ზ) ხულო.

ფოკუსჯგუფები წარმომართა წინასწარ შემუშავებული გაიდების შესაბამისად. (შემუშავებული გაიდები თან ახლავს კვლევის ანგარიშს).

ფოკუსჯგუფები ჩანერილია დიქტოფონზე. ფოკუსჯგუფებში მიმდინარე საუბრები დაფიქსირდა ვიდეოკამერებითაც.

მონაცემთა შეგროვება და ანალიზი

კვლევის მიზნიდან და საპილოტე კითხვარებიდან მიღებულ შედეგებზე დაყრდნობით გადაწყდა, რომ გარდა აღწერიითი ანალიზისა, საჭირო იქნებოდა t -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 „ატლასი ს“ იქნა გამოყენებული.

თავი IV.

სასკოლო სახელმძღვანელოების გრიფირების პროცესი და მასთან დაკავშირებული პრობლემები

2011 წელს მოხდა ცვლილებები ეროვნულ სასწავლო გეგმაში, ისევე როგორც გრიფირების წესში და დაწყებითი საფეხურის სახელმძღვანელოების გრიფირება ახალ სასწავლო გეგმასა და ახალ წესზე დაფუძნებით განხორციელდა. ცვლილებები გრიფირების წესში შემდეგი მიმართულებით განხორციელდა;

შეიცვალა სახელმძღვანელოების შეტანის ვადები და გაუარესდა გამჭვირვალობის მექანიზმები;

1. შემოიღეს სახელმძღვანელოთა სერიულობა, ანუ გრიფის მინიჭება ხდებოდა I-VI კლასებისთვის ერთად და თუ რომელიმე კლასის სახელმძღვანელო ვერ მიიღებდა გრიფს, სახელმძღვანელოს მთელი სერია ვეღარ იღებდა გრიფს: „გ) სერიის წარმოდგენის შემთხვევაში გრიფის მინიჭებისთვის დადგენილ მოთხოვნებს უნდა აკმაყოფილებდეს სერიის თითოეული სახელმძღვანელო“.
2. სახელმძღვანელოების შეფასების ბარიერი გაიზარდა;
3. საექსპერტო ჯგუფებს და შემფასებლებს შეეზღუდათ პროფესიული განვითარების პროგრამებზე ხელმისაწვდომობა;
4. შეიცვალა კონკურენციისა და შეჯიბრებითობის მექანიზმები;
5. შეიცვალა მიღებული გადაწყვეტილების გასაჩივრების მექანიზმები, გაუქმდა სააპელაციო კომისია და შენარჩუნდა მხოლოდ სასამართლოში გასაჩივრების მექანიზმი;
6. შეიცვალა მოთხოვნები 2011 წლის გრიფირების წესში ქვეყნის მასშტაბით სახელმძღვანელოებში არსებული მრავალფეროვნების ასახვისა და არა სტერეოტიპული მოსაზრებების გავრცელების შესახებ. 2010 წლის წესში იყო: შინაარსი, დიზაინი ან სხვა რაიმე ნიშანი შეიცავს დისკრიმინაციულ ელემენტებს (ენა, ეროვნება, ეთნიკური და სოციალური კუთვნილება და სხვ.); ეს მუხლი საერთოდ არ არის 2011 წლის წესში. ეს მუხლი დაემატა მხოლოდ 2012 წლის ცვლილებით: საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2012 წლის 6 იანვრის ბრძანება №01/ნ - ვებგვერდი, 09.01.2012 წ.;
7. დაწესდა სახელმწიფო მოსაკრებელი სახელმძღვანელოების გრიფირებისთვის კლასების მიხედვით, ხოლო შეფასება ხდებოდა სერიების მიხედვით;
8. ამუშავდა საავტორო უფლებების სახელმწიფოსთვის გადაცემის მექანიზმები;
9. უცხო ენისა და ქართულის, როგორც მეორე ენის სახელმძღვანელოებთან მიმართებით დაშვებულ იქნა კორუფციული სქემების ამუშავების შესაძლებლობა ექსკლუზიურად და განსაკუთრებული პირობებით სახელმძღვანელოებისთვის გრიფის მინიჭების შესაძლებლობების მექანიზმების ამუშავების გამო.

მოკლედ გავანალიზებთ თითოეული წარმოდგენილი ცვლილების ნეგატიურ შედეგებს, რაც გამოიკვეთა სამაგიდე კვლევის შედეგად:

1. ინტერკულტურული ასპექტების მოთხოვნის გაუქმება

2011 წლის გრიფირების წესში მოხდა სახელმძღვანელოებში საქართველოში არსებული მრავალფეროვნების ასახვისა და არასტერეოტიპული მოსაზრებების გავრცელების შესახებ მოთხოვნების შეცვლა. 2010 წლის გრიფირების წესში გვხვდებოდა პუნქტი, რომლის მიხედვითაც სახელმძღვანელოს გრიფი არ მიენიჭება, თუ მისი „შინაარსი, დიზაინი ან სხვა რაიმე ნიშანი შეიცავს დისკრიმინაციულ ელემენტებს (ენა, ეროვნება, ეთნიკური და სოციალური კუთვნილება და სხვ.)“; ეს მუხლი საერთოდ არ არის 2011 წლის გრიფირების წესში. შესაბამისად, პირველი-მეექვსე კლასების სახელმძღვანელოების გრიფირების პროცესში ეს მუხლი არ მუშაობდა. აღსანიშნავია, რომ ეს მუხლი აღდგა მხოლოდ 2012 წელს (იხ. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2012 წლის 6 იანვრის ბრძანება №01/6 - ვებგვერდი, 09.01.2012 წ.).

2. გამჭვირვალობის მექანიზმების და ვადების შეცვლა

სახელმძღვანელოების პროცესში გამჭვირვალობის მექანიზმებისა და სახელმძღვანელოების წარდგენის ვადების შეცვლამ გააჩინა ეჭვი გამომცემლობებს შორის, რომ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ პრივილეგიებულ მდგომარეობაში ჩააყენა ზოგიერთი გამომცემლობა თუ ავტორთა ჯგუფი და მათ მეტი დრო მიეცათ სახელმძღვანელოების შესაქმნელად.

3. სახელმძღვანელოების სერიულობა

გრიფირების ახალი წესით სავალდებულო გახდა I-VI კლასების სახელმძღვანელოების სერიულად წარდგენა. ამ ცვლილებებმა რამდენიმე ტიპის პრობლემა წარმოშვა:

(ა) შვიდი თვის ვადაში პრაქტიკულად შეუძლებელია 6 კლასის სახელმძღვანელოების შექმნა. შესაბამისად, ავტორთა ჯგუფებმა და გამომცემლობებმა შექმნეს არა ახალ სასწავლო გეგმაზე დაფუძნებული სახელმძღვანელოები, არამედ გადაამუშავეს არსებული წიგნები. ექვსი კლასის სახელმძღვანელოების შესაქმნელად მიცემული 7-თვიანი ვადა აისახებოდა სახელმძღვანელოების ხარისხზე;

(ბ) ახლად შექმნილი სახელმძღვანელოთა სერიის პილოტირება ვერ განხორციელდა, ამის გარეშე კი სახელმძღვანელოების ეფექტურობის დადგენა საკმაოდ რთულია. პილოტირების გარეშე სახელმძღვანელოების სკოლებში შეტანა განსაკუთრებით პრობლემატურია სახელმწიფოს მიერ სახელმძღვანელოების ბეჭდვისა და უფასოდ დარიგების გადაწყვეტილების პირობებში;

(გ) სახელმძღვანელოების სერიულობა ქმნიდა შესაძლებლობებს, რომ მხოლოდ ერთი კლასის სახელმძღვანელოს დაბალი შეფასების შემთხვევაში ჩავარდნილიყო სახელმძღვანელოების მთელი სერია. ანუ, თუ სახელმძღვანელოთა სერიის 5 კლასის სახელმძღვანელო მაქსიმალური ქულებით შეფასდებოდა, ხოლო ერთი - დაბალი ქულებით, ვარდებოდა მთლიანად სერია. შესაბამისად, შესაძლებელი იყო უამრავი

მაღალი დონის სახელმძღვანელოს ჩავარდნა მხოლოდ ერთი წიგნის დაწუნების გამო. ამის პრეცედენტებიც დაფიქსირდა, მაგალითად, შპს გამომცემლობა „ბუნება პრინტი“ სახელმძღვანელოებმა ვერ მიიღო გრიფი, რადგან 90%-ზე დაბალი ქულებით შეფასდა პირველი და მეორე კლასის სახელმძღვანელოები. ამასთანავე, საინტერესოა, რომ ამ გამომცემლობის მესამე-მეექვსე კლასების სახელმძღვანელოებმა მაღალი შეფასებები მიიღო, კერძოდ, მათ მიიღეს ყველაზე მაღალი შეფასება საბუნებისმეტყველო საგნების სახელმძღვანელოებში. საინტერესოა ისიც, რომ ამ გამომცემლობის 90-ზე დაბალი ქულა პირველ და მეორე კლასებში განაპირობა მხოლოდ ერთი შემფასებლის მიერ დანერილმა უკიდურესად დაბალმა შეფასებამ (69 ქულა III-დან პირველ კლასში და 49 ქულა-III-დან მეორე კლასში). ილუსტრაციისთვის იხილეთ ქვემოთ მოცემული ამ სახელმძღვანელოს შეფასების ცხრილი:

ცხრილი 6: ბუნებისმეტყველების შეფასების ცხრილი

კონკურსანტი	შ.პ.ს გამომცემლობა „ ბუნება პრინტი“					
კლასი	I კლასი	II კლასი	III კლასი	IV კლასი	V კლასი	VI კლასი
შემფასებელი #1	111	110	109	109	110	104
შემფასებელი #2	69	49	110	78	110	110
შემფასებელი #3	104	100	101	102	104	105
შემფასებელი #4	96	96	98	105	98	94
შემფასებელი #5	110	111	110	109	109	110
შემფასებელი #6	90	100	101	101	99	99
შემფასებელი #7	109	107	110	108	111	109
საშუალო ქულა	98.4	96.1	105.6	101.7	105.9	104.4

განათლების და მეცნიერების სამინისტრო, 2011

დაახლოებით ანალოგიური ვითარება დაფიქსირდა მათემატიკის სახელმძღვანელოებში. ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობამ მეოთხე-მეექვსე კლასებში გადალახა ზღვარი, თუმცა სერია ჩავარდა პირველი-მესამე კლასების სახელმძღვანელოებში. ჩავარდნა განაპირობა ერთი კონკრეტული შემფასებლის მიერ დანერილმა დაბალმა ქულებმა. ილუსტრაციისთვის იხილეთ ამ სახელმძღვანელოს შეფასების ცხრილი:

ცხრილი 7: მათემატიკის შეფასების ცხრილი

კონკურსანტი	შ.პ.ს „ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობა“- ქართული ბიოგრაფიული ცენტრი					
კლასი	I კლასი	II კლასი	III კლასი	IV კლასი	V კლასი	VI კლასი
შემფასებელი #1	101	101	104	104	103	105
შემფასებელი #2	101	103	107	108	109	109

შემფასებელი #3	98	86	81	93	100	102
შემფასებელი #4	97	101	100	100	100	100
შემფასებელი #5	100	100	101	100	102	103
შემფასებელი #6	99	100	101	101	103	103
შემფასებელი #7	98	99	98	100	100	103
საშუალო ქულა	99.1	96.6	98.9	101.6	102.4	103.6

განათლების და მეცნიერების სამინისტრო, 2011

მსგავსი მაგალითის მოყვანა შესაძლებელია ინგლისური ენის სახელმძღვანელოებზეც. კავკასიის აკადემიური ცენტრის ინგლისური ენის სახელმძღვანელომ ვერ მიიღო გრიფი მხოლოდ ერთი დონის (დ III) 90%-ზე ნაკლები შეფასების გამო (დ III შეფასება შეადგენდა 99,6 და გამსვლელი იყო 99,9). ილუსტრაციისთვის იხილეთ ამ სახელმძღვანელოს შეფასების ცხრილი:

ცხრილი 8: ინგლისურის შეფასების ცხრილი

კონკურსანტი	შპს გამომცემლობა „კავკასიის აკადემიური ცენტრი“ (პირსონი)					
კლასი	01	02	დ I	დ II	დ III	დ IV
შემფასებელი #1	111	111	110	110	108	100
შემფასებელი #2	108	108	107	107	108	109
შემფასებელი #3	110	109	99	99	94	94
შემფასებელი #4	109	108	105	100	95	95
შემფასებელი #5	108	108	105	106	98	100
შემფასებელი #6	109	108	100	100	97	101
შემფასებელი #7	105	107	106	104	97	101
საშუალო ქულა	108.6	108.4	104.6	103.7	99.6	100.0

განათლების და მეცნიერების სამინისტრო, 2011

ამ კონკრეტული მაგალითებით ჩანს, რომ შესაძლებელია სხვადასხვა კლასში გრიფი არ მიენიჭა უფრო ხარისხიან სახელმძღვანელოს, ვიდრე გრიფმინიჭებული სახელმძღვანელო გახლდათ.

4. სახელმძღვანელოების შეფასების ბარიერი გაიზარდა

2011 წლიდან სახელმძღვანელოების გრიფირების ბარიერი გაიზარდა. სახელმძღვანელოს გრიფის მისანიჭებლად ესაჭიროებოდა შეფასების 90%-ის გადალახვა. სახელმძღვანელოები დადგენილი კრიტერიუმებითა და სათანადო ქულებით ფასდებოდა. სულ საბოლოო ქულა შეადგენა 111-ს (37 კრიტერიუმი, თითო კრიტერიუმი - მაქსიმუმ 3 ქულა). შესაბამისად, გრიფის მისანიჭებლად სავალდებულო იყო 111 ქულიდან მინიმუმ 99,9 ქულის დაგროვება. აღნიშნული ცვლილებები რამდენიმე ტიპის პრობლემას იწვევდა:

(ა) თუ გადავხედავთ სახელმძღვანელოების გრიფირების პროცესს 2006-2010 წლებში, თვალსაჩინო გახდება, რომ სახელმძღვანელოების შეფასებისას ვერცერთი სახელმძღვანელო ვერ აბიჯებდა 90%-იან ბარიერს, თუმცა ამ პერიოდში გრიფირებისათვის საჭირო ბარიერი 51% იყო; ანუ, ალბათობა, რომ რეალური შეფასების პირობებში ბარიერი ვერ დაეძლია ვერცერთ გამომცემელს თუ ავტორთა ჯგუფს, იყო ძალიან მაღალი. ეს თვალსაჩინოა იმ ფაქტის გათვალისწინებით, რომ სახელმძღვანელოები 6 კლასისთვის უნდა შექმნილიყო (ანუ, ეს იყო სერიული სახელმძღვანელოები) და მათი შედგენის ვადა მხოლოდ 7 თვე იყო. ეს იმას ნიშნავს, რომ საავტორო უფლების მაძიებელმა ავტორებმა და გამომცემლობებმა ფაქტობრივად გადაამუშავეს თავიანთი არსებული სახელმძღვანელოები, რომლებიც ძველი შეფასებით 90%-იან ბარიერს ვერ გადალახავდნენ. აღნიშნული ფაქტი აჩენს ეჭვს, რომ ობიექტური შეფასების პირობებში სახელმძღვანელოების გარეშე შეიძლებოდა დარჩენილიყო სკოლები, ხოლო სახელმძღვანელოების არაობიექტურად შეფასება პრობლემატურია ზოგადად გრიფირების პროცესისათვის;

(ბ) სახელმძღვანელოების გრიფირების სისტემა უშვებდა რომ თუკი სახელმძღვანელო 37 კომპონენტიდან 33 კომპონენტში იმსახურებდა უმაღლეს შეფასებას და მხოლოდ 4 კომპონენტში - დაბალს (მათ შორის ისეთ კომპონენტებში, რომელთა გამოსწორება ადვილად შესაძლებელია, მაგალითად, ბეჭდვითი შეცდომები), ვერ მიეღო გრიფირება. გრიფირების პერიოდის მცირე დროის განმავლობაში გარკვეული გამოსწორებადი ხარვეზების არსებობა ლოგიკურია, თუმცა სისტემა არ იძლეოდა ამ ხარვეზების გამოსწორების საშუალებას.

(გ) გრიფირების პროცესში სახელმძღვანელოს აფასებდა 5 ან 7 ექსპერტი. სახელმძღვანელოს საბოლოო შეფასება ირკვეოდა მათი ქულების საშუალო მაჩვენებლით. ეს სისტემა ქმნიდა შესაძლებლობას, რომ შემფასებელ ექსპერტთა ჯგუფში შემავალი მხოლოდ ერთი ექსპერტის შეფასებას შეეძლო სახელმძღვანელოს ბედის უარყოფითად გადაწყვეტა. პირობითად, სახელმძღვანელოს 4 ექსპერტის მიერ მაქსიმალური შეფასების (111 ქულა) პირობებშიც კი ერთ-ერთ ექსპერტის მიერ სახელმძღვანელოს 55 ქულით შეფასებისას სახელმძღვანელოები ვარდებოდა. ანუ, არსებული სისტემა სახელმძღვანელოთა სერიის ბედს ტოვებდა ერთი ექსპერტის სუბიექტური შეფასების ანაბარად და, ამდენად, იგნორირებული იყო აზრთა შეჯერების მომენტი. ამასთანავე, ეს საკითხი განსაკუთრებულად აქტუალურია, თუ გავითვალისწინებთ, რომ ერთი კლასის სახელმძღვანელოს ჩავარდნით ვარდებოდა სახელმძღვანელოების მთელი სერია. ეს დასტურდება რამდენიმე პრაქტიკული მაგალითითაც, რომელიც ცხრილების სახით ზემოთ არის მოყვანილი (შპს „ბუნება პრინტის“ ბუნებისმეტყველების სახელმძღვანელო, ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობის მათემატიკის სახელმძღვანელო);

5. სახელმძღვანელოების კონკურენციისა და შეჯიბრობითობის მექანიზმების შეცვლა

2011 წელს შეიცვალა სახელმძღვანელოების შერჩევის პროცესში შეჯიბრებითობის პრინციპი. 2011 წლის გრიფირების პროცესში ექსპერტთა 5 ან 7-კაციანი ჯგუფი აფასებდა მხოლოდ სახელმძღვანელოების ერთ სერიას. იმავე საგნის სახელმძღვანელოების სხვა სერია ფასდებოდა ექსპერტთა სხვა ჯგუფის მიერ. შესაბამისად, არ ხდებოდა ორი ან მეტი ალტერნატიული სახელმძღვანელოს შედარება და საერთოდ შეთანხმების საფუძველზე საუკეთესოების შერჩევა.

შეჯიბრებითობა ტოვებს შესაძლებლობას, რომ ექსპერტთა უფრო მკაცრად შემფასებელი ჯგუფის მიერ შეფასებული სახელმძღვანელო უფრო მაღალი ხარისხის იყოს, ვიდრე შედარებით ლიბერალურად შემფასებელთა მიერ შეფასებული სახელმძღვანელო. შესაბამისად, პრაქტიკაში შესაძლებელი იყო ჩავარდნილიყო უფრო მაღალი ხარისხის და კრიტერიუმის შესაბამისი სახელმძღვანელო ექსპერტთა ჯგუფის სუბიექტური მოსაზრებების გამო. შეჯიბრობითობის პრინციპის გაუქმება ეჭვქვეშ აყენებს სახელმძღვანელოების შეფასების სამართლიანობას და გრიფმინიჭებული სახელმძღვანელოების ხარისხს გრიფმიუნიჭებელ სახელმძღვანელოებთან მიმართებით. მაგალითად იხილეთ ცხრილი, სადაც ერთი მკაცრი შემფასებლის მიერ დანერილი ქულები განაპირობებს სახელმძღვანელოს ჩავარდნას:

ცხრილი 9: ინგლისური ენის შეფასების ქულები შემფასებლის მიხედვით

კონკურსანტი	შპს გამომცემლობა „კავკასიის აკადემიური ცენტრი“ (კემბრიჯი)					
კლასი	01	02	დ I	დ II	დ III	დ IV
შემფასებელი #1	105	108	107	109	106	106
შემფასებელი #2	103	101	103	100	102	102
შემფასებელი #3	111	111	111	111	111	99
შემფასებელი #4	95	96	92	92	95	92
შემფასებელი #5	110	109	105	105	102	95
შემფასებელი #6	105	101	95	95	92	95
შემფასებელი #7	102	100	99	95	100	100
საშუალო ქულა	104.4	103.7	101.7	101.0	101.1	98.4

6. საექსპერტო ჯგუფების პროფესიული განვითარება და ინსტრუქტაჟი

სახელმძღვანელოების შესაფასებლად შეირჩა საექსპერტო ჯგუფები. თითო საექსპერტო ჯგუფი აფასებდა თითო სერიას. თითო საექსპერტო ჯგუფში შედიოდა 5 ან 7 ექსპერტი. დაწყებითი კლასების სახელმძღვანელოებიდან ქართულ ენასა და ლიტერატურაში შევიდა ექვსი (პირველი-მეექვსე კლასების სერიის) სახელმძღვანელო, რომელთაგან 4 განიხილა ექსპერტთა ჯგუფმა. შესაბამისად, მხოლოდ ქართული ენისა და ლიტერატურის სახელმძღვანელოების შესარჩევად

საჭირო იყო 28 ექსპერტი. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ მოწოდებული ინფორმაციით ექსპერტების შერჩევა ხდებოდა სამეცნიერო, პედაგოგიური და საექსპერტო წრეებიდან. აღსანიშნავია, რომ სახელმძღვანელოების შეფასების კრიტერიუმებიდან გამომდინარე, შესაძლებელია სამეცნიერო ან საექსპერტო ჯგუფის წარმომადგენელმა ვერ შეძლოს სახელმძღვანელოს ადეკვატური შეფასება, რადგან არ იცნობს თანამედროვე სწავლების მეთოდებს თუ დანერგვითი კლასების განვითარების სპეციფიკას, ეროვნულ სასწავლო გეგმას და ა.შ. ანუ, სამეცნიერო წრეების წარმომადგენლები კომპეტენტურნი არიან საგნის შინაარსთან დაკავშირებით და არა სახელმძღვანელოების კონკრეტულ კრიტერიუმთან. ამ სფეროს 28 ექსპერტი კი, 28 სპეციალისტი, რომელსაც არ გააჩნია ინტერესთა კონფლიქტი და, ამასთანავე, კვალიფიციურია სახელმძღვანელოების შესაფასებლად, საქართველოში არ მოიძებნება. გაუმჭვირვალეა ამ ექსპერტთა შერჩევის კრიტერიუმები, მათი კვალიფიკაცია და ვინაობა. ექსპერტთა აღნიშნული რაოდენობაც ეჭვქვეშ აყენებს სახელმძღვანელოების შეფასების ხარისხს. ამასთანავე, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ მოწოდებული ინფორმაციით, წიგნის შეფასების ექსპერტებს არ ჩატარებიათ დამატებითი პროფესიული განვითარების პროგრამები, ტრენინგები და ინსტრუქტაჟი, რათა მათ კვალიფიციურად შეძლებოდათ სახელმძღვანელოების შეფასება. შერჩეულ ექსპერტებს ჩაუტარდათ მხოლოდ საინფორმაციო შეხვედრები, სადაც გააცნეს შეფასების ახალი კრიტერიუმები და გრიფირების წესი.

ექსპერტთა პრობლემა რომ თვალსაჩინოა, მიუთითებს შეფასებები, რომელიც გაკეთებული სხვადასხვა სახელმძღვანელოს მიმართ. მაგალითად, იმავე გამომცემლობა „ბუნება პრინტის“ სახელმძღვანელოს ერთი ექსპერტი ანიჭებს მაქსიმალურ ქულას -111-ს, ხოლო მეორე ექსპერტი ზუსტად იმ კლასის იმავე კრიტერიუმებით შეფასებულ სახელმძღვანელოს აფასებს 49 ქულით.

ცხრილი 10: ბუნებისმეტყველების შეფასების ქულები შემფასებლის მიხედვით

კონკურსანტი	შ.პ.ს გამომცემლობა „ბუნება პრინტი“					
	I კლასი	II კლასი	III კლასი	IV კლასი	V კლასი	VI კლასი
შემფასებელი #1	111	110	109	109	110	104
შემფასებელი #2	69	49	110	78	110	110
შემფასებელი #3	104	100	101	102	104	105
შემფასებელი #4	96	96	98	105	98	94
შემფასებელი #5	110	111	110	109	109	110
შემფასებელი #6	90	100	101	101	99	99
შემფასებელი #7	109	107	110	108	111	109
საშუალო ქულა	98.4	96.1	105.6	101.7	105.9	104.4

მსგავსი ფაქტები გვხვდება მთლიანი სერიის შეფასებისასაც.

გამომცემლობა „გაზეთი საქართველოს მაცნეს“ მიერ წარდგენილ სახვითი და გამოყენებითი ხელოვნების სახელმძღვანელოს ერთი ექსპერტის შეფასება

სხვადასხვა კლასისთვის მერყეობს 108-დან 110-მდე, ხოლო იმავე სერიის შეფასებისას მეორე შემფასებლის ქულების დიაპაზონი 52-დან 77-მდეა.

ცხრილი 11: სახვითი ხელოვნების შეფასების ქულები შემფასებლის მიხედვით

კონკურსანტი	შ.პ.ს გამოცემლობა „გაზეთი საქართველოს მაცნე“					
კლასი	I კლასი	II კლასი	III კლასი	IV კლასი	V კლასი	VI კლასი
შემფასებელი #1	66	58	66	52	77	76
შემფასებელი #2	79	78	83	79	79	83
შემფასებელი #3	99	99	99	96	100	109
შემფასებელი #4	109	109	109	110	109	108
შემფასებელი #5	106	102	102	103	104	105
შემფასებელი #6	103	103	103	103	103	103
შემფასებელი #7	80	80	83	80	77	76
საშუალო ქულა	91.7	89.9	92.1	89.0	92.7	100

ეს ფაქტები ნათლად ადასტურებს, რომ შეფასების სისტემა არ იყო გამართული. ამასთანავე, ნიშანდობლივია, რომ შემფასებლებს არ ჰქონდათ ერთმანეთთან შეფასების შემდგომი კონსულტაცია, ისევე როგორც გამომცემლობებს არ ჰქონდათ შეფასებასთან დაკავშირებით გასაჩივრების საშუალება.

7. მიღებული გადაწყვეტილების გასაჩივრების მექანიზმების შეცვლა და მხოლოდ სასამართლოში გასაჩივრების მექანიზმის შენარჩუნება;

2011 წელს გრიფორების წესში შეიცვალა მიღებული გადაწყვეტილებების გასაჩივრების მექანიზმები. კერძოდ, 2010 წელს არსებული გრიფორების წესის მიხედვით, კონკურსის შედეგების გასაჩივრება შესაძლებელი იყო, - მას განიხილავდა ინდივიდუალური ადმინისტრაციულ-სამართლებრივი აქტით შექმნილი სათანადოდ უფლებამოსილი საჩივრების განმხილველი კომისია. ეს კომისია აღარ ფუნქციონირებს 2011 წლიდან და გასაჩივრება შესაძლებელია მოხდეს მხოლოდ პირდაპირ სასამართლოში. კომისიის გაუქმებამ გამომცემლებსა და საავტორო ჯგუფებს მოუსპო აპელაციის საშუალება, რადგან სასამართლო არ არის ქმედითი ორგანო სახელმძღვანელოების შესაფასებლად და კრიტერიუმების ობიექტურად დასადგენად, განსხვავებით საჩივრების განმხილველი კომისიისგან, რომელსაც შეეძლო ემსჯელა სახელმძღვანელოების შინაარსობრივ მხარეზეც. ამ ფაქტმა კიდევ ერთხელ კითხვის ნიშნის ქვეშ დააყენა გრიფორების წესის სამართლიანობა და ობიექტურობა

8. დაწესდასახელმწიფომოსაკრებელისახელმძღვანელოებისგრიფირებისთვის კლასების მიხედვით, ხოლო შეფასება ხდებოდა სერიების მიხედვით;

2011 წლის ცვლილებების შედეგად (განსხვავებით 2006-2010 წლის პრაქტიკისგან) დაწესდა კონკრეტული მოსაკრებლები სახელმძღვანელოების გრიფირებისთვის, კერძოდ:

1. მასწავლებლის წიგნისთვის გრიფის მინიჭების საფასურია 300 ლარი;
2. მასწავლებლის წიგნისთვის CD-სთან ერთად გრიფის მინიჭების საფასურია 300 ლარი;
3. მასწავლებლის წიგნისა და მოსწავლის წიგნისთვის გრიფის მინიჭების საფასურია 1600 ლარი;
4. მასწავლებლის წიგნის, მოსწავლის წიგნის და მოსწავლის რვეულისთვის გრიფის მინიჭების საფასურია 1600 ლარი;
5. მასწავლებლის წიგნის და მოსწავლის რვეულისთვის გრიფის მინიჭების საფასურია 1600 ლარი;
6. მასწავლებლის წიგნისთვის CD-სთან ერთად და მოსწავლის წიგნისთვის გრიფის მინიჭების საფასურია 1600 ლარი;
7. მასწავლებლის წიგნისთვის CD-სთან ერთად, მოსწავლის წიგნისა და მოსწავლის რვეულისთვის გრიფის მინიჭების საფასურია 1600 ლარი;
8. მასწავლებლის წიგნისთვის CD-სთან ერთად და მოსწავლის რვეულისთვის გრიფის მინიჭების საფასურია 1600 ლარი.

სახელმძღვანელოებისთვის მოსაკრებელის დაწესებას ორი ტიპის პრობლემის გამოწვევა შეეძლო:

(ა) მოსაკრებლების გადახდა პრობლემატური იქნებოდა ფიზიკური პირებისა და ახლად ჩამოყალიბებული გამომცემლობებისთვის და შესაძლებელი იყო, ფინანსური გარემოების გამო მათ ვერ მიეღოთ კონკურსში მონაწილეობა, რაც დაბლა დაწევდა კონკურენციას და, აქედან გამომდინარე, ხარისხს. ამ თვალსაზრისით საინტერესოა სტატისტიკური მონაცემების გაცნობა: 2006-2010 წლებში სასკოლო სახელმძღვანელოების ბაზარზე 64 გამომცემელი ფუნქციონირებდა (სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, <http://ganatleba.org/index.php?m=119>);, ხოლო 2011 და 2012 წლებში ჩატარებული სახელმძღვანელოების გრიფირების პროცესის შედეგად 18 გამომცემელი დარჩა (განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი http://eqe.ge/geo/textbook_approval/publishers), სახელმძღვანელოს გრიფირებაზე დოკუმენტაცია კი მხოლოდ 23-მა სუბიექტმა (18-მა გამომცემელმა და 5-მა ფიზიკურმა პირმა) წარმოადგინა, ანუ ბაზარზე მოქმედ გამომცემელთა რაოდენობა 3,5-ჯერ შემცირდა;

(ბ) საავტორო ლიცენზიის მოპოვების მსურველები მოსაკრებელს იხდიდნენ თითოეული კლასის სახელმძღვანელოს შეფასებისთვის, ხოლო შესაფასებელი იყო კლასების სერია და შესაძლებელი ხდებოდა, რომ ერთი კლასის სახელმძღვანელოს ჩავარდნით ჩავარდნილიყო მთელი სერია.

9. საავტორო უფლებების სახელმწიფოსთვის გადაცემის მექანიზმების ამუშავება;

2011 წელს გრიფირების წესში შეტანილი ცვლილებების შესაბამისად, სახელმწიფოს მიეცა შესაძლებლობა ინტელექტუალური საკუთრება მიეღო ლიცენზიის მატარებლისაგან, კერძოდ, გრიფირების ახალი წესის მიხედვით გრიფინიჭებული სახელმძღვანელოს/სერიის ლიცენზიის მქონე სუბიექტმა საზოგადოებრივი აუცილებლობის შემთხვევაში შესაძლებელია გამოყენების უფლებით და ჩვეულებრივი ლიცენზიის ხელშეკრულებით თავისი საავტორო უფლებები გადასცეს განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნულ ცენტრს. აღსანიშნავია, რომ ეს მუხლი არ ამოქმედებულა 2011-2012 წლებში, თუმცა მისი გამოყენება მოხდა 2013 წელს, რომლის საფუძველზეც სახელმწიფომ დაბეჭდა სახელმძღვანელოები და მოსწავლეებს დაურიგა. აღნიშნული მუხლის ამოქმედება შეიძლება პრობლემატური აღმოჩნდეს სასკოლო სახელმძღვანელოების ხარისხის თვალსაზრისით. ეს საკითხი განსაკუთრებით აქტუალურია, თუ გავითვალისწინებთ გრიფირების პროცესში არსებულ ხარვეზებს, ამ ხარვეზების შედეგად შერჩეულ სახელმძღვანელოებს და მათში არსებულ პრობლემებს. ამ კონტექსტში უფრო რელევანტური იქნებოდა ქმედითი ნაბიჯების გადადგმა სახელმძღვანელოების ხარისხის გასაუმჯობესებლად.

10. განსაკუთრებული პირობებით სახელმძღვანელოებისთვის გრიფის მინიჭების შესაძლებლობების მექანიზმების ამუშავება;

2011 და 2012 წელს გრიფირების წესში განხორციელებული ცვლილებების შესაბამისად „შემთანხმებელი კომისია უფლებამოსილია საგნობრივი ჯგუფის წარდგინებით, საკუთარი შეხედულებისამებრ, მიიღოს გადაწყვეტილება, ქვეყნის ფარგლებს გარეთ შექმნილი სახელმძღვანელოსათვის/სერიისათვის, ამ წესით დადგენილი გრიფირების ეტაპების გავლის გარეშე, გრიფის მინიჭების შესახებ, რაც ფორმდება ცენტრის დირექტორის ინდივიდუალური ადმინისტრაციულ-სამართლებრივი აქტით. ამასთანავე, ცენტრი უფლებამოსილია საჭიროებისას (მათ შორის, რომელიმე კონკრეტული საგნის, სასკოლო სახელმძღვანელოს არარსებობის შემთხვევაში ან სახელმწიფო პროგრამის ფარგლებში), სახელმწიფოს ინტერესებიდან გამომდინარე (მათ შორის, შემოსავლის მიღების მიზნით), საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანებით შექმნას სასკოლო სახელმძღვანელო, რომელიც წარედგინება შემთანხმებელ კომისიას გრიფის მისანიჭებლად. ასეთ სახელმძღვანელოებზე საავტორო (პირადი არაქონებრივი და ქონებრივი) უფლებები ეკუთვნის ცენტრს.

აღნიშნული მექანიზმების ამუშავებაც რამდენიმე თვალსაზრისით შესაძლებელია იყოს პრობლემატური:

- (ა) ხელს უშლის კონკურენციას, რაც აისახება სახელმძღვანელოების ხარისხზე;
- (ბ) განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო ქმნის სახელმძღვანელოებს, აფასებს, ანიჭებს გრიფს და განსაზღვრავს მათ ეფექტურობას - ყველა ამ კომპონენტის ერთ სისტემაში თავმოყრა ხელს შეუშლის განათლების ხარისხის განვითარებას;
- (გ) ქვეყნის ფარგლებს გარეთ შექმნილი სახელმძღვანელოსათვის/სერიისათვის ამ წესით გრიფის მინიჭების გადაწყვეტილება კორუფციული გარიგებების

რისკფაქტორია. ამ შესაძლებლობის დადასტურება გახლდათ 2011 წლის მაისში კავკასიის აკადემიური ცენტრის დამფუძნებელთა დაკავების ფაქტი. ფაქტი ეხებოდა სამინისტროს თანამშრომლებსა და კავკასიის აკადემიური ცენტრის დამფუძნებლის გარიგებას ოქსფორდის გამომცემლობის მიერ გამოცემული ინგლისური ენის სახელმძღვანელოებისთვის სასკოლო ლიცენზიის მინიჭების შესახებ.

სასკოლო სახელმძღვანელოების გრიფირების პროცესში წარმოშობილმა პრობლემებმა თვალსაჩინო გახადა პროცესის შეცვლის აუცილებლობა, რაც უზრუნველყოფს სახელმძღვანელოების ხარისხის ზრდას, სამართლიანი გარემოს შექმნას და ობიექტური შეფასების სისტემის ჩამოყალიბებას. ყოველივე ზემოთ თქმული კი სასკოლო სახელმძღვანელოების ხარისხის გაუმჯობესების გარანტია იქნება, მათ შორის, ინტერკულტურული ასპექტების თვალსაზრისით. სასკოლო სახელმძღვანელოების გრიფირების პროცესთან დაკავშირებულ რეკომენდაციებს დოკუმენტის ბოლო სარეკომენდაციო ნაწილში წარმოვადგენთ.

თავი V.

სახელმძღვანელოების ანალიზი ინტერკულტურული
თვალსაზრისით

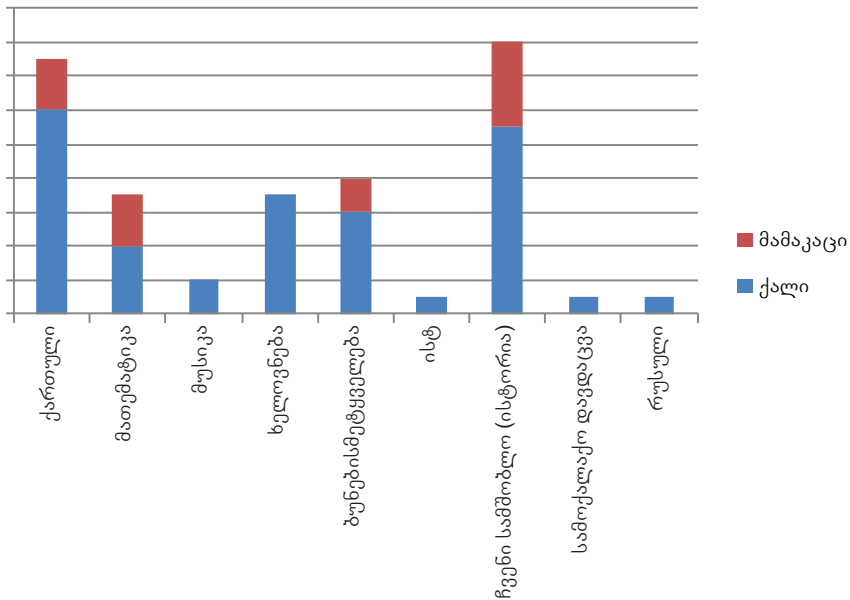
სახელმძღვანელოების ანალიზისას საინტერესო იყო ზოგადად დაწყებითი კლასების გრიფირებული სახელმძღვანელოების ავტორთა სქესობრივი და ეთნიკური შემადგენლობა. სახელმძღვანელოს ავტორთა ანალიზმა ამ თვალსაზრისით შემდეგი სურათი გამოაჩინა:

ცხრილი12: გენდერული და ეთნიკური გადანაწილება

	დომინანტი ეთნიკური ჯგუფი	არადომინანტი	მდედრობითი	მამრობითი
ქართული	15	0	12	3
მათემატიკა	7	0	4	3
მუსიკა	2	0	2	0
ხელოვნება	7	0	7	0
ბუნება	8	0	6	2
ICT	1	0	1	0
ჩვენი სამშობლო	16	0	11	5
თავდაცვა და უსაფრთხოება	1	0	1	0
რუსული	0	0	1	0
სულ	57	1	45	13

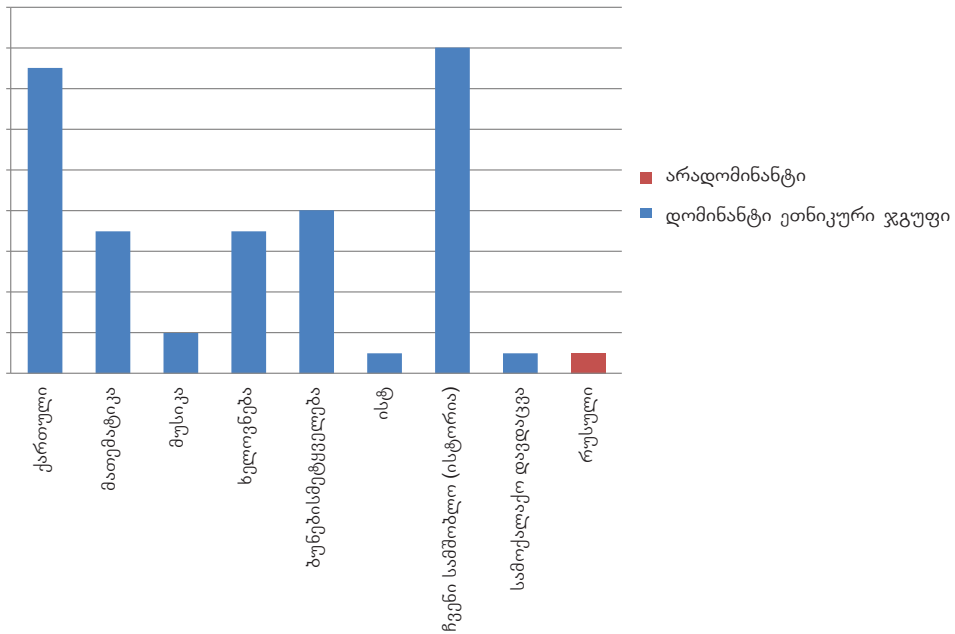
როგორც ანალიზიდან ჩანს, სახელმძღვანელოს ავტორთა აბსოლუტური უმრავლესობა დომინანტ ეთნიკურ ჯგუფს მიეკუთვნება. ერთადერთი არადომინანტი ეთნიკური ჯგუფის სახელმძღვანელოს ავტორი რუსული ენის სახელმძღვანელოს ავტორია. ავტორთა ანალიზი საინტერესოა გენდერული თვალსაზრისითაც. ავტორთა 77,5% მდედრობითი სქესის წარმომადგენელია და მხოლოდ 22,5% - მამრობითი სქესის. ამასთან, მამრობითი სქესის წარმომადგენელი ავტორები გვხვდებიან ძირითადად მათემატიკის, ჩვენი სამშობლოს, ბუნებისა და ქართული ენის სახელმძღვანელოების ავტორებად. მუსიკის, ხელოვნების, რუსულის, თავდაცვისა და უსაფრთხოების, კომპიუტერული ტექნოლოგიების სახელმძღვანელოებს მამრობითი სქესის ავტორები არ ჰყავთ.

დაიგრამა 3: ავტორთა გენდერული ანალიზი



ავტორთა გენდერული და ეთნიკური ანალიზის შემდეგ საინტერესოა უშუალოდ სახელმძღვანელოების სხვადასხვა ასპექტებით გაანალიზება. კვლევის მიზნად დავისახეთ, გამოგვევლინა, რამდენად დაბალანსებულია დანერგვითი საფუძვრის გრიფირებული სახელმძღვანელოები ეთნიკური, რელიგიური, გენდერული სოციალურ-ეკონომიკური მგდომარეობის, გეოგრაფიული განსახლების, ჯანმრთელობისა და შესაძლებლობების თანასწორობის კუთხით, უნებოდა თუ არა ხელს მოსწავლეებში თანასწორობის შესახებ პოზიტიურ დამოკიდებულების ჩამოყალიბებას, ამ სახელმძღვანელოებით სწავლება ხომ არ ქმნის სტერეოტიპების კვლავნარმოების საფრთხეს.

დაიგრამა 4: ავტორთა ეთნიკური ანალიზი



სახელმძღვანელოების გენდერული ანალიზის განსახორციელებლად რაოდენობრივი და თვისებრივი მეთოდებით შევისწავლეთ სახელმძღვანელოების ილუსტრაციები და ტექსტი შემდეგი კრიტერიუმების მიხედვით: ქალისა და მამაკაცის რეპრეზენტაციის თანაფარდობა, სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ცნობილი ადამიანების გენდერული თანაფარდობა, გენდერული სტერეოტიპების შემცველობა მამაკაცისა და ქალის თვისებების, საქმიანობის, როლების (საოჯახო სტატუსი, პროფესიული აქტივობა) წარმოდგენისას. ასევე შევისწავლეთ სახელმძღვანელოს ავტორთა გენდერული შემადგენლობა და რამდენადაა გათვალისწინებული გენდერული მიდგომები ტექსტებსა თუ სასწავლო აქტივობებში.

ჩამოთვლილი პარამეტრები მნიშვნელოვნად მიგვაჩნია სახელმძღვანელოების კვლევისას, რადგან მამაკაცისა და ქალის თანაბარი მონაწილეობა სახელმძღვანელოს შექმნის პროცესში და სქესთა თანასწორი ასახვა სახელმძღვანელოს ტექსტსა თუ ილუსტრაციებში თემის შესახებ ორივე სქესის შეხედულებების ასახვისა და დაბალანსებული გენდერული სურათის შექმნის წინაპირობაა.

დეტალურად განვიხილავთ იმ 17 სახელმძღვანელოს, რომელიც კვლევაში მოხვდა გენდერული, რელიგიური, ეთნიკური, სოციალური, ჯანმრთელობის, გეოგრაფიული მდებარეობისა და ღირებულებების თვალსაზრისით:

სახელმძღვანელო:**„ქართული ენა და ლიტერატურა“ მე-2 კლასი****ავტორები:****ვასტანგ როდონაია, მარიამ მირიანაშვილი, ლალი ვაშაკიძე,****ავთანდილ არაბული****გამომცემელი:****გამომცემლობა შპს „გაზეთი საქართველოს მაცნე/შპს „სწავლანი“****სახელმძღვანელოს გენდერული ანალიზი**

სახელმძღვანელოს ავტორები: სახელმძღვანელოს ავტორები: 2 ქალი და 2 მამაკაცი, სახელმძღვანელოზე მომუშავე ჯგუფი: 4 ქალი და 1 მამაკაცი (მათ შორის მხატვარი: 1 ქალი და 1 მამაკაცი, დამკაბადონებელი: 1 ქალი, რეცენზენტები: 2 ქალი).

სქესთა რეპრეზენტაცია ილუსტრაციებში

სახელმძღვანელოს ილუსტრაციების რაოდენობა, რომელზეც მხოლოდ მამრობითი სქესია გამოსახული (70%), მნიშვნელოვნად აღემატება მხოლოდ მდედრობითი სქესის გამოსახულებიან ილუსტრაციებს (საერთო რაოდენობის 30%). ორივე სქესის წარმომადგენლები ერთად არცერთ ილუსტრაციაში არ არის წარმოდგენილი.

ილუსტრაციების რაოდენობა				პროცენტული შემადგენლობა		
სულ	ქალი	მამაკაცი	შერეული	ქალი	მამაკაცი	შერეული
24	7	17	0	30	70	0

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ავტორთა ნაწარმოებები:

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი 90 ნაწარმოებიდან 73 ნაწარმოები 38 მამაკაცი ავტორისაა, რაც მთლიანი რაოდენობის 81% შეადგენს, 13 ნაწარმოები 7 ავტორი ქალისაა (14%), ხოლო 4 კი ხალხური შემოქმედებაა (0.02%)

გენდერული ბალანსი სახელმძღვანელოში წარმოდგენილ მასალაში

სახელმძღვანელოში მოცემული მასალის უდიდესი წილი მამრობითი სქესის გმირების საქმიანობის, თავგადასავლების, ემოციებისა და დამოკიდებულებებისგან შედგება. უკვე მე-6 გვერდზე მოცემულია მოთხრობა, სადაც ბიჭუნას პირველი სასწავლო დღე და მასთან დაკავშირებული ერთგვარი ტრასფორმაცია - პატარაობიდან მოსწავლეობაში გარდასახვაა ასახული. შემდეგი ლექსი („ყოჩაღი ბიჭი“) ასევე მოსწავლის წარმატებაზეა ფოკუსირებული და გვაჩვენებს, როგორ გაუხარა ბიჭუნამ თავისი ცოდნით დედას გული. რამდენიმე დავალება, რომელიც ლექსს მოსდევს, არ მოიცავს გოგონასთვის წამახალისებელ ფრაზას. ორივე სქესის წარმომადგენელი გმირი პირველად მხოლოდ მე-9 გვერდზე არის ნახსენები ლალი ვაშაკიძის „დახუჭობანაში“, სადაც „გოგო-ბიჭები დახუჭობანას თამაშობენ“. თუმცა

ეს ტექსტიც ბიჭუნას პოზიციიდან არის გადმოცემული და გვიყვება, როგორ დაიხუჭა, როგორ ეძებს მეგობრებს იგი. ტექსტში მოცემულია, თუ როგორ იპოვა რეზომ ია ყველაზე პირველი, იმიტომ რომ იას ჭრელი კაბა ხის უკან მოუჩანდა. რეალურად, ამ ტექსტშიც, სადაც ორივე სქესის გმირია მოცემული, გოგონა პასიურ და ერთგვარად არათანაბარ მდგომარეობაშია წარმოდგენილი.

სახელმძღვანელოს შემდეგი ტექსტიც („სიტყვის კაცი“) მამრობითი გმირის ისტორიას გვიყვება, რომელსაც უკვე მე-12 გვერდზე პატრიოტული ლექსი („ჩემი მხარე“) მოჰყვება და რეალურად გენდერულად ნეიტრალურია. ლექსს მოსდევს სავარჯიშოები, სადაც ისევ და ისევ მშვენიერ ჭაბუკზე, კაცზე, მგოსანზეა საუბარი. პირველად ტექსტი, რომელიც სავარჯიშოს სახით არის მოცემული და გოგონაზეა ფოკუსირებული მხოლოდ მე-16 გვერდზე გვხვდება და აღწერს, თუ როგორ შენიშნა გოგონამ ბაღში წითელი ვარდი, მოეწონა და სახლში წამოიღო. რეალურად, ტექსტი განამტკიცებს იმ მოსალოდნელ ქცევას, რომელიც გოგონას შეეფერება.

სახელმძღვანელოს შემდეგი ტექსტი ტყუილი ბიჭუნების ისტორიაა, რომელიც სამ თავადაა გაყოფილი: ბიჭუნები წელიწადის სხვადასხვა სეზონთან, ზამთარსა და თოვლთან, ზაფხულსა და მდინარესთან დაკავშირებულ გამოცდილებას უზიარებენ მოსწავლეებს. არც ტექსტში, არც მომდევნო სავარჯიშოებში ერთი სიტყვითაც არ არის ნახსენები გოგონები. ბიჭუნები აკეთებენ თოვლის ბაბუას, ძერწავენ მშვენიერ გემებს, გოგონები კი, თითქოს არ არსებობენ.

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი შემდეგი ტექსტში („ერთი გემი“) მოქმედი გმირები ბავშვები არიან, რომლებიც გემს აკეთებენ ერთად. ერთი შეხედვით, ტექსტი გენდერულად მეტ-ნაკლებად დაბალანსებულია, რადგან მოქმედი ბავშვებიდან სამი სახელით მოიხსენიება და 2 ვაჟი და ერთი გოგონაა. თუმცა, თუ მათ შორის როლების განაწილებას შევხედავთ, ტექსტში ასევე ხდება გენდერულ როლებს შორის გადანაწილების სტერეოტიპების განმტკიცება; მოთხრობის დასაწყისში აღწერილია, თუ როგორ აკეთებენ ბავშვები გემებს და ეზოს დიდი აუზში უშვებენ. მას შემდეგ, რაც მეეზოვე პეტრე გაუბრაზდება ბავშვებს, „რამდენი გემი გაგიშვიათ, წყალი დაბინძურდებაო“, მიხო და სოსო მეეზოვე პეტრეს ჰპირდებიან, რომ ერთ გემზე მეტს აღარ გააკეთებენ. მოთხრობაში მოქმედი გმირების როლები პროგნოზირებადი და ადვილად შესაცნობია; მეეზოვე, რომელიც ეზოსა და წყლის სისუფთავეზე ბავშვებს ელაპარაკება, მოლოდინისამებრ, კაცია. ხოლო მოთხრობის თავში ნახსენები ბავშვებიდან, რომლებიც გემებს აკეთებენ, ორი ბიჭი ჰპირდება მეეზოვეს, რომ ერთზე მეტ გემს აღარ გააკეთებენ, რაც განამტკიცებს იმის მოლოდინს, რომ ბავშვები, რომლებიც გემების გაკეთებით არიან გართულები, ბიჭები არიან. მოთხრობის ბოლოს, როდესაც ბავშვებმა ერთი საერთო გემი გააკეთეს, ჩანს, რომ გემზე რეზოს მოტანილი საყვირი დაამაგრეს და მანანას შეკერილი დროშა გაუკეთეს. ისევ და ისევ, როლები მოლოდინების მიხედვითაა დანაწილებული - საყვირი რეზომ მოიტანა, დროშა კი მანანამ შეკერა.

მომდევნო ლექსი („გზა“) „ვეფხისტყაოსნის“ მოტივებზეა შექმნილი და გვიყვება, როგორ მიდიან ტარიელი, ავთანდილი და ფრიდონი მზეთუნახავის გამოსახსნელად ერთად, როგორ გაათავისუფლებენ მას ქაჯეთის ციხიდან. მდებრებითი სქესის წარმომადგენელი უმოქმედო მზეთუნახავია, რომელსაც ვაჟკაცები ათავისუფლებენ. სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი შემდეგი ლექსია „მღერიან თუმის ბიჭები“...

ოცდამერვე გვერდზე მოცემულია პაატა მამფორიას სასწავლო-შემეცნებითი ტექსტი „სიტყვის კონა“, რომელიც მოსწავლეებს სიტყვების მართლწერას ასწავლის. ტექსტი იწყება მცირე შესავლით, თუ როგორ გახსნა ეკამ საფოსტო ყუთი და იქ წერილი დახვდა. ამის შემდეგ იწყება სიტყვის კაცის წერილი. ეს არის ერთადერთი ტექსტი, სადაც მდებრობითი სქესის მთავარი გმირია წარმოდგენილი 28 გვერდის მანძილზე, თუმცა რეალურად ეკაც პასიური, დოკუმენტური ფიგურაა, თავად ტექსტში კი „სიტყვის კაცი“ ჭკვიანი, განათლებული პირი და ასევე ინტელექტუალი მამა ფიგურირებს, რომელიც „ხშირად იხედება წიგნში“.

სახელმძღვანელოს გაფორმება და ილუსტრაციები

წიგნი ნამდვილად არ არის მდიდარი მრავალფეროვანი ილუსტრაციებით. მეტიც, უმრავლეს შემთხვევაში, მოცემული ილუსტრაციები ვერ ასრულებს მასალის შინაარსის პროგნოზირებისათვის დამხმარე ფუნქციას, რომელიც სასურველი იქნებოდა მეორე კლასის მოსწავლეების კითხვის კომპეტენციის განვითარებისთვის. გენდერული ჭრილიდან სახელმძღვანელოს გაფორმება ზედმინევით შეესაბამება სახელმძღვანელოს შინაარსობრივ დისბალანსს. იმ მცირე ილუსტრაციიდან, სადაც აღამიანები ან სქესის მიხედვით განსხვავებული გმირები არიან გამოხატული, 18 ილუსტრაციაზე მამრობითი სქესის გმირი ან გმირების ჯგუფი და 7 მდედრობითი წარმომადგენელია. საგულისხმოა, რომ არც ერთ მოცემულ ილუსტრაციაზე მდედრობითი და მამრობითი სქესის წარმომადგენელთა ერთობლიობა არ არის მოცემული და აბსოლუტურად ყველა ილუსტრაციაზე ისინი სქესის მიხედვით არიან გამიჯნულები, რაც კიდევ უფრო ამძაფრებს სახელმძღვანელოში მოჭარბებულად მოცემული გენდერული როლების მიხედვით გამიჯნული შინაარსის აღქმას, რეალურად, სახელმძღვანელო მკვეთრად მასკულინიურია. იქმნება შთაბეჭდილება, რომ წიგნის ავტორებსა და გამომცემლებს არც ერთი წუთით არ უფიქრიათ წიგნის გენდერულად დაბალანსებაზე და ყველა იმ შემთხვევაში, როდესაც სახელმძღვანელოში მოცემული მასალა მდედრობით სქესს ეხება, საქმე გვაქვს უნებლიე ფაქტთან და არა ავტორების მიერ გენდერული ბალანსის უზრუნველყოფის მცდელობასთან.

სახელმძღვანელოს ეთნიკურ და რელიგიურ ჭრილში ანალიზი

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი საკუთარი სახელები მხოლოდ ქართულ ეთნიკური ჯგუფისთვისაა დამახასიათებელი. სახელმძღვანელოებში ილუსტრაციებიც და თემატიკაც მხოლოდ მართლმადიდებლურ ქრისტიანობას უკავშირდება და სხვა ეთნიკური თუ რელიგიური ჯგუფების წარმომადგენლობა არც ტექსტებში, არც საკუთარ სახელებში და არც ილუსტრაციებში წარმოდგენილი არ არის. გამონაკლისს წარმოადგენს ჯანი როდარის მოთხრობა „ერთი და შვიდი“ (გვ 106-107). აღნიშნული ტექსტი თანასწორობის პრინციპს აცნობს მოსწავლეს, რომ ყველა ბავშვი თანასწორი და ერთნაირია, მიუხედავად მისი ეროვნული თუ რასობრივი კუთვნილებისა. აღნიშნული ტექსტის არსებობა სახელმძღვანელოში, ვფიქრობთ, პოზიტიურია მოსწავლეებში ინტერკულტურული მგრძნობელობის განვითარებისათვის. მიუხედავად სახელმძღვანელოში არსებული პოზიტიური ტექსტებისა, რომლებიც მოსწავლეებს სხვადასხვა მნიშვნელოვან ფასეულობებსა და ღირებულებებს უვითარებს, სახელმძღვანელოში გვხვდება სხვადასხვა ტექსტი,

რომელიც შეიძლება პრობლემური იყოს სწავლების პროცესში მოსწავლეთა ინტერპერსონული მგრძნობელობის განვითარების თვალსაზრისით. ამასთანავე, სახელმძღვანელოში არის ტექსტები, რომელიც არ არის ორიენტირებული რაიმე ამოცანაზე და არანაირი კონკრეტული საგანმანათლებლო შედეგის მომტანი არ არის (მაგალითად, ლეილა ბეროშვილის „ფეფო“, გვ. 47, დონალ ბისეტის „შშშ!..“). ამ მოთხრობების ღირებულება თავისთავად შეიძლება მნიშვნელოვანია, თუმცა ის ნაწყვეტი თუ თარგმანი, რომელიც სახელმძღვანელოშია წარმოდგენილი, კონკრეტული ამოცანის გარეშეა მიცემული.

რელიგიური მგრძნობელობის თვალსაზრისით აღსანიშნავია 128-129-ე გვერდებზე მოყვანილი ხალხური ზღაპარი „ხუთი გოჭის ამბავი“. ეს ზღაპარი, შესაძლოა, მუსლიმი მოსწავლეებისთვის მოსაწონი არ აღმოჩნდეს ესთეტიკური თვალსაზრისით (ცნობილია მუსლიმთა დამოკიდებულება ამ ცხოველისადმი). თუმცა სახელმძღვანელოში ამ ზღაპრის შეტანა შეიძლება არც ჩაითვალოს სერიოზულ პრობლემად რელიგიური თვალსაზრისით, რადგან ეს მხოლოდ ზღაპარია (მაგ., სხვა საქმე იქნებოდა, თუკი რაიმე მოწოდება გვექნებოდა ღორის ხორცის მირთმევასთან დაკავშირებით). უბრალოდ, სასურველი იქნებოდა, ეს ზღაპარი სხვა ტექსტით ყოფილიყო ჩანაცვლებული, რომელშიც სხვა სახის ცხოველის მახვილგონივრულობა იქნებოდა წარმოჩენილი.

სახელმძღვანელოში გვხვდება თანამედროვე ეპოქისთვის ღირებულებითი და მორალური თვალსაზრისით საკამათო ტექსტები. მაგალითად, იაკობ გოგებაშვილის „უქნარა“, რომელშიც ერთი ზარმაცი ბიჭი ყველას აბუჩად ჰყავდა აგდებული (გვ. 37). იაკობ გოგებაშვილის ეს მოთხრობა მოსწავლეებს ასწავლის სიზარმაცის ნეგატიურ მხარეებს, თუმცა ამავე დროს შეიძლება წაახალისოს მოსწავლეებში ერთმანეთის დაცინვა, ჩაგვრა და იზოლირება. აღნიშნული ტექსტი შესაძლებელია ე.წ. „bullying“-ის წამახალისებელი აღმოჩნდეს სკოლაში. აღნიშნული შესაძლო საფრთხიდან გამომდინარე, ალბათ უმჯობესი იქნება მსგავსი ტექსტების სხვა ფორმატით მიწოდება ან დავალებებში კონკრეტული ღირებულებების აქცენტირება. ამავე თვალსაზრისით, საინტერესოა აკაკი წერეთლის იგავ-არაკი „ჭრიჭინა და ჭიანჭველა“ (გვ. 150). იგავ-არაკის მიზანია, მოსწავლეებს შეაყვაროს შრომა და გახადოს წინდახედული. ჭრიჭინა მთელ ზაფხულს ჭრიჭინში გაატარებს და ზამთარში ულუკმაპუროდ დარჩება, რადგან წინასწარ არ იზრუნებს ზამთრისთვის საკვების მომარაგებაზე. მიუხედავად ამ პოზიტიური ღირებულებებისა, იგავ-არაკი საკმაოდ ნეგატიური მორალის მატარებელადაც შეიძლება იყოს აღქმული. ზამთარში დასახმარებლად ნათლია ჭიანჭველასთან მისულ ჭრიჭინას ნათლია სახლიდან გამოისტუმრებს და სასიკვდილოდ განირავს. ახლობლის და მოკეთის სასიკვდილოდ განირავამ, დახმარებაზე უარის თქმამ შესაძლებელია ნეგატიურად იმოქმედოს მოსწავლეების მორალსა და ღირებულებების ჩამოყალიბებაზე. ამავე კონტექსტში საინტერესოა ზღაპარი „მელია და ჩიტი“ (გვ. 160-161). მთელი ზღაპარი ძალადობისკენ არის ორიენტირებული და ამ თვალსაზრისით საკმაოდ მძიმე ლექსიკითაა დაწერილი (მაგალითად: „მოჭლიჯა მელიამ მამალს თავი და ჩაახრამუნა, მერე ბატკანიც ჩაახრამუნა“.... „აილო ჩიტმა ერთი მუგუზალი და შიგ ჩასჩარა და გამოწვა პირი“... „გზაზე ორ კაცს შეხვდა, ერთ ძალღს სცემდნენ“...). ზღაპარი მოგვითხრობს მელიის და ჩიტის ამბავს. მელიამ მამალი და ბატკანი შეჭამა. ჩიტმა სამაგიეროს გადახდის მიზნით მუგუზალი გადააყლაპა და პირი გამოწვა. ამას არ დასჯერდა ჩიტი, წავიდა, ძალღი დაიმეგობრა, წამოიყვანა და ძალღს

შეაქმევინა მელა. მთელი ზღაპარი ძალადობისკენ, შურისძიებისკენ, მოტყუებისკენ არის ორიენტირებული. აღნიშნულმა ზღაპარმა შეიძლება მოსწავლეებში აგრესიის გაღვივებას შეუწყოს ხელი და არ იყოს პოზიტიური მოსწავლეების მორალური განვითარების თვალსაზრისით.

სახელმძღვანელოს ანალიზი სოციალური თანასწორობის და ტერიტორიული განსახლების კონტექსტში

სოციალური თანასწორობისა თვალსაზრისით საინტერესოა სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ნუგზარ შატაიძის მოთხრობა „ცხელი დღე ქალაქში“ (გვ. 167-168). მოთხრობა მოგვითხრობს ბიჭების ამბავს. მოთხრობის მიხედვით, ბავშვები ყიდულობდნენ ეზოში ჩამოტარებულ ნაყინს. ერთ-ერთი ბავშვი კი, ირაკლი, ჩამომჯდარიყო სევდიანი თვალებით და დაღონებული სახით, რადგან ნაყინის საყიდელი თანხა არ ჰქონდა. მეორე ბიჭმა, ვახომ კი თანხა ბებიას გამოართვა და ნაყინი თავისთვის და ირაკლისთვისაც იყიდა. მოთხრობა მოსწავლეებს სიკეთის ჩადენის და სოციალური სოლიდარობის გრძნობას უვითარებს, თუმცა ამავე დროს შესაძლებელია მოთხრობა პრობლემატური იყოს უამრავი ბავშვისთვის. კერძოდ, დღევანდელი სოციალურ-ეკონომიკური ვითარებიდან გამომდინარე, უამრავი ბავშვი შეიძლება აღმოჩენილიყო ირაკლის მდგომარეობაში. ისეთი მოთხრობის მიწოდებამ, რომელიც რეალურად გაუღვიძებს ტკივილს მოსწავლეს, შესაძლებელია მოსწავლის ფსიქოლოგიაზე ნეგატიურად იმოქმედოს. სასურველია, სხვადასხვა პოზიტიური ქმედებების შესახებ მივანოდოთ მაგალითები მოსწავლეებს, თუმცა უპრიანი იქნება ისიც, თუ ამ მოთხრობის გმირებთან ნაკლებად მოხდება პირდაპირი გაიგივება.

გეოგრაფიული განსახლების მიხედვით სტერეოტიპების ჩამოყალიბების ხელშეწყობის თვალსაზრისითაც სახელმძღვანელოში გვხვდება რამდენიმე ეპიზოდი, რომელთა გასწორებაც სასურველი იქნებოდა. ამ თვალსაზრისით ყველაზე საინტერესოა სახელმძღვანელოს 27-ე გვერდზე წარმოდგენილი ნოდარ დუმბაძის ლექსი „მღერიან თუშის ბიჭები“. მთლიანობაში ლექსი ორიენტირებული თუშის ბიჭების პოზიტიურად წარმოდგენაზე, თუმცა ლექსში გვხვდება სახალხო გამონათქვამი „თუში ვარ, მაგრამ კარგი ვარ, კიდევ ვჯობივარ სხვასაო“. ლექსს ახლავს შემდეგი დავალება „1. მოძებნე და წაიკითხე რას ამბობს პოეტი თუშის ბიჭებზე და რას ამბობენ თუშის ბიჭები; 2. დანერე როგორები არიან თუშის ბიჭები. თუკი ლექსის ხალხურ ფრაზას და მიცემულ დავალებას გავანალიზებთ, შესაძლებელია მოსწავლეებში გაჩნდეს თუშების მიმართ სტერეოტიპული დამოკიდებულება. შესაბამისად, რეკომენდებული იქნებოდა მსგავსი დავალებები არ ყოფილიყო სახელმძღვანელოში, მეტიც, ალბათ უფრო უპრიანი იქნებოდა, სახალხო გამონათქვამის სხვა ვერსიები ჩასმულიყო ლექსში, რადგან აღნიშნულ თუშების შესახებ გამონათქვამის სხვადასხვა ვერსია არსებობს ხალხურ ფოლკლორში, კერძოდ: „თუში ვარ, მიტომ კარგი ვარ, კიდევ ვჯობივარ სხვასაო“ ან „თუში ვარ, ცხვარშიც კარგი ვარ, ომში ვსჯობივარ სხვასაო“. შესაბამისად, აღნიშნული ხალხური გამოთქმების გამოყენება მთლიანად პოზიტიურს ხდის ეპიზოდს და შესაძლო სტერეოტიპული დამოკიდებულების ჩამოყალიბების საფრთხეც განეიტრალებული იქნება.

სახელმძღვანელო:

ქართული ენა და ლიტერატურა, მე-4 კლასი

ავტორები:

როდონია, მირიანაშვილი ვაშაკიძე;

გამომცემელი:

შპს „გაზეთი საქართველო მაცნე“/შპს „სწავლანი“

სახელმძღვანელოს გენდერული ანალიზი

სახელმძღვანელოს ავტორები: სახელმძღვანელოს ავტორები არიან 2 ქალი და 1 მამაკაცი, სახელმძღვანელოზე მომუშავე დანარჩენი ჯგუფის შემადგენლობაში შედის 4 ქალი და 1 მამაკაცი (მათ შორის მხატვარი: 1 ქალი, 1 მამაკაცი - რედაქტორი, დამკაბადონებელი: 1 ქალი, რეცენზენტები: 2 ქალი).

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ავტორები: სულ წარმოდგენილი 60 ნაწარმოებიდან 6 ნაწარმოების ავტორია 5 ქალი მწერალი/პოეტი. 50 ნაწარმოების ავტორია 31 მამაკაცი, 4 ნაწარმოები კი ხალხურია.

ცნობილი ადამიანების ცხოვრება და მოღვაწეობა:

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილია გამოჩენილი ქართველის მწერალი მამაკაცების - იაკოვ გოგებაშვილის და რუსთაველის ბიოგრაფია, 1 ინტერვიუ აკაკი წერეთელთან; ასევე: ინფორმაცია ისტორიული გმირების - ცხრა ძმა ხერხეულიძის, მირიან მეფისა და თავდადებული მღვდლის, თევდორეს შესახებ. ამასთან, ტექსტი მირიან მეფის შესახებ მოგვითხრობს წმინდა ნინოს საქართველოში შემოსვლისა და ნანა დედოფლის მიერ ქრისტიანობის მიღების ისტორიას. სახელმძღვანელოში ასევე მოცემულია გიორგი ლეონიძის ლექსი: „წარწერა ქართველ მწერალთა სურათებზე“, სადაც ილია ჭავჭავაძის, ნიკოლოზ ბარათაშვილის, აკაკი წერეთლის, ვაჟა-ფშაველას და შოთა რუსთაველის პორტრეტების მოკლე ეპითეტები მოცემული. სახელმძღვანელო შეიცავს ბიოგრაფიულ ეპიზოდს ანა კალანდაძის შესახებ. მითიური პერსონაჟებიდან სახელმძღვანელოში განმარტებულია თემიდას - სამართლიანობის ქალღმერთის ვინაობა. არც ერთი გამოჩენილი ქალის შესახებ დამატებითი მასალა არ არის წარმოდგენილი.

სქესთა რეპრეზენტაცია ილუსტრაციებში

სახელმძღვანელოში მოცემულია 41 ილუსტრაცია, საიდანაც 19-ში წარმოდგენილია ადამიანთა ჯგუფები, საიდანაც 11 ჯგუფი/შერეულია დარჩენილი სქესის წარმომადგენელი შედის. 18 ილუსტრაციაში მხოლოდ მამრობითი სქესის წარმომადგენელია, ხოლო 12-ში - მხოლოდ მდედრობითი. აღსანიშნავია, რომ ილუსტრაციებიდან 11 დოკუმენტურია, ადამიანების ან გმირების ფოტოებითაა წარმოდგენილი, საიდანაც 1 ფოტო ქალბატონისაა, ხოლო ერთი კი თემიდას ქანდაკებას წარმოადგენს. სხვა შემთხვევებში 5 ფოტოზე მხოლოდ მამრობითი სქესის წარმომადგენლები არიან, ხოლო 4 კი შერეულია სქესთა წარმომადგენლობის კუთხით. მთლიანობაში, წიგნის ილუსტრაციებში მეტ-ნაკლებად დაცულია გენდერული ბალანსი:

ილუსტრაციების რაოდენობა				პროცენტული შემადგენლობა		
სულ	ქალი	მამაკაცი	შერეული	ქალი	მამაკაცი	შერეული
41	12	18	11	29.2	43.9	26.8

გენდერული ხედვა სასწავლო აქტივობებში

სახელმძღვანელოს სრულად შესწავლისას აშკარად შესამჩნევია, რომ ინფორმაცია, ისტორიები მამრობითი სქესის გმირებისა და პერსონაჟების შესახებ ბევრად ჭარბობს მდებარეობით სქესის წარმომადგენლების შესახებ ინფორმაციას. მე-15 გვერდიდან დაწყებული ლექსი „ოცნება“, რომლის მთავარი გმირი ბიჭუნაა, გრძელდება ინანიშვილის „ბედნიერებით“, რომელშიც მთავარი გმირის სქესი მკაფიოდ არ ჩანს, თუმცა ერთადერთი პირი, რომელსაც მთხრობელი ახსენებს, მამამისია. შემდეგი ნაწარმოები („ტყეში“) ასევე ექსკლუზიურად მამაკაცური ისტორიაა ტყეში მამრობითი სქესის წარმომადგენელთა საქმიანობის შესახებ. ბუნების მოვლენის შესახებ ტექსტს კვლავ აგრძელებს ისტორია ვაშლის ხისა და ბიჭის შესახებ, სადაც მდებარეობით სქესის წარმომადგენელი საერთოდ არ ფიგურირებს. შემდეგია ხალხური ნაწარმოები „ირმისა“, სადაც მთავარი გმირი ასევე მამრობითი სქესის წარმომადგენელია.

რეალურად, ერთი გვერდიდან შემდეგამდე სახელმძღვანელოში ფაქტობრივად არსად გვხვდება ქალი გმირის სახე. დავალებები და სავარჯიშოები, რომლებიც ტექსტებსა და ლექსებს ახლავს, ასევე არასაკმარისად მოიცავს რაიმე ტიპის ინფორმაციას ან აქტივობას სახელმძღვანელოში მოცემული მასალის მკვეთრად მასკულიზური შინაარსის გასაანეიტრალებლად. რეალურად, იქ, სადაც აბსოლუტურად თავისუფლად არის შესაძლებელი, დამატებით მასალაში, სავარჯიშოებსა თუ კითხვებში ინფორმაცია მდებარეობით სქესის პოზიციიდან იყოს მოცემული, მსგავსი მცდელობა პრაქტიკულად არ გვხვდება. მაგალითად, 50-ე გვერდის რუბრიკაში - „ეს საინტერესოა“ - წარმოდგენილია ბებრისციხესთან ნაპოვნი სალამურის ისტორია, რომელიც არქაულია და „მწყემსი ბიჭის სალამურის“ სახელითაა ცნობილი.

ქვევით მოცემულია ილუსტრაცია, სადაც თანამედროვე მუსიკოსი ასრულებს მუსიკალურ ნაწარმოებს სამუზეუმო ექსპონატზე. სასურველი იქნებოდა, ფოტოზე არა ბიჭი, არამედ გოგონა ყოფილიყო მოცემული, რაც, ერთი მხრივ, საკრავის ქალთან დაკავშირებას შეუწყობდა ხელს, ხოლო მეორე მხრივ კი, წიგნში მოცემული რეალური ინფორმაციის საპირწონედ, სქესთაშორის თანასწორობის იდეას ძალდაუტანებლად მიაწოდებდა მოსწავლეებს. პირველი ნაწარმოები, რომელიც სათაურიდანვე მდებარეობით სქესთან არის დაკავშირებული და მისი მთავარი გმირიც ცალსახად ქალია, 113-ე გვერდზე გვხვდება პირველად და გაბაშვილის „მაგდანას ლურჯა“. ყველა დანარჩენ შემთხვევაში, ქალების როლი მკვეთრად მეორეხარისხოვანი ან ნაკლებმნიშვნელოვანია, თუმცა რეალურად ამგვარი ნაწარმოებებიც კი სახელმძღვანელოში საკმაოდ შეზღუდული რაოდენობით არის მოცემული.

მისასალმებელია, რომ „მაგდანას ლურჯა“ ფილმის კადრებით არის გამდიდრებული, სადაც ჯგუფური სცენები, მაგდანას სახე ახლო პლანიდან არის ნაჩვენები,

რაც მოსწავლეებს მკაფიო წარმოდგენას აძლევს ნაწარმოების შესახებ და მათ ემოციურ სფეროსაც მოიცავს. თუმცა, მეორე მხრივ, ნაწარმოები ძლიერად არის დაკავშირებული ფილმის ასოციაციებთან, მისი შექმნის ისტორიებთან, ბიოგრაფიულ ფაქტებთან ფილმის რეჟისორის შესახებ, რასაც შეიძლება მოჰყვეს ნაწარმოების შინაარსიდან მოსწავლის ყურადღების ზედმეტი გადატანა სხვა, დამატებით ასპექტებზე, სადაც ერთმნიშვნელოვნად კვლავ ჭარბობს ინფორმაცია მამაკაცების (მიხოს როლის შემსრულებელი, რეჟისორი და ა.შ) შესახებ. სასურველი იქნებოდა, ფილმის მთავარი გმირის მოგონებების, ფილმის შესახებ წარმოდგენილი სხვადასხვა ინფორმაციის გვერდით, აქცენტი გაკეთებულიყო ეკატერინე გაბაშვილის, როგორც ქართველი მწერალი ქალის შემოქმედებაზეც. დადებითია, რომ „მაგდანას ლურჯას“ გვერდით ნიკო ლომოურის წარმოდგენილია ნაწყვეტი „ქაჯანადან“, რომელსაც კატო ჰქვია და რომელიც მოზარდებს უხატავს არა ტრადიციულად მშვიდი, დამჯერე და თვინიერი, არამედ ცელქი, ხალისიანი და ამავე დროს გამრჯე გოგონას პორტრეტს.

რეალურად, სახელმძღვანელოში იქმნება შთაბეჭდილება, რომ ავტორები გენდერული ბალანსის მიღწევას ერთგვარი რუბრიკებად დაყოფილი მასალის საშუალებით ცდილობენ. ამგვარი დასკვნის გაკეთების საბაზს იძლევა ზედიზედ მიყოლებული რამდენიმე ნაწარმოები, რომელიც მდებარეობითი სქესის გმირებს, მათ ისტორიებს მოიცავს. თუმცა ამგვარი მცდელობა ფრაგმენტულია და სახელმძღვანელო ნამდვილად არ გამოირჩევა გენდერულად დაბალანსებული ინფორმაციითა თუ სამუშაო მასალით.

სახელმძღვანელოს ერთ-ერთი პირველი ნაწარმოები - ანა კალანდაძის ლექსი („საქართველო ლამაზო“) წარმოდგენილია, როგორც სახელმძღვანელოს პირველ გვერდებზე მოცემულ პატრიოტულ-ისტორიული თემის ერთგვარი გაგრძელება, სავარჯიშოებში კი, რომელიც ლექსთან დაკავშირებულ გრამატიკულ მასალას აცნობს მოსწავლეებს, მოცემულია გამოჩენილი ქართველი პოეტების/მწერლების ხელნაწერი ნაწყვეტები ლექსებიდან. მისასალმებელია, რომ კალანდაძის ლექსის ხელნაწერი სრულად არის მოცემული ილიას, აკაკისა და ვაჟას ხელნაწერების გვერდით, ხოლო ლექსთან ერთად ანა კალანდაძის ბიოგრაფიული ეპიზოდისაა მოცემული, რაც მოსწავლეებს კალანდაძის პიროვნების გააზრების საშუალებას აძლევს, - ესეც სახელმძღვანელოს პლუსად შეიძლება ჩაითვალოს.

სახელმძღვანელოს მე-14 გვერდზე მოსწავლეებისათვის განმარტებულია განსხვავება ბიოგრაფიასა და ავტობიოგრაფიას შორის და მცირე მაგალითად მოსწავლის ავტობიოგრაფიაა მოტანილი, რომელიც ბიჭუნას სახელითაა მოცემული. თუ გავითვალისწინებთ, რომ მე-15 გვერდზე ალექსანდრე საჯაიას ლექსი („ოცნება“) კვლავ პირველ პირში ბიჭის სახელითაა დანერილი, მიზანშეწონილი იქნებოდა, ავტობიოგრაფიის ავტორი გოგონა ყოფილიყო.

195-ე გვერდზე წარმოდგენილია ზაალ სამადაშვილის მოთხრობა „სანდრო კანდელაკის ჩემა“, რომელშიც საინტერესო ინფორმაციაა ქართველი ფალავნის შესახებ. ტექსტი გავრცობილია დავალებებისა და სავარჯიშოების სახით. სახელმძღვანელოში არის საინტერესო ინფორმაცია ოლიმპიური თამაშების ისტორიიდან. რუბრიკაში - „ეს საინტერესოა“ - გამოტანილია დამატებითი ინფორმაცია ქართველი მოჭიდავეების შესახებ. სასურველი იქნებოდა, სახელმძღვანელოს ავტორებს თუნდაც ერთი წინადადებით ხაზი გაესვათ სპორტსმენის ქალების წარმატებებისთვის, რადგან

სწორედ სპორტული წარმატებების ხაზგასმა მასკულინური ძალოსნის შესახებ მოთხრობისა და ოლიმპიადის განვითარების საქმეში დიდი წვლილის მქონე მოღვაწის პიერ დე კუბერტენეს შესახებ ინფორმაციის ფონზე ქართველი სპორტსმენი ქალების წვლილის წარმოჩენა ხელს შეუწყობდა გენდერული ბალანსისა და გენდერული როლების ადეკვატურად აღქმას მოზარდებში.

სახელმძღვანელოს ეთნიკური და რელიგიური მრავალფეროვნების თვალსაზრისით ანალიზი

სახელმძღვანელო არ ასახავს საქართველოში არსებულ ეთნიკურ თუ რელიგიურ მრავალფეროვნებას. მაგალითისათვის წარმოვადგენთ ამ თვალსაზრისით საინტერესო რამდენიმე ფრაგმენტს ამ სახელმძღვანელოდან. სახელმძღვანელო იწყება ტექსტით: „ჩვენი სამშობლო - საქართველო“. ტექსტი აღწერს საქართველოს მრავალფეროვნებას სხვადასხვა კუთხისა და ტრადიციების თვალსაზრისით:

„საქართველო ტრადიციების მრავალფეროვნებითაც არის ცნობილი. სხვადასხვა კუთხის მკვიდრნი - გურული და სვანი, მეგრელი და კახელი, მთიული, მოხევე და ფშაველი, აჭარელი და ხევსური, იმერელი და თუში, ლეჩხუმელი და მესხი, რაჭველი და ქართლელი - საცხოვრისით, ადათ-წესებით, მეტყველებით და ცეკვა-სიმღერით ერთმანეთისგან განსხვავდებიან. მაგრამ არის ერთი მთავარი ნიშანი, რომელიც ამ პატარა ქვეყნის შვილს აერთიანებს, ერთ განუყოფელ მთლიანობად კრავს, ეს გახლავთ მათი, ქართველების, უმთავრესი ისტორიული მონაპოვარი - ენა და ერთიანი სახელმწიფო, სახელად საქართველო“ (გვ. 3).

ტექსტში საერთოდ არ არის ნახსენები საქართველოს ეთნიკური მრავალფეროვნება და ეთნიკური ჯგუფები არ არიან წარმოდგენილი, როგორც ქართული სახელმწიფოს შვილები. ტექსტში თვალსაჩინოა ეთნოცენტრიზმი და ეთნიკური ლოიალობა ქართული ეთნიკური ჯგუფისადმი და არაქართული ეთნიკური ჯგუფების იგნორირება ქართული სახელმწიფოს კონტექსტში.

ამავე კონტექსტში საინტერესოა მთლიანად სახელმძღვანელოს ანალიზიც. სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი საკუთარი სახელები მხოლოდ ქართულ ეთნიკური ჯგუფისთვის დამახასიათებელი სახელებია. სახელმძღვანელოებში ილუსტრაციებიც და თემატიკაც მხოლოდ მართლმადიდებლურ ქრისტიანობას უკავშირდება და სხვა ეთნიკური თუ რელიგიური ჯგუფების წარმომადგენლობა არც ტექსტებში, არც საკუთარ სახელებსა და არც ილუსტრაციებში წარმოდგენილი არ არის. არადომინანტი ეთნიკური ჯგუფებიდან მოხსენიებულია ნოდარ დუმბაძის მოთხრობა „კუკარაჩას“ გმირი (ბერძენი კოსტია); იაკობ გოგებაშვილის მოთხრობაში - „თავდადებული მღვდელი თევდორე“ - ნახსენები არიან „თათრები“, რომლებიც შემოესივნენ საქართველოს. აღსანიშნავია, რომ ავტორებს არა აქვთ განმარტებული სიტყვა „თათრები“ ზოგადად და კონკრეტულ შემთხვევაში. შესაბამისად, აღნიშნული სიტყვის განმარტების გარეშე მიწოდება ხშირად იწვევს გაურკვევლობას და „თათრების“ სხვადასხვა ეთნიკურ ჯგუფთან არასწორ დაკავშირებას.

რელიგიური თემატიკა წარმოდგენილია მთლიანად მართლმადიდებლური კონტექსტით („მოდვარი - ილია ჭავჭავაძე, გვ. 160; „იაო, ჩემო იაო“ - ხალხური, გვ. 134; „გამოცდის შემდეგ“ - აკაკი წერეთელი, გვ. 65; მირიან მეფის ნადირობა

- ავთანდილ არაბიძე გვ. 204; „ანგელოზის წირვა დგება“ - ხალხური, გვ. 207; „თავდადებული მღვდელი თევდორე“ - იაკობ გოგებაშვილი, გვ. 208).

სახელმძღვანელოს ტერიტორიული განსახლების მიხედვით ანალიზი

სახელმძღვანელოს საერთო სულისკვეთება და ტექსტების ანალიზი საშუალებას იძლევა ვთქვათ, რომ ეს წიგნი ხელს უწყობს ქალაქად და სოფლად განსახლებული მოსახლეობის მიმართ მოსწავლეებში სტერეოტიპების ჩამოყალიბებას. ამ თვალსაზრისით საინტერესოა სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი რამდენიმე მაგალითი, რომელსაც ქვემოთ გავაცნობთ;

(ა) სახელმძღვანელოში წარმოდგენილია ნუგზარ შატაიძის მოთხრობა „ტყეში“ (გვ. 21-22). მოთხრობის სიუჟეტის მიხედვით ქალაქელი ბიჭი ჩავიდა სოფელში და სოფლის მაცხოვრებლებთან ერთად ტყეში სიარულისას მხოლოდ მას დაეხმარა გზა და ველარ შეძლო გზის გაგრძელება და შეშინებულმა ტირილი დაიწყო. მისმა თანამგზავრებმა ის იპოვეს. დაკარგულ შვილიშვილს პაპა მიმართავს:

„როცა გზა აგებნევა, ის უნდა გაარკვიო, სხვები სად არიან, შენ კი იმაზე ფიქრობდი, მე სად ვარო, დაიმახსოვრე: - მარტო საკუთარ თავზე ფიქრი გზას ვერ გაპოვინებს“ (გვ. 22).

ცალკე აღებული ეს მოთხრობა შესაძლებელია არ ყოფილიყო პრობლემატური, თუმცა სახელმძღვანელოს ანალიზის საერთო კონტექსტში აშკარად აყალიბებს სტერეოტიპულ დამოკიდებულებას ქალაქელი ბიჭის მიმართ, რომელიც გზას ვერ იგნებს ტყეში, პრობლემის მოგვარების ნაცვლად იწყებს ტირილს და ეგოისტურად ფიქრობს მხოლოდ საკუთარ თავზე და არა მის თანმხლებ ადამიანებზე;

(ბ) ანალოგიურ კონტექსტში საინტერესოა ვახუშტი კოტეტიშვილის მოთხრობა „კავთისხეველი მეურმეები“ (გვ. 54-55). მოთხრობის მიხედვით, სტუმრად მყოფი ვახუშტი კოტეტიშვილი ერთ-ერთმა გლეხმა მიიწვია სუფრასთან და უთხრა:

„შენი ჭირიმი, მინაზე დაჯდომას თუ იკადრებ, პატივი გვეცი და დაგვლოცეო... „ამათ ვილაც კობტაპრუნა ხომ არ ვგონივარ“- გაიფიქრა ვახტანგმა, ცხენიდან ჩამოხტა და აღვირი ერთ ახალგაზრდას გადაუგდო“.

მოთხრობის აღნიშნული ეპიზოდიც სახელმძღვანელოს ანალიზის საერთო კონტექსტში ხელს უწყობს ქალაქელის მიმართ სტერეოტიპული დამოკიდებულების ჩამოყალიბებას;

(გ) ამავე კონტექსტში საინტერესოა ფრაგმენტი ნოდარ დუმბაძის მოთხრობიდან „გაუმარჯოს გიგილოს“ (გვ. 177-178“. მოთხრობა წარმოგვიდგენს 12 წლის ბიჭს, რომელიც სკოლაში მიდის. ფრაგმენტი მოთხრობიდან:

- ძალიან მომზადებული ბავშვია, თუ მოხერხდება, პირდაპირ მესამე კლასში დასვით, - სთხოვს მამა დირექტორს.
- მართლა? აბა, ბიჭიკო, მითხარი, საქართველოს დედაქალაქს რა ჰქვია?

გიგილო გაშტერდა

- ჩვენ სად ვცხოვრობთ ბიჭო?- შეეშველა დედა გიგილოს.
- ვაკეში!
- ვაი შენს პატრონს უბედურს! - წამოსცდა მამას უნებურად.
- რა მოხდა ახლა, არ გაახსენდა, მოუკვდეს დედა, გლანდები აქვს ამოსაჭრელი“.

აღნიშნული ეპიზოდიც სახელმძღვანელოს საერთო კონტექსტში აყალიბებს სტერეოტიპულ დამოკიდებულებებს გათამამებული ქალაქელი ბავშვის მიმართ. განსაკუთრებით საინტერესოა მოთხრობის შემდგომი დავალება: „ისაუბრეთ, რა არის სასაცილო და სახალისო ამ პატარა ამბებში“ (გვ. 178). მოცემულმა დავალებამ კიდევ უფრო მეტად შეიძლება შეუწყოს ხელის სტერეოტიპული დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებას;

(დ) ტერიტორიული განსახლების მიხედვით სტერეოტიპების ჩამოყალიბების თვალსაზრისით აგრეთვე საინტერესოა სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი მოთხრობა „არდადეგები“ (გვ. 221-223). ტექსტში მოცემულია ქალაქელი ბიჭის - რეზოსა და სოფლელი როსტიას საუბარი. როსტია რეზოს ტყეში ეპატიჟება:

- არა, სამეცადინო მაქვს, ბოტანიკაში ოთხიანი გამომყვა...
- ი ?!
- რა იყო?
- მე საშემოდგომო მაქვს!
- არა, არა...- რეზო გაბრუნდა და სახლისკენ გაემართა...

ამავე ტექსტში გვხვდება ასეთი ადგილი:

„რეზომ ფეხსაცმელები გაიხადა და ბაღზე გაჭირვებით ავიდა. როსტია კატასავით სწრაფად აცოცდა, სულ მაღლა აძვრა. ბაღს კენწეროში მოექცა“.

სახელმძღვანელოს ამ ნაწილმაც, საერთო კონტექსტიდან გამომდინარე, შესაძლებელია ხელი შეუწყოს ქალაქელი და სოფლელი ბავშვის მიმართ სტერეოტიპული დამოკიდებულებების გაჩენას.

შესაძლებელია, ცალკე აღებული თითოეული ეს მოთხრობა ნაკლებად პრობლემატურია, თუმცა სახელმძღვანელოს საერთო კონტექსტში ყველა ერთად და მთლიანად სახელმძღვანელო შეიძლება ხელს უწყობდეს ტერიტორიული განსახლების მიხედვით ადამიანებზე სტერეოტიპების ჩამოყალიბებასა და განვითარებას, ამიტომ სასურველი იქნებოდა ამ თვალსაზრისით სახელმძღვანელოს დაბალანსება.

სახელმძღვანელოს ანალიზი სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის თვალსაზრისით

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი მასალა აღნიშნული მიმართულებითაც მოიცავს გარკვეულ ხარვეზებს. ამ ფორმატით შეტანილი მასალა, შესაძლებელია, მოსწავლეებს უვითარებდეს სტერეოტიპულ დამოკიდებულებების მდიდარი და ხელმოკლე ადამიანების მიმართ. სახელმძღვანელოს საერთო კონტექსტიდან გამომდინარე, მდიდარი წარმოჩინდება, როგორც ძუნწი ადამიანი, ხოლო ხელმოკლე, როგორც კეთილშობილი და ხელგაშლილი ადამიანი. ამ არგუმენტების დასასაბუთებლად წარმოგიდგენთ რამდენიმე ფრაგმენტს. სახელმძღვანელოში წარმოდგენილია ნუგზარ შატაიძის მოთხრობა: „მართლმსაჯულების ზარი“ (გვ. 154-155). მოთხრობაში რამდენიმე ფრაგმენტი გვხვდება მდიდარი კაცის შესახებ:

„იმ ქალაქში ერთი მდიდარი კაცი ცხოვრობდა. ისეთი ხელმოჭერილი ვინმეიყო, ისეთი, რომ ერთხელ კარის მეზობელს შვილი არ მოუნათლა, მცირე ხარჯს მოერიდა“. იმავე მოთხრობაში სჯიან იმ მდიდარ ადამიანს, რომელმაც საკუთარი ცხენი სახლიდან გაუშვა, რადგან ცხენი დაჩაჩანაკდა. ამ ფაქტის გამო ქალაქის მოსამართლეებმა „ძუნწი მდიდარი მოაყვანინეს და სამართლიანი განაჩენი გამოუტანეს“.

ამმოთხრობამშესაძლებელიააგრეთვეხელიშეუწყოსსტერეოტიპებისჩამოყალიბებას მდიდარი ადამიანის მიმართ, განსაკუთრებით სახელმძღვანელოს საერთო კონტექსტში, სადაც ხელმოკლე ადამიანი რამდენიმე მოთხრობაშია წარმოდგენილი, როგორც კეთილშობილი და ხელგაშლილი. კერძოდ, სახელმძღვანელოს 57-ე გვერდზე წარმოდგენილია ეპიზოდი შალვა ნუცუბიძის მოგონებებიდან, სადაც ფოთელმა მტვირთავეებმა ორი პროფესორის ტვირთი უსასყიდლოდ გადმოტვირთეს, რადგან შეიტყვეს, რომ პროფესორები უნივერსიტეტში მოდიოდნენ. ამავე თვალსაზრისით საინტერესოა მოთხრობა „კავთისხველი მეურმეები“ (გვ. 54-55). მოთხრობის მიხედვით, უნივერსიტეტის მშენებლობისას ნიკო ცხვედაძემ თანხა ვერ გადაუხადა კავთისხველ მეურმეებს, რომლებიც ეხმარებოდნენ უნივერსიტეტის მშენებლობისას. უნივერსიტეტის გახსნაზე მეურმეებმა, როცა დაინახეს, თუ რა მნიშვნელოვან საქმეში შეიტანეს წვლილი, ნიკო ცხვედაძეს უთხრეს:

„ნიკო, შენ ისეთი დიდი და საშვილიშვილო საქმე გიქნია, სირცხვილით ფული როგორღა გამოგართვათ?! იცოდე, ჩვენთან ალაღი ხარ“.

ეს მოთხრობაც ცალკე აღებული, შესაძლებელია, არანაირ პრობლემას არ ქმნიდეს, თუმცა სახელმძღვანელოს საერთო კონტექსტში ანალიზისას აშკარად ჩნდება საშიშროება სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის ადამიანების მიმართ გარკვეული სტერეოტიპები ჩამოუყალიბოს მოსწავლეებს.

სტერეოტიპების ჩამოყალიბება შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა მიმართ

სახელმძღვანელოს ერთი თავი ემსახურება მოსწავლეებისთვის ბავშვთა უფლებების კონვენციის გაცნობას. აღნიშნული თავის ჩართვა სახელმძღვანელოში მისასაღმებელია და პოზიტიური ნაბიჯია სახელმძღვანელოს ავტორთა მხრიდან, რადგან ადამიანის უფლებების შესახებ მოსწავლეებში ცოდნის მიცემა და სხვადასხვა უნარის განვითარება უმნიშვნელოვანესია მოსწავლეებში ტოლერანტობისა და

ინტერკულტურული მგრძნობელობის განსავითარებლად. უფლებათა კონტექსტში სასურველი იქნებოდა, ავტორებს ყურადღება უმცირესობათა უფლებებზეც გაემახვილებინათ. მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვთა კონვენციის გაცნობის თავი ნამდვილად პოზიტიურია სახელმძღვანელოში, ამ თავში წარმოდგენილია ერთი ეპიზოდი, რომელმაც, შესაძლებელია, ბავშვთა უფლებების შესახებ ცოდნის მიცემის ნაცვლად ხელი შეუწყოს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების მიმართ სტერეოტიპული დამოკიდებულებების გაჩენასა და ხელი შეუშალოს მათ ინტეგრაციას კლასში. კერძოდ, სახელმძღვანელოს 153-ე გვერდზე გვხვდება შემდეგი ეპიზოდი:

„ზაფხულის არდადეგები დასრულდა. ერთ-ერთ სკოლაში მისული მოსწავლეების ყურადღება უჩვეულო ფაქტმა მიიქცია. სამსართულიანი შენობისათვის ლიფტი მიეშენებინათ. ბავშვებს გაეცინათ, მთელი დღე კიბეებზე აღმა-დაღმა ჭინკებით დაეხტივართ, ლიფტი რად გვინდოდაო. მასწავლებელმა თქვა: მეოთხე კლასში სხვა სკოლიდან გოგონა გადმოიყვანეს. ეს ლიფტი მას მოემსახურებაო.

მეოთხეკლასელებმა თავიანთ საკლასო ოთახს მიაშურეს. ახალი მოწაფე ლიფტით უკვე ამოსულიყო. პირველ მერხზე იჯდა და თანაკლასელებს გალიმებული უცდიდა. მისი მერხის გვერდით ინვალიდის ეტლი იდგა“.

მიუხედავად იმისა, რომ ავტორთა ჯგუფის მიზანია შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა უფლებების შესახებ მიაწოდოს ცოდნა მოსწავლეებს, წარმოდგენილმა ტექსტმა შეიძლება უკუშედეგი მოგვცეს. ტექსტში ნახმარია სიტყვა „ინვალიდი“, რომელიც არ იხმარება საერთაშორისო კონვენციებსა და საქართველოს კანონმდებლობაში თავისი დისკრიმინაციული შინაარსის გამო. მთლიანად ტექსტმა და ამ ეპიზოდმა შესაძლებელია, არათუ ხელი შეუწყოს ინკლუზიური განათლების რეალიზებას სკოლაში, არამედ, პირიქით, ჩამოაყალიბოს სტერეოტიპული დამოკიდებულებები შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების მიმართ და წაახალისოს მათი იზოლირება.

სახელმძღვანელო:

ქართული ენა და ლიტერატურა, მე-4 კლასი

ავტორები:

ნინო გორდელაძე, გვანცა ჩხენკელი, თინათინ კუხიანიძე;

გამომცემელი:

ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობა

სახელმძღვანელოს გენდერული ანალიზი

სახელმძღვანელოს ავტორები:

სახელმძღვანელოს ავტორი: 2 ქალი. სახელმძღვანელოზე მომუშავე ჯგუფი: 1 ქალი, 3 მამაკაცი (მათ შორის: კონცეფცია - 1 მამაკაცი, რედაქტორი - 1 ქალი; დიზაინი-ილუსტრაცია - 2 მამაკაცი, 2 ქალი); რეცენზენტები - 2 ქალი.

სქესთა რეპრეზენტაცია ილუსტრაციებში:

სახელმძღვანელოში ილუსტრაციების რაოდენობა, რომელზეც მხოლოდ მამრობითი სქესის წარმომადგენელია გამოსახული, ილუსტრაციათა საერთო რაოდენობის 70%-ს შეადგენს, რაც თითქმის ცხრაჯერ აღემატება იმ ილუსტრაციათა რაოდენობას, რომელზეც მხოლოდ მდედრობითი სქესის წარმომადგენელია გამოსახული (8%). ილუსტრაციათა 22% ორივე სქესს წარმოგვიდგენს.

ილუსტრაციების რაოდენობა				პროცენტული შემადგენლობა		
სულ	ქალი	მამაკაცი	შერეული	ქალი	მამაკაცი	შერეული
84	7	59	18	8	70	22

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ცნობილი ადამიანები:

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ცნობილი ადამიანების უმრავლესობა მამრობითი სქესისაა. 226-გვერდიან წიგნში გვხვდება მხოლოდ ვახტანგ გორგასლის დედა და ცხრა ძმა ხერხეულიძის დედა. ასევე გვხვდებიან ავტორების რანგში ანა კალანდაძე და ნინო ნაკაშიძე.

გენდერული ხედვა სასწავლო აქტივობებში

სახელმძღვანელოსათვის შერჩეული ტექსტებიდან გენდერული კორექტულობის თვალსაზრისით საუკეთესოდ მიგვაჩნია არჩილ სულაკაურის „სალამურა“. ამ ზღაპრის მთავარი პერსონაჟები არ არიან გენდერულად სტერეოტიპულები. სალამურა არ არის ტიპურად მასკულიზური ტიპაჟი, მგრძნობიარეა, არაძალადობრივი, გარკვეულწილად „არამამაკაცური“, - იგი სათუთი საქმიანობით, ჭიამაიების მწყემსობითაა დაკავებული.

ზღაპრების პასიური მიზეზუნახავების საპირისპიროდ ბაიასაკმაოდ დამოუკიდებელია. ის ციციანათელების მწყემსია, მწყემსობისათვის კი სახლიდან მოშორებით დამოუკიდებლად გადაადგილებაა საჭირო, რაც ტრადიციულად პრობლემაა ქალისთვის. ბაია დამოუკიდებლად იღებს გადაწყვეტილებებს, მაგალითად, კიდეც შეხვდეს თუ არა სალამურას. მისი და სალამურას ურთიერთობა დამოუკიდებლად ვითარდება, სხვა ზღაპრების ტრადიციული პატრიარქალური მოდელის მსგავსად არ ჩანს ქალის პატრონი მამა, რომლის თანხმობითაც ხდება ქალის გადაცემა ახალი პატრონისათვის.

სახელმძღვანელოში მოცემული ტექსტის ერთ ეპიზოდში, სალამურა სთავაზობს ბაიას (რომელსაც დღე არ უნახავს) დახმარებას ციციანათელების მწყემსვაში, რათა მან შეძლოს მზის ამოსვლის ნახვა. როგორც წესი, ტიპურია, მამაკაცმა ქალს დახმარება გაუწიოს ისეთ საქმეში, რის შესრულებაც ქალს „არ შეუძლია“. აქ კი, სალამურა სთავაზობს ბაიას დახმარებას მის ყოველდღიურ საქმიანობაში, ისეთ საქმეში, რასაც ბაია მუდმივად აკეთებს. ამ გაგებით, ეს პასაჟი გენდერულად არასტერეოტიპულია.

სახელმძღვანელო 12 თავად არის დაყოფილი. აქედან თავები - „ჩემო კარგო ქვეყანავ“ და „ვაჟკაცსა გული რკინისა“ - გენდერულად ყველაზე სტერეოტიპულია.

სახელმძღვანელოს ამ ნაწილში მოცემული ტექსტები უფრო სამშობლოსათვის ბრძოლით მსახურების სულისკვეთებას გადმოსცემს, ვიდრე შრომით მსახურებისას, ამიტომ ძირითადად მამაკაც გმირთა თავდადებას ეძღვნება.

ისტორიულ პირთაგან ტექსტებში გვხვდება: ვახტანგ გორგასალი, მეფე ერეკლე, ცხრა ძმა ხერხეულიძე, სამასი არაგველი, სამასი სპარტელი, იოთამ ზედგენიძე, გიორგი მერვე, ყვარყვარე ათაბაგი, მღვდელი თევდორე, პატარა კახი. **მეორე თავის** ტექსტებში მხოლოდ 2 ისტორიული პერსონაჟია ქალი: ვახტანგ გორგასლის დედა და 9 ძმა ხერხეულიძის დედა.

პატრიოტი მამაკაცი პერსონაჟები შემკულნი არიან შემდეგი ეპითეტებით: თავისი ქვეყნის ერთგული მოყვარე, ლომივით მებრძოლი, სამშობლოსათვის თავდადებული, გმირული სულის მქონე, საარაკოდ ვაჟკაცური, საოცრად უშიშარი, გულმხურვალე მამულიშვილი, სისხლის უკანასკნელ წვეთამდე მებრძოლი, ვაჟკაცური ფიცის დამდები.

ქალი პატრიოტისათვის უმთავრესი ღირსებაა მამულისათვის თავგანწირულ გმირთა გაზრდა (9 ძმა ხერხეულიძის დედა). შესაბამისად, პატრიოტიზმის კონსტრუირება ძირითადად ხდება მკვეთრად მასკულიზური შეფერილობის მქონე თვისებების საშუალებით, რაც აღრმავებს ქალსა და მამაკაცს შორის საგარეო და სამიწაო საქმეთა გადანაწილების სტერეოტიპს.

მესამე თავში („ბუნების სურათები“) მოცემულ ტექსტში „ცისა და მიწის მეფეები - არწივი და ლომი“ ადამიანთა საზოგადოებაში არსებული ძალაუფლების გენდერული განაწილების სქემა ბუნებაზეც ვრცელდება. მმართველი, მბრძანებელი მამაკაცია, მეფეა. მაგალითად, „არწივი ყველა ფრინველის მეფედ ითვლება“, ანდა, „ლომს ნადირთა მეფეს ეძახიან“.

ამავე თავშია შესული ლადო ასათიანის ლექსი „ყაყაჩო“, რომელშიც გაპიროვნების ლიტერატურული ხერხის გამოყენებით ნაზი ყვავილი ეშხიან და ამავედროულად მორცხვ ქალთან ასოცირდება.

მეოთხე თავში („უხსოვარი დროის ამბებიდან“) რამდენიმე საინტერესო ტექსტია შესული. პირველ რიგში, ხალხური ლექსი „მზე და მთვარე“, რომელშიც მზე, რომელიც უფრო ძალმოსილია, ქალია და მთვარე კი კაცი, განსხვავებით სხვა ხალხების მითოლოგიური წარმოდგენებისგან.

ნინო ნაკაშიძის „ულუ და თეთ“ გენდერულად საკმაოდ კორექტული ტექსტია. იგი უძველესი ადამიანების ცხოვრებას მოგვითხრობს. ავტორი პრეისტორიული ცხოვრების აღწერისას არ იძლევა რეპროდუქციული და პროდუქტიული შრომის ტრადიციული გენდერული განაწილების სურათს. სახელმძღვანელოში მოყვანილ ნაწყვეტში ქალი და კაცი თანაბრად არიან მსგავსი საქმიანობით დაკავებული, ორივე ნადირობს გამოქვაბულიდან მოშორებით, გოგონა და ბიჭუნა თანაბრად აგროვებენ გარეულ ხილს, აშინაურებენ გარეულ ცხოველს.

ტექსტში - „უძველესი ნახატები“ გვხვდება მოუსვენარი და ცნობისმოყვარე 9 წლის გოგონა მარია, რომელიც მამას დაეხმარა ალტამირას გამოქვაბულის ნახატების აღმოჩენაში. ამ ტექსტის სახელმძღვანელოში შეტანა დადებითად მიგვაჩნია, რადგან აღმოჩენათა თუ თავგადასავლების მქონეთა როლებში გოგონა იშვიათად არის ხოლმე წარმოდგენილი.

ამავე თავში მოცემულ ტექსტში (ჯურხა ნადირაძის „ცეცხლის მოთვინიერების ამბავი“) ცეცხლის პირველ მომპოვებლად, ნეიტრალურად, ზოგადად პირველყოფილი ადამიანი კი არ არის გამოყვანილი, არამედ კაცი. აქ ვფიქრობთ, ავტორის არჩევანს გენდერული სტერეოტიპის ავტომატურ გავლენა განაპირობებს.

მეხუთე თავში („ადამიანი და ცხოველი“) მოცემულია ტექსტები ადამიანისა და ცხოველების მეგობრობისა და ადამიანის მიერ ცხოველებისადმი გულმონყაღე დამოკიდებულების შესახებ. თუმცა ამ ნაწილში მოცემულ ხუთივე ტექსტში ადამიანთა მოდგმის წარმომადგენელად მამაკაცია წარმოდგენილი: ანდროკლე და ლომი, გამიხარდი და ირემი, ნიქარა და ობოლი ბიჭი, მოხუცი და ბროლია, ფიროსმანი და მისი პერსონაჟები ჟირაფი და შველი.

მერვე თავისათვის („ცუდი და კარგი“) შერჩეული ტექსტები მოზარდის ზნეობრივ ჩამოყალიბებას ეხება. ნიშანდობლივია, რომ აბსოლუტურად ყველა ტექსტი ბიჭუნებსა და მათ მიერ სხვადასხვა ზნეობრივი პრინციპების (ქურდობის უარყოფა, ცხოველებისადმი გულმონყაღება, თავისუფლების ფასის გააზრება, გასაჭირში დახმარების აუცილებლობა, დაჩაგრულის ქომაგობა) შეთვისებას შეეხება. იმ მოსაზრებას, რომ სახელმძღვანელოს ამ ნაწილის სამიზნე ჯგუფად გაუცნობიერებლად მხოლოდ ბიჭუნები მოიაზრებიან, აძლიერებს აქვე მოყვანილი ლექსი („ის კი არ არის ბიჭობა“), რომელიც მამაკაცურ სიქველევებს შეეხება.

ამ თავში გოგონების სრული უჩინარობა აკნინებს მათი პიროვნული განვითარების მნიშვნელობას, რაც ისევ და ისევ ტრადიციული სტერეოტიპების გაძლიერებას ემსახურება.

ნიშანდობლივია, რომ სახელმძღვანელოში მოცემული ტექსტებიდან თითქმის ყველა ის პერსონაჟი, რომელიც ხელოვნებასთან არის დაკავშირებული, მამაკაცია: მეჩონგურე (ქართული ხალხური ზღაპრიდან), სალამურა, ულუ, რომელიც გამოქვაბულის კედლებს მოხატავს (ნ. ნაკაშიძის „ულუ და თეთ“). იმ მხატვრებიდან, რომლებიც ტექსტებსა და ილუსტრაციებში გვხვდება, ყველა მამაკაცია: ფრანც მარკი, იოშიძირო ურუშიბარა, პაბლო პიკასო, ნიკო ფიროსმანი, პოლ სეზანი. მხოლოდ ტექსტში - „სალამურა“- გვხვდება პერსონაჟი ბაია, რომელიც ისე მღერის, რომ „ტყე, მთები და მდელოები ამ სიმღერით ტკბებიან“.

სახელმძღვანელოში ბევრია ტექსტი, სადაც მთავარი პერსონაჟები მხოლოდ მამაკაცები არიან, თუმცა არც ერთი ტექსტი არაა მოცემული სადაც ძირითადი პერსონაჟი მხოლოდ ქალი იქნებოდა. მხოლოდ ოთხ ტექსტშია ქალი ერთ-ერთი მთავარი პერსონაჟი: ინგილო ქალი (ი. გოგებაშვილის „ერეკლე მეფე და ინგილო ქალი“), ბაია (ა. სულაკაურის „სალამურას თავგადასავალი“), თეთ (ნინო ნაკაშიძის „ულუ და თეთ“), მზია (რ. ინანიშვილის „ჩვენი ყოჩალი სკვინჩა“).

სახელმძღვანელოში შესული ნაწარმოებების ძირითადი ნაწილი მამაკაცი ავტორებისაა, მხოლოდ სამი ტექსტის ავტორია ქალი: ანა კალანდაძის ორი ლექსი და ნინო ნაკაშიძის „ულუ და თეთ“.

საინტერესოა ის ფაქტი, რომ ილუსტრაციები კიდევ უფრო განამტკიცებენ წიგნის მასკულიზურ ხასიათს. წიგნის იმ ადგილებშიც კი, რომელიც სავარჯიშოებისთვის არის განკუთვნილი, ილუსტრაციები არ არის დაბალანსებული და მოქმედებებს

ძირითადად მამაკაცები/ბიჭები ახორციელებენ. გრამატიკის ნაწილიც კი მასკულინური სულისკვეთებისაა. მეტყველების ნაწილების სწავლებისას ვხვდებით ბორკილდადებულ ტყვეებს, აუარებელ მუზარადს, ურიცხვ მეომარს და ა.შ.

სახელმძღვანელოს ანალიზი ეთნიკური მრავალფეროვნების ასახვის თვალსაზრისით

სახელმძღვანელოში გმირები ნაკლებად არიან გამოყოფილი ეთნიკური ნიშნით. წიგნი პრაქტიკულად მთლიანად ქართველთა ისტორიის, გმირობის, ცხოვრების შესახებაა. ნაციონალური და ეთნიკური ნიშნით განსხვავებული ადამიანები ძირითადად საქართველოს მტრებთან, დამყრობელებთან არიან ასოცირებული. წიგნში საუბარია ბერძნებზე, სპარსებზე, სპარსთა მეფის ქსერქსეს მონობაში მყოფ ინდუსებზე, არაბებსა და ეთიოპიელებზე („სამასი სპარტელი“, გვ. 46).

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილ მოთხრობაში „სამასი სპარტელი“ საინტერესოა ერთი ფრაზა: სხვადასხვა ნაციონალობისა და რასის წარმომადგენლების ჩამოთვლის შემდეგ, რომლებიც სპარსთა მეფის მონობის ქვეშ იმყოფებოდნენ, იყვნენ კავკასიელებიც. ავტორის სიტყვებით, „აქ სპარსებთან ერთად იბრძოდნენ ინდუსები, არაბები, ეთიოპიელები და სხვანი. ქსერქსეს ლაშქარში კავკასიელებიც კი ერევნენ“.

ტექსტს მოსდევს სავარჯიშოები, რომლებიც ტექსტის გააზრებისა და კრიტიკული აზროვნების განვითარებისთვის არის განკუთვნილი. თუმცა, აქ არ არსად არის კითხვა იმის შესახებ, თუ რატომ წერს ავტორი კავკასიელებზე ასეთ კონტექსტში; საჭირო იყო გარკვეული განმარტება, რათა ბავშვებს მისულიყვნენ დასკვნამდე, რომ ამ შემთხვევაში აქცენტი კეთდება არა კავკასიელების სიძლიერესა და ვაჟკაცობაზე, არამედ იმაზე, რომ კავკასია სპარსეთიდან საკმაოდ დაშორებულია.

წმინდა ეთნიკური თვალსაზრისით წიგნში კიდევ სამი მაგალითია საინტერესო: ერთ-ერთ ნაწარმოებში ვახტანგ გორგასლის გამეფების, გმირობისა და ვაჟკაცობის ამბავია მოთხრობილი. გარეშე მტრები, რომლებიც გორგასლის გამეფებამდე დაუსტებულ საქართველოს ესოდნენ, ოსები და ბერძნები არიან. ნაწარმოებში საუბარია იმაზე, თუ როგორ სასტიკად დამარცხდნენ ოსები და როგორ „პატიება და დიდი ზავი სთხოვეს ვახტანგ მეფეს“. იმავე მოთხრობის შემდგომ სავარჯიშოებში ოსებთან დაკავშირებით ერთადერთი კითხვაა დასმული: „როგორ გამოისყიდეს ოსებმა თავიანთი დანაშაული?“, რომელიც პრაქტიკულად განამტკიცებს მოსწავლეების რწმენას, რომ ოსები დამნაშავეები არიან და საკუთარი დანაშაულის გამოსასყიდად რაღაც უნდა გააკეთონ. საინტერესოა იქნებოდა სწორედ ამ ეპიზოდის ტრანსფორმაციული მიდგომის კონტექსტში განხილვა სხვადასხვა კულტურული პერსპექტივით და მოსწავლეს მიანოდებდა სხვადასხვა შესაძლოა ურთიერთსაწინააღმდეგო ხედვას ამ თემასთან დაკავშირებით, თუმცა ამასთანავე თვალსაჩინოს გახდიდა ამ თემაზე სხვადასხვა კულტურული და ისტორიული პერსპექტივის შესაძლებლობას.

იაკობ გოგებაშვილის „თავდადებული მღვდელი თევდორე“ მღვდლის თავდადებისა და გმირობის ამბავს მოგვითხრობს. ტექსტში მესამე სიტყვით ნახსენებია „თათრები“, რომლებიც ზაფხულში სრულიად მოულოდნელოდ შემოესივნენ საქართველოს.

თავის ბოლოს მოცემულია სიტყვათა მარაგი, რომელიც ნაწარმოებში არსებულ რთულ ან გაუგებარ სიტყვებს განმარტავს. აქვეა განმარტებული სიტყვა „თათრები“, თუმცა ერთადერთი განმარტება, რომელსაც ავტორთა ჯგუფი გვთავაზობს, ასეთია: „იგივე სპარსები“. რეალურად, არსადაა განმარტებული, რომ თათრები ნაციონალიზაა, რომ სპარსებისათვის თათრების დაძახება არასწორია. თავისთავად, ამგვარი განმარტება განამტკიცებს მოსწავლეებში რწმენას, რომ სპარსები თათრები არიან და რეალურად იწვევს მოსწავლეებში ერთგვარ დაბნეულობას, რომ ყველა მუსლიმი, ვინც საქართველოს თავს ესხმოდა, თათარი იყო.

ამ მხრივ ასევეა საინტერესო დავით ჯავახიშვილის „გაიცანით ბიძია სევა“ (გვ. 210). ამ მოთხრობაში (212-ე გვერდზე) საუბარია არქიტექტორზე, კოლეგაზე:

– „გაიგე კაცი?! - უამბობს ბიძია სევა მამაჩემს. - იმ ჩვენს კოლეგას, არქიტექტორ ბაცაციაანს, რვასართულიანი სახლი აუშენებია და კიბის გაკეთება დაჰყინებია“.

ზუსტად რთულია იმის განსაზღვრა, რომელი ეთნიკური ჯგუფის ან საქართველოს რომელი კუთხის წარმომადგენელია არქიტექტორი, რომელმაც შეცდომა დაუშვა. მოსწავლეებმა შეიძლება გვარის ბოლოსართის გამო, ის სვანეთის მკვიდრად მიიღონ, თუმცა დიდია ასევე ალბათობა, რომ არქიტექტორი ეთნიკურად სომხად ჩაითვალოს. ფაქტია, რომ ნაწარმოებში მოხსენიებული გვარი საშუალებას იძლევა მის ეთნიკურ წარმოშობაზე გაკეთდეს ვარაუდები, რაც არ არის სასურველი. არქიტექტორი, რომელმაც შეცდომა დაუშვა, შეიძლებაოდა ყოფილიყო ქართველი, რუსი ან სხვა წარმოშობის. სასურველი იქნებოდა, გვარის დაბოლოების გამო არასასურველი ასოციაციები არ გაჩენილიყო. ნაწარმოების შემდეგ ნაწილებში მასზე საუბარი აღარ გრძელდება და ის ფაქტი, რომ სომეხმა არქიტექტორმა შეცდომა დაუშვა, არანაირად არ ბათილდება.

სახელმძღვანელოს რელიგიური მრავალფეროვნების თვალსაზრისით ანალიზი

სახელმძღვანელო საყურადღებოა რელიგიური თვალსაზრისით იმდენად, რამდენადაც მასში მოცემულია ისეთი მოთხრობები და ზღაპრები, რომლებიც მოსწავლეებში უნივერსალური ფასეულობებისადმი პატივისცემას უწყობს ხელს. ტექსტების აბსოლუტური უმრავლესობა ქართული კულტურის კუთვნილებაა, ერთი-ორი გამონაკლისის გარდა (მაგ., „ბარონ მიუნჰაუზენის თავგადასავალი“, გვ. 139-143 და „სამასი სპარტელის შესახებ ისტორია“ (გვ. 46-47).

სახელმძღვანელოში შეტანილია, მაგ., ზღაპარი „ნიქარა“ (გვ. 115-122), რომელიც მეგობრისათვის თავგანწირვის შთაბეჭდავ მაგალითს იძლევა. ეს ეხმიანება ყველა რელიგიის მიერ აღიარებულ ფასეულობას ერთგულების შესახებ. გვაქვს ასევე მოთხრობა „ოქროსტარიანი ცული“ (გვ. 150-152), რომელშიც მძაფრად არის წარმოჩენილი სიხარბის მავნებლობა ადამიანურ ურთიერთობებში.

არანაკლებ მნიშვნელოვანი ტექსტია „მოხუცი და ბროლია“ (გვ. 124-125), რომელიც მოსწავლეებში ცხოველებისადმი თანაგრძნობას აღვივებს. ამ თემატიკის ფარგლებში საყურადღებოა ასევე მოთხრობა „ანდროკლე და ლომი“ (გვ. 110-111), რომელიც ადამიანსა და მხეცს შორის წარმოქმნილ მეგობრულ გრძნობაზეა. აქ ნაკლებად მნიშვნელოვანია, ამგვარი ისტორია ნამდვილად მოხდა თუ არა ოდესღაც. მოთხრობა ნათლად მიუთითებს, რომ ლომშიც კი, ასეთ უსასტიკეს და

საშემ მხეცშიც კი შეიძლება გაჩნდეს მადლიერების გრძნობა და კეთილგანწყობა, რაც დადასტურებულია სხვა მსგავსი ფაქტებითაც. ამრიგად, მსგავსი მოთხრობები მნიშვნელოვან დადებით გავლენას მოახდენს ბავშვის შეგნებაზე, ცოცხალი არსებებისადმი პასუხისმგებლობის გრძნობას აყალიბებს მასში (სასურველი იქნებოდა ჩვენ მიერ განხილული დანარჩენი სახელმძღვანელოებიდან რომელიმეში მაინც ყოფილიყო ისეთი ტექსტებიც, რომლებიც ბავშვებში ეკოლოგიური საკითხებისადმი მოქალაქეობრივ შეგნებას აამაღლებდა, რაც თავისუფლად შეიძლება იქნეს განხილული რელიგიური შინაარსის ვალდებულებაც).

სახელმძღვანელოში გადმოცემულია ისტორიები ცნობილ ქართველ ეროვნულ გმირებზე. მაგ., სამას არაგველზე (გვ. 44), ცხრა ძმა ხერხეულიძეზე (გვ. 40-41), თავდადებულ მღვდელ თევდორეზე (გვ. 188-190).

სახელმძღვანელოში შეტანილია აგრეთვე იაკობ გოგებაშვილის შესანიშნავი მოთხრობა - „თავის განირვა მტრისათვის“ (გვ. 166-167), რომელიც უმთავრეს ქრისტიანულ ღირებულებას უნერგავს მოსწავლეებს მტრის სიყვარულთან დაკავშირებით. მეტიც, მტრის გულისათვის თავის განირვის ჰუმანურ იდეას ქადაგებს.

თუ მოკლედ შევაჯამებთ, აუცილებლად უნდა აღინიშნოს, რომ ნიგნი გაჯერებულია ქართველების გმირობისა და სიკარგის პათეტიკით. ამ თვალსაზრისით, ნიგნი საკმაოდ არასაინტერესო შეიძლება იყოს მოსწავლისათვის, რომელიც თავისუფლად ფლობს ქართულ ენას, თუმცა ეთნიკურად არაქართველია.

სახელმძღვანელო:

„ქართული ენა და ლიტერატურა“ მე-6 კლასი

ავტორები:

ნათელა მაღლაკელიძე, ნანა ღონღაძე,

გამომცემელი: „მერიდიანი“

სახელმძღვანელოს გენდერული ანალიზი

სახელმძღვანელოს ავტორები: სახელმძღვანელოს ავტორი: 2 ქალი. სახელმძღვანელოზე მომუშავე ჯგუფი: 2 ქალი, 1 მამაკაცი (მათ შორის: რედაქტორი: 1 ქალი; მხატვარი: 1 ქალი, დიზაინერი: 1 მამაკაცი); რეცენზენტები: 3 ქალი.

სქესთა რეპრეზენტაცია ილუსტრაციებში :

ილუსტრაციების რაოდენობა				პროცენტული შემადგენლობა		
სულ	ქალი	მამაკაცი	შერეული	ქალი	მამაკაცი	შერეული
57	3	45	9	5	79	16

სახელმძღვანელოში ილუსტრაციების რაოდენობა, რომელზეც მხოლოდ მამრობითი სქესისა გამოსახული, ილუსტრაციათა საერთო რაოდენობის რეკორდულ მაჩვენებელს,

79%-ს შეადგენს, რაც თხუთმეტჯერ აღემატება იმ ილუსტრაციათა რაოდენობას, რომელზეც მხოლოდ მდედრობითი სქესია გამოსახული (5%). ილუსტრაციათა 16% ორივე სქესს წარმოგიდგენს.

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ცნობილი ადამიანები:

სახელმძღვანელოში შესულია 5 ცნობილი პირის საკმაოდ ვრცელი ბიოგრაფია. მათგან არცერთი არ არის ქალი. სახელმძღვანელოში მოხსენიებული 53 ისტორიული პირიდან, მხოლოდ 13-ია ქალი (25%); კერძოდ, გვხვდება: თამარ მეფე, დარეჯან ბატონიშვილი, მარიამ ბებურიშვილი (ილია ჭავჭავაძის დედა), მაკრინე ჭავჭავაძე (ილია ჭავჭავაძის მამიდა), ოლღა გურამიშვილი (ილია ჭავჭავაძის მეუღლე), ეკატერინე აბაშიძე (აკაკი წერეთლის დედა), სოლომონ მეორის ასული დარეჯანი (აკაკი წერეთლის დიდი ბებია), ნატალია ბაზილევსკაია (აკაკი წერეთლის მეუღლე), კეკე ნებიერიძე, თამარ დიდებაშვილი (ვაჟა ფშაველას პირველი და მეორე მეუღლეები), თამარ, გულქან, ნინო რაზიკაშვილები (ვაჟა ფშაველას ქალიშვილები).

როგორც ზემოთმოყვანილი სიიდან ჩანს, 13 ქალიდან 11 სახელმძღვანელოში გვხვდება, როგორც ცნობილი მამაკაცის დედა, მეუღლე ან ქალიშვილი. სახელმძღვანელოში წარმოდგენილ ბიოგრაფიებში ცნობილი პირის ბიოგრაფიული მონაცემების მოყვანისას, მეუღლეები და ქალიშვილები უმრავლეს შემთხვევაში მხოლოდ სახელით არიან მოხსენიებული (კერძოდ, 7 შემთხვევაში), იმ დროსაც კი, როდესაც შესაძლებელი იყო მათ თითო წინადადება მაინც დასთმოზოდათ; მაგალითად, ოლღა გურამიშვილისა და გულქან რაზიკაშვილის შემთხვევაში. შედარებით უკეთაა წარმოდგენილი დედის სახე, თითო აბზაცი ეძღვნებათ დედებს ილია ჭავჭავაძის, აკაკი წერეთლისა და ვაჟა-ფშაველას ბიოგრაფიებში.

გენდერული ხედვა სასწავლო აქტივობებში:

ტექსტების ავტორები

სახელმძღვანელოში შესული ტექსტების მამაკაც და ქალ ავტორთა შორის დისბალანსი რეკორდულია განხილულ სახელმძღვანელოთა შორის. სახელმძღვანელოში შესული 36 ტექსტიდან მხოლოდ ორი მოკლე ტექსტის (ანუ ტექსტების 2%-ის) ავტორია ქალი: ნელი თარბა (ლექსი „საქართველოს“) და სვეტლანა კვიკინია (სტატია გაზეთ „კვირის პალიტირიდან“). ამ ტექსტებს სახელმძღვანელოს 207 გვერდიდან სულ 2,5 გვერდი უჭირავს.

ძირითადი პერსონაჟები

სახელმძღვანელოში შესული ტექსტების უმრავლესობაში მთავარი პერსონაჟი მამაკაცია: თორნიკე ერისთავი (ი. გოგებაშვილი „ივერიის მონასტერი“), მახმუტ-ბიი (უიარაღოს „მამელუკი“), ეინარი (სერგო კლდიაშვილის „შორეული“), ფინეზი, ლეონი, ჯუმბერი, სედრაქი, რუქა (სულხან-საბა ორბელიანის „სიბრძნე სიცრუისა“), კოპალა (ხალხური ზღაპარი), ნვიმის მოყვარული კაცი (გურამ პეტრიაშვილის „ნვიმის მოყვარული კაცი“), სიტყვის პაპა, პატიოსანი კაცი და მეფე (გურამ დოჩანაშვილის „ყველაზე კარგი პაპა“), შიშია (თედო რაზიკაშვილის „მონადირე“), იოსება (რევაზ

ინანიშვილის „უშიშარი ბიჭი იოსება“, ბიჭუნა (მურმან ლებანიძის „თორმეტი წლის კაცი“), ვარსკვლავბიჭუნა (ოსკარ უაილდის „ვარსკვლავბიჭუნა“), ფრანცი (ალფონს დოდეს „უკანასკნელი გაკვეთილი“).

სახელმძღვანელოში შესულ მხოლოდ ერთ ტექსტშია მთავარი პერსონაჟი გოგონა (რევაზ ინანიშვილის „დედუნა“). ორ ტექსტში ქალები ერთ-ერთი ძირითადი პერსონაჟები არიან: აბესალომ და ეთერი (ხალხური თქმულება), სიუ და ჯონსი (ო'ჰენრის „უკანასკნელი ფოთოლი“). დანარჩენ ტექსტებში ქალები ეპიზოდურად გვხვდებიან, ხოლო 14 ტექსტში (ანუ ტექსტების 39%-ში) ქალები საერთოდ არ არიან ნახსენები.

ქალური და მამაკაცური თვისებები და როლები სახელმძღვანელოს ტექსტების მიხედვით

სახელმძღვანელოსათვის შერჩეული ტექსტების მიხედვით აქტიურობასთან, ძალაუფლებასა და რაციონალურობასთან დაკავშირებული თვისებები ძირითადად მამაკაცებს მიენერებათ. კერძოდ, მამაკაცებს ახასიათებთ შემდეგი თვისებები: ღრმად განსწავლული, მეტად ნიჭიერი, ღვანლმოსილი, განათლებული, ჭკვიანი, გამოცდილი, მხნეობით აღსავსე, სასიქადულო ქართველი, მოაზროვნე, გენიოსი, ჩინებული დიდაქტიკოსი, დიდი ავტორიტეტის მქონე, გონიერი, სხარტი, ენამოსწრებული, გულკეთილი, თავაზიანი, ფიცხი ბუნების, მეტად კეთილი, მნიგნობრობის მოტრფიალე, გავლენიანი, შეუდრეკელი ბუნების, დიდად ენერგიული, გონიერი, ენამოსწრებული, უზადო ნიჭის მქონე,

მამაკაცები შემკული არიან შემდეგი ეპითეტებით: საქართველოს მამა, საქართველოს უგვირგვინო მეფე, სამშობლოზე უზომოდ შეყვარებული მამულიშვილი, „მთის არწივი“.

ქალები ხასიათდებიან შემდეგი თვისებებით: მშვენიერი, ლამაზი, კეთილშობილი, სათნო ბუნების ქალი, საუკეთესო აღმზრდელი თავისი შვილებისა, ფრიად განსწავლული ადამიანი, შესანიშნავი მცოდნე მშობლიური ენისა და ლიტერატურისა, გამჭრიახი, შრომისმოყვარე, მკაცრი, სამართლიანი, მნიგნობრობის მოტრფიალე, კარგი მეოჯახე, გაჭირვებულთა გამკითხავი, მოუღლელი, ნიჭიერი მოლექსე, მგრძნობიარე გულის მქონე.

სახელმძღვანელოში ნახსენები მამაკაცების სამოქმედო ასპარეზი ფართოა. ტექსტებში მამაკაცი გვხვდება შემდეგ როლებში: მეცნიერი, ფილოსოფოსი, მწერალი, პოეტი, პოლიტიკური მოღვაწე, დიპლომატი, სარდალი, ღვთისმეტყველი, იმპერატორი, მეფე, ვეზირი, მონადირე, მამლუქი, ბრძენი, უფლისწულის აღმზრდელი, პედაგოგი, მისიონერი.

ქალების სამოქმედო ასპარეზი შედარებით ვიწროა. მხოლოდ საზღვარგარეთული მწერლობის თავში მოცემულ ერთადერთ ტექსტში ჩანს ქალი გარკვეული პროფესიის მქონე (მხატვარი სიუ, ო'ჰენრის „უკანასკნელი ფოთოლი“), დანარჩენ შემთხვევებში ქალი საოჯახო როლებში გვხვდება, როგორც დედა, მეუღლე და ქალიშვილი.

სასურველია ლიტერატურის სახელმძღვანელოს შემდგენლებმა მასალის შერჩევისას, დააბალანსონ ტექსტების ქალ და მამაკაც ავტორთა რიცხვი, რათა

მოსწავლე მხოლოდ მამაკაცის თვალთა ალქმულ სამყაროს არ გაეცნოს. ასევე, მნიშვნელოვანია, შერჩეულ ტექსტებში ქალები და გოგონები მამაკაცებისა და ბიჭუნების თანაბრად იყვნენ წარმოდგენილი როგორც მთავარი და ერთ-ერთი ძირითადი პერსონაჟი. თუ სახელმძღვანელოსთვის გარკვეული შინაარსობრივი თუ მხატვრული ღირსების გამო შეირჩევა ისეთი ტექსტი, რომელიც გენდერულ სტერეოტიპებს შეიცავს, სახელმძღვანელოს ავტორებმა ტექსტისათვის დართული კითხვებით უნდა მოახერხონ, რომ მოსწავლეებმა კრიტიკულად გაიაზრონ მოწოდებული მასალა და ტექსტი არ გახდეს გენდერული სტერეოტიპების კვლავწარმოებისა და განმტკიცების ინსტრუმენტი.

სახელმძღვანელოს რელიგიური ანალიზი

სახელმძღვანელოს მე-16 გვერდზე, „იაკობ გოგებაშვილის მიხედვით შედგენილ ტექსტში“ (რაც იმას ნიშნავს, რომ ავტორებს გარკვეულწილად გადაკეთებული აქვთ გოგებაშვილის ეს მონათხრობი) „ივერიის მონასტერი“, ვკითხულობთ:

„საქართველოს დიდი ღვანლი დასდეს იმ მონასტრებმაც, რომლებიც დაარსებულნი იყვნენ უცხო ქვეყნებში ქართველი ბერებისაგან. ყველა ეს მონასტერი მდებარეობდა საბერძნეთში სხვადასხვა ადგილას. მათ შორის პირველი ადგილი ეჭირა და მეტი ღვანლით ბრწყინავდა ივერიის მონასტერი, წმინდა ათონის მთაზე დაარსებული. იგი დააფუძნეს ქართველმა ბერებმა მერვე საუკუნის გასულს“ (ხაზგასმა ჩვენია, დ.თ.).

სახელმძღვანელოს ამ მონაკვეთში ორი საკმაოდ მნიშვნელოვანი შეცდომაა დაშვებული:

1. საზღვარგარეთ ქართველების მიერ დაარსებული „ყველა მონასტერი“ ნამდვილად არ „მდებარეობდა საბერძნეთში“. ქართული კულტურის უცხოურ კერებს შორის არანაკლებად ღირსეული ადგილი ეჭირათ ანტიოქიის მახლობლად, შავ მთაზე არსებულ კასტანისა და კალიპოსის ქართულ მონასტრებს. შავ მთაზე ქართული ბერმონაზვნობის გაძლიერება დაკავშირებულია ცნობილი ქართველი ფილოსოფოსის წმ. ეფრემ მცირის († 1101) სახელთან, რომელთანაც იმყოფებოდა სამოცდაათამდე ქართველი ბერი. ათონის მთაზე არსებულ „ივირონზე“ არანაკლებ მნიშვნელოვანი ქართული მონასტრები არსებობდა პალესტინის ტერიტორიაზე, რომელთაგან, პირველ რიგში, უნდა დავასახელოთ იერუსალიმის ჯვრის მონასტერი. დავით აღმაშენებელი დიდ ყურადღებას უთმობდა იერუსალიმში არსებულ უფლის საფლავის ტაძარს, სადაც ქართველი ბერებიც მოღვაწეობდნენ (მამისთვალისი, 1998). სწორედ მისმა უახლოესმა თანამოღვაწეებმა, იოანე საფარელმა, ქართველმა კათოლიკოსმა და არსენ იყალთოელმა, მეფის სულიერმა მოძღვარმა, 1103-1105 წლებში აღადგინეს ცნობილი ჯვრის მონასტერი, რომელიც წმინდა მიწაზე ქართულ რელიგიურ ცენტრს წარმოადგენდა. იერუსალიმში არსებობდა აგრეთვე დავით აღმაშენებლის პირველი ცოლის მიერ დაფუძნებული მონასტერიც (ეს უკანასკნელი წმინდა მიწაზე მონაზვნად აღიკვეცა). ამ რეგიონში ქართველებს ეკუთვნოდათ ასევე წმ. იაკობის მონასტერი იერუსალიმში, იოანეს მონასტერი იერუსალიმში, ლაზთა მონასტერი იერუსალიმის უდაბნოში. ქართველი ბერები მოსაგრეობდნენ გეთსამანიაშიც, ზეთისხილის მთაზე და წმ. საბას მონასტერში (ფერაძე, 1995) ასევე აღდგომის ეკლესიაში და გოლგოთაზე. ამასთან, ავტორების

მიერ იმის ხაზგასმა, თუ რომელ მათგანს ეჭირა „პირველი ადგილი“ და რომელი ბრწყინავდა „უფრო მეტი ღვაწლით“, სრულიად ზედმეტად გვეჩვენება.

2. მერვე საუკუნის მიწურულს ათონზე ქართველთა „ივირონის“ მონასტერი ჯერ ვერ იქნებოდა დაარსებული იმ მარტივი მიზეზის გამო, რომ ათონზე ათანასეს ლავრის და ზოგადად მონასტრული ცხოვრების დასაწყისად მიჩნეულია 964 წელი (გრძელიძე, 2009), ქართველთა მონასტერი „ივირონი“ კი დაფუძნებულია მე-10 საუკუნის მეორე ნახევარში. (სხვათა შორის, ჩვენი მონიტორინგის ქვეშ არსებულ სხვა სასკოლო სახელმძღვანელოში თორნიკე ერისთავის მიერ ივირონის მონასტრის დაარსების საკვებით სწორი თარიღია დასახელებული - 981-983 წლები (მზია სურგულაძე და სხვები. ჩვენი საქართველო. მოსწავლის ნიგნი. მე-6 კლასი. თბ., 2011, გვ. 242

სახელმძღვანელოში არასწორი ქართულით არის გადმოცემული ზოგიერთი რელიგიის მიმდევრის სახელწოდება. მაგ., წერია „მუსლიმანი“ („მუსლიმანთა სალანძღავი სიტყვაა არამუსლიმანთა მიმართ“, გვ. 27). უნდა იყოს „მუსლიმი“, „მუსლიმთა“.

სულხან-საბა ორბელიანის ბიოგრაფიულ ცნობებში (გვ. 63-64) ერთი სიტყვაც არ არის ნათქვამი იმ ცნობილი ფაქტის შესახებ, რომ მან კათოლიკობა მიიღო, რაც საკმაოდ მნიშვნელოვანი მოვლენაა და აღიარებულია ისტორიკოსთა უმრავლესობის მიერ. იგრძნობა, რომ ავტორებს ეთაკილებათ ამის აღნიშვნა. ამან კი შესაძლოა არასასურველი განწყობა შექმნას კათოლიკური აღმსარებლობის მოსწავლეებში, რომლებსაც სხვა ცნობილ ქართველ წინაპრებთან ერთად სულხან-საბაც (სრულიად სამართლიანად) საკუთარი რელიგიური ტრადიციის მიმდევრად მიაჩნიათ.

სახელმძღვანელო:

„ქართული, როგორც მეორე ენა“ მე-2-3-4-5 დონე

ავტორები:

მაია მელიქიძე, ნინო გორდელაძე

გამომცემელი: განათლების და მეცნიერების სამინისტრო

სახელმძღვანელოს ანალიზი ეთნიკური მრავალფეროვნების თვალსაზრისით

სახელმძღვანელო განკუთვნილია არაქართველენოვანი სკოლის მოსწავლეებისთვის, თუმცა სახელმძღვანელოში მოსწავლეები ძნელად ამოიცნობენ საკუთარ კულტურულ კონტექსტს, ერთი მხრივ, ხოლო, მეორე მხრივ, მათი სამოქალაქო ცნობიერებისკენ მიმართული ტექსტები არსად გვხვდება. უფრო კონკრეტულად: პირველიდან მეექვსე კლასის ჩათვლით ქართულის, როგორც მეორე ენის სახელმძღვანელოებში გაკვრითაც კი არსადაა ნახსენები საქართველოში არსებული ეთნიკური/ ნაციონალური ჯგუფები; საინტერესოა, რომ ქართულ სუბეთნიკურ ჯგუფებზეც (მაგ. სვანებზე) მცირე ინფორმაცია მოიპოვება (მე-6 კლასი, გვ. 32-43), თუმცა, მხოლოდ ამით არ ამოიწურება ეს თემა და არათუ ეთნიკური ან რასობრივი, დიალექტური სხვაობებიც კი ყურადღების მიღმაა დარჩენილი. მეტიც: არაქართველებისთვის

შექმნილ სახელმძღვანელოებში ამ კუთხეების დასახლებული პუნქტების სახელებიც კი პირველად მხოლოდ მე-3 კლასის სახელმძღვანელოში გვხვდება („ცხოვრობს ბოლნისში“ – გვ. 24); მეორეგან (მე-4 კლასის სახელმძღვანელოში) ნახსენებია ბოლნისელი, ნინოწმინდელი, ახალციხელი – ოღონდ წარმომავლობის გრამატიკულ წარმოებასთან დაკავშირებით... (მე-4 კლასი, გვ. 8).

ტექსტში გამოყენებული საკუთარი სახელები მხოლოდ ქართული ეთნიკური ჯგუფისათვისაა დამახასიათებელი და არ გვხვდება საქართველოს სხვა ეთნიკური ჯგუფებისთვის დამახასიათებელი სახელები. მნიშვნელოვნად მიგვაჩნია საკუთარ სახელებთან დაკავშირებული ერთი გამოკვეთილი ტენდენცია, რომელიც გატარებულია ექვსივე კლასის სახელმძღვანელოში: ყველა პერსონაჟს (მთავარს, მეორეხარისხოვანს, ნათესავებს, მეგობრებს...) მხოლოდ და მხოლოდ ქართული წარმომავლობის სახელები ჰქვიათ: გია, ია, ლია, რეზო, მზია, დათო, ზაზა, მალხაზი, სანდრო, შოთა, თამთა, ნუცა... ერთადერთი გამონაკლისი ამ მხრივ ევროპული ცნობილი ზღაპრების გმირების (კარლსონი, პეპი, ჩიპოლინო, ბურატინო...) და კიდევ ერთი – ქართული ზღაპრის გმირის სახელი – ბომბორაა... ამკარაა, რომ ეს ტენდენცია (ფვიქრობთ – ავტორთა მიერ კონცეპტუალურად მიღებული და გატარებული) ხელს უწყობს გაუცხოებასა და ენის შემსწავლელთა მხრიდან მოტივაციის დაკარგვას...

ბუნებრივია, საინტერესოა სახელმძღვანელოში აღწერილი გარემო. ამ მხრივაც ჩნდება კითხვები: სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ტექსტების (რასაკვირველია, არ იგულისხმება მხატვრული ტექსტები – საუბარია კომუნიკაციური დანიშნულების მქონე ტექსტებზე...) უმრავლესობაში ასახულია თბილისის (ქალაქური) გარემო... სიტუაციას ვერ ცვლის მე-4 კლასში (გვ. 54-61) მოცემული მცირე ინფორმაცია სოფელში დასვენებასთან დაკავშირებით...

სახელმძღვანელოში .საერთოდ არ არის ნახსენები უმცირესობებით დასახლებული რეგიონები... სხვათა შორის, არც იმ თავში, რომელიც ტრადიციებს ეძღვნება (მე-6 კლასი, გვ. 44-53). ტრადიციებთან დაკავშირებით ისიც უნდა ითქვას, რომ საკმაოდ დანერგილებითაა განხილული ქართული ახალი წელი და ახალი წლის ტრადიციები იტალიაში, ინგლისში, იაპონიაში... თუმცა, არაფერია ნათქვამი ჩვენი უახლოესი მეზობლების (სომხების, აზერბაიჯანელების, თურქების, რუსების...) საახალწლო ტრადიციებზე...

ერთ ნიშანდობლივ ნიუანსზე გავამახვილებთ ყურადღებას: კომუნიკაციური უნარების განვითარების თვალსაზრისით, ძალიან საჭირო საკითხს ეხებიან ავტორები მე-3 კლასის ერთ-ერთ თემაში, კერძოდ, საყიდლებს, ყიდვა-გაყიდვის ოპერაციებთან დაკავშირებულ ენობრივ-გრამატიკულ კონსტრუქციებს, ლექსიკას და ა. შ. ამ დროს – ტექსტში მოყვანილია მხოლოდ მარკეტი, საფუნთუშე, სუპერმარკეტი... საერთოდ არ გვხვდება არსად ბაზარი, ბაზრობა – ადგილები, სადაც, როგორც წესი, იყენებენ სამიზნე ჯგუფის წარმომადგენლები ხსენებულ კონსტრუქციებს... (მე-3 კლასი, გვ. 44).

გასათვალისწინებელია სახელმძღვანელოს ავტორთა მიერ შერჩეულ ე.წ. „მუდმივმოქმედ პერსონაჟთა“ გაღერა: პეპი გრძელი წინდა, კარლსონი, ჩიპოლინო, ბომბორა – ყველა ეს პერსონაჟი ისე შემოდის მოქმედებაში (მეორე კლასიდან), თითქოს სამიზნე ჯგუფის მოსწავლეთა წინარე გამოცდილება აპრიორი გულისხმობდეს ამ ზღაპრულ გმირთა შესახებ სრულყოფილი ინფორმაციის არსებობას, რაც სრულიად

არაადეკვატურია: სამწუხაროდ, წიგნიერების თვალსაზრისით, სამიზნე ჯგუფში დიდი პრობლემებია და კითხვის უნარების ტრანსფერზე გათვლილი ეფექტი ამკარად მარცხისთვისაა განწირული...

ფიქრობთ, I კლასიდანვე სამიზნე ჯგუფისათვის უცნობი ცხოველებისა და ფრინველების სწავლებაც ვერ მოგვიტანს შედეგს და აქცენტების გაკეთება ჟირაფზე, ზებრაზე, თეთრ დათვზე და სპილოზე ამ ეტაპზე გაუმართლებლად მიგვაჩნია... მაშინ, როცა სოფლის მაცხოვრებლებისთვის გაცილებით ადეკვატური გარემოს შეგრძნებას გააჩენდა ძაღლის, ძროხის, ცხენის, ქათმის... გააქტიურება და წინა პლანზე წამოწევა.

გარემოს შექმნის თვალსაზრისით, დიდი მნიშვნელობა ენიჭება სახელმძღვანელოს ვიზუალურ მხარეს. ამთავითვე უნდა ითქვას, რომ სახელმძღვანელოების მხატვრული გაფორმება მაღალ დონეზეა შესრულებული, მრავალფეროვანია, ხალისიანი ფერებითაა დასურათბატებული, სასიამოვნო და ლამაზი სანახავია... მაგრამ ერთი რამ ამკარად შეინიშნება: დომინირებს ევროპული, დასავლური გარემო: პერსონაჟები არათუ სამიზნე ჯგუფის წარმომადგენლებს, საქართველოს არც ერთი კუთხის წარმომადგენლებს არ ჰგვანან... განსაკუთრებით ეს ეხება ზრდასრულებს. ექვსივე სახელმძღვანელოში დასურათბატებული გარემო ძალიან შორს დგას რეალობისგან და დიდი კითხვის ნიშნის ქვეშ დგება თითქმის ყველა კლასის სასწავლო გეგმაში მოცემული სტანდარტის შესრულება: „აკვირდება და ამოიცნობს ილუსტრაციებზე/ტექსტებში ასახულ კულტურულ, სიმბოლურ, სოცოკულტურულ, საყოფაცხოვრებო რეალიებს; ავლებს პარალელებს - პოულობს მსგავსებებს, განსხვავებებს...“

სრული პასუხისმგებლობით შეიძლება ითქვას, რომ ამ ინდიკატორების შესრულება მოცემული სახელმძღვანელოების მიხედვით ყოველად შეუძლებელია.

სახელმძღვანელოში განხილულია საახალწლო ტრადიციები და საკვები, თუმცა ამ თვალსაზრისით არ არის განხილული საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური ჯგუფებისთვის დამახასიათებელი ტრადიციები; კარგია, რომ თოვლის ბაბუასთან ერთად ფინური წარმოშობის სანტაკლაუსი და იტალიური თოვლის ბებიაც იხსენიება, მაგრამ იმავე გვერდზე ტრადიციული საახალწლო ტკბილეულის სახით მხოლოდ გოზინაყზეა საუბარი. სასურველი იქნებოდა უმცირესობებისთვის დამახასიათებელი ტრადიციული კერძი და ტკბილეულიც ყოფილიყო მოხსენიებული სახელმძღვანელოში.

სახელმძღვანელოს ანალიზი გენდერული თვალსაზრისით

გენდერული უთანასწორობა, საზოგადოდ, დამახასიათებელია სასკოლო სახელმძღვანელოებისთვის; განსაკუთრებით ეს ეხება საზოგადოებაში არსებულ სტერეოტიპებს ქალის როლის შესახებ ოჯახში. ამ მხრივ, უნდა ითქვას, რომ ქართულის, როგორც მეორე ენის სახელმძღვანელოში, დაბალანსებული ვითარებაა: ეს ეხება როგორც შინაარსობრივ მხარეს, ასევე – ვიზუალურსაც. ქალი არ არის წარმოჩენილი, როგორც დიასახლისი – სხვადასხვა კლასში ასახულ კომუნიკაციურ სიტუაციებში „დედა“ წარმოდგენილია „მამის“ სრულფასოვან პარტნიორად; მხოლოდ თითქმის ჩამოსათვლელ შემთხვევაში, პერსონაჟის დედა დიასახლისია და არსად არ მუშაობს (იხ. მაგ. მე-3 კლასი, გვ. 12-18)...

უფრო დეტალურ გენდერულ ანალიზს წარმოვადგენთ მეოთხე დონის სახელმძღვანელოსთან დაკავშირებით, რომელიც ზოგად ტენდენციებს ასახავს.

სახელმძღვანელოს ავტორები:

სახელმძღვანელოს ავტორები: 2 ქალი, 2 მამაკაცი. სახელმძღვანელოზე მომუშავე ჯგუფი: 5 ქალი, 1 მამაკაცი (მათ შორის: რედაქტორი 2 ქალი, მხატვრები: 1 ქალი, 1 მამაკაცი, დიზაინერ-დამკაბადონებელი: 2 ქალი).

სქესთა რეპრეზენტაცია ილუსტრაციებში

სახელმძღვანელოში ილუსტრაციების რაოდენობა, რომელზეც მხოლოდ მდედრობითი სქესია გამოსახული, საერთო რაოდენობის 30 %-ს შეადგენს და ნაკლებია იმ ილუსტრაციათა რაოდენობაზე, რომელზეც მხოლოდ მამრობითი სქესია გამოსახული (49 %). ილუსტრაციათა 21% შერეულია და ორივე სქესის წარმომადგენლებს ასახავს.

ილუსტრაციების რაოდენობა				პროცენტული შემადგენლობა		
სულ	ქალი	მამაკაცი	შერეული	ქალი	მამაკაცი	შერეული
211	63	104	44	30	49	21

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ცნობილი ადამიანები:

სახელმძღვანელოს შინაარსი, მიზნის შესაბამისად, ქართულ ენაზე საკომუნიკაციო უნარ-ჩვევების განვითარებას ემსახურება და ყოველდღიურ სიტუაციებს აღწერს. ტექსტი არ იძლევა ინფორმაციას არცერთი ცნობილი ადამიანის შესახებ. სახელმძღვანელოში გამოყენებული ფრაგმენტებიდან და ლექსებიდან 6 ეკუთვნის ქალ ავტორს, ხოლო 8 - მამაკაცს. სახელმძღვანელოში გამოყენებულია, როგორც ქალი, ისე მამაკაცი საბავშვო მწერლის ნაწარმოებები.

გენდერული ხედვა სასწავლო აქტივობებში

სქესთა უთანასწორო წარმოჩენა, საზოგადოდ, დამახასიათებელია სასკოლო სახელმძღვანელოებისთვის; განსაკუთრებით ეს ეხება საზოგადოებაში არსებულ სტერეოტიპებს ქალის როლის შესახებ ოჯახში. ამ მხრივ, უნდა ითქვას, რომ აღნიშნულ სახელმძღვანელოში დაბალანსებულია ვითარება. ეს ეხება როგორც შინაარსობრივ მხარეს, ასევე ვიზუალურსაც. ქალი წარმოჩენილია არამხოლოდ დიასახლისად, „დედა“ წარმოდგენილია „მამის“ სრულფასოვან პარტნიორად. მაგალითად, მამა და დედა სამსახურში მიდიან, კაქტუსების ოჯახის ორივე წევრი (დედაც და მამაც) მუშაობს. ბიჭი სალამურა ჭიამაიების მწყემსია, გოგონა ბაია - ციკინათელების ანუ თანასწორი სტატუსი აქვთ. ბებია-ბაბუის შემთხვევაში, შენარჩუნებულია საოჯახო საქმიანობის გადანაწილების ტრადიციული მოდელი: ბებია საჭმელს ამზადებს, ბაბუა კითხულობს ან ტელევიზორს უყურებს. მამა არამხოლოდ გაზეთს კითხულობს, არამედ შვილებს ესაუბრება, ზოოპარკში ასეირნებს.

ილუსტრაციების მიხედვით, სახელმძღვანელოში მოცემული საოჯახო ურთიერთობების მოდელიც გაცილებით თანამედროვეა. ერთ-ერთი თემის („ერთი ჩვეულებრივი დღე“) მიხედვით ოჯახის ამსახველ ილუსტრაციაზე არამხოლოდ ბაბუა უყურებს ტელევიზორს, არამედ დედაც და შვილიშვილიც. დედებმა შეიძინეს გარკვეული უფლებები (თავისუფალი დროის ქონის) და ოჯახის მამაკაც ნევრებთან ერთად ტელევიზორს უყურებენ. მათ უკან ბებია დგას, რომელიც აშკარად დაინტერესებულია გადაცემით, მაგრამ თითქოს თავს ჩამოჯდომის უფლებას ვერ აძლევს (შესაძლოა კვლავ საოჯახო საქმიანობით დატვირთულობის გამო). ილუსტრაციის მიხედვით, შედარებით თავისუფალია საოჯახო ურთიერთობები უფროს-უმცროსობის მკაცრი ტრადიციული წესისაგან. ტელევიზორის სამართავი პულტი ბავშვს უჭირავს და არა უფროსს. სახელმძღვანელოში აღწერილი სიტუაცია განსხვავდება ოჯახური სიტუაციის სტერეოტიპული წარმოსახვისაგან, სადაც მამაკაცი მუდამ საკუთარი თავითა და ინტერესებითაა დაკავებული, ქალი - ოჯახზე ზრუნვით, რაც სახელმძღვანელოების საოჯახო პორტრეტში ასე აისახება ხოლმე: მამა გაზეთს კითხულობს, ბაბუა ტელევიზორს უყურებს, ბიჭი ჰანტელებით ვარჯიშობს ან კონსტრუქტორს აწყობს, ბებია ქსოვს, დედა აუთოვებს, გოგონა სავანშიმოდ თეფშებს ალაგებს მაგიდაზე ან გვის.

სახელმძღვანელოში კიდევ ერთი დადებითი ტენდენციაა, პროფესიული შრომაც ნაკლებადაა გენდერულად სეგრეგირებული. ექიმი, მასწავლებელი, ვეტერინარი, პოლიციელი, მზარეული ქალიცაა და მამაკაციც. მკერავი ქალის გამოსახულების გვერდით გვხვდება ტექსტი „მკერავი ბესო“. იგი ჩვეულებრივი მკერავი არაა და მისი შესაძლებლობები გადაჭარბებულია: „ბესო კიბით ავიდა ცაში და გაკერა“. მიუხედავად იმისა, რომ ტექსტს ზღაპრული სიუჟეტი აქვს და არ ასახავს რეალობას, იგი სახალისო, განსხვავებული და საინტერესოა.

შედარებით მრავალფეროვნადაა წარმოდგენილი გოგონების საქმიანობაც. გოგონა არა მხოლოდ ვიოლინოს დაკვრას და ცეკვას სწავლობს, არამედ ველოსიპედით სეირნობს, ცურავს, სკოლის სპორტდარბაზში თამაშობს ფრენბურთს. მიუხედავად ამისა, სპორტსმენთა შორის (ფეხბურთელი, წყალბურთელი, კალათბურთელი, ჩოგბურთელი) რატომღაც ყველა ბიჭია. ერთ-ერთ ილუსტრაციაზე ბიჭი ტირის. მართალია, ბიჭი პატარაა, ანუ იმ ასაკისაა, როდესაც ტირილის ნებას ჯერ კიდევ რთავს საზოგადოება. მაინც მისასალმებელია, რომ მაინცდამაინც გოგონა არ არის წარმომჩენილი მტირალა არსებად.

ილუსტრაციებშიც და ტექსტშიც გოგონები და ბიჭები მხოლოდ განცალკევებულად არ არის გამოსახული, ისინი ურთიერთობენ ერთმანეთთან, ერთად საქმიანობენ, მეგობრობენ: ტელეფონით საუბრობენ, ტყეში ერთდ სეირნობენ, ბანაობენ, ირუჯებიან, ერთ ოთახში სხედან და საუბრობენ, სავაჭრო ცენტრში ერთად არიან, დაბადების დღეს აღნიშნავენ.

სახელმძღვანელო გენდერული სტერეოტიპულობისაგან თავისუფალია და ქალი, გოგონა არ არის უჩინარი, მეორეხარისხოვანი. მიუხედავად ამისა, რაოდენობრივი მაჩვენებლების მიხედვით მამაკაცი, ბიჭი უფრო ხშირად არის ავტორთა ყურადღების ცენტრში.

სახელმძღვანელოს განსახლების ტიპებისა და სოციალური კონტექსტის თვალსაზრისით ანალიზი

ფიქრობთ, სამიზნე ჯგუფთან მიმართებით I-VI დონის ქართულის, როგორც მეორე სახელმძღვანელოებში წარმოდგენილ კონტექსტი, განსახლების ტიპი, პერსონაჟთა სოციალური მდგომარეობა და მათი სტატუსები მეტ დაბალანსებულობას საჭიროებს. წარმოდგენილი საკომუნიკაციო ტექსტების პერსონაჟები, როგორც წესი, ქალაქელი ბავშვები არიან (შესაბამისად, მათი ოჯახის წევრებიც ქალაქელები არიან); მოქმედება ვითარდება ქალაქში, მხოლოდ ბებია და ბაბუა ცხოვრობენ სოფელში (სოფლის ცხოვრების შესახებ მინიმალური ინფორმაციაა კი არ მიეწოდებათ მოზარდებს და სოფლის თემა ამოიწურება მხოლოდ მდინარეზე ბანაობით, ტყეში სოკოს კრევით, ბიძაშვილებთან მინდორში თამაშით... (იხ. მე-4 კლასი, გვ. 54-61; მე-5 კლასი, გვ. 55 და სხვა.).

ცალკე აღნიშვნის ღირსია მე-6 კლასში შეტანილი თემა, რომელიც პროფესიებს ეძღვნება: პრაქტიკულად, ყველა ჩამოთვლილი პროფესია ქალაქური ტიპის დასახლებებისთვისაა რელევანტური და არანაირ კავშირში არაა სოფელთან (კიდევ ერთხელ გვინდა ხაზი გავუსვათ იმ გარემოებას, რომ სამიზნე ჯგუფის მოსწავლეთა უმრავლესობა სწორედ სოფლის ტიპის დასახლებებიდანაა).

სახელმძღვანელო:

„ჩვენი საქართველო“, მე-5 კლასი

ავტორები:

მზია სურგულაძე, ნინო მინდაძე, ვაჟა ნეიძე, კობა ხარაძე, ლაშა ბერაია, თამარ გეგეშიძე, ნინო მამალაძე, მანანა ქურთუბაძე, თამარ შალვაშვილი, იზა გარსენიშვილი, ლია გარსენიშვილი, ნინო ერემაშვილი, გიორგი მშვენიერაძე, ზურაბ კიკნაძე, ეკატერინე სუმბათაშვილი, თამარ უზუნაშვილი,

გამომცემელი: „ლოგოს პრესი“

სახელმძღვანელოს ანალიზი ეთნიკური და რელიგიური მრავალფეროვნების თვალსაზრისით

აღნიშნული სახელმძღვანელო საინტერესოა იმ თვალსაზრისით, რომ ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით უნდა უზრუნველყოს მოსწავლის მიერ საქართველოს ეთნიკური და რელიგიური მრავალფეროვნების გაცნობა. კერძოდ, პროგრამის შინაარსი უნდა მოიცავდეს შემდეგ საკითხებსა და თემებს:

- (ა) ქართველი ხალხი;
- (ბ) მრავალეთნიკური საქართველო;
- (გ) თბილისური სუბკულტურა;
- (დ) ქალაქი და სოფელი ძველად და ახლად;

(ე) იძულებით გადაადგილებულები საქართველოში;

(ვ) რას ნიშნავს ცნება „საქართველოს მოქალაქე“.

ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით შემდეგი შედეგები და ინდიკატორებია განწერილი:

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

საზ. მეტ.V-VI.10. მოსწავლეს შეუძლია ჩამოთვლოს საქართველოს მოსახლეობის მახასიათებლები.

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

სასწავლო გეგმა მოიცავს კონკრეტულ ინდიკატორებს ზემოთჩამოთვლილი შედეგების მიღწევის გასაზომად. თუ სახელმძღვანელოს წარმოდგენილი კრიტერიუმებისა და მოთხოვნების მიხედვით გავაანალიზებთ, ცალსახაა, რომ იგი ვერ აკმაყოფილებს ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ მოთხოვნებს, რადგან სახელმძღვანელოში არსად არ არის აღწერილი და საერთოდ არ არის შეტანილი ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული მასალა, კერძოდ:

(ა) საქართველოს მოსახლეობის ეთნიკური შემადგენლობა და მახასიათებლები;

(ბ) საქართველოს მოსახლეობის რელიგიური შემადგენლობა და მახასიათებლები;

(გ) ეთნიკური და რელიგიური მრავალფეროვნების ამსახველი ინფორმაცია რეგიონების მიხედვით (ქვემო ქართლის, სამცხე-ჯავახეთის და თბილისის აღწერისას არ არიან ნახსენები უმცირესობების ეთნიკური ჯგუფები; აჭარის, კახეთის თუ სხვა რეგიონების მოსახლეობის აღწერისას ეთნიკურ მრავალფეროვნების მითითება არ გვხვდება; რელიგიურ ჯგუფებზე არსად არის საუბარი);

(დ) საქართველოში არსებული სხვადასხვა რელიგიების შესახებ ინფორმაცია და მასთან დაკავშირებული კულტურული ტრადიციები და რიტუალები;

(ე) საქართველოში მცხოვრები ეროვნებების საოჯახო თუ რელიგიურ დღესასწაულების შესახებ;

(ვ) თბილისის სუბკულტურა.

მართალია, ამ საკითხებზე ამავე გამომცემლის და ავტორთა ჯგუფის მიერ საუბარია მეექვსე კლასის სახელმძღვანელოში, თუმცა იმის გამო, რომ ეროვნული სასწავლო გეგმის ჩამოთვლილი შედეგები და ინდიკატორები მოიცავს მეხუთე კლასსაც, სასურველი იქნებოდა საკითხების წარმოდგენა ამ შედეგებისა და ინდიკატორების მიხედვით მეხუთე კლასის სახელმძღვანელოშიც.

სახელმძღვანელო დაყოფილია ექვს თავად. პირველი თავი მოიცავს საქართველოს აღწერას; მეორე თავში წარმოდგენილია ინფორმაცია თბილისის შესახებ; მესამე თავში საქართველოს კუთხეებია განხილული, მეოთხე თავი საქართველოს ისტორიული მიწებისა და ქალაქების დახასიათებას ეთმობა, მეხუთე თავში

ტრადიციული სამეურნეო საქმიანობაა წარმოდგენილი, ხოლო მეექვსე თავი საქართველოს ტრადიციულ კულტურას ეძღვნება. თითოეული თავი იძლევა საშუალებას დააკმაყოფილოს ეროვნული სასწავლო გეგმის მოთხოვნები და აღწეროს საქართველოში არსებული ეთნიკური და რელიგიური მრავალფეროვნება და საქართველოს ეთნიკურ ჯგუფებთან დაკავშირებული კულტურა, ტრადიცია თუ რიტუალები, თუმცა სახელმძღვანელოს ავტორები თავს არიდებენ ამ მიმართულების მასალის შემუშავებას.

ეთნიკური მრავალფეროვნება

ტრადიციული კულტურისა თუ მეურნეობის ნაწილში ავტორები წარმოდგენენ ტრადიციებს საქართველოს სხვადასხვა კუთხის მიხედვით და არა სხვადასხვა ეთნიკური ან რელიგიური ჯგუფების მახასიათებლების მიხედვით (მაგალითად ქორწილი: გვ. 204) ან შობა-ახალი წელი (გვ. 207). ქორწილიც და ახალი წლის ტრადიციაც იძლევა საშუალებას, საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური თუ რელიგიური ჯგუფების ტრადიცია და რიტუალები გააცნონ მოსწავლეებს, თუმცა სახელმძღვანელოში ეს არ არის წარმოდგენილი.

სახელმძღვანელოში საქართველოს ეთნიკური შემადგენლობა ნახსენებია მხოლოდ თბილისის, ჯავახეთის და ქვემო ქართლის დახასიათებისას, კერძოდ:

„თბილისის მოსახლეობა მილიონს აჭარბებს. აქ მცხოვრებთა უმრავლესობა ქართველია. ქართველებთან ერთად თბილისში ცხოვრობენ აზერბაიჯანელები, ბერძნები, ებრაელები, სომხები, რუსები და სხვა ეთნოსების წარმომადგენლები (გვ. 55)“.

თბილისის ღირსშესანიშნაობებში ჩამოთვლილია ანჩისხატის, სამების ტაძარი, წმინდა ნიკოლოზის დიდი ეკლესია. ავტორებს არანაირი ინფორმაცია არა აქვთ თბილისის სუბკულტურის ჩამოყალიბების შესახებ და მასში ეთნიკური უმცირესობების წვლილზე. სახელმძღვანელოში შეტანილი არ არის აგრეთვე არამართლმადიდებლური რელიგიური ნაგებობები, რომელიც თბილისური კულტურის განუყოფელი ნაწილია. სახელმძღვანელო არ აწვდის მოსწავლეებს ინფორმაციას თბილისური სუბკულტურის ჩამოყალიბების ისტორიის შესახებ, რაც აგრეთვე ეროვნული სასწავლო გეგმის შემადგენელი ნაწილია. სასურველი იქნებოდა აგრეთვე იმ ეთნიკურად არაქართველი საზოგადო მოღვაწეების ღვაწლის აღწერა, რომელთა ამაგიც ფასდაუდებელია თბილისის აღმშენებლობაში

ქვემო ქართლის მოსახლეობის აღწერისას შემდეგი ფორმულირებებია გამოყენებული:

„ამ ტერიტორიაზე სხვადასხვა მიზეზით ქართველების გარდა სხვა ეროვნების ადამიანებიც სახლდებოდნენ: აზერბაიჯანელები; სომხები, ბერძნები, გერმანელები ...**დღეს ვითარება მნიშვნელოვნად არის შეცვლილი.** უკანასკნელ ხანებში აქ მშობლიურ სოფლებში მომხდარი ბუნების სტიქიური მოვლენების ... გამო **ბევრი ოჯახია ჩასახლებული სვანეთიდან და აჭარიდან**“ (გვ. 71).

ქვემო ქართლის მოსახლეობის მრავალფეროვნების დახასიათება აშკარად დისკრიმინაციული შეფერილობისაა. წარმოდგენილი ფორმულირებით

სახელმძღვანელომ შესაძლებელია მოსწავლეებს განუვითაროს განსხვავებული ეთნიკური ჯგუფებისადმი ნეგატიური დამოკიდებულება და მათ ისინი არ ჩათვალონ საქართველოს სრულფასოვან მოქალაქეებად სხვადასხვა კუთხიდან ჩასახლებული ეთნიკური ქართველების მსგავსად.

ამ ტენდენციას აგრძელებს ჯავახეთის მოსახლეობის აღწერაც. ავტორებს თითქოს მხოლოდ ისტორიული ფაქტები აქვთ წარმოდგენილი, თუმცა არსებული ფორმულირება, მაინც ქმნის ეთნიკური უმცირესობების დისკრიმინაციულ კონტექსტში განხილვის საფრთხეს:

- „თითქმის სამასი წელი ჯავახეთი ოსმალეთს (თურქეთს) ჰქონდა მიტაცებული. მოსახლეობის დიდი ნაწილი ქართლში გადასახლდა. ხოლო დარჩენილები იძულებული გახდნენ ისლამი მიეღოთ. დაახლოებით 180 წლის წინ თურქეთზე გამარჯვების შემდეგ, რუსეთმა ჯავახეთი შეიერთა. **გამუსულმანებული ქართველობა აიძულა თურქეთში გადასახლებულიყო, ხოლო მის ნასოფლარებზე სომხები ჩამოასახლა. დღეს ჯავახეთში ქართველი მოსახლეობა მხოლოდ ცალკეულ სოფლებში ცხოვრობს**“.

თუ ჯავახეთის მოსახლეობის მრავალფეროვნების დახასიათებას ქვემო ქართლის დახასიათებასთან ერთად განვიხილავთ, აქაც ნათელია სომხური ეთნიკური ჯგუფისადმი დისკრიმინაციული შეფერილობა და წარმოდგენილი ფორმულირებით სახელმძღვანელომ შესაძლებელია მოსწავლეებს განუვითაროს განსხვავებული ეთნიკური ჯგუფებისადმი ნეგატიური დამოკიდებულება, რაც საქართველოს სრულფასოვან მოქალაქეებად მათ ჩათვლას შეუშლის ხელს.

ჯავახეთის მოსახლეობის აღწერის დისკრიმინაციული შეფერილობა უფრო თვალსაჩინო გახდება, თუ გავითვალისწინებთ ჯავახეთში სომხების ჩასახლების ისტორიას. ავტორთა მტკიცებით:

„დაახლოებით 180 წლის წინ თურქეთზე გამარჯვების შემდეგ, რუსეთმა ჯავახეთი შეიერთა, გამუსულმანებული ქართველობა აიძულა თურქეთში გადასახლებულიყო, ხოლო მის ნასოფლარებზე სომხები ჩამოასახლა“.

ამ ინფორმაციის მიხედვით სომხების ჩასახლება ჯავახეთში მხოლოდ 180 წლის წინ განხორციელდა ქართველების გადასახლების ხარჯზე. რეალურად კი ჯავახეთში სომხების ჩასახლებას საკმაოდ განხგრძლივი ისტორია ჰქონდა. ამის დამადასტურებლად ქვემოთ გთავაზობთ საქართველოს სახალხო დამცველთან არსებული ტოლერანტობის ცენტრის 2008 წლის ენციკლოპედიურ გამოცემიდან („ეთნოსები საქართველოში“) ამონარიდს:

- „1828-29 წლებში რუსეთ-თურქეთს შორის დადებული ადრიანოპოლის საზავო ხელშეკრულების ძალით რუსებმა საომარი ოპერაციების დროს დაკავებული თურქეთის ტერიტორიის დიდი ნაწილი დატოვეს. იქ მცხოვრები სომხები მათ იარაღით უჭერდნენ მხარს, ახლა კი თურქების წინაშე მარტო დარჩენისა და ფიზიკური განადგურების საფრთხე დაემუქრათ. ამიტომ ისარგებლეს ადრიანოპოლის ხელშეკრულების იმ მუხლებით, რომელთა მიხედვითაც მეომარი მხარეების მოსახლეობას უფლება ეძლეოდა დაუბრკოლებლად გადასულიყო საცხოვრებლად ერთი ქვეყნიდან მეორეში, და რუსეთის იმპერიის

ტერიტორიაზე გადმოსახლდნენ. 5 ათასი ოჯახი რუსეთის ხელისუფლებამ, ახლად შემოერთებულ ქართულ მიწაზე, სამცხე-ჯავახეთში ჩაასახლა. 1895-96 წლებში თურქეთში მომხდარმა სომხების დევნამ ლტოლვილთა ახალი ნაკადი გამოიწვია. მთლიანად ამიერკავკასიაში შემოსული 25000 ლტოლვილიდან 19000 ქართულ რაიონებში დასახლდა. თურქეთიდან მრავალი სომეხი შემოვიდა 1915 წლის შემდგომაც იქ განვითარებული ტრაგიკული მოვლენების შედეგად (ეთნოსები საქართველოში, 208, გვ. 92).

დაახლოებით 180 წლის წინ ანუ 1828-29 წლების რუსეთ-თურქეთის ომის შედეგად ჯავახეთში სომხური მოსახლეობის მხოლოდ ნაწილი ჩამოსახლდა, ნაწილი კი სხვა ისტორიული მოვლენების შედეგად გადმოსახლდა. ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ ოსმალეთის ბატონობის პერიოდს, რუსეთ-თურქეთის ომს, ადრიანოპოლის ზავს და ამ ისტორიულ მოვლენებთან დაკავშირებულ მიგრაციულ პროცესებს ღრმა და სერიოზული ანალიზი სჭირდება. მეხუთე კლასის მოსწავლეები ამ ანალიზისთვის მზად არ არიან და შესაბამისად, ამ ისტორიული ფაქტების მიწოდება მეხუთე კლასის სახელმძღვანელოში მიზანშეუწონელია. ამ ფაქტს აღიარებენ ავტორებიც და მასწავლებლის წიგნში მიუთითებენ მასწავლებელს, რომ არ მოახდინონ ამ საკითხების გაშლა, თუმცა ტექსტში თვითონ წამოწვევენ ისეთ საკითხებს, რომლებიც შემდგომ განსჯას მოითხოვს მასწავლებლის მიერ, თორემ (მხოლოდ ამ ფორმაციით მასალის მიწოდების შემთხვევაში) შეიძლება მოსწავლეებში სომხური ეთნიკური ჯგუფის მიმართ ნეგატიური დამოკიდებულების გაღვივებას შეუწყოს ხელი.

რელიგიური მრავალფეროვნება

როგორც უკვე აღინიშნა, ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის აღწერისას არაფერია ნათქვამი რელიგიური მრავალფეროვნების შესახებ. რელიგიური მრავალფეროვნება არ არის აღნიშნული აჭარის რეგიონის მოსახლეობის აღწერისას (გვ. 152). ეთნიკური და რელიგიური მრავალფეროვნება არ არის მითითებული კახეთის მოსახლეობის აღწერისასაც (გვ. 76).

რეგიონების დახასიათებისას საერთოდ არ არის არცერთი რეგიონის არადომინანტი ეთნიკური თუ რელიგიური კულტურის ღირსშესანიშნაობები მითითებული, რომლებიც ქართული კულტურული მემკვიდრეობის განუყოფელი ნაწილია.

საქართველოს ისტორიული ქალაქებისა და სხვადასხვა რეგიონის ღირსშესანიშნაობების აღწერისას მხოლოდ მართლმადიდებლური ტაძრებია წარმოდგენილი. სახელმძღვანელოში არა გვაქვს არცერთი საკულტო ნაგებობა (კათოლიკური, პროტესტანტული, მუსლიმური, იუდაური), რომელიც სხვადასხვა აღმსარებლობის ქართველებს ეკუთვნით და ქართული კულტურის მნიშვნელოვან ნაწილს წარმოადგენს.

141-ე გვერდზე მოცემულია მხოლოდ სოფელ უდეს ფოტო, რომელზეც ჩანს ტაძარი. აღნიშნულ სურათს მხოლოდ ამგვარი აღწერილობა აქვს: „უდე სამცხის უდიდესი და ერთ-ერთი უძველესი სოფელია. იგი ახალციხის ქვაბულის სამხრეთ ნაწილში მდებარეობს“. სამწუხაროდ, ავტორები არაფერს ამბობენ სურათზე გამოსახული ნაგებობის შესახებ, რომ ის ცნობილი კათოლიკური ტაძარია (ბარდაველიძე, 2007). ამკარად იგრძნობა, რომ ავტორები ერიდებიან ამის აღნიშვნას.

ასევე, 142-ე გვერდზე მოცემულია სოფელ ხიზაბავრის ყანის სურათი კომენტარით: „სოფელ ხიზაბავრას ყანებში მკა ტეჟნიკის გამოყენებით მიმდინარეობს“. ავტორები ამ სოფლის ხსენებისას აგრეთვე არაფერს ამბობენ, რომ ის ტრადიციული ქართული კათოლიკური სოფელია.

ამრიგად, მოცემული სახელმძღვანელო არ ასახავს ქართულ რელიგიურ მრავალფეროვნებას საკულტო ნაგებობების წარმოდგენისას და მოსწავლეებს მხოლოდ მართლმადიდებლური ტაძრების შესახებ აწვდის ინფორმაციას. ჩვენი აზრით, აუცილებელი იყო ხსენებულ სასკოლო სახელმძღვანელოში ასევე ყოფილიყო წარმოდგენილი სხვა კონფესიების უმთავრესი რელიგიური დანიშნულების ნაგებობები მაინც. მაგ., ბათუმის, ქუთაისის და გორის ულამაზესი კათოლიკური ტაძრები; ფრიად საინტერესო არქიტექტურის მქონე თბილისის ლუთერანული ეკლესიები: წმ. პეტრესა და პავლეს სახელობის ან ე.წ. „მშვიდობის კათედრალი“; ქუთაისის ან სურამის ცნობილი სინაგოგები, თბილისის დ. ბააზოვის ებრაელთა ისტორიის მუზეუმი; ასევე სასურველი იქნებოდა ამ სახელმძღვანელოში ორიოდ მეჩეთის ფოტოც ყოფილიყო მოცემული.

სახელმძღვანელოს გენდერული ანალიზი

სახელმძღვანელოს ავტორები:

სახელმძღვანელოს ავტორთა გენდერული ბალანსი დაცულია: 2 ქალი, 2 მამაკაცი.

სახელმძღვანელოზე მომუშავე ჯგუფი: 8 ქალი, 6 მამაკაცი (მათ შორის: თანაავტორები - 1 მამაკაცი, 3 ქალი; რედაქტორები - 2 მამაკაცი, 1 ქალი; სავარჯიშოების შემდგენლები - 3 ქალი; მხატვარ-დიზაინერი - 3 მამაკაცი, 1 ქალი; კარტოგრაფია - 1 ქალი, 1 მამაკაცი); რეცენზენტები - 1 მამაკაცი, 2 ქალი.

სქესთა რეპრეზენტაცია ილუსტრაციებში :

ილუსტრაციების რაოდენობა, რომელზეც მხოლოდ მამრობითი სქესი წარმომადგენელია, გამოსახული საერთო რაოდენობის 40%-ს შეადგენს, რაც სამჯერ აღემატება იმ ილუსტრაციათა რაოდენობას, რომელზეც მხოლოდ მდედრობითი სქესის წარმომადგენელს ვხვდავთ (13%). შედარებით მაღალია იმ ილუსტრაციათა რაოდენობა, რომელიც წარმოგვიდგენს ორივეს ერთად (47%).

ილუსტრაციების რაოდენობა				პროცენტული შემადგენლობა		
სულ	ქალი	მამაკაცი	შერეული	ქალი	მამაკაცი	შერეული
70	9	28	33	13	40	47

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ცნობილი ადამიანები:

სახელმძღვანელოში მოხსენიებულ პირთა უმრავლესობა მამაკაცია. გვხვდება მდედრობითი სქესის 7 პერსონა: წმინდა ნინო (საქართველოს გამქრისტიანებელი), დედოფალი ნანა (პირველი ქრისტიანი დედოფალი), სიდონია აბიათარის ასული (წმინდა ნინოს თანამოაზრე), ფარნავაზ მეფის დედა, თამარ მეფე, რუსუდანი (თამარ მეფის მამიდა), ელენე ახვლედიანი, მედეა - იაზონის ასული (არგონავტების ბერძნული მითიდან).

გენდერული ხედვა სასწავლო აქტივობებში

სახელმძღვანელოს შესავალი ნაწილი „რას დაროდის ისწავლი ამ სახელმძღვანელოში“ მოსწავლეს უხსნის ისტორიის დანიშნულებას: „(ისტორიის) ცოდნა დაგეხმარება უკეთ გაიგო ჩვენი ქვეყანა, ვინ იყვნენ ჩვენი წინაპრები, ვინ ვართ ჩვენ, რა გვაქვს საამაყო და მისაბაძი და რა - დრომოჭმული და წარსულისათვის ჩასაბარებელი“. მოსწავლეთა ამგვარი ნახალისება, კრიტიკულად გაიაზრონ საკუთარი ისტორიული გამოცდილება და საზოგადოებაში არსებული ტრადიციები, ვფიქრობთ, ქალისა და მამაკაცის ისტორიულად ჩამოყალიბებულ როლებისა და ურთიერთობის მოდელის ტრანსფორმაციაზეც დადებითად იმოქმედებს.

სახელმძღვანელოს პირველი ოთხი თავი („ჩვენი სამშობლო“, „თბილისი“, „საქართველოს კუთხეები“, „ძველი საქართველოს მიწები და საქართველოს ისტორიული ქალაქები“) მოსწავლეებს აწვდის ძირითად ისტორიულ-გეოგრაფიულ ცნობებს საქართველოს შესახებ. ამ თავების შინაარსი გენდერულად ნეიტრალურია. ცალ-ცალკე გაკვეთილები ეთმობა საქართველოს ისტორიისათვის მნიშვნელოვან ორ პერიოდს („გაქრისტიანება“ და „ოქროს ხანა“), რომელიც ქალის სახელს უკავშირდება (წმინდა ნინო, თამარ მეფე).

გენდერული ანალიზისათვის შედარებით საინტერესოა თავები „ტრადიციული სამეურნეო საქმიანობა საქართველოში“ და „ქართული ტრადიციული ყოფა“, რომლებიც ქართული მეურნეობისა და კულტურის ტრადიციულ დარგებს გვაცნობს. სამეურნეო საქმიანობათა შორის აღწერილია ის დარგიც, რომელშიც ქალები აქტიურად საქმიანობენ. გაკვეთილი - „რას ამზადებენ მატყლისაგან მთაში?“ მოსწავლეებს აცნობს თქვის მოთელვის, დაზგაზე და ჩხირებით ქსოვის ტრადიციას. ცხვრის ბეწვისაგან ძაფის დართვა, ბუნებრივი საღებავების დამზადება, შალის ქსოვილის დამზადება, ფარდაგების, ხურჯინების, წინდების ქსოვა ტრადიციულად ქალთა საქმედ ჩამოყალიბდა, რომელშიც მთიელმა ქალებმა მაღალ ოსტატობას მიაღწიეს. აღნიშნულია, რომ ეს სულაც არ იყო იოლი საქმე და რომ „მატყლის გარეცხვა და ჩეჩვა საკმაოდ რთული იყო“.

თემა „განათლების კერები საქართველოში“ გვამცნობს, რომ „წარჩინებული ქალებიც საკმაოდ განათლებული იყვნენ. განათლებას ისინი დედათა მონასტრებთან არსებულ სასწავლებლებში იღებდნენ“. ტექსტს მოსდევს კითხვა განსჯისათვის „ის ფაქტი, რომ მხოლოდ წარჩინებული ქალები იღებდნენ განათლებას, თავისთავად გულისხმობს, რომ ასეთ განათლებას ვერ იღებდნენ უბრალო (გლეხური წარმომავლობის) გოგონები და ქალები“.

რამდენად სასარგებლო იყო ქვეყნისათვის ის, რომ გოგონები და ქალები ძირითადად საოჯახო საქმისათვის იყვნენ გამწესებული? - პედაგოგს შესაძლებლობა აქვს, მოსწავლეებთან ერთად იმსჯელოს ქალის ტრადიციულ ჩარჩოებში მოქცევის შედეგებზე, ქალთა ფუნქციების ზრდის მნიშვნელობაზე ქვეყნის განვითარებისათვის.

საზოგადოდ გავრცელებული ტენდენციაა, რომ ქალის როლი ოჯახისა თუ საზოგადო სიკეთის შექმნაში არ არის სათანადოდ შეფასებული და წარმოჩენილი.

ეს ტენდენცია შეინიშნება თემის - „წერა-კითხვის გამავრცელებელი საზოგადოებებიდან უნივერსიტეტამდე“ - განხილვის დროსაც. ამ გაკვეთილში არც ერთი ცნობილი

საზოგადო მოღვაწე ქალი არ არის მოხსენიებული, მიუხედავად იმისა, რომ ამ პერიოდში ქალთა საზოგადოებრივი საქმიანობა შესწავლილი და ისტორიულად დადასტურებულია. ამ პერიოდში (მე-19 საუკუნის ბოლო, მე-20 საუკუნის პირველი ნახევარი) ქართველი ქალები შვეიცარიაში სასწავლებლად მიდიოდნენ და აქტიური საზოგადოებრივი საქმიანობით იყვნენ დაკავებული.

საქართველოში გავრცელებული სხვადასხვა ტრადიციის გადმოცემისას ძალიან თვალსაჩინოა ქართული კულტურის მასკულიზაცია. მაგალითად, ახალი წლის აღნიშვნა: ახალ წელს მეკვლე ოჯახის უფროსი მამაკაცი იყო, კაცის გამოსახულების კვერს („ბასილას“) აცხობდნენ; ხალხური ცეკვა და მუსიკა - „ზოგ საკრავს მამაკაცები უკრავდნენ, ზოგს კი ქალებიც“; სტუმარ-მასპინძლობის ტრადიცია - სუფრასთან საპატიო ადგილას სტუმარი და ოჯახის უფროსი სხდებოდნენ, სუფრას ახალგაზრდები და ქალები ემსახურებოდნენ. ქორწილის აღნიშვნის ტრადიციაში გადმოცემულია, რომ ქორწილის დროს პატარძალს კალთაში პატარა ბიჭს ჩაუფორებდნენ. აქვე კითხვაა: როგორ ფიქრობ, რატომ უსვამდნენ პატარძალს პატარა ბიჭს კალთაში? არჩევითი პასუხით: ოჯახს რომ ძეობა (ბიჭის დაბადება) დაჰბედებოდა. მსგავსი ძლიერი სტერეოტიპების შემცველი ტრადიციები ისე მიენოღებათ მოსწავლეებს, რომ არ ხდება მისი განხილვა-შეფასება თანამედროვე ღირებულებების თვალსაზრისით.

დადებით ტენდენციად შეიძლება ჩაითვალოს სახელმძღვანელოში ისეთი თემების შემოტანა, როგორიცაა „ტრადიციული და თანამედროვე ოჯახი“, „აღზრდის ტრადიციული წესები“. გენდერული თვალსაზრისით კორექტულად მიგვაჩნია ტრადიციული ოჯახისა და აღზრდის წესების ანალიტიკური შედარება თანამედროვეობასთან. „ახლა ყველას შეუძლია აირჩიოს თავისი მომავალი საქმიანობა, უნინ კი ასე არ იყო. ქალსა და მამაკაცს სხვადასხვა მოვალეობები ჰქონდათ. ქალებს ძირითადად ოჯახის მოვლა ევალებოდა, კაცს კი - ოჯახის რჩენა და დაცვა. ამიტომ ქალებსა და კაცებს შორის შრომა განაწილებული იყო. გოგონებისა და ბიჭების აღზრდაც სხვადასხვანაირად, თავისებური წესით მიმდინარეობდა. ტექსტს გოგონებისა და ბიჭების ილუსტრაციები ახლავს: გოგონები გამოსახულნი არიან ხინკლის მოხვევისა და ქსოვის დროს, ბიჭები - გუთნით ხვნის, მწყემსობის, ფარიკაობის, ჭიდაობის დროს.

სახელმძღვანელო მოსწავლეებს აცნობს, რომ ტრადიციული „ოჯახის უფროსი ყველგან მამაკაცი იყო. იგი ქალებზე და ოჯახის წევრ უმცროს მამაკაცებზე მეტი უფლებებით სარგებლობდა“. ოჯახური ცხოვრების წესი გადმოცემულია სვანური მაგალითით: „კერის თავში იდგა უზუცესის, ოჯახის უფროსი მამაკაცის საპატიო სკამი. მასში მხოლოდ ოჯახის უფროსი ჯდებოდა. გადამწყვეტი სიტყვა ყოვეთვის ოჯახის უფროსი მამაკაცს ეკუთვნოდა“. საინტერესოა, ასევე მრავალრიცხოვან ოჯახში მცხოვრებ ქალთა განსხვავებული უფლებრივი მდგომარეობა: „ოჯახში ქალების საქმიანობას უფროსი მამაკაცის ცოლი, უფროსი ქალი უძღვებოდა. საოჯახო საქმეს ისიც უფროს-უმცროსობით უნაწილებდა რძლებს, თვითონ კი პურის ცხობის საპატიო მოვალეობა ეკისრებოდა. მასვე ევალებოდა ოჯახის შემოსავლებისა და სარჩოს განაწილება“.

მოსწავლეებმა ოჯახში ქალისა და მამაკაცის, დედამთილისა და რძლის უფლებრივი მდგომარეობის ამგვარი მოდელი თანამედროვეობისათვის მისაღებად არ უნდა

ჩათვალონ. ამისათვის, ძველი ტრადიციული ოჯახის გაცნობამდე ავტორები აღწერენ თანამედროვე ოჯახს: „თანამედროვე ოჯახში ქალები და მამაკაცები თანაბარი უფლებებით სარგებლობენ. ხშირად მამაც მუშაობს და დედაც. ამიტომ ბავშვების გაზრდაში მშობლებს ბებია, ზოგჯერ მონვენული ძიძა ეხმარება. ცხოვრების თანამედროვე პირობების გამო ძველი ქართული ოჯახის ბევრმა ტრადიციამ მნიშვნელობა დაკარგა, თუმცა ზოგიერთმა დროის ცვლას გაუძლო და დღემდე შემორჩა“.

გაკვეთილს ახლავს შეკითხვა: შეადარე შენი ცხოვრების წესი ძველი ქართული ოჯახის ცხოვრების წესს. რომელი საოჯახო ტრადიცია არის დაცული შენს ოჯახში? ეს კითხვა გენდერული თვალსაზრისით საინტერესო დისკუსიის წარმართვის შესაძლებლობას იძლევა - რომელ ტრადიციას უნდა გავუფრთხილდეთ, თუ რა შეიცვალა/ ან ჯერ კიდევ შესაცვლელია. ამის მაგივრად შემდეგი სადისკუსიო კითხვები კვლავ ძველებურ ტრადიციას უბრუნდება და სრულდება კითხვით - „ვისი ნათქვამი იყო გადამწყვეტი სვანურ ოჯახში?“. მოსწავლეთა ასაკობრივი მონაცემების გათვალისწინებით, მსჯელობა უნდა გაშლილიყო ასეთი ოჯახური ცხოვრების წესის დადებით და უარყოფით მხარეებზე დისკუსიის მიმართულებით: რამდენად თანაბრად სარგებლობდა ასეთი ოჯახის თითოეული წევრი კოლექტიური შრომით შექმნილი სიკეთეებით? განკარგავდა თუ არა ახალგაზრდა ქალი საკუთარი შეხედულებისამებრ მისივე შრომით მიღებულ სარგებელს? სამართლიანად ერევნებათ თუ არა, რომ ახალგაზრდა ქალზე უფლებრივად მაღლა იდგა მისი ოჯახის სამი წევრი: მეუღლე, დედათილი და მამათილი. რა გარემო პირობები განაპირობებდა ასეთი მრავალთაობიანი და მრავალწევრიანი ოჯახების არსებობას? დღეს როგორი ოჯახებია უფრო გავრცელებული, ნუკლეარული თუ რთული და სხვ.

სახელმძღვანელოს ტექსტში არ არის მკაფიო მინიშნებები, თუ „რა არის დრომოჭმული და წარსულისათვის ჩასაბარებელი“. შემაჯამებელი კითხვების მიხედვით, გაკვეთილის მიზანი ტრადიციული ოჯახის გაცნობა და ტრადიციების დაცვისა და პატივისცემის განწყობის ჩამოყალიბებაა, ნაკლებად - ტრადიციის კრიტიკული ანალიზი. შესაბამისად, ამ წიგნით სწავლებისას შედეგებზე პასუხისმგებლობა მთლიანად მასწავლებელს ეკისრება

ასეთი თემის სწორად გააზრებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება მასწავლებლის არასტერეოტიპულ და გენდერულად მგრძნობიარე ხედვას. წინააღმდეგ შემთხვევაში, მოსწავლეები ვერ გაიზრებენ, რომ ნორმები იცვლება და სახელმძღვანელოში აღწერილი ქალისა და მამაკაცის უფლებრივი მდგომარეობა ოჯახში ხშირ შემთხვევაში დღემდე შემორჩა, - ესკი თანამედროვეობისათვის ღირებულ თანასწორობის პრინციპს ეწინააღმდეგება და მიუღებელია.

სახელმძღვანელო:**„ჩვენი საქართველო“, მე-6 კლასი****ავტორები:****მზია სურგულაძე, ნინო მინდაძე, ვაჟა ნეიძე,
ნინო ერემაშვილი, გიორგი მშვენიერაძე****გამომცემელი: „ლოგოს პრესი“****სახელმძღვანელოს გენდერული ანალიზი***სახელმძღვანელოს ავტორები:*

სახელმძღვანელოს ავტორთა გენდერული შემადგენლობა შემდეგია: 3 ქალი, 2 მამაკაცი. სახელმძღვანელოზე მომუშავე ჯგუფი: 5 ქალი, 5 მამაკაცი (მათ შორის: თანაავტორები - 1 მამაკაცი, 1 ქალი; სავარჯიშოების შემდგენელი - 1 ქალი; რედაქტორები - 1 მამაკაცი, 1 ქალი; მხატვარ-დიზაინერი - 1 მამაკაცი, 2 ქალი; კარტოგრაფია - 1 ქალი, 2 მამაკაცი); რეცენზენტები - 1 მამაკაცი, 2 ქალი.

სქესთა რეპრეზენტაცია ილუსტრაციებში :

სახელმძღვანელოში ილუსტრაციების რაოდენობა, რომელზეც მხოლოდ მამრობითი სქესის წარმომადგენელია გამოსახული, ილუსტრაციათა საერთო რაოდენობის თითქმის ორი მესამედია და შეადგენს 58%-ს, რაც შეიძლება აღემატება იმ ილუსტრაციათა რაოდენობას, რომელზეც მხოლოდ მდედრობითი სქესია გამოსახული (8%). ილუსტრაციათა 34% ორივე სქესს წარმოგვიდგენს.

ილუსტრაციების რაოდენობა				პროცენტული შემადგენლობა		
სულ	ქალი	მამაკაცი	შერეული	ქალი	მამაკაცი	შერეული
83	7	48	28	8	58	34

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ცნობილი ადამიანები:

სახელმძღვანელოში მოხსენიებულ პირთა უმრავლესობა მამაკაცია. სახელმძღვანელოს თემატიკა მრავალფეროვანია და არ შემოიფარგლება მხოლოდ პოლიტიკური ისტორიით, რაც ქალთა როლის მეტად წარმოჩენის შესაძლებლობას იძლევა. სახელმძღვანელო ცნობებს გვანვდის 21 ქალის შესახებ. ესენია: წმინდა ნინო, დედოფალი ნანა, სერაფიტა (არმაზის ბილინგვის წარწერიდან), საგდუხტი (ვახტანგ გორგასლის დედა), თამარ მეფე, რუსუდანი (თამარის მამიდა), რუსუდან მეფე, ქეთევან დედოფალი, ბიზანტიის ქართველი დედოფალი მართა-მარიამი (მიხეილ დუკას მეუღლე, ბაგრატ IV შვილი), დედოფალი ბორენა (შვილთან, მართა-მარიამთან ერთად ააშენა მონასტერი კაპათა), ბიზანტიის დედოფალი თეოფანა (დავით კურაპალატი დაეხმარა ბარდა სკლიაროსის წინააღმდეგ ბრძოლაში), დედოფალი ანა (ბაგრატ V-ის ცოლი, რომელიც დაატყვევა თემურ-ლენგმა), საქართველოს უკანასკნელი დედოფალი მარიამი (გიორგი XII-ის მეუღლე, რომელმაც მოკლა რუსი გენერალი ლაზარევი), ნინო პოლტოროვსკაია (აღნიშნულია, რომ იზიარებდა უკიდურეს გაჭირვებას მეუღლესთან, ექვთიმე თაყაიშვილთან ერთად და არ არის სახელითა და გვარით მოხსენიებული), ფარნავაზის ორი და და

ცოლი (ასევე სახელების გარეშე), კახეთის დედოფალი ანა (ჩვენამდე მოღწეულ უძველესი ხელნაწერი „ქართლის ცხოვრება“ გადაწერისა), დარეჯან ბატონიშვილი (სოლომონ I-ის შვილი, გადაასახლეს რუსეთში შვილის, ივანე აბაშიძის გამო, რომელიც ხელმძღვანელობდა რუსეთის წინააღმდეგ აჯანყებას), ბარბარე (ვარინკა) მაჭავარიანი-წერეთელი („წერა-კითხვის გამავრცელებელი საზოგადოების“ განყოფილების ხელმძღვანელი ყვარელში), პელაგია (ქაიხოსრო გურულის ასული, „ვეფხისტყაოსნის“ წერეთლისეული ხელნაწერის მფლობელი).

გენდერული ხედვა სასწავლო აქტივობებში

სახელმძღვანელოს პირველი ორი თავი („დრო და ისტორია“, „გარემო და ადამიანი“) გენდერულად ნეიტრალურია. მესამე თავში („საქართველოს მოსახლეობა“) შემავალი რამდენიმე გაკვეთილის თემა საინტერესო იქნებოდა, გენდერულ ჭრილშიც რომ ყოფილიყო განხილული. ეფექტურად იყო შესაძლებელი გენდერული სტატისტიკის ელემენტების შემოტანა. მაგალითად, მე-15 გაკვეთილი („ვინ ცხოვრობს საქართველოში“) მოსწავლეებს აცნობს რა ნიშნით განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან საქართველოში მცხოვრები ჯგუფები. განსხვავებები ტექსტში განიხილება ეთნიკური, რელიგიური აღმსარებლობისა და მათი დასახლების სახეობების ნიშნით და თვალსაჩინოდაა წარმოდგენილი დიაგრამებით. იგნორირებულია სქესის ნიშნით განსხვავებულობა. სასურველია, გენდერული სტატისტიკის ამსახველი ერთი პატარა დიაგრამა მაინც იყოს, რომელიც მოსწავლეს მიანდის ინფორმაციას ქალისა და მამაკაცის თანაფარდობის შესახებ. შესაძლებელი იყო, ასევე, შეკითხვის დასმა, კიდევ რა ნიშნითაა შესაძლებელი მოსახლეობის დიდ ჯგუფებად დაყოფა. ასევე მე-17 გაკვეთილი („როგორ იცვლება მოსახლეობის რიცხოვნება“) დემოგრაფიული მდგომარეობის ცვალებადობის მიზეზებზე მსჯელობისას იყენებს სტატისტიკას. თემა დინამიკის გენდერულ ჭრილში გაცნობის შესაძლებლობას იძლევა, რაც არ არის გამოყენებული.

მესამე თავში („საქართველოს მოსახლეობა“) მე-20 გაკვეთილის თემაა „ადამიანის ასაკი და ცხოვრების ტრადიციული წესი“. მოსწავლეები ეცნობიან ადამიანის სიცოცხლის ასაკობრივ პერიოდებად დაყოფის ერთ-ერთ მოდელს, რომლის მიხედვით, ასაკობრივი პერიოდების შესაბამისი წლოვანებები განსხვავებულია სქესის მიხედვით. გოგონები ერთი წლით ადრე ასრულებენ ბავშვობას, ვიდრე ბიჭები. ქალები ხუთი წლით უფრო ადრე ითვლებიან ხანშიშესულებად (55 წლის ასაკიდან), ვიდრე მამაკაცები. სასურველია, ამ მოდელის გაცნობას მოსდევდეს შეკითხვა, რომელიც სტიმულს მისცემდა მოსწავლეებს დაეწყათ ფიქრი, არის თუ არა დისკრიმინაციული ასაკობრივ პერიოდებად დაყოფის ამგვარი მიდგომა. გაკვეთილი მოსწავლეებს აგრეთვე აცნობს ქალსა და მამაკაცს შორის შრომის განაწილების ძველად არსებულ მოდელს: „ძველად ქალებსა და მამაკაცებს შორის შრომა დანაწილებული იყო: ქალს ძირითადად ოჯახის მოვლა ევალებოდა, მამაკაცს - ოჯახის რჩენა და დაცვა. გოგონებსაც და ბიჭებსაც თავისებური წესით, სხადასხვანაირად ზრდიდნენ“. იქვე მოცემულია ნაწყვეტი აკაკი წერეთლის „ჩემი თავგადასავლიდან“, სადაც ავტორი იგონებს სოფელში გატარებულ ბავშვობის წლებს:

- „კაცები დილითვე ადრე მიდიან სამუშაოდ ყანებში და ტყეში, სადილი და სამზარეულო იქ მიუდით და დაღამებამდე ძვირად ბრუნდებიან სახლში. ქალები

კი საოჯახო საქმეზე ტრიალებენ. მათ ხელშია საქონლის მოვლა, ფრინველების პატრონობა, სახლის დაგვა-დასუფთავება, სადილ-ვახშმის მზადება და მრავალი სხვა საწვრილმანო რამეები. არ ვიცოდი მხოლოდ წინდა-პაიჭის ქსოვა და კერვა და ისიც იმიტომ, რომ ამბობდნენ: „ქალის ხელსაქნარი კაცისათვის დიდი ცოდვა არისო“ და მეც მეჯერა“.

იქვე მოსწავლეებს ეძლევათ შესაძლებლობა იმსჯელონ და გაიზარონ, რომ ქალის ხელსაქნარს კაცისათვის ცოდვად მაშინდელი გლეხები თვლიდნენ, სინამდვილეში კი აკაკი ხვდება, რომ ეს ცრურწმენაა.

ტექსტს ახლავს სასწავლო აქტივობები, რომლებიც უნდა დაეხმაროს მოსწავლეებს თემის გააზრებაში: *ამონერეთ, რას საქმიანობდა წარსულში მამაკაცი და რას ქალი? იმსჯელეთ კლასში: რა შეიცვალა ქალისა და მამაკაცის ცხოვრების წესში? როგორაა დღეს მათ შორის განსხვავებული უფლებები და მოვალეობები ოჯახში? რამდენად ემთხვევა შრომისა და გართობა-დასვენების ტრადიციული წესი თანამედროვეს? თემის სწორად გააზრებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება მასწავლებელს, რომელიც გენდერულად მგრძნობიარე და სტერეოტიპებისაგან თავისუფალი უნდა იყოს. წინააღმდეგ შემთხვევაში იგი ვერ დაეხმარება მოსწავლეებს იმის გააზრებაში, საოჯახო საქმიანობების ქალსა და მამაკაცს შორის სტერეოტიპული გადანაწილება, თანამედროვეობაში კვლავ რჩება გენდერული უთანასწორობის გავრცელებულ ფორმად.*

სახელმძღვანელოში ერთ-ერთი წყაროდან (სომეხი მემკვიდრე გრიგოლი) შერჩეული ფრაგმენტი თემურ ლენგის ლაშქრობას აღწერს. წყაროს მიხედვით თემურ ლენგმა, რომელიც ქვეყანაში იმყოფებოდა 7 თვის მანძილზე, ბევრი ქართველთაგანი დახოცა, თითქმის ყველა მამაკაცი ამოჟლიტა, ხოლო მათი ცოლები და ვაჟები ურიცხვი და უთვალავი რაოდენობით ტყვედ წაასხა. არც ქალებს იბრალებდნენ, არც ყმებს, არც სნეულთ, არც მოხუცებულს. ჩვილ ბავშვებსაც უმოწყალოდ მიერეკებოდნენ, ფეხშიშველებს და თავტიტველებს. ვისაც არ შეეძლო სიარული, ქვებით ხოცავდნენ.

საინტერესოა ძველი ბერძენი ისტორიკოსის ქსენოფონტეს ცნობები ტაოხებისა და ბერძნების შეტაკების შესახებ, რომელიც მოგვითხრობს, რომ დიაოხის მკიდრნი სიკვდილს არჩევდნენ ტყვეობას: „ქალები კლდიდან თავიანთ ბავშვებს ისროდნენ, შემდეგ თითონაც ხტებოდნენ. მამაკაცებიც ასე იქცეოდნენ“.

დადებითი ტენდენციაა, რომ ავტორებმა წყაროებიდან შეარჩიეს სწორედ ისეთი ფრაგმენტები, რომელიც ბრძოლის მიმდინარეობის აღწერის ნაცვლად, ყურადღებას ამახვილებს საქართველოს ტერიტორიაზე მცხოვრებ ქალთა და ბავშვთა ცხოვრების სირთულეებზე გაუთავებელი ომიანობის დროს.

სახელმძღვანელოში მოცემულია ცნობები, რომ ფარნავაზმა ერთი და ქუჯის მიათხოვა, ხოლო მეორე - ოვსთა მეფეს, თვითონ დურძუკთა მეფის ასული შეირთო ცოლად. ეს ცნობები წარმოაჩენს, თუ როგორ იყენებდნენ ქორწინებას პოლიტიკური კავშირების განსამტკიცებლად და პოლიტიკური მიზნების მისაღწევად.

გაკვეთილის - „ქვის ხანა საქართველოს ტერიტორიაზე“ - შემაჯამებელი დავალება მოსწავლეებს აწვდის ცნობებს, რომ იმ დროისათვის ადამიანებს არ ჰქონდათ ჩამოყალიბებული არც ოჯახი და არც უფრო დიდი სანათესაო ჯგუფი - გვარი, მაგრამ

ისინი შრომას ინანილებდნენ სქესისა და ასაკის მიხედვით. პალეოლითურ ხანაში შრომის განანილების შემდეგი წესი იყო გავრცელებული: მამაკაცები ნადირობდნენ, ქალები და ბავშვები შემგროვებლობით იყვნენ დაკავებული. სასურველია, ამ გაკვეთილსაც მოსდევდეს შეკითხვა, რომელიც უბიძგებს მოსწავლეებს დაფიქრდნენ, რამ განაპირობა ამგვარი წესი და გარემოებათა ცვლილებასთან ერთად იცვლება თუ არ წესებიც.

გაკვეთილი - „საქსოვი დაზგა“ - ყურადღებას ამახვილებს ძაფის დამზადების, საქსოვი დაზგის გამოგონებისა და ქსოვილის შექმნის მნიშვნელობაზე. კარგია, რომ თავი - „ადამიანის საქმიანობა წარსულში და დღეს“ - არ შემოიფარგლება მეტალურგიის, მეთუნეობის, ხელოსნობის გადმოცემით და იმ სფეროს მნიშვნელობაზეცაა საუბარი, სადაც ქალები ასრულებდნენ წამყვან როლს.

გაკვეთილში - „ღირსება, თანასწორობა, თავისუფლება“ - სხვა მაგალითებთან ერთად, სქესის ნიშნით ქალთა დისკრიმინაციის მაგალითებია მოყვანილი. მასწავლებელი ვაჟებს მაღალ ნიშნებს უწერს, გოგონებს - დაბალს. თეკლა სამსახურიდან გაათავისუფლეს იმის გამო, რომ ქალია. მოსწავლეებმა უნდა ამოიცნონ, რა ნიშნით ხდება დისკრიმინაცია და იმსჯელონ, თუ რატომ მიიჩნევენ ამა თუ იმ ფაქტს დისკრიმინაციად.

სახელმძღვანელოზე მომუშავე ჯგუფის სასარგებლოდ უნდა ითქვას, რომ, მიუხედავად იმისა, რომ რაოდენობრივი მაჩვენებლები მამაკაცთა სასარგებლოდ მეტყველებენ, თვისებრივი კვლევის შედეგები ადასტურებს, რომ მთლიანობაში სახელმძღვანელო გენდერულად მგრძნობიარეა.

სახელმძღვანელოს ანალიზი ეთნიკური მრავალფეროვნების ქრილში

სახელმძღვანელოს მესამე თავში („საქართველოს მოსახლეობა“) აღწერილია საქართველოს მოსახლეობა. 41-ე გვერდზე გვხვდება მე-3 სავარჯიშო: „ვინ ცხოვრობს საქართველოში?“ თავი შემდეგი ფრაზით იწყება:

„ამ გაკვეთილიდან შეიტყობ, რამდენი ადამიანი ცხოვრობს საქართველოში, რა ნიშნით განსხვავდებიან ერთმანეთისგან აქ მცხოვრებთა ჯგუფები“.

ფრაზა აქცენტს აკეთებს იმ განსხვავებებზე, რომლებიც არის ადამიანებს შორის, თუმცა თავისთავად თემატიკა იძლევა იმის საშუალებას, რომ აქცენტი არამხოლოდ განსხვავებებზე, არამედ საერთო ნიშნებსა და მახასიათებლებზეც გაკეთდეს, რაც მოსწავლეებში განავითარებდა იმის განცდას, რომ მიუხედავად მკვეთრი კულტურული, რელიგიური თუ ისტორიული განსხვავებებისა, საქართველოში მცხოვრებ მოსახლეობას საერთო მახასიათებლებიც გააჩნიათ. აქვე უნდა აღინიშნოს ფრაზა: **აქ მცხოვრები ჯგუფები**, რომელიც თავისთავად მიანიშნებს იმაზე, რომ **აქ** ცხოვრობენ, თუმცა „სხვადასხვა“ არიან და თანაც **მცხოვრებთა**, და არა **მკვიდრთა** ჯგუფებს ქმნიან. რეალურად, სიტყვა „მცხოვრები“ ხაზს უსვამს, რომ ეს ჯგუფები ახლა ცხოვრობენ, თუმცა წარსულში რამდენად კავშირში იყვნენ **„აქაურობასთან“** ან მომავალში რომ აღარ იქნებიან „მცხოვრებლები“, ამისი ალბათობა არსებობს.

თემის პირველსავე აბზაცში (გვ. 40) ვკითხულობთ საინტერესო ფრაზას:

„ჩვენი ქვეყნის მცხოვრებლებმა საუკუნეების განმავლობაში ბევრ მძიმე განსაცდელს გაუძლეს. ეს იყო ომები, ეპიდემიები, იძულებითი გადასახლებები, ბუნების სტიქიური მოვლენებით გამოწვეული მსხვერპლი და ზარალი, მოუსავლიანობით გამოწვეული შიმშილობა და სხვა. ყოველივე ეს აფერხებდა მოსახლეობის ზრდას, ამცირებდა სიცოცხლის ხანგრძლივობას. ამასთან ერთად, საუკუნეების განმავლობაში ქვეყანაში საცხოვრებლად ჩამოდიოდნენ და ხშირად აქვე მკვიდრდებოდნენ სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფის წარმომადგენლები. დღეს ისინი და მათი შთამომავლები საქართველოს სრულუფლებიანი მოქალაქეები არიან და იმავე უფლებებით სარგებლობენ, რომლებითაც ქართველები.“

საკითხის ამგვარი დასმა თავისთავად გამოხატავს ავტორების დამოკიდებულებას ისტორიული მოვლენებისადმი; ფრაზაში იგრძნობა ის სინანული, რომელიც ადგილობრივი მოსახლეობის შემცირებით არის გამოწვეული. სხვა ეთნიკური ჯგუფების ჩამოსახლების პროცესი კი იწყება ჩართულით - „ამასთან ერთად“, რომელიც ამტკიცებს იმ განწყობას, რომ იმ უბედურებებთან ერთად, რაც ადგილობრივ მკვიდრთ მოსდიოდათ, კიდევ ერთ არასასიამოვნო მოვლენას ჰქონდა ადგილი. ეს განწყობა განსაკუთრებით მტკიცდება ბოლო ფრაზით, რომელიც „ქართველებთან“ ერთად სხვა, „ჩამოსახლებულ“ ჯგუფებსაც ანიჭებს მოქალაქეობას და იმავე უფლებებს. რეალურად, როდესაც აბზაცში საუბარი იწყება უძველესი დროიდან საქართველოს ტერიტორიაზე მცხოვრებ ადამიანებზე, იგულისხმება, რომ ისინი ექსკლუზიურად ქართველები იყვნენ, ხოლო იმის გამო, რომ ქართველები ვერ მრავლდებოდნენ, სხვა ეთნიკური ჯგუფები ჩამოსახლდნენ და ახლა ეს ჯგუფები ისეთივე მოქალაქეები არიან, როგორც ქართველები.

ეჭვგარეშეა, რომ აბზაცი მულტიკულტურული კუთხით აბსოლუტურად გაუმართლებელია, რადგან შესაძლოა მოსწავლეებში ეთნიკურად ქართველსა და „სხვა“ ეთნიკური ჯგუფების წარმომადგენლებს შორის მკაცრი საზღვრის გავლენას შეუწყოს ხელი და მიიყვანოს დასკვნამდე, რომ ნებისმიერი სხვა ჯგუფი „ჩამოსახლებულია“ და მიუხედავად ამისა, მაინც იგივე უფლებები გააჩნია.

თავი: რელიგიები საქართველოში

პირველი ფრაზა, რომელიც მოსწავლეებს კონკრეტულ თავში მოცემულ საკითხებს აცნობს, შემდეგნაირად არის კონსტატირებული: „საქართველოში ოდითგანვე სხვადასხვა რელიგიური აღმსარებლობის ხალხი სახლობდა. მართმადიდებელი ქრისტიანების გვერდით საუკუნეების მანძილზე ცხოვრობდნენ და ქართული სახელმწიფოსა და კულტურის განვითარებაში საკუთარი წვლილი შეჰქონდათ იუდაიზმის მიმდევარ ებრაელებს, კათოლიკე ქრისტიანებს, სომხური გრიგორიანული ქრისტიანული ეკლესიის წევრებსა და სხვა, შედარებით მცირერიცხოვან რელიგიურ ჯგუფებს“. მიუხედავად იმისა, რომ აბზაცი იწყება საქართველოს რელიგიურად მრავალფეროვანი მოსახლეობის ფრაზით, შემდეგ წინადადებაში ხაზგასმულია ის დომინანტი როლი, რომელიც მართლმადიდებელ ქრისტიანობას აკისრია საქართველოში და შემდეგ ჩამოთვლილია სახელობით და კონკრეტულად ის ქრისტიანული მიმდინარეობები და იუდეველი ებრაული ჯგუფები, რომლებსაც ღვაწლი მიუძღვით „სახელმწიფოსა და კულტურის განვითარებაში.“ დისკრიმინაციულ და მიკერძოებით განწყობას კი განამტკიცებს სხვა რელიგიური აღმსარებლობის „მცირერიცხოვან, რელიგიურ ჯგუფებად“ მოხსენიება. განსაკუთრებით კი იმ

ფონზე, როდესაც საქართველოს მოსახლეობიდან 500 000 ისლამის მიმდევარია (მოსახლეობის დაახლოებით 11,2%)

ამავე თავში მუსლიმი მოსახლეობის აღწერის დროს ავტორები წერენ, რომ „სხვადასხვა თურქული მოდგმის ტომებმა, მათ შორის აზერბაიჯანელებმა საქართველოში დასახლება მე-11 საუკუნიდან დაიწყეს“. მათი განსახლების ადგილებად დასახელებულია თბილისი, მარნეული და ბოლნისი, რაც მხოლოდ ნაწილობრივ ინფორმაციას იძლევა აზერბაიჯანელი მუსლიმების განსახლების შესახებ საქართველოში. თავის ბოლოს მოცემულია დავალება, სადაც მოსწავლეებს მოეთხოვებათ სამსვეტიანი ცხრილის დახატვა, სადაც სვეტებში ინფორმაციის განაწილება შემდეგი კრიტერიუმებით უნდა მოხდეს: „რელიგიური ჯგუფი“, „საქართველოში მოსვლის დრო“, „განსახლების ადგილები“. მეორე სვეტი ასევე ხაზს უსვამს ქრისტიან მართლმადიდებლებსა და სხვა რელიგიურ ჯგუფებს შორის განსხვავებას სწორედ ადგილობრივი მკვიდრისა და „საქართველოში მოსულის“ პრინციპით, რომელიც ამ შემთხვევაში უკვე არა ეთნიკური, არამედ ეთნიკურ-რელიგიური კრიტერიუმით ახდენს მოსახლეობის დიფერენციაციას. შესაძლებელია, რომ ამგვარმა დიფერენციაციამ მოსწავლეებში ჩამოაყალიბოს ერთგვარი რწმენა ეთნიკური ჯგუფების აუცილებელ-სავალდებულო რელიგიური მიკუთვნებისა და მათი საქართველოში არსებობის მცირე პერიოდთან დაკავშირებით.

თავში, სადაც რელიგიური ჯგუფების განსახლების ადგილები მკაფიოდაა გამოყოფილი, არსადაა მინიშნება იმის შესახებ, რომ ამგვარი დიფერენციაცია პირობითია და რეალურად სხვადასხვა რელიგიური ჯგუფები საქართველოს სხვადასხვა ტერიტორიაზე თანაცხოვრობენ. შესაბამისად, ამ თავის სწავლის შემდეგ დიდია ალბათობა, რომ მოსწავლეს მცდარი წარმოდგენა შეექმნას როგორც მოსახლეობის განსახლებაზე, ასევე სხვადასხვა ტერიტორიული ერთეულის მოსახლეობის კომპოზიციაზეც. საქართველოს სხვადასხვა მხარეების დაყოფა და ამ მხარის იდენტიფიცირება მან შეიძლება სწორედ მოსახლეობის რელიგიური ნიშნის მიხედვით გააკეთოს.

ადამიანი და საზოგადოება

პირველი ნაწილი - მე, შენ, ჩვენ. ამ თავში განხილულია ის კრიტერიუმები, რომლებიც ადამიანებს ერთმანეთისგან ასხვავებს, თუმცა ამავე დროს ქმნიდეს ერთობლიობას, სოციალურს. თუ წიგნის ავტორები განსხვავებებისა და ერთიანობის ფორმირების პროცესებს ნათესაური, საცხოვრებელი ადგილის (ქალაქი/სოფელი), საცხოვრებელი რეგიონის/რაიონის მაგალითზე ხსნიან, დავალებაში, რომელიც ამ განმარტებას მოსდევს შემდეგი შინაარსის ამოცანას უსახავენ მოსწავლეებს:

დავალება (გვ. 195):

- „ქვემოთ მოცემული ჯგუფებიდან (ერთობებიდან) ამოირჩიე და რვეულში გადაიწერე ისინი, რომელთა წევრადაც თავი მიგაჩნია და რომლებთან მიმართებითაც შეგიძლია სიტყვა „ჩვენ“ გამოიყენო (მაგალითი: ჩვენ - საქართველოს მოქალაქეები, ბიჭები, გოგონები, მოსწავლეები, სრულწლოვნები, კახელები, იმერლები, გურულები, მეგრელები, სვანები, ქართლები, რაჭველები, აჭარლები, ამერიკელი ხალხი, ფეხბურთელები, ტანმოვარჯიშეები, მუსიკოსები“.

იმისდა მიუხედავად, რომ საქართველოს კუთხეებში ცხოვრება მართლაც შეიძლება იყოს კონკრეტული ჯგუფის მსგავსებისა თუ ერთიანობის ინდიკატორი, დავალებაში მოცემული ჩაშლა, რომელიც არა საცხოვრებელი ადგილის, არამედ კუთხური წარმოშობის მიხედვითაა მოცემული, შეიძლება მოსწავლის მიერ ადამიანთა სუბკულტურული გამიჯვნის სანინდარი გახდეს. იმერლები და გურულები არა მხოლოდ საცხოვრებელ კუთხეს, არამედ ეროვნულ-კუთხურ წარმოშობასაც გულისხმობს და იმ მოსწავლეებს, რომლებიც კახეთში ან იმერეთში ცხოვრობენ, თუმცა ეთნიკურად სხვა ჯგუფს მიეკუთვნებიან, საკმაოდ უხერხულ სიტუაციაში აგდებს. შესაბამისად, საქართველოს მოქალაქეობის, წლოვანებისა და დარგობრივი თუ პროფესიული კომპეტენციების გვერდზე ადამიანთა ეთნიკურ-კუთხური წარმოშობის მიხედვით დაჯგუფება სასურველია განსხვავებული ფორმატით მოხდეს, რომ თავიდან ავირიდოთ განსხვავებული ეთნიკური ჯგუფის მოსწავლის უხერხულობა და უზრუნველყოთ მისი ადეკვატური ჩართულობა კონკრეტულ სასწავლო აქტივობაში.

ღირსება, თანასწორობა, თავისუფლება (გვ. 198) ღირსების, თანასწორობისა და თავისუფლების განმარტების დროს ავტორებს შემოაქვთ სამი მაგალითი, საიდანაც ერთი კლასობრივი ჩაგვრის, მეორე ეროვნული ინტერესების შელახვისა და მესამე კი რასობრივი ჩაგვრის მაგალითებს მოიცავს. თუმცა, მეორე მაგალითი თამარ მეფის პასუხს ეხება რუქნადინის ცოლად გაყოლის წინადადებაზე, რეალურად არაფერია ნათქვამი სქესობრივი თანასწორობის შესახებ, თუმცა თანასწორობა და თავისუფლება ამ კუთხით უდავოდ ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მაგალითი იქნებოდა. თუმცა, ამ ქვეთავის თანმდევ მაგალითებში (გვ. 199) მოცემულია გენდერული დისკრიმინაციის მაგალითიც, რომელიც გოგონასა და ბიჭს შორის ნიშნების არასამართლიან განაწილებაში გამოიხატება.

მიუხედავად იმისა, რომ სქესობრივი უთანასწორობისა და დისკრიმინაციის შესახებ დავალებაში არის საუბარი, მნიშვნელოვანი იქნებოდა მოსწავლეებისათვის სხვა ნიშნით დისკრიმინაციის მაგალითების მსგავსად, გენდერული თანასწორობისათვის გადადგმული ნაბიჯების, მისაბაძი ადამიანების ქცევის მაგალითიც ყოფილიყო მოცემული, რომელიც არამხოლოდ სქესობრივი ნიშნით დისკრიმინაციის ფაქტის ამოცნობასა და კონსტატაციას მოიცავდა, არამედ აჩვენებდა იმის მაგალითსაც, რომ ამგვარი დისკრიმინაციის წინააღმდეგ ადამიანები და ადამიანთა ჯგუფები ილაშქრებდნენ და წარმატებასაც აღწევდნენ:

- „საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური ჯგუფებიდან ამოირჩიე ერთ-ერთი. მოიძიე ინფორმაცია **ჩვენი** ქვეყნის ტერიტორიაზე **მისი** დასახელების ადგილების შესახებ და მომდევნო გაკვეთილზე გააცანი.“

სავარჯიშოში მოცემული დავალების ფორმულირება დისკრიმინაციულია, რადგან იმთავითვე განსაზღვრავს, რომ მოსწავლემ უნდა აირჩიოს სხვა ეთნიკური ჯგუფი, ვიდრე ქართველი. სავარჯიშო ყურადღებას ამახვილებს იმ ფაქტზე, რომ „ჩვენს“, ანუ ქართველების სახელმწიფოში „ის“ გადმოსახლებულია. დავალების ამგვარი მოცემულობა ახდენს საქართველოში მცხოვრები მოსახლეობის და ჩამოსახლებულების გამიჯვნას და თანაც, ამ პროცესს ეთნიკურ ნიშანს უკავშირებს. ამგვარმა დიფერენცირებამ შესაძლოა გამოიწვიოს მოსწავლეებში „ჩვენ“ და „სხვა“ დამოკიდებულების განმტკიცება, რაც აბსოლუტურად გაუმართლებელია მრავალკულტურული სწავლების პერსპექტივიდან.

სახელმძღვანელოს რელიგიური ანალიზი

სახელმძღვანელოს მე-5 გვერდზე გვხვდება ფრაზა: „მსოფლიო რელიგიები გაბატონდა“. სიტყვა „გაბატონდა“ ამ კონტექსტში უარყოფითი კონოტაციისაა. სასურველი იქნებოდა გამოყენებული ყოფილიყო სიტყვა „გავრცელება“ – „მსოფლიო რელიგიები გავრცელდა“. 42-ე გვერდზე ვკითხულობთ: „...ქართული სახელმწიფოსა და კულტურის განვითარებაში საკუთარი წვლილი შეჰქონდათ იუდაიზმის მიმდევარებრაელებს, კათოლიკე ქრისტიანებს, სომხური გრიგორიანული ქრისტიანული ეკლესიის წევრებსა და სხვა, შედარებით მცირერიცხოვან რელიგიურ ჯგუფებს“.

კარგი იქნებოდა რამდენიმე მაგალითის დამოწმებაც, თუ რა წვლილი შეიტანეს არამართლმადიდებელმა ქრისტიანებმა ქართულ კულტურასა და ისტორიაში.

42-ე გვერდზე ცნობილი ქართველი კათოლიკეების ჩამონათვალში არ იხსენიებიან ისეთი უცნობილესი მოღვაწეები, როგორებიც იყვნენ სულხან-საბა ორბელიანი (1658-1725), კათოლიკოს-პატრიარქი ანტონ I (1720-1788) და ნიკიფორე ირუბაქი ანუ ნიკიფორე ირუბაქიძე-ჩოლოყაშვილი (1585-1658). ჩვენი აზრით, პირველ რიგში, სწორედ ეს ისტორიული პირები უნდა ყოფილიყვნენ დასახელებულნი და მხოლოდ მათ შემდეგ სხვა დანარჩენნი. ჩამონათვალს ასეთი სახე აქვს: „მ. თამარაშვილი, ი. გვარამაძე, პეტრე უმიკაშვილი, ზაქარია ფალიაშვილი, სიმონ ყაუხჩიშვილი და სხვა“.

42-ე გვერდზე ვკითხულობთ: „ქართველი კათოლიკეები საქართველოში გაჩნდნენ XIII საუკუნეში“. ისტორიული წყაროებიდან ვიცით, რომ 1233 წელს საქართველოში ფრანცისკელი მისიონერები შემოდიან. 1329 წელს კი პირველი კათოლიკე ეპისკოპოსი - იოანე ფლორენციელი ინიშნება. თამარაშვილი იმონშებს დომინიკელ შარლის, რომელიც წერს, რომ იოანე ფლორენციელმა „დაუღალავად იმრომა ქართველების შემოსაერთებლად (გასაკათოლიკებლად)“ (თამარაშვილი, 1902, გვ. 26). ასევე, ციტირებს რა პაპის მეექვსე წერილს (1329 წ.), სადაც პონტიფიკოსი მოუწოდებს ქართველებს დაემორჩილონ ახალ ეპისკოპოსს, თამარაშვილი შემდეგს აღნიშნავს:

„ეგრეთვე ყოველ ეჭვგარეშეა ისა, რომ ეს წერილი შეეხება ქართველი კათოლიკეების სამღვდელოებას და არა იქ მოსულ ლათინის მისიონერ მღვდლებს, რადგან ის მისიონერები მონაზონები იყვნენ, ხოლო ლათინურად ისინი მეტადრე ასეთ ქალღმერთებში იწოდებიან ამ ლექსით: *Regulares*, ესე იგი მონესენი, მონაზონები; გარნა ლექსი *Clero*, რომელსაც პაპი ხმარობს, ნიშნავს არა მონაზონებს“ (თამარაშვილი 1902, გვ. 26).

ცოტა ზემოთ კი თამარაშვილი მიუთითებს:

„ამან [პაპმა იოანე XXII-მ] 1318 წელს ბლომათ გამოგზავნა ხსენებული ორთავ წესის მონაზონები, რომლებიც დაუცხრომლდ ავრცელებდნენ კათოლიკობას საქართველოში“ (თამარაშვილი, 1902).

როგორ ვხედავთ, ეს ყველაფერი მე-14 საუკუნეში ხდება. ამრიგად, არსაიდან ჩანს, რომ მე-13 საუკუნეში უკვე არსებობდნენ კათოლიკე ქართველები. შესაბამისად, ასე გადაჭრით და ცალსახად ამის თქმა უხეში შეცდომაა.

43-ე გვერდზე ვკითხულობთ: „ქართველი პროტესტანტები. მათ შორის ყველაზე მრავალრიცხოვანნი არიან ბაპტისტები“. ესეც არაკორექტული ინფორმაციაა.

საქართველოში არსებულ პროტესტანტულ ეკლესიებს შორის ბაპტისტებს ნამდვილად არ ჰყავთ ყველაზე მეტი მიმდევარი. შარშანდელი გამოკითხვით, ბაპტისტების რაოდენობა საქართველოში ხუთი ათასია (ინფორმაცია უშუალოდ მოცემული რელიგიური უმცირესობის წარმომადგენლისგანაა მიღებული (თინიკაშვილი, 2012). ორმოცდაათიანულ ეკლესიას კი საქართველოში ათი ათასამდე წევრი ჰყავს (თინიკაშვილი, 2012). რამდენიმე წლით ადრე კი ვითარება ასეთი იყო: კონფლიქტებისა და მოლაპარაკებების საერთაშორისო ცენტრის მიერ 2008 წელს გამოცემულ კვლევაში (ნიჟარაძე, 2008) ორმოცდაათიანელთა და ბაპტისტურ ეკლესიებს თანაბარი რაოდენობის (ხუთ-ხუთი ათასი) წევრი ჰყავთ. მანამდე, 2002 წელს თავისუფლების ინსტიტუტის ინიციატივით შედგენილ ცხრილში (პაპუაშვილი, 2002, გვ 220). კი ორმოცდაათიანელთა მიმდევარი ხუთი ათასია, ბაპტისტების კი - ექვსი ათასი. ამრიგად, როგორც ვხედავთ წლების მანძილზე ორმოცდაათიანური მიმდინარეობის წევრთა რაოდენობა იზრდება. სახელმძღვანელო 2011 წელს არის გამოცემული. სასურველი იქნებოდა რომელიმე ავტორს მაინც (ხუთი ავტორიდან!) მოეძიებინა სახელმძღვანელოს შედგენის დროისთვის არსებული ადეკვატური მონაცემები ამ საკითხზე და მხოლოდ ამის შემდგომ აესაზათ ის სათანადო ადგილას, რადგან, შესაძლოა, ამ დენომინაციის მიმდევარ მოსწავლეებს ასეთმა დამახინჯებულმა ინფორმაციამ, როგორც მინიმუმ, ნდობის ხარისხი დაუქვეითოს სახელმძღვანელოსადმი, თუ შეურაცხყოფილი არ დარჩება.

43-ე გვერდზე ვკითხულობთ: „სომეხი ქრისტიანები საქართველოში საუკუნეების მანძილზე ცხოვრობდნენ. ისინი ადრევე (V საუკუნეში) გამოეყვნენ მართლმადიდებლობას და საკუთარი - გრიგორიანული - ეკლესია შექმნეს“ (ხაზგასმა ჩვენია, - დ.თ.). ამ მოკლე პასაჟში, არც მეტი არც ნაკლები, ოთხი შეცდომაა:

1. სომეხები მართლმადიდებელი ეკლესიისგან ანუ დანარჩენი საქრისტიანოსგან გამოყოფილად მიიჩნევიან არა მე-5 საუკუნიდან, არამედ 554/555 წლიდან, ანუ დვინის მეორე საეკლესიო კრების შემდეგ, ამ კრებაზე მიღებული რელიგიური სწავლება წინააღმდეგობრივად იქნა მიჩნეული მეოთხე მსოფლიო კრების დადგენილებასთან; ქართულ და სომხურ ეკლესიებს შორის განხეთქილება კი უფრო გვიან, 607 წელს ხდება.
2. სომეხებისთვის შეურაცხმყოფელია, როცა ვინმე აცხადებს: „ისინი (სომეხები) გამოეყვნენ მართლმადიდებლობას“, რადგან საკუთარ თავს აგრეთვე უწოდებენ მართლმადიდებლებს, რადგან არ მიაჩნიათ, რომ მონოფიზიტური მწვალებლობის მიმდევრები არიან.) (კუშიანი, 2013).
3. ასევე არაკორექტულია სომეხების მოხსენიება „გრიგორიანელებად“. თავად სომეხები ამგვარ დასახელებას არაადეკვატურად მიიჩნევენ და მას დამცრობითი მნიშვნელობის მქონე სიტყვად აღიქვამენ.
4. თეოლოგიურად არასწორი გამოთქმაა: „საკუთარი ეკლესია შექმნეს“. ეკლესია არ არის კორპორაცია ან რაიმე ორგანიზაცია, რომ ის ვინმემ შექმნას ან პირიქით - მისი ლიკვიდაცია მოახდინოს. ეკლესია ობიექტურად არსებობს, რომელშიც შეიძლება ადამიანი განეწიანდეს. აქ უკვე აღარაფერს ვამბობთ იმაზე, რომ თავად სომეხები კატეგორიულად არ ეთანხმებიან ამ დებულებას, რომ ისინი გამოეყვნენ „მართლმადიდებლობას“ ანუ სწორ სარწმუნოებას და საკუთარი (ე.ი. არასწორი, თეოლოგიური განსაზღვრებით: ერეტიკული) ეკლესია შექმნეს.

ეს სომხური ეკლესიის წვერი მოსწავლეებისთვის შეურაცხყოფელი შეიძლება აღმოჩნდეს.

43-ე გვერდზე ვკითხულობთ: „ასურელი ქრისტიანები არიან ირანიდან დევნილები, რომლებიც საქართველოში მე-20 საუკუნის დასაწყისში მოვიდნენ. ისინი ეკუთვნიან აღმოსავლური ქრისტიანობის ერთ-ერთ განშტოებას - ე.წ. იაკობიტურ ეკლესიას. განსახლების ადგილები: თბილისი, მცხეთის რაიონი (სოფელი ქანდა), გარდაბნის რაიონი“ (ხაზგასმა ჩვენია, დ.თ.).

ამ პასაჟშიც რამდენიმე უხეში ფაქტობრივი შეცდომა გვაქვს

1. ასურელი ქრისტიანები საქართველოში შემოდიან არა მე-20 საუკუნის დასაწყისში, არამედ XVIII საუკუნის II ნახევარში, ერეკლე II-ის ინიციატივით, როდესაც ახლო აღმოსავლეთიდან ლტოლვილი ქურთული და ასურული ოჯახები კახეთში ჩაასახლეს (კომახია, 2008);
2. ირანიდან ანუ სპარსეთიდან კი სამი ათასამდე ასურელი კავკასიისკენ დაიძრა რუსეთ-სპარსეთის ომის შემდგომ, 1830-იან წლებში. მხოლოდ მათი ნაწილი დასახლდა საქართველოში. მოგვიანებით ისინი მართლმადიდებელ მრევლად ჩამოყალიბდნენ (კომახია, 2008);
3. რაც შეეხება ასურელთა რელიგიურ რწმენას: დაახლ. 300 წელს ჩამოყალიბდა ასურული (აღმოსავლეთის) ეკლესია ცენტრით სელევკია-ქტესიფონში. V საუკუნიდან ასურელთა ეკლესიამ ნესტორელობა მიიღო. გვიან შუა საუკუნეებში ასურელთა ნაწილი კათოლიკობაზე გადავიდა, რის შედეგადაც შეიქმნა ე.წ. ქალდეური კათოლიკური ეკლესია (1530-იანი წლები), რომელიც რომს დაექვემდებარა. საქართველოს ასურელთა დიდი ნაწილი მართლმადიდებელია, მცირე ნაწილი - კათოლიკე. ნესტორელ ასურელთა მართლმადიდებლობაზე გადასვლა 1830-იანი წლებიდან, რუსეთ-სპარსეთის ომის შემდეგ, დაიწყო. საქართველოში მცხოვრებ ასურელებში ჩამოყალიბდა, ე.წ. სინთეზირებული რელიგია: იგი ნესტორულ, მართლმადიდებლურ და კათოლიკურ ელემენტებს შეიცავს (კომახია, 2008). ამრიგად, სახელმძღვანელოს ავტორთა მიერ წარმოდგენილი ინფორმაცია ასურელთა რელიგიურ აღმსარებლობაზე ნაკლებად ასახავს რეალობას!
4. ასურელები საქართველოში მხოლოდ თბილისში, გარდაბნისა და მცხეთის რაიონებში არსახლობენ! ისინი დასავლეთ საქართველოს სხვადასხვა რაიონებშიც მკვიდრდებოდნენ. 1897 წელს კავკასიაში 5286 ასურელი ცხოვრობდა, აქედან თბილისის გუბერნიაში - 1570, ქუთაისის გუბერნიაში - 127, ყველაზე მეტი (1017 სული) დედაქალაქის მკვიდრი იყო. დასავლეთ საქართველოში კი (ზესტაფონში, ქუთაისში, სამტრედიაში, სენაკში, ბათუმში) ასურელთა მცირერიცხოვანი ნაკადი საქართველოს გასაბჭოების შემდეგაც ჩამოვიდა თურქეთიდან და ახალციხის მიდამოებში დასახლდა (კომახია, 2008).

53-ე გვერდზე მოცემული შემაჯამებელი სავარჯიშოების მესამე შეკითხვას შემდეგი სახე აქვს: „მართლმადიდებლობა საქართველოში გავრცელდა: ა)... ბ)... გ)...“ „შეკითხვას არასწორი ფორმულირება აქვს, იმ დროს როდესაც საქართველოში ქრისტიანული რელიგია გავრცელდა, „მართლმადიდებლობა“, როგორც ასეთი,

არ არსებობდა. ამგვარი დენომინაციური დაყოფა მხოლოდ 1054 წლიდან გვაქვს, როცა განხეთქილება ხდება რომისა და კონსტანტინეპოლის ეკლესიებს შორის. თუკი უფრო ზუსტად ვიტყვი, ამ თარიღიდან რამდენიმე საუკუნის მანძილზეც კი ტერმინებს - „მართლმადიდებელი“ და „კათოლიკე“ არავინ იყენებდა კონფესიური ანუ დენომინაციური მნიშვნელობით. მათ ნაცვლად გამოიყენებოდა „ლათინები“, „ლათინური რწმენა“ (რომის ეკლესიის მისამართით) და „ბიზანტიელები“, „ბერძნები“ (ალმოსავლეთის ეკლესიასთან მიმართებით).

91-ე გვერდზე ამგვარ წინადადებას ვკითხულობთ: „ახალ რელიგიებს შორის იყო რამდენიმე „დიდი რელიგია“, მაგ., იუდაიზმი, ბუდიზმი, ქრისტიანობა, ისლამი“. სრულიად გაუგებარია დასახელებულ რელიგიებს შორის რატომ არ იხსენიება „ინდუიზმი“, რომელიც აგრეთვე დიდ ანუ „მსოფლიო“ რელიგიად ითვლება რელიგიათმცოდნეობაში. ინდუიზმი იმდენად მასშტაბური რელიგიაა, რომ საკუთარ თავში უამრავ რელიგიას და კონფესიას აერთიანებს (თინიკაშვილი, ჯაში, 2012.) ამრიგად, საკმაოდ უცნაურია, როდესაც ავტორები „დიდ რელიგიებს“ შორის ასახელებენ, მაგ., იუდაიზმს, რომელიც საკმაოდ მცირერიცხოვან რელიგიად ითვლება (ამის გამო ზოგიერთი რელიგიათმცოდნე მას არც მოიაზრებს „მსოფლიო რელიგიად“) და არ ასახელებენ ინდუიზმს.

სახელმძღვანელო:

„ხელოვნება“, მე-3 კლასი

ავტორები:

ნანა მაჭარაშვილი, მაია მაჭარაშვილი, ნათელა ჯაბუა

გამომცემელი: „მერიდიანი“

სახელმძღვანელოს გენდერული ანალიზი

სახელმძღვანელოს ავტორები: სახელმძღვანელოს ავტორები: 3 ქალი, სახელმძღვანელოზე მომუშავე ჯგუფი: 2 მამაკაცი, 3 ქალი (მათ შორის რედაქტორი: 1 მამაკაცი, მხატვარ-დიზაინერი: 1 ქალი, კომპიუტერული უზრუნველყოფა: 1 მამაკაცი, რეცენზენტები: 2 ქალი).

სქესთა რეპრეზენტაცია ილუსტრაციებში :

ილუსტრაციების რაოდენობა, რომელზეც მხოლოდ მდედრობითი სქესია გამოსახული 41%-ია, ხოლო მხოლოდ მამრობითი სქესის გამოსახულებიანი ილუსტრაციები - 39%. ილუსტრაციათა 22%-ზე ორივე სქესის წარმომადგენლები არიან გამოხატული. ეს არის ერთადერთი შემთხვევა ჩვენ მიერ გაანალიზებულ სახელმძღვანელოებს შორის, როდესაც ილუსტრაციებში სქესთა რეპრეზენტაციის რაოდენობრივი მაჩვენებლებში მდედრობითი სქესი უმნიშვნელოდ, მაგრამ აღემატება მამრობითს.

ილუსტრაციების რაოდენობა				პროცენტული შემადგენლობა		
სულ	ქალი	მამაკაცი	შერეული	ქალი	მამაკაცი	შერეული
116	48	45	23	41	39	20

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ცნობილი ადამიანები:

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი საილუსტრაციო მასალის ავტორები ძირითადად მამაკაცები არიან. ილუსტრაციის ავტორთა შორის გვხვდება მხოლოდ ერთი ქალი - ელენე ახვლედიანი.

გენდერული ხედვა სასწავლო აქტივობებში

სახელმძღვანელოს ტექსტის დიდი ნაწილი გენდერულად ნეიტრალურია, რამდენადაც მათი მნიშვნელოვანი ნაწილი ეთმობა ბავშვებისათვის სახვითი ხელოვნების საბაზისო ცნებების, სხვადასხვა სახატავი მასალის, ტექნიკის, მხატვრული ხერხების გაცნობას.

სახელმძღვანელოს ყველა გაკვეთილი მთავრდება რუბრიკით „ცადაე შენც“, რომელიც მოსწავლეებში სახვითი ხელოვნების ნიმუშების შექმნისათვის საჭირო უნარ-ჩვევების განვითარებას უწყობს ხელს. ამ რუბრიკას სახელმძღვანელოში სამი მხატვარი პერსონაჟი უძღვება: გოგონა, ბიჭუნა და კატა. ბიჭუნა მხატვართან ერთად გოგონა მხატვრის გამოსახვამ შესაძლებელი გახადა სახელმძღვანელოს ილუსტრაციებში სქესთა თანაბარი წარმოჩენა, რაც დაადასტურა რაოდენობრივმა მონაცემებმაც.

სახელმძღვანელოში საკმაოდ მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს ილუსტრაციების ერთ-ერთ ტიპს - საბავშვო ნახატებს. ილუსტრაციების ავტორთა გენდერული ბალანსისათვის სასურველია მოსწავლეთა ნახატებს ავტორთა სახელები მიენეროს, რადგან მოსწავლეთა შორის არიან როგორც გოგონები, ისე ბიჭები. ეს მნიშვნელოვანია, რამდენადაც რეპროდუქციების ავტორები ძირითადად მხოლოდ მამაკაცი მხატვრებია.

აღსანიშნავია, რომ სახელმძღვანელო დაბალანსებულია მულტიკულტურული თვალსაზრისით. სახელმძღვანელოში გვხვდება, როგორც ქართველი (ელენე ახვლედიანი, ნიკო ფიროსმანი, დავით კაკაბაძე, აგრეთვე უცხოელი შემოქმედები (პაბლო პიკასო, ემილ ნოლდე, ვან გოგი, ოგიუსტ რენუარი, კლოდ მონე, პოლ გოგენი, ვასილ კანდინსკი, ანრი მატისა).

სახელმძღვანელო დაბალანსებულია ხელოვნების ნიმუშების მრავალფეროვნებითაც და წარმოდგენილი ილუსტრაციებითაც. სახელმძღვანელოში გვხვდება, როგორც ქართული გამოყენებითი ხელოვნების ნიმუშები (ქართული ხალიჩა, კოლხური სამკაული, ქართული კერამიკის ნიმუშები), აგრეთვე სხვა ქვეყნების გამოყენებითი ხელოვნების ნიმუშები (ძველი ბერძნული ლარნაკი (გვ. 64). სახელმძღვანელოში წარმოდგენილია მრავალფეროვანი და განხვავებული კულტურული ნიმუშები ქანდაკების მიმართულებით (იმპერატორი ავრელიუსი ძველ რომში, მეფისწული რახოტეპი და მისი მეუღლე ნოფრეტი, ძველ ეგვიპტე, დელფოელი მეეტლე, ძველი საბერძნეთი) (გვ. 68). სახელმძღვანელოში აგრეთვე გვხვდება მხატვრობისა და არქიტექტურის მრავალფეროვანი ნიმუშები (ეგვიპტური, ჩინური, შუამდინარული, ფრანგული, გერმანული, იტალიური და ა.შ. (გვ. 72, 74, 80, 81).

სახელმძღვანელო დაბალანსებულია საყვარელი ფილმების პერსონაჟების წარმოდგენის თვალსაზრისით. სახელმძღვანელოში გვხვდება როგორც ქართული მულტფილმების

პერსონაჟები (წუნა და წრუნუნა, ჩხიკვათა ქორნილი), ასევე საზღვარგარეთული მულტიფილმების პერსონაჟები (პიტერ პენი, რობინ ჰუდი) (გვ. 60).

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილია, როგორც ქალაქის, ასევე სოფლის პეიზაჟები (გვ. 12 და 14). საინტერესოა, რომ სახელმძღვანელოში აქცენტი არ არის გაკეთებული თბილისის პეიზაჟებზე და წარმოდგენილია დავით კაკაბაძის „ნალვერი“ და ელენე ახვლედიანის „ფასანაურის მიდამოები“.

სახელმძღვანელო დაბალანსებულია რელიგიური თვალსაზრისითაც. სახელმძღვანელოში ძირითადად წარმოდგენილია ქრისტიანული რელიგიის არქიტექტურისა თუ მხატვრობის ნიმუშები (ერეკლეს საფლავი სვეტიცხოველში, პარიზის ღვთისმშობლის ტაძარი...) გვხვდება საშობაო თემატიკაც, თუმცა იგი რელიგიური კონტექსტში არ არის გააზრებული და მასალა მონოდებულია მხოლოდ და მხოლოდ ხელოვნების კონტექსტში. საგულისხმოა, რომ ავტორები საუბრობენ ქართული არქიტექტურის მნიშვნელოვან ძეგლებზე და ძირითად აქცენტს აკეთებენ ეკლესია-მონასტრებსა და ციხე-ქალაქებზე, თუმცა იქვე მიუთითებენ, რომ ეკლესია-მონასტრები და ციხე-ქალაქების გარდა საქართველოში სხვა ტიპის არქიტექტურის ძეგლებიც მოიპოვება და მაგალითად მოჰყავთ ერეკლე მეფის სასახლე. თუმცა ისინი, როგორც ჩანს, შეგნებულად არ ამხელენ სასახლის არქიტექტურულ განსხვავებულობას და მის არქიტექტურაზე სპარსულ გავლენას და არ მიაინიშნებენ ამაზე, როგორც პოზიტიურზე ქართული არქიტექტურის განვითარებაში. სასურველი იქნებოდა, რომ ერეკლეს სასახლის განსხვავებულობის აღნიშვნისას ამ განსხვავებულობის მიზეზებსა და სპარსულ გავლენაზეც ყოფილიყო მოკლედ საუბარი; ასევე სასურველი იქნებოდა მითითება, რომ ერეკლეს სასახლე წააგავს შაჰ-აბასის სასახლეს - ჩვეულ სეთუნს და ისიც ყოფილიყო წარმოდგენილი, როგორც არქიტექტურული ძეგლი. ვფიქრობთ, ამით მოსწავლეთა თვალსაწიერი უფრო გაფართოვდებოდა. შესაძლებელია, ავტორებმა მიზანმიმართულადაც შეიკავეს თავი სპარსული გავლენის შესახებ საუბარზე ქართულ კულტურასა და არქიტექტურაზე, რადგან სახელმძღვანელო მესამე კლასელებისათვისაა განკუთვნილი და ამ საფეხურზე ეს ნაადრევად ჩათვალეს, თუმცა, ვფიქრობთ მხოლოდ ინფორმაციის მიწოდების კონტექსტში შესაძლებელი იყო ერეკლე მეფის თელავის სასახლის სხვა ქართული არქიტექტურული ძეგლებისგან განსხვავებულობაზე საუბარი.

სახელმძღვანელო:

„ხელოვნება“, მე-4 კლასი

ავტორები:

ნანა მაჭარაშვილი, მაია მაჭარაშვილი, ნინო სილაგაძე

გამომცემელი: „მერიდიანი“

სახელმძღვანელოს გენდერული ანალიზი

სახელმძღვანელოს ავტორები: სახელმძღვანელოს ავტორები: 3 ქალი, სახელმძღვანელოზე მომუშავე ჯგუფი: 5 ქალი (მათ შორის რედაქტორი: 1 ქალი, მხატვარ-დიზაინერი: 1 ქალი, კომპიუტერული უზრუნველყოფა: 1 ქალი, რეცენზენტები: 2 ქალი).

სქესთა რეპრეზენტაცია ილუსტრაციებში: სახელმძღვანელოს ილუსტრაციებში სქესთა რეპრეზენტაციის რაოდენობრივი მაჩვენებლები შემდეგია: ილუსტრაციების რაოდენობა, რომელზეც მხოლოდ მამრობითი სქესის წარმომადგენელია გამოსახული (54%), ორჯერ აღემატება მხოლოდ მდედრობითი სქესის გამოსახულებიან ილუსტრაციებს (საერთო რაოდენობის 24%). ილუსტრაციათა 22%-ზე ორივე სქესის წარმომადგენლები არიან გამოსახული.

ილუსტრაციების რაოდენობა				პროცენტული შემადგენლობა		
სულ	ქალი	მამაკაცი	შერეული	ქალი	მამაკაცი	შერეული
161	39	87	35	24	54	22

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ცნობილი ადამიანები:

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი საილუსტრაციო მასალის ავტორები ძირითადად მამაკაცები არიან. ილუსტრაციის ავტორთა შორის გვხვდება 2 ქალი: ელენე ახვლედიანი, ქეთევან მაღალაშვილი.

გათვალისწინებულია თუ არა გენდერული ხედვა სასწავლო აქტივობებში

სახელმძღვანელოს ტექსტი გენდერულად ნეიტრალურია. სახელმძღვანელო მოსწავლეებს აცნობს სახვითი და გამოყენებითი ხელოვნების ძირითად მიმდინარეობებს, ჟანრებს, ხელოვნების დანიშნულებასა და როლს, სხვადასხვა მასალითა და ტექნიკით შესრულებულ ნიმუშებს. სახელმძღვანელოს ფოკუსში არის ხელოვნება და არა მისი ავტორები. შესაბამისად, ნიგნი საინტერესოაა აგებულია თემატიკის მიხედვით და არ არის აგებული პიროვნებებზე, რაც აქცევდა მას მამაკაცთა ბიოგრაფიების კრებულად. სახელმძღვანელოს დიდი ნაწილი ეთმობა მოსწავლეებში შემოქმედების მიმართ ინტერესის გაღვივებასა და შემოქმედებითი უნარების განვითარებას, რაც ისეა მოწოდებული, რომ უმეტეს შემთხვევაში საინტერესოა როგორც გოგონების, ისე ბიჭებისთვის.

ნიგნში თემატურადაა შერჩეული რეპროდუქციებიც, რომელთა დიდი ნაწილი, მამაკაცთა შემოქმედებაა, თუმცა ასახავს ორივე სქესს და მათ ცხოვრებას. ილუსტრაციები, რომლითაც სახელმძღვანელოა გაფორმებული (არ იგულისხმება რეპროდუქციები) ასახავს პროფესიებისა და საქმიანობის გენდერულ სეგრეგაციას: ბიჭები თამაშობენ ფეხბურთს, დედა ასეირნებს ბუშტიან გოგონას ზოოპარკში, მამაკაცი არის მხატვარი, ექიმი, ქალი - მასწავლებელი. ამ ტიპის ილუსტრაციები ბევრი არ არის. მათი შერჩევის დროს ავტორები თავისუფლები არიან, არ ზღუდავთ შინაარსი და სურვილის შემთხვევაში მარტივად შეძლიათ მოარგონ სქესს განსხვავებული როლიც.

სახელმძღვანელოს თითქმის ყველა გაკვეთილში მეორდება მამაკაცი მხატვრის გრაფიკული გამოსახულება. გამოსახულება არ არის მასკულინური, ბერეტი და გულზე ბაფთით გამოსახული მხატვრის ფიგურა გვხვდება შემდეგი აქსესუარებით: ყვავილები, ფოთლები, მაკრატელი, ფურცლები, ფუნჯი, პალიტრა. მიუხედავად ამისა, სასურველი იქნებოდა, თუ მას თანაბრად ჩაანაცვლებდა ქალი მხატვრის სიმბოლური გამოსახულებაც. თემა - „ესეც ხელოვნებაა“ დეკორატიულ-გამოყენებით ხელოვნებას აცნობს მოსწავლეებს. ავტორები აღნიშნავენ, რომ ამ დარგის

საუკეთესო ნიმუშები (მაგ. ილუსტრაციებში მოცემული ულამაზესი ხალიჩა) არ ჩამოუვარდება ხელოვნების სხვა დარგში შექმნილ ნამუშევრებს. იქვე სასურველია აღინიშნოს ისიც, რომ გამოყენებითი ხელოვნების, ხალხური რენვის ნიმუშების ანონიმი ავტორები ძირითადად ქალები არიან. ასევე ბევრი წარმატებული ქალია დიზაინერთა შორის.

სახელმძღვანელოს რელიგიური თვალსაზრისით ანალიზი

სახელმძღვანელოში რელიგიური შინაარსის შემდეგი მასალაა წარმოდგენილი: წმინდა პავლეს ტაძარი ლონდონში (გვ.26); ღვთისმშობლის ფრესკა ალავერდის ეკლესიიდან (გვ.28); ბიზანტიის იმპერატორ იუსტინიანეს მოზაიკა (გვ. 30); შარტრის კათედრალის ვიტრაჟი (გვ. 31); რიო-დე-ჟანიეროს მაცხოვრის ხელგაშლილი ქანდაკება (გვ. 58); წმინდა პეტრეს ტაძარი (გვ.66); ანანურის ტაძარი (გვ. 68); ძველი შუამთის მონასტერი (გვ. 68); ნეკრესის მონასტერი (გვ.68); ბოლნისის სიონის წარწერა (გვ.69); მცხეთის ჯვრის მონასტერი (გვ.70); რომის კოლიზეუმი (გვ.76). წარმოდგენილი რელიგიური მასალა ძირითადად ქრისტიანულ რელიგიას უკავშირდება და ნაკლებად არის წარმოდგენილი სხვა რელიგიის ხელოვნების ნიმუშები, სასურველი იქნებოდა სახელმძღვანელოში ასახულიყო სხვა რელიგიებთან დაკავშირებული მნიშვნელოვანი კულტურული ძეგლებიც, რომელიც თემატურ კავშირში იქნებოდა სახელმძღვანელოში წარმოდგენილ თემებთან. ამ თვალსაზრისით ამ სახელმძღვანელოს ანალიზი იხილეთ მეხუთე კლასის ხელოვნების სახელმძღვანელოს გაანალიზების ნაწილში, სადაც ხელოვნების მე-მე-5 კლასების სახელმძღვანელოების ერთიანი ანალიზია წარმოდგენილი.

სახელმძღვანელო: „ხელოვნება“, მე-5 კლასი

ავტორები:

ანა კლდიაშვილი, ნინო ღაღანიძე, თამარ ჯაყელი

გამომცემელი: გამომცემლობა „კლიო“

სახელმძღვანელოს გენდერული ანალიზი

სახელმძღვანელოს ავტორები: სახელმძღვანელოს ავტორები: 3 ქალი, სახელმძღვანელოზე მომუშავე ჯგუფი: 4 ქალი (მათ შორის რედაქტორი: 1 ქალი, კომპიუტერული უზრუნველყოფა: 1 ქალი, რეცენზენტები: 2 ქალი).

სქესთა რეპრეზენტაცია ილუსტრაციებში :

სახელმძღვანელოს ილუსტრაციების რაოდენობა, რომელზეც მხოლოდ მამრობითი სქესია გამოსახული (52%), მნიშვნელოვნად აღემატება მხოლოდ მდედრობითი სქესის გამოსახულებიან ილუსტრაციებს (საერთო რაოდენობის 21%). ილუსტრაციათა 27%-ზე ორივე სქესის წარმომადგენლები არიან გამოსახული.

ილუსტრაციების რაოდენობა				პროცენტული შემადგენლობა		
სულ	ქალი	მამაკაცი	შერეული	ქალი	მამაკაცი	შერეული
132	29	68	35	21	52	27

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ცნობილი ადამიანები:

ტექსტებში გვხვდება წმინდა ნინო, წმინდა მარინე, თამარ მეფე, ეკატერინე ჭავჭავაძე, დედოფალი ელისაბედი. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ სახელმძღვანელოს ტექსტებში არცერთი ხელოვანი ქალი არაა მოხსენიებული, მხოლოდ ერთხელ არის გამოყენებული ელენე ახვლედიანის ილუსტრაცია.

გენდერული ხედვა სასწავლო აქტივობებში

სახელმძღვანელოს ტექსტი უმეტესწილად გენდერულად ნეიტრალურია, რაც ბუნებრივია, რადგან სახელმძღვანელოს მნიშვნელოვანი ნაწილი ეძღვნება ბავშვებისათვის სახვითი ხელოვნების საბაზისო ცნებების გაცნობასა და ხატვის ელემენტარული ჩვევების გამომუშავებას. გარდა ზემოთხსენებული ტიპის ტექსტებისა, სახელმძღვანელოში შესულია 4 ცნობილი ქართველი მხატვრისა და 1 მოქანდაკის საკმაოდ მოცულობითი ბიოგრაფია. ხუთივე ბიოგრაფია მამაკაცები ხელოვნებისაა. კარგი იქნებოდა, რომ ერთი ხელოვანი ქალის ბიოგრაფია მაინც ყოფილიყო წარმოდგენილი, მით უფრო, რომ ილუსტრაციების ავტორებშიც მამაკაცთა რიცხვი ჭარბობს.

სახელმძღვანელოში მოცემული ხატვის უნარ-ჩვევების განსავითარებელი სასწავლო აქტივობები საინტერესოა როგორც გოგონების, ისე ბიჭებისათვის. სახელმძღვანელოში ილუსტრაციების ერთ-ერთ ტიპს საბავშვო ნახატები წარმოადგენს. უნდა აღინიშნოს, რომ ამ ტიპის ილუსტრაციებში ავტორთა გენდერული ბალანსი დაცულია.

სახელმძღვანელოს გარკვეულ ნაწილს შეადგენს ტექსტები რუბრიკით „ყველა ჩემი სამშობლო“. ეს ტექსტები ძირითადად უფრო ისტორიულ, ვიდრე ხელოვნების ისტორია, ამიტომ ხელოვნების სახელმძღვანელოში მათთვის ასეთი ფართო ადგილის დათმობა ცოტა შეუფერებლად მიგვაჩნია. სავარაუდოდ, ეს ტექსტები პასუხობს ეროვნული სასწავლო გეგმის ერთ-ერთ მიზანს, კერძოდ, მოსწავლეების მიერ ქვეყნის კულტურული მემკვიდრეობის წინაშე საკუთარი მოვალეობებისა და პასუხისმგებლობის გაცნობიერებას.

ამ ტიპის ტექსტების ნაცვლად კარგი იქნებოდა სახელმძღვანელოში ადგილი დასთმობოდა ხალხურ სახვით და დეკორატიულ-გამოყენებით ხელოვნებას, სადაც ქალი ავტორების წვლილი ისტორიულად უფრო მნიშვნელოვანია. მეორე მხრივ, ქართული ხალხური შემოქმედების გაცნობა ეროვნული სასწავლო გეგმის ზემოთნახსენებ მიზანს ისტორიული ხასიათის ტექსტებზე ნაკლებად არ მოემსახურებოდა.

სახელმძღვანელოს რელიგიური ანალიზი

მირქმის ფრესკა, რუბლიკის სამების ხატი და სხვა მოზაიკური გამოსახულებანი, რომელზეც ქრისტიანი პერსონაჟები არიან წარმოდგენილი (იხ. გვ. 8-9); იოანე ნათლისმცემლის დაბადება (გვ. 12); მარიამისა და ელისაბედის შეხვედრა (გვ. 13); ბოდბის მონასტრის წმ. გიორგის მონასტერი (გვ. 25); წმინდა ნინოს საფლავი (გვ. 25); ორი ქრისტიანული ტაძრის გამოსახულება - ალავერდისა და ახალი შუამთისა (გვ. 38); დავით გარეჯის უდაბნოს მონასტრის მხატვრობა (გვ. 39); მარტვილის ტაძარი (გვ. 64); მარტვილის ტაძრის საკურთხეველის მხატვრობა (გვ. 64); მარტვილის ტაძრის ბარელიეფი „მაცხოვრის ამალეობა“ (გვ. 64); ახალი ათონის მონასტერი აფხაზეთში (გვ. 80); ბიჭვინთის ტაძარი (გვ. 81); ბიჭვინთის ტაძრის მოზაიკა (გვ. 80); მოქვის სახარების ხელნაწერი (გვ. 81); გელათის დავით აღმაშენებლის ფრესკა (გვ. 96); ვარძიის მოხატულობიდან თამარ მეფის გამოსახულება (გვ. 96); ნახევრად დანგრეული ბაგრატის ტაძრის გამოსახულება (გვ. 101); აღდგომის კუნძულის ქანდაკებები (გვ. 92-93).

ხელოვნების ორივე (მე-4 და მე-5 კლასების) სახელმძღვანელოში საერთოდ არ გვაქვს არაქრისტიანული რელიგიური „წარმოშობის“ ხელოვნების ნიმუშები, იქნება ეს იუდაური, მუსლიმური თუ ინდური ცივილიზაციის შედეგები. მე-4 კლასის სახელმძღვანელოში წარმოდგენილია ეგვიპტისა და მექსიკის პირამიდების გამოსახულებები (გვ. 64), ასევე ძველბერძნული ძეგლები - ათენასი და პართენოსის ტაძრის (გვ. 74); მე-5 კლასის სახელმძღვანელოში წარმოდგენილია შუმერული და ძველი ბერძნული კულტურის ორიოდ ძეგლი (გვ. 30-31), მაგრამ რელიგიური შინაარსის მქონე ხელოვნების ნიმუშების წარმოდგენისას დარღვეულია ბალანსი, რადგან წარმოდგენილია მხოლოდ ქრისტიანული ძეგლები და ფერწერული ნამუშევრები.

სასურველი იქნებოდა სახელმძღვანელოების ავტორებს გამოეყენებინათ აგრეთვე მუსლიმური სამყაროს ისეთი მთავარი არქიტექტურული ნაგებობა, როგორიცაა წინასწარმეტყველის მეჩეთი (მედინა), სადაც გადმოცემის მიხედვით მუჰამედის საფლავია, ან ქაბის ტაძარი (მექა) ან თუნდაც ჯამის ულამაზესი მეჩეთი (დელი). საქართველოს სკოლების მოსწავლეებისთვის განკუთვნილ სახელმძღვანელოში თბილისის მეჩეთის გამოსახულებაც კი არ არის წარმოდგენილი და ეს მაშინ, როდესაც ხსენებული სახელმძღვანელოები თითქმის ყველა ქართულ ქრისტიანულ (ისიც მხოლოდ მართლმადიდებლურ და არა, მაგ., ქართულ კათოლიკურ) საკულტო ნაგებობის გამოსახულებებს ვხვდებით. ასევე, ორნამენტებზე საუბრისას სასურველი იქნებოდა ყურანის რომელიმე ხელნაწერიდან ორნამენტებიანი ფოტოს წარმოდგენა. მსგავსი ფოტოს დართვა შეიძლებოდა ასევე, მაგ., მოქვის სახარების ხელნაწერის ფოტოსთან ერთად (ხელოვნება, მე-5 კლასი, გვ. 81).

იუდაური ცივილიზაციიდან ფრიად სასურველი იქნებოდა რომელიმე სახელმძღვანელოში მაინც ყოფილიყო მოცემული სოლომონის გრანდიოზული ტაძარი ან ბერლინის ულამაზესი სინაგოგის გამოსახულება; თუნდაც თბილისის, ქუთაისის ან სურამის სინაგოგის შენობა; ასევე კარგი იქნებოდა სახელმძღვანელოში ყოფილიყო იუდაური ხელოვნების ნიმუშებიდან რომელიმე მოზაიკური გამოსახულება ან გრაფიურა (მაგ., მე-19 საუკუნის ცნობილი გრაფიურა „სოლომონის მსჯავრი“) ან თორის ხელნაწერების გაფორმების სტილისტიკის ამსახველი ნიმუშები, თუნდაც ესთერის წიგნში ჩახატული სცენები.

ინდური და ჩინური ცივილიზაციიდან, ვფიქრობთ, აუცილებლად უნდა ყოფილიყო წარმოდგენილი ტაჯმაჰალის ულამაზესი და არქიტექტურულად ძალზე საინტერესო ნაგებობა; არანაკლები თვალსაჩინოების შემცველია ნიუ-დელიში არსებული მსოფლიოში უდიდესი ინდუისტური ტაძარი; თოდეიჯის მოხდენილი ბუდისტური ტაძარი (ჩინეთი). სასურველი იქნებოდა ასევე რომელიმე კონფუციანური ან სინტოისტური ტაძრის თითო-თითო გამოსახულება მაინც ყოფილიყო ხელოვნებისადმი მიძღვნილ რომელიმე სახელმძღვანელოში.

სახელმძღვანელო: „მუსიკა“, მე-2 კლასი

ავტორი:
მარიკა ჩიკვაძე

გამომცემელი: გამომცემლობა „ინტელექტი“

სახელმძღვანელოს გენდერული ანალიზი

სახელმძღვანელოს ავტორები: სახელმძღვანელოს ავტორი: 1 ქალი, სახელმძღვანელოზე მომუშავე ჯგუფი: 3 ქალი და 1 მამაკაცი. მათ შორის მთავარი რედაქტორი: 1 ქალი, მხატვარი: 1 ქალი, წიგნის დიზაინი: 1 ქალი, ყდის დიზაინი: 1 მამაკაცი; რეცენზენტები: 3 ქალი.

სქესთა რეპრეზენტაცია ილუსტრაციებში :

ილუსტრაციების რაოდენობა, რომელზეც მხოლოდ მამრობითი სქესისა გამოსახული (47%), აღემატება მხოლოდ მდედრობითი სქესის გამოსახულებიან ილუსტრაციებს (საერთო რაოდენობის 29%). ილუსტრაციათა 24%-ზე ორივე სქესის წარმომადგენლები არიან გამოსახული.

ილუსტრაციების რაოდენობა				პროცენტული შემადგენლობა		
სულ	ქალი	მამაკაცი	შერეული	ქალი	მამაკაცი	შერეული
117	34	55	28	29	47	24

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ცნობილი ადამიანები

სახელმძღვანელოს სასწავლო აქტივობებში გამოყენებულია ქალი კომპოზიტორების (მერი დავითაშვილის, რუსუდან სებისკვერადის, ინოლა გურგულიას, ია კარგარეთელის) ნაწარმოებები, თუმცა მამაკაცი კომპოზიტორებისაგან (გრიგი, ლალიძე, ცინცაძე, შუმანი, ბეთჰოვენი, ჩაიკოვსკი) განსხვავებით აქ არ არის მათი ფოტო/პორტრეტი.

ზოგჯერ სიმღერის ავტორის სახელი ინიციალითაა მოცემული და არ ჩანს, რომ ავტორი ქალია თუ მამაკაცი (მაგალითად გ. დარაზველიძე). ასევეა გამოყენებული მსახიობების - სოფიკო ჭიაურელისა და ჯული ენდრიუსის ფოტოები მუსიკალური

ფილმებიდან („ვერის უბნის მელოდიები“ და „მუსიკის ჰანგები“), ასევე, მსახიობ დოდო ჭიჭინაძის ფოტოფილმიდან „ბაში-აჩუკი“ (მსახიობების ვინაობის გარეშე);

გენდერული ხედვა სასწავლო აქტივობებში

ჩვენ მიერ შესწავლილი მუსიკის სახელმძღვანელოებს შორის ამ ნიშნში შედარებით მეტია (24%) შერეული ფოტო, სადაც ერთად არის გამოსახული ერთი საქმიანობით დაკავებული ორივე სქესი. თუმცა არც ამ ნიშნშია გენდერული მიდგომა გატარებული. მრავლადაა ილუსტრაციები, რომლებიც გენდერულ როლებზე სტერეოტიპულ წარმოდგენას აყალიბებს: ბიჭი ველოსიპედით სეირნობს, წიგნს კითხულობს, ონავარია, ჩიტებს ქვებს ესვრის; გოგონა პეპლების საჭერით, თავსაფრით სადილს მიუტანს ყანაში მომუშავე მამაკაცებს, შვილს აძინებს, თოჯინებს ასწავლის (მათ შორის არ არის ბიჭი თოჯინა). გაკვეთილის - „როგორ მოვიქცეთ კონცერტზე“ - ილუსტრაციაზე ასახული არიან ბიჭები, რომლებიც ლაპარაკობენ და ცელქობენ კონცერტის მსვლელობისას, უინტერესოდ მიიჩნევენ მას და ტელევიზორში ნახატი ფილმის ყურებას ამჯობინებენ. იქვეა მუსიკალური წარმოდგენის ამსახველი ორი ფოტო მხოლოდ გოგონების მონაწილეობით. მუსიკალური ქვეყნის გმირები მხოლოდ მამაკაც პერსონაჟებთანაა გაიგივებული (მეფე-ოდელა, ნოტები-ჯარისკაცები, მინორი და მაჟორი-ძმები).

სახელმძღვანელოს გზამკვლევად გამოყენებულია სხვადასხვა ნიშნები, რომელთა შორის ერთი - „მოუსმინე მუსიკას“ ყურსასმენიანი გოგონასთავიანი გამოსახულებაა, რაც ქმნის გაუცხოების საშიშროებას და ბიჭებმა შესაძლოა ჩათვალონ, რომ ეს მათ არ ეხებათ. ასეთ ნიშნები სასურველია არ იყოს სქესის მატარებელი, ან ითვალისწინებდეს გენდერული განსხვავებებს და ორივე სქესი გამოსახოს.

გაკვეთილში - „ადვილია გახდე შემსრულებელი?“ მოყვანილია პაგანინის შესახებ მოკლე ისტორია, სადაც საუბარია მამის როლზე ნიკოლო პაგანინის ვირტუოზ შემსრულებლად ჩამოყალიბებაში. ტექსტში მამის ტირანული სახეა დახატული, რომელმაც მიზნად დაისახა შვილი, რომელიც 7 წლისაც არ იყო, გამორჩენილ მევიოლინედ გამოეწერათ: „შენ ვიოლინოს დაკვრა უნდა ისწავლო, ძალიან მინდა გამოჩენილი მევიოლინე გახდე“. ტექსტში არსად არ ჩანს თვითონ ნიკოლოს ინტერესი, სურვილი, შინაგანი მოტივაცია. მამამ სანადელი აისრულა თანამედროვე პედაგოგიკისათვის სრულიად მიუღებელი მეთოდებით (შეცდომა და უყურადღებობა ისჯებოდა მამის მუშტით, სახაზავით, საკუჭნაოში კეტავდა ნიკოლოს, რათა შეუსვენებლივ რამდენიმე საათს ევარჯიშა). ასეთი ტექსტი შეფასების გარეშე არასწორ წარმოდგენებს შეუქმნის მეორე კლასელ ბავშვს მამის როლზე. ამასთანავე, გაკვეთილის ძირითადი მიზნის მიღწევასაც სათუოს ხდის კარგ შემსრულებლად ჩამოყალიბების ასეთი რთული გზის დახატვა.

გაკვეთილის - „ხვალ გოგონას დღეობაა“ - მოკლე ტექსტი გადმოგვცემს, თუ როგორ აწონებენ (სთავაზობენ) თავს სათამაშოები იუბილარ გოგონას. ტექსტის განწყობა კიდევ უფრო გამძაფრებულია ილუსტრაციებით. მათზე გამოსახულია სათამაშო ნითელი ბზრიალა, ტრიალის დროს, მოქანავე სათამაშო ცხენი. ორივე ილუსტრაცია მხიარულ, დადებით ემოციას და თამაშის სურვილს აღძრავს. მათ გვერდით კი ლამაზად მორთული, ძალიან სანაყალი და მოწყვნილი გამომეტყველებების გოგონა თოჯინაა, რომელიც თანაგრძნობას და სიბრალულს უფრო იწვევს, ვიდრე მასთან თამაშის სურვილს.

გაკვეთილი, ერთი მხრივ, გოგონაზე ამხვილებს ყურადღებას, მეორე მხრივ, ტექსტი და ილუსტრაციები ამყარებენ გენდერულ სტერეოტიპს ქალის თვისებებისა და როლის შესახებ. მორცხვი და თავდაჯერებას მოკლებული თოჯინა, რომელიც ზრუნვას საჭიროებს, თითქოს არჩევანს არ უტოვებს გოგონა იუბილარს, ცხენით თუ ბზრიალათი დანაშაულის გრძნობის გარეშე თავშეცევისა და გამხიარულების. საეჭვოა ამგვარი ტექსტის არსებობის აუცილებლობა საგნის ძირითადი სასწავლო მიზნისათვის.

ამავე გაკვეთილში ბავშვები ასრულებენ ნითელქუდას სიმღერას ვანო გოკიელის ოპერიდან „ნითელქუდა“. აქ ზღაპრის სიუჟეტი არ არის მოთხრობილი, თუმცა ნითელქუდა უმრავლესობისათვის ცნობილი ზღაპრული პერსონაჟია, რომელიც ასევე სტერეოტიპული სახეა კეთილი, დამჯერე, მიამიტი, გულუბრყვილო, კრიტიკული აზროვნების არმქონე, ძალადობის მსხვერპლი გოგონასი, რომელიც საპირისპირო სქესის მონადირის მიერ დახმარებას, გადარჩენას საჭიროებს.

გაკვეთილი „სიმღერები შრომის დროს“ ძირითად მიზნად ისახავს მოსწავლეებს შეასწავლოს სიმღერა „მზევ, შინ შემოდიო“. იქვე მოცემული ტექსტი მოსწავლეებს აცნობს ეთნოგრაფიულ ცნობებს, თუ როგორ ხვდებოდა ძველად ქართული ოჯახი ვაჟის დაბადებას. ტექსტში ნათქვამია, რომ ქართულ ოჯახში ვაჟის დაბადების შემთხვევაში ნადიმს იხდიდნენ, თოფს ისროდნენ და რომ ეს მოვლენა განსაკუთრებულ სიხარულთან იყო დაკავშირებული. თუ ავტორებს სურთ მომავალმა თაობამ საკუთარი მანკიერი ტრადიციებიც იცოდეს, მაშინ იქვე გარკვეული შეფასებაც უნდა მისცენ მსგავსი შინაარსის ტექსტებს და ისინი არ უნდა იყოს წარმოდგენილი, ასე ვთქვათ, ნეიტრალური სახით (მხოლოდ შიშველი ტექსტი). ასეთი ტრადიციის გაცნობა მეორეკლასელ გოგონებში ჩამოაყალიბებს საკუთარი არასრულფასოვნებისა და მეორეხარისხოვნების, ბიჭებში კი უპირატესობის განცდას. არათუ მეორე კლასის მოსწავლეებს, არამედ უფრო მოზრდილ ბავშვებსაც კი ჯერ არ აქვთ ჩამოყალიბებული საკუთარი შინაგანი ზნეობრივი კრიტერიუმები მსგავს საკითხებზე და უნდა განემარტოთ, რომ გენდერული ნიშნით ადამიანებისათვის უპირატესობის მინიჭება ან დამცირება სწორედაც რომ უზნეობაა და დანაშაული. ამ გაკვეთილს ახლავს ფოტო კვარტეტისა, რომლის შემადგენლობაც გენდერულად დაბალანსებულია: ორი შემსრულებელი ქალია, ორი - მამაკაცი. ეს მისასალმებელია, მაგრამ არ არის საკმარისი ზემოაღნიშნული საფრთხის გასაწეიტრალებლად.

სახელმძღვანელოს ეთნიკური და რელიგიური ანალიზი, მოსწავლეებში სხვადასხვა მორალური ღირებულებების განვითარება

სახელმძღვანელოს საერთო ანალიზიდან გამომდინარე, შეიძლება ითქვას, რომ სახელმძღვანელოში არის გარკვეული ხარვეზები რელიგიური, გენდერული, ისევე როგორც ზოგადად, ღირებულებების თვალსაზრისით. მოკლედ მიმოვიხილავთ ჩვენ მიერ დაფიქსირებულ სხვადასხვა ეპიზოდს, რომელმაც შეიძლება გარკვეული უხერხულობა შექმნას საკლასო ოთახში:

91-ზე გვერდზე მოცემულია გოჭების სიმღერის ტექსტი ნახატი ფილმიდან „სამი გოჭი“ (ამ საკითხზე ჩვენი შენიშვნა იხ. შემდეგი სახელმძღვანელოს შეფასებისას: ვ. როდონია, მ. მირიანაშვილი, ლ. ვაშაკიძე, ა. არაბული. ქართული ენა. მე-2 კლასი. საქართველოს მაცნე 2011). მე-13 გვერდზე წარმოდგენილია მორის ფოცხიშვილის ლექსი:

**„მარტო ჩვენს ღორს არა აქვს
სისუფთავის დარდი, -
არც ცხვენია, ეზოში,
მოთხუპნული დადის.“**

იმავე გვერდზე არის ნახატიც ეზოში მყოფი ღორის გამოსახულებით. ეს ლექსი განსაკუთრებით პრობლემატური შეიძლება იყოს მუსლიმი ბავშვებისთვის, რადგან ღორი საყვარელ და მოწერებში კონტექსტშია წარმოდგენილი. თუკი ამ ლექსს, სიმღერასა და ნახატს დავუმატებთ სახელმძღვანელოში წარმოდგენილ ისეთ ნახატებს, ლექსებს, თუ სიმღერებს, რაც წარმოდგენილია 58-ე, 59-ე, მე-60, 61-ე, 66, 67-ე გვერდებზე, (თემა ეძღვნება თბილისს და ამ თემასთან დაკავშირებით გამოხატულია თბილისში არსებული მხოლოდდამხოლოდ მართლმადიდებლური ეკლესიის ძეგლები) სახელმძღვანელოს აღნიშნული ფრაგმენტების ერთობლიობა გვაძლევს საფუძველს ვივარაუდოთ, რომ სახელმძღვანელო, რომლითაც სარგებლობენ მუსლიმი მოსწავლეებიც, შესაძლებელია, გარკვეული უხერხულობის შემქმნელი იყოს ამ მოსწავლეებისთვის. ვფიქრობთ რელიგიური მგრძნობელობის თვალსაზრისით სახელმძღვანელო ზემოთ მითითებულ ეპიზოდებში საჭიროებს დახვეწას და გაუმჯობესებას.

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილია სხვადასხვა ქართველი თუ უცხოელი კომპოზიტორი, სხვადასხვა ხალხთა ცეკვები თუ ინსტრუმენტები, რაც პოზიტიურად შეიძლება ჩაითვალოს.

სახელმძღვანელოს 84-ე გვერდზე მოსწავლეებს მიცემულია ქვეთავლება „გაითამაშე ზღაპარი“. მოსწავლეებს ევალებათ გაიხსენონ ხალხური ზღაპარი „მელა და ჩიტო“. ზღაპარი შეეხება მელასა და ჩიტს. ჩიტმა მელას სამი ბარტყი გადაუგდო შესაჭმელად. მელამ სამივე ბარტყი შეუჭამა. დაღონებულ ჩიტს მხსნელად მონადირე მოევლინა, რომელმაც „მელიას თოფი ესროლა, შიგ პირში მოარტყა და სული გააფრთხობინა“. აღნიშნული ზღაპარი მორალისა და ღირებულებების, ისევე როგორც აგრესიის განვითარების თვალსაზრისით, შესაძლებელია პრობლემატური იყოს მოსწავლეებში. შესაბამისად, სასურველი იქნებოდა დავალება სხვა ზღაპრის გარშემო მომხდარიყო და მოსწავლეებს სხვა ზღაპრის გმირების ხმებით შეესრულებინათ სიმღერა.

**სახელმძღვანელო:
„მუსიკა და ბავშვები“, მე-4 კლასი**

ავტორი: მაია ოთიაშვილი

გამომცემლობა „წყაროსთვალ“

სახელმძღვანელოს გენდერული ანალიზი

სახელმძღვანელოს ავტორები: სახელმძღვანელოს ავტორი: 1 ქალი, სახელმძღვანელოზე მომუშავე ჯგუფი: 7 ქალი, 8 მამაკაცი. მათ შორის, მუსიკალური რედაქტორები: 1 ქალი, 1 მამაკაცი, ეთნომუსიკოსი: 1 ქალი, მხატვარი: 1 ქალი, ლიტერატურული რედაქტორები: 2 ქალი, ფსიქოლოგი: 1 ქალი,

კომპიუტერული უზრუნველყოფა: 3 მამაკაცი, ფონოგრამების ავტორები: 2 მამაკაცი, აუდიორეჟისორები: 2 მამაკაცი, მთავარი რედაქტორი: 1 ქალი; რეცენზენტი: 3 ქალი.

საინტერესოა წიგნზე მომუშავე პროფესიონალების გენდერული გადანაწილება: ტექნიკური ტიპის სამუშაოს უმეტესი წილი მამაკაცებზე მოდის (8-დან 7 მამაკაცია). მამაკაცები ასრულებენ სამუშაოს, რომელიც ტექნოლოგიური და ტექნიკური სპეციფიკისაა (აუდიორეჟისურა, ფონოგრამები, კომპიუტერული უზრუნველყოფა), მაშინ როდესაც სუფთა შინაარსობრივი მხარე (ავტორი, მუსიკალური და ლიტერატურული რედაქტირება) ძირითადად ქალების მიერ არის შესრულებული.

სქესთა რეპრეზენტაცია ილუსტრაციებში:

ილუსტრაციებში სქესთა რეპრეზენტაციის რაოდენობრივი მაჩვენებლები უმნიშვნელოდ განსხვავდება იმავე ავტორთა ჯგუფის მიერ შექმნილი მე-5 კლასის სახელმძღვანელოს რაოდენობრივი მაჩვენებლებისაგან. მამრობითი სქესის გამოსახულებიანი ილუსტრაციები საერთო რაოდენობის 64 %-ია, რაც მკვეთრად აღემატება მხოლოდ მდებდრობითი სქესის გამოსახულებიან ილუსტრაციებს (27%). ილუსტრაციები, სადაც ორივე სქესის წარმომადგენლები არიან, მხოლოდ 13 %-ია.

ილუსტრაციების რაოდენობა				პროცენტული შემადგენლობა		
სულ	ქალი	მამაკაცი	შერეული	ქალი	მამაკაცი	შერეული
140	32	90	18	23	64	13

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ცნობილი ადამიანები:

სახელმძღვანელოს ძირითადი ნაწილი ვენის კლასიკოსებს ეძღვნება, თუმცა წიგნი ქალებსაც გვაცნობს. ესენი არიან კომპოზიტორები: ინოლა გურგულია, მერი დავითაშვილი, მაია ოთიაშვილი (სახელმძღვანელოს ავტორი), ნანერლი და ანა მარია (მოცარტის დები), ჯულია (ჯონ ლენონის დედა), მითოლოგიური პერსონაჟები, კოლხი მედეა, კირკე (აიეტის და), პანდორა, ბიბლიური ევა.

გენდერული ხედვა სასწავლო აქტივობებში

სახელმძღვანელოს ილუსტრაციებსა და მუსიკოსთა ცხოვრება-შემოქმედების აღწერისას კვლავ მამაკაცები დომინირებენ, თუმცა სახელმძღვანელო მოსწავლეებს აცნობს ქალთა შემოქმედებასაც.

სახელმძღვანელოში მუსიკის თეორიისა და სოლფეჯიოს საკითხებს უძღვება პითაგორა ბიჭუნა, რომელიც აკადემიური ხარისხის მინიჭების ცერემონიის სამოსითა და სათვალთაა გამოსახული. რუბრიკა „მღერის ინოლა“ კომპოზიტორ ინოლა გურგულიას სიმღერებს ასწავლის მოსწავლეებს და მიჰყავს ინოლას - საქანელაზე მოქანავე ვარდისფერკაბიან, ბაფთიან, თავზე ყვავილების გვირგვინიან გოგონას. პითაგორას და ინოლას გამოსახულებებიც რუბრიკებთან ერთად გასდევს მთელ წიგნს და ხშირად მეორდება. ამგვარი გამოსახვა ამყარებს ბიჭუნას რაციონალურ, ჭკვიან, კომპეტენტურ, ხოლო გოგონას მეოცნებე, რომანტიკულ სტერეოტიპულ იმიჯს. მიუხედავად ამისა, მნიშვნელოვანია, რომ წიგნში რუბრიკებს

უძღვება როგორც ვაჟი, ასევე გოგონა და დიდი ადგილი ეთმობა ცნობილი ქალი კომპოზიტორისა და შემსრულებლის სიმღერებს. აღსანიშნავია, რომ პითაგორა ბიჭუნა, ამავე ავტორის შემდეგი წლის (მეხუთე კლასი) სახელმძღვანელოში კვლავ გვხვდება, გოგონა კი აღარ.

გაკვეთილებში „მუსიკალური ყუთი“ და „გაიხსენე და დახატე საკრავები“ ავტორი დიდ დროს უთმობს მითს „პანდორას ყუთის“ შესახებ. მასწავლებელი ავალეს ბავშვებს ამ მითის სახლში გაცნობას, პანდორას ყუთის დამზადებას, გაკვეთილზე განიხილავს მითის შინაარსს. ცხადია, გაკიცხულია პანდორა, რომელმაც არ დაუფერა ზევსს და გახსნა ყუთი, საიდანაც დედამიწაზე გავრცელდა სიძულვილი, ავადმყოფობა და ყოველგვარი ბოროტება. დამნაშავე, ყოველგვარი უკეთურობის გამავრცელებელი ქალის ხატი კიდევ უფრო გამძაფრებულია ბიბლიურ ევასთან ასოციაციით. აქვეა ილუსტრაცია რუბენსის ცნობილი ტილოდან - ევას ხელში უჭირავს ის ცოდვის ვაშლი, რომელმაც უნდა აცდუნოს მამაკაცი და ბოლო მოუღოს ადამიანთა მოდგმის ბედნიერ და უზრუნველ ცხოვრებას. მიუღებელია 9 წლის ბავშვებისთვის განკუთვნილ წიგნში ქალის ამგვარად წარმოდგენა. მითუმეტეს რომ ამ მითის კავშირი მუსიკასთან, შესასწავლ საკითხთან და გაკვეთილის მიზანთან გაუგებარია.

სახელმძღვანელოს ეთნიკური, რელიგიური, სოციალური, ტერიტორიული განსახლების ქრილში ანალიზი

სახელმძღვანელო საკმაოდ დაბალანსებულია ტერიტორიული განსახლების, ნაციონალობის და რელიგიური წარმომადგენლობის თვალსაზრისით, თუმცა გარკვეული ხარვეზები ამ მიმართულებითაც გვხვდება. სახელმძღვანელოში წარმოდგენილია როგორც ქართველი კომპოზიტორები (ინოლა გურგულია, მერი დავითაშვილი, მაია ოთიაშვილი, გიული დარახველიძე, გიორგი ცაბაძე), აგრეთვე უცხოელი კომპოზიტორები (რიჩარდ როჯერსი, ჰაიდნი, ბეთჰოვენი პოინტი, მოცარტი, შაინსკი).

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილია, როგორც ქართული ხალხური სიმღერები („ნამგლური“, „რაშოვდა“), აგრეთვე შოტლანდიური ხალხური სიმღერა „My Bonnie“;

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილია, როგორც ქართული მითი სტვირის წარმოშობის შესახებ (გვ. 19), ასევე ჩინური ლეგენდა იმავე საკრავის წარმოშობის შესახებ (გვ. 22).

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილია როგორც ქართული ხალხური საკრავები (გვ. 20), აგრეთვე სხვა ქვეყნებში შექმნილი საკრავები და მუსიკალური ინსტრუმენტები (გვ. 25).

სახელმძღვანელო დაბალანსებულია სოფელსა და ქალაქთან დაკავშირებული მუსიკალური ნაწარმოებებით. სახელმძღვანელოში გვხვდება სიმღერა „თბილისის დილა“ (გვ. 21), ისევე როგორც სოფლის თემატიკასთან დაკავშირებული „ნამგლური“;

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილია საქართველოს სხვადასხვა კუთხის მუსიკა.

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილია საშობაო სიმღერის როგორც ქართულენოვანი,

ასევე ინგლისურენოვანი (Jingle bells) და გერმანულენოვანი ვარიანტები (Stille Nacht), რითაც ავტორები ცდილობენ ყურადღება გაამახვილონ საშობაო სიმღერაზე, როგორც მუსიკასა და სიმღერაზე და არა როგორც სადღესასწაულო რელიგიურ საგალობელზე, თუმცა ამ თვალსაზრისით სახელმძღვანელოს, ჩვენი აზრით, გააჩნია გარკვეული ხარვეზები. სახელმძღვანელოში ამ ფორმით წარმოდგენილი საშობაო საგალობელი, ცალკე აღებული, შესაძლებელია არ ტოვებდეს რელიგიურ კონოტაციას, თუმცა მის მიწოდებას წინ უძღვის გაკვეთილი სუმელის ღვთისმშობლის სახელობის მონასტრის შესახებ, სადაც პირველი ბერძნული საგალობელი შეიქმნა და ამ გაკვეთილს ახლავს ბერძენი მომლოცველების სურათი. შესაბამისად, კონტექსტში ორი საგალობლის, თან მომლოცველებისა და რელიგიური მონასტრის შესახებ მონაცოლის ფონზე სიმღერა რელიგიური კონოტაციის საშუალებას იძლევა და არაქრისტიანი მოსწავლეებისთვის მისი შესრულება შესაძლებელია პრობლემატური იყოს რელიგიური მრწამსის გამო.

ამავე კონტექსტში საინტერესოა ავტორების მიერ გერმანული საშობაო სიმღერის მოწოდება (გვ. 39), რაც პოზიტიურია და საშობაო სიმღერების მხოლოდ და მხოლოდ მუსიკალური დანიშნულებით მოწოდებას უსვამს ხაზს, რომ არა გერმანული საშობაო სიმღერის ქართული თარგმანი, რომელიც ახლავს ამ სიმღერას (გვ. 39), - მას არავითარი კულტურული ღირებულება არ გააჩნია, წარმოადგენს არაადეკვატურ სიტყვასიტყვით თარგმანს და უკარგავს მას იმ საგანმანათლებლო ღირებულებას, რის გამოც არის სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი. სასურველი იქნებოდა სახელმძღვანელოს ავტორებს ეს სიმღერა თარგმანის გარეშე მოეწოდებინათ, ისევე როგორც ეს გაკეთებულია ინგლისურენოვანი საშობაო სიმღერის (Jingle bells) შემთხვევაში (გვ. 48).

საინტერესოა სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი სუმელის მონასტრის ისტორია სხვა მიმართულებითაც (გვ. 29-30). სახელმძღვანელოში სუმელის მონასტრის შესახებ ინფორმაცია ავტორებს წარმოდგენილი აქვთ პირველი ბერძნული საგალობლების შექმნის კონტექსტში, რითაც სუმელის მონასტრის და საგალობლებს უკავშირებენ მუსიკას და მასთან დაკავშირებულ თემატიკას. თუმცა სუმელის მონასტრის შესახებ სახელმძღვანელოში შემდეგ მონაკვეთს ვაწყდებით: „პატარა დირიჟორი სამოგზაუროდ წასულა, საქართველოს საზღვარი გადაულახავს და თითქმის მთელი თურქეთი მოუვლია. ჩასულა სტამბულში, ეფესოში, სადაც წმინდა მარიამმა უკანასკნელი წლები გაატარა, კაბადოკიაში - წმინდა ნინოსა და წმინდა გიორგის სამშობლოში, ტრაპიზონის მთებში მეოთხე საუკუნის მონასტერი მოუწაულებია და აი რა გვიამბო: სუმელას ღვთისმშობლის სახელობის მონასტერი მალა მთაზე მერცხლის ბუდეცხვით მოჩანს. იგი დაუარსებია ათენიდან ჩამოსულ ორ ბერს - ბარნაბესა და სოფრონეს, ქალწული მარიამის შავი ხატის პატივსაცემად“. მთელი ეს შესავალი ამკარად რელიგიურ კონოტაციას აძლევს ტექსტს და ნაკლები კავშირი იკვეთება მუსიკასთან. ავტორები კარგავენ იმ მთავარ იდეას, რისთვისაც დაიწყეს საუბარი სუმელის მონასტერზე და ბერძნული საგალობლების შექმნის ისტორიაზე. ამ მოსაზრებას ამყარებს ამავე ტექსტში არსებული პასაჟი: „...1916-1918 წლებში ტრაპიზონი და სუმელას მონასტერიც რუსეთის სახელმწიფოს ეკუთვნოდა, 1923 წლიდან კი თურქეთის მფლობელობაში გადავიდა. 85 წელია სუმელაში წირვა-ლოცვა არ ჩატარებულა“. ეს ისტორიული ექსკურსიც ნაკლებად არის დაკავშირებული მუსიკალურ თემატიკასთან და აგრეთვე რელიგიური ინტერპრეტაციების საშუალებას იძლევა. ტექსტში ცალსახადაა ხაზგასმული,

რომ მონასტერი ეკუთვნოდა ერთმორწმუნე რუსეთს, თუმცა შემდგომ გადავიდა თურქეთის მფლობელობაში, რომელმაც განსხვავებული რელიგიური მრწამსის გამო აკრძალა წირვა-ლოცვა. ამ ისტორიულ წიაღსვლებს არავითარი კავშირი არა აქვს კონკრეტული მუსიკის გაკვეთილის თემატიკასთან. ამასთან, გასათვალისწინებელია, რომ სახელმძღვანელო განკუთვნილია მეოთხე კლასელებისთვის, რომლებიც ჯერ ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისად არ სწავლობენ საზოგადოებრივ მეცნიერებებს (ისტორია, სამოქალაქო განათლება), შესაბამისად, მუსიკის სახელმძღვანელოში ისტორიისა და სამოქალაქო განათლების საკითხების ინტეგრირება, თან საკმაოდ ხელოვნურად, ისტორიისა და სამოქალაქო განათლების სწავლების თვალსაზრისით არაკვალიფიციურად, ნამდვილად გაუმართლებელია.

სახელმძღვანელოში გარკვეული ხარვეზები გვხვდება მოსწავლეების დაცინვის ნახაღისების კონტექსტში. ავტორებს შემოყვანილი ჰყავთ პერსონაჟი „დათა-ბათა“. აღნიშნული პერსონაჟის ამ კნინობითი სახელით შემოყვანა შესაძლებელია დაცინვის საფუძველი გახდეს საკლასო კონტექსტში და დათოს ან დათას სახელის მქონე მოსწავლეები მოფერებითი და კნინობითი ფორმით, მაგრამ მაინც დაცინვის ობიექტებად იქცნენ. შესაბამისად, სასურველია, ავტორებმა თავი აარიდონ ისეთი სახელების გამოყენებას, რომელმაც შეიძლება გამოიწვიოს მოსწავლეთა ურთიერთდაცინვის ნახაღისება.

ამავე კონტექსტში საინტერესოა ტექსტი „ჩემო ციციანათელა“ (გვ. 52-53). ტექსტი შეეხება დირიჟორს, რომელიც გიტარით მოსწავლეებს ესტუმრა. ტექსტში გვხვდება მოსწავლის შემდეგი მიმართვა სტუმრად მოსული დირიჟორისადმი: „მასწავლებლო, სულ ვფიქრობდი თქვენთვის, რა სახელით მომემართა და ახლა მივხვდი - „გიტარა მასს“ დაგიძახებთ!!!- თქვა პეტრემ“. ტექსტის ეს პასაჟიც ახალისებს მოსწავლეებში დაცინვის სურვილს და ამჟამად მასწავლებელთა დაცინვას და მათთვის ზედმეტსახელების შექმნას შეიძლება ემსახურობდეს, რაც ნეგატიურად აისახება სასწავლო გარემოსა და მოსწავლე-მასწავლებლის კომუნიკაციაზე. სასურველია, ავტორებმა თავი აარიდონ ტექსტებში მსგავს პასაჟებს.

სახელმძღვანელოს ავტორთა სასახელოდ უნდა ითქვას, რომ სახელმძღვანელოში უამრავი დავალება და აქტივობაა, რომელიც ხელს უწყობს მოსწავლეებში სამოქალაქო აქტიურობის განვითარებას. ავტორები მოსწავლეებს კონკრეტული ტექსტების შემდეგ ახალისებენ იმით, რომ ტექსტში წარმოდგენილი გმირების მსგავსად, მათაც შეუძლიათ გარკვეული აქტივობების დაგეგმვა და განხორციელება (ანსამბლის შექმნა, კონცერტის და შეჯიბრის ჩატარება და ა.შ. (მაგ: გვ. 28: „კლასის კონცერტი“ ან გვ. 71: „გამოსცადე მასწავლებელი“) სამოქალაქო აქტიურობისკენ მიმართული სტრატეგიები ამ სახელმძღვანელოს უმნიშვნელოვანესი პოზიტივი და სხვა სახელმძღვანელოებისგან განმასხვავებელი ნიშანია.

სახელმძღვანელო:

“მუსიკა და ბავშვები“, მე-5 კლასი

ავტორები: მაია ოთიაშვილი

გამომცემელი: „წყაროსთვალ“

სახელმძღვანელოს გენდერული ანალიზი

სახელმძღვანელოს ავტორები:

სახელმძღვანელოს ავტორი: 1 ქალი, სახელმძღვანელოზე მომუშავე ჯგუფი: 7 ქალი, 8 მამაკაცი. მათ შორის: მუსიკალური რედაქტორები: 1 ქალი, 1 მამაკაცი; ეთნომუსიკოსი: 1 ქალი, მხატვარი: 1 ქალი, ლიტერატურული რედაქტორები: 2 ქალი, ფსიქოლოგი: 1 ქალი, კომპიუტერული უზრუნველყოფა: 3 მამაკაცი, ფონოგრამების ავტორები: 2 მამაკაცი, აუდიორეჟისორები: 2 მამაკაცი, მთავარი რედაქტორი: 1 ქალი; რეცენზენტი: 3 ქალი.

საინტერესოა წიგნზე მომუშავე პროფესიონალების გენდერული განადგენილება: ტექნიკური ტიპის სამუშაოს უმეტესი წილი მამაკაცებზე მოდის (8-დან 7 მამაკაცი). მამაკაცები ასრულებენ სამუშაოს, რომელიც ტექნოლოგიური და ტექნიკური სპეციფიკისაა (აუდიორეჟისურა, ფონოგრამები, კომპიუტერული უზრუნველყოფა), მაშინ როდესაც წმინდა შინაარსობრივი მხარე (ავტორი, მუსიკალური და ლიტერატურული რედაქტირება) ძირითადად ქალების მიერ არის შესრულებული.

სქესთა რეპრეზენტაცია ილუსტრაციებში:

სახელმძღვანელოს ილუსტრაციებში სქესთა რეპრეზენტაციის რაოდენობრივი მაჩვენებლები შემდეგია: ილუსტრაციების რაოდენობა, რომელზეც მხოლოდ მამრობითი სქესია გამოსახული (63%) მკვეთრად აღემატება მხოლოდ მდედრობითი სქესის გამოსახულებიან ილუსტრაციებს (საერთო რაოდენობის 27%). ილუსტრაციათა 10%-ზე ორივე სქესის წარმომადგენლები არიან გამოსახული.

ილუსტრაციების რაოდენობა				პროცენტული შემადგენლობა		
სულ	ქალი	მამაკაცი	შერეული	ქალი	მამაკაცი	შერეული
92	25	58	9	27	63	10

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ცნობილი ადამიანები:

წიგნში მოცემული მასალის დიდი ნაწილი მამაკაცი კომპოზიტორების, დირიჟორებისა და შემსრულებლების შემოქმედებაზეა. სახელმძღვანელოს ტექსტსა და ილუსტრაციებში გვხვდება 13 ქალი: სამი კომპოზიტორი - ნუნუ გაბუნია, ვარინკა წერეთელი, მაია ოთიაშვილი (იგი არის სახელმძღვანელოს ავტორიც); ანა კალანდაძე, ნუნუ კერესელიძე (სიმღერის ტექსტის ავტორები), ელმა ლაგერლოგი (მწერალი), კომპოზიტორ შუმანის დედა, კლარა ვიკი (შუმანის მეუღლე), ერნესტინა

ფონ ფრიკენი (შუმანის მეგობარი). მხოლოდ ვარინკა წერეთელს ეძღვნება ცალკე გაკვეთილი შესაბამისი ტექსტით, სხვა შემთხვევაში მხოლოდ დასახელებულია). გამოყენებულია მსახიობ ლეილა აბაშიძის ფოტო ფილმიდან „აბეზარა“ (წარწერის გარეშე). ასევე მოხსენიებულია მდებდრობითი სქესის მითოლოგიური პერსონაჟები: ევრიდიკე („ორფეოსის მშვენიერი სატრფო“), მუზები, ნიმფები.

გენდერული ხედვა სასწავლო აქტივობებში

ნიგნის თვისებრივმა ანალიზმა გამოავლინა სახელმძღვანელოს მეტ-ნაკლებად დაბალანსებულობა გენდერული კუთხით. ილუსტრაციებსა და მუსიკოსთა ცხოვრება-შემოქმედების აღწერისას მამაკაცები დომინირებენ, თუმცა შეიმჩნევა მუსიკასა და ხელოვნებაში ქალთა როლის წარმოჩენის სურვილი (ტექსტებში, მხარდამჭერ ილუსტრაციებში). ასე მაგალითად, პირველივე გაკვეთილი, „დილა“, რომელიც ედვარდ გრიგის მუსიკის გაცნობით იწყება, მოიცავს მონაკვეთს, სადაც კომპოზიტორის დედა წარმოჩენილია როგორც განათლებული, კარგი პედაგოგი, პროფესიონალი შემსრულებელი და ხაზგასმულია დედის როლი გრიგის მუსიკოსად ჩამოყალიბებაში.

ამასთანავე, გაკვეთილი N 2 კომპოზიტორ ნუნუ გაბუნias მუსიკაზე შექმნილ სიმღერა „მეორე ლეგენდას“ ეთმობა.

მეექვსე გაკვეთილი - „როგორ გადაარჩინა ტრუბადურმა ქალაქი ვირთაგვებისგან“ - ბავშვებს აცნობს ლეგენდას ერთ-ერთი ტრუბადურის მიერ ქალაქის ვირთაგვებისგან განთავისუფლების შესახებ. ილუსტრაცია მიაჩნია, რომ ტრუბადური ბიჭია. თუმცა, ტექსტში აღნიშნულია, რომ შვედმა მწერალმა ქალა ელმა ლაგერლოგმა ეს ისტორია პოპულარულ მოთხრობაში გამოიყენა.

გაკვეთილი N14-15 („საუკუნის სიმღერა“) საკმაოდ კარგად წარმოაჩენს ვარინკა წერეთელს არამხოლოდ როგორც დიდი პოეტის (აკაკი წერეთლის) მეგობარს, არამედ როგორც კომპოზიტორსა და პროფესიონალ შემსრულებელს, მის როლს ქართულ მუსიკალურ ხელოვნებაში. ნიგნში ასევე მოცემულია მისი პორტრეტი.

საკრავების დახასიათებასთან ერთად წარმოდგენილ ილუსტრაციებში (გაკვეთილი N 45) გვხვდება ძველი პერიოდის ნახატები, სადაც ქალების, როგორც მუსიკალური შემსრულებლების როლი ასევე თვალსაჩინოა.

რომანტიზმს, როგორც მუსიკალურ მიმდინარეობას, საკმაოდ ვრცელი ადგილი უჭირავს ნიგნში. ეს ნაწილი მთლიანად ამ მიმდინარეობის თვალსაჩინო წარმომადგენლებს, მათ შემოქმედებასა და შესაბამის ილუსტრაციებს აქვს დათმობილი.

33-ე გაკვეთილში არის ინფორმაცია შუბერტის ბიოგრაფიაზე, წარმოჩენილია მამის როლი კომპოზიტორის ჩამოყალიბებასა და მუსიკალურ კარიერაში. მამის, ხოლო მისი გარდაცვალების შემდეგ, დედის როლზეა საუბარი შუმანის ბიოგრაფიაში.

საინტერესოა, რობერტ შუმანის შემოქმედების განხილვა (გაკვეთილი N 53-54). მიუხედავად იმისა, რომ კომპოზიტორის მეუღლის - კლარა ვიკის როლი მის ცხოვრებაში განუზომელი იყო, ავტორები სულ ერთი აბზაცით შემოიფარგლებიან,

სადაც კლარას, როგორც ვირტუოზი პიანისტისა და შუმანის ნაწარმოებების ხშირი შემსრულებლის ფუნქციებზეა საუბარი. მეორე მხრივ კი, კლარა ვიკის რამდენიმე პორტრეტი, მისი საფოსტო მარკაა ილუსტრაციებში წარმოდგენილი. კლარა ვიკი ასევეა ნახსენები შუმანის საფორტეპიანო ციკლის - „კარნავალის“ განხილვისას, სადაც საუბარია, რომ ციკლის ერთ-ერთი პიესა სწორედ მისი მეუღლის სახესთანაა დაკავშირებული. გვრჩება შთაბეჭდილება, რომ ავტორი კარგად იაზრებს კლარა ვიკის როლს შუმანის შემოქმედებაში, თუმცა კომპოზიტორის ბიოგრაფიაში ნაკლებად ამახვილებს ამაზე ყურადღებას.

მე-20 და 46-ე გაკვეთილები აგებულია ძველბერძნულ მითოლოგიაზე. „ორფეოსი და ევრიდიკე“ და „პანი და სარანგა“ მოსწავლეებს აცნობს მითოლოგიურ გმირებს, როგორც კარგ მუსიკალურ შემსრულებლებს და ყურადღებას ამახვილებს მუსიკის როლსა და ზეგავლენაზე. მშვენიერი ნიმუა სირანგა გაურბის მასზე თავდავინწყებით შეყვარებულ თხის ჩლიქებიან, რქოსან, შეუხედავ (ანუ მისთვის არასასურველ) პანს. გადარჩენის მიზნით ღმერთები ნიმუას ლერწმად გადააქცევენ. ამ ლერწმისგან კი პანი ტკბილხმოვან სტვირს აკეთებს. მითის მიხედვით, მუსიკალური საკრავი სტვირის, იმავე „პანის ფლეიტას“ ნაღვლიანი და სევდიანი ჟღერადობა უკავშირდება მშვენიერ მსხვერპლ ქალს, ხოლო ტერმინი „პანიკური შიში“ შეუხედავ, მოძალადე მამაკაცს. მამაკაცი წარმოდგენილია, როგორც მიჯნური (ევრიდიკე, პანი), მოუთმენელი, მოძალადე, საშიში (არისტეოსი, პანი), ქალი კი მშვენიერ სატრფოდ, დაუცველ, სუსტ არსებად, მსხვერპლად (ევრიდიკე, სირინგა). მოძალადე მამაკაცი და მსხვერპლი ქალი ძლიერი გენდერული სტერეოტიპია, რომელიც დღესაც ფესვგადგმულია და აფერხებს თანასწორობის მიღწევის რეალურ შესაძლებლობას. მითები ასახავს ძველი ეპოქის (ამ შემთხვევაში, ანტიკური ხანის) წარმოდგენებს გენდერულ ურთიერთობებზე, რაც, ცხადია, განსხვავდება თანამედროვე მოდელისაგან. საჭიროა სიფრთხილე ამგვარი მასალის მიწოდებისას. ასეთი მასალის სასწავლო რესურსად გამოყენება, როდესაც მას არ უკავშირდება პირდაპირი სასწავლო მიზანი და ნაკლებია შესაძლებლობა საკითხის გენდერული კუთხით გაანალიზების, სახიფათოა და გენდერული სტერეოტიპების პროდუცირების საფრთხეს ქმნის.

სახელმძღვანელოში ტექსტი მხარდაჭერილია ილუსტრაციებით, სადაც ორფეოსი და პანი გამოსახულია მუსიკალური ინსტრუმენტებით ხელში. ილუსტრაციებს შორის ბერძნული პერიოდის ქანდაკებაა, სადაც პანი და სვირინგა ერთად არიან გამოსახულნი, და ერთი ტილო, სადაც ევრიდიკესა და ორფეოსის ფიგურები ბუნების ფონზეა წარმოდგენილი. აღსანიშნავია, რომ ნიგნში სულ რამდენიმე ილუსტრაცია, სადაც ქალები მამაკაცებთან ერთად არიან გამოსახულნი. მათ უმრავლესობაში ქალი სატრფოა (ბიოლოგიური პარტნიორი). არცერთი ილუსტრაცია არ გვხვდება, სადაც ქალსა და მამაკაცს სხვა ტიპის (კოლეგიალური) თანამშრომლობა აკავშირებთ (ერთად სიმღერა დუეტში, კაპელაში ან ერთად დაკრა ორკესტრში).

აღსანიშნავია, რომ ნიგნში ძალიან ცოტაა ილუსტრაცია, სადაც მამაკაცები და ქალები ერთად არიან გამოსახულნი. იქმნება შთაბეჭდილება, თითქოს მათი მიზნები, ამოცანები, ყოველდღიური საქმიანობა, ქცევა, ადგილი სამყაროში მკაცრად დიფერენცირებულია (ამის გავლენა საკლასო ოთახშიც იგრძნობა (გოგონა და ვაჟი იშვიათად ჯდება ერთ მერხზე საკუთარი ინიციატივით).

ნიგნის ბოლო გაკვეთილები (64-70) მოსწავლეებში მუსიკალური გაფორმების უნარ-ჩვევების განვითარებას ისახავს მიზნად და ეთმობა სცენარს ნიგნის ავტორის

საბავშვო სპექტაკლისა - „ნოეს კიდობანი“. გაკვეთილი მდიდარია ილუსტრაციებით, რომლებიც მოიცავს ნაწყვეტებს და ნახატებს პატარა მსახიობების სპექტაკლებიდან. ილუსტრაციებში დიდი რაოდენობითაა წარმოდგენილი სპექტაკლის ამსახველი ფოტოები და ნახატები, სადაც გოგონები ვარსკვლავებს განასახიერებენ. თუკი ობიექტური მიზეზი არსებობდა რეალურ სპექტაკლში ამგვარი შემადგენლობის, სახელმძღვანელოში ეს ბიჭუნა ვარსკვლავების გამოსახვით ადვილად დაბალანსდებოდა. სცენარის მიხედვით, ნოეს კიდობნიდან გადმოდიან ბავშვები სიმღერით: „ფერხული ჩავაბათ, ბიჭებო“, და ცეკვავენ. იქმნება შთაბეჭდილება, რომ წარღვნის შემდგომი აღმშენებლობა „ბიჭების ფერხულია“ და გოგონების მონაწილეობა მეორეხარისხოვანია.

სცენარის ერთ ნაწილში „ვარსკვლავები“ სიმღერასა და ცეკვაში ეჯიბრებიან. როდესაც გოგონები ასრულებენ საგალობელს, ბიჭები არ მღერიან, უარს აცხადებენ და იწყებენ ჭიდაობას. გაისმის მოწოდებები: „ბიჭებო, რა დროს საგალობელია, მომყევთ, დავერიოთ (გოგონებს)“, „აბა თუ ბიჭები ხართ, დამეჭიდეთ!“ ეს ერთი შეხედვით სახალისო და საინტერესო მხატვრული გადანწყვეტა სტერეოტიპულია: ქალი მშვიდობის, თანხმობის მოყვარეა, მამაკაცი - დესტრუქციული მუხტის შემომტანი. სახეზეა მამაკაცთა მიერ ქალების ინიციატივების მხარდაჭერის ნაკლებობა, მათი საქმიანობის უმნიშვნელოდ წარმოჩენა, აგრესიისაკენ მოწოდება, ზენოლა საკუთარი სქესის წარმომადგენლებზე (თუ ამ ქცევას არ იზიარებ, ესე იგი, ბიჭი არ ხარ).

სახელმძღვანელოში მუსიკის თეორიისა და სოლფეჯიოს საკითხებს უძღვებიან დირიჟორი ბიჭუნა და პითაგორა ბიჭუნას პროტოტიპები. მათი გამოსახულებებიც მეორდება გვერდიდან გვერდამდე. დირიჟორი და პითაგორა ბიჭუნა პრაქტიკულად პედაგოგის როლში არიან (მოსწავლეებს ასწავლიან, უყვებიან, დავალებას აძლევენ, აფასებენ, კარნახს აწერიან). გენდერული დაბალანსებულობის თვალსაზრისით მნიშვნელოვანია მუსიკის მამაკაცი მასწავლებლის სახის შექმნაც, რადგან სკოლაში ამ საგნის მასწავლებლები ძირითადად ქალები არიან. მეორე მხრივ, ბიჭუნას უნივერსიტეტის აკადემიური ხარისხის მინიჭების ცერემონიის დროს მიღებული სამოსი აცვია, რაც პრაქტიკულად იმის სიმბოლოა, რომ ის ჭკვიანია, ახლის შესწავლისათვის მზადაა, კომპეტენტურია. მსგავსი ხატი სასურველი იქნებოდა დროდადრო შეცვლილიყო გოგონას გამოსახულებიანი სიმბოლოთი და ორივე სქესის ჭკვიანი სახე წარმოედგინათ. აღსანიშნავია, რომ პითაგორა ბიჭუნა ამავე ავტორის წინა წლის (მეოთხე კლასის) სახელმძღვანელოში გვხვდება და შემდეგი წლის სახელმძღვანელოშიც შენარჩუნდა.

სახელმძღვანელოს ეთნიკური და ეროვნული მრავალფეროვნების თვალსაზრისით ანალიზი

წიგნში საკმაოდ საინტერესო ტენდენციაა მოცემული; კერძოდ: ყველა დიდი ევროპელი კომპოზიტორის შესახებ ინფორმაციასა და მუსიკალურ მასალას თან მოსდევს ასევე ცნობილი ქართველი შემოქმედების შესახებ ისტორიაც. საინტერესოა ისიც, რომ კომპოზიტორებისა და შემოქმედების გადანაწილება ქვეყნების მიხედვით საკმაოდ მრავალფეროვანია და მოიცავს მუსიკალური საგანძურის მნიშვნელოვან კერებს.

მიუხედავად იმისა, რომ წიგნში ვხვდებით დასავლეთ ევროპის საკომპოზიციო სკოლების სხვადასხვა ქვეყნების წარმომადგენლებს, მუსიკალური საკრავების განხილვის დროს ყურადღება გამახვილებულია ან ანტიკური ხანის ინსტრუმენტებზე, ან კლასიკურ და ქართულ ხალხურ საკრავებზე. რეკომენდებული იქნებოდა, რომ საკრავების განხილვის დროს სხვა ხალხის ფოლკლორულ ინსტრუმენტებსა და შესაბამისად, მუსიკაზეც ყოფილიყო საუბარი.

ხალხური მუსიკა მთლიანად ქართულ ფოლკლორზე დაფუძნებული, თუმცა რეკომენდებული იქნებოდა, რომ ერთი ან ორი სხვა მაგალითიც ყოფილიყო ხელმისაწვდომი.

სახელმძღვანელოს რელიგიური ასპექტების ანალიზი

რელიგიური თემატიკას წიგნში მცირედაა წარმოდგენილი. ერთადერთი სიმღერა, რომელიც რელიგიურ დღესასწაულს ეძღვნება, არის „ალილო“. თუმცა, აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ სიმღერის ფუნქციური დატვირთვა არ არის განმარტებული. წიგნის ბოლო გაკვეთილები ასევე ბიბლიურ თემატიკას მოიცავს. განხილულია ნოეს კიდობანი. თუმცა, კონკრეტული რელიგიური მიმდინარეობა არ არის ხაზგასმული და საუბარია ზოგადად ღმერთზე.

სახელმძღვანელო:

„მათემატიკა, მე-4 კლასი

ავტორები:

გურამ გოგიშვილი, თეიმურაზ ვეფხვაძე, ია მეზონია, ლამარა ჭელიძე (ქურჩიშვილი)

გამომცემლობა „ინტელექტი“

სახელმძღვანელოს გენდერული ანალიზი

სახელმძღვანელოს ავტორები: სახელმძღვანელოს ავტორთა გენდერული ბალანსი დაცულია: 2 ქალი, 2 მამაკაცი. სახელმძღვანელოზე მომუშავე ჯგუფი 4 ქალი, 3 მამაკაცი (მათ შორის რედაქტორი: 1 მამაკაცი, საგამომცემლო ჯგუფი: 3 ქალი, 2 მამაკაცი, მხატვარი 1 ქალი), რეცენზენტები: 1 მამაკაცი, 1 ქალი.

სქესთა რეპრეზენტაცია ილუსტრაციებში

სახელმძღვანელოში ილუსტრაციების რაოდენობა, რომელზეც მხოლოდ მდედრობითი სქესია გამოსახული, საერთო რაოდენობის 40 %-ს შეადგენს, ამდენივეა იმ ილუსტრაციათა რაოდენობა, რომელზეც მხოლოდ მამრობითი სქესია გამოსახული. ილუსტრაციათა 20%-ზე ორივე სქესის წარმომადგენლები არიან გამოხატული. რაოდენობრივი მაჩვენებლები ილუსტრაციებში სქესთა რეპრეზენტაციის დაბალანსებულობაზე მიუთითებენ.

ილუსტრაციების რაოდენობა				პროცენტული შემადგენლობა		
სულ	ქალი	მამაკაცი	შერეული	ქალი	მამაკაცი	შერეული
240	93	92	55	40	40	20

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ცნობილი ადამიანები:

სახელმძღვანელოს ტექსტში, მისი შინაარსიდან გამომდინარე, თითქმის არ არის ინფორმაცია ცნობილი ადამიანების შესახებ. ამოცანებში მოხსენიებულია სულ 8 ცნობილი ადამიანი: გამომგონებელი სამუელ მორზე, მწერლები: აკაკი წერეთელი, კონსტანტინე გამსახურდია, გალაქტიონ ტაბიძე, სპორტსმენი: კალათბურთელი ზაზა ფაჩულია, ქართველი ოლიმპიური ჩემპიონი რობერტ შავლაყაძე, მსოფლიო ჩემპიონი ძალოსნობაში ალბერტ კუზილოვი, საქართველოს ოლიმპიური ნაკრების წევრი, ძალოსანი არსენ კასაბიევი. არ არის წარმოდგენილი არცერთი ცნობილი ქალი.

გენდერული ხედვა სასწავლო აქტივობებში:

სახელმძღვანელოს ტექსტის დიდი ნაწილი გენდერულად ნეიტრალურია. თუმცა ამოცანების ტექსტისა და ილუსტრაციების თვისებრივი ანალიზი გვაძლევს ინფორმაციას, თუ როგორაა ასახული ქალისა და მამაკაცის როლი და საქმიანობა სახელმძღვანელოში. რაც განსაკუთრებით საინტერესოა, რადგან მათემატიკის სახელმძღვანელოს შინაარსი სრულ თავისუფლებას ანიჭებს ავტორებს თანამედროვე შეხედულებისამებრ წარმოაჩინონ ქალი და მამაკაცი.

დადებით ტენდენციად შეიძლება ჩაითვალოს, ის რომ სახელმძღვანელოში არ არის უგულვლყოფილი ქალის/გოგონას არსებობა. კერძოდ, სახელები (ამოცანებში გვხვდება), ასევე არის როგორც ბიჭის, ასევე გოგონას ილუსტრაციები. სასწავლო აქტივობებს („შეაფასე“, „ამოხსენი“, „გამოთვალე“) ახლავს როგორც გოგონას, ისე ბიჭის გამოსახულება. ასეთი მიდგომა, მნიშვნელოვნად უწყობს ხელს ილუსტრაციებსა და ტექსტში გენდერულ თანაფარდობას.

მიუხედავად იმისა, რომ სახელმძღვანელოში ორივე სქესი რაოდენობრივად თანაბრად არის წარმოდგენილი, თვისებრივმა ანალიზმა გამოკვეთა არცთუ თანასწორი შეხედულებები სქესთა მნიშვნელობის, შესაძლებლობებისა და როლების შესახებ. განვიხილოთ სახელმძღვანელო იმ ასპექტების მიხედვით, რომელშიც სქესთა უთანასწორო წარმოჩენა გამოიკვეთა.

ქალთა საქმიანობა/როლი:

ამოცანებში ასახულია ქალთა შემდეგი საქმიანობა: ტკბილეულს მიირთმევს (შაქარლამას და ორცხობილას), ბუშტით დგას, ფურცელს აფერადებს, თაიგულით ხელში დგას, ყიდულობს, კერავს (არშია გადაკეცა და გაჭრა), სამაჯურს აკეთებს, ნესვს ჭრის, ვარდები გაახარა, თაიგული დაამზადა, კაფეში მიირთმევს, ავადაა, ტელევიზორში მუსიკალურ გადაცემას უყურებს, თეატრში მიდის, ქართული ფულის კოლექცია აქვს, სატელევიზო კონკურსში გაიმარჯვა.

შედარებით მრავალფეროვანია ქალთა საქმიანობა ამოცანებში, სადაც სუბიექტის სქესი კერძო სახელით დგინდება და მისი ასაკი და საოჯახო სტატუსი არ არის დაზუსტებული, თუმცა ილუსტრაციები გვაფიქრებინებს, რომ ეს ახალგაზრდა ქალბატონებია.

მცირეა, თუმცა არის ამოცანები, სადაც ქალი არამხოლოდ ტრადიციული საქმიანობითაა დაკავებული, არამედ განსხვავებული ინტერესები და მიღწევებიც აქვს: კოლექციონერია, თეატრისა და მუსიკის მოყვარულია, გამარჯვებულია. თუმცა, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ეს ახალგაზრდა დაუქორწინებული ქალია, დედად და ბებიად ქცევის შემდეგ თითქოს ეს ინტერესი ქრება ან ვერ რეალიზდება.

ამოცანებში დაქორწინებული ქალის წარმოჩენის დროს ყურადღება გამახვილებულია მხოლოდ მის ტრადიციულ საქმიანობაზე. მაგალითად: ბებიამ ხაჭაპური ოთხ ტოლ ნაწილად დაჭრა, დედამ ტორტი ოთხ ტოლ ნაწილად დაჭრა, დედამ საფარდეს ქსოვილი შემოკცა, დედამ სურსათი შეიძინა. დედა და ბებია სხვა როლში არ არის ნაჩვენები. მამის როლი საოჯახო საქმიანობაში არ ჩანს. გამონაკლისია ერთი ამოცანა, სადაც მამა სადღესასწაულო სუფრისათვის სურსათს იძენს, თუმცა შემთხვევის დაკონკრეტება ტოვებს შთაბეჭდილებას, რომ ეს არ არის მამის ყოველდღიური საქმიანობა და მხოლოდ საგანგებო სიტუაციაში იქცევა ასე.

მამაკაცის საქმიანობა/როლი:

ამოცანებში ასახულია მამაკაცთა შემდეგი საქმიანობა: ყიდულობს მათემატიკის სახელმძღვანელოს, მეცადინეობს, დაფასთან ამოცანას იყვანს, ყველაზე სწრაფად ანგარიშობს (სხარტი და მოსაზრებულება), კუბებით კონსტრუქციას აგებს, აგურები ჩამოგვრთა, მასალას ყიდულობს სარემონტო სამუშაოებისათვის, ჭადრაკს თამაშობს, ფულს აგროვებს ყულაბაში, ბაღის ღობეს აკეთებს, ბოსტანი დაბარა, კარტოფილს ანაწილებს ტომრებში, წერილს წერს, წიგნს კითხულობს, კონცერტზე მიდის, მივლინებაშია, ბურთით თამაშობს, სპორტის სხვადასხვა სახეობითაა დაკავებული.

განსაკუთრებით თვალსაჩინოა, რომ ამოცანებში სპორტით მხოლოდ ბიჭები არიან დაკავებულნი. ბიჭები აკეთებენ ბუქნებს, თამაშობენ ფეხბურთს, ბაგირზე ცოცავენ. ბიჭები ეჯიბრებიან ერთმანეთს: ღერძზე აზიდვაში, ბურთის კენწვლაში, სირბილში. ვრცელი ამოცანა, რომელსაც ახლავს ილუსტრაციები და ცხრილები, ეძღვნება სიმაღლეში ხტომაში შეჯიბრს. ყველა მოსწავლე ბიჭია. ასეთი ამოცანა რამდენჯერმე მეორდება. ილუსტრაციაში სპორტულ ფორმაში გამოწყობილი მოსწავლეიდან ექვსივე ბიჭია. სირბილში სასკოლო შეჯიბრში გამარჯვებული ყველა ბიჭია (ილუსტრაციაც ახლავს). ერთადერთ ამოცანაში, რომელიც გოგონათა სპორტული ცხოვრებით დაინტერესებაზე მეტყველებს, გოგონა დილის ვარჯიშს ასრულებს.

საერთო საქმიანობა ორივე სქესისათვის:

მწირია იმ საქმიანობების ნუსხა, რომლითაც დაინტერესებულია/დაკავებულია როგორც მამაკაცი, ისე ქალი. ძირითადად ასეთი საქმიანობაა: მოგზაურობა, სკოლაში სიარული, სასკოლო ნივთების შეძენა.

ზოგჯერ ამოცანაში სქესის გარეშე ნახსენები სიტუაცია ილუსტრაციაში მხოლოდ ერთ რომელიმე სქესს მიეწერება. მაგალითად, მცხოვრელი, რომელიც საცხოვრებელ ფუნთუშებს აცხობს, მდებარეობით სქესის ორი წარმომადგენლის ილუსტრაციითაა გაფორმებული, ჭადრაკის თამაშისას ორივე მამრობითია, კარგი ექიმის საილუსტრაციოდ მამაკაცი ექიმია მოყვანილი. მიუხედავად იმისა რომ მცხოვრელი კაცი, ქალი ექიმი და მოჭადრაკე ქალი (თანაც მსოფლიო ჩემპიონი) ქართული რეალობაა, სახელმძღვანელოში პროფესიონალიზმისა და კომპეტენტურობის საილუსტრაციოდ მამაკაცს ენიჭება უპირატესობა, სხვაზე ზრუნვა, ქველმოქმედება, ავადმყოფისათვის წამლის შეძენა კი მხოლოდ ქალს მიეწერება.

როგორ ურთიერთობენ სხვადასხვა სქესის წარმომადგენლები

ამოცანათა უმრავლესობაში გოგონები და ბიჭები განცალკევებულად მოქმედებენ, თითქმის არ ურთიერთობენ ერთმანეთთან, არ საქმიანობენ ერთად, არ მეგობრობენ. მაგალითები ამოცანიდან:

მხოლოდ ბიჭები: ნიკამ და თორნიკემ ფუნთუშები მიირთვეს, ვატო და კოტე სათამაშოდ ჩავიდნენ, ვანომ და ბექამ ბოსტანი დაბარეს, ბიჭები ჭადრაკს თამაშობენ და სხვ.

მხოლოდ გოგონები:

ნინო და მერი ერთმანეთს უნდა შეხვდნენ, ეკატერინე და ანა ასფალტზე ცარცით ხატავენ, მარინამ და ირინამ ჩაყვინთა, თეონა და მზია სავაჭრო ცენტრში წავიდნენ, ნათიას დაბადების დღეზე მეგობრები ესტუმრნენ (ოთხივე გოგოა, - ილუსტრაცია ცხლავს) და სხვ.

ძალიან მცირეა იმ ამოცანების წილი, სადაც გოგონები და ბიჭები ერთი საქმიანობით არიან დაკავებული. მაგ. სკოლასთან შეხვდნენ, ექსკურსიაზე მიდიან, ზოოპარკის აკვარიუმთან თევზებს თვლიან, გამოფენას ათვალიერებენ.

სახელმძღვანელოს ამოცანების ტექსტის მიხედვით, ძირითადად ერთი სქესის ადამიანები ურთიერთობენ ერთმანეთთან. თითქოს გამიჯნულია მათი ინტერესები, საქმიანობა, იმ შემთხვევაშიც კი, თუ ეს საქმე ორივე სქესისათვის მისაღებია. თითქოს სხვადასხვა სივრცეში და სამყაროში ცხოვრობენ.

ქალის და მამაკაცის პროფესიული/ფინანსური შესაძლებლობები

სტატისტიკურად დადასტურებულია, რომ ქალები შრომებზე მამაკაცებზე მეტს, მიუხედავად ამისა, მათი შემოსავალი ჩამოუვარდება მამაკაცთა შემოსავალს. ხშირ შემთხვევაში ქალები დაბალანაზღაურებად შრომას ეწევიან. სახელმძღვანელოს ამოცანებშიც აისახა ეს უთანასწორობა:

ქალი: მასწავლებელია, მოლარე, ახალგაზრდულ ბანაკში მუშაობით თანხა გამოიმუშავა, ქალის ხელფასია 285 ლარი, ერთადერთ ამოცანაში აქვს ქალს 860 ლარი ხელფასი (ნაწილს საქველმოქმედო ფონდში გადარიცხავს), წიგნის შესაძენად ფული აკლია (რუსიკოს - 7ლარი, ქეთინოს -2ლარი).

მამაკაცი: მამაკაცის ხელფასია: 462 ლარი, 786 ლარი, 965 ლარი. ექიმა (სავარაუდოდ, კარგი) გასინჯა 1000 ადამიანი, მიფრინავს საზღვარგარეთ, ბანკიდან სესხს იღებს 8 365 ლარს (ანუ აქვს მაღალი შემოსავალი), ყიდულობს 2 697-ლარიან ავეჯს, 4 125-ლარიან კატერს.

ნიგნის ერთ გვერდზე ამოცანები ასე გამოიყურება: ნუცას 19 ლარი 50 თეთრი აქვს, მარიამს - 24 ლარამდე, გიორგის 6 989 ლარი აქვს. გვერდი გაფორმებულია გიორგის მიერ შექმნილი კატერისა და ძვირფასავეჯიანი ინტერიერის ფოტოებით.

რას ჩუქნიან მშობლები შვილებს:

პატრიარქალური საზოგადოება მამაკაცს მიიჩნევს უფრო მნიშვნელოვან ფიგურად, ვიდრე ქალს. ეს განწყობა თავს ხშირად იჩენს ოჯახშიც. მშობლები მამრობითი სქესის შვილს უპირატესობას ანიჭებენ და მეტ რესურსს უთმობენ. ეს დისკრიმინაციული შეხედულებები უნებურად აისახა სახელმძღვანელოშიც.

ყველა ამოცანაში, სადაც მშობელი (როგორც მამა, ისე დედა) ფულს აძლევს შვილს ან არუქებს ძვირფას საჩუქარს. შვილი მამრობითი სქესისაა. მოგვყავს რამდენიმე ამოცანის ნიმუში:

ბიჭი: ნიკას მამამ მისცა 200 ლარი, თორნიკეს - 300; დედამ მისცა ნიკას 215 ლარი, თორნიკეს - 307. მამამ არჩილს 236-ლარიანი მობილური უყიდა, გიორგის - 377-ლარიანი მუსიკალური ცენტრი.

გოგონა: დედამ ნინიკოს მაისურში 21 ლარი გადაიხადა; დაბადების დღეზე თოჯინა არუქეს (სულ 4 თოჯინა მიიღო).

ამოცანების მიხედვით, ქალიშვილის ჩაცმულობაზე ზრუნავენ, რაც აუცილებლობაა და პირდაპირი მოვალეობაა მშობლის, ხოლო ვაჟს აძლევენ ფულს, რომელიც საკუთარი ინტერესების მიხედვით შეუძლია დახარჯოს. არუქებენ საჩუქრებს, რომელიც მათი განვითარებისათვისაა საჭირო და თვითშეფასებაზე, იმიჯზე დადებითად იმოქმედებს. თუ თანამედროვე საზოგადოებისათვის აღზრდის დროს სქესის ნიშნით უპირატესობის მინიჭება შვილებისათვის მიუღებელია, მაშინ რატომ უნდა შეუქმნას სახელმძღვანელომ მოსწავლეს ასეთი სტერეოტიპული წარმოდგენა, რომელიც გაუცნობიერებლად იღებდა მოსწავლის გონებაში.

ვისთვისაა სახელმძღვანელო შექმნილი

მიუხედავად იმისა რომ სახელმძღვანელოს ავტორთა გენდერული დაბალანსებულობაც ადასტურებს მათემატიკით ქალთა დაინტერესებას, იგრძნობა, რომ ავტორებს სახელმძღვანელოს ძირითად მომხმარებლად, ინფორმაციის მიმღებად მამრობითი სქესის მოსწავლე წარმოუდგენიათ. მათემატიკური ამოცანების დიდი ნაწილი სპორტულ თემატიკაზეა, რომელიც ამავე სახელმძღვანელოს მიხედვით მამაკაცების ინტერესის სფეროდ ითვლება. უხვადაა ფეხბურთისა და კალათბურთის მატიჩების ამსახველი ილუსტრაციები. ამოცანებში რამდენჯერმე გვხვდება, რომ მოსწავლე ყიდულობს მათემატიკის სახელმძღვანელოს და ყველა შემთხვევაში ბიჭია და არც ერთხელ - გოგონა.

სახელმძღვანელოს ანალიზი ეთნიკურ, რელიგიურ, სოციალურ და განსახლების კონტექსტში

სახელმძღვანელოს საერთო ანალიზიდან გამომდინარე, შეიძლება ითქვას, რომ სახელმძღვანელოში არის გარკვეული ხარვეზები რელიგიური, ეთნიკური, სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობისა და ტერიტორიული განსახლების დაბალანსებულობის თვალსაზრისით, მოკლედ მიმოვიხილავთ ჩვენ მიერ დაფიქსირებულ სხვადასხვა ეპიზოდს, რომელმაც შეიძლება გარკვეული უზერხულობა შექმნას საკლასო ოთახში:

- (1) სახელმძღვანელო არ ასახავს საქართველოში არსებულ ეთნიკურ მრავალფეროვნებას. სახელმძღვანელოში გამოყენებული ყველა საკუთარი სახელი მხოლოდ ქართული ეთნიკური ჯგუფისათვის დამახასიათებელ საკუთარ სახელებს წარმოადგენს;
- (2) სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ქალაქების დასახელებაშიც კი არსად გვხვდება ეთნიკური უმცირესობების კომპაქტური განსახლების დასახელების ქალაქები (ახალქალაქი, ნინოწმინდა, მარნეული, ბოლნისი, ნალკა, დმანისი და ა.შ.). სასურველი იქნებოდა ავტორებს გაეთვალისწინებინათ, რომ სახელმძღვანელოები გამოიყენება არაქართულენოვან რეგიონებში და მათთვის ახლო და მნიშვნელოვანი კონტექსტი ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა აკადემიურ წარმატებას. ამასთანავე, ინტეგრაციის კონტექსტში მნიშვნელოვანია მათი დასახლების ადგილიდან დედაქალაქმდე მარშრუტის, მანძილის და ა.შ. ცოდნა და დაანაგარიშების უნარის განვითარება. ამავე კონტექსტში საინტერესოა, რომ ქალაქებში მოსახლეობის რაოდენობის ინფორმაციაშიც არ არის მითითებული ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებული არცერთი ქალაქი. სასურველი იქნებოდა სახელმძღვანელოში ამ ქალაქების შესახებაც ინფორმაციის შეტანა;
- (3) გეოგრაფიული მდებარეობების თვალსაზრისით სახელმძღვანელო მთლიანად ორიენტირებულია ქალაქის დასახელებებზე. ამოცანები და დავალებები ძირითადად მოიცავს ქალაქებს (მაგ: ერთი ქალაქიდან მეორე ქალაქამდე მანძილი... ან ერთი ქალაქიდან მეორე ქალაქის მიმართულებით და ა.შ.) სასურველი იქნებოდა ამოცანებსა და დავალებებში დაბის, სოფლის, დასახლების და ა.შ შემოტანაც, რომ სოფლად დასახლებულ მოსწავლეთათვისაც შესაბამისი კონტექსტი მოცემულიყო. ამასთანავე, სიტუაციური თვალსაზრისითაც ყველა ამოცანა და დავალება ქალაქში არსებული სიტუაციასა და კონტექსტს ასახავს და არ არის ორიენტირებული სოფლის დასახლებებზე (ბანკში, მაღაზიაში, საფეხბურთო მოედანზე, ფოსტაში, ზოოპარკში, ავტოსალონში, კაფეში და ა.შ). მათემატიკის სწავლებისთვის მნიშვნელოვანია მოსწავლეთათვის შესაბამისი, რეალურ კონტექსტთან მიახლოებული ამოცანებისა და დავალებების შექმნა. შესაბამისად, სასურველია, თუ ავტორები გაითვალისწინებენ საქართველოს მოსწავლეთა მრავალფეროვნებას და ამოცანები და დავალებები უფრო მრავალფეროვან კონტექსტზე და მეტ-ნაკლებად რელევანტური იქნება ყველა ტიპის განსახლების მოსწავლისათვის;
- (4) სოციალური მრავალფეროვნების თვალსაზრისითაც სახელმძღვანელოში შეთავაზებული სიტუაციები ძირითადად საშუალო და მაღალი სოციალური კლასის მოსწავლეთათვის არის რელევანტური და რეალისტური. ამ

თვალსაზრისითაც სიტუაციათა გამრავალფეროვნება იქნებოდა სასურველი. ამ კონტექსტში საინტერესოა სახელმძღვანელოს 117-ე გვერდზე მოსწავლეთათვის მიცემული დავალება პროექტის სახით, რომლის ფარგლებშიც მოსწავლეებს ევალებათ მათთვის წლევედელი სასწავლო წლისთვის შეძენილი სასწავლო ნივთების (სახელმძღვანელოები, ფანქრები, რვეულები, კალმები) საერთო ღირებულების დადგენა. ღირებულების დადგენის შემდეგ მოდის შემდეგი დავალება „შეადარეთ თქვენი და თქვენი მეგობრების მაჩვენებლები“. მართალია, პროექტი და დავალება მოსწავლეებში გარკვეული მათემატიკური უნარების განვითარებაზეა ორიენტირებული, მაგრამ მსგავსი დავალებები შესაძლებელია პრობლემატური აღმოჩნდეს მოსწავლეთა მგრძნობელობის გათვალისწინებით. სოციალურად დაუცველი მოსწავლეები შესაძლებელია ფსიქოლოგიური წნეხის ქვეშ მოხვდნენ და დისკომფორტი განიცადონ დავალების შესრულებისას; მეორე მხრივ, შესაძლებელია, დავალების შესრულებამ გამოიწვიოს გარკვეული მოსწავლეების სტიგმატიზაცია სოციალური სტატუსის თვალსაზრისით და ხელი შეუწყოს მოსწავლეებში სოციალური იერარქიის ფორმირებას. სასურველია, მსგავსი პროექტები და დავალებები ასახავდეს ყოფით და რეალისტურ ყოფას (ავტორთა ეს მცდელობა ნამდვილად პოზიტიურია), თუმცა ვთვლით, რომ უნდა ითვალისწინებდეს შესაძლო პრობლემებს მოსწავლეთა ინტერაქციისას, მითუმეტეს, როცა დავალება ჯგუფურია და ერთიანი კლასის მონაწილეობას გულისხმობს.

დასკვნა

შეჯამების სახით შეიძლება ითქვას, რომ სახელმძღვანელოების უმრავლესობა ავითარებენ მოსწავლეებში სტერეოტიპებს სხვადასხვა მიმართულებით კერძოდ, ტერიტორიული განსახლების, სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის, შეზღუდული შესაძლებლობების, გენდერული თვალსაზრისით. ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ სახელმძღვანელოების უმრავლესობა არ ასახავენ საქართველოში არსებულ მრავალფეროვნებს ეთნიკური, რელიგიური, ტერიტორიული განსახლების მიხედვით და დანერგილი ეთნოცენტრული პოზიციებიდან და შესაბამისად ხელს არ უწყობს მოსწავლეთა თანასწორობას და მოსწავლეებში ინტერკულტურული მგრძნობელობისა და ტოლერანტული დამოკიდებულებების განვითარებას.

თავი VI.

მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძნობელობა

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

მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძნობელობა

გამოკითხვამ აჩვენა, რომ მასწავლებელთა უმრავლესობა ბენეცის მიერ ჩამოყალიბებულ ინტერკულტურული მგრძნობელობის **ეთნოცენტრულ ფაზაში** იმყოფება. კერძოდ, გამოკითხულთა 68,2% ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება კულტურული მგრძნობელობის 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 მინიმუმიზაციის** საფეხურზე, ხოლო გამოკითხვაში მონაწილეთა მხოლოდ 1,5% იმყოფება ეთნოცენტრული ფაზის **მეორე განსხვავებათაგან თავდაცვის** საფეხურზე და არცერთი მასწავლებელი არ იმყოფება ინტერკულტურული მგრძნობელობის ყველაზე დაბალ **განსხვავებათა უარყოფის** საფეხურზე. მასწავლებელთა უმრავლესობის ეთნოცენტრული ფაზის ბოლო საფეხურზე ყოფნა ტოვებს პერსპექტივის განცდას, რომ შესაძლებელია მასწავლებლებთან მუშაობის შედეგად და მათი ინტერკულტურული მგრძნობელობის, ცოდნისა და კომპეტენციების განვითარების კვალდაკვალ მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძნობელობის 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 მგრძნობელობის შესახებ მიღებული შედეგები იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში:

**ცხრილი 13: მასწავლებელთა საერთო ინტერკულტურული მგრძნობელობის
გადანაწილება**

მასწავლებელთა საერთო ინტერკულტურული მგრძნობელობა		
მგრძნობელობის საფეხური	რაოდენობა	პროცენტი
თავდაცვა	6	1.5
მინიმიზაცია	266	67.3
მიმღებლობა	122	30.9
ადაპტაცია	1	.3
სულ	395	100.0

რეგიონების მიხედვით ინტერკულტურული მგრძნობელობის 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 მგრძნობელობის გადანაწილება.

**ცხრილი 14: მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძნობელობის
გადანაწილება რეგიონების მიხედვით**

რეგიონი	თავდაცვა	მინიმიზაცია	მიმღებლობა	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 მგრძნობელობის 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 მგრძნობელობის 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 მგრძნობელობის გადანაწილება:

ცხრილი 15: მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძნობელობის გადანაწილება 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

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 მგრძნობელობა შემდეგნაირად გადანაწილდა: კვლევაში მონაწილე მამაკაცთა 61,11 % ეთნოცენტრულ, ხოლო 38,9% ეთნორელატიურ ფაზაში იმყოფება. ამასთან, ეთნოცენტრულ ფაზაში მყოფ მამაკაცთა სრული რაოდენობა **განსხვავებათა მინიმიზაციის** საფეხურზეა, ხოლო ეთნორელატიურ ფაზაში მყოფი მამაკაცების სრული რაოდენობა **განსხვავებათა მიმღებლობის** 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 მგრძნობელობის თვალსაზრისით არ იკვეთება. დეტალური ინფორმაცია სქესორივი განსხვავებების შესახებ ინტერკულტურული მგრძნობელობის თვალსაზრისით შეგიძლიათ იხილოთ ქვემოთ მოცემულ ცხრილში.

ცხრილი 16: სქესობრივი გადანაწილება

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

კვლევაში მონაწილე 395 მასწავლებლიდან სასოფლო დასახლებიდან გახლდათ 240 მასწავლებელი (ანუ, კვლევაში მონაწილეთა 60,76 %), დაბის ტიპის დასახლებიდან 14

გადანაწილება განსახლების ტიპის მიხედვით

მასწავლებელი (ანუ 3,54 %), ხოლო საქალაქო დასახლებიდან 134 მასწავლებელი (ანუ 33,92%), 7-მა მასწავლებელმა არ დაასახელა საკუთარი დასახლების ტიპი. მკვეთრი განსხვავებასასოფლო, დაბის და ქალაქის მასწავლებლებს შორის ინტერკულტურული მგრძნობელობის 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 მგრძნობელობის თვალსაზრისით შედარებით მაღალი მაჩვენებელი აქვთ, თუმცა მათი უმრავლესობაც ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება. ქალაქის მასწავლებელთა 64,15% ეთნოცენტრულ ფაზაშია ინტერკულტურული მგრძნობელობის თვალსაზრისით, ხოლო 35,85 % - ეთნორელატიურ ფაზაში. დეტალური ინფორმაცია განსახლების მიხედვით ინტერკულტურული მგრძნობელობის შესახებ იხილეთ ქვემოთ მოცემულ ცხრილში:

ცხრილი 17: ინტერკულტურულ იგრძნობელობა განსახლების ტიპის მიხედვით

	თავდაცვა	მინიმიზაცია	მიმდებლობა	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

რასობრივი განსხვავებისადმი მგრძნობელობა

კვლევამ აჩვენა მაღალი ინტერკულტურული მგრძნობელობა რასობრივი განსხვავებულობისადმი. რასობრივი განსხვავებულობისადმი 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 მგრძნობელობის შესახებ მიღებული შედეგები იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში:

ცხრილი 18: მასწავლებელთა რასობრივი მგრძნობელობა

მგრძნობელობის 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

რასობრივ განსხვავებულობათა მგრძნობელობის ეთნოცენტრული და ეთნორელატიური ფაზების მიხედვით დაყოფა რეგიონების მიხედვით რეგიონულ წრილში 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 მგრძნობელობის გადანაწილება.

ცხრილი 19: მასწავლებლების მულტიკულტურული მგრძნობელობის გადანაწილება რასობრივი ასპექტის მიმართ 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 მგრძნობელობა

გამოკითხვამ აჩვენა, რომ მასწავლებელთა უმრავლესობა ეთნიკური განსხვავებულობისადმი ბენეტის მიერ ჩამოყალიბებულ ინტერკულტურული მგრძნობელობის ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება. კერძოდ, გამოკითხულთა 71,2% ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება ეთნიკური მგრძნობელობის 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 გამოკითხვამი მონაწილეთა 8, 6% იმყოფება ეთნოცენტრული ფაზის პირველ განსხვავებათა უარყოფის ან მეორე განსხვავებათაგან თავდაცვის საფეხურზე. გამოკითხვამი მონაწილე 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 მგრძნობელობის შესახებ მიღებული შედეგები იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში:

ცხრილი 20: მასწავლებლების მულტიკულტურული მგრძნობელობის გადანაწილება ეთნიკური განსხვავებების მიმართ

ეთნიკური განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობა		
მგრძნობელობა	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 თვალნათელია, რომ განსხვავებული ეთნიკური ჯგუფებისადმი მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძნობელობა საკმაოდ დაბალია, თუმცა კვლევამ აგრეთვე დაადასტურა მასწავლებელთა დამოკიდებულებების განსხვავებულობა 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 მგრძნობელობის განსავითარებლად აფხაზებისა და ოსების მიმართ:

ცხრილი 21: მასწავლებლების მულტიკულტურული მგრძნობელობის გადანაწილება ოსური და აფხაზური ეთნოსების მიმართ

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

ცხრილი 22: პასუხების გადანაწილება დებულებაზე: 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 მგრძნობელობის ქვეშ განსხვავებულ მიდგომებს განსხვავებული ეთნიკური ჯგუფებისადმი. აღნიშნული ფაქტი მნიშვნელოვანია და ხაზს უსვამს, რომ ეთნიკური ტოლერანტობა მასწავლებლებში განსხვავებულია სხვადასხვა ეთნოსის მიმართ.

**ცხრილი 23: პასუხების გადანაწილება დებულებაზე:
„საქართველოს სიმდიდრე მისი ეთნიკური მრავალფეროვნებაა“**

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

სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ეთნიკური განსხვავებებისადმი მგრძნობელობის 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 განსხვავებულობისადმი 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 მგრძნობელობით გამოირჩევიან მასწავლებლები იმ რეგიონებში, სადაც კომპაქტურად სახლობენ ეთნიკური უმცირესობების და უმცირესობასა და უმრავლესობას შორის მეტი ინტერაქციაა. რეგიონულ ჭრილში ეთნიკური განსხვავებისადმი მგრძნობელობა იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში:

**ცხრილი 24: ეთნიკური განსხვავებებისადმი
მგრძნობელობის გადანაწილება რეგიონების მიხედვით**

რეგიონი	რაოდ	უარყოფა	თავდაცვა	მინიმიზაცია	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

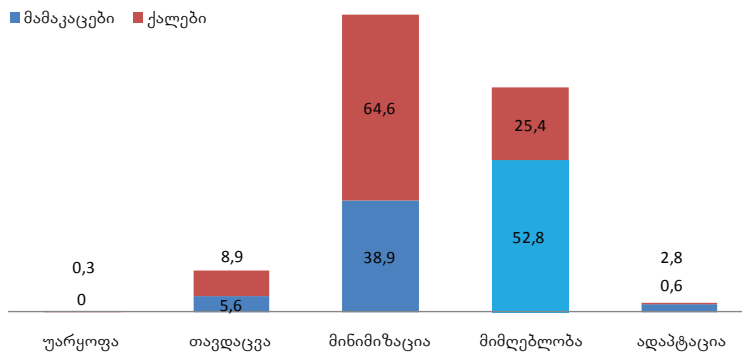
5	შიდა ქართლი	25	0	4	76	20	0
6	მცხეთა-თიანეთი	15	0	20	46.67	33.3	0
7	სამცხე-ჯავახეთი	34	0	5.88	41.18	52.9	0
8	რაჭა-ლეჩხუმი/ქვემო სვანეთი	8	0	12.5	62.5	25	0
9	აჭარა	44	0	9.09	70.45	20.5	0
10	კახეთი	38	0	18.4	57.89	23.7	0
11	თბილისი	58	0	6.9	62.07	29.3	1.72
	სულ	395	0	8.61	62.28	27.8	0.76

სქესობრივი თვალსაზრისით მნიშვნელოვანი განსხვავება დაფიქსირდა ეთნიკური მგრძნობელობის 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 განსხვავებულობის მიმართ. სქესობრივი მონაცემები ეთნიკური განსხვავებულობის მიმართ დეტალურად იხილეთ ქვემოთ მოცემულ ცხრილში:

ცხრილი 25: ეთნიკური მგრძნობელობის გადანაწილება სქესის მიხედვით

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 5: ეთნიკური მგრძნობელობის გადანაწილება სქესის მიხედვით



მოქალაქეობრივი განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობა

აღსანიშნავია, რომ მოქალაქეობრივი განსხვავებულობისადმი დაბალი ინტერპერსონული მგრძნობელობა დაფიქსირდა, ის ერთ-ერთი ყველაზე დაბალია სხვა განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობასთან შედარებით. გამოკითხვამ აჩვენა, რომ მასწავლებელთა უმრავლესობა მოქალაქეობრივი განსხვავებულობისადმი ბენეფიცი მიერ ჩამოყალიბებულ ინტერპერსონული მგრძნობელობის ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება. კერძოდ, გამოკითხულთა 90,6% ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება მოქალაქეობრივი მგრძნობელობის თვალსაზრისით, 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 ბევრია (54,2%) გამოკითხულთა ეთნოცენტრული ფაზის განსხვავებათა მინიმუმაციის 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 განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობის შესახებ მიღებული შედეგები იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში:

ცხრილი 26: მოქალაქეობრივი განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობის გადანაწილება

მოქალაქეობრივი განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობა		
მგრძნობელობა	რაოდენობა	პროცენტი
უარყოფა	12	3.0
თავდაცვა	132	33.4
მინიმუმაცია	214	54.2
მიმდებლობა	36	9.1
ადაპტაცია/ინტეგრაცია	1	0.3
სულ:	395	100.0

მოქალაქეობრივი განსხვავებულობისადმი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება საერთო მაჩვენებელთან არ ფიქსირდება რეგიონულ, ასაკობრივ, განსახლების, მასწავლებელთა საგნობრივ ჯგუფებად და სქესობრივ ჭრილში მონაცემთა ანალიზისას. დეტალური ინფორმაცია მოქალაქეობრივი მგრძნობელობის შესახებ შეგიძლიათ იხილოთ დანართში.

განსხვავებული ენისადმი მგრძნობელობა

მასწავლებელთა გამოკითხვამ აჩვენა, რომ ენობრივი განსხვავებულობისადმი ინტერპერსონული მგრძნობელობა საკმაოდ მაღალია მასწავლებლებში. გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა 53,6%, ანუ, უმრავლესობა ეთნორელატიურ

ფაზაში იმყოფება და 46,4% - ეთნოცენტრულ ფაზაზე. ამასთანავე, ეთნოცენტრულ ფაზაში მყოფი მასწავლებლების უმრავლესობა (90,2%) ეთნოცენტრული ფაზის ყველაზე მაღალ **განსხვავებულობისადმი მინიმიზაციის** საფეხურზე იმყოფება, რაც აგრეთვე პოზიტიური სიგნალია. მასწავლებელთა ენობრივი განსხვავებებისადმი მგრძნობელობის შესახებ მიღებული შედეგები იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში:

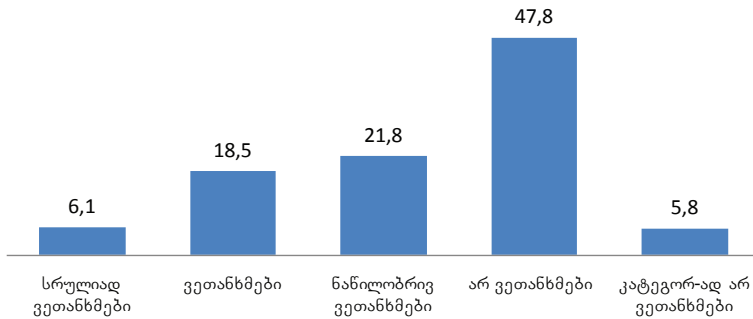
ცხრილი 27: ენობრივი განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობის გადანაწილება

ენობრივი განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობა		
მგრძნობელობა	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 ჭრილში მონაცემთა ანალიზისას. დეტალური ინფორმაცია ენობრივი მგრძნობელობის შესახებ შეგიძლიათ იხილოთ დანართში:

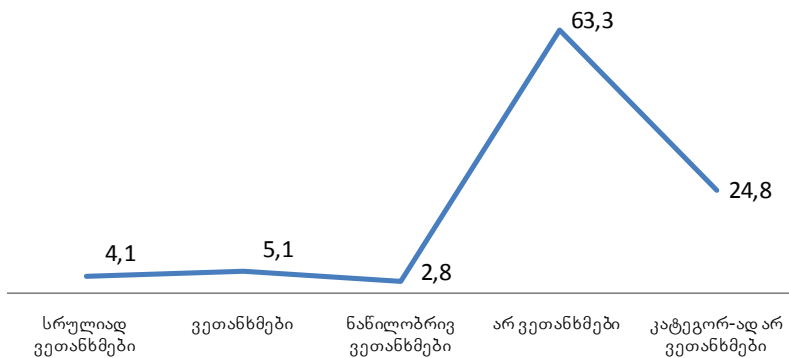
მიუხედავად იმისა, რომ ენობრივი მგრძნობელობის თვალსაზრისით საინტერესო სურათი დაიხატა და მასწავლებელთა უმრავლესობა ეთნორელატიურ ფაზაში იმყოფება, სხვადასხვა ენებისადმი განსხვავებული დამოკიდებულებები გამოჩნდა. ამასთანავე, საინტერესო და საგულისხმო აღმოჩნდა ზოგიერთ შეკითხვაზე მიღებული პასუხების გაანალიზება. **„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 6: გადანაწილება დებულებაზე:
„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 აუცილებლობის და სწავლების პრიორიტეტულობისა, ამ პროცესს მაინც სიფრთხილით ეკიდებიან. ინგლისური ენის კვალდაკვალ საინტერესოა მასწავლებელთა დამოკიდებულება საჯარო სკოლებში რუსული ენის სწავლების პროცესისადმი. **„საქართველოში რუსული ენა არ უნდა ისწავლებოდეს“** - ამას გამოკითხვაში მონაწილეთა მხოლოდ 12,0 % დაეთანხმა, ხოლო 88,0 % არ დაეთანხმა.

დიაგრამა 7: გადანაწილება დებულებაზე:
„საქართველოში რუსული ენა არ უნდა ისწავლებოდეს“

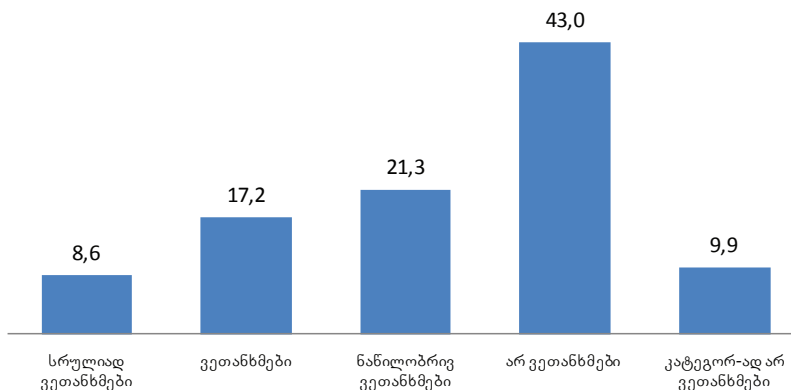


აღნიშნული ხაზს უსვამს, რომ მიუხედავად ანტირუსული რიტორიკისა, პრაქტიკული მოსაზრებებიდან გამომდინარე რუსული ენის სწავლების აუცილებლობას ხაზს უსვამს გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა აბსოლუტური უმრავლესობა. ეს

ტენდენცია ცალსახად დადასტურდა მშობლებთან და მოსწავლეებთან არსებულმა ფოკუსჯგუფებმაც და მასწავლებლებთან ინტერვიუებმაც.

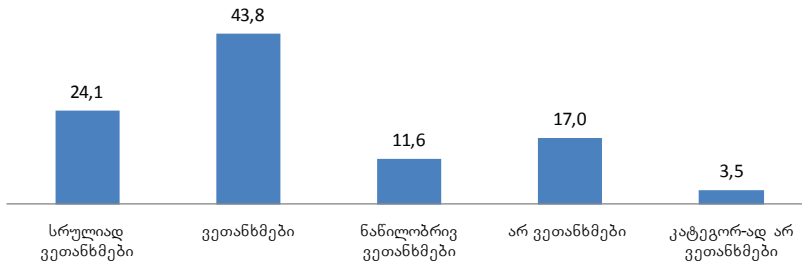
საინტერესო აღმოჩნდა საქართველოში მცხოვრები სხვა ეთნიკური ჯგუფების მიერ სახელმწიფო ენის ცოდნასთან დაკავშირებული შეკითხვაზე პასუხების განაწილება. დებულებას - „**საქართველოში მცხოვრებ ყველა მოქალაქეს, რომელმაც არ იცის ქართული ენა, უნდა ჩამოერთვას საქართველოს მოქალაქეობა**“ - 47,1 % ეთანხმება, აბსოლუტურად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

დიაგრამა 8: განაწილება დებულებაზე
„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 პოულობს მათ საკლასო დონეზე მოსწავლეებში ინტერკულტურული პოზიტიური მგრძნობელობის განვითარებაში აფხაზური ენისა და აფხაზების მიმართ (იხ. დანართი).

დიაგრამა 9: გადანაწილება დეზულებზე „საქართველოს კონსტიტუციით, აფხაზური ენის სახელმწიფო ენად გამოცხადება დიდი შეცდომაა“



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

დასკვნის სახით შეიძლება ცალსახად ითქვას, რომ მიუხედავად ლინგვისტური მგრძნობელობის მეტ-ნაკლებად ზოგადი შედეგისა, კონკრეტულ ენებთან მიმართებით მასწავლებელთა დამოკიდებულებები შესაძლებელია პრობლემატურად ჩაითვალოს, განსაკუთრებით ამ დამოკიდებულებების სასწავლო პროცესში გამოვლენის პირობებში.

განსხვავებული რელიგიისადმი მგრძნობელობა

რელიგიური მგრძნობელობის 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 მგრძნობელობის თვალსაზრისით ეთნორელატიურ ფაზაში. რელიგიური განსხვავებებისადმი მგრძნობელობის შესახებ მიღებული შედეგები იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში:

ცხრილი 28: განსხვავებული რელიგიისადმი მგრძნობელობის გადანაწილება

რელიგიური განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობა		
მგრძნობელობა	რაოდენობა	პროცენტი
უარყოფა	4	1.0
თავდაცვა	66	16.7
მინიმალური	246	62.3
მიღებლობა	76	19.2
ადაპტაცია/ინტეგრაცია	3	.8
სულ:	395	100.0

კვლევაში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება რელიგიური განსხვავებებისადმი მგრძნობელობის თვალსაზრისით ასაკის, განსახლების და საგნობრივი ჯგუფის მიხედვით არ დაფიქსირდა და საერთო მაჩვენებლის იდენტიურია, თუმცა საინტერესო განსხვავება დაფიქსირდა რეგიონებს შორის. რელიგიური განსხვავებულობისადმი ეთნორელატიური ფაზის მიმდებლობის 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 მგრძნობელობით გამოირჩევიან მასწავლებლები იმ რეგიონებში, სადაც კომპაქტურად სახლობენ რელიგიური უმცირესობების წარმომადგენლები (აჭარასა და ქვემო ქართლში). რეგიონულ ქრილში რელიგიური განსხვავებებისადმი მგრძნობელობა იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში:

ცხრილი 29: განსხვავებული რელიგიისადმი მგრძნობელობის გადანაწილება რეგიონების მიხედვით

	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

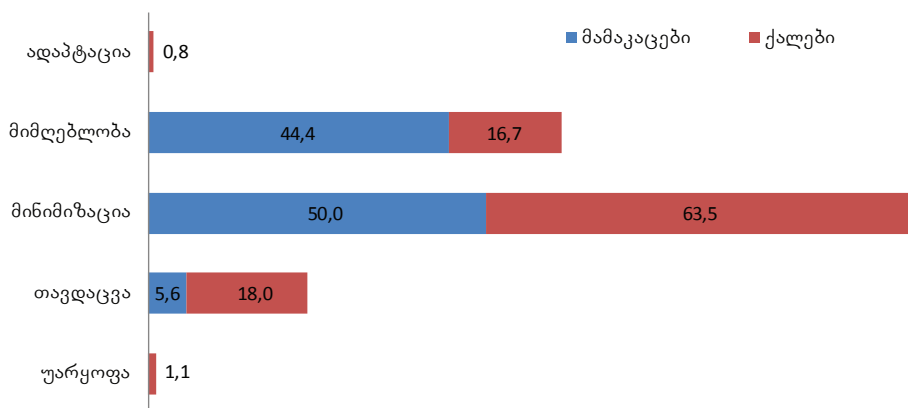
სქესს შორის არსებულ განსხვავებს შორისაც საინტერესო სურათი იხატება. მართალია, ქალბატონებისა და მამაკაცების უმრავლესობა რელიგიური განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობის თვალსაზრისით ეთნოცენტრულ საფეხურზე იმყოფება, მაგრამ ეთნორელატიურ ფაზაში მყოფ მამაკაცთა პროცენტული შეფარდება გაცილებით მაღალია ქალბატონთა პროცენტულ შეფარდებასთან. მამაკაცთა 44,4% ეთნორელატიურ ფაზაში იმყოფება, მაშინ როცა

იგივე მონაცემი ქალთა მიმართ 17,5 %-ს შეადგენს. სქესობრივ ჭრილში რელიგიური განსხვავებულობის შესახებ დეტალური ინფორმაცია იხილეთ ქვემოთ მოყვანილ ცხრილში:

ცხრილი 30: განსხვავებული რელიგიისადმი მგრძნობელობის გადანაწილება სქესის მიხედვით

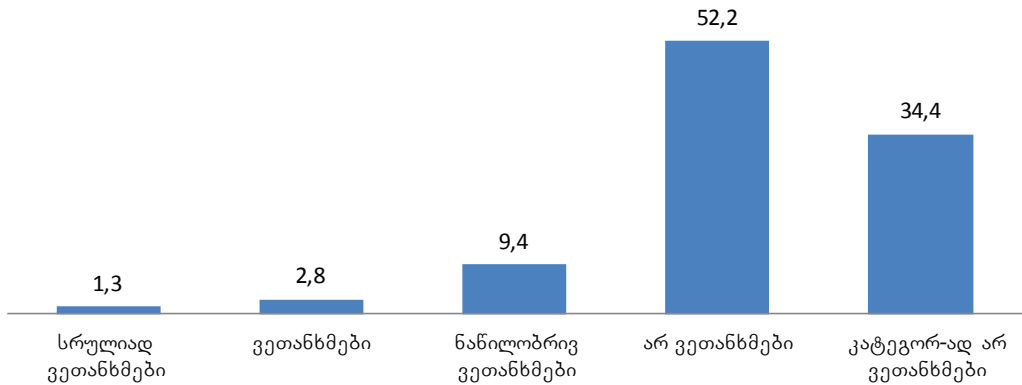
სქესი	რაოდენობა	უარყოფა	თავდაცვა	მინიმიზაცია	მიმღებლობა	ადაპტაცია
მამაკაცები	36	0	5.6	50	44.4	0
ქალბატონები	359	1.1	18	63.5	16.7	0.8
სულ	395	1	17	62.3	19.24	0.8

დიაგრამა 10: განსხვავებული რელიგიისადმი მგრძნობელობის გადანაწილება სქესის მიხედვით



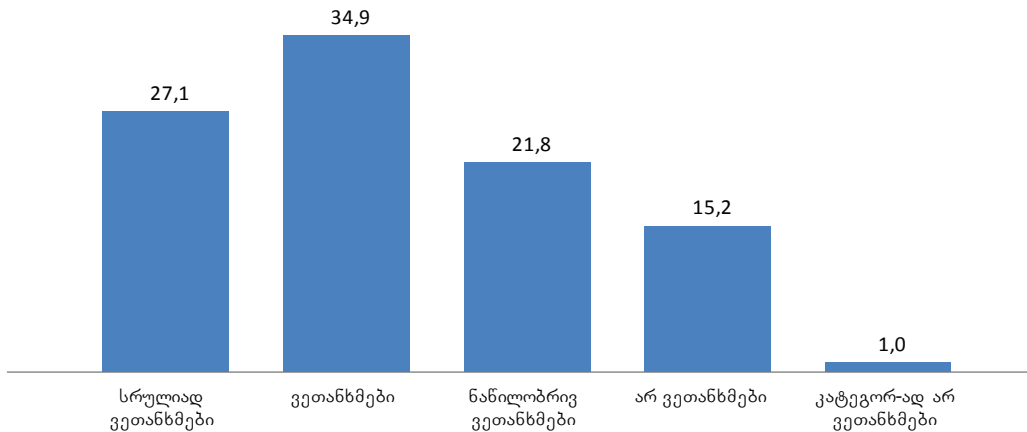
საინტერესო განსხვავებები აჩვენა კვლევამ რელიგიური განსხვავებულობის შიგნით. მასწავლებელთა მხრიდან განსხვავებული დამოკიდებულებებია არატრადიციული რელიგიის წარმომადგენელთა, ეთნიკურად ქართველი სხვა რელიგიის წარმომადგენელთა, დეპორტირებულთა მიმართ. დებულებას - **„ყველა ეთნიკურად ქართველი ქართველია, რელიგიური აღმსარებლობის მიუხედავად“** - ეთანხმება, აბსოლუტურად ეთანხმება ან ნაწილობრივ ეთანხმება 86,6 %, ხოლო კატეგორიულად არ ეთანხმება ან არ ეთანხმება მხოლოდ 13,2 %:

დიაგრამა 11: გადანაწილება დებულებაზე „ყველა ეთნიკურად ქართველი ქართველია, რელიგიური აღმსარებლობის მიუხედავად“



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 12: გადანაწილება დებულებაზე „არატრადიციული რელიგია (სექტები) საფრთხეს უქმნის ქართულ სახელმწიფოებრიობას“

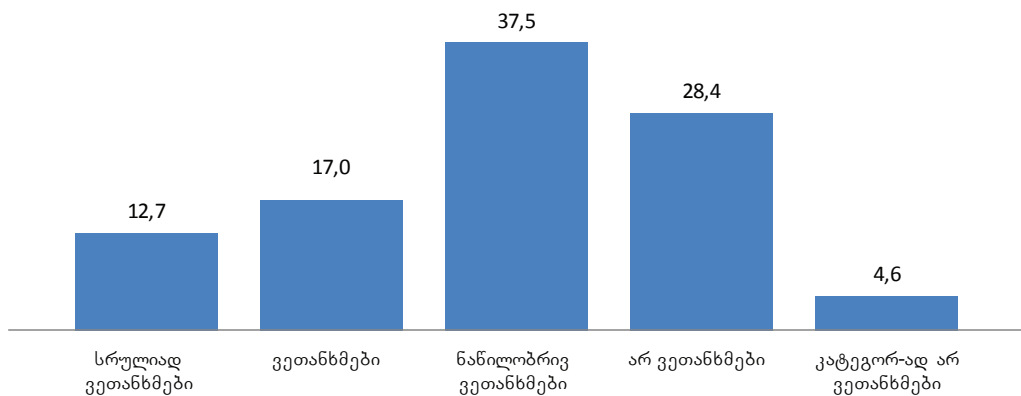


არატრადიციული რელიგიის მიმდევართა მიმართ მასწავლებელთა ცალსახა უარყოფითი დამოკიდებულება და ამ რწმენის მქონე მოსწავლეთა არაკომფორტული სასკოლო ცხოვრება დაფიქსირდა მასწავლებელთა ინტერვიუებში, მშობელთა და მოსწავლეთა ფოკუს-ჯგუფებში და, ამდენად, მასწავლებელთა ინტერკულტურული

მგრძნობელობის გაზრდა და შესაბამისი ცოდნითა და კომპეტენციებით აღჭურვა ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ამოცანას წარმოადგენს.

ამავე კონტექსტში საინტერესოა მასწავლებელთა დამოკიდებულება 1944 წელს დეპორტირებული მოსახლეობის რეპარაციის პროცესთან რეპარაციანტთა 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 %.

დიაგრამა 13: გადანაწილება დებულებაზე „დეპორტირებული მაჰმადიანი მესხების დაბრუნება საქართველოში საშიშია მათი რელიგიური რწმენის გამო“



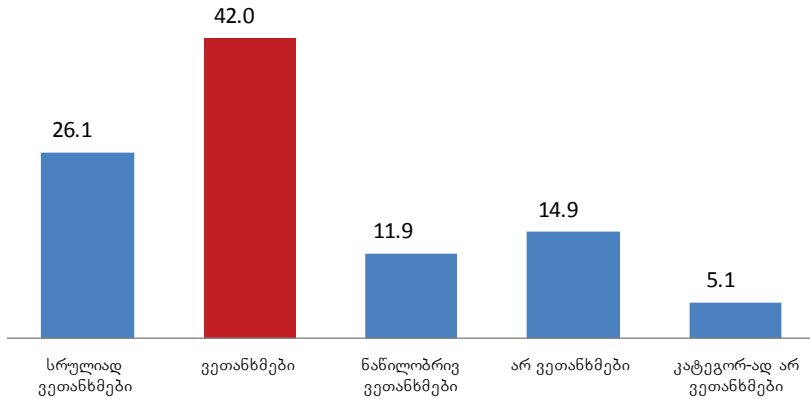
რელიგიური მგრძნობელობის კონტექსტში საინტერესო შედეგები აჩვენა კითხვარში გამოთქმულმა მოსაზრებამ - „მართლმადიდებლები პრივილეგირებულნი უნდა იყვნენ საქართველოში“. ამ მოსაზრებას ეთანხმება, ნაწილობრივ ეთანხმება ან აბსოლუტურად ეთანხმება გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა 70,1%. ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ 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 თვალნათელს ხდის მასწავლებლებში რელიგიური მგრძნობელობის თვალსაზრისით არსებულ ეთნოცენტრულ დამოკიდებულებას, რაც ასახვას პოვნებს სასკოლო ცხოვრებაზე, - ეს დასტურდება მასწავლებლებთან ინტერვიუებით, მშობლებთან და მოსწავლეებთან ფოკუს-ჯგუფებით, რაზეც დეტალურად ქვემოთ კვლევის ამ მეთოდების ანალიზისას ვისაუბრებთ.

სქესთა შორის დამოკიდებულების ანალიზი

სქესთა შორის დამოკიდებულება ის მნიშვნელოვანი ასპექტია, რომელიც წითელ ხაზად გასდევს სწავლისა და სწავლების პროცესს და კვლევის ყველა კომპონენტში განსაკუთრებით მკაფიოდ არის წარმოდგენილი. ამ მხრივ საინტერესო აღმოჩნდა ის შედეგები, რომლებიც მასწავლებლების გამოკითხვის დროს დაფიქსირდა.

ასე მაგალითად, დებულებაზე - „ქალს თავისი ფუნქცია აქვს, კაცს - თავისი; ყველამ თავის საქმე უნდა აკეთოს“ - ასეთი შედეგები მივიღეთ:

დიაგრამა 14: გადანაწილება დებულებაზე „ქალს თავისი ფუნქცია აქვს, კაცს - თავისი; ყველამ თავის საქმე უნდა აკეთოს“



საინტერესოა, რომ გამოკითხულთა 42% ეთანხმება ამ დებულების სისწორეს, ხოლო 26%-ზე მეტი კი სრულიად ეთანხმება. ნიშანდობლივია, რომ ზუსტად 20% გამოკითხებული მასწავლებლებისა არ ეთანხმება ან კატეგორიულად არ ეთანხმება დებულებას. თუ კითხვარის გენდერული სენსიტიურობის ქვეთავის ამ კონკრეტულ დებულებას სხვა დებულებებს შევადარებთ, აშკარაა, რომ სხვა დებულებები ბევრად მკაფიოდ დეკლარაციულია, სადაც პოზიციის გამოხატვა არა საკუთარი შეხედულებებისა და აღქმული მოლოდინის, არამედ დასწავლილი ღირებულებების გამოყენების საფუძველზეცაა მეტ-ნაკლებად შესაძლებელი. შესაბამისად, სწორედ ამ დებულებაში, სადაც რესპონდენტებისთვის არ იყოს ნათლად გამოხატული „კარგი“ ან „სწორი“ პასუხი,

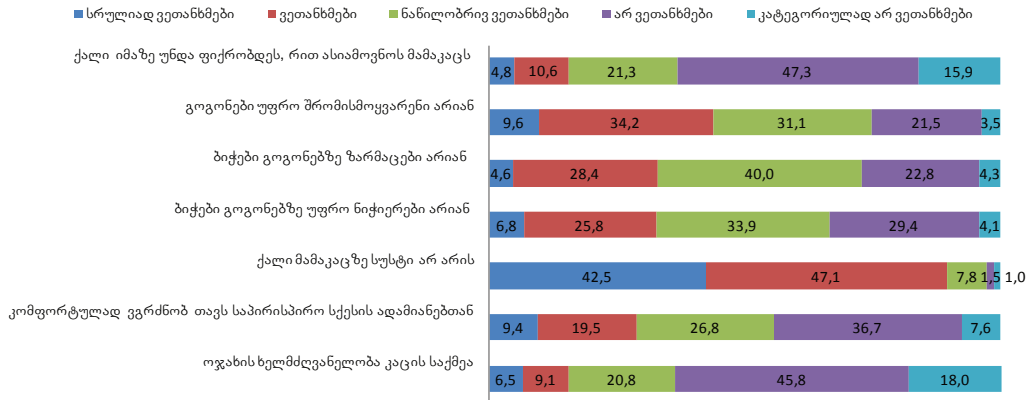
კარგად გამოჩნდა ის სტერეოტიპული დამოკიდებულება სქესთა შორის საქმიანობისა და პასუხისმგებლობის განაწილებასთან დაკავშირებით, რომელიც ასევე კარგადაა გამოხატული სახელმძღვანელოების ანალიზისა და ინტერვიუების შემთხვევაშიც. სხვა კითხვებზე პასუხი შემდეგნაირად გადანაწილდა:

**ცხრილი 31: მასწავლებელთა გენდერული მგრძნობელობის
გადანაწილება კითხვების მიხედვით**

	სრულიად ვეთანხმები	ვეთანხმები	ნაწილობრივ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	კატეგორიულად არ ვეთანხმები
ოჯახის ხელმძღვანელობა კაცის საქმეა, ქალი მას უნდა ემორჩილებოდეს.	6.5	9.1	20.8	45.8	18.0
მე კომფორტულად ვგრძნობ თავს საპირისპირო სქესის მქონე ადამიანებთან.	9.4	19.5	26.8	36.7	7.6
ქალი მამაკაცზე სუსტი არ არის. ქალსაც და მამაკაცსაც თანაბრად შეუძლიათ მნიშვნელოვანი თანამდებობის დაკავება და პასუხისმგებლობის საკუთარ თავზე აღება.	42.5	47.1	7.8	1.5	1.0
როგორც წესი, ბიჭები გოგონებზე უფრო ნიჭიერები არიან ფიზიკასა და მათემატიკაში.	6.8	25.8	33.9	29.4	4.1
ბიჭები, როგორც წესი, ზარმაცები არიან,	4.6	28.4	40.0	22.8	4.3
გოგონები, როგორც წესი, უფრო შრომისმოყვარენი არიან, ვიდრე ბიჭები.	9.6	34.2	31.1	21.5	3.5
ქალი მხოლოდ იმაზე უნდა ფიქრობდეს, რით ასიამოვნოს მამაკაცს.	4.8	10.6	21.3	47.3	15.9

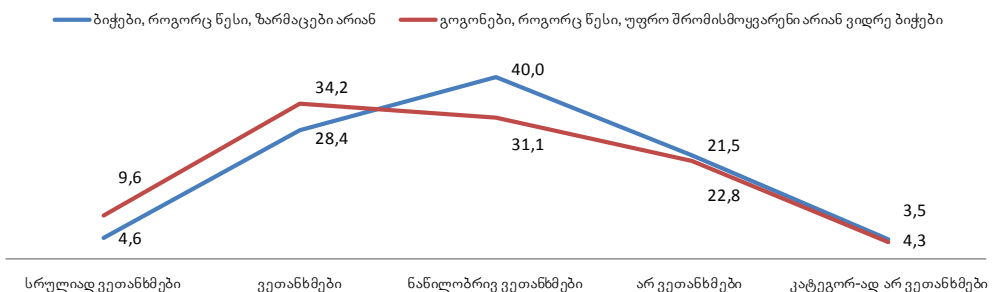
გადანაწილება უფრო თვალსაჩინოა წარმოდგენილ დიაგრამაზე. თვალსაჩინოა, რომ იმ დებულებებზე, რომლებიც სასწავლო პროცესთან არის დაკავშირებული და არა სქესთაშორისი თანასწორობის ზოგად საკითხებთან, პასუხები უფრო მკაფიოდ გადანაწილებულია. ასე მაგალითად, დებულებას ბიჭების მეტ ნიჭიერებასთან დაკავშირებით მათემატიკასა და ფიზიკაში, მასწავლებლების 33.9 პროცენტი ნაწილობრივ ეთანხმება, ხოლო 32.6 პროცენტი კი ეთანხმება ან სრულიად ეთანხმება, რაც საბოლოო ჯამში 66 პროცენტზე მეტია.

დიაგრამა 15: მასწავლებელთა გენდერული მგრძნობელობის გადანაწილება კითხვების მიხედვით



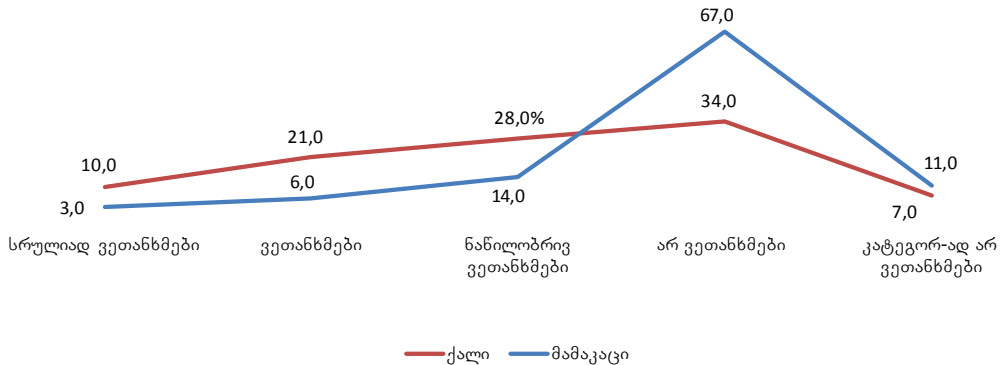
იმავე ტიპის ტენდენცია ჩანს დებულებაზე ბიჭების მეტ სიზარმაცესა და გოგონების შრომისმოყვარეობასთან მიმართებით. თუმცა, ამასთან, საინტერესოა, რომ რესპონდენტთა პასუხების გადანაწილება ბიჭების სიზარმაცესთან დაკავშირებით არ არის გოგონების უფრო მეტ შრომისმოყვარეობასთან ზუსტად ასოცირებული, სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, გამოკითხულთა იდენტური რაოდენობა არ თვლის, რომ თუ ბიჭები უფრო ზარმაცები არიან, შესაბამისად, გოგონები არიან უფრო შრომისმოყვარეები. თუმცა, პასუხების გადანაწილების ტენდენცია აბსოლუტურად ერთგვაროვანია, რაც კარგად ჩანს ზემოთ მოცემულ დიაგრამაზე. ამასთან, გამოკითხულ მასწავლებელთა დიდი პროცენტი უფრო „ფრთხილია“ ორივე დებულების დათანხმების დროს. რესპონდენტთა 40% ნაწილობრივ ეთანხმება ბიჭების სიზარმაცეს გოგონებთან შედარებით, თუმცა, ამასთან 31% თვლის, რომ ნაწილობრივ სწორია მოსაზრება გოგონების მეტ შრომისმოყვარეობასთან დაკავშირებით. გოგონების მეტ შრომისმოყვარეობას მასწავლებლების თითქმის 10% ეთანხმება, ხოლო ბიჭების სიზარმაცეს კი - 4.6%. საერთო ჯამში ბიჭების გოგონებზე უფრო მეტ სიზარმაცეს ზუსტად 73% ეთანხმება, ხოლო გოგონების განსაკუთრებულ შრომისმოყვარეობას კი, 74.9%, გამოკითხულთა თითქმის $\frac{3}{4}$.

დიაგრამა 16: შედარება დებულებებს „გოგონები უფრო შრომისმოყვარეები არიან“ და „ბიჭები ზარმაცები არიან“ შორის



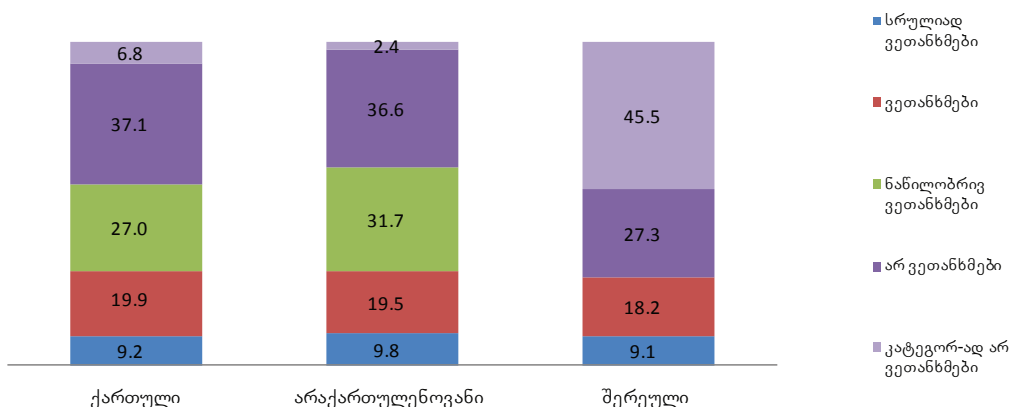
საინტერესოდ გადანაწილდა პასუხები დებულებასთან მიმართებით: „**მე კომფორტულად ვგრძნობ თავს საპირისპირო სქესის მქონე ადამიანებთან**“. ამ დებულებას გამოკითხულთა 36.7% არ ეთანხმება და 7.6% სრულიად არ ეთანხმება, რაც საერთო ჯამში 43%-ზე მეტს შეადგენს. საინტერესოდ მივიჩნიეთ ამ დებულების სქესობრივსა და სწავლების ენის ჭრილში განხილვა.

დაიგრამა 17: გადანაწილება დებულებაზე „მე კომფორტულად ვგრძნობ თავს საპირისპირო სქესის მქონე ადამიანებთან“.



გამოკითხვა აჩვენებს, რომ ქალთა 31% სრულიად არ გრძნობს ან არ გრძნობს თავს კომფორტულად საპირისპირო სქესის ადამიანთან, მაშინ, როდესაც მამაკაცების მხოლოდ 9% გრძნობს იმავეს. მამაკაცთა 78% არ ეთანხმება ან კატეგორიულად არ ეთანხმება იმავე დებულებას, მაშინ როდესაც ქალბატონი მასწავლებლების 41% მიიჩნევს იმავე დებულებას არარელევანტურად. დებულების ნაწილობრივ დათანხმების მაჩვენებელიც ზუსტად 2-ჯერ მეტია ქალი რესპონდენტების შემთხვევაში.

რაც შეეხება სკოლის სწავლების ენას, შედეგები შემდეგნაირად გადანაწილდა: ქართულენოვან და არაქართულენოვან სკოლებში პასუხების გადანაწილების ტენდენცია აბსოლუტურად ერთნაირია. განსხვავებული ტენდენციაა შერეულენოვანი სკოლების შემთხვევაში, სადაც გამოკითხულთა თითქმის ნახევარი (45.45%) დებულებას კატეგორიულად არ ეთანხმება. რეალურად, მეტი ინფორმაციაა საჭირო იმისათვის, რომ შევძლოთ ამ ტენდენციის მართებულად გაანალიზება, თუმცა შედეგი რეალურად ყურადღების ღირსია და პედაგოგების კატეგორიულ განწყობებზე მიუთითებს.

დაიგრამა 18: გადანაწილება დებულებაზე „მე კომფორტულად ვგრძნობ თავს საპირისპირო სქესის მქონე ადამიანებთან“ სწავლის ენის მიხედვით

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

ცხრილი 32: სქესთაშორისი დამოკიდებულების ზოგადი გადანაწილება

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

ცხრილი 33: გენდერული მგრძნობელობის გადანაწილება სქესის მიხედვით

	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
სულ	395	0	7.34	60.51	30.4	1.77

განსხვავებული ჯანმრთელობისადმი მგრძნობელობა

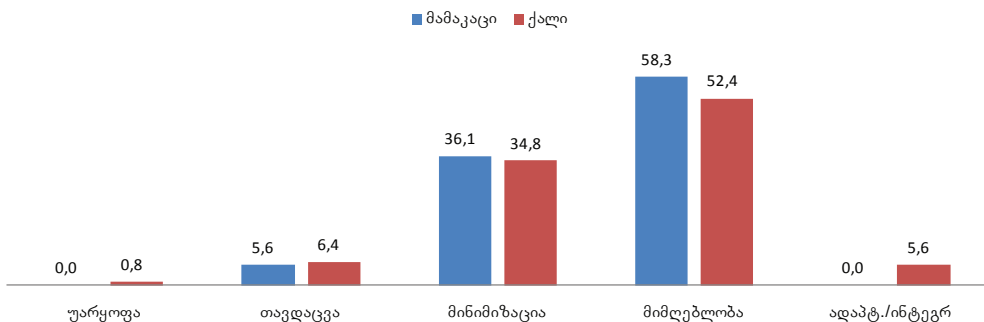
კვლევა აჩვენებს, რომ რესპონდენტთა ნახევარზე მეტი, 53%, სენსიტიურია და კარგად ამჩნევს ადამიანთა განსხვავებულ ფიზიკურ მონაცემებს, ხოლო 5% კი ემპათიურია პირთა შორის ფიზიკური განსხვავებებების მიმართ. თუმცა, გამოკითხულთა 35% კვლავაც არ აღიქვამს ამ საკითხს მნიშვნელოვნად, 6.3% თავდაცვით დამოკიდებულებას ამჟღავნებს,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

ცხრილი 34: დამოკიდებულება ფიზიკური 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 19: დამოკიდებულება ფიზიკური მდგომარეობისადმი სქესის მიხედვით



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:

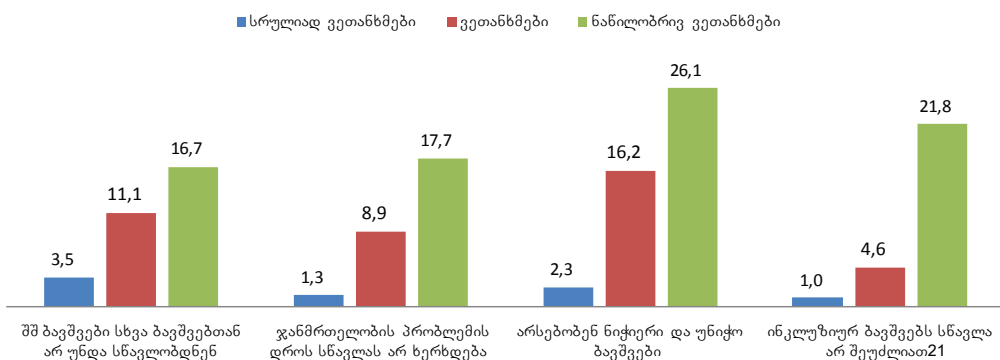
ცხრილი 35: დამოკიდებულება განსხვავებულ ფიზიკურ მდგომარეობასთან

დამოკიდებულება განსხვავებულ ფიზიკურ მდგომარეობასთან	სრულიად ეთანხმები	ვეთანხმები	ნაწილობრივ ეთანხმები	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%

მიუხედავად იმისა, რომ რესპონდენტები ყველა დებულებასთან მიმართებით ერთნაირ დამოკიდებულებას ავლენენ, მაინც საინტერესოა ის მცირედი განსხვავებები, რომლებიც დებულებებს შორის დაფიქსირდა. ასე მაგალითად, დებულებას, ნიჭიერი და უნიჭო ბავშვების შესახებ, გამოკითხულთა 26.1% ნაწილობრივ ეთანხმება. ასევე ნაწილობრივ ეთანხმება დებულებას ინკლუზიური ბავშვების სწავლის შეზღუდული შესაძლებლობების შესახებ პედაგოგთა 21/8%. ეს მაჩვენებელი ოდნავ მეტია ორი დანარჩენი კითხვის მაჩვენებელზე, განსხვავებულია მაშინ, როდესაც სხვა დებულებებთან დაკავშირებული ნაწილობრივი დათანხმების მაჩვენებელი უფრო დაბალია და 17.7%-ს შეადგენს. საგულისხმოა, რომ ფიზიკურ შესაძლებლობებთან

დაკავშირებული ემპათიისა და მიმღებლობის მაჩვენებელი უფრო მაღალია იმ შემთხვევაში, როდესაც დებულება პირდაპირ შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეს ეხება. აშკარაა, რომ რესპონდენტთა მეტი რაოდენობა ეთანხმება ან ნაწილობრივ ეთანხმება დებულებას, მოსწავლეების მენტალური შესაძლებლობების მიხედვით გამიჯვნის შესახებ. მეტი თვალსაჩინოებისათვის იხ. დიაგრამა ზემოთ, სადაც კარგად ჩანს, რომ გამოკითხულთა 16%-ს აქვს აღქმული მოლოდინი, თუ როგორ უნდა განაწილდეს მოსწავლეების უნარების მიხედვით აკადემიური მაჩვენებლები.

დიაგრამა 20: დამოკიდებულება განსხვავებულ ფიზიკურ მდგომარეობასთან გვ. 141 დებულებების მიხედვით



ამრიგად, ფიზიკური შესაძლებლობებისადმი დამოკიდებულების ანალიზი გვაჩვენებს, რომ მასწავლებლები ბევრად სენსიტიურები არიან განსხვავებისადმი და ემპათიაც ბევრად მეტია, ვიდრე გამიჯვნის და უარყოფის მაჩვენებელი.

სოციალური მდგომარეობისადმი მგრძნობელობა

კითხვარის ერთ-ერთი ქვეთავი ფოკუსირებული იყო გამოკითხულთა დამოკიდებულების კვლევაზე სოციალურ-ეკონომიური მდგომარეობისადმი. 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.

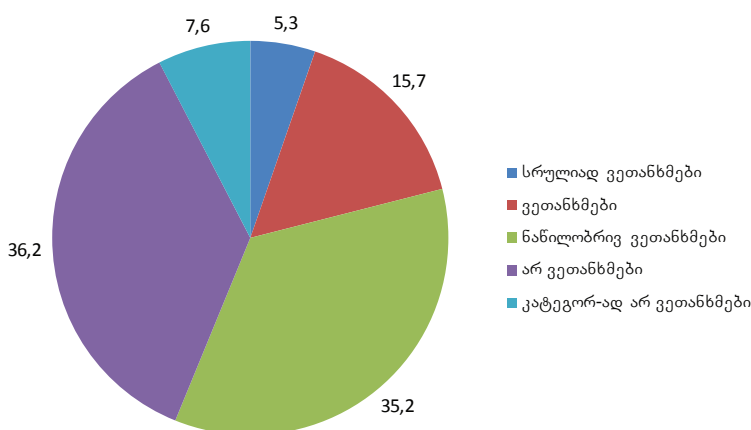
კვლევა აჩვენებს, რომ რესპონდენტთა 63%-ზე მეტი სოციოეკონომიკური განსხვავებისადმი მიმღებლობით ხასიათდება, ხოლო თითქმის 31% კი მინიმალური საფეხურზე იმყოფება. საინტერესოა, რომ გამოკითხული მასწავლებლები უფრო მაღალი მიმღებლობით ხასიათდებიან სოციოეკონომიკური განსხვავებებისადმი, ვიდრე განსხვავებული ფიზიკური მონაცემებისადმი. მეტიც, რესპონდენტთა 4%-ით მეტს აქვს თავდაცვითი პოზიცია ფიზიკური განსხვავებისადმი (სოციოეკონომიკური - 2.3%, ფიზიკური - 6.3%). თუმცა, მეორე მხრივ, განსხვავების სრული გათავისება და აღიარება სოციო-ეკონომიკური განსხვავებების მიმართ ნაკლებია, ვიდრე ფიზიკურისადმი.

ცხრილი 36: დამოკიდებულებების შედარება სოციო-ეკონომიკური და ფიზიკური მდგომარეობისადმი

დამოკიდებულება სოციო-ეკონომიკური განსხვავებებისადმი			დამოკიდებულება ფიზიკურ მდგომარეობისადმი		
	სიხშირე	პროცენტი		სიხშირე	პროცენტი
უარყოფა	3	.8	3	0.8	
თავდაცვა	9	2.3	25	6.3	
მინიმიზაცია	122	30.9	138	34.9	
მიმღებლობა	250	63.3	209	52.9	
ადაპტაცია/ ინტეგრაცია	11	2.8	20	5.1	
სულ	395	100	395	100.0	

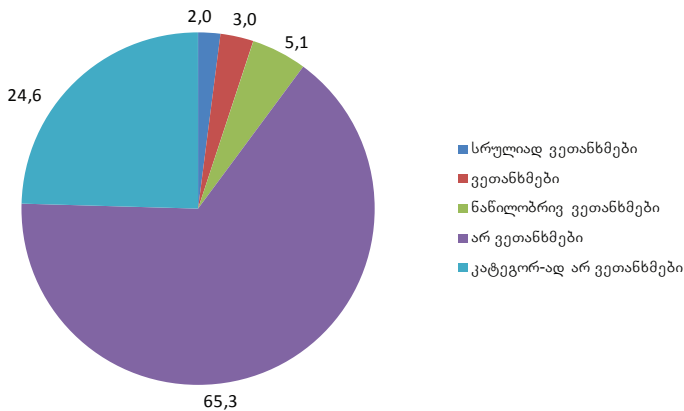
თუ ვეცდებით, რომ ცალკეული დებულებების შედეგები გავანალიზოთ, ასევე საკმაოდ საინტერესო ტენდენციებს დავინახავთ. მაგალითისათვის, დებულებაზე - „მდიდრები ძუნწები არიან, ღარიბები კი - ხელგაშლილები“ - პასუხები შემდეგნაირად გადანაწილდა: გამოკითხულთა 5.32% ამ დებულებას სრულიად ეთანხმება, ხოლო 15.7% კი ეთანხმება. ნაწილობრივ ამ მოსაზრებას 35.19% იზიარებს. საერთო ჯამში, მეტ-ნაკლებად დებულებას გამოკითხულთა ნახევარზე მეტი ემხრობა (56.2%).

დიაგრამა 21: გადანაწილება დებულებაზე „მდიდრები ძუნწები არიან, ღარიბები კი - ხელგაშლილები“



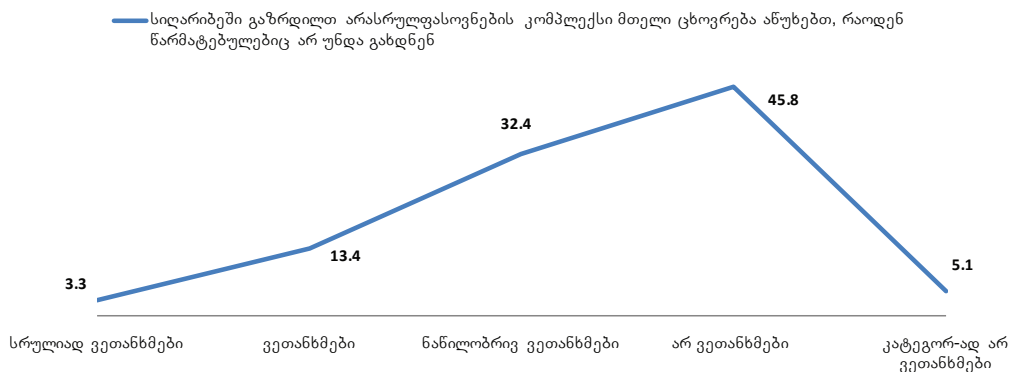
ამ ფონზე მეორე დებულებაზე - „**სოციალურად შეჭირვებული ადამიანისგან სიკეთეს არ უნდა ელოდე**“ -დამოკიდებულებები ბევრად უფრო რადიკალურად და მკაფიოდ არის გამოხატული. გამოკითხულთა აბსოლუტური უმრავლესობა, **89.1%** არ ეთანხმება ან კატეგორიულად არ ეთანხმება ამ დებულებას, **5.1%** ნაწილობრივ ეთანხმება, და დაახლოებით ამდენივე ეთანხმება ან სრულიად ეთანხმება. რეალურად, ამ ორი დებულების მაგალითზე შეიძლება გვემსჯელა არა მხოლოდ სოციოეკონომიკური განსხვავებების მიმართ დამოკიდებულებაზე, არამედ დებულების წარმოდგენის მიხედვით დამოკიდებულებით ცვლილებაზე, რომელიც მკაფიოდ მიმართულია სოციალურად შეჭირვებული პირების მიმართ ემპათიით და ეკონომიკურად შეძლებული ადამიანისადმი ნაკლები სიმპათიით.

დიაგრამა 22: გადანაწილება დებულებაზე
„სოციალურად შეჭირვებული ადამიანისგან სიკეთეს არ უნდა ელოდე“



თუმცა, თუ დანარჩენ დებულებებსაც გავანალიზებთ, ამგვარ ტენდენციებზე საუბარი არ იქნება გამართლებული. მაგალითისათვის, დებულებას - „**სიღარიბეში გაზრდილთა არასრულფასოვნების კომპლექსი მთელი ცხოვრება აწუხებთ, რაოდენ წარმატებულებიც არ უნდა გახდნენ**“ - რესპონდენტთა დაახლოებით ნახევარი სრულიად ან ნაწილობრივ ეთანხმება, მიუხედავად იმისა, რომ დებულება სოციალურად შეჭირვებული პირების პოზიციიდანაა მოცემული. საინტერესო იქნებოდა პასუხების გაანალიზება რესპონდენტთა სხვადასხვა მახასიათებლების ჭრილშიც.

დიაგრამა 23: გადანაწილება დებულებაზე „სიღარიბეში გაზრდილთა არასრულფასოვნების კომპლექსი მთელი ცხოვრება აწუხებთ, რაოდენ წარმატებულებიც არ უნდა გახდნენ“ -

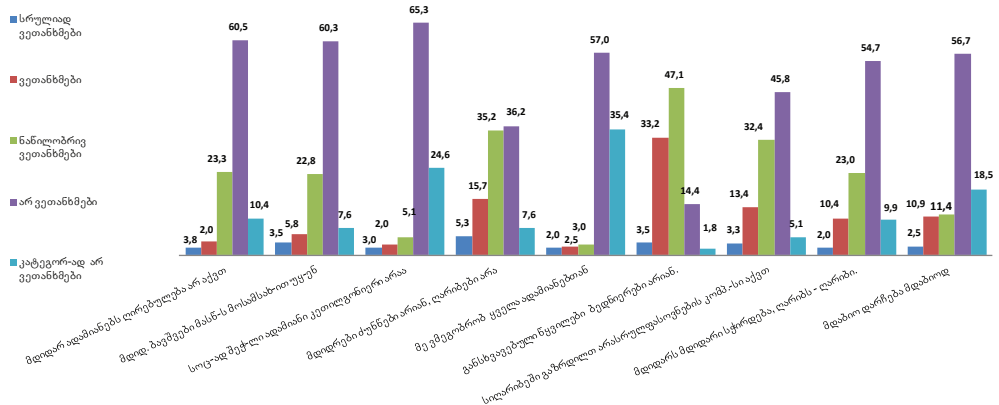


მაგალითად, რამდენად შეიძლება გამოკითხულის გეოგრაფიული ან ტერიტორიული განსახლება მოქმედებდეს სოციოეკონომიკური მახასიათებლების მიმართ დამოკიდებულებაზე. შესაბამისად, კვლევაში კიდევ ერთი დებულება „**მდიდარს მდიდარი სჭირდება, ღარიბს - ღარიბი, მხოლოდ ერთნაირები უგებენ ერთმანეთს კარგად**“ განვიხილეთ ტერიტორიული განსახლების ჭრილში (იხ. ცხრილი). მონაცემებში კარგად ჩანს, რომ განსაკუთრებული დამოკიდებულებები, რომლებიც ტერიტორიული განსახლებისათვის არის დამახასიათებელი, არ გვხვდება. შესამჩნევი და მეტ-ნაკლებად მნიშვნელოვანია განსხვავება, რომელიც სოფლისა და ქალაქის ტიპის დასახლების რესპონდენტებს გამოარჩევს დაბის ტიპის მოსახლეებისგან. თუმცა იმდენად, რამდენადაც დაბის ტიპის დასახლებაში მაცხოვრებელი რესპონდენტების რაოდენობა მხოლოდ 14 ადამიანია, პასუხების განზოგადოება და რაიმე ტიპის ტენდენციის საუბარი თავისთავად, არამართებულია. იხ ცხრილი:

ცხრილი 37: გადანაწილება დებულებაზე „მდიდარს მდიდარი სჭირდება, ღარიბს - ღარიბი, მხოლოდ ერთნაირები უგებენ ერთმანეთს კარგად“ დასახლების ტიპის მიხედვით

	სრულიად ვეთანხმები	ვეთანხმები	ნაწილობრივ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	კატეგორიულად არ ვეთანხმები	სულ
სოფლის ტიპის	1.67	12.92	22.50	54.17	8.75	240
დაბის ტიპის	14.29	7.14	7.14	57.14	14.29	14
ქალაქის ტიპის	1.49	6.72	26.12	55.22	10.45	134
პასუხი არ არის	0.00	0.00	14.29	57.14	28.57	7
სულ რაოდენობები	2.03	10.38	23.04	54.68	9.87	395

დიაგრამა 24: დამოკიდებულება სოციო-ეკონომიკური განსხვავების მიმართ დებულებების მიხედვით



ამრიგად, სოციოეკონომიკური 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 გამოჟღავნებას და ამგვარ დამოკიდებულებას პრაქტიკაში ატარებს. 22.6% მინიმალისების საფეხურზეა და სოციოეკონომიკური მახასიათებლებისადმი არაერთგვაროვანი დამოკიდებულება გააჩნია. 11 პროცენტი თავდაცვით პოზიციას ამჟღავნებს ამგვარი მრავალფეროვნებისადმი, ხოლო თითქმის 3% კი არ აღიარებს სოციოეკონომიკურ მრავალფეროვნებას, როგორც პიროვნების მახასიათებელს და მისდამი არატოლერანტული დამოკიდებულება გააჩნია.

ოჯახური ინსტიტუციისა და სოციალური სტატუსის შეფასება

ოჯახური ინსტიტუციისადმი განსაკუთრებული დამოკიდებულება საქართველოში მკაფიო და თვალსაჩინოა. კვლევები აჩვენებს, რომ ოჯახი ერთ-ერთი ყველაზე მდგრადი და ანგარიშგასანევი ინსტიტუტია და მისი საზოგადოებრივი მნიშვნელობა გამომდინარეობს მისი მრავალფეროვანი ფუნქციებიდან, რომლებიც მთელი საზოგადოებისა თუ პირების მოთხოვნილებების განვითარების კვალდაკვალ იცვლება. შესაბამისად, კვლევის ფარგლებში რელევანტურად ჩავთვალეთ 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

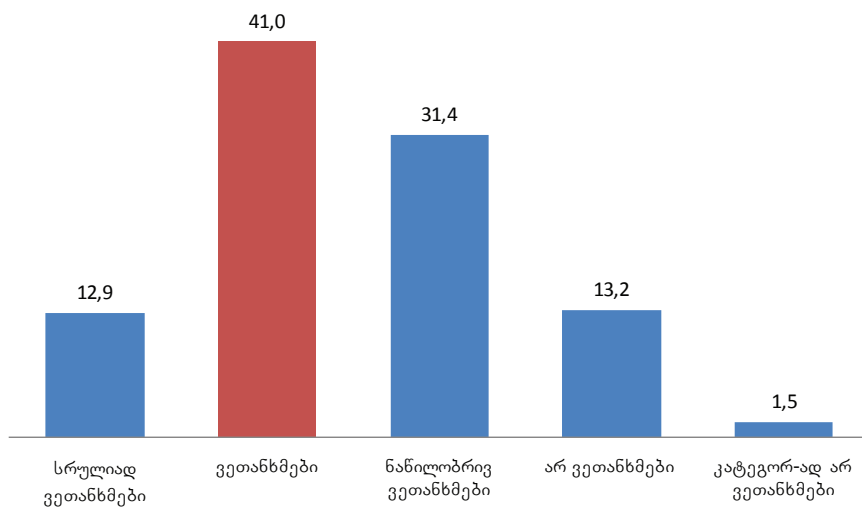
მრავალფეროვნებისადმი განწყობების კუთხით. ქვემოთ მოცემულია კითხვების გრაფიკი რესპონდენტთა პასუხების მიხედვით:

ცხრილი 38; სოციალური სტატუსისა და მრავალფეროვნებისადმი განწყობები კუთხიების მიხედვით

	გაუნათლებელი მშობლების შვილებს სკოლაში ყოველთვის სწავლის პრობლემა აქვთ	ყველა მოსწავლეს ეტყობა როგორი ოჯახიდანაა	ადამიანი საკუთარი ღირსებებით ფასდება, მნიშვნელობა არ აქვს, ვის რა თანამდებობა ან საზოგადოებრივი მდგომარეობა აქვს	ვერდიები მოსწავლის გაუნათლებელ მშობლებთან ურთიერთობას, რადგან მათთან ურთიერთობით არაფერი შეიცვლება მოსწავლისათვის	ზოგჯერ მიკვირს, ასეთი მშობლების შვილი ასეთი კარგი მოსწავლე როგორაა	ზოგიერთი მოსწავლე ისე იქცევა, ვერ წარმოიდგენ, თუ ასეთი პატივსაცემი ოჯახის შვილია
სრულიად ვეთანხმები	1.8	12.9	51.4	2.0	5.1	6.1
ეთანხმები	11.6	41.0	44.3	4.8	21.8	39.7
ნაწილობრივ ვეთანხმები	27.1	31.4	2.5	10.9	22.0	35.7
არ ვეთანხმები	49.6	13.2	0.3	55.7	42.0	15.4
კატ-ად არ ვეთანხმები	9.9	1.5	1.5	26.6	9.1	3.0

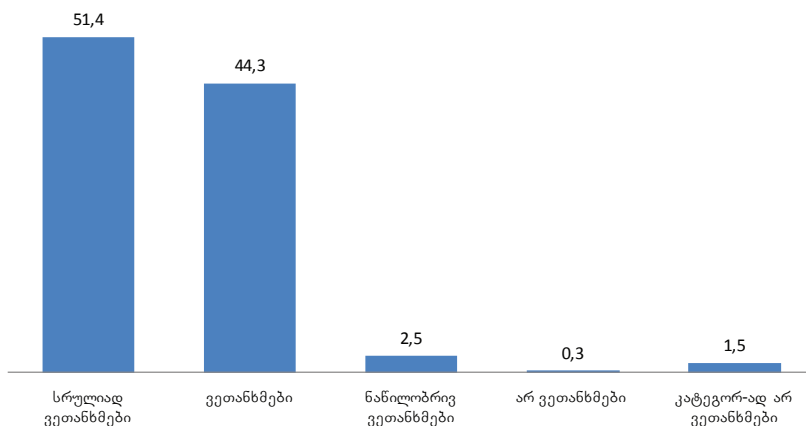
თუ მონაცემებს გავაანალიზებთ, ძალიან თვალსაჩინო ტენდენცია იკვეთება. დებულებები, რომლებშიც ოჯახური ღირებულებებია წინა პლანზე გამოტანილი, გამოკითხულთა დიდი უმრავლესობისათვის კონკრეტული პირების მახასიათებლების განმაპირობებელია. განვიხილოთ რამდენიმე დებულება დეტალურად. დიაგრამაში მოცემულია შკალაზე გადანაწილებული პასუხები დებულებაზე - „**ყველა მოსწავლეს ეტყობა როგორი ოჯახიდანაა**“. აქ მკაფიოააა გამოხატული მასწავლებლების დამოკიდებულება ოჯახის ინსტიტუტისა და მისი გავლენის მიმართ მოსწავლის სხვადასხვა მაჩვენებლებზე. ამასთან, საგულისხმოა ისიც, რომ დებულება საკმაოდ აბსტრაქტულია, არ ჩანს, რა მახასიათებლები აქვს მოსწავლეს ისეთი, რომელიც ოჯახურ წარმოშობასთანაა დაკავშირებული. მიუხედავად ამისა, გამოკითხულთა თითქმის 13% დებულებას სრულიად ეთანხმება, 41% ეთანხმება, ხოლო 31.4% კი ნაწილობრივ ეთანხმება, რაც საერთო ჯამში გამოკითხულთა 85.3%-ია.

**დაიგრამა 25: გადანაწილება დებულებაზე
„ყველა მოსწავლეს ეტყობა როგორი ოჯახიდანაა“**



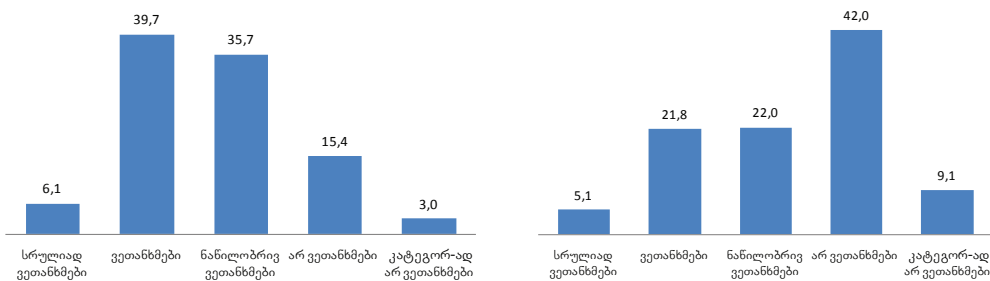
რეალურად, დებულებების ცალ-ცალკე გაანალიზება ძალიან საინტერესო ტენდენციებს გვაჩვენებს; ის რესპონდენტები, რომლებიც მშობლებისა და მოსწავლის მახასიათებლების ურთიერთმიმართების დროს საკმაოდ კატეგორიულად აჩვენებდნენ პირდაპირ კავშირს ოჯახსა და მოსწავლეს შორის, ისეთ დეკლარირებულ დებულებაზე, როგორიცაა - **„ადამიანი საკუთარი ღირსებებით ფასდება, მნიშვნელობა არ აქვს, ვის რა თანამდებობა ან საზოგადოებრივი მდგომარეობა აქვს“** - აბსოლუტური უმრავლესობით სრულიად ან ნაწილობრივ ეთანხმებიან (იხ. დიაგრამა), გამოკითხულთა 98.2% ეთანხმება ამ დებულებას.

დაიგრამა 26: გადანაწილება დებულებაზე „ადამიანი საკუთარი ღირსებებით ფასდება, მნიშვნელობა არ აქვს, ვის რა თანამდებობა ან საზოგადოებრივი მდგომარეობა აქვს“



მეორე, მნიშვნელოვანი მახასიათებელია დებულებებში საკმაოდ გამოკვეთილი ტენდენცია, რომელიც, ერთიმხრივ, საკუთარ გამოცდილებასთან ახლოდებულებებში გადანაწილებულ პასუხებშია, ხოლო მეორე მხრივ კი, ოჯახის ინსტიტუციისადმი დამოკიდებულებაში ვლინდება. მაგალითად, თუ გავანალიზებთ ორ, ერთმანეთთან დაკავშირებულ დებულებებს - „ზოგჯერ მიკვირს ასეთი მშობლების შვილი ასეთი კარგი მოსწავლე როგორაა“ და „ზოგიერთი მოსწავლე ისე იქცევა, ვერ წარმოიდგენ, თუ ასეთი პატივსაცემი ოჯახის შვილია“ - დავინახავთ, რომ მათი შეფასება არ არის ერთგვაროვნად გადანაწილებული. ლოგიკური უნდა იყოს, რომ ის რესპონდენტები, რომლებიც პირველ დებულებას „კარგი“ მოსწავლის პერფორმანსს არცთუ სახარბიელო ოჯახურ წარმომავლობასთან არ აკავშირებენ, მაშინ ლოგიკურად, მეორე შემთხვევაშიც „ცუდი“ მოსწავლის ქცევას თუ მოსწრებასაც არ უნდა აკავშირებდნენ პატივსაცემ ოჯახთან. თუმცა, რეალურად ამგვარად არაა:

დიაგრამა 27-28: შედარება დებულებებს „ზოგიერთი მოსწავლე ისე იქცევა, ვერ წარმოიდგენ, თუ ასეთი პატივსაცემი ოჯახის შვილია“ და „ზოგჯერ მიკვირს ასეთი მშობლების შვილი ასეთი კარგი მოსწავლე როგორაა“ შორის.

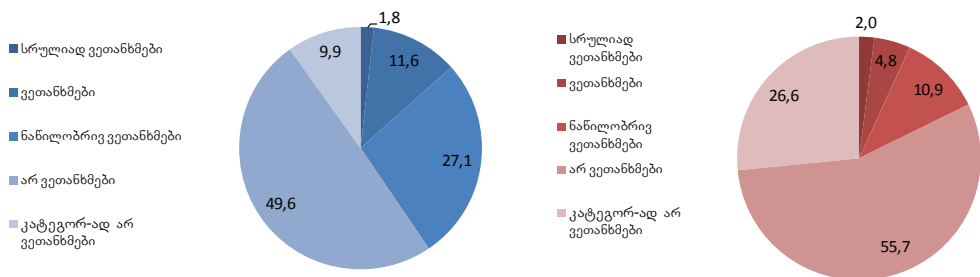


იმ შემთხვევაში, როდესაც პატივსაცემ ოჯახზე ვსაუბრობთ, რომლის წარმომადგენელი მოსწავლე არ არის ისეთი „კარგი“, როგორიც უნდა იყოს, ამ დებულებას სრულიად ან ნაწილობრივ გამოკითხულთა 81.5% ეთანხმება, მაშინ როდესაც „კარგი“ მოსწავლის შემთხვევაში, უფრო ეთანხმება იმ მოსაზრებას, რომ მოსწავლის „სიკარგის“ განმაპირობებელი არ შეიძლება მისი ნაკლებპრესტიჟული ოჯახური წარმომავლობა იყოს. ამ დებულებას სრულიად ან ნაწილობრივ გამოკითხულთა 48.9% ეთანხმება. ამ დებულებების ანალიზისას ორ სავარაუდო ტენდენციაზე შეიძლება ვილაპარაკოთ: (ა) გამოკითხულები პოზიტიურ კონტექსტში მოხსენიებული ოჯახის შემთხვევაში უფრო თამამად ეთანხმებიან იმ დებულებას, რომ მოსწავლე შეიძლება ძალიან ცუდი იყოს. ხოლო მაშინ, როდესაც ოჯახის სტატუსი ეჭვქვეშაა, ის ფაქტი, რომ „კარგი“ მოსწავლეზეა საუბარი, ვერ ცვლის მათ წარმოდგენას პიროვნული ხასიათისა და თვისებების უნიკალურობის შესახებ. და მეორე ტენდენცია, რომელიც სხვა დებულებების განხილვისას უფრო ცხადი ხდება, ოჯახური ინსტიტუციის აღქმულ ღირებულებებს უკავშირდება და თვალსაჩინოდ ჩანს მისი როლი და მნიშვნელობა პედაგოგთა მოლოდინისა და დამოკიდებულებების ჭრილში.

ასევე ნაკლებ შესაბამისობაშია ერთმანეთთან ორი დებულება, რომელიც მშობლების შეფასება-ანალიზს ეხება: „გაუნათლებელი მშობლების შვილებს სკოლაში ყოველთვის სწავლის პრობლემა აქვთ“ და „ვერიდები მოსწავლის გაუნათლებელ მშობლებთან ურთიერთობას, რადგან მათთან ურთიერთობით არაფერი შეიცვლება მოსწავლისათვის“. რეალურად, ორივე დებულებაში საუბარია იმაზე, რომ მშობლის დაბალი სოციალური სტატუსი ნეგატიურად აისახება მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებასა და ყოფაქცევაზე. შესაბამისად, არსებობს იმის მოლოდინი, რომ რესპონდენტთა პასუხებიც მეტ-ნაკლებად ერთნაირად უნდა იყოს გადანაწილებული. რეალობაში კი, სხვაგვარადაა.

გამოკითხულთა 40.5% სრულიად ან ნაწილობრივ ეთანხმება მოსაზრებას იმასთან დაკავშირებით, რომ ოჯახის განათლების დაბალი მაჩვენებელი უარყოფითად მოქმედებს მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე. 59.5% კი არ ეთანხმება ან კატეგორიულად არ ეთანხმება ამას. რაც შეეხება მშობელთან ურთიერთობას, გამოკითხულ პედაგოგთა მხოლოდ 17%-ზე ოდნავ მეტი ფიქრობს, რომ ურთიერთობა ნაკლებად განათლებულ მშობელთან აზრს მოკლებულია და დიდი ნაწილისთვის (82.3%) მშობელთან ურთიერთობის დროს მისი განათლების სტატუსი არ არის გარდამწყვეტი. ამ ორი მაგალითის მოყვანისას კიდევ ერთ საინტერესო ტენდენციას შეიძლება ვისაუბროთ; იმ დებულებებში, რომლებიც მათი პიროვნული დამოკიდებულების გამოხატვას თავად დებულების ფორმულირებიდან გამომდინარე ითხოვენ, და, ამასთან, „მართებული“ პოზიცია ადვილად შეცნობადია, მასწავლებლები უფრო მეტად გამოხატავენ აღიარებულ, მათგან მოსალოდნელ პოზიციას, ვიდრე იმ შემთხვევაში, თუ დებულება ზოგადი ხასიათისაა, მათ პირად გამოცდილებას არ ეხება და გარკვეული მდგომარეობის ან სიტუაციისადმი ზოგად დამოკიდებულებას გამოხატავს.

დიაგრამა 29-30: შედარება დებულებებს „ვერიდები მოსწავლის გაუნათლებელ მშობლებთან ურთიერთობას, რადგან მათთან ურთიერთობით არაფერი შეიცვლება“ და „გაუნათლებელი მშობლების შვილებს სკოლაში ყოველთვის სწავლის პრობლემა აქვთ“ შორის



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 მიმღებლობა სოციალური სტატუსისა და ოჯახის ინსტიტუციის

მრავალფეროვნების მიმართ, ვიდრე სასოფლო დასახლებაში. შესაბამისად, სასოფლო ტიპის დასახლებაში მინიმალაზაციის მაჩვენებელი 10%-ით მეტია, ვიდრე ქალაქში.

მგრძნობელობა განსხვავებული ასაკისადმი

ასაკობრივი მგრძნობელობის მიმართ გამოკითხულთა დიდი პროცენტი (65.8%) მაღალი მიმღებლობით ხასიათდება. ამასთან, განსაკუთრებით მაღალი მიმღებლობით და ტოლერანტობით ხასიათდება ის დებულები, რომელიც უფროსი ასაკის ადამიანების გარემოცვაში კომფორტულ ყოფნას ეხება. გამოკითხულთა 98.2% სრულიად ეთანხმება ან ეთანხმება დებულებას.

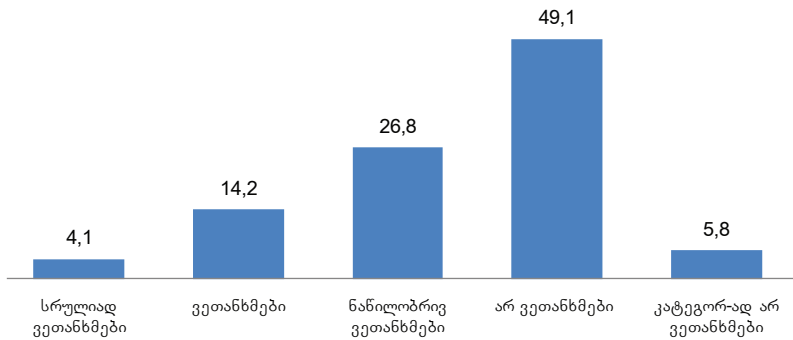
ცხრილი 39: უფროსი თაობის ადამიანების გარემოცვაში თავს ბედნიერად ვგრძნობ, ძალიან ბევრს ვსწავლობ მათგან

	რაოდენობა	პროცენტი
სრულიად ვეთანხმები	134	33.9
ვეთანხმები	214	54.2
ნაწილობრივ ვეთანხმები	40	10.1
არ ვეთანხმები	5	1.3
კატეგორიულად არ ვეთანხმები	2	0.5
სულ	395	100.0

ნიშანდობლივია, რომ მიუხედავად ასაკობრივი განსხვავებებისადმი მაღალი მიმღებლობისა და გათავისებისა, ცალკეული განსხვავებები ასაკობრივი მაჩვენებლებისადმი დამოკიდებულებებს შორის მაინც შესამჩნევია.

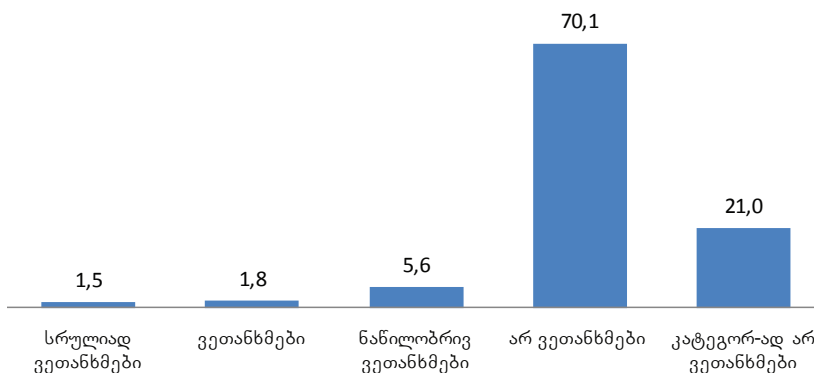
მაგ. დებულებას - „არასდროს მესმის ჩემზე ძალიან უფროსი ან ძალიან უმცროსი ადამიანებისა“ - რესპონდენტების 26%-ზე მეტი ნაწილობრივ ეთანხმება, რაც უფრო მაღალი მაჩვენებელია, ვიდრე სხვა ასაკობრივ განსხვავებებთან დაკავშირებული დებულებების მაჩვენებლები.

დიაგრამა 31: გადანაწილება დებულებაზე:
„არასდროს მესმის ჩემზე ძალიან უფროსი ან ძალიან უმცროსი ადამიანებისა“



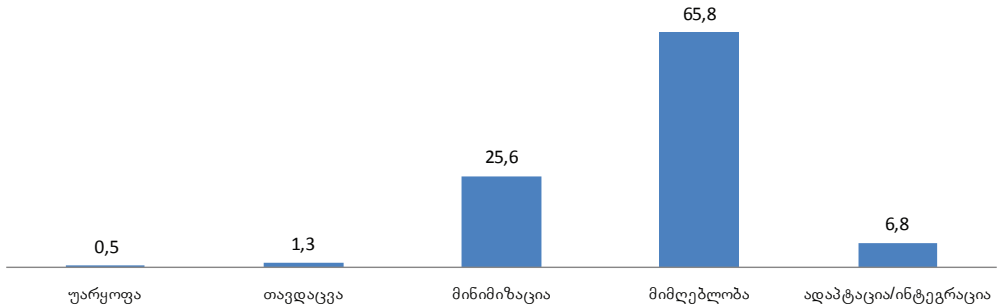
საინტერესოა რესპონდენტების პასუხები დებულებაზე - „**თავს კომფორტულად მხოლოდ ჩემი ასაკის საზოგადოებაში ვგრძნობ**“, სადაც უარყოფა ყველაზე მაღალი პროცენტით არის დაფიქსირებული და 90%-ზე მეტს აღწევს. ამ დებულებაზე მკვეთრად გამოხატული უარყოფითი დამოკიდებულება სპეციფიკურ პროფესიულ ჩვევებთანაა დაკავშირებული და სწორედ ამგვარი ნიშნულით არის მოცემული.

დიაგრამა 32: გადანაწილება დებულებაზე:
„თავს კომფორტულად მხოლოდ ჩემი ასაკის საზოგადოებაში ვგრძნობ“



ამრიგად, თუ ასაკობრივი განსხვავებებისადმი დამოკიდებულებას გავანალიზებთ, შეიძლება იმაზე საუბარი, რომ ასაკობრივი მრავალფეროვნება დაწყებითი კლასების მასწავლებლებისათვის კარგად

გააზრებულია. ამ კომპონენტში შედეგები შემდეგნაირად გადანაწილდა:

დიაგრამა 33: ასაკობრივი განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობის გადანაწილება**მგრძნობელობა განსხვავებული ტერიტორიული განსახლებისადმი**

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

ცხრილი 40: განსხვავებული ტერიტორიული განსახლებისადმი მგრძნობელობის ზოგადი გადანაწილება

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

საინტერესო იყო კითხვარის ზოგიერთი პუნქტის პასუხები. მაგალითად დებულებას - „ქალაქლებს დაკარგული აქვთ ქართველობა, არც სტუმარი იციან და არც მასპინძელი“, - ეთანხმება, ნაწილობრივ ეთანხმება ან აბსოლუტურად ეთანხმება გამოკითხვაში მონაწილეთა 19, 5%. ამ დებულებაზე განსხვავებული მონაცემები არ იკვეთება სოფლად, დაბაში ან ქალაქში მაცხოვრებელ მასწავლებლებს შორის. სოფელში მაცხოვრებელი მასწავლებლებიდან ამ დებულებას ეთანხმება 20,8 %, დაბაში მაცხოვრებელთაგან - 21,4%, ხოლო ქალაქელ მასწავლებელთა 15,6%. ანალოგიური თანაბარი ტენდენცია შეინიშნება დებულებაზე „ქალაქელები არ კადრულობენ სოფლებთან ურთიერთობას“. ამ დებულებას ეთანხმება, აბსოლუტურად ეთანხმება ან ნაწილობრივ ეთანხმება გამოკითხვაში მონაწილეთა 26,2%. რაც შეეხება განსახლების მიხედვით ამ დებულებაზე დამოკიდებულებას,

სოფელში მაცხოვრებელი მასწავლებლებიდან ამ დებულებას ეთანხმება 26,7%, ხოლო ქალაქში მაცხოვრებელ მასწავლებელთა 22, %.

მგრძნობელობა განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციისადმი.

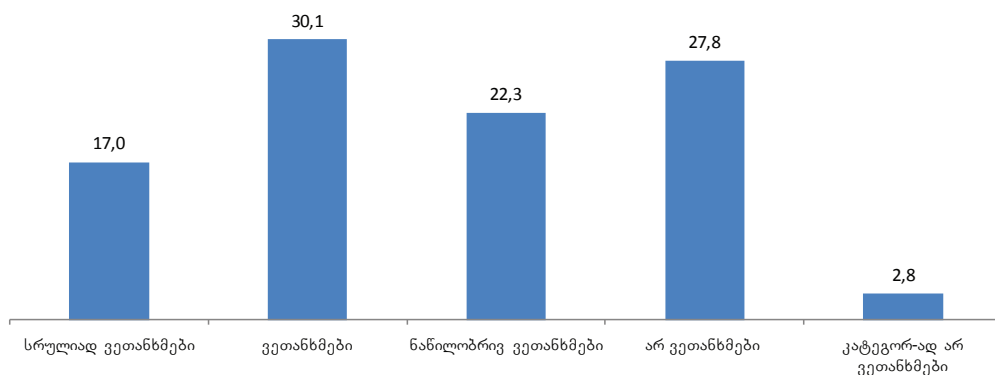
განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციისადმი კვლევაში მონაწილე მასწავლებელთა დამოკიდებულება მკვეთრად ეთნოცენტრულია. კვლევაში მონაწილე მასწავლებელთა დიდი უმრავლესობა, კერძოდ, 81,2% სექსუალური ორიენტაციისადმი მგრძნობელობის ეთნოცენტრულ ფაზაში იმყოფება და მხოლოდ 18,8% - ეთნორელატიურ ფაზაში.

ცხრილი 41: განსხვავებული განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის მგრძნობელობის ზოგადი გადანაწილება

მგრძნობელობა განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციისადმი	რაოდენობა	პროცენტი
უარყოფა	24	6.1
თავდაცვა	116	29.4
მინიმუზაცია	181	45.8
მიმღებლობა	69	17.5
ადაპტაცია/ინტეგრაცია	5	1.3
სულ:	395	100.0

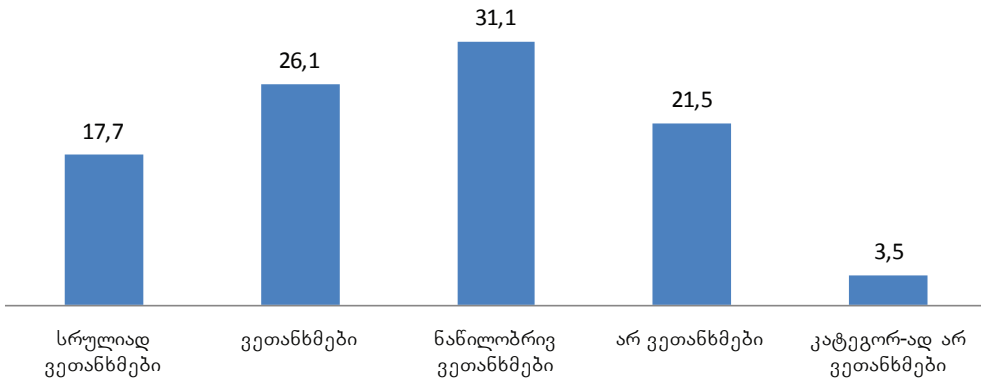
სექსუალურ ორიენტაციისთან დაკავშირებით საინტერესოა უშუალოდ დასმულ საკითხებზე დამოკიდებულებების ანალიზი. მაგალითისთვის, დებულებას - „განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანებთან ერთად მუშაობა გამიჭირდება“ - ეთანხმება, აბსოლუტურად ეთანხმება ან ნაწილობრივ ეთანხმება გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებელთა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

დიაგრამა 34: გადანაწილება დებულებაზე: „განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანებთან ერთად მუშაობა გამიჭირდება“



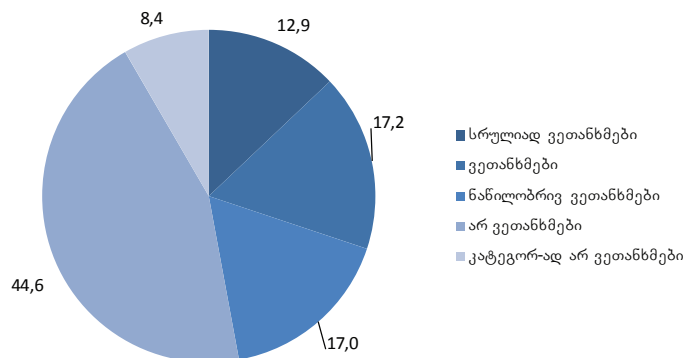
მეტიც, დებულებას, - „განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის „ადამიანები საფრთხეს წარმოადგენენ ქვეყნისა და საზოგადოებისთვის“ - ეთანხმება, აბსოლუტურად ეთანხმება ან ნაწილობრივ ეთანხმება 74,9%.

დიაგრამა 35: გადანაწილება დებულებაზე: „განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანები საფრთხეს წარმოადგენენ ქვეყნისა და საზოგადოებისთვის“



(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 მგრძნობელობის ძალიან დაბალ საფეხურზე მიუთითებს.

დიაგრამა 36: გადანაწილება დებულებაზე: „მიმაჩნია, რომ განსხვავებული სექსუალური ორიენტაცია სისხლის სამართლის წესით დასჯადი ქმედება უნდა იყოს“,



სექსუალური ორიენტაციის კონტექსტში საინტერესოა, მასწავლებლების დამოკიდებულება იმ დებულებებზე, რომელიც დეკლარაციული და საყოველთაოდ

აღიარებულია, მათ შორის საკანონმდებლო დონეზე. ასეთი ტიპის 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. (იხ. დიაგრამა 44 162-ე გვერდზე)

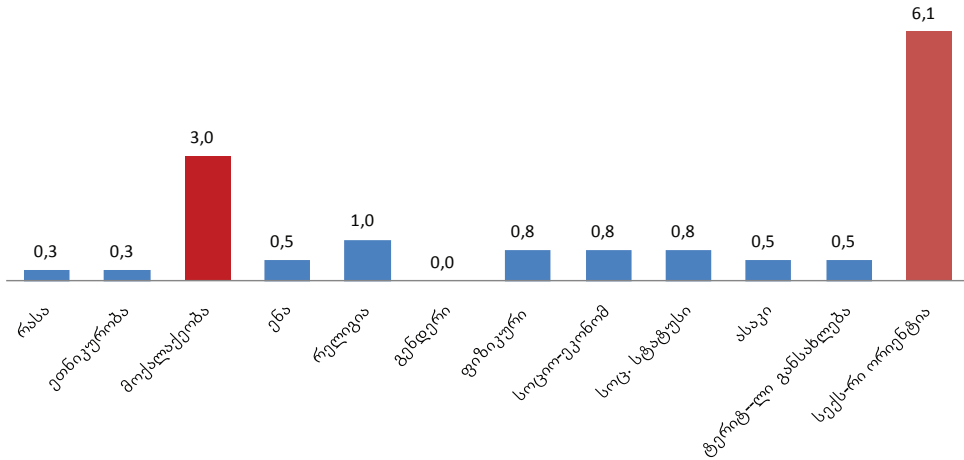
დასკვნები/მიგნებები

კვლევამ არაერთი მნიშვნელოვანი ტენდენცია გამოავლინა. კვლევაში წარმოჩენილი თითოეული დებულება იძლევა საშუალება სხვადასხვა კონტექსტში გაანალიზდეს და გარკვეული კანონზომიერებები დადგინდეს, აგრეთვე შესაძლებელია გარკვეული შეუსაბამობების დადგენა თითქოს ერთსა და იმავე საკითხებზე, რასაც გარკვეული ლოგიკური ახსნა მოეძებნა. ძირითადი და ზოგადი დაკვნის სახით იკვეთება მნიშვნელოვანი საკითხები:

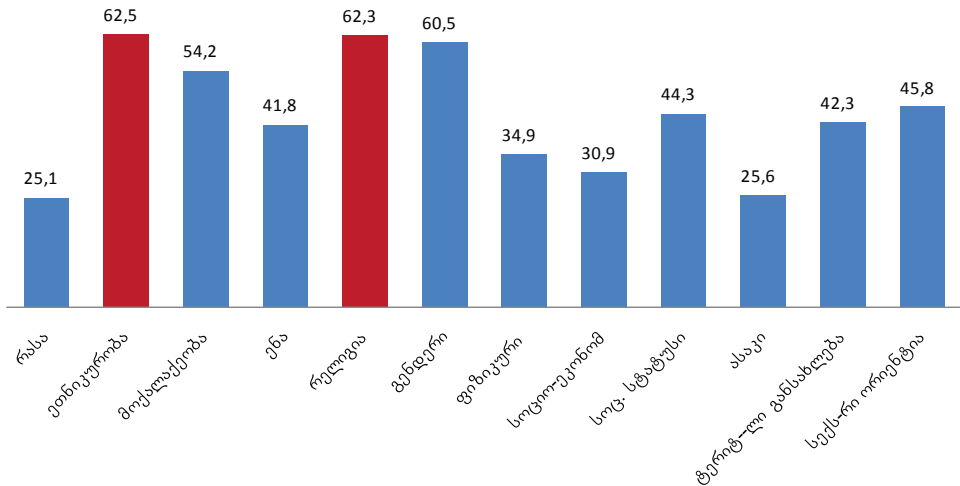
1. მგრძნობელობა სხვადასხვა და დიფერენცირებულია სხვადასხვა ასპექტის მიმართ. ტოლერანტობა სოციალური სტატუსისადმი, განსხვავებული ჯანმრთელობისადმი ან სქესისადმი არ გამოიხატება არატოლერანტობას რასობრივი, ენობრივი, რელიგიური, ეთნიკური და მოქალაქეობრივი სხვაობებისადმი და, პირიქით, კულტურული იდენტობის წყაროებისადმი არსებობს განსხვავებული ტოლერანტობა და განსხვავებული ინტერკულტურული მგრძნობელობა;

წყაროს მიმართ მგრძნობელობის გადანაწილების მიხედვით მოცემულია პროცენტულად დიაგრამებში:

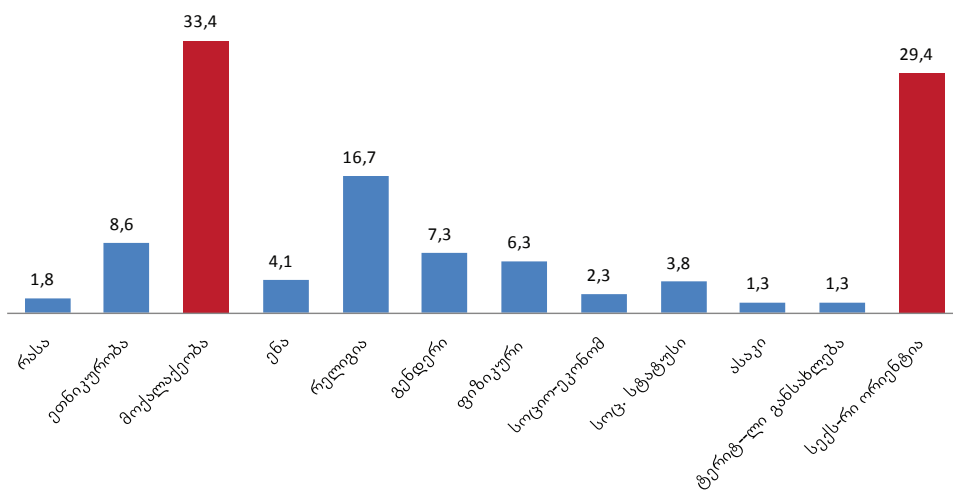
დიაგრამა 37: წყაროს მიმართ მგრძნობელობის გადანაწილება დონეების მიხედვით - უარყოფა



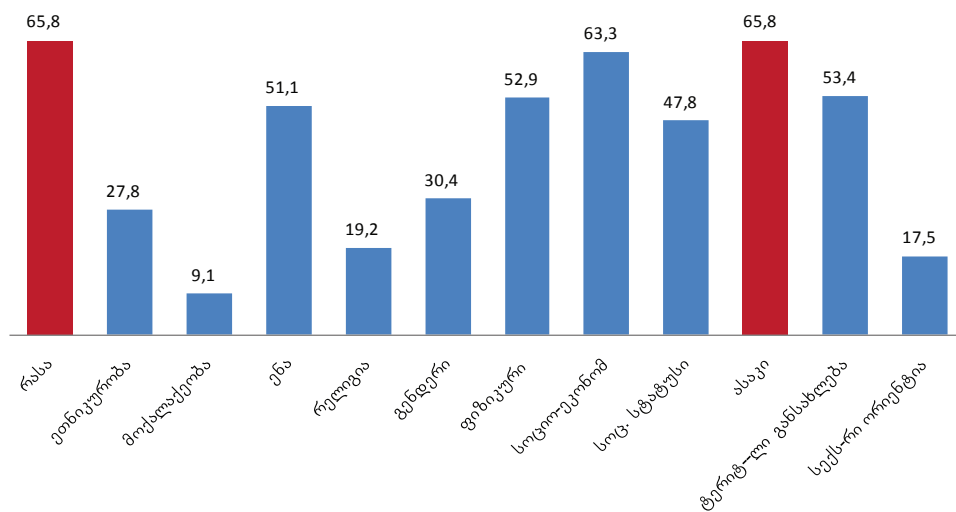
დიაგრამა 38: წყაროს მიმართ მგრძნობელობის გადანაწილება დონეების მიხედვით - მინიმიზაცია

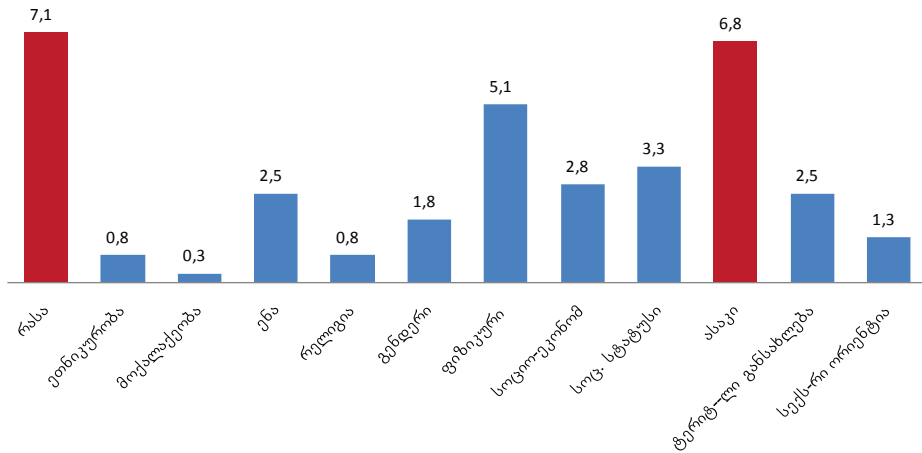


დიაგრამა 39: წყაროს მიმართ მგრძნობელობის გადანაწილება დონეების მიხედვით - თავდაცვა



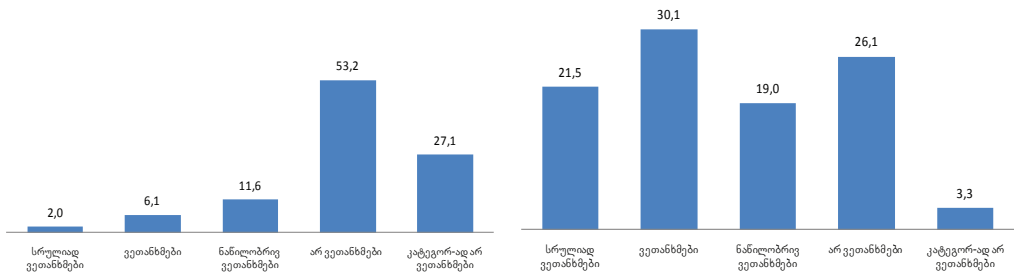
დიაგრამა 40: წყაროს მიმართ მგრძნობელობის გადანაწილება დონეების მიხედვით - მიმღებობა



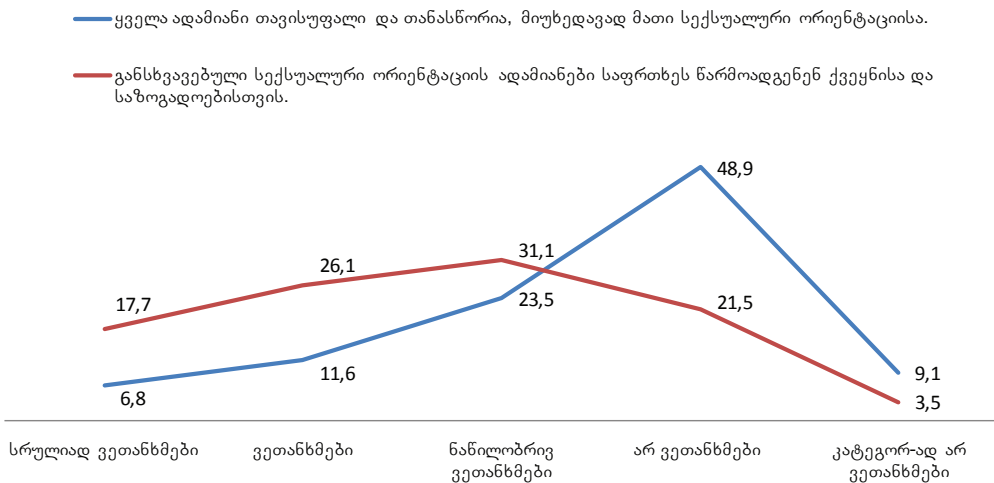
დიაგრამა 41: წყაროს მიმართ მგრძნობელობის გადანაწილება დონეების მიხედვით - ადაპტაცია-ინტეგრაცია

2. კულტურული იდენტობის ფორმირება თითოეულ წყაროსთან - 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 წყაროებს შიგნით არსებობს სელექციური მგრძნობელობა ან ტოლერანტობა;
3. 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; (იხ. დიაგრამა 42-43 შემდეგ გვერდზე)

დიაგრამა 42-43: დებულებების „საქართველოს ყველა მოქალაქე თანასწორია რელიგიური აღმსარებლობას მნიშვნელობა არ აქვს“ და „მართმადიდებლები პრივილეგირებულები უნდა იყვნენ საქართველოში“ შედარება:

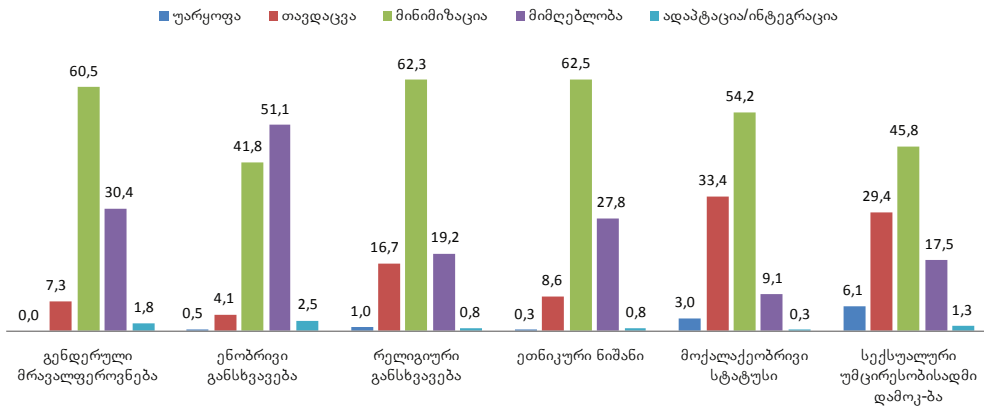


დიაგრამა 44: დებულებების განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანები საფრთხეს წარმოადგენენ ქვეყნისა და საზოგადოებისათვის“ და „ყველა ადამიანი თავისუფალი და თანასწორია მიუხედავად მათი სექსუალური ორიენტაციისა“ შედარება:



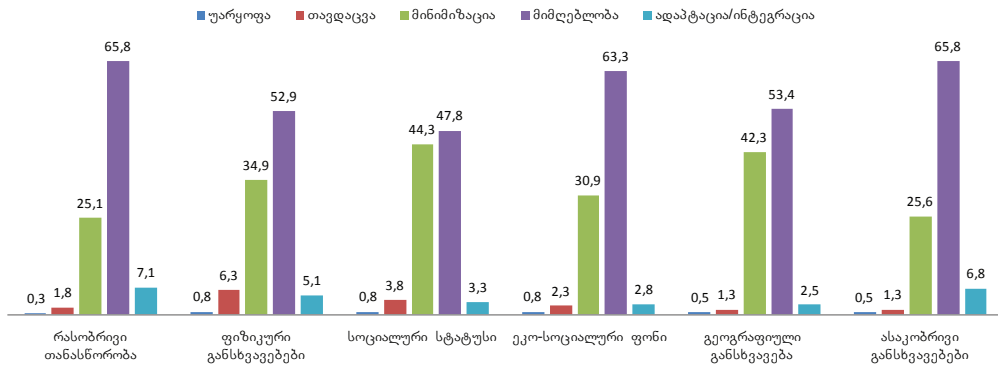
- ინტერკულტურული მგრძნობელობა შედარებით მაღალია ისეთ განსხვავებათა მიმართ, რომელიც უფრო „ადვილად ცვალებადი“ შეიძლება იყოს და, ამასთანავე, ამ განსხვავებულობასთან, რომელთანაც ინტერაქცია ყოველდღიური და ინტენსიურია (სოციალური მდგომარეობა, ტერიტორიული მდებარეობა, სოციალური სტატუსი, ასაკი, ჯანმრთელობის მდგომარეობა), ხოლო ინტერკულტურული მგრძნობელობა დაბალია იმ განსხვავებათა მიმართ, რომელიც არის მეტ-ნაკლებად „უცვლელი/მყარი“ ან „ძნელად ცვალებადი“ და, ამასთან, ყოველდღიური ინტერაქცია და რეალური შემხებლობა განსხვავებულობასთან ნაკლებია, თუმცა თანაცხოვრება რეალურია (ეთნიკურობა, რელიგია, ნაციონალიზმი, ენა, სქესი, სექსუალური ორიენტაცია).

დიაგრამა 45: „ძნელადცვალებადი“ კულტურული მახასიათებლების გადანაწილება



ამ თვალსაზრისით კვლევაში განსხვავებული ვითარება დადგა რასობრივი განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობის თვალსაზრისით და მასწავლებლებში მაღალი მგრძნობელობა 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.

დიაგრამა 46: „ადვილადცვალებადი“ კულტურული მახასიათებლების გადანაწილება



თავი VII.

მულტიკულტურული განათლების მიდგომები/ ინტერვიუების ანალიზი

ჩატარებული ინტერვიუები მიზნად ისახავდა გაგვეგო მასწავლებელთა ხედვა, თუ რა არის მულტიკულტურული განათლება და მისი მიზნები, გვანტერესებდა 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 მგრძნობელობის განსავითარებლად იყენებენ, ასევე, სწავლების პროცესში ინტერკულტურული განათლების ასპექტებთან დაკავშირებული ხარვეზების დაფიქსირებას. დეტალურად განვიხილავთ თითოეულ ამ საკითხზე ინტერვიუების შედეგად მიღებულ ინფორმაციას:

(ა) მულტიკულტურული განათლების განმარტება

მასწავლებელთა ინტერვიუებმა ცალსახად დაადასტურა, რომ მასწავლებლებს ან საერთოდ წარმოდგენა არა აქვთ, რა არის მულტიკულტურული განათლება და მისი მიზანი ან მისი ძალიან შეზღუდული გააზრება აქვთ. ქვემოთ წარმოგიდგენთ რამდენიმე განმარტებას, რომელიც მასწავლებლებმა შემოგვთავაზეს და რომელიც 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 ავინროებს მულტიკულტურული განათლების განმარტებასა და მის მიზნებს და რელიგიურ უმცირესობათა კულტურასა და რელიგიური ჯგუფების ინტერაქციას ასახელებს მულტიკულტურული განათლების განმარტებად:

- „ალბათ, 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 მულტიკულტურიზმთან დაკავშირებული“;
- „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, ალბათ, ყველა თქვენგანმა უნდა იცოდეთ, „მულტი“ ალბათ 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 ალბათ ჩვენი კულტურისა და სხვა ქვეყნის კულტურას შორის ან ურთიერთობას ან განსხვავებას, მაგრამ ზოგადად ალბათ 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 ერის 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 შეთანხმება 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. „ინტერი“ უფრო ფართო განათლებაა ნაკითხული, 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 შემოიღია 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 მანვდიან. ხანდახან ისეთ აზრს მომანვდიან, 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 იჩაგრებოდეს. არ უნდა ეშინოდეს მას, დავუშვათ, 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 გამომდის, 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 თვალნათლად 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 მგრძნობელობის 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 თვლის, რომ იმ საფეხურზე, რომელზეც ისინი ასწავლიან, არარელევანტურია მოსწავლეებში ტოლერანტობისა და ინტერკულტურული მგრძნობელობის განვითარება და, შესაბამისად, მულტიკულტურული სტრატეგიების გამოყენება:

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

(ბ) 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 დავყოთ:

(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 იმ მასწავლებლებს შეადგენს, 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 პარტოგანიზაციას და პარტიტორიებს 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 მასწავლიდნენ 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“.

(გ) მასწავლებლების მიერ სასწავლო პროცესში გამოყენებული მულტიკულტურული განათლების სტრატეგიები

მასწავლებლები ინტერვიუებში ცდილობენ დაასახელონ ზოგადი სტრატეგიები, რომელსაც 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 გამოთქმას, შეფასებას და თვითშეფასებას“;
- „ბევრი რამ... კონკრეტული გაკვეთილი არა“;
- „...აქტივობები, საუბარი. ძირითადად ეს... დიას, 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 სტარტეგიების გამოყენებასთან დაკავშირებით ხშირად აბსოლუტურად არარელევანტური საკითხებია მითითებული, რომელიც 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 გაგვიყვანია 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 მგრძნობელობა:

- „შეძლებისდაგვარად, კლასის საათების მეშვეობით, ეხლა სხვაგან არ მაქვს საშუალება რომ საგაკვეთილზე შევეჩქრა 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 დაიმანსოვრეს“;

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 მეიდანს 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, ავუსხენი, 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 მეთოდებსა და სტრატეგიებს ასახელებენ, რომლებიც ბენქსის კლასიფიკაციით შემდეგნაირად შეიძლება დაჯგუფდეს:

(1) კონტრიბუციული მიდგომა

მასწავლებელთა უმეტესობა, როგორც სხვადასხვა ქვეყნის პრაქტიკა აჩვენებს, საქართველოშიც იყენებს მულტიკულტურული განათლების ყველაზე დაბალი დონის სტრატეგიებს, რომელსაც 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. შევისწავლეთ სხვადასხვა ეროვნების ადამიანები, როგორ ხედეიან 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 ცეკვა, - არც ეს შეეძლო. გაკვეთილის პერიოდში, როდესაც ბავშვებს შესვენება უნევთ ორნუთიანი, 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 მიდგომის გამოყენება სხვა გამართული და მიზანმიმართული ღონისძიების 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 სიხშირისა 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 აჯოვევი, მათ დაწერეს თავისი ტრადიციები, ეროვნული ტანსაცმელი, როგორ ხდებიან 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“.

(2) 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:

- „ბოლოაქტივობა ეს იყო, დავუშვათ, 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 თვალნათელი გახდა, რომ მასწავლებლები ხშირად სახელმძღვანელოში მოცემულ მულტიკულტურული თვალსაზრისით საინტერესო მასალას ამატებენ სხვა აქტივობებსაც, რომელიც ხელს უწყობს მოსწავლეებში ინტერკულტურული მგრძნობელობის 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 გამოიყენება სტრატეგია 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 მიმტევებლობის გასაანალიზებლად. მასწავლებლის განმარტებით, ამ მიდგომამ მას რამდენიმე შესაძლებლობა მისცა; (ა) მოსწავლეებმა იმსჯელეს სხვადასხვა ასპექტზე, რაც მნიშვნელოვანია მოსწავლეების ინტერკულტურული მგრძნობელობის განსავითარებლად; (ბ) მოსწავლეები გაეცნენ უცხოელი მწერლისა და ფილოსოფოსის შემოქმედებას და მის კულტურულ პერსპექტივებს ამ თვალსაზრისით; (გ) მოსწავლეებს საშუალება მიეცათ პარალელები გაეგლოთ 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, ვთქვით ამა თუ იმ მწერლის ნააზრევს 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 ხედები, 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 მგრძნობელობის განვითარებაზეც:

- „დავუშვათ, მქონია ისეთი მოთხრობები, შეგვხვედრია საგაკვეთილო პროცესში ისეთი ტექსტები, დავუშვათ, ინდოელ ბიჭზე იყო, რომელიც სილარიბეში გაიზარდა, რომელმაც მდინარეები გადაცურა, სკოლაში ისე უნდა წასულიყო, რათა მიეღო განათლება, რელიგიური კუთხით ის განსხვავებული იყო ჩვენგან, მაგრამ ბავშვები მაინც პატივისცემით განიმსჭვალნენ 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.

(3) ტრანსფორმაციული მიდგომა

მასწავლებელთა ინტერვიუებით შევეცადეთ გაგვეჩვენებინა, 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 გვექონდა განხილვა ბავშვების ურთიერთობასთან დაკავშირებით და ჯგუფური მუშაობა მქონდა, როგორი ურთიერთობა შეიძლება დამყარდეს სხვა ეროვნების წარმომადგენელთან. დავუშვათ, სხვა რელიგიური აღმსარებლობის ადამიანთან. ამ კუთხით ძალიან ბევრი მუშაობა ჩამიტარებია და ბავშვებმა ძალიან კარგი თემებიც კი დაწერეს. ჯგუფური მუშაობა გვექონდა. ბავშვების ურთიერთობა, მათი მიდგომა ამ საკითხისადმი, ანალოგიურ სიტუაციაში თვითონ როგორ მოიქცეოდნენ, - ამაზე დისკუსია გამართულა და ძალიან საინტერესო იყო. არაერთი ასეთი გაკვეთილი ჩამიტარებია“.

აღსანიშნავია, რომ 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 მაძლევს, ვცდილობ გამოვიყენო და ყურადღება გავამახვილო მასზე. მაგალითად, არის ასეთი თემა: „ნიკოლოზ გოსტაშაბიშვილი“, სადაც მტერმა თავის მოწინააღმდეგეს ცხენი მიაწოდა და უთხრა: თუკი მე სიცოცხლეს ვიჩუქებდი, მხოლოდ შენისთანა ვაჟკაცისაგანო. სწორედ ამ საკითხთან დაკავშირებით ვიმსჯელებ. რომ მტერსაც კი უნდა შეეძლოს

აღიაროს თავისი მონინალმდეგის 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 მოჰყრობოდნენ. „ვეფხისტყაოსანშიც“ არის ესეთი რაღაცები, როდესაც დამარცხებულს რომ უნდა მოექცე. ჩვენმა წინაპრებმა ძალიან კარგად იცოდნენ, ტოლერანტობა და შემწყნარებლობა 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 მონინალმდეგეთა 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 ადამიანი“.

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 ინტერვიუები ს მიხედვით.

(4) სოციალური ქმედებები

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 დანაწევრებულ 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 მგრძნობელობის 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, დავავალე, 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. ყველანიარად ვცდილობ, რომ ბავშვებს ჩავუხერგო 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...“

(დ) მულტიკულტურული განათლების ასპექტები სასკოლო დონეზე

მასწავლებელთა ინტერვიუებში კულტურის ფორმირების რამდენიმე წყაროსა და ინტერკულტურული მგრძნობელობის სხვადასხვა ასპექტების 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 მგრძნობელობა;
- (თ) სექსუალური ორიენტაცია;
- (ტ) ასაკი/ეიგიზმი.

(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 ფოკუსგუფებშიც ჩანდა: ისინი ცდილობენ დაამტკიცონ და წარმოაჩინონ სახელმწიფო ენისადმი ლოიალობა და სიყვარული, რომელიც მათი განცხადებით მშობლიური ენის სიყვარულსაც კი აჭარბებს:

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

სახელმწიფო ენისადმი გამოხატული სიყვარული, შესაძლებელია, იყოს ქართული ენის მასწავლებლების ზენოლის 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 გითხრათ... 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? ჩაფიქრდებიან და რადგან რუსულს არ სწავლობენ, ამბობენ, - ინგლისური. შუალედური 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 ლინგვისტურად უმრავლესობის მოსწავლეებიც 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 ერთი-ორი გამონაკლისი დაცინვა იყო და მოხდა ისე, რომ ეს ამბავი აღარ გავახმაურეთ, შერიგებაც მოხდა, დირექციაც ჩაერია და მშობლებიც და მოვავარეთ.“

(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 მგრძნობელობის საკითხები რელიგიურ კონტექსტს უკავშირდება, რაზეც ქვემოთ გვექნება უფრო დეტალური საუბარი. რელიგიის მიმართულებით საჯარო სკოლების დანერგვით საფუძვრზე 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 სარწმუნოებასკენ, დედაეკლესიისკენ. სირთულე არ შექმნილა, ნამდვილად“.

აღსანიშნავია, რომ ეს ტენდენცია იკვეთება ეთნიკურად ქართველი მოსწავლეების მიმართ, რომელნიც 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, ვთქვით, 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 ვალდებულები ვართ პატივი ვცეთ 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 ჩავერთევიო. 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 მონამლულია“.

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, იალოველი 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, რომელიც

საეკლესიო ძეგლების მონახულებას ითვალისწინებს. როგორც ჩანს, მასწავლებლებს უჭირთ მოსწავლეთათვის ამ ექსკურსიების საგანმანათლებლო, კომუნიკაციური და შემეცნებითი დატვირთვის ხაზგასმა და სწორედ ამ კონტექსტში ამ ღონისძიების დაგეგმვა:

- „ამ ბოლოს მქონდა ექსკურსია, არაქართველები არიან და წავიყვანე გრემის ტაძარი დავათვალიერებინე. ყარაჯალაში ვაჰაბისტებიც არიან და შევამჩნიე, რომ ერთი მშობელი თავის შვილთან 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 მოუხმინოს 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, ხოდა, მოგეხსენებათ, 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:

- „არავინ არ მალიზიანებს. ეროვნება არ მალიზიანებს, 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 მელაპარაკება და უცებ კითხვებით მივხვდი, რომ ეს არ არის ის, რომ სხვა რამე აინტერესებს. არ მალიზიანებს ზოგადად, იყოს, რას მიშლის, ოღონდ ტრანსფარანტების ანევა და უმცირესობის ძალადობად მიმაჩნია უმრავლესობაზე ის, რომ შენ გინდა თუ არა ტაში დამიკარი და კისერზე ჩამომეკიდო, 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 ეწევიან 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 ლოცულობდნენ. ასევე მეორე მოსწავლის (მუსლიმი ავტ.) ოჯახშიც ლოცულობენ, ასრულებენ თავიანთ ლოცვას. შემდეგ კლასში მე მოვახდინე შედარება – მოდი, XXX მოვეყვით თანაკლასელებს, თუ რას ვაკეთებთ ჩვენ, როგორ უნდა იქცეოდეს ჭეშმარიტი მართლმადიდებელი და XXX-მ, რა თქმა უნდა, უამბო ბავშვებს, რას აკეთებენ ისინი, როცა დილიდან შეუდგებიან სამზადისს. პირველ რიგში, ლოცულობენ, სანამ ისაუზმებენ, ასევე მაღლობას შესწირავენ უფალს. ასევე „მამაო ჩვენო“ აუცილებლობა. ამბობენ შემდეგ, რომ ყოველ კვირას დადიან წირვა-ლოცვაზე. რა ხდება იქ, როგორ მიმდინარეობს ეს პროცესი. იგივე მეორე მოსწავლემ მუსლიმანთა ოჯახში რა ხდება, როგორ ლოცულობენ ოჯახში, განსკუთრებით უფროსები, მამაკაცები. ქალები იქ არ ლოცულობენ. რომ მათ აქვთ მარხვის პერიოდი, რომ მარხვის პერიოდში მზის ჩასვლამდე არ ჭამენ ეს პროცესი სულ აღწერა. ასევე გვითხრა, რა ევალება მუსლიმან ქალს და კაცს. და ბოლოს, შედეგი მივიღეთ ის რომ, გამოვაჩინეთ რა განსხვავება იყო ამ ორ რელიგიას შორის. ინფორმაციის სახით მივანოდეთ მუსლიმ მოსწავლეს, რომ წმინდა ნინომ აჭარის მთები გადმოიარა, როდესაც საქართველოში შემოვიდა და აჭარლებიც ოდესღაც ქრისტიანები იყვნენ, მაგრამ შემდეგში დაკარგეს თავისი რწმენა. მაგრამ ეს ყველაფერი მივანოდეთ 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 დამიუხედავად 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 მოვანყვით 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 მონყობილ რიტუალებში, ლოცვებსა თუ გალობის პროცესში მუსლიმი მოსწავლეებიც ჰყავთ ჩართული, რაც მათ მიერ პოზიტიურად ფასდება და მიუთითებს მასწავლებელთა ეთნოცენტრიზმს რელიგიური მგრძნობელობის თვალსაზრისით:

- „...ახლა ღონისძიებებზე: იმ ღონისძიებებზე ჩართულია ყველა, ვთქვათ, თუ მუსლიმანი ბავშვი მონათლული არ არის, როდესაც გალობა არის, ღონისძიების

დროს ისიც მღერის, უარს არ ამბობს. ვთქვით 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 თვლიან, 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 გამორიცხული... ყოველთვის უჭირთ ურთიერთობა... კი, კი რელიგიის გამო, სხვა მხრივ არა... დამცინიან მასწავლებელო, ყოფილა ასეთი შემთხვევა“.

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

- „ხშირად შემხვედრიან იეღოველები. ვერ მივიღებ მათსას, მაგრამ ვერც შეურაცხყოფ და ვერ ვეტყვი უხეშად. მასაც ძალიან ლამაზად ვეტყვი. შეურაცხმყოფელი 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 იყოს, არ მალავენ:

- „სხვადასხვა კლასებში მყავდა ასეთი მოსწავლეები. მე თვითონ მართლმადიდებელი ვარ და სასურველი იქნებოდალ ისინიც ამ რელიგიის

მიმდევრები 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 სავსე 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 დავუშალო, ესე არა“.

14. აღსანიშნავია, რომ ინტერვიუებში მასწავლებელთა ნაწილი ეხმიანება საზოგადოებაში არსებულ მდგომარეობას და ამ თვალსაზრისით ბოლოდროინდელ 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, მითუმეტეს, დემოკრატია და ხალხის უფლებები, თავად არაბები აღნიშნავდნენ მეთერთმეტე 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. :

- „ადაპტაცია უჭირთ საერთოდ სოციალურად 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 ძაან მდიდრები და ზედმეტად მდიდრები არ არის“...

მასწავლებელთა ინტერვიუებში ნაწილობრივ გამოიკვეთა ტენდენცია, რომ ამა თუ იმ მოსწავლის რელიგიური მწამსი 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, კიდეც ერთხელ არ უნდა ვატკინოთ, რომ ის სოციალურად დაუცველია“.

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

- „ყველაზე დიდი გულისტკივილია თიანეთის რაიონში, ის რომ, ბავშვების მშობლების უმრავლესა წასულია საზღვარგარეთ, ბავშვები მოხუცი ბებიების ანაბარა არიან დარჩენილები. ჩვენ ძალიან დიდი მუშაობა და შრომა გვჭირდება, მაქსიმალურად ვცდილობთ ყველაფერს, მაგრამ შედეგი მაინც არ არის ისეთი, როგორიც უნდა იყოს, ისეთი როგორიც გვაქვს იმ ბავშვებთან, რომლებიც მშობლებთან ერთად იზრდებიან“.
- „იცით რა აგრესია არის ბავშვებში, გაღიზიანებულები არიან, როცა ბავშვის ქცევა არ მოგვწონს პედადოგოგებს ან ბავშვების მიმართ შეიძლება გავბრაზდე, მაგრამ უცბად 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, მასწავლებელო, 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 მოვთხოვო?“

მოსწავლის სოციალური მდგომარეობა ხშირად დამთრგუნველად 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 მიდრეკილი და მათი ფსიქოლოგიური დათრგუნვაც ხდება, თუკი სკოლა და მასწავლებელი ადაკვანთურად 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 მოვდივარ, 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 დავბრუნდით ექსკურსიიდან, მშობელი მოვიდა ჩემთან და მითხრა, მაღლობელი ვარ თქვენი, რომ ჩემი შვილი არ დაიჩაგრა. დღემდე არ იციან ბავშვებმა, რომ ამ ბავშვს, სოციალურად გაჭირვებულს, ფული არ დაუდია. ეს ყველაფერი ისე ლამაზად გავაკეთე, რომ არ დაიჩაგრა ბავშვი“.

მოსწავლეთა სოციალური ფონი ხშირად მნიშვნელოვანი დაბრკოლება ხდება მასწავლებლებისთვის. მათ მიერ მოწოდებული ინფორმაციით, სერიოზული პრობლემაა მშობელთა ჩართულობა და მშობლები დაბალ 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:

- „დაიხ, 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, ვანერინებთ 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:

- „ნესით, 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, როგორიც 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, რომელიც უკავშირდება სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფებისადმი პოზიტიური გარემოს შექმნას, სხვადასხვა ეთნიკური თუ ნაციონალური 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 გამოწვევების არსებობს, რომლის გამოყენებასაც მასწავლებლები მოსწავლეებში ეთნიკური მგრძნობელობის 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 გავლო ხაზი და რაღაც ისეთი დადებითი ფაქტორი რომ არ შეიტანო არ შეიძლება, მაგრამ ეს იმიტომ 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 ჯგუფებისადმი 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 ავუხსნა, მიმაქვს რაღაც ტექსტები, ვაკითხებ მათი ყოფა-ცხოვრების შესახებ... ამ ინდოელ ბავშვს... თანაკლასელები უსმენენ, სხვათა შორის, თუმცა ცელქობისას მაინც აწვალენ“...

მასწავლებლების ინტერვიუებში ზოგჯერ იკვეთება მოსწავლეთა ეთნიკური წარმომავლობის 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 აზერბაიჯანელი მოსწავლეები პირველ კლასში, რომლებმაც ერთი ქართული სიტყვაც კი არ იცოდნენ, მაგრამ იმხელა მეგობრობა ჩამოვაყალიბე 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 შემქმნია 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 ყოფაცხოვრების, ტრადიციებისა თუ რელიგიური აღმსარებლობის მიმართ:

- „კი ქურთი მყავს მეგობარი ქალბატონი, არაჩვეულებრივი ოჯახი. ყველაფერს აკეთებენ ქართულ ადამ-ნესებზე. ერთადერთი რაც არის, არიან იეზიდები, მოუნათლავები“.

(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 ნაახალისონ მათი ძალისხმევა და უფრო ეფექტური გახადონ მათთვის სასწავლო პროცესი:

- „...მაგრამ მეორე გოგონაზე, რომელზეც მე ვსაუბრობდი, მასთან ყოველთვის ვცდილობ, რომ მქონდეს ძალიან ისეთი თბილი კარგი დამოკიდებულება, იმიტომ რომ როგორც კი შევამჩნიე, 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 კიდე“
- „რთულია, სხვათა შორის, წელან 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 უმეტესობა 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 დავალებს ვამონებდი, ეს ბავშვი დამყავდა ჩემს გვერდით და ვაძლევდი ფერად სტიკერს კარგ ნამუშევარში ჩასართყამად. ამ ბავშვის მიახლოება სხვა ბავშვებს ამის გამო უხაროდათ, იმიტომ, რომ მისგან ელოდნენ ნახალისებას, 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 სოციალურ ინტეგრაციისა და ადაპტაციის მზაობა:

- „რალაც 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 დავყოთ – ნაწილს აქვს დადებითი ემოციები საზოგადოებასთან ურთიერთობისა, ნაწილს აქვს უარყოფითი ემოციები, ვერ გეტყვით, რამდენად ზუსტია ეს დაყოფა, მაგრამ ეს შეიმჩნევა. მოსწავლეს, რომელთანაც მე ვმუშაობ, უარყოფითი, ნეგატიური დამოკიდებულება აქვს საზოგადოებასთან, არის აგრესიული ურთიერთობებში, არის გამომწვევი ურთიერთობებში“.

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

- „წლის დასაწყისში ეს მოსწავლე იყო ძალიან აგრესიული, ცდილობდა გაებრაზებინა, გაენვალებინა, გამოენვია ბავშვები, ანუ ბავშვები გრძნობენ, 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“.

(ვ) გეოგრაფიული მდებარეობა/საქართველოს კუთხეები.

გეოგრაფიული განსახლების (სოფელი/ქალაქი; დედაქალაქი/რეგიონი/ სხვადასხვა კუთხეები) განსხვავებები და მოსწავლეების პრობლემატიკა ამ თვალსაზრისით ნაკლებად დაფიქსირდა მასწავლებლებთან ინტერვიუებში, თუმცა ზოგიერთი მასწავლებელი მაინც ასახელებს კონკრეტულ მაგალითებს, რომელსაც წააწყდნენ ისინი სასკოლო ცხოვრებაში და რომლის 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 მიუძღვნენ 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, რომ 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 ავუხსენი ბიძინა ჩოლოყაშვილი იყო ესეთი ქართველი და მერე ის აწამეს, აჭარელმა ბავშვმა მითხრა, ჩვენ ხომ ქართველები არა ვართ, მე ავუხსენი, 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 მიერ. სასკოლო ცხოვრებაში ინტერკულტურული თვალსაზრისთა 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 რალაცა ტვირთი და ფეხებზეა მათი მომავალი დამოკიდებული და არა გონებრივ განვითარებაზე, იქ შეყვრებაც მოგიწევს, იმიტომ, რომ კალაპოტში მოიყვანო, თუ მე მთელი დრო ვილაცხეების დანერგებას მოვუწი, არ გამოვა. იცით ჩემო კარგო, გაკვეთილზე იმას ვერ გააკეთებ რაც საჭიროა და რაც შედეგს მოგცემს ყველა მეთოდი გამოსაყენებელია, მათ შორის დაყვრებაც. 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, გეი იყო რამდენი წლის ნინ, უნივერსიტეტში მუშაობდა ჩვენთან, ინსტიტუტში ერთად ვმუშაობდით, იყო მშვენივრად, მისი შვილიც ჩვენთან სწავლობდა და არავინ არ დამოკიდებია და ცემა არავის დაუწყია მისთვის, მაგრამ რო დაენყო, 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 ჩაღრმავების 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 განსხვავებულობისადმი არატოლერანტობის მკაფიო მაგალითი. ქვემოთ წარმოგიდგენენ რამდენიმე ფრაგმენტს ინტერვიუებში მასწავლებელთა მიერ გამოთქმული მოსაზრებებიდან და განხილული მაგალითებიდან:

- „ეს ქართველი ჯერ კიდევ არ არის ჩავლილი, 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 მოვკვეთოთ.“
- „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 ჰქოდეს,

აღბათ, სწორი დამოკიდებულება, ანუ ეს საკითხი არის, ესე რომ ვთქვათ, აქილევსის ქუსლი ზოგადად ქართული საზოგადოების. ვანდალიზმი არ არის გამართლებული...”

- „დიახ, 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 გეზულობს 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“;
- „ეხლა არსებულ სიტუაციასთან დაკავშირებით რაც იყო გამოსვლები, ბავშვები მეხუთე კლასელები არიან მაგრამ ძალიან გათვითცნობიერებულები არიან, გამოსვლები რომ იყო ამასთან დაკავშირებით სერიოზული საუბრები გვექონდა... უარყოფითი განწყობები ჰქონდათ ბავშვებს სხვათა შორის. არ ველოდი, არც ვაპირებდი ამ საკითხზე ყურადღების გამახვილებას, მაგრამ ბავშვებმა თვითონ რომ დაიწყეს საუბარი, ავუხსენი, 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/ვიზიზმი.

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 აღბათ 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 მიმლის რომ ჯვარი ვატარო, მე ვეუბნები რო ეს არ არის სწორი, მამა ძველი იმით გაიზარდა და შენთან ამბობს თან რო და-ძმა მონათლული ყავს, ხო, ეს არ არის შვილო.. მე მეშინია რო გავიკეთოვო და ჩუმათ ვატაროვო და არ გამლანძღონო 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 ზერელედ უყურებენ, გასაგებია, რომ ევროპიზაციაა თანამედროვეობაა, მაგრამ ბავშვს მაინც რაღაცნაირად ცოტა მოთხოვნილება უნდა ჰქონდეს და პასუხისმგებლობა“.

თავი VIII.

**მშობლებთან და მოსწავლეებთან ფოკუსგუფების
ანალიზი**

მოსწავლეებთან და მშობლებთან ფოკუსგუფებმა რამდენიმე საინტერესო ტენდენცია დაგვანახა. განსხვავებულია გამოწვევები და პრობლემები, რომლებიც მოსწავლეებთან და მშობლებთან საუბრის დროს გამოვლინდა რეგიონების მიხედვით. კვლევის შედეგების მიხედვით შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მულტიკულტურალიზმის სხვადასხვა ასპექტებისადმი, როგორებიცაა, მაგალითად, გენდერული თანასწორობა, სოციალური სტატუსი, რელიგია, განსახლება (სოფელი, ქალაქი), ეთნიკური, ეროვნული და კუთხური ნიშნით განსხვავება, არაერთგვაროვანია ხედვა და დამოკიდებულება.

კვლევა აჩვენებს, რომ ზოგადად, მოსწავლეებიც და მშობლებიც კეთილგანწყობილები არიან მრავალფეროვნებისადმი. ფოკუსგუფების შედეგები გვაძლევს საფუძველს დავასკვნათ, რომ დანაშებით კლასებში მოსწავლეებს აინტერესებთ სხვადასხვა ქვეყნების განსხვავებული კულტურა, ადათ-წესები და ტრადიციები, ტოლერანტულები არიან განსხვავებული გარემოსა და პირების მიმართ და ძირითად შემთხვევებში მშობლებზე უკეთ ამჩნევენ უთანასწორობას და არასათანადო დამოკიდებულებას სხვა პირთა მიმართ. მიუხედავად ამისა, კვლევამ გამოავლინა რიგი ტენდენციებისა, რომელთა ხაზგასმა და გაუმჯობესებისაკენ მუშაობა აუცილებელი ამოცანა უნდა გახდეს.

ენა და კულტურა

კვლევის შედეგად ირკვევა, რომ მოსწავლეები მონადინებულნი არიან გაიცნონ სხვა ქვეყნების კულტურები, ტრადიციები და ენები. მოსწავლეების საკმაოდ დიდი ნაწილი საუბრობს რუსული ენის შესწავლის სურვილზე ან სინანულს გამოთქვამს მისი არასათანადოდ სწავლების გამო. ასევე გამოიკვეთა მოსწავლეების სურვილი, ისწავლონ სხვა უცხოური ენები, მაგალითად, ფრანგული, ინგლისური. ისინი ვერ აზუსტებენ, რისთვის სჭირდებათ ან რაში გამოადგებათ მაგალითად, ფრანგული ენა. რიგ შემთხვევებში, ადასტურებენ, რომ მოსწონთ, იმიტომ რომ ლამაზი ენაა. რუსულს კი გამოიყენებენ იმაში, რომ რუსეთში ახალი ნაცნობები და მეგობრები შეიძინონ. ენებისადმი სწავლის მიზნების ამგვარი დეფინიცია ადასტურებს, რომ მოსწავლეებს სხვადასხვა ენებისადმი სხვადასხვა აღქმითი ფუნქციონალური ხედვა აქვთ. რუსული მათთვის უფრო ფუნქციური ენაა და მას პრაქტიკული დატვირთვა აქვს, ვიდრე ვთქვათ ფრანგულს, რომელსაც უფრო ესთეტიკური მნიშვნელობა ენიჭება, ვიდრე საკომუნიკაციო. შესაბამისად, მოსწავლეების მიერ იგივე ფრანგული ენა ნაკლებად აღიქმება ახალ კულტურის შესწავლის, ახალ ადამიანებთან შეხების ეფექტურ ინსტრუმენტად. ამგვარი აღქმა, ერთი მხრივ, პრაქტიკურ გამოცდილებას, ხოლო მეორე მხრივ, დასწავლილ დამოკიდებულებას შეიძლება ეფუძნებოდეს. განსხვავებული დამოკიდებულება და აღქმა ინგლისური ენის მიმართ.

მოსწავლეების ნაწილს მიაჩნია, რომ ინგლისური საქართველოში „განთქმული“ ენაა და მისი ფლობა სასარგებლოა. ინგლისური ენა მათთვის არის საქართველოს გარეთ კომუნიკაციის საშუალება და ინგლისურის ცოდნას „ვინმემ რამე რომ ჰკითხოს, ხომ უნდა იცოდნენ რაღაც“ აუცილებლობით ხსნიან. მოსწავლეებმა საკუთარი არგუმენტის გასამყარებლად პრაქტიკული მაგალითები მოიტანეს:

- „თურქები ჩამოვიდნენ და არც ქართულად საუბრობდნენ, არც თურქულად, სულ ინგლისურად საუბრობდნენ“;
- „ახლა ინგლისური უფრო თანამედროვე ენაა და უფრო სასაუბროა“.

კვლევამ აჩვენა, რომ მოსწავლეებს მარტო ქართულით დაინტერესება არ მიაჩნიათ საკმარისად. მოსწავლეებს ერთგვარი კმაყოფილების შეგრძნება უჩნდებათ და თვითშეფასება უმჯობესდება, როდესაც საშუალება ეძლევათ უცხოურ ენაზე ესაუბრონ, მაგალითად, ტურისტებს. კითხვაზე „რას შეცვლიდი სკოლაში განათლების მინისტრი რომ იყო“, ყველა ფოკუსჯგუფის წევრმა დააფიქსირა სურვილი, რუსული, ინგლისური, ფრანგული ენა სკოლის პირველსავე საფეხურზე დაიწყოს. რიგ შემთხვევებში მოსწავლეებმა სინანული გამოთქვეს მე-3 კლასში რუსული ენის გაკვეთილების წყვეტის გამო. ასევე დაფიქსირდა კოლექტიური უკმაყოფილება ინგლისური ენის მოსწავლეობის კომპეტენციებთან დაკავშირებით. მოსწავლეების სურვილები სასურველ ენებზე საკითხავი ლიტერატურით სკოლის ბიბლიოთეკების მომარაგებასაც უკავშირდება. ერთ-ერთ პრიორიტეტულ მიმართულებად უცხო ქვეყნებისადმი ინტერესი და პოზიტიური დამოკიდებულება აღინიშნება ხელოვნების გაკვეთილის მოწონების დროსაც. მოსწავლეების ნაწილი აღიარებს, რომ ხელოვნების გაკვეთილი იმიტომ მოსწონთ, რომ „საინტერესო ქვეყნების ხელოვნებას შეისწავლიან“. მოსწავლეები ასევე ხშირად გამოთქვამენ ინტერესს გეოგრაფიის მიმართ და ამ ინტერესს ასევე განსხვავებული ქვეყნების შეცნობის სურვილითა და მოტივაციით ხსნიან. ინტერესი და პოზიტიური დამოკიდებულება გამოვლინდა სხვადასხვა ეროვნების სახელგანთქმული ადამიანების შემოქმედებისა და ცხოვრების გზის შესწავლის კუთხითაც. მოსწავლეები სიამოვნებით ერთიანდებიან პატარ-პატარა ჯგუფებად და მუშაობენ პროექტებზე, რომელიც სხვადასხვა ნაციონალობის კომპოზიტორების, მომღერლების, მწერლებისა თუ საზოგადო მოღვაწეების ცხოვრების გზას შეისწავლის და წარმოადგენს.

ამ ფონზე, აუცილებლად უნდა აღინიშნოს ქართული ენისადმი პოზიტიური დამოკიდებულება არა მხოლოდ ქართველ, არამედ სხვა ეთნიკური ჯგუფის წარმომადგენელ ბავშვებშიც. საყვარელი საგნების ჩამონათვალში ქართულის დასახელების შემდეგ, კითხვაზე, თუ რატომ მოსწონთ ქართული, ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელ ბავშვთა არგუმენტები სხვადასხვანაირი იყო:

- „იმიტომ, რომ მე საქართველოში ვცხოვრობ და ქართული ენა ვიცი“;
- „ქართული ენა მიყვარს“;
- „მაია მასწავლებელი ძალიან საყვარელია“;
- „მე ქართული და საქართველო მიყვარს“.

რეალურად, ეთნიკურად არაქართველი და არაქართული სკოლის მოსწავლეების ამგვარი დამოკიდებულება სახელმწიფო ენისადმი პოზიტიურად უნდა შეფასდეს და განათლების სისტემაში მიმდინარე რეფორმის ეფექტურ განხორციელებას უნდა დაუკავშირდეს, თუმცა აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მოსწავლეების მიერ ქართული ენის ცოდნის აუცილებლობასა და სიყვარულში დარწმუნება ფოკუსჯგუფის მსვლელობების დროს ძალიან ინტენსიურია, რაც გვაფიქრებინებს, რომ ამ საკითხზე მსჯელობა სასკოლო გარემოში ფორსირებულია და იქმნება საშიშროება, რომ დანაშებით სკოლის მოსწავლეები, რომლებიც თვითიდენტობისა და სამოქალაქო ცნობიერების ჩამოყალიბების პროცესში არიან, ერთგვარ ფსიქოლოგიურ ზეწოლას განიცდიან, რამაც სამომავლოდ შეიძლება არა პატრიოტიზმის გრძნობის ზრდა და სახელმწიფო ენისადმი ჭეშმარიტი სიყვარულის გაღვივება, არამედ, პირუკუ რეაქცია - გაღიზიანება და გამიჯვნა, ჩაკეტილობა გამოიწვიოს.

აქვე უნდა აღინიშნოს ის განსხვავებული დამოკიდებულება, რომელიც ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეების მშობლებს გააჩნიათ სახელმწიფო ენის მიმართ. ისინი თვლიან, რომ სახელმწიფო ენის ცოდნა აუცილებელია და მიესალმებიან იმ საგანმანათლებლო რეფორმებს, რომლებიც ინტეგრაციის პროგრამის ფარგლებში მიმდინარეობს და ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელ მოსწავლეებს შანსს აძლევს საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში გააგრძელონ სწავლა. მიუხედავად იმისა, რომ ყველა მშობელი ერთხმად აღიარებს სახელმწიფო ენის სწავლისა და ფლობის აუცილებლობას, ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონულ ტერიტორიებზე მშობლებს მიაჩნიათ, რომ ქართული ენის სწავლას აძნელებს ჰომოგენური გარემო, სადაც ქართული ენის პრაქტიკულად გამოყენების შესაძლებლობა არ არსებობს. მოსწავლეებიც და მშობლებიც საუბრობენ იმ პოზიტიურ გავლენაზე, რომელიც სხვადასხვა არასამთავრობო ორგანიზაციების საქმიანობას უკავშირდება რეგიონებში. ამავდროულად გამოიკვეთა ენის სახლებისა და მათი მუშაობის მიმართ ერთგვარი ირონია. მაგალითად, მშობელი საუბრობს, რომ მესამე წელია, ისევ ბაზრის სიტუაციას სწავლობენ ენის სახლის კურსის ფარგლებში. ნიშანდობლივია ის პესიმისტური დამოკიდებულება, რომელიც მოსწავლეების მიერ ქართული ენის ათვისებასთან არის დაკავშირებული; მშობლები თვლიან, რომ ამ პროგრამით და მიდგომებით მოსწავლეების უმრავლესობა ვერასდროს რეალურად ენას ვერ გამართავს და წლების მერეც იდგება მათ წინაშე ქართული ენის სათანადოდ ფლობის პრობლემა. მშობლების ნაწილი თვლის, რომ ენის შესასწავლად ცოცხალი კომუნიკაცია და შესაფერისი კონტექსტია საჭირო ეფექტურ სასწავლო პროგრამასა და კვალიფიციურ პედაგოგების ფონზე.

ბუნებრივი და პოზიტიურია ამავდროულად მშობლიური ენის სიყვარულის გამოხატულება და ის არგუმენტაცია, რომელსაც ისინი საკუთარ ნაციონალობას უკავშირებენ და ენისადმი სიყვარულს ამგვარად ხსნიან:

- რატომ გიყვარს აზერბაიჯანული?
- აზერბაიჯანული? იმიტომ რომ კარგია.
- რატომ არის კარგი?
- აზერბაიჯანული კარგია, იმიტომ რომ მე აზერბაიჯანელი ვარ.

საგულისხმოა, რომ საკუთარი ენისადმი პატივისცემისა და სიყვარულის გამოხატულება მხოლოდ ეთნიკური ნიშნით არ უნდა ხდებოდეს. სასურველია, რომ სწავლების პროცესში მოსწავლეებს მიენიჭებოდეთ რელევანტური ინფორმაცია მშობლიური კულტურის, ისტორიის შესახებ, რომელიც მათ მისცემს საშუალებას მშობლიური ეთნიკური კულტურული გამოვლინების ყველაზე მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტი - მშობლიური ენა არა მხოლოდ სუბიექტური, საკუთარი, არამედ ობიექტური ხედვითაც გააანალიზონ, თვითმყოფადი კულტურის ნაწილად განიხილონ და ამ გადმოსახედიდან დააფასონ და შეიყვარონ ის.

მშობლებთან საუბარმა გამოკვეთა რეგიონისათვის დამახასიათებელი სპეციფიკა და მასთან დაკავშირებული გამოწვევები კულტურული და ენობრივი კუთხით. იმ რეგიონებში, სადაც მოსახლეობა სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფებისაგან შედგება, გამოითქვა უკმაყოფილება იმის გამო, რომ ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელ ბავშვებს ქართულ სკოლაში მინიმალური ხელშეწყობაც კი არ აქვთ, ისწავლონ მშობლიური ენა ან გაეცნონ მშობლიურ კულტურასა და ისტორიას. მშობლები საუბრობენ, რომ წინა წლებში ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელ ბავშვებს ცალკე უტარდებოდათ კვირაში ერთი გაკვეთილი მშობლიურ ენაში. თუმცა, ამჟამად, ეს შესაძლებლობა მოეხსნათ. იმ დასახლებებში, სადაც ეთნიკური უმცირესობა საერთო მოახლეობის დიდი პროცენტს არ წარმოადგენს, სექტორული სწავლება გაუქმდა. სექტორული სწავლების გაუქმებასთან ერთად ეთნიკურად არაქართველ ბავშვებს არ დარჩათ შესაძლებლობა საკუთარი ენა შეისწავლონ.

მშობლები თანხმდებიან იმაზეც, რომ სახელმძღვანელოები ვერ უზრუნველყოფს იმ ეთნოკულტურული მრავალფეროვნების გადმოცემას მოსწავლეებისათვის, რომელიც საქართველოში არსებობს. აქცენტი რამდენჯერმე გაკეთდა, რომ პირველ რიგში ქართველი ბავშვები საკუთარ კულტურას და ენას უნდა სწავლობდნენ და შემდეგ სხვას. თუმცა, ამასთან, ისინი ხედავენ იმ აუცილებლობას, რაც სხვადასხვა კულტურასთან გაცნობას უკავშირდება. მეორე მხრივ, ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელთა სატკივარი სწორედ სახელმძღვანელოებში მოცემული ჰომოგენურობაა, სადაც ეთნიკური უმცირესობები, რომლებიც საუკუნეების მანძილზე ცხოვრობენ საქართველოში, არანაირად არ არიან ასახულები არც კულტურული, არც ისტორიული და არც ენობრივი კუთხით.

საგულისხმოა, რომ მშობლები ხაზს უსვამენ კეთილი ნების არსებობას, ქართველი მოსწავლეებიც სწავლობდნენ საქართველოში მცხოვრები სხვა ეთნიკური ჯგუფების კულტურას და ენის ელემენტებს. ისინი თვლიან, რომ ქართველი მოსწავლეებისათვის არა სავალდებულო, მაგრამ შესაძლებელი უნდა იყოს საქართველოში, მათ მეზობლად მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობების ენობრივი ელემენტების სწავლა, რადგან, ამით მათ საშუალება მიეცემათ საკუთარი პატივისცემა და აღიარება აჩვენონ ეთნიკურ უმცირესობებს:

- „მეზობელი მყავს აზერბაიჯანელი. რომ ვსაუბრობთ ხოლმე, სულ ვეკითხები, თქვენთან ამას რა ჰქვია, იმას რა ჰქვია. მან უნდა გაიგოს, რომ მე მაინტერესებს მისი და პატივს ვცემ მას“.

ასევე გამოიყო რეგიონებისათვის დამახასიათებელი სპეციფიკა, რომელიც რუსული ენის სწავლებას გულისხმობს, მიუხედავად იმისა, რომ მშობლები თვლიან, - ქართველ და არაქართველ მოსახლეობას შორის ურთიერთობის ენა საქართველოში ქართული

უნდა იყოს და არა მესამე სახელმწიფოს ენა, ისინი ასევე ხაზს უსვამენ რუსული ენის სწავლის უპირატესობას და ამას რუსულის საერთაშორისო ენის სტატუსით, მისი პრაქტიკული მნიშვნელობით ხსნიან.

მშობლებს გარკვეული პრეტენზიები აქვთ ინგლისური ენის სწავლების მეთოდუკასთან დაკავშირებით და თვლიან, რომ ის სასწავლო გეგმა, რომელსაც მოსწავლეებს სთავაზობენ, გათვლილია მოსწავლეების წინარე ცოდნაზე, რომელიც ხშირ შემთხვევაში მოსწავლეებს არ გააჩნიათ. შესაბამისად, მშობლები იძულებულნი არიან კერძო მასწავლებლებით უზრუნველყონ მოსწავლეები, რომ სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული ამოცანების მიღწევა შეძლოს ბავშვმა სკოლაში.

მშობლების ნუხილის საგანია მოსწავლეების მიერ სამი ენის ერთდროულად დანყებაც პირველ კლასში. ისინი თვლიან, რომ ამგვარი მიდგომა ბავშვებისაგან არარეალისტურ ძალისხმევას მოითხოვს, სწავლის თვალსაზრისით არაეფექტურია და შეიძლება მოსწავლეების ნერვიული სტრესიც კი გამოიწვიოს.

აბსოლუტურად ყველა ფოკუსირებულია გამოიხატა ძლიერი უკმაყოფილება ქართული ენის გრამატიკული ნაწილის შესწავლასთან დაკავშირებით. მშობლები თვლიან, რომ მოსწავლეებს პრაქტიკულად არ აწვდიან გრამატიკულ თეორიებს, ცოტაა სავარჯიშოები და მხოლოდ მასწავლებლის ძალისხმევით და დამატებითი მასალების ორგანიზების შემთხვევაში ხდება არასაკმარისი გრამატიკული საფუძვლების ათვისება. გრამატიკის ცოდნას მშობლები განიხილავენ მოსწავლეების ლოგიკური აზროვნების ჩამოყალიბებისათვის აუცილებელ ასპექტად. გამოითქვა მოსაზრება, რომ ქართული ენის გრამატიკის გარეშე სწავლება ეთნიკური უმცირესობების ინტერესების გათვალისწინებას უკავშირდება, თუმცა მიაჩნიათ, რომ ამგვარი მეთოდიკით სწავლება ქართველების სწავლების ხარისხზეც უარყოფითად მოქმედებს და სხვა ნაციონალობებისაც:

- „ელემენტარულად, მართლწერა არ იციან. გამოცდებზე ისეთ საშინელებებს წერენ, რომ ეს არის წარმოუდგენელი“.

ამრიგად, საგანმანათლებლო სისტემაში არსებულ ენობრივ სიტუაციასა და პოლიტიკასთან დამოკიდებულება, კულტურული ასპექტების აღქმა და მოლოდინი არაერთგვაროვანია, თუმცა ამავდროულად ნაკლებად ფიქსირდება ურთიერთგამომრიცხავი მოსაზრებები, რაც შეიძლება შეთანხმებული, ეფექტური და ჯგუფთაშორისი ინტერესების გამტარებელი ცვლილებების საფუძველი გახდეს.

დამოკიდებულება ასაკთან.

კვლევამ სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფებთან მოსწავლეთა დამოკიდებულების საინტერესო ტენდენციები დაგვანახა. დამოკიდებულება არაერთგვაროვანია, რიგ შემთხვევებში, სტერეოტიპული. მოსწავლეებს გააჩნიათ გარკვეული ტიპის შეხედულებები მოსწავლის ასაკსა და ქცევის წესებს შორის ურთიერთკავშირზე. ამის ნათელ გამოვლინებას წარმოადგენს მათი მსჯელობა იმასთან დაკავშირებით, რა ასაკის მოსწავლისათვის არის შესაფერისი ეს თუ ის ქმედება და რისთვის არიან ისინი უკვე საკმაოდ მოზრდილები. ასაკის სტერეოტიპული აღქმა, ეიჯიზმის ელემენტები მეტწილად ეხება სხვადასხვა ადამიანებისადმი დამოკიდებულებას, ასევე სხვადასხვა

ასაკისათვის მიწერილ აუცილებელ ხასიათის ნიშნებს და ინტერესთა სფეროს:

- სპორტის გაკვეთილი არ მიყვარს, მე მარტო გაკვეთილები მიყვარს.
- აბა სპორტი რა არის?
- თამაშებია.
- მერე, თამაშები არ გიყვარს?
- არა.
- ცოტას გათამაშებენ სპორტის გაკვეთილზე?
- მათამაშებენ, მაგრამ მე არ მიყვარს.
- აბა, კარგად ამიხსენი, ძალიან დამაინტერესა!
- თამაშები პატარა ბავშვებისთვის არის.

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი სიგნალი, რომელიც კვლევის დროს წარმოჩინდა, ასაკიანი მასწავლებლების ჩანაცვლებას უკავშირდება. მოსწავლეებმა, სკოლის გაუმჯობესებისათვის აუცილებელი და სასურველი ცვლილებების ერთ-ერთ პირობად ასაკოვანი მასწავლებლების გაშვება დაასახელეს. მათი აზრით, სკოლის გარემოსა და სწავლის ხარისხის გაუმჯობესებისათვის ამ პუნქტის შესრულება აუცილებელია. ამასთან, ფიქსირდება შემთხვევები, როდესაც მოსწავლეები ასაკოვან მასწავლებლებს დასცინიან. დასახელდა კონკრეტული შემთხვევები, როდესაც მოსწავლეები ხშიერი მასწავლებლის ახსნილ გაკვეთილს ვერ იგებენ და ამ ფაქტს მის ასაკთან და შესაბამისად, ახსნის არათანამედროვე მეთოდებსა და ენერგიისა და მოტივაციის ნაკლებობას უკავშირებენ. მეორე მხრივ, მოსწავლეები აღიარებენ, რომ ასაკოვან მასწავლებლებს მეტი გამოცდილება აქვთ და საკუთარი საგანი უკეთ იციან.

რეალურად, მოსწავლეები ასაკოვან მასწავლებლებზე ოდნავი ირონიით საუბრობენ. ჰყვებიან კურიოზულ შემთხვევებს, როდესაც „ხშიერი მასწავლებელი სულ იწყებოდა“. ანისეთიდიქიით საუბრობდა გაკვეთილზე, რომ მოსწავლეებისათვის მისი მეტყველება გაურკვეველი იყო.

მშობლებთან საუბარში ასევე დაფიქსირდა ასაკოვან მასწავლებლებთან დაკავშირებული სტერეოტიპული დამოკიდებულება. მშობელი აღიარებს, რომ ხშიერ პედაგოგთან პირველი შეხვედრის შემდეგ შეცბუნებული დარჩა და სკეპტიკური დამოკიდებულება გაუჩნდა მასწავლებლის პედაგოგიური მიდგომებისა და მეთოდების რელევანტურობასთან დაკავშირებით, თუმცა, მუშაობის პროცესში დარწმუნდა, რომ ხნოვანი მასწავლებელი მხოლოდ დადებითად მოქმედებდა მოსწავლეზე და მის ფსიქოლოგიურ სირთულეებთან მუშაობას წარმატებით გაართვა თავი.

ამრიგად, არც თუ მკაფიოდ, მაგრამ მაინც შეგვიძლია ვისაუბროთ სწავლების პროცესში ასაკობრივი ასპექტისათვის მეტი ყურადღების გამახვილებაზე. მოსწავლეებს, რომლებიც საკმაოდ სენსიტიურები არიან განსხვავებული

ადამიანების საჭიროებებისა და მოთხოვნილებების მიმართ, უნდა მიეცეთ უკეთესი განმარტება პიროვნებების ინდივიდუალურ მახასიათებლების შესახებ, რომელიც ასაკთან ასოცირებულ მოლოდინთან არ არის დაკავშირებული და სხვადასხვა თვისებების განზოგადება ასაკობრივ კონტექსტში არ არის მიზანშეწონილი.

ნიშანდობლივია, რომ მშობლებიც ერთგვარ პრობლემად მიიჩნევენ ხანდაზმული მასწავლებლების განათლების სისტემაში ჩართულობას. ისინი ასაკს უკავშირებენ მოსწავლეების მიმართ სუბიექტურობას, შეფასების არარელევანტურობას, და ზოგადად, სწავლების მოტივაციის ნაკლებობას, რაც მუშაობით გადაღლით, დიდხნიანი სტაჟით იხსნება. მშობლებს მიაჩნიათ, რომ პენსიის ასაკამდე მიღწეული პედაგოგები უნდა განთავისუფლდნენ და ადგილი ახალგაზრდა კადრებს დაუთმონ. რეალურად, კარგად იკვეთება ეიჯიზმის ტენდენცია, როდესაც კონკრეტული გამოცდილების განზოგადება ხდება და მშობლები ხელალებით ამტკიცებენ, რომ ხანდაზმული პედაგოგების სწავლების ხარისხი მნიშვნელოვნად ჩამოუვარდება ახალგაზრდა კოლეგებისას.

მეორე პოზიცია მკვეთრად განსხვავებულია, თუმცა, ასევე კონკრეტული მასწავლებლების მაგალითზეა აგებული. მშობლების ნაწილი დარწმუნებულია, რომ პენსიონერი 60 წლის მასწავლებელი ბევრად კვალიფიციურია და უკეთესად ასწავლის მოსწავლეებს, ვიდრე ახალგაზრდა მასწავლებელი. ამგვარი დეფინიციის არგუმენტად მშობლები ახალგაზრდა მასწავლებლების ძალიან დაბალ პროფესიულ ცოდნას ასახელებენ და მიაჩნიათ, რომ მნიშვნელოვანია არა ტრენინგებზე „სირბილი“ ნასწავლი მეთოდები და მიდგომები, არამედ საგნობრივი ცოდნა და ამ შემთხვევაში ასაკოვანი პედაგოგების უპირატესობა უდავოა.

გენდერული თანასწორობა.

მულტიკულტურალიზმის მნიშვნელოვანი ასპექტი, გენდერული სენსიტიურობა და თანასწორობა ფოკუსური ჯგუფების კვლევის მნიშვნელოვანი ელემენტი გახდა, რადგან სხვადასხვა ტენდენციები და დამოკიდებულებები ამ კუთხით განსაკუთრებული მკაფიოობით გამოვლინდა.

რეალურად, მოსწავლეების აბსოლუტური უმრავლესობა, მისი სქესისგან დამოუკიდებლად მამაკაცთა და ქალების როლებისადმი მიკერძოებულ და სტერეოტიპულ დამოკიდებულებას ავლენს. ყველაზე ხშირად ამგვარი დამოკიდებულება იმ ალქმული მოლოდინით არის გამოხატული, რომელიც ბიჭების ცელქობას, ზარმაცობას, უხეშობას და გოგონების სიდინჯეს, სიბეჯითეს და აკადემიურ ქცევას უკავშირდება. მოსწავლეები ხშირად პირდაპირ საუბრობენ იმაზე, რომ მათ კლასში, სკოლაში გოგონები კარგები არიან და ბიჭები კი ცუდები. ბიჭები მასწავლებლებს აბრაზებენ, გოგონებს აჯავრებენ, უხეშ სიტყვებს იყენებენ და ხშირად გოგონებზე ზეწოლას ახდენენ. რეალურად, იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც მოსწავლეები საკუთარ კლასში არსებულ ჰარმონიულ დამოკიდებულებასა და სხვადასხვა სქესის მოსწავლეებს შორის მეგობრობის მაგალითებზე საუბრობენ, ამატებენ, რომ სქესთა შორის როლების ალქმული განაწილება მათი სკოლისთვისაცაა დამახასიათებელი.

რიგ შემთხვევებში მოსწავლეები ვერ ხსნიან, თუმცა ადასტურებენ, რომ საკლასო ოთახში ურთიერთობა ერთი სქესის მოსწავლეებს შორის ბევრად ინტენსიურია:

- „გოგონები ცალკე ვმეგობრობთ, ბიჭები ერთად არიან. რატომ, არ ვიცი“.

კვლევა ადასტურებს, რომ სხვადასხვა მცირე დეტალი, რომელიც კონკრეტულ სიტუაციასთან არის დაკავშირებული, განზოგადოებულია; მაგალითისათვის, მამრობითი სქესის მოსწავლეები კითხვაზე, თუ რას აკეთებენ გოგონები დასვენებაზე, პასუხობენ, რომ ჭორაობენ. ამასთან, მათი ტონი გვაძლევს საფუძველს ვიფიქროთ, რომ გოგონები სწორედ იმას აკეთებენ დასვენებაზე, რასაც უნდა აკეთებდნენ.

განსაკუთრებით დამაფიქრებელია სქესთაშორისი აღქმული დამოკიდებულება, ქცევათა დაყოფა სქესებისთვის დამახასიათებელი ნიშნების მიხედვით და ცალკეული შემთხვევების განზოგადების ტენდენცია. ბავშვები ხალისით საუბრობენ სხვათაგან გამორჩეულ ბიჭებზე:

- „ჩვენ რომ ხალისით ვთამაშობთ, ის ზის და გოგოებთან ლაპარაკობს“;
- „ჩვენთან არის ერთი ბავშვი, სულ გოგოებთან ლაპარაკობს“.

თუმცა, ამ რიგ შემთხვევებში ამგვარ ქცევას ბავშვის განსაკუთრებულობას არ მიაწერენ:

- „ის „ჩვეულებრივი“ ბავშვია, არ უნდა ფეხბურთის თამაში ან ბიჭებთან თამაში და მოდის ჩვენთან“.

ასევე გამოვლინდა ბევრი შემთხვევა, როდესაც მოსწავლეები ერთ-ერთს განსხვავებული ქცევის გამო დასცინიან. რიგ შემთხვევებში განსხვავებულ ქცევად აღიქმება იმ გოგონების ან ბიჭების ქცევა, რომლებიც მეტ დროს საპირისპირო სქესის ამხანაგებთან ურთიერთობაში ატარებენ. ამავე დროს მკაფიოდ ვლინდება: მოსწავლეები მიიჩნევენ, რომ დაირღვა ის აღქმული ქცევები, რომლებიც ორივე სქესის წარმომდგენლებს უნდა ახასიათებდეს:

- „ჩვენთან ჩემი კლასელები სულ დასცინიან, მით უმეტეს, ბიჭები და „ქალო“, „ქალოს“ უძახიან, მაგრამ ჩვენ არ ვფიქრობთ ეგრე“.

მოსწავლეები ასევე აღწერენ მასწავლებლის მოქმედებას/მცდელობას დაცინვის ფაქტი საკლასო ოთახში შეწყდეს:

- „მასწავლებელსაც რამდენჯერ უჩხუბია ამაზე“.
- რას ეუბნება მასწავლებელი?
- რა ვიცი, არ შეიძლება დაცინვაო და პირიქით, უნდა დაიცვათო ყველფრისგანო.
- მერე ისინი რას ეუბნებიან? კარგიით?
- კი პირდებიან მასწავლებელს, მარა მერე ისევ ისე იქცევიან.
- და ეს ბავშვი რას აკეთებს მერე?

- არაფერს, უთმენს.
- როგორ ფიქრობ, სწყინს ძალიან?
- არ ვიცი.
- არასდროს გიკითხავს?
- არა.
- გოგონები როგორ იქცევიან?
- ჩვეულებრივად კარგად ვექცევიან ძალიან, ჩვენთან ვათამაშებთ, არ ვაგდებთ როგორც ბიჭები აგდებენ. თან არც უნდათ ბიჭებს მაგასთან მეგობრობა, რადგან ჩვენთან მოდის სულ“.

დაფიქსირდა პირიქით: გოგონას საქციელის განსჯა. მოსწავლეები უცნაურად მიიჩნევენ (და ამას არც მალავენ), რომ გოგონა ვაჟებს ეხვეწება, ფეხბურთი მათამაშეთო. მოსწავლეები ასევე საუბრობდნენ იმაზე, რომ ამ გოგონას რეგულარული სცემდა ერთი ბიჭი:

- ჩვენ ერთი ბიჭი გვყავს ყოველ დღე სცემს, რამდენჯერ მოვიდა დედამისი, მაგრამ მაინც არ ესმის.
- გოგოს სცემენ? სულ ერთსა და იმავე გოგოს სცემენ?
- დიახ. ეხლა აღარ, ადრე ძალიან სცემდნენ.

კვლევა აჩვენებს, რომ გოგონა მოსწავლეებს გააჩნიათ მკვეთრი პოზიცია ბიჭების ცუდობასა და გოგონების კარგობასთან დაკავშირებით. გოგონები წყნარები არიან და კარგად სწავლობენ. ბიჭები კი ძალიან ცუდობენ და ცუდად სწავლობენ. თუმცა ბავშვები საკუთარი კლასის მაგალითებიდან მსჯელობენ, რიგ შემთხვევებში სხვადასხვა ქცევის განზოგადებაც ხდება.

მშობლები გენდერულ საკითხს, როგორც ცალკეულ პრობლემას არ განიხილავენ. თუმცა, სპორტის გაკვეთილზე საუბრის დროს მკაფიოდ გამოიხატა, რომ გაკვეთილები ორიენტირებულია ფეხბურთისა და კალათბურთის თამაშებზე, სადაც მხოლოდ მამრობითი სქესის მოსწავლეები არიან ჩართულები. შესაბამისად, იკვეთება ის არათანაბარი პირობები, რომელიც მდებარეობს და მამრობითი სქესის მოსწავლეებს გააჩნიათ სპორტულ აქტივობებში ჩართულობის კუთხით.

ფიზიკური მონაცემები და შეზღუდული შესაძლებლობები,

სოციალური ფონი და ემპათია.

მოსწავლეები სიამოვნებით საუბრობენ მათ კლასში არსებულ მეგობრულ ატმოსფეროზე. რიგ შემთხვევებში ხაზი ესმება მასწავლებლის დამოკიდებულებისა და მიდგომების მნიშვნელობასა და გავლენას ამგვარი პოზიტიური გარემოს ჩამოყალიბებაში. საკუთარი კლასის და თანაკლასელების აღწერისას, მოსწავლეები

ხაზს უსვამენ იმ განსხვავებებს, რომლებიც მოსწავლეებს შორის არსებობს. „მორიდებული“, „ზარმაც“, „ცელქი“, „ჩუმი“ - ეს თანაკლასელების ყველაზე ხშირი და განმეორებადი აღწერაა. შესაბამისად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მოსწავლეებს მეტ-ნაკლებად აქვთ გაცნობიერებული ადამიანების მრავალფეროვნება, რომელიც ხასიათის დეტალების, ქცევის, დამოკიდებულების დონეზე ვლინდება, თუმცა, ტოლერანტულები არიან ამგვარი მრავალფეროვნების მიმართ და ამგვარ გარემოში კომფორტულად, კლასის ნაწილად მიიჩნევენ თავს. ამასთან, კვლევაში სახელდება კონკრეტული მაგალითები, თუ როგორ გამოხატავენ მოსწავლეები ერთმანეთის მიმართ ემპათიას, სიმპათიას, მხარდაჭერას. აქ არის პოზიტიურ მოვლენებთან დაკავშირებული სიხარულის გაზიარების, პრობლემურ სიტუაციაში ჩავარდნილი თანაკლასელის მიმართ გამოხატული მხარდაჭერისა თუ ნახალისების მაგალითები, წარმოდგენილი სხვადასხვა ტიპის აქტივობებით:

- „ერთხელ ჩემმა კლასელმა მოიგო ოლიმპიادا მათემატიკაში, ჩვენ მეექვსე გაკვეთილზე დავრჩით და კლასი დავასუფთავეთ, მოვუწყვეთ იქაურობა და დავუწერეთ დაფაზე - „გილოცავთ!“ რომ მოვიდა, გახარებული იყო“.

ასევე ხაზგასასმელია ემპათიის გამოვლინების მაგალითები, რომლებიც კლასის დონეზე მასწავლებლები უწყობენ ხელს. ამგვარი შემთხვევები მეტწილად შეზღუდული შესაძლებლობების ან ჯანმრთელობის პერმანენტული თუ დროებითი პრობლემები მქონე მოსწავლეების მიმართ არის გამოხატული. ემპათია ორგანიზებულია და მოსწავლეების მობილიზაციის საშუალებით მიიღწევა. ამგვარი პოზიტიური შემთხვევები, სადაც მოსწავლეები სოლიდარობის გამოხატვას და თანადგომას სწავლობენ, პრაქტიკულად (მეტ-ნაკლები ინტენსივობით) ყველა საკვლევ მიზნობრივ ჯგუფში დაფიქსირდა. მაგ. მოსწავლესთან, რომელსაც გადაადგილებასთან დაკავშირებული პრობლემები აქვს და სახლში უტარდება გაკვეთილები, წელიწადში რამდენჯერმე ერთად მიდიან კლასელები. ემპათიის, სოლიდარობისა და მხარდაჭერის კიდეც ერთი პოზიტიური მაგალითია სხვადასხვა ტიპის საქველმოქმედო ღონისძიებები, სადაც მოსწავლეებს საშუალება ეძლევათ საკუთარი ნაკეთობებისა და ნამუშევრების გამოფენა-გაყიდვისგან მიღებული შემოსავალი შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე თანაკლასელების დასახმარებლად და მხარდასაჭერად გამოიყენონ. საგულისხმოა ასევე თანაკლასელების მიერ ამ კატეგორიის მოსწავლეებისთვის დახმარების განევა საგნების ათვისებასა და დავალებების მომზადებაში. პოზიტიურ მაგალითებს შორის სახელდება ასევე ეკონომიკურად შეჭირვებული მოსწავლეებისათვის ტანსაცმლისა და ფეხსაცმლის ჩუქების ფაქტები. ამასთან, ზოგჯერ ამგვარ აქციებში მოსწავლეები და მასწავლებლები ერთად არიან ჩართულები. თუმცა, არის შემთხვევები, როდესაც მასწავლებლები ამგვარ ქველმოქმედებას მოსწავლეების ჩარევის გარეშე ახორციელებენ, რომ ხელმოკლე მოსწავლეებმა უხერხულობა არ იგრძნონ.

ამ პოზიტიური, ხშირად კოლექტიურ და სკოლის მიერ ნახალისებულ აქტივობებთან ერთად გამოიკვეთა მნიშვნელოვანი უარყოფითი ტენდენციებიც, რომელთა განხილვა მნიშვნელოვანია საკლასო ოთახში მრავალფეროვნების მართვისა და მისი სასკოლო ცხოვრებაში ინტეგრაციის საკითხებზე არსებული სიტუაციის ანალიზისათვის. მოსწავლეები საუბრობენ ფიზიკური ნიშნის მიხედვით მოსწავლეების შეფასებასა და სეგრეგაციაზე. მოსწავლეების შეფასებით, ამ კუთხით დაცინვისა და აბუჩად აგდების ობიექტი მეტწილად ქარბზონიანი მოსწავლეები ხდებიან („მსუქანია და

ყველა დასცინის“). ერთ-ერთმა მოსწავლემ კონკრეტული მაგალითი მოიტანა, თუ როგორ წახალისდა მოსწავლისათვის მეტსახელის დარქმევა მასწავლებლის მიერ:

- „ჩემი ჯგუფელი იყო და მასწავლებელმა შეარქვა ბუდლაჯანა და რო ვეძახდით ხოლმე, ერთხელ კინალამ მერხი ჩაარტყა თავში, ბუდლაჯანა რომ დაუძახა“;
- ჩემ კლასელს დიდი თავი აქვს და გლობუსას ეძახიან“;
- „ჩემთან წრიპას“;
- „ჩემთან ერთს დონდლოს ეძახიან, ერთი ბავშვი კი ძალიან მსუქანია და იმას ბოჩკას“;
- „ჩემს კლასელს ბუღალოს ეძახიან“;
- „ერთი კიდეე პატარაა და ლილიპუტას იძახიან“;
- „ერთ გოგოს თხას ეძახიან“.

მოსწავლეებმა საკუთარ, კონკრეტულ გამოცდილებაზეც ისაუბრეს ფიზიკური ნიშნით დაცინვის ფაქტების შესახებ:

- „ჩვენს სკოლაში არის ორი ბავშვი. ერთს ალექო ჰქვია და ერთს გიორგი, ერთი კლასელი გვყავს კიდეე პაატა, ცოტა მსუქანია. სულ დასცინიან. მეც დამცინოდნენ ხოლმე, მაგრამ... გიორგი ერთი არის მაღალი, მაგას სიმძლევზე არავინ არ დასცინის, პირიქით, რატომ უნდა დასცინოს ადამიანმა როცა ესეა. ხანდახან ისე ვარ ხოლმე, რომ მწყინს, ამ სკოლიდან გადასვლასაც დავაპირებ. ვერ შეაგნებინებ, იმიტო, რო, ძან ცელქებიც არიან და არ ვიცი“.

გამოდის, რომ უმრავლეს შემთხვევაში, ფიზიკურ მხარესთან დაკავშირებული დამცინავი დამოკიდებულების, აბუჩად აგდებისა და დამცირების ფაქტების მართვა სკოლაში შეუძლებელი ხდება.

ფაქტობრივად ყველა რეგიონში ბავშვები საუბრობენ სოციალური ნიშნით სეგრეგაციაზეც. მოსწავლის ჩაცმულობა შეიძლება საკლასო ოთახში დაცინვის საგანი გახდეს. ბავშვები კონკრეტულ მაგალითებს ასახელებენ, თუ როგორ ხდება თანატოლი კლასელების დაცინვის ობიექტი. თავად ისტორიების მოყოლის დროს მეტწილად ბავშვები ირწმუნებიან, რომ მათ კლასში მსგავსი შემთხვევები არ ფიქსირდება, თუმცა, სკოლაში არიან ბავშვები, რომლებიც სხვების მიმართ უპატივცემულობას იჩენენ. საინტერესოა მოსწავლეების მიერ იმ ბავშვების დახასიათება, რომლებიც სხვების ფიზიკურ მხარესა და გარეგნობაზე ხუმრობენ:

- „ჩაცმაზე აქვთ გართულება, კლასში არა, მაგრამ სკოლაში კი“;
- „აი შენ არ გაცვია კარგად და ესეთი რაღაცა, შურიანი ბავშვები“;
- „ჩვენთან ერთი გვყავდა, ძალიან ამაყი იყო და ყველა დასცინოდა“;
- „აი მაგალითად, ის ფულიანი რო იყო, სხვებს დასცინოდა, ზედაც არ უყურებდა“.

რიგ შემთხვევებში კიდევ უფრო შემაშფოთებელი ფაქტები დაფიქსირდა, რომელიც შეზღუდული შესაძლებლობების გოგონას ეხებოდა; მას მეტყველების პრობლემა ჰქონდა და კლასელები აბუჩად იგდებდნენ, დასცინოდნენ:

- „იმიტომ რომ ხანშიშესული მამა ჰყავდა. ხანში შესული მამა ჰყავს და იმიტომ დასცინოდნენ. ერთმა ბიჭმა კიბიდან დააგორა. მასწავლებლები მხარში უდგანან, ეხმარებიან, ბავშვებს ეუბნებიან, რომ მასე არ შეიძლება. მაინც ახერხებენ, მასწავლებელი რომ თვალს მოაშორებს, ცუდად ექცევიან“.

რიგ შემთხვევებში საკუთარი კლასის მაგალითიც მოიტანეს. მოსწავლეები ჰყვებიან, თუ როგორ არის მათ კლასში ერთი „ლარიბი ბიჭი“, რომელსაც ცუდად აცვია:

- „დავცინით, ოღონდ ისე არა, რომ გავებუტოთ. მეგობრულად დავცინით. ისე დავცინით, რომ მას არ წყინს“.

მეორე მხრივ, კვლევა აჩვენებს, რომ მოსწავლეების დიდ ნაწილს გაცნობიერებული აქვთ სოციალურ ნიადაგზე თანაკლასელების სეგრეგაციისა და აბუჩად აგდების ფაქტების უმართებულობა და კიცხავენ ამგვარ დამოკიდებულებას. თუმცა, ისევ და ისევ, მოსწავლეების საუბრიდან შეიძლება დასკვნის გამოტანა, რომ სოციალური ფონი და მოსწავლის გარეგნობა არის სასკოლო საუბრების საგანი და სავარაუდოდ, არა მხოლოდ მოსწავლეებს, არამედ მოსწავლეებსა და მასწავლებელს, რიგ შემთხვევებში კი, მშობლებს შორისაც:

- ჩვენთან იყო ერთი გოგო, ცუდად ეცვა, მაგრამ არავინ არ დასცინოდა, იმიტომ რომ თვითონ ვერ ამჩნევდა ამას. ეგონა რომ ნორმალურად ეცვა.
- ცუდად ჩაცმა რას ნიშნავს?
- აი რაღაც შარვალი ჰქონდა, ეხლა ხო არის მოდაში გახეული და ცოტა დიდად ჰქონდა, ვერ ამჩნევდა, შემდეგ მშობელთა კრებაზე შენიშვნა მისცეს. იმან ძალიან ბევრი იტირა, მაგრამ ჩვენი კლასელები განა ეუბნებოდნენ შენ როგორ გაცვიაო, ამშვიდებდნენ, ცუდი არაფერი არ არისო.

ამ კონკრეტული შემთხვევის გაანალიზების შემთხვევაში ცხადად იკვეთება, რომ მშობლების, მასწავლებლების შენიშვნა დემონსტრაციული ხასიათისაა და იმგვარადაა გაკეთებული, რომ თანაკლასელები საქმის კურსში დგებიან. მოსწავლე უხერხულ სიტუაციაში ვარდება და ნერვიულობს. მონათხრობიდან არ იკვეთება მოსწავლის სოციალური ფონი, თუმცა, რეალურად თავად ის ფორმა, რომლითაც მოსწავლის ჩაცმულობის მიმართ შენიშვნა კეთდება, ცხადყოფს, რომ არც მასწავლებელი და არც მშობლები არ ცდილობენ შექმნან იმგვარი გარემო, სადაც მოსწავლე მიღებულ შენიშვნას ზედმეტი ნერვიულობის გარეშე გამოასწორებს, თუ ამის მატერიალური საშუალება არსებობს. ხოლო თუ ჩაცმულობა მისი სოციალური ფონით არის განპირობებული, მსგავსი ტიპის შენიშვნების გაკეთება, და მით უფრო იმგვარად, რომ თანაკლასელები ინფორმირებულნი არიან, ნამდვილად არის სოციალურ ფონზე მოსწავლეების სეგრეგაციის ნიმუში.

მშობლები ასევე საუბრობენ მასწავლებლების მიერ მოსწავლეების გარეგნული იერის მიხედვით სეგრეგაციაზე. მათი აზრით, იმ მოსწავლეებს, რომლებსაც მოუწესრიგებელი ტანსაცმელი აცვიათ ან მათი იერსახე არ შეესაბამება მაღალ

ჰიგიენურ ნორმებს, ნაკლები შანსი აქვთ მასწავლებლის ყურადღება მოიპოვონ, ვიდრე მათ სხვა თანატოლებს. შესაბამისად, დაბალი სოციალური ფონი, როდესაც მშობელს არა აქვს საშუალება ბავშვის სათანადო გარეგნული იერსახე და ჰიგიენური ნორმები უზრუნველყოს, მოსწავლის დისკრიმინაციის საგანია. ამ შემთხვევაში, ძალიან ნიჭიერ მოსწავლესაც კი შეიძლება ჰქონდეს სერიოზული დისკომფორტი.

მიუხედავად იმისა, რომ კვლევის ფარგლებში ასევე გვინდოდა დაგვედგინა ყველანაირი სოციალური სტატუსის, მათ შორის პროფესიულ-სამსახურებრივი ნიშნით მოსწავლეების სეგრეგაციის, ძალადობის ან დისკრიმინაციის ფაქტები, უნდა აღინიშნოს, რომ ფოკუსჯგუფში კატეგორიულად უარყვეს მშობლების განათლების ან მათი სამსახურებრივი პოზიციისა და პროფესიის მიხედვით მოსწავლეების დაყოფის, გამორჩევის, დაცინვის და დისკრიმინაციის ფაქტები მათი თანაკლასელების მხრიდან.

ნიშანდობლივია, ის სტერეოტიპული დამოკიდებულება, როდესაც მოსწავლეები სოციალურ სტატუსს ადამიანების სიკარგეს და სიცუდეს უკავშირებენ:

- „პარიზში შეიძლება ბოროტი ადამიანებიც ცხოვრობდნენ, მაგალითად, პარიზელ ხალხს უფრო მეტი ფული უნდა“.

კვლევის შედეგების მიხედვით შეიძლება დავასკვნათ, რომ სოციალური სეგრეგაცია და განსხვავება საკმაოდ ძლიერად არის წარმოჩენილი სკოლებში. იმ ფონზე, როდესაც მოსწავლეები ბუნებრივად ნაკლებად არიან განწყობილი დისკრიმინაციისაკენ, მიზნობრივი მუშაობა, პოზიტიური მაგალითების ინტეგრაცია სასწავლო პროცესში, ორგანიზებული აქტივობების დაგეგმვა და განხორციელება მოსწავლეების გამთლიანებისათვის ის აუცილებელი ნაბიჯებია, რომლებიც არსებული პრობლემატიკის გადაჭრის გზად ისახება.

აუცილებელია ცალკე აღინიშნოს ის სეგრეგაციაც, რომელიც მოსწავლეების საჯარო და კერძო სკოლებში გადანაწილებასთან ერთად მათ სტატუსს და სოციალურ ფონს უკავშირდება. ფოკუსჯგუფებში დაფიქსირდა მოლოდინი, რომ მონყვლადი ფენის ან დაბალი სოციალური სტატუსის მოსწავლეები კერძო სკოლაში არასოდეს სწავლობენ, ხოლო მასწავლებლები კი კერძო სკოლის შემთხვევაში არასოდეს და არანაირი ნიშნით არ გამოარჩევენ მოსწავლეებს ერთმანეთისგან.

კვლევამ აჩვენა, რომ მშობლები მეტ-ნაკლებად არიან ინფორმირებულნი მათ სკოლასა თუ კლასში შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეების რაოდენობაზე, პირობებსა და დამოკიდებულებებზე. ფოკუსჯგუფის გამოკითხვამ გამოკვეთა ამ კატეგორიის მოსწავლეებისათვის აუცილებელი ინფრასტრუქტურის ნაკლებობა და არადამაკმაყოფილებელი ხარისხი. მშობლების აზრით, შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეთა უმრავლესობა არ დადის სკოლაში და ძირითად შემთხვევებში სახლში გადის სკოლის სასწავლო კურსს. მეორე მხრივ, მშობლების უმრავლესობა თვლის, რომ მოსწავლეებს შორის დისკრიმინაციული დამოკიდებულება პრაქტიკულად არ არსებობს. მეტიც, ისინი საუბრობენ ბოლო წლებში მოსწავლეებს შორის ჩხუბის ფაქტების, უნაწიური სიტყვების გამოყენების, გაკვეთილების გაცდენის შემცირებაზე და თვლიან, რომ მოსწავლეებს შორის დამოკიდებულება ზოგადად პოზიტიური და კეთილგანწყობილია. მოსწავლეებისა და მშობლების ფოკუსჯგუფების შეპირისპირების შედეგად იკვეთება ტენდენცია,

რომ ბევრ შემთხვევაში მშობლები სრულებით ვერ ან არასაკმარისად ფლობენ ინფორმაციას სკოლაში მიმდინარე სწავლის პარალელური მოვლენების შესახებ. შესაბამისად, ის პრობლემები და გამოწვევები, რომლებიც სასკოლო და საკლასო სივრცეში მრავლად არსებობს, მათი ყურადღების მიღმა რჩება. შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ სკოლაში მასწავლებლებსა და მშობლებს შორის კომუნიკაცია მხოლოდ მკაფიოდ განსაზღვრული ჩარჩოების ფარგლებში მიმდინარეობს და მოსწავლის პირად აკადემიურ და ყოფაქცევით პორტფოლიოს მოიცავს. სხვა გამჭოლი პროცესები, რომლებიც სასკოლო ცხოვრების ნაწილს წარმოადგენს და მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოსწავლეების საზოგადოებრივ, სოციალურ, ფსიქოლოგიურ და ფსიქიკურ განვითარებაზე, არასათანადოდ და არასაკმარისად არის გაზიარებული, განხილული და გააზრებული.

ფიზიკური მონაცემების გვერდით, ბევრი ნეგატიური ასპექტი და დისკრიმინაციული დამოკიდებულების მაგალითი იკვეთება შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეების მიმართ დამოკიდებულებაშიც. მშობელთა ფოკუსჯგუფებმა განსაკუთრებით თვალსაჩინო გახადა ის დისკრიმინაცია და სტიგმა, რომლის გავლენის ქვეშაც რიგ შემთხვევებში ეს მოსწავლეები და მათი მშობლები იმყოფებიან. გამოიკვეთა ტენდენცია, როდესაც მასწავლებლები თავად არიან სკოლაში მოსწავლეების და მათ შეზღუდული შესაძლებლობების თანაკლასელთა დაპირისპირებისა და უთანხმოების წარმოშობის ინიციატორები:

- „...ბავშვები დაუპირისპირა. ასე მითხრა, მოაცილე შენი დებილი შვილი აქედანო. 30 ბავშვის წინ მითხრა ასე! უნდოდა, რომ ბავშვები აგრესიულები გამხდარიყვნენ მის მიმართ“.

ასევე გამოიკვეთა რამდენიმე მკაფიო მაგალითი, როდესაც მასწავლებლები მშობლისგან მოითხოვდნენ დაპირებას, რომ მოსწავლეს მე-9 კლასიდან გადაიყვანდნენ და მხოლოდ ამ დაპირების ფონზე აგრძელებდნენ მოსწავლეებთან მუშაობას. ერთ შემთხვევაში კი მასწავლებელი მშობლისგან გარკვეულ თანხას ითხოვდა შემდეგ კლასში მოსწავლის გადაყვანის საფასურად.

მშობლებმა ასევე მოიყვანეს მაგალითი, თუ როგორ აუხსნა მასწავლებელმა შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლის მშობელს, რომ მის შვილთან ინდივიდუალური პროგრამით მუშაობისათვის მას დამატებით თანხას არავინ აძლევდა. ფიქსირება ფაქტები, როდესაც მასწავლებელი მშობელთან შეთანხმების გარეშე წყვეტს, პრობლემური ბავშვი ერთიდან მეორე კლასში გადაიყვანოს. მშობლები ასევე საუბრობენ მასწავლებლის დაჟინებულ მოთხოვნაზე, შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლის საჯარო სკოლიდან სპეციალიზებულ სკოლაში გადაყვანასთან დაკავშირებით.

დისკრიმინაციული და აგრესიული დამოკიდებულება შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეების მიმართ, ფაქტობრივად, მხოლოდ მენტალური პრობლემების მაგალითზე დაფიქსირდა.

რიგ შემთხვევებში ასევე დამაფიქრებელია მშობლების დამოკიდებულება არა ინდივიდუალური მოსწავლის, არამედ ზოგადად ინკლუზიური განათლებისადმი; გარკვეულ ჯგუფებში მათ მკაფიოდ გამოხატეს უკმაყოფილება კლასში შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეების ინკლუზიასთან დაკავშირებით. მათი აზრით, ის

მოსწავლეები, რომლებსაც მენტალური სახის შეზღუდული მონაცემები გააჩნიათ, არ უნდა სწავლობდნენ სხვა ბავშვებთან ერთად, რადგან მათი ინკლუზია საკლასო ოთახში შეუძლებელი ხდება. მასწავლებელი, ერთი მხრივ, ამ მოსწავლეებთან მუშაობას ცდილობს და მეტწილად უშედეგოდ, ხოლო მეორე მხრივ კი, სხვა მოსწავლეები ამ დროს ჩამორჩებიან და დროს კარგავენ. მშობლები საუბრობენ შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეების მშობლების პასუხისმგებლობაზე, თავად გადანყვიტონ საკუთარი შვილების შესაძლებლობები და პოტენციალი:

- „ერთი ბავშვი ჰყავდათ კლასში, ორმაგი სინდრომით იყო დაავადებული, დაუნიზმით და კრეტინიზმით. შეიძლებოდა თურმე, რომ ამგვარ ბავშვს ესწავლა კლასში. მე კინაღამ მოვკიდე ხელი ჩემს შვილს და გადავიყვანე. მიზეზი იყო ის, რომ ამგვარი ბავშვი იყო კლასში. ყველა ხომ ვერ გადაიყვანდა ასე! სად იყო ამ ბავშვის ადგილი? არ იყო კლასში ამ ბავშვის ადგილი! დედამისი იძახდა, არ ნავიყვან, მაგ სკოლაში დებილები სწავლობენო. არადა, არასწორი ინფორმაცია ჰქონდა. ისეთივე ბავშვები სწავლობდნენ, როგორიც მისი შვილი იყო“.

კვლევამ აჩვენა, რომ სხვა მოსწავლეების მშობლების წინააღმდეგობა ინკლუზიური განათლების მიმართ პრაქტიკულ ფორმებსაც იძენს და რიგ შემთხვევებში ისინი თავად არიან ჩართულები მენტალური პრობლემების მქონე მოსწავლეების სპეციალიზებულ სკოლაში გადაყვანის პროცესში.

მშობლების აზრით, მასწავლებლებს, რომლებიც საკლასო ოთახში შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეებთან მუშაობენ, უნდა ჰქონდეთ უფლება, საერთო აზრის გათვალისწინებით გადანყვიტონ, ინკლუზია წარმატებულია თუ არა. მასწავლებლების დასკვნებზე დაყრდნობით ისინი თვლიან, რომ იკლუზიური განათლება იყო შეცდომა:

- „უნდა აღიარონ, რომ არ გაამართლა ამგვარმა მიდგომამ. ამ ბავშვებს ხომ გასხვავებული პროგრამა სჭირდებათ!“

ამასთან, ისინი ხაზს უსვამენ ფსიქოლოგის აუცილებლობას სკოლაში, რომელიც შშ მოსწავლეებთან იმუშავებს. მშობლები ასევე საუბრობენ იმ უარყოფით გავლენაზე, რომელიც შშ მოსწავლეებს გააჩნიათ სხვა მოსწავლეებზე:

- „ეს საღად მოაზროვნე ბავშვები გადავიდნენ იმათ ჭკუაზე“;
- „უარყოფითად აისახა საღად მოაზროვნე ბავშვის ქცევაზე, ის ხომ სადღაც ჩამორჩა!“
- „ამ ბავშვებში არის რაღაც უარყოფითი, ღმერთმა მაპატიოს და. მათ არ შეუძლიათ სხვა ბავშვებს აჰყვნენ გააზრებულად, ამას იმპულსურად აკეთებენ. შეიძლება რაღაც ეტაპამდე მოსწონთ კიდევაც ეს, მაგრამ საბოლოო ჯამში მათი ადგილი არის სპეციალურ სკოლაში“.

მშობლების აზრით, შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეები არ უნდა იყვნენ გარიყული საზოგადოებისგან, მაგრამ ამისათვის მათთვის არსებული სპეციალური სკოლები უნდა დაარსდეს. მეტიც, მშობლები ხაზს უსვამენ იმ პოზიტიურ შედეგებს, რომლებიც ამ მოსწავლეების სპეციალიზებულ სკოლებში განთავსებით მათ აქვთ:

- „იცით რა კარგი შედეგები ჰქონდა იმ ბავშვს იმ სკოლაში? ხატვა ისწავლა, წერა-კითხვა თუ არა“.

საგულისხმოა, რომ, ამასთან, მშობლები ცდილობენ საკუთარ ბავშვებს ჩაუნერგონ შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეების მიმართ ტოლერანტული დამოკიდებულება. ისინი აღნიშნავენ, რომ ბავშვებთან სპეციალურად მუშაობენ, რომ მოსწავლეები შშ თანაკლესელის მიმართ კორექტულები იყვნენ:

- „ჩვენ ვიყავით ძალიან შეზღუდულები და რომ ჩვენ შვილებს ვეუბნებოდით, თქვენ არ აჩვენოთ, არ აჰყვეთ, აგრესიით არ მიუდგეთ ბავშვს და მიუდექით კეთილგანწყობით, რომ ეს თქვენი მეგობარია. არ იყოთ, რომ არ აყვეთ, მე ერთი-ორჯერ ვუთხარი ჩემს შვილს, რომ არ არის ის დებილი. ისე კარგად აზროვნებდა ხანდახან, მაგრამ მერე ვერა“;
- „ბავშვები არიან ესენიც, უფროსებს მოსდით რაღაც შეცდომები ურთიერთობებში და ბავშვმა შეიძლება უწოდოს რაღაცა, ანიშნოს, რომ ის ასეთია. მაგრამ ამ დროს არის ტკივილი და ისეთი შეურაცხყოფაა მშობლისთვის...“

მოსწავლეების ფოკუსჯგუფმა ასევე გამოავლინა კონკრეტული შემთხვევა, როდესაც მოძრაობის უნარშეზღუდულ მოსწავლეს თანაკლასელთა და თანასკოლეელთა ნაწილი დასცინოდა და აბუჩად იგდებდა. ამასთან, მასწავლებელი საკმის კურსში იმყოფებოდა და მოსწავლეებს აფთხილებდა, უყვიროდა, ასე არ მოქცეულიყვნენ. თუმცა, შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლე ამ ფაქტს მშობლისგან მაღავს, ხოლო იმ მოსწავლეებს, რომლებიც მის დისკრიმინაციას ეწევიან და აბუჩად იგდებენ, „გიჟებს“, „უზრდელ“ ბავშვებს უწოდებს. რეალურად, იკვეთება სურათი, როდესაც მშობლები არ არიან ინფორმირებულები სკოლაში არსებულ დისკრიმინაციისა და ძალადობის ფაქტებთან დაკავშირებით, მასწავლებელი ვერ ახერხებს პრობლემის დამოუკიდებლად მოგვარებას, თუმცა მშობლების ჩართვას ამ პროცესში გაურბის.

მეორე მხრივ, მშობლების ნაწილი დარწმუნებულია, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეებს თანაკლასელები და თანასკოლელები „პატივს სცემენ უფრო მეტად“, რაც რეალურად მიაწინებს იმას, რომ ნებისმიერ შემთხვევაში, ამ მოსწავლეების მიმართ პოზიტიური თუ ნეგატიური, სპეციფიკური დამოკიდებულება არსებობს, რაც კიდევ უფრო უსვამს ხაზს მათ მდგომარეობას.

კვლევის შედეგები გვაჩვენებს, რომ მშობლები სპეკტიკურად არიან განწყობილი ინკლუზიური სწავლების პოზიტიური შედეგების მიმართ. ისინი დარწმუნებულები არიან, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეების ინტეგრაციით კლასი ზარალდება. თუმცა, რეალურად, საუბარი არ ყოფილა ფიზიკურ შეზღუდულ შესაძლებლობებზე. მშობლები ძირითად აქცენტს მენტალურ შეზღუდულ შესაძლებლობებსა და მასთან დაკავშირებულ პრობლემებზე აკეთებენ.

დასკვნის სახით, შეიძლება ითქვას: შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეების მიმართ დამოკიდებულება არაერთგვაროვანია, ისევე როგორც სასკოლო და საკლასო დონეზე მოსწავლეების ემპათიური და ტოლერანტული დამოკიდებულების ჩამოყალიბების ინტენსივობა და სტრატეგიები განსხვავებული. რეალურად, იკვეთება პრობლემა, რომელიც განათლების სისტემაში შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეებთან და მათ თანაკლასელებთან საკლასო ოთახში

მუშაობის ერთიანი ხედვისა და სტრატეგიის არარსებობას უკავშირდება. კვლევა აჩვენებს, რომ მასწავლებლებს პრობლემური მოსწავლეების ინტეგრირების ამოცანების გადაწყვეტა საკუთარი ცოდნის, გამოცდილებისა და გეგმის მიხედვით უხდება, რაც არაერთგვაროვანი პროცესებისა და შედეგების მომტანია.

ფოკუსგუფების კვლევამ გამოავლინა მკვეთრი უთანასწორობა მოსწავლეებს შორის, რომელიც სოციალური სტატუსის განსხვავებებთან არის დაკავშირებული. მშობლები საუბრობენ ხშირ პრეცედენტებზე, როდესაც რიგ მოსწავლეებს არ აქვთ მატერიალური საშუალება კლასთან ერთად დაესწრონ სხვადასხვა სპორტულ და შემეცნებით ღონისძიებებს. ისინი საუბრობენ შემთხვევებზე, როდესაც მოსწავლეები ვერ იხდიან ექსკუზის ტრანსპორტირების თანხას, და, შესაბამისად, აკლდებიან საერთო საკლასო აქტივობას. უთანასწორობა სწავლის კუთხითაც ვლინდება; მოსწავლეები არ არიან ჩართულები სპორტულ შეჯიბრებებში, ოლიმპიადებში მხოლოდ იმიტომ, რომ მატერიალური მდგომარეობა არ აძლევს საშუალებას შეიძინონ საჭირო აღჭურვილობა, მასალა. მშობლები საუბრობენ ცალკეულ შემთხვევებზე, როდესაც კლასი ზრუნავს ამგვარი მოსწავლეების საკლასო აქტივობებში ჩართვაზე, აგროვებენ საჭირო თანხებს იმისათვის, რომ კონკრეტული მოსწავლეები არ დაიჩაგრონ სოციალური სტატუსის გამო. თუმცა, ისინი თავადვე მიუთითებენ ამგვარი ინიციატივების არარეგულარ ხასიათზე, რომელიც მხოლოდ და მხოლოდ კლასში გაერთიანებული მშობლების აქტიურობის შემთხვევაში ხორციელდება.

კვლევის შედეგად იკვეთება, რომ საჯარო სკოლა ვერ უზრუნველყოფს მოსწავლეებისათვის სწავლისა და განვითარების თანაბარი პირობების უზრუნველყოფას. ცოდნის შეძენისა და უნარების განვითარების ნაკლები შესაძლებლობების გარდა, დაბალი სოციალური სტატუსის მოსწავლეები რეალურად არიან სტიგმისა და გამიჯვნის საფრთხის ქვეშ, რადგან ეროვნულ დონეზე მსგავსი ტიპის გამოწვევების სტრატეგია არ არსებობს.

კულტურულ-რელიგიური გამოხატულება.

კულტურული გამოხატულების თვალსაზრისით სკოლებში მეტ-ნაკლებად დაბალანსებული სიტუაცია დაფიქსირდა. სკოლებში, სადაც გეოგრაფიული და სოციალური კონტექსტიდან გამომდინარე სხვადასხვა ეთნიკური წარმომავლობის მოსწავლეები ერთად სწავლობენ, მოსწავლეები საუბრობენ, თუ როგორ ჩაატარეს ზეიმი, სადაც სხვადასხვა ენაზე სრულდებოდა სიმღერები და ლექსები და სხვადასხვა ნაციონალურ ცეკვებს ასრულებდნენ:

- თქვენ სიმღერებს რომ ასრულებთ, ლექსებს როცა ამბობთ ხოლმე, ყველაფერი ქართულად არის ხოლმე?
- სომხური, რუსული ქართული?
- ყველა ენაზე?
- ირუშა სომხურად მღერის ხოლმე სიმღერებს.

კვლევის შედეგად, არაერთგვაროვანი სიტუაცია დაფიქსირდა მოსწავლეების იდენტიფიკაციის გამოხატვის შესაძლებლობების კუთხით. მშობლები საუბრობენ ცალკეულ შემთხვევებზე, როდესაც მოსწავლეებს საშუალება ეძლევათ ინდივიდუალურად თუ ჯგუფში იმუშაონ ხელოვნებისა და ხელობის სხვადასხვა მიმართულებით და შემდეგ, რიგრიგობით მოაწყონ საკუთარი ნამუშევრების პრეზენტაცია საკლასო ოთახში. თუმცა, იმ რეგიონებში, სადაც მოსახლეობა მეტ-ნაკლებად ეთნიკურად ჰომოგენურია, სხვა ეთნიკური ჯგუფების კულტურისა და ტრადიციების წარდგენა და გაცნობა მოსწავლეებისათვის არ არის ამგვარი ღონისძიებების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი. იმ შემთხვევაშიც კი, თუ კლასში არის მოსწავლე, რომელიც ეთნიკურად სხვა წარმომადგენელია, ვიდრე ქართველი, და თანაც საკუთარი ეროვნული იდენტიფიკაცია და ტრადიციები კარგად აქვს შენარჩუნებული, მისი განსხვავებული კულტურული სათავე, ადამიანური და ისტორია ყოველთვის არ არის გამოყენებული საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური ჯგუფების უკეთ გასაცნობად. მაგალითები გვაჩვენებს, რომ ეთნიკურად არაქართველი მოსწავლეები, რომლებიც სრულად არიან ინტეგრირებული ქართულ გარემოში, ხშირად ინდივიდუალურად, საკუთარი სურვილითა და მოწადინებით ცდილობენ გააცნონ თანაკლასელებს თავისი ხალხისათვის დამახასიათებელი საინტერესო ტრადიციები. მაგალითად, მოაქვთ ტრადიციული კერძი, წარმოადგენენ საკუთარ ნაციონალურ ცეკვას ან სიმღერას, - მაშინ, როდესაც მოსწავლეების თვითგამოვლენა კონკრეტული სკოლის ან კლასის კულტურული თვალსაზრისით განვითარებისთვის ჩამოყალიბებული ხედვის ნაწილია, სასურველი იქნებოდა მეტად ხდებოდა მოსწავლეების კულტურული განსხვავების მხარდაჭერა, მეტი წახალისება სჭირდება მოსწავლეების სურვილს, საკუთარი ეროვნული და ეთნიკური ტრადიციები და კულტურა გააცნონ თანაკლასელებს სასწავლო გეგმის თუ კლასგარეშე აქტივობების ფარგლებში, - განსაკუთრებით კი იმ შემთხვევაში, თუ სასკოლო საგნები, მაგ. ისტორია, ხელოვნება და ა.შ. იძლევა ამგვარი კულტურულ-გაცვლითი აქტივობების საგაკვეთილო თემაში ინტეგრირების საშუალებას.

კვლევის შედეგად საინტერესო ტენდენციები დაფიქსირდა ქართული ენის მიმართ ეთნიკური უმცირესობების დამოკიდებულების კუთხით. ბავშვების დიდი ნაწილი ამბობს, რომ ძალიან უყვარს ქართული ენა და უნდა რომ ქართული კარგად იცოდეს. ამგვარი ტენდენცია უფრო მეტად აზერბაიჯანულ ეთნიკურ ჯგუფში დაფიქსირდა:

- „ქართული ენა მომწონს, იმიტომ რომ კარგი ენაა და საქართველოს ხალხი არის ქართველი და მე ძალიან მინდა ქართული ენა ვიცოდე“.

ფოკუსჯგუფმა გამოავლინა, რომ მოსწავლეების დიდი ნაწილი ბიბლიოთეკით არცთუ ისე ხშირად სარგებლობს. იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც ისინი დაბეჯითებით ამტკიცებენ, რომ ხშირად გამოაქვთ ბიბლიოთეკიდან წიგნები, კითხვაზე - რა წიგნი გამოიტანე ბოლოს ბიბლიოთეკიდან, პასუხი არა აქვთ. ამავდროულად, მოსწავლეები საუბრობენ ბიბლიოთეკაში მათთვის საინტერესო, მათი ასაკისთვის შესაფერისი წიგნების არარსებობაზე. მეორე მხრივ, მოსწავლეები საუბრობენ ენციკლოპედიების ხელმისაწვდომობაზე სკოლის ბიბლიოთეკაში და ხაზს უსვამენ, რომ დეფიციტი ამ მხრივ არასოდეს შექმნიათ. მათი სურვილია, რომ მეტი ისტორიული და შემეცნებითი წიგნი იყოს ხელმისაწვდომი. კვლევის შედეგები გვაძლევს საფუძველს ვივარაუდოთ, რომ რიგ შემთხვევებში სკოლის ბიბლიოთეკებით მოსწავლეები საკმაოდ ინტენსიურად სარგებლობენ. თუმცა, ხელმისაწვდომი წიგნები არ პასუხობს მოსწავლეთა განსხვავებულ ინტერესებსა და საჭიროებებს.

კითხვითი გამოცდილება მჭიდროდ აღმოჩნდა დაკავშირებული რელიგიურ მრწამსთან. მოსწავლეები ამბობენ, რომ ხშირად კითხულობენ ყურანს. კითხვაზე, რა წაგიკითხავს, რა მოგეწონა - ყურანი ან ბიბლია საკმაოდ ხშირი პასუხებია. მოსწავლეები ამბობენ, რომ ყურანს ან ბიბლიას იმიტომ კითხულობენ, რომ აინტერესებთ. რიგი პასუხები ცხადყოფს, რომ რელიგიური წიგნების კითხვა ოჯახურ ტრადიციასთან ან მშობლებისა და ახლობლების ინტერესთან არის დაკავშირებული. მაგ.: „მამამ მომცა“, „ბებია მიკითხავს“.

რელიგიური განსხვავების აღქმა მკაფიოა აჭარის ფოკუსჯგუფის შემთხვევაში, რაც, ერთი მხრივ, ბუნებრივიცაა მოსახლეობის შერეული რელიგიური აღმსარებლობიდან გამომდინარე, თუმცა, მეორე მხრივ, ხაზგასასმელია ის დეტალური ინფორმაციები, რომლებსაც მოსწავლეები ფლობენ რელიგიური კუთხით თანაკლასელებზე. მათ ზუსტად იციან, ვინ არის კლასში ქრისტიანი და „ვინ არ არის მონათლული“. ამასთან, ერთ შემთხვევაში მოსწავლეები ხაზს უსვამენ, რომ უმრავლესობა კლასში ქრისტიანია, თუმცა „არ დასცინიან იმ კლასელებს, რომლებიც მონათლულები არ არიან, იმიტომ რომ ორივე სარწმუნოებაა“. კვლევამ არ აჩვენა რელიგიური რიტუალის თავსმოხვევის მაგალითი. რამდენიმე შემთხვევაში მოსწავლეებმა ახსენეს, რომ მოსწონთ ან მეგობრობენ ამა თუ იმ მოსწავლესთან, „მიუხედავად იმისა, რომ ის ქრისტიანია“. მოსწავლეებმა კარგად იციან, რომ რელიგიური ნიშნით ამხანაგების გარჩევა არ არის სწორი, თუმცა ჩაღრმავებულმა კითხვებმა აჩვენა, რომ რიგ შემთხვევებში მშობლები უშლიან ქრისტიან მოსწავლეებთან მეგობრობას. მოსწავლეებმა მშობლების ამგვარი სიფრთხილის მიზეზად იმის აღბათობა და შიში დაასახელეს, რომ ქრისტიანმა მეგობრებმა შეიძლება მათი შვილებიც ქრისტიანებად „მოაქციონ“. აუცილებელია იმის აღნიშვნაც, რომ აჭარისა და ქვემო ქართლის შემთხვევაში, მოსწავლეები ზედმინევენით კარგად არიან გათვითცნობიერებულები საკუთარი თანატოლების, თანაკლასელების, თანაკლასელებისა თუ მეგობრების რელიგიური მრწამსის შესახებ. ისინი დაბეჯითებით ადასტურებენ, რომ მათ სოფელში ყველა ქრისტიანია, ან რომ მათი სოფლიდან ბავშვები ეკლესიურ სკოლაში დადიან: „ქრისტიანები არიან, მაგრამ კარგი ბავშვები არიან“.

მოსწავლეები კარგად იცნობენ რელიგიური პროფილის სკოლების სასწავლო გეგმის თავისებურებებს და განხორციელებული აქტივობების სპეციფიკას. მეტიც, მათ მკაფიო ინტერესი აქვთ რელიგიური ასპექტისადმი, რადგან რიგ შემთხვევებში რელიგიურ მრწამსთან დაკავშირებულ ცხოვრების წესს აბსოლუტურად განსხვავებულად აღიქვამენ. ამ ფონზე, აუცილებელია მოსწავლეებისათვის სხვადასხვა რელიგიურ მრწამსთან დაკავშირებით დაბალანსებული ინფორმაციის მიწოდება, განსხვავებებისა და თავისებურებების ახსნა კულტურულ, ეროვნულ-ეთნიკურ და რიტუალურ კონტექსტში, რაც ხელს შეუწყობს, ერთი მხრივ, გაუცხოებისა და გამიჯვნის აღმოფხვრას მოსწავლეთა შორის, ხოლო მეორე მხრივ კი, ტოლერანტული დამოკიდებულების განვითარებას თანატოლთა მიმართ.

მოსწავლეები და მშობლები საუბრობენ ერთობლივი ღონისძიებების დროს მართლმადიდებლური ისტორიული ძეგლების მონახულების დროს სხვა რწმენის მოსწავლეების დამოკიდებულებასა და ქცევაზე. აღსანიშნავია, რომ ყველა შემთხვევაში ფიქსირდება მოსწავლის თავისუფალი ნების გამოხატვის შესაძლებლობა. ისინი სურვილის მიხედვით, ათვალთვლებენ ეკლესიის შიდა ინტერიერს, როგორც „კულტურულ ძეგლს“ ან მხოლოდ გარეთა ნაწილს.

მშობლები მიიჩნევენ, რომ აუცილებელია ყველა მოსწავლეს მიენოდეოდეს მეტი ინფორმაცია, მაგალითად, წმინდანების ცხოვრების შესახებ. ამასთან, ისინი ვერ ხედავენ აუცილებლობას, რელიგიის ისტორიის ცოდნა ცალკე საგნის სახით ისწავლებოდეს, არამედ ინტეგრირებული იყოს ისტორიის სახელმძღვანელოში. მშობლებს მიაჩნიათ, რომ შესაძლებელია, რელიგიის ისტორია არამხოლოდ მართლმადიდებლური ქრისტიანობის დეტალებს აცნობდეს მოსწავლეებს, არამედ მსოფლიოს სხვადასხვა, საქართველოს კონტექსტისათვის სპეციფიკური რელიგიის შესახებაც აწვდიდეს ინფორმაციას. მშობლების აზრით, ეს მხოლოდ დადებითად იმოქმედებენ მოსწავლეების მოქალაქეობრივი ცნობიერების ამაღლებაზე. ერთადერთი პირობა, რომელიც ამგვარი სწავლების დროს უნდა არსებობდეს, სარწმუნო და ქვეყნობრივი ინფორმაციით უზრუნველყოფაა.

მშობლებისა და მოსწავლეების გამოკითხვის შედეგად გამოვლინდა, რომ რელიგიური ტრადიციების ინტეგრირების შემთხვევები საკლასო ოთახებში გვხვდება, - დაწყებით კლასებს გააჩნიათ სამლოცველოები. რამდენიმე სკოლაში კი მასწავლებელი გაკვეთილის დაწყებამდე ბავშვებთან ერთად ლოცვის ცერემონიალს ატარებს. მშობლების ძირითადი ნაწილი ამაში პრობლემას ვერ ხედავს და თვლის, რომ ის ბავშვი, რომელსაც არა აქვს სურვილი, თავისუფალია, შეუძლია არ ილოცოს სხვებთან ერთად. ამასთან, მათი აზრით, ეს პრობლემას არ უქმნის არამართლმადიდებელ ქრისტიანებს, რადგან რელიგიური აღმსარებლობა ის ასპექტია, რომლისადმი პატივისცემა ყველა სკოლაში უზრუნველყოფილია და ბავშვები არასდროს არ გამოყოფენ ან გამიჯნავენ თანაკლასელებსა და თანასკოლელებს:

- უფროს კლასში არის იეღოვას მიმდევარი ოჯახის წევრი ბავშვი. ბავშვებთან არანაირი პრობლემა არა აქვს. მასწავლებელიც ისე მიუდგა ამ პრობლემას, ბავშვებს თავიდანვე აუხსნა, რომ არ შეიძლება რომ გაიყოს.
- გაიხსენეთ შემთხვევა, როდესაც თქვენი შვილი მოგიყვიათ, რომ ამ ბავშვს უთხრეს სარწმუნოებასთან დაკავშირებით რაღაც.
- არა, მასწავლებელი ამას არ დაუშვებს. ჩვენს სკოლაში ძალიან სხვანაირი მიდგომა არის. მასწავლებელმა პირველი კლასიდან ჩაუნერგა ბავშვებს, რომ არ შეიძლება ბავშვის რელიგიის მხრივ განსხვავება, რომ ის სხვა რელიგიისაა და შენ სხვა რელიგიისა ხარ. არა გაქვს უფლება, რომ ის ერთია და თქვენ ბევრი ხართ, სხვა რელიგიის წარმომადგენლები, რომ ის შეავინროვოთო...

მოტანილი მაგალითი პოზიტიურია იმ კუთხით, რომ მასწავლებელი ხაზს უსვამს არა მხოლოდ განსხვავებულ რელიგიურ აღმსარებლობას, არამედ უმრავლესობის მიერ უმცირესობისადმი სოლიდარობისა და პატივისცემის გამოხატვის აუცილებლობას, თუმცა არ გვაძლევს საკმარის ინფორმაციას იმის შესახებ, რამდენად მიენოდება ინფორმაცია მოსწავლეებს სარწმუნოების არჩევის თავისუფლების შესახებ და რამდენად უხსნიან მათ იმას, რომ უპირატესი და კარგი რელიგია და მიმართულება არ არსებობს, რადგან რწმენა პერსონალური ფენომენია.

კვლევამ აჩვენა, რომ მოსწავლეები საკლასო ოთახში ერთმანეთისგან იღებენ ინფორმაციას სხვადასხვა რელიგიური მრწამსისა და რიტუალების შესახებ. მოსწავლეები ღიად აზიარებენ ამგვარ ინფორმაციას. ამასთან, ისინი აღნიშნავენ, რომ რელიგიურ-კულტურული გამოცდილების გაცვლას ხელს არ უწყობს სასწავლო

გეგმა, სახელმძღვანელოები, საგაკვეთილო გეგმა და მასწავლებლის მიერ განხორციელებული სწავლება. ამავდროულად მიაჩნიათ, რომ ის მასწავლებლები, რომლებსაც რეგიონული სპეციფიკიდან გამომდინარე, საკლასო ოთახში განსხვავებული რელიგიური მრწამსის მოსწავლეებთან უნევთ მუშაობა, კარგად უნდა იყვნენ გათვითცნობიერებულები ამ კულტურისა და რელიგიის წარმომადგენელთა ტრადიციებსა და დღესასწაულებში და, შესაბამისად, მოსწავლეებსაც უზიარებდნენ ამ ცოდნას გაკვეთილებზე დაგეგმილი აქტივობების საშუალებით. შესაბამისად, ის კულტურულ-რელიგიური ხასიათის გამოცდილებების გაცვლა, რაც მოსწავლეებს შორის ინდივიდუალურად ხდება, დაგეგმილი, მიზნობრივი და დადებითი შედეგის მომტანი იქნება.

საგულისხმოა აგრეთვე მშობლების კრიტიკა მოსწავლეების მიერ ეროვნული კულტურული გამოხატულების შეზღუდული შესაძლებლობების გამო. ისინი თვლიან, რომ არაქართველ მოსწავლეებს უნდა ჰქონდეთ საშუალება, ქართულ ეროვნულ კულტურულ საგანძურთან ერთად საკუთარიც შეისწავლოს და წარმოადგინოს, თუ ამისათვის არსებობს პედაგოგიური რესურსი:

- „ზეიმებზე ლექსები, სიმღერები, ცეკვები, ყველაფერი ქართულია და ქართულადაა“.

გამოიკვეთა ერთგვარი ტენდენცია მოსწავლეების კლასგარეშე აქტივობების - ექსკურსიების დაგეგმვისა და ორგანიზების კუთხითაც, მოსწავლეების საექსკურსიო მარშრუტები საკმაოდ ერთნაირია და საქართველოს კულტურულ-რელიგიური ძეგლების მონახულებას გულისხმობს. ძირითადად, მონახულებენ ქართულ ეკლესიებს. თუმცა, იმ შემთხვევაშიც, კი, როდესაც მოსწავლეები ექსკურსიაზე თბილისში ჩამოდიან, ისინი „სამების“ ეკლესიის ნახვით შემოიფარგლებიან, თუმცა, თბილისის სპეციფიკიდან და კლასების მრავალფეროვანი კულტურულ-რელიგიური და ეთნიკური შემადგენლობიდან გამომდინარე, რეკომენდებული იქნებოდა მეჩეთის, სინაგოგის, კათოლიკური და სომხური ეკლესიების ნახვაც.

გამოვლინდა კონკრეტული ფაქტები, როდესაც მასწავლებლის, დირექტორის პერსონალური ძალისხმევისა და მონდომების შედეგად, მთელი კლასი, სკოლა არის ჩართული რელიგიურ მოვლენასთან დაკავშირებული ტრადიციების განხორციელებაში. მაგალითად, ყურბანბაირამზე მოსწავლეები და მშობლები ერთად მუსლიმური ტრადიციის მიხედვით დაკლული საქონლის ტრანსპორტირებაში იღებენ მონაწილეობას და ხორცს სოციალურად დაუცველ ოჯახებში არიგებდნენ. რეალურად, ამგვარი პოზიტიური მაგალითები მოსწავლეებს სწორი აქცენტების გაკეთების საშუალებას აძლევს და განსხვავებული რელიგიური მრწამსის პოზიტიური კუთხით დანახვას უწყობს ხელს. დანყებითი კლასების მოსწავლეებისათვის მუსლიმური დღესასწაული ქველმოქმედების განწევასთან ასოცირდება და შესაბამისად, დადებით დამოკიდებულებას უყალიბებს მათ.

მეორე, მუსლიმურ დღესასწაულთან დაკავშირებული მაგალითი კი დირექტორის გადწყვეტილებას უკავშირდება, რომელიც განათლების რესურსცენტრში ცდილობდა, ეროვნული დღესასწაული უქმედ გამოეცხადებინა და მუსლიმ მოსწავლეებს და მათ ოჯახებს მისი წესისამებრ აღნიშვნის საშუალება მიეცა. შესაბამისად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ სასკოლო და საკლასო მუშაობა მოსწავლეების ცნობიერების მრავალფეროვნების შესახებ არაერთგვაროვანია

და მასწავლებლების, სკოლის ადმინისტრაციის მულტიკულტურულ მზაობაზე დამოკიდებული. რეალურად, მსგავსი პოზიტიური მაგალითების საფუძველზე შესაძლებელი და სასურველი იქნებოდა შეთანხმებული ეროვნული ხედვის ჩამოყალიბება და სასწავლო გეგმაში მისი ეფექტურად ასახვა.

ეთნიკური და ნაციონალური მრავალფეროვნება, რასობრივი განსხვავებები.

კვლევის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ნაწილი ეთნიკური და ნაციონალური ასპექტების შესწავლაც იყო მულტიკულტურალიზმისა და მრავალფეროვნების ჭრილში. ფოკუსჯგუფებთან დიალოგებმა საინტერესო დამოკიდებულებებსა და ტენდენციებს გაუსვა ხაზი. ერთ-ერთ ფოკუსჯგუფში საინტერესო ისტორიული მიმართულებების განხილვისას აღმოჩნდა, რომ მოსწავლეები განსაკუთრებით ინტერესდებიან საქართველოს დაკარგული ტერიტორიებით და იმ ქართველებით, რომლებიც საზღვარგარეთ ცხოვრობენ. აღმოჩნდა, რომ მოსწავლეებს განსაკუთრებით მოსწონთ ინფორმაცია საქართველოს სხვადასხვა კუთხეების შესახებ. კვლევის დროს მკაფიოდ წარმოჩინდა მოსწავლეების განსაკუთრებული ინტერესი საქართველოს დაკარგული ტერიტორიების და იქ მცხოვრები მოსახლეობის მიმართ. მოსწავლეები საუბრობენ ტაო-კლარჯეთის, აფხაზეთის, სამაჩაბლოს შესახებ. განსაკუთრებით საინტერესო ეთნიკური და ნაციონალური დამოკიდებულებების კუთხით აფხაზეთის მაგალითის განხილვა აღმოჩნდა. მოსწავლეებს არ გააჩნიათ მკაფიო წარმოდგენა დევნილი მოსახლეობის ეთნიკური ნიშნის და ნაციონალობის შესახებ, თუმცა, ამასთან, გამოთქვამენ სოლიდარობას დევნილების მიმართ. მოსწავლეებს მიაჩნიათ, რომ დევნილი მოსახლეობა ეთნიკურად აფხაზია, ხოლო ამჟამად აფხაზეთში რუსები ცხოვრობენ. ის მცირე ნაწილი აფხაზებისა, რომელიც დარჩა აფხაზეთში, უმცირესობას წარმოადგენს და ისინი კარგები არიან, განსაკუთრებით კეთილები კი ომის შემდეგ გახდნენ.

რუსეთი, როგორც მტრის ხატი, კვლევაში არაერთხელ წარმოჩინდა. რუსები აფხაზეთში ხალხს აწამებდნენ და ფულის გულისათვის ერთმანეთს არ ინდობენ. მოსწავლეების წარმოდგენა კერძო საუბრებს, ფილმებს ეყრდნობა. სასურველია, რომ მოსწავლეების ამგვარი ინტერესის ფონზე, საკლასო ოთახში უფრო მეტი ვალიდური ინფორმაცია მიენოდოს მოსწავლეებს აფხაზეთისა და იქ მცხოვრები მოსახლეობის შესახებ.

სტერეოტიპული დამოკიდებულება რუსეთისა და იქაური მოსახლეობის მიმართ, არამხოლოდ აფხაზეთთან დაკავშირებით გამოვლინდა. მოსწავლეების აზრით, რუსეთში მცხოვრებ ადამიანებს სისუფთავე უყვართ და ქუჩებს უვლიან. თუმცა, ცხადია, საკუთარი მოსაზრებების განსამტკიცებელი არგუმენტების მოყვანა უჭირთ და ნებისმიერი ნაციონალობის მიმართ დამოკიდებულება ცალკეულ, ბუნდოვან გამოცდილებას ეფუძნება.

კვლევამ ასევე გამოავლინა სტერეოტიპული და დამამცირებელი დამოკიდებულება ეთნიკურ ნიადგაზე. ამის თვალსაჩინო და საგანგაშო ტენდენცია ბოლნისში დაფიქსირდა, სადაც ბავშვები საუბრობდნენ ეთნიკურად აზერბაიჯანელი მოსწავლეების მიმართ აბუჩად აგდებისა და დაცინვის ფაქტებზე. მოსწავლეები აღნიშნავენ, რომ აზერბაიჯანელ ბავშვებს ზოგიერთი მოსწავლე „თათრებად“

მოიხსენიებს. მოსწავლეები სხვა შეურაცხყოფელ მიმართვებსა და ქცევებზეც საუბრობენ:

- ჩვენთან არიან და აზერბაიჯანელებს დასცინიან: „შე მყარლოს“ ეძახიან. მასწავლებელი იმით არიგებს და ეუბნება რომ აღარ დაუძახონ მაგრამ უფრო ეძახიან.
- ...ჩვენთან ერთი ბავშვია, ბუფეტში ჩადის, ყიდულობს და ქონიანი ხელები რომ აქვს, სხვის ჩანთაზე უსმევს, ხელებს აწმინდავს.
- როგორ არჩევს?
- აი ესე „თათრებო“, უძახის და აწმინდს?
- დიახ. რამოდენიმე გოგო და ბიჭია ეგრე, ცუდები გვყავს კლასში.
- და ეგრე იქცევიან?
- დიახ.

აღნიშნული ფაქტი საინტერესოა, როგორც ეთნიკურად განსხვავებული მოსწავლის მიმართ სხვა მოსწავლის დამოკიდებულების თვალსაზრისით, აგრეთვე ამ ფაქტებზე მასწავლებლების რეაგირების კონტექსტშიც. მასწავლებელი, რომელიც მსგავს ფაქტს აწყდება ამ სიტუაციის დარეგულირებას ფიზიკური ძალადობით ცდილობს:

- მერე მასწავლებელი რას აკეთებს ხოლმე ეგეთ დროს?
- მასწავლებელს რამდენჯერ უცემია, მაგრამ კიდევ მეორდება და მეორდება“.

რიგ ფოკუსგუფებში მოსწავლეები საუბრობენ სხვა ეროვნების მოსწავლისგან კლასელების გამიჯვნის ფაქტზე, რადგან მოსწავლეს ქართულ ენაზე მეტყველების პრობლემა ჰქონდა. მოსწავლეებთან საუბრიდან იკვეთება საკმაოდ მკაფიო ტენდენცია, რომლის მიხედვითაც მოსწავლეებს ასწავლიან არა მრავალფეროვნების მიმღებლობას და აღიარებას, არამედ მასთან, როგორ არსებული მოცემულობისადმი შეგუებას.

- „სულ გვაფრთხილებს მასწავლებელი, დაუშვავთ ჩემზე, რო, მერე რა მოხდა, სხვა ეროვნების რომაა, საქართველოშია დაბადებული, გაზრდილი და საქართველოს მოქალაქეა“;
- „მარტო გვარის გულისთვის არ შეიძლება რო ადამიანი, მაგალითად შეიძლება დედა ჰყავს სომეხი ან მამა ჰყავს ქურთი, მერე რა, ის შეიძლება ზოგიერთ ქართველზე უკეთესი ქართველია“.

ერთი მხრივ, მოსწავლეებს ასწავლიან, რომ მათი თანაკლასელი საზოგადოების სრულუფლებიანი წევრია, თუმცა ხაზგასმულია, რომ მას სხვა გვარი აქვს ან ოჯახის წევრი სხვა ეროვნების წარმომადგენელია.

მშობლებისა საუბრობენ ეთნიკურად არაქართველი მოსწავლეების არასრულყოფილების კომპლექსზე, რომელიც უმცირესობების ძალიან დაბალი რეპრეზენტატიულობით არის გამოწვეული საჯარო და საზოგადოებრივ სფეროში. ისინი თვლიან, რომ

მოსწავლეები, რომლებიც ხედავენ, რომ მისი ეთნიკური ჯგუფის არც ერთი წევრი არ არის პარლამენტში, სამინისტროში, სხვადასხვა საინტერესო საზოგადოებრივ ორგანიზაციებში, გარკვეულ წარმომადგენას იქმნის საკუთარ პერსპექტივებზე, რომელიც არც თუ მრავალფეროვანი და სასურველია. შესაბამისად, მოსწავლეები ადრეული, ჯერ კიდევ დაწყებითი საფეხურის კლასებიდან ქვეცნობიერად საკუთარ სამომავლო გეგმებსა და კარიერას წარმოშობის ქვეყნებს უკავშირებენ.

ერთ-ერთი მოსწავლის სასურველი სკოლის აღწერის დროს ასევე საინტერესო ტენდენციად დაფიქსირდა; ეთნიკურად არაქართველი ბავშვი ფიქრობს, რომ ქართული სკოლები უკეთესია, ვიდრე არაქართული და საუკეთესო სკოლად სწორედ ქართული სკოლისნაირ სკოლას აღიქვამს:

- „მინდა, რომ ქართული სკოლისნაირი სკოლა იყოს ყველა, ქართული სკოლის მსგავსი იყოს ყველგან. და წიგნები უფრო ხარისხიანი“.

საგულისხმოა, რომ მოსწავლეებს მკაფიოდ ჩამოყალიბებული წარმომადგენა აქვთ საქართველოს მოსახლეობის ურთიერთობაზე სხვადასხვა ეთნიკურ ჯგუფებთან და ეროვნებებთან. მაგალითისთვის, ისინი მკაფიოდ აყალიბებენ და ნათლად განსაზღვრავენ იმ ურთიერთდამოკიდებულებებს, რომლებიც თურქებსა და ქართველებს შორის არსებობს. საუბარში მოსწავლეებმა აღნიშნეს, რომ საქართველოში ბევრი თურქი ჩამოდის, ოღონდ ისინი სოფლებში არ ცხოვრობენ, ქალაქებში არიან და მეჩეთებს ამონებენ, როგორია. ამასთან, მოსწავლეების აზრით, თურქები ქართველებს საკუთარ ბალებში ამუშავებენ ხილის და ჩაის საკრეფად და ეს იმ შემთხვევაში ხდება, თუ სხვა თურქებს არ უნდათ იქ მუშაობა ან პატრონები მეურნეობას ვერ უძღვებიან. ამგვარი მკაფიო წარმომადგენების ფონზე გაკეთებული დასკვნები, რომლის მიხედვითაც მოსწავლეები ფიქრობენ, რომ უკეთესი იქნებოდა, თუ ქართველები საქართველოში იმუშავებდნენ და აქ მოიტანდნენ სარგებელს, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ მოსწავლეების მიერ შექმნილი ხატი თურქების შესახებ გარკვეულ და კონკრეტულ წარმომადგენას ეფუძნება და არცთუ პოზიტიურია. ის უფლებამოსილების განმარტაციელებელი და წესების განმსაზღვრელია და ქართველების შრომით ექსპლუატაციას ეწევა:

- „სხვა გზა არ გაქვს და იმიტომ მიდიხარ იქ, თორემ შენს სამშობლოში იმუშავებდი“.

მოსწავლეების პოზიციიდან ირკვევა, რომ ისინი ძალიან უთანაგრძნობენ იმ ქართველ თანამემამულეებს, რომლებსაც ქვეყნის საზღვრებს გარეთ მუშაობა უწევთ, იმისათვის რომ „ოჯახი შეინახონ“, ბავშვებს აქვე აქვთ ჩამოყალიბებული სხვადასხვა ქვეყნების ქართველების დასაქმების პირობების შესაბამისი დახასიათებები, რომლის მიხედვითაც „ზოგი ქვეყანა უფრო კარგია და ზოგი უფრო ცუდი“. აქვე უნდა აღნიშნოს, რომ „ცუდი“ ქვეყნების სიაში ისევ და ისევ პირველ რიგში რუსეთი სახელდება:

- „ცუდი არის რუსეთი, ალბათ იმიტომ, რომ საქართველოს ემტერება“;
- „უკრაინა კარგია, იმიტომ რომ ქართველებს არ ემტერებიან“.

მოსწავლეებს თავისებური წარმომადგენა აქვთ ევროპის ქვეყნების შესახებაც. ისინი თვლიან, რომ ევროპაში უფრო მეტად წყვილები მიდიან დასასვენებლად ან გასტროლებზე, ან კიდევ საცხოვრებლად გადადიან. შესაბამისად, შეიძლება

დავასკვნათ, რომ მოსწავლეების მოლოდინი ევროპის მიმართ უფრო მაღალი სტანდარტების მატარებელია და მხოლოდ ცალკეულ შემთხვევებში და ცალკეული ინდივიდებისთვის არის ხელმისაწვდომი.

კვლევა აჩვენებს, რომ მოსწავლეებს სხვადასხვა ქვეყნების შესახებ ფრაგმენტულ ინფორმაციებზე დაფუძნებული წარმოდგენები გააჩნიათ:

- „ავლანეთი ცუდი ქვეყანაა, იმიტომ რომ იქ ქართველები მიჰყავთ და იხოცებიან, სირიაში იქაურები ერთმანეთს ემტერებიან და ამიტომაც ცუდი“.

ცხადია, მოსწავლეების ასაკიდან და სასწავლო გეგმიდან გამომდინარე, არ უნდა არსებობდეს იმის მოლოდინი, რომ ისინი სხვადასხვა ქვეყნების გეოპოლიტიკურ სიტუაციას ზედმიწევნით კარგად იცნობდნენ და არგუმენტირებული დასკვნების გამოტანა შეეძლოთ. თუმცა, ზემოთ აღწერილი ტენდენცია დამაფიქრებელია იმ თვალსაზრისით, თუ რამდენად უნერგავენ მოსწავლეებს განსხვავებებისადმი ლოიალურ დამოკიდებულებას, ქვეყნებზე გარკვეული მოვლენების შესაბამისად დასკვნების გაკეთების არამართებულებას. რამდენად ცდილობს საკლასო ოთახში მასწავლებელი მოსწავლეებს აუხსნას, რომ პიროვნებებისა და მოვლენების ასოცირება ქვეყნის პროფილთან არასწორია და ერთი მოვლენისა და პოლიტიკური ეპიზოდის საფუძველზე ქვეყნის ავკარგეიანობაზე დასკვნების გამოტანა არ შეიძლება.

მოსწავლეებს ასევე აქვთ ჩამოყალიბებული ერთგვარი წარმოდგენა ქვეყნების მიხედვით ადამიანების განათლების დონეზე. ამერიკა ის ქვეყანაა, სადაც უფრო განათლებული ხალხი ცხოვრობს, საქართველო, თურქეთი და საბერძნეთი კი ის ქვეყნებია, სადაც მიწათმოქმედებას მისდევენ და, შესაბამისად, ადამიანები არ არიან იმდენად განათლებულები. საინტერესო და არაერთგვაროვანი აღმოჩნდა მოსწავლეების ცოდნა და დამოკიდებულება სხვა რასებსა და მათ განთავსებასთან დაკავშირებით. მოსწავლეები კარგად აკავშირებენ არსებულ ცოდნას ერთმანეთთან. მაგ. იციან, რომ აფრიკაში ადამიანები კანის ფერით განსხვავდებიან ჩვენგან, თუმცა, ამასთან, ფიქრობენ, რომ აფრიკაში წითელკანიანებიც ცხოვრობენ. ასევე იციან, რომ აფრიკაში მოსახლეობას ღია ფერის ტანსაცმელი აცვია, იმიტომ რომ ძლიერი მზეა და თეთრ ტანსაცმელში ნაკლებად ცხელა. მათ მიერ შემოთავაზებული მოსახლეობის დახასიათება რასობრივ ჭრილში ობიექტურია. ფიქრობენ, რომ იქ ბევრი კეთილი ადამიანი ცხოვრობს. დარწმუნებულები არიან, რომ შავკანიანი ადამიანები უფრო კეთილები არიან, ვიდრე თეთრკანიანები. ფლობენ ინფორმაციას, რომ ძველ დროში თეთრკანიანები შავკანიანებისა და წითელკანიანების რასობრივი ნიშნით დისკრიმინაციას ახორციელებდნენ. მოსწავლეები ვარაუდობენ, რომ მიწათმოქმედების კულტურის და ხელმოკლეობის გამო ხდება, რომ აფრიკაში შავკანიან მოსახლეობას შორის ცუდი ადამიანები არსებობენ, რომლებიც ოჯახებს ტურისტების ძარცვით არჩენენ. მეორე ვერსიად მოსწავლეები შურისძიებას ასახელებენ და ფიქრობენ, რომ შავკანიანი რასა წარსულში განხორციელებული რასობრივი ჩაგვრის გამო შეიძლება არასათანადოდ მოექცეს ტურისტებს. შესაბამისად, ნიშანდობლივია, რომ ტურისტებად ისინი მხოლოდ თეთრკანიანებს განიხილავენ, რაც კიდევ ერთხელ მიანიშნებს მკაცრად განსაზღვრულ სახელმწიფოთაშორის, რასობრივი სტრუქტურისა და სტერეოტიპების არსებობას.

ამრიგად, შეიძლება დავასკვნათ, რომ ზოგადად მოსწავლეებს პოზიტიური დამოკიდებულება გააჩნიათ სხვა ერების, რასების მიმართ. იმ შემთხვევაშიც კი, თუ მათ ხელთ არსებული ინფორმაცია კონკრეტული ეროვნებისა თუ ქვეყნის მიმართ მხოლოდ ნეგატიურ მოვლენებსა და მაგალითებს მოიცავს, მოსწავლეები ყოველთვის ცდილობენ ხაზი გაუსვან იმ ფაქტს, რომ „კარგი ადამიანებიც იქნებიან“. აღქმითი მოლოდინი, რომლებიც სხვადასხვა ქვეყნების მიმართ არსებობს, რეალურად მწირ, ფრაგმენტულად მოსმენილ ინფორმაციას ეფუძნება. მოსწავლეებს გაცნობიერებული აქვთ, რომ არ შეიძლება ერთ ქვეყანაში მხოლოდ ცუდი ან მხოლოდ კარგი ადამიანები ცხოვრობდნენ და არ შეიძლება, რომ ადამიანის საცხოვრებელი ადგილი განსაზღვრავდეს მის ხასიათს ან ქმედებებს. თუმცა, ამგვარი დამოკიდებულება უფრო საკუთარ, მცირე გამოცდილებას და ნააზრევს ეფუძნება, ვიდრე საკლასო ოთახში განხორციელებულ მსჯელობას და სხვადასხვა მაგალითის საფუძველზე მიღებულ დასკვნებს.

საოცნებო სკოლაზე საუბრისას მოსწავლეების სურვილი იქნებოდა უცხოური ენის მასწავლებლებად რუსები, ინგლისელები და გერმანელები ჰყოლოდათ. ამასთან, მოსწავლეები აცნობიერებენ იმ კულტურულ და ტრადიციულ განსხვავებებს, რომლებიც სხვადასხვა ნაციონალობებს შორის არსებობს თუნდაც საყოფაცხოვრებო დონეზე და მზად არიან იმისათვის, რომ ყველა უცხოელს არ მოეწონება ის კერძები, რომლებიც მათი ტრადიციულისგან განსხვავებით არის საქართველოში. შესაბამისად, მოსწავლეები აღიარებენ სხვადასხვა კულტურას შორის არსებულ განსხვავებებს და მზად არიან მიიღონ ამგვარი განსხვავებები. ამ ტენდენციის განვითარება კარგად დაგეგმილი ინფორმაციითა და კლასში მუშაობის პროცესში სწორი მულტიკულტურული მიმართულებების ინტეგრაციით საგაკვეთილო გეგმაში იქნებოდა შესაძლებელი.

მშობლების ფოკუსგუფებმა რამდენიმე მნიშვნელოვანი ტენდენცია დააფიქსირა. ეთნიკურად არაქართველი მოსწავლეების მშობლები საუბრობენ მასწავლებლების მიერ მოსწავლეების მიმართ განსხვავებულ მიდგომაზე. ისინი თვლიან, რომ ზოგიერთი მასწავლებელი არასამართლიანად ექცევა არაქართველ მოსწავლეებს და მათ ცოდნას ნაკლები ქულებით აფასებს, ვიდრე ქართველების ცოდნას:

- „ბავშვი მეუბნება, ცხრიანი დამიწერაო, არადა, სხვამ ჩემზე ცუდად უპასუხა და ათიანი დაუწერაო“;
- „მოსწავლეებს ეუბნება, ნახეთ, სომეხია და თქვენზე კარგად იცისო. ვერ იტანენ, ამას!“

საგულისხმოა ეთნიკური ნიშნით გამიჯვნა არამხოლოდ უარყოფითი, არამედ პოზიტიური კონტექსტის ხაზგასასმელადაც. მაგალითად, თუ ეთნიკურად არაქართველი მოსწავლე რაიმე აქტივობას კარგად ასრულებს, მასწავლებელი ხაზს უსვამს და ნაახალისებს მოსწავლეს, რომ ქართული ცეკვა მან უნდა შეასრულოს. რეალურად, პედაგოგი ხაზს უსვამს იმ წარმატებებს, რომელსაც ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლე რაიმე ტიპის აქტივობაში ავლენს, თუმცა, ამავდროულად აღნიშნავს მის ეთნიკურ წარმომავლობას და რეალურად ახდენს მოსწავლის გამიჯვნას ქართველი მოსწავლეებისაგან. მშობლები წუხილს გამოხატავენ ამგვარი დამოკიდებულების მიმართ და თვლიან, რომ მათი სწავლის პერიოდში, როდესაც ეთნიკური მრავალფეროვნება საკლასო ოთახში აბსოლუტურად ჩვეულებრივი მოვლენა იყოს, ეთნიკური ნიშნით გამიჯვნა არასოდეს ხდებოდა.

ტერიტორიული გადანაწილება - ქალაქური და სოფლის ტიპის დასახლებები.

მოსწავლეებს ასევე აქვთ ერთგვარი აღქმული მოლოდინი სკოლების განსხვავებაზე მათი ადგილმდებარეობის მიხედვით. საგულისხმოა, რომ აღქმითი მოლოდინი სოფლისა და ქალაქის სკოლებს შორის განსხვავდება თავად მოსწავლეების საცხოვრებელი ადგილის მიხედვით. მათი აზრით, სოფელში სკოლები უფრო დანგრეულია, ხოლო ქალაქში უფრო ლამაზი. მეტიც, წარმოიშვა აზრი, რომ ქალაქის სკოლები იმიტომ განსხვავდება სოფლის სკოლისგან, რომ „ქალაქის ხალხი უფრო განვითარებულია“. მოსწავლეები თვლიან, რომ მასწავლებლებიც ქალაქისა და სოფლის სკოლებში განსხვავებულია:

- „ჩემი აზრით, ქალაქის სკოლებში უფრო პროფესიონალი მასწავლებლები არიან“;
- „ქალაქის მასწავლებლები შეიძლება იმ უპირატესობით სარგებლობდნენ, რომ გამოცდები ჰქონდეთ ჩაბარებული, ჩემს სოფელში მასწავლებლებს არ აქვთ ჩაბარებული“;
- „ქალაქში რომ სკოლა უფრო განვითარებულია, უდიდომოდ და სერტიფიცირების გარეშე მასწავლებელს არაფერს მიიღებს, ჩვენთან კი, ასწავლიან“.

გამოითქვა ვარაუდები, რომ ქალაქში მასწავლებლები უფრო მომთხოვნები არიან, ვიდრე სოფელში, თუმცა ამ თვალსაზრისით, აზრთა სხვადასხვაობა მოსწავლეებს შორისაც არსებობს. ამგვარი მოსაზრებები არ არის დომინანტური და ხშირია შემთხვევები, როდესაც მოსწავლეები მასწავლებლის კვალიფიკაციასა და ტერიტორიულ გადანაწილებას ერთმანეთს არ უკავშირებენ.

მოსწავლეები სოფლისა და ქალაქის სკოლებს შორის განსხვავებას ცხოვრების განსხვავებულ წესს უკავშირებენ. ისინი თვლიან, რომ სოფელში მოსწავლეები მეტად არიან სწავლაზე ორიენტირებული, ვიდრე ქალაქში და იმ მასწავლებლისგანაც კი, რომელთა პროფესიული კვალიფიკაცია მათი აზრით ქალაქისაა ჩამოუვარდება, რეალურად მეტ ცოდნას იღებენ. ამას კი სოფელში გასართობი საშუალებების ნაკლებობით ხსნიან. განსხვავებული მოსაზრების თანახმად, ქალაქში წასვლას ბევრი უპირატესობაა გააჩნია:

- „ქალაქში ბავშვები უფრო გათამამებულიები არიან“.
- „ქალაქის ბავშვები უფრო განვითარებულიები არიან“.

კვლევამ აჩვენა, რომ პირადი გამოცდილებიდან გამომდინარე, სოფლის მოსწავლეები ასკვნიან, რომ ქალაქის მოსწავლეები ამაყები არიან და სოფლის ბავშვების დაცინვა უყვართ. დაცინვის საფუძვლად მეტწილად კუთხური დიალექტი დასახელდა:

- „სოფელ ხიხანში თურქულად ლაპარაკობენ და იმიტომ სკოლაში ქართულს წიგნის ენით სწავლობენ. ისინი ქართულად თბილისელებზე უკეთ ლაპარაკობენ“.
- „ჩვენ ბიძაშვილები გვყავს ქალაქში და აქ რომ მოდიან, სულ გვასწავლიან, როგორ უნდა ვილაპარაკოთ ისე, რომ არ დაგვცინონ ქალაქში“;

კვლევამ ასევე გამოკვეთა ის აღქმული განსხვავება, რომელიც დედაქალაქის და პერიფერიული დასახლებების მოსწავლეებს შორის არსებობს. არის მოლოდინი,

რომ თბილისში მცხოვრები ბავშვები უფრო კრეატიულები და განათლებულები არიან. შესაბამისად, თბილისის მაცხოვრებელ მოსწავლეებთან პერიფერიული დასახლებების მოსწავლეების ურთიერთობა სასარგებლოდ ითვლება პროვინციული ბავშვებისათვის.

კვლევა გვაჩვენებს, რომ კუთხური დიალექტი და წარმოშობა სუბკულტურის ის ნაწილია, რომელიც არ არის გაზიარებული და გააზრებული მოსწავლეების მიერ და მათი დამოკიდებულება კუთხური კულტურული და ტრადიციული მრავალფეროვნებისადმი არალოიალურია.

სოფელში სწავლის უპირატესობად მცირეკონტინგენტიანი კლასები სახელდება, რაც საშუალებას აძლევს მასწავლებელს ყოველდღიურად შეამოწმოს მოსწავლეების მომზადების ხარისხი.

მეორე, საინტერესო ვარაუდი, სოფელში მოსწავლეების კარგად განვითარებული პრაქტიკული უნარების არსებობას უკავშირდება. ის ფაქტი, რომ მოსწავლეები მშობლებს სამეურნეო საქმიანობაში ეხმარებიან, მოსწავლეების აზრით, მათთვის უკეთესი განათლების მიღების საფუძველია.

მოსწავლეებს მიაჩნიათ, რომ სახელმძღვანელოებიც კი, სოფლისა და ქალაქის სკოლებში განსხვავებულია. თუმცა, რეალურად, ისინი უბრალოდ არ ფლობენ ინფორმაციას სკოლების მიერ სახელმძღვანელოების არჩევის შესაძლებლობაზე. სკოლებს შორის განსხვავებებზე საუბრისას, მოსწავლეები ასევე ხაზს უსვამენ რელიგიური მიმართულების სკოლებს, სადაც განსხვავებულია ქცევის წესები, მასწავლებლები და სასწავლო მასალები. რელიგიური მიმართულების სკოლები ყველა ფოკუსჯგუფში იქნა განხილული.

მოსწავლეების მსგავსად, ქალაქისა და სოფლის სკოლებსა და სწავლების არათანაბარ პირობებზე საუბრობენ მშობლებიც. მათი აზრით, მასწავლებლების კვალიფიკაცია და სწავლების მეთოდები არ განსხვავდება ამ კუთხით, თუმცა თავად დასახლებების სპეციფიკიდან, ცხოვრების წესიდან გამომდინარე, თვლიან, რომ სოფელში მცხოვრები ბავშვები არათანაბარ პირობებში იმყოფებიან. საუბარია სწავლისათვის დროის უკმარისობაზე, იქიდან გამომდინარე, რომ სოფელში მცხოვრები ბავშვები ადრეული ასაკიდან არიან ჩართულები სასოფლო-სამეურნეო საქმიანობაში. ამასთან, მშობლები საუბრობენ იმ კლასგარეშე - სპორტული და შემეცნებითი აქტივობების სიმწირეზე, რომელიც სოფლის მაცხოვრებელი ბავშვების რეალობაა და რომელიც მათ განათლების, კულტურული ცნობიერების, უნარ-ჩვევების გამომუშავებაზე უარყოფითად მოქმედებს:

- „მეცოდებიან ჩვენი ბავშვები, კინო არაა, თეატრი არაა, სპორტული ინფრასტრუქტურა არაა. მე ჩემს შვილებს ვცდილობ მივცე მაქსიმალური ამ კუთხით, თუმცა მშობლების უმრავლესობას ამის საშუალება არ აქვს. ისეთი ბავშვებიც არიან, თბილისშიც რომ არ არიან ნამყოფები“.

პრობლემურ საკითხად იკვეთება სოფლის მაცხოვრებელი მოსწავლეების კლასგარეშე აქტივობებში ჩართულობის საკითხიც, სოფლის სკოლებთან არსებული წრეების არარსებობა, არასაკმარისი დაფინანსება და ხელოვნებისა და სპორტის პედაგოგებისა და შესაფერისი ინფრასტრუქტურის ნაკლებობა, მატერიალური

ხელმოკლეობა ბარიერია მშობლებისთვის, საკუთარი შვილები იმ მწირი რაოდენობის წრეებში გააერთიანონ, რომლებსაც რიგ შემთხვევებში სკოლები საკუთარ ბაზაზე სთავაზობენ მოსწავლეებს, შესაბამისად, ცხადად ჩანს არათანაბარი პირობები მოსწავლეებს შორის.

იკვეთება დამატებითი ღონისძიებების დაგეგმვისა და ორგანიზების საჭიროება, რაც გეოგრაფიულ-ტერიტორიული განსხვავებების ნაშლისკენ იქნება მიმართული.

ამ საკითხთან დაკავშირებით მშობლები მწვავედ სვამენ გამგეობის ჩართულობის საკითხს და თვლიან, რომ სწორედ გამგეობა უნდა უზრუნველყოფდეს თანხების მობილიზებას სოფლის მაცხოვრებელი მოსწავლეების ჩართულობისათვის სხვადასხვა კლასგარეშე აქტივობებში, რომელიც როგორც გასვლით კულტურულ-შემეცნებით ღონისძიებებს, ასევე მოსწავლეების ხელოვნებისა და სპორტული აქტივობების ხელმისაწვდომობას გულისხმობს.

განწყობა საქართველოს კუთხეების მიმართ.

კუთხურ განსხვავებას მოსწავლეები ყველაზე კარგად აანალიზებენ და მას ტრადიციებისა და წეს-ჩვეულებების კონტექსტში განიხილავენ. კილო, საუბრის მანერა, წესები, ჩაცმულობა - ის ძირითადი კომპონენტებია, რომლებზეც მოსწავლეები ამახვილებენ ყურადღებას. მოსწავლეები საუბრობენ მაგალითად ადათ-წესებზე, რომლის მიხედვითაც სხვადასხვა კუთხეში სხვადასხვანაირ ხაჭაპურს აცხობენ. ამასთან, მოსწავლეების ნაწილი დარწმუნებულია, რომ საქართველოს ყველა კუთხეში ბავშვები ერთნაირები არიან. განსხვავებას სხვადასხვა კუთხიდან წამოსულ ადამიანებს შორის ისინი პიროვნების ხასიათს უკავშირებენ და ეყრდნობიან სტერეოტიპებს, რომლებიც სხვადასხვა კუთხის წარმომადგენელთა მიმართ არსებობს და მოთხრობებს და ანეკდოტებს ეფუძნება. მაგალითისთვის, მოსწავლეების აზრით, გურულები მხიარულები არიან. ბათუმშიც უფრო მხიარული ბავშვები არიან. კვლევის პერიოდში კონკრეტული მაგალითიც მოიტანეს:

- „ბავშვი რომ რამეს ვერ ხვდება, ეუბნებიან, სვანი ხარო“.

საგულისხმოა ის ძლიერი გავლენა, რომელიც, მოსწავლეთა აზრით, კუთხურ განსხვავებას, სხვადასხვა ტრადიციებს უკავშირდება. მოსწავლეების ნაწილმა გამოთქვა ვარაუდი, რომ ყველა კუთხის წარმომადგენელი ერთნაირია, მაგრამ შეიძლება საქართველოს ერთ-ერთი კუთხის სკოლაში ბავშვს უფრო მკაცრად გაზრდიდნენ, ვიდრე სხვანაირად.

ფოკუსჯგუფების მიერ სასწავლო გეგმისა და სახელმძღვანელოების ანალიზი და დამოკიდებულება მათ მიმართ

სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებით კვლევის ფოკუსჯგუფთა დამოკიდებულება არაერთგვაროვანია. აქვე უნდა აღინიშნოს ის რადიკალური განსხვავება შეფასებაში, რომელიც მოსწავლეებსა და მშობლებს შორის არსებობს. მოსწავლეებთან საუბარი ადასტურებს, რომ ისინი მეტწილ შემთხვევებში სახელმძღვანელოებში

პოულობენ პოზიტიურ ასპექტებს, რომელიც სახელმძღვანელოს შინაარსიდან დანწყებული, ილუსტრაციებით დამთავრებული ვარირებს. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მოსწავლეებისგან კონსტრუქციული შენიშვნები მოდის როგორც კონკრეტული საგნის სახელმძღვანელოსთან, ასევე ზოგადად, სასწავლო მასალებთან დაკავშირებით.

საინტერესოა, რომ არაერთგვაროვანი დამოკიდებულება დაფიქსირდა რიგ საკითხებთან დაკავშირებით. ამისი ცხადი მაგალითია წიგნებში მოცემული ილუსტრაციები. მოსწავლეების ნაწილი მიიჩნევს, რომ უკეთესი იქნება, თუ სახელმძღვანელოები არ იქნება გადატვირთული ილუსტრაციებით და მეტი ყურადღება სასწავლო მასალაზე (ტექსტებზე) იქნება გამახვილებული. რეალურად, ამგვარი კომენტარი ქართული ენის წიგნთან დაკავშირებით გაკეთდა:

- „უფრო კარგი იქნება, მეტი მოთხრობა იყოს და ნახატი ნაკლები. საკმარისია ერთი მოთხრობისთვის ერთი ნახატი“.

მოსწავლეების კრიტიკის საგანი გახდა ქართული ენის სახელმძღვანელოს სტრუქტურაც. მათი ნაწილი მიიჩნევს, რომ გრამატიკული მასალა საკმაოდ მწირად არის მოცემული. უფრო კონკრეტულად კი, მათი აზრით, თეორიული მასალის ათვისების პროცესისათვის არასაკმარისი რაოდენობითაა მოცემული მაგალითები და დავალებები.

პოზიტიური დამოკიდებულება ილუსტრაციების მიმართ ყველაზე მკაფიოდ ისტორიის, ხელოვნებისა და გეოგრაფიის წიგნების შემთხვევაში დაფიქსირდა. მოსწავლეები თვლიან, რომ სახელმძღვანელოებში ილუსტრაციები ძალიან საინტერესოაა მოცემული და კარგ მხარდაჭერას წარმოადგენს მოცემული შინაარსის გასააზრებლად:

- „მე მაგალითად, ნახატებით უფრო ვგებულობ მასალას, ვიდრე გაკვეთილიდან“;
- „ძალიან მომეწონა კუთხეები, საქართველოს ყველა კუთხეზე იყო დანერგვითი ინფორმაცია. ნახატები მომეწონა კიდევ ძალიან, იმიტომ რომ იყო, მაგალითად, თუშური კომპიების აღწერა. თუშურ კომპში თუ არა ხარ ნამყოფი, მარტო ტექსტიდან ვერ გაიგებ. მე ნამყოფიც ვარ, მაგრამ სურათებიც იყო ძალიან გასაგები. მაგალითად, ბელელი სად ჰქონდათ, პირველ სართულზე ცხოველებს სად აბინავებენ. ამ ყველაფერს მარტო ტექსტით ვერ გაიგებ, უნდა ნახო სურათიც და პროექტით იყო დახაზული, სად უნდა იყოს ცხოველი, სად უნდა იყოს საცხოვრებელი, კერა და ა.შ.“.

მოსწავლეებს განსაკუთრებით მოსწონთ დოკუმენტური ილუსტრაციები, რომლებიც რეალურ ხედვას იძლევა ტექსტში მოცემული ინფორმაციაზე.

მოსწავლეებს ასევე მიაჩნიათ სახელმძღვანელოების ავტორების ვალდებულებად, რომ სახელმძღვანელოში მოცემული მასალა, რომელმაც ცოდნა უნდა შესძინოს მოსწავლეებს, მშრალად კი არ იყოს მოცემული, არამედ სახალისო ინფორმაციასაც მოიცავდეს, გასაგები მაგალითებით იყოს გამდიდრებული, რათა ბავშვებმა მასალა კარგად გაიგონ და თან არ იყოს მოსაბეზრებელი.

ცალკეულ შემთხვევებში, მოსწავლეები საუბრობენ სასწავლო მასალისა და მის

ასათვისებლად მოცემული სავარჯიშოებებისა და დავალებების არავალიდურ პროპორციულ და კონტექსტუალურ გადანაწილებაზე.

გამოითქვა შენიშვნა სასწავლო მასალის გადანაწილებასთან დაკავშირებით; მათემატიკის სახელმძღვანელოში მოსწავლეები, ერთი მხრივ, საუბრობენ იმ დადებით მხარეებზე, რომელსაც წინა წელს შესწავლილი მასალის განმეორება იძლევა სახელმძღვანელოს მასალის გადანაწილების მეშვეობით, ხოლო მეორე მხრივ კი საუბრობენ ხარვეზზე: ძველი მასალის განმეორებას დიდი დრო ეთმობა, ახალ მასალაზე მუშაობას - ცოტა.

ამრიგად, სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებული შენიშვნები და კომენტარები კონსტრუქციულია და რაიმე ტიპის სტერეოტიპულ ხედვას არ მოიცავს.

ბევრი კრიტიკული აზრი ფიქსირდება მშობლების ფოკუსჯგუფებში სასწავლო გეგმასა და სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებით.

მშობლები საუბრობენ კლასებს შორის მასალის არარელევანტურ ტრანზიტზე. მაგალითად მათ მათემატიკის სახელმძღვანელო მოჰყავთ და აღნიშნავენ, რომ მე-4 კლასიდან მე-5-ზე გადასვლა მტკივნეულია მასალის ერთბაშად გართულების გამო. მშობლები მოსწავლეების მსგავსად ასევე აღნიშნავენ სხვადასხვა კლასის ფარგლებში ერთი და იმავე მასალების მიწოდებას მოსწავლეებისათვის. განსჯის საგანია ასევე საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლების როგორც მეთოდოლოგია, ასევე მასალის სისტემურობა. ინტეგრირებული სახელმძღვანელო, სადაც ისტორია და გეოგრაფია ერთდროულად ისწავლება, კრიტიკის განსაკუთრებული საგანია. მშობლებს მიაჩნიათ, რომ მასალა, ერთი მხრივ, ძალიან დატვირთულია სხვადასხვა მოვლენისა და გარემოების რამდენიმე ასპექტით გაანალიზების თვალსაზრისით, ხოლო მეორე მხრივ, ზერელეა და მოსწავლეს არც ერთი კონკრეტული მეცნიერების შესახებ სათანადო წარმოდგენასაც კი ვერ უქმნის. ინტეგრირებული წიგნი პრობლემურია მეოთხედან მეხუთე კლასში მოსწავლეების ცოდნის ტრანსფერის კუთხითაც. მეოთხე კლასის მასალა ძალიან მარტივია და არარელევანტური იმისათვის, რომ მოსწავლეები მეხუთე კლასის საფეხურზე ინტეგრირებული საგნობრივი სწავლისათვის მოამზადდეს. მშობლების ნაწილი მიიჩნევს, რომ მასალა გაუგებრად არის მოცემული და რიგ შემთხვევებში ეჭვი შეაქვს ფაქტების, მოვლენებისა და პერიოდების სისწორეში. განსაკუთრებით კრიტიკულად განიხილება ბუნების წიგნი არაქართულ სკოლებშიც, სადაც ქართული ენის ლიმიტირებული ცოდნის ფონზე, მასალის ის რაოდენობა, რომელიც მოცემულია ქართულად, არარელევანტურია. პრობლემურად მიიჩნევენ ისინი ასევე ქიმიის, ფიზიკის და ბიოლოგიის ერთდროულად დანყებასაც. მეტიც, მშობლების აზრით, ის მასალა, რომელიც ქიმიის და ფიზიკის წიგნებშია მოცემული, იმდენად არაფრისმომცემი და ზერელეა, რომ მიზანდასახულად მოსწავლეების ცოდნის გარეშე დატოვებას ემსახურება. გამოითქვა ასევე მოსაზრება, რომ წიგნებში მასალის სიმწირე გათვლილია გარდაუვალ აუცილებლობაზე, რეპეტიტორთან მომზადდნენ მოსწავლეები. მეთოდური თვალსაზრისით ყველა მშობლისათვის მიუღებელია თეორიული მასალის, საკითხავი ტექსტებისა და დავალებების თანაფარდობა. ისინი თვლიან, რომ დავალებები არასაკმარისი რაოდენობით არის მოცემული და მეტწილად მოსწავლეებს საშინაო დავალებად იმგვარი სავარჯიშოების შესრულება უწევთ, რომლის მსგავსს ნაკლებად აკეთებენ საკლასო მეცადინეობების დროს.

მშობლების უმეტესი ნაწილი განსაკუთრებულ ყურადღებას მაინც სახელმძღვანელოებში მოცემული მასალის არასაკმარისობასა და ზერელე ხასიათს უთმობს. ისინი თვლიან, რომ სახელმძღვანელოები იმგვარადაა აგებული, რომ ხელს არ უწყობენ მოსწავლეების კრიტიკული აზროვნების განვითარებას. ტესტური დავალებები, რომლებიც ინტენსიურია სახელმძღვანელოში, მოსწავლეებში ლოგიკისა და დასკვნების გამოტანის უნარს არ ავითარებს. მშობლები ასევე საუბრობენ სახელმძღვანელოების ამგვარი სტრუქტურით გამოწვეულ არათანაბარ მდგომარეობაზე, რომელშიც მოსწავლეები იმყოფებიან. ისინი თვლიან, რომ დავალებების ის ტიპი, რომელიც სახელმძღვანელოებშია მოცემული, მოსწავლეების ცოდნის მიხედვით შეფასების საშუალებას არ იძლევა, რადგან „სუსტი“ მოსწავლეები ნერვიულობის გარეშე რამდენიმე ვარიანტიდან ერთს პირდაპირ ხაზავენ და დიდი ალბათობა, რომ სწორ პასუხს „მოარტყამენ“. ხოლო ის ბავშვები, რომლებიც პასუხის მისაღებად დავალების გაანალიზებას იწყებენ, დროის თვალსაზრისით შეზღუდულები არიან და ნერვიულობენ. ტესტების საბოლოო შედეგები კი ცოდნის შესაბამისი ადეკვატური შეფასების საშუალებას არ იძლევა.

მშობლები ასევე ეხებიან სახელმძღვანელოებში მოცემული დავალებებს, რომლებიც სხვადასხვა წყაროებიდან ინფორმაციის მოძიებას უკავშირდება და აქაც მოსწავლეების არათანაბარ პირობებზე საუბრობენ. მათი აზრით, ინფორმაციის წყაროების მოძიება ლიტერატურულ წყაროებში მეტწილად შეუძლებელია ამგვარი ლიტერატურის არარსებობისა თუ ხელმიუწვდომლობის გამო. ერთადერთი ინფორმაციის წყარო ინტერნეტი, - მაგრამ ის მოსწავლეები, რომლებსაც ოჯახში კომპიუტერი და ინტერნეტი არ გააჩნიათ, იჩაგრებიან. გარდა ამისა, მშობლების აზრით, მხოლოდ ინფორმაციის ინტერნეტში მოძიებაზე ორიენტირებული სამინაო დავალებები ბავშვებს კითხვისა და ტექსტთან მუშაობის უნარს არ უვითარებს. მათ მიაჩნიათ, რომ რელევანტური ინფორმაციის მოძიება და გაფილტვრა არ არის ის ერთ-ერთი უნარი, რომლის განვითარებაც უნდა ხდებოდეს სკოლაში. შესაბამისად, ისინი ალტერნატიული ტიპის დავალებების არსებობაზე საუბრობენ. მშობლები თვლიან, რომ თანამედროვე სასწავლო გეგმის, სახელმძღვანელოებისა და სწავლების მეთოდების ერთობლიობამ საერთო ჯამში სწავლის პროცესი რთული გახადა. ამავდროულად, საგნის შინაარსობრივი მხარე გამარტივდა და არასაკმარის ცოდნას აძლევს მოსწავლეებს, თუმცა სწავლებისა და სწავლის მეთოდები გართულდა და ბავშვების უნარების განვითარებაზე ნაკლებად არის მიმართული. მშობლები ასევე გამოხატავენ შეშფოთებას დავალების ფორმატთან დაკავშირებით და თვლიან, რომ სამუშაო რვეულებსა და სატესტო რვეულებში მოცემული მასალა მოსწავლეებს შრომის უნარს კი არ უვითარებს, პირიქით, „აზარმაცებს“.

სახელმძღვანელოების მეთოდურად და შინაარსობრივად გაუმართაობად მიაჩნიათ მასწავლებლებს სწავლის პროცესში რამდენიმე, სხვადასხვა ავტორისა და გამომცემლობის სახელმძღვანელოს გამოყენების აუცილებლობა. ისინი თვლიან, რომ ყველა სახელმძღვანელოში გარკვეული მასალა უკეთ არის მოცემული, მაგრამ სხვა სასწავლო გეგმითა და საგნობრივი სტანდარტით სავალდებულო მასალა არ არის საკმარისი, რის გამოც მასწავლებელი იძულებულია მოსწავლეებთან ერთდროულად რამდენიმე სახელმძღვანელოთი იმუშავოს, რაც, ერთი მხრივ, მოსწავლეების დაბნეულობას იწვევს, ხოლო მეორე მხრივ კი მშობლებისგან რამდენიმე დამატებითი ნიგნის ყიდვის აუცილებლობას უკავშირდება:

- „რვეულებში მოცემული დავალებები ან უნდა შემოხაზო, ან უნდა შეავსო. ბავშვებს ეზარებათ რაიმეს დანერა. ცოტა მოზრდილი ტექსტი თუ შეხვდათ, გიჟდებიან, რამდენი საკითხავიაო“.

სახელმძღვანელოების შინაარსობრივ მხარესთან ერთად, მშობლები საუბრობენ ნიგნების სიმძიმეზე, რომელთა ტარება მოსწავლეების არარელევანტურ ფიზიკურ დატვირთვას და, შესაბამისად, ჯანმრთელობის პრობლემებს იწვევს:

- „ჩემი მესამეკლასელი ბავშვის ჩანთა ავწონე, 9.5 კილოს იწონის. ბავშვის წონა რა არის, თავად მოგეხსენებათ და 9.5 კილო ნიგნებს დაათრევს“.

მშობლები ამბობენ, რომ დაწყებითი კლასის მოსწავლეების ჩანთებს ისინი ატარებენ, რომ მოსწავლეებს სქოლიოში და კიფოში არ განუვითარდეს.

პრობლემად განიხილება სახელმძღვანელოების ხარისხიც. განსაკუთრებით იმ ფონზე, როდესაც მშობლები საუბრობენ მეორად სახელმძღვანელოზე, რომლის გამოყენება ხშირ შემთხვევაში ფაქტობრივად შეუძლებელია მისი ცუდი მდგომარეობის გამო. გამომცემლობის მოგებას უკავშირებენ ისინი ასევე სახელმძღვანელოსა და დამატებითი მასალების - სამუშაო და სატესტო რვეულის კომპლექტად გაყიდვის პრაქტიკასაც, რადგან მეორადი ნიგნების შემთხვევაში, სამუშაო რვეულები შევსებულია და მათი გამოყენება შემდეგ წელს შეუძლებელი ხდება:

- „პრაქტიკულად არ აქვთ სახელმძღვანელოები. ეგაა, რომ სულ არარაობას სჯობია“.

გამოიკვეთა ტენდენცია, რომ მშობლებს უკვე სწავლის დაწყებით საფეხურზე აქვთ შიში მაღალ კლასებში მოსწავლეების მიღწევებთან დაკავშირებით, რომელიც, ერთი მხრივ, გამოწვეულია საგნის ფარგლებში მასალის არალოგიკური გართულებით, ხოლო მეორე მხრივ კი, სასკოლო მასალისა და ეროვნულ გამოცდებში მოთხოვნილი ცოდნის ერთმანეთისგან ცდომილებით.

ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ ბავშვთა მშობლებიც საუბრობენ სახელმძღვანელოების დაბალ ხარისხზე და მიაჩნიათ, რომ ქართული განათლების სისტემის ფარგლებში მიღებული არც საშუალო და არც უმაღლესი განათლება არ არის კონკურენტუნარიანი. მშობლები ასევე საუბრობენ ბილინგვურ სახელმძღვანელოებში არსებულ უამრავ ორთოგრაფიულ და შინაარსობრივ შეცდომებზე, რომლებიც თარგმანის დაბალ ხარისხთან არის დაკავშირებული. მეტიც, უმცირესობათა სკოლებში ახალი სახელმძღვანელოებით სწავლა-სწავლება რეალურად არ მიმდინარეობს. ამის მიზეზი კი, მშობლების აზრით სახელმძღვანელოების დაბალი ხარისხია განსაკუთრებით კი ადრე გამოცემულ ნიგნებთან შედარებით. მშობლები საუბრობენ, რომ შარშან ბილინგვური სახელმძღვანელოების კომპლექტში 200 ლარამდე თანხა დახარჯეს თითოეულ მოსწავლეზე, თუმცა რეალურად ამ ნიგნების გამოყენება არ ხდება.

მშობლებმა ასევე გააკრიტიკეს ქართულის, როგორც მეორე ენის სახელმძღვანელოს ხედეა. ისინი თვლიან, რომ ნიგნი ზედმეტად ამერიკანიზებულია, ხოლო გმირები და სიუჟეტები უცხოურ წყაროებზე დაფუძნებითაა შექმნილი. მშობლების აზრით, მოსწავლეებისათვის რთულია მათთვის აბსოლუტურად უცხო კულტურიდან

შემოტანილი შინაარსობრივი მხარის აღქმა. გამოსავალს ისინი წიგნების ქართულ და საქართველოში მცხოვრები სხვა ეთნიკური ჯგუფების ტრადიციებსა და ცხოვრების წესზე დაფუძნებაში ხედავენ. მოსწავლეებიც არ არიან კმაყოფილები ქართულის, როგორც მეორე ენის სახელმძღვანელოთი და მიაჩნიათ, რომ თემატიკა წლიდან წლამდე არ იცვლება, რაც წიგნებს არასაინტერესოს ხდის.

განსხვავებულ ტენდენციებზე შეიძლება საუბარი რუსულ სკოლებთან დაკავშირებით. ამ სკოლებში სწავლება რეალურად რუსეთის ფედერაციის განათლების სისტემის ფარგლებში გამოშვებული სახელმძღვანელოებით მიმდინარეობს. ამასთან, დანებებით საფუძვრზე მოსწავლის მშობლები დარწმუნებული არიან, რომ მათი შვილები ბევრად უკეთეს განათლებას იღებენ, ვიდრე მათი თანატოლები ქართულ სკოლებში. მშობლები ქართულ სახელმძღვანელოებს რუსულს ადარებენ და მაგალითის სახით მოჰყავთ, რომ მასალები, რომლებსაც მოსწავლეები ქართული სასწავლო გეგმით მეოთხე კლასში გადიან, რუსული განათლების სისტემის მიხედვით დაახლოებით პირველი კლასის დონისაა. ზოგადად, მშობლები ჯერდებიან იმაზე, რომ რუსული სკოლა და განათლება უფრო პრესტიჟული და პრაქტიკულია, ვიდრე ქართულ სკოლაში მიღებული განათლება. საუბრობენ იმაზეც, რომ ამგვარი დამოკიდებულება საბჭოთა კავშირის დროიდან გადმოყოლილი აღქმული მოლოდინია, თუმცა არაა სტერეოტიპული, რადგან ამ მოსაზრების დამატკიცებელი არგუმენტები თვალსაჩინოა. შესაბამისად, ისინი ცდილობენ საკუთარი შვილები რუსულ სკოლაში მიიყვანონ.

მოსწავლეების უკმაყოფილება ინგლისურის სახელმძღვანელოში მოცემული მასალის სწავლების გეგმას და სისტემატურობასაც უკავშირდება. მოსწავლეები ამბობენ, რომ რიგ შემთხვევებში ისინი ერთი წლის განმავლობაში ვერ ასწრებენ სახელმძღვანელოს დასრულებას, მაგრამ მომდევნო წელს, იმავე სახელმძღვანელოთი სწავლას აღარ აგრძელებენ.

მშობლებს სახელმძღვანელოების გაუმჯობესებასთან დაკავშირებით საინტერესო რეკომენდაციებიც აქვთ, რომლის ნაწილი შინაარსობრივ, ნაწილი კი მხატვრულ-ხარისხობრივ მაჩვენებლებს უკავშირდება. მშობლების ნაწილს მიაჩნია, რომ „ველოსიპედის გამოგონება“ არ არის საჭირო და მოწინავე ქვეყნების სახელმძღვანელოები უნდა ითარგმნოს ისეთ საგნებში, სადაც ეროვნული კონტექსტი არ არის მნიშვნელოვანი. ვრცელი, ანალიტიკური ტექსტები, რომლებიც მოსწავლისგან კრიტიკულ აზროვნებას მოითხოვს, ერთმანეთთან ლოგიკურად დაკავშირებული მასალა, კლასებს შორის უწყვეტი ტრანზიტი - ის არასრული ჩამონათვალია, რომელიც ამ ქვეთავში დეტალურადაა აღწერილი.

განათლების რეფორმის შეფასება - პოზიტიური და ნეგატიური ასპექტები.

მოსწავლეები და მშობლები ცალსახად თანხმდებიან იმაზე, რომ სახელმძღვანელოების სოციალური პროგრამა ძალიან პოზიტიურია და დიდ შეღავათს აძლევს მშობლებს. აქვე გამოითქვა შენიშვნა კერძო სკოლის მოსწავლეების ამ პროცესიდან სრულიად გამოცალკევებასთან დაკავშირებით და აღინიშნა, რომ ბევრ შემთხვევაში კერძო სკოლის კონტინგენტი არ არის სოციალურად უზრუნველყოფილთა ფენიდან. შესაბამისად, კერძო სკოლის შემთხვევაშიც უნდა მომხდარიყო გარკვეული ტიპის შეღავათების დაწესება სახელმძღვანელოების საფასურის მხრივ. ამასთან,

რამდენიმე ფოკუსჯგუფში გამოიკვეთა უფასო სახელმძღვანელოების პროგრამის არასათანადოდ განხორციელების მაგალითები. მშობლების ნაწილი საუბრობს, რომ სკოლაში მიტანილი წიგნების დაახლ. 80% მეორადი სახელმძღვანელოებია, რომელთა მოხმარება ხანდახან სრულიად შეუძლებელი ხდება.

პოზიტიურ ცვლილებებთან ასოცირდება ასევე მასწავლებლების სერტიფიცირების პროცესიც. გამოკითხულთა აზრით, დროთა განმავლობაში ეს პროცესი დაიხვეწება და რეალურად შეუწყობს ხელს სკოლების მაღალკვალიფიციური პედაგოგიური კადრებით უზრუნველყოფას.

მშობლების ნაწილი თვლის, რომ საატესტატო გამოცდებიც საკმაოდ პოზიტიური ცვლილებაა, რადგან მოსწავლეებს არა ეროვნული მისაღები გამოცდების ფარგლებში მოთხოვნილი გარკვეული საგნების ცოდნის შეფასებას უზრუნველყოფს, არამედ მოსწავლეების მიერ სხვა საგნების ათვისებასაც უწყობს ხელს. მშობლები თვლიან, რომ სკოლის დანიშნულება სწორედ ზოგადი განათლების მიცემაა და საატესტატო გამოცდები ამ პროცესის ხელშემწყობი ღონისძიებაა.

პოზიტიურად ფასდება მივლინებული მასწავლებლების პროგრამაც და გამოკითხულები თანხმდებიან, რომ ქალაქიდან მოვლენილი და ინგლისურენოვანი მასწავლებლები მოსწავლეებისათვის საგნობრივი კვალიფიკაციის გარდა, სხვადასხვა უნარების განვითარებას, მოსწავლეების ინტერაქციასა და მოქალაქეობრივი გრძნობების ჩამოყალიბებას უწყობს ხელს.

დადებითად ფასდება ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრაციისათვის გამიზნული ქართული ენის პროგრამაც. მშობლების აზრით, პროგრამა ეთნიკური უმცირესობების საქართველოს ერთიან სივრცეში ინტეგრაციის შანსებს ზრდის, თუმცა გამოითქვა მოსაზრებაც, რომ ამავდროულად საგრძნობლად აშორებს მშობლიური ენის სათავეებსა და ეროვნულ-კულტურულ ტრადიციებს.

ინტეგრაციის პროგრამის ფარგლებში განხორციელებული საშეღავათო პოლიტიკა ცალსახად პოზიტიურად არის შეფასებული მოსწავლეებისა და მშობლების მიერ. მიუხედავად იმისა, რომ მშობლების აზრით, მოსწავლეების მომზადების დაბალი დონიდან გამომდინარე, მიღებისათვის აუცილებელი ზღვარი ძალიან არის დაწეული, ის ახალგაზრდები, რომლებიც ვერ შეძლებენ სწავლის გაგრძელებას უმაღლეს საფეხურზე, თავად ბუნებრივად გამოაკლდებიან ამ პროცესს. ამ პროცესის უარყოფით მხარედ მშობლები რუსულენოვანი მოსწავლეებისათვის ამგვარი შანსის არმცემას ასახელებენ და თვლიან, რომ უფრო სამართლიანი იქნებოდა, რომ რუსულ სკოლადამთავრებული ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეებისათვის ასევე მიეცათ ქართულ უმაღლეს სასწავლებლებში შეღავათიანი პირობებით ჩაბარების შანსი. მეორე გამონაკლისად და რეფორმის სისუსტედ ჩაითვალა ბილინგვური წიგნები, რომლებიც ძირითად შემთხვევებში გამოუსადეგარია მოსწავლეებისთვის. მშობლებმა ასევე პოზიტიურ ცვლილებად დაასახელეს არაქართულ სკოლებში ქართული ენის საათების რაოდენობის გაზრდა და ახალი სახელმძღვანელოების შემუშავება ქართულში, როგორც მეორე ენაში.

მშობლები კმაყოფილებას გამოთქვამენ ექსტერნად სკოლის დასრულების შესაძლებლობის გამო და თვლიან, რომ ის მოსწავლეზე ინდივიდუალური მიდგომების გამოყენების საშუალებას იძლევა. მშობლები რეკომენდაციასაც

აძლევენ სამინისტროს ამ კუთხით და თვლიან, რომ აუცილებელია კლასიდან კლასში ექსტერნად გადასვლის პრაქტიკაც დამკვიდრდეს საშუალო განათლების საფეხურზე.

ინფრასტრუქტურის გაუმჯობესება სკოლებში ძალიან დროულ და აუცილებელ ღონისძიებად არის მშობლების მიერ დასახელებული, თუმცა არასაკმარისად მიიჩნევენ და მისი გაგრძელების აუცილებლობას უსვამენ ხაზს.

ინგლისურენოვანი მოხალისეების მივლინება სკოლებში ცალსახად პოზიტიურ ნაბიჯად განიხილება და ითვლება, რომ მშობლიური ენის მატარებლის ყოფნა სასწავლო გარემოზე დადებითად მოქმედებს ენის ათვისების პროცესზე. აქვე გამოითქვა შენიშვნები მოხალისეების განსხვავებული ცოდნისა და უნარების შესახებ. ძირითად ნეგატიურ ასპექტად მათი პედაგოგიური არაპროფესიულობა განიხილება, რადგან მოხალისისგან მიღებული სარგებელი რეალურად გამართლებაზეა დამოკიდებული.

იგივე ტენდენცია ფიქსირდება არაქართულ სკოლებში ქართული ენის მასწავლებლის მივლინებასთან დაკავშირებით. მიუხედავად იმისა, რომ მშობლები ხედავენ ქართველი მასწავლებლის არაქართულ გარემოში მუშაობის დიდ აუცილებლობას და უპირატესობას, ისინი თვლიან, რომ პროგრამა უფრო ეფექტური იქნებოდა იმ შემთხვევაში, თუ არაქართულ სკოლებში პროფესიონალ მასწავლებლებს მიავლენდნენ. საინტერესოა იმის აღნიშვნა, რომ მიუხედავად მოსწავლეებისა და მშობლების მიერ დასახელებული უამრავი პრობლემისა და გამოწვევისა, განათლების რეფორმის არც ერთი მიმართულება უარყოფითად არ შეფასებულა.

სკოლის როლისა და ფუნქციის ხედვა, პედაგოგიური მიდგომები

მულტიკულტურულ კონტექსტში და დამოკიდებულება მრავალფეროვნებისადმი.

კვლევამ კარგად წარმოაჩინა მოსწავლეების მოლოდინი სკოლისადმი. ფაქტობრივად, ყველა ჯგუფში დაფიქსირდა იმის მოლოდინი, რომ სკოლა ლამაზი და სუფთა უნდა იყოს, ნათელ, მხიარულ ტონებში შეღებილი. ერთ-ერთ შემთხვევაში განსაკუთრებით გამახვილდა ყურადღება ჰიგიენურ სტანდარტებზე, რომელიც სკოლაში აუცილებლად უნდა იყოს დაცული. ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით ხაზი გაესვა აუცილებლობას, რომ გოგონებსა და ვაჟებს ცალ-ცალკე საპირფარეოში შესვლის საშუალება ჰქონდეთ. პრაქტიკულად ყველა ბავშვი სკოლას აღიქვამს ადგილად, სადაც მოსწავლეები სპორტით უნდა იყვნენ დაკავებული და ამისათვის შესაბამისი დარბაზი, კორტები და/ან აუზი უნდა გააჩნდეთ. საინტერესო ტენდენცია გამოიკვეთა ბიბლიოთეკასთან დაკავშირებითაც. მოსწავლეებს მიაჩნიათ, რომ სკოლაში აუცილებლად უნდა არსებობდეს ბიბლიოთეკა, სადაც ბევრი ისტორიული და შემეცნებითი წიგნი იქნება თავმოყრილი და ხელმისაწვდომი. მოსწავლეებისთვის ასევე ძალიან მნიშვნელოვანია მრავალენოვანი რესურსების ქონა ბიბლიოთეკაში. ამასთან, ისინი საუბრობენ, რომ წიგნები და რესურსები ისე უნდა იყოს თავმოყრილი, რომ სხვადასხვა ბავშვების ინტერესების გათვალისწინება ხდებოდეს. სკოლის მიმართ მოლოდინი ასევე მოიცავს კომპიუტერების ხელმისაწვდომობას.

მოსწავლეების დიდი ნაწილი ფიქრობს, რომ პერსონალური კომპიუტერები არა მხოლოდ პირველკლასელებს, არამედ მაღალი კლასის მოსწავლეებსაც უნდა გადაეცემოდეს. იყო საუბარი შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეების საჭიროებებზეც, გამოთქვეს მოსაზრებები, რომ სკოლას უნდა შეეძლოს მათი ტრანსპორტირება სახლიდან სკოლაში და უკან. რეალურად გამოიკვეთა, რომ მოსწავლეები საკმაოდ სენსიტიურები არიან სხვათა საჭიროებების მიმართ და მათი ოცნების სკოლა სხვადასხვა მოსწავლეების საჭიროებებსა და სურვილებს ითვალისწინებს.

საგულისხმოა, რომ მოსწავლეების სურვილებს შორის ასევე გამოჩნდა სწავლის ხარისხის ამაღლების სურვილიც. ამ სურვილის შესრულების გზად კი ისინი სერტიფიცირებული მასწავლებლებით სკოლის დაკომპლექტებას მიიჩნევენ. მოსწავლეების ნაწილი თვლის, რომ ყველა მასწავლებელი უნდა იყოს სერტიფიცირებული და მაშინ აღარ იარსებებს ის პრობლემები, რომლებიც კვალიფიციური მასწავლებლის ნაკლებობის თვალსაზრისით მათ პირად გამოცდილებას უკავშირდება.

მოსწავლეებთან ფოკუსჯგუფების კვლევამ ასევე წარმოაჩინა ის მიდგომები და პედაგოგიური მეთოდები, რომლებსაც ისინი საკლასო ოთახში იყენებენ. კვლევა აჩვენებს, რომ მოსწავლეები ზოგადად პატივისცემით არიან პედაგოგების მიმართ განწყობილი და მიაჩნიათ, რომ პედაგოგი ის ადამიანია, რომელიც მათ კონკრეტული საგნით აინტერესებს, საგანს აყვარებს. რიგ შემთხვევებში მოსწავლეებმა დააფიქსირეს პირდაპირი კავშირი მასწავლებლის მოწონებასა და საგნის სიყვარულს შორის. მოსწავლეები აფიქსირებენ საკუთარ პოზიტიურ დამოკიდებულებას იმ მასწავლებლების მიმართ, რომლებიც საკლასო მეცადინეობას დამატებითი მასალებით და ინფორმაციით ამდიდრებენ. მოსწავლეები თვლიან, რომ ეფექტური სწავლებისათვის მასწავლებელმა საგანთან დაკავშირებული მეტი ცხოვრებისეული მაგალითები უნდა მოიტანოს. ასევე აუცილებლად მიაჩნიათ, რომ სასკოლო წიგნების გარდა, კარგმა მასწავლებელმა კლასგარეშე მასალებიც უნდა გამოიყენოს. მათ ასევე ძალიან მოსწონთ იმ საგნების შესწავლა, სადაც მოეთხოვებათ დამატებითი წყაროებიდან ინფორმაციის მოძიება, პროექტების შექმნა, პატარა ჯგუფებში მუშაობა. კვლევა აჩვენებს, რომ იმ შემთხვევაშიც კი, თუ მოსწავლეები პირდაპირ არ ან ვერ ასახელებენ, კონკრეტული საგნის სიყვარულის მიზეზს, შემდგომი აღწერის დროს საგნის სიყვარული მეტწილად დამოკიდებულია სწავლების აქტიურ მიდგომებზე. პრაქტიკული სამუშაო, აუდიო-ვიზუალური მასალების გამოყენება, ცდები და ექსპერიმენტები, საშინაო დავალებები, რომლებიც დამატებითი ინფორმაციის მოძიებას, პროექტების მეთოდით ან ჯგუფებში მუშაობას ითვალისწინებს, მოსწავლეების სწავლის მოტივაციას ამაღლებს. მოსწავლეები ხაზს უსვამენ ინგლისური ენის მოხალისეების მუშაობის მნიშვნელობას და აღნიშნავენ, რომ მოხალისეების გაკვეთილები განსაკუთრებით საინტერესოა, რადგან ისინი გარდა ინფორმაციისა, სხვა უნარებსაც ავითარებენ („გვასწავლიან, როგორ მივიღეთ სხვადასხვა ადგილებში“), გაკვეთილზე მოსწავლეები ხატავენ ან თამაშობენ. მოსწავლეები ასევე განსაკუთრებით აფასებენ იმ ფაქტს, რომ მოხალისეების დიდი ნაწილი ახალგაზრდა მამაკაცები არიან და მოსწავლეებთან ერთად სიამოვნებით ერთვებიან კლასგარეშე აქტივობებში, მაგალითად თამაშობენ ან სპორტით არიან დაკავებული მათთან ერთად. შესაბამისად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მოსწავლეები მზად და მოტივირებული არიან ახალი კულტურული გამოცდილების მისაღებად იმ შემთხვევაში, თუ ეს გამოცდილება პოზიტიურია:

- ქართული კარგი საგანია, მაგრამ მე არ მიყვარს, იმიტომ რომ მასწავლებელი არ მყავს კარგი“;
- „ბუნებაში ცუდი მასწავლებელი მყავდა და არ მომწონდა, ეხლა კიდეც კარგი, შეგვეცვალა“.

მოსწავლეებს მიაჩნიათ, რომ მხოლოდ წიგნით სწავლა შესაძლებელია, თუმცა, მასწავლებელი ბევრად კარგად ხსნის, ვიდრე წიგნში წერია. ამასთან, მოსწავლეები მიიჩნევენ, რომ მასწავლებლის მოვალეობაა, მოსწავლეს თუ სწავლა ეზარება, დააინტერესოს და სწავლის მოტივაცია გაუღვიძოს. საგულისხმოა საუკეთესო მასწავლებლის სახე მოსწავლეებისთვის: მათ მიაჩნიათ, რომ მასწავლებელი უნდა ხუმრობდეს და მოსწავლეების ცუდი ქცევის გამოსწორებას ცდილობდეს და არა დასჯას:

- „მაგალითად, ცუდ რაღაცას რო გავაკეთებთ მხიარულად უნდა გვითხრას და არა პირიქით, გაბრაზებით“;
- „სასაცილოდ უნდა გვითხრას ის, რო მერე ჩვენ დავფიქრდეთ და ისინი გამოვასწოროთ“;
- „ძალიან მკაცრი არ უნდა იყოს“.

მოსწავლეები მიუთითებენ, რომ პედაგოგთა ნაწილი სხვადასხვა ბავშვების მიმართ სხვადასხვაგვარ დამოკიდებულებას იჩენს, თუმცა ყველა მოსწავლე ამ აზრს არ ეთანხმება:

- თქვენ თუ იცით ისეთი მასწავლებლები, რომლებიც ერთ ბავშვს სხვანაირად ექცევიან და მეორე ბავშვს სხვანაირად?
- კი, ისტორიის მასწავლებელი ერთ ბავშვს ამოიჩემებს და იმას ეჩხუბება ან იმას კარგად ექცევა.

მოსწავლეების ნაწილს მიაჩნია, რომ არიან ცუდი და კარგი ბავშვები, და შესაბამისად, მასწავლებელიც მოსწავლეების ქცევის მიხედვით იქცევა. გამოიკვეთა საკმაოდ მწვავე შეფასება ცელქი ბავშვების მიმართ, როდესაც მოსწავლეების ნაწილმა მიიჩნია, რომ ცელქი მოსწავლეები უნდა დაისაჯონ და სკოლიდანაც გაირიცხონ. თუმცა მოსწავლეების ნაწილმა მიიჩნია, რომ ასეთი მოქმედება დაუშვებელია ბავშვის მიმართ:

- „მე ვფიქრობ სკოლიდან არ უნდა გაირიცხოს, იმიტომ რომ განათლების გარეშე არც ერთი ბავშვი არ უნდა დარჩეს, როგორი ყოფაქცევისაც არ უნდა იყოს“.

კვლევამ აჩვენა, რომ მოსწავლეების ნაწილი განწყობილია, რომ თანაკლასელებთან ურთიერთობა დაამყაროს, აუხსნას, რომ ისინი საზოგადოების ნაწილი არიან. ამავდროულად გამოიკვეთა, რომ ბავშვები გრძნობენ სკოლაში არსებულ სუბიექტურ დამოკიდებულებას და მოსწავლეებისათვის გარკვეული მახასიათებლების მიწერას. ამასთან, მოსწავლეებს ერთგვარ ფარული პროტესტი გააჩნიათ მსგავსი ტიპის სტიგმატიზაციის წინააღმდეგ.

- „უნდა ვეცადოთ რომ გამოვასწოროთ ისინი, ურთიერთობა უნდა დავამყაროთ

მათთან, არ ეგონოთ, რომ თუ ისინი სხვანაირები არიან. ისინი ჩვეულებრივ საზოგადოებაში ვერ იცხოვრებენ“;

მაგრამ არა ჩხუბით და დასჯით... დასჯით შეგვიძლია დავსაჯოთ ისეთი ადამიანი, რომელიც, მაგალითად, ყოველთვის ასე არ იქცევა და დასჯის მერე ასე არ მოიქცევა, რომც იყოს, ისევ ისე მოიქცევა, ჩვენ მეგობრებიც უნდა დავეხმაროთ და კლასელებიც და არა მარტო დასჯით და ჩხუბით, ასე ვერ გამოვასწორობთ... კლასელი იყო ჩვენი, რომელსაც მანდატურიც აფრთხილებდა ინტერნატში გაგიშვებოთ, მასწავლებლებიც აფრთხილებდნენ და არაფერს არ აკეთებდა. ერთხელ მეგობრებიც შევიკრიბეთ და ვუთხარი, რომ ნუ იქცევი ასე-თქო და იმანაც გვითხრა, რო აწი ასე აღარ მოვიქცევიო. ერთხელ გააკეთა ჩვენმა გერმანულის მასწავლებელმა ზუსტად ასე, ფიცი დაადებინა ერთ ბავშვს, რო ყოველთვის ისწავლიდა დავალებებს და ისიც უკვე კარგად იქცევა“.

- „მეგობრებმაც უნდა ვუთხრათ და მივცეთ შენიშვნა“;
- „მასწავლებელმაც უნდა დაარიგოს და ჩვენც“;
- „ჩვენთან ისეთი ბავშვი იყო, რომელიც სულ ფიქრობდა, რო გვეხუმრებოდა და სერიოზულ ზიანს გვაყენებდა, ძალიან გვანყენინებდა ხოლმე და მერე ის მირობდა, შემდეგ სხვადასხვა ბიჭებს არ მოეწონათ ეს და სულ სცემდნენ, ამიტომაც მას შეექმნა პრობლემა, შემდეგ ის უკვე წაიყვანეს ინტერნატში“.

მოსწავლეებმა ასევე მოიტანეს მასწავლებლის მიერ მოსწავლის გარიყვის ნახალისების კონკრეტული მაგალითი.

- „ჩვენთან მაგალითად, ერთი ბიჭი გადმოვიდა რომელიღაცა სოფლიდან და მისი გადმოსვლის შემდეგ, მიუხედავად იმის, რომ დავმეგობრდით, ვერცერთი მასწავლებელი ვერ გვითხანს, რადგან ძალიან ცუდი იმიჯი მოვირგეთ, იმიტომ რომ ძალიან ცელქი ბავშვია“.

მოსწავლეები არ ცდილობენ დამალონ თანაკლასელის არასათანადო საქციელი და საუბრის შემდეგ ნაწილში კიდევაც კიცხავენ მას. საყურადღებო აქ მასწავლებლის განწყობის დაფიქსირებაა. ისინი გრძნობენ, რომ მასწავლებელი გაღიზიანებულია ცელქი მოსწავლის მიმართ განეული სოლიდარობის გამო.

კვლევამ აჩვენა, რომ მოსწავლეების დიდ ნაწილს ტოლერანტული დამოკიდებულება აქვთ შეზღუდული შესაძლებლობების თანატოლებისა და კლასელების მიმართ. ამგვარი დამოკიდებულება ნახალისებულია პედაგოგების მიერ:

- „ბ“ კლასში არის ესეთი ბავშვი და ჩვენ კლასელები დავსვამთ ხოლმე და ვასწავლით, მასწავლებელი გვაგალებს, რომ დავალებები დავანერინოთ“;
- „ჩვენ ერთმანეთს ვასწავლით ხოლმე, დაფაზე ვუწერთ მაგალითებს და ვხსნით ხოლმე“;

მოსწავლეებმა ასევე ისაუბრეს მასწავლებლების არასამართლიან და სუბიექტურ დამოკიდებულებებზე სხვადასხვა მოსწავლეების მიმართ და ისინი კოლეგების შეილების მიმართ განსაკუთრებულ კეთილგანწყობაში ამხილეს.

- „მასწავლებლების შვილებს უკეთეს ნიშნებს უწერენ“ .

კვლევამ ცხადყო, რომ მოსწავლეებს ნეგატიური დამოკიდებულება გააჩნიათ მიკერძოების მიმართ და განიცდიან უსამართლობას. ისინი მგრძნობიარენი არიან სუბიექტივიზმის მიმართ და აცნობიერებენ მის არასასურველ თანამდევ შედეგებს. შესაბამისად, აუცილებელია მონიტორინგის იმგვარი მექანიზმების შემუშავება, რომელიც მასწავლებლების ეთიკის კოდექსისა და სტანდარტით განსაზღვრული მოვალეობების შესრულებას ადგილობრივ დონეზე გააკონტროლებდა და მოსწავლეებს შორის შურისა და სტიგმის ჩამოყალიბებას შეაჩერებდა.

ზოგჯერ პედაგოგები არათანაბარ პირობებს უქმნიან მოსწავლეებს და ამას მოსწავლეები აკადემიურ მოსწრებასაც უკავშირებენ, თვლიან, რომ მასწავლებლების დიდი ნაწილი იმ მოსწავლეებისადმი უფრო მეტი ყურადღებით გამოირჩევა, ვინც უკეთეს სასწავლო შედეგებს აჩვენებს.

არათანაბარი დამოკიდებულების საფუძვლად მიიჩნევენ მშობლები მათი ჩართულობის ხარისხს საკუთარი შვილების სწავლის პროცესში. მშობლები თვლიან, რომ იმ მშობლების შვილები, რომლებიც ინტენსიურ კონტაქტში იმყოფებიან მასწავლებლებთან, მეტი ყურადღებით სარგებლობენ მასწავლებლების მხრიდან.

მშობლები პოზიტიურად აფასებენ თბილისიდან მივლინების ფაქტს და საგნის ხარისხიანად ათვისების გარდა, ხაზს უსვამენ იმ კულტურულ და სოციალურ აქტივობებს, მათ სიხშირეს და მნიშვნელობას, რომელსაც მივლინებული მასწავლებლები ახორციელებენ სკოლებში.

კვლევამ აჩვენა, რომ მშობლებს აქვთ ინფორმაცია სადამრიგებლო საათის აუცილებლობის შესახებ. თუმცა, ინფორმაციას იმასთან დაკავშირებით, თუ რა საკითხებს უნდა შეეხოს მეშვიდე საათი, ფრაგმენტულად ფლობენ. მათი ინფორმაციით, სადამრიგებლო საათზე ადამიანის უფლებებსა და ტოლერანტობაზე უნდა ისაუბრონ, თუმცა რა იგულისხმება ამ თემატიკის უკან, ვერ აზუსტებენ.

მეორე მხრივ, მშობლები საუბრობენ სკოლის მიერ ორგანიზებული კლასგარეშე აქტივობების სიმცირეზე. ზოგადად, კლასგარეშე სასკოლო ან საკლასო აქტივობები მეტწილად იზვიათი გასვლებით ან საზეიმო ღონისძიების მოწყობით შემოიფარგლება. საგულისხმოა, რომ რეგულარული, კარგად დაგეგმილი აქტივობები მოსწავლეების კონკრეტული უნარების განვითარებისკენ არის მიმართული, რაც სასკოლო სივრცეში არ ხორციელდება.

მასწავლებელზე საუბრისას მშობლები განსაკუთრებით მწვავედ აყენებენ პედაგოგის კვალიფიკაციის საკითხს. ამასთან, ისინი გულისხმობენ გამოთქვამენ იმ ფაქტის გამო, რომ ხშირ შემთხვევებში პედაგოგს არასათანადო განათლება აქვს მიღებული ან იმ საგანს ასწავლის, რომლის სპეციალისტიც არ არის. მშობლები აანალიზებენ იმ პრობლემას, რომელიც პედაგოგიური კადრების ნაკლებობას უკავშირდება და მიაჩნიათ, რომ არასათანადო კვალიფიკაციის მასწავლებლების დასაქმება სკოლაში სწორედ ამ დეფიციტით არის გამოწვეული. ამასთან, მშობლები ფიქრობენ, რომ შედარებით კვალიფიციური კადრების გადანაწილებისას უპირატესობა მაღალ კლასებს ენიჭება, ხოლო დაწყებითი კლასის მოსწავლეებისათვის კარგი საგნობრივი პროფესიონალები აღარ რჩებიან. მშობლები ეჭვქვეშ აყენებენ

მასწავლებლების შერჩევისა და დასაქმების ეფექტურობას და სამართლიანობასაც, თვლიან, რომ პროფესიონალი მასწავლებლების ნაწილი არ მუშაობს, სკოლებში კი არარელევანტური კადრებია დასაქმებული.

მშობლები მეტად კრიტიკულები არიან მასწავლებლების კვალიფიკაციისა და პედაგოგიური უნარების მიმართ. განსაკუთრებულ ყურადღებას ამაზე არაქართული სკოლის მშობლები ამახვილებენ და თვლიან, რომ ის პედაგოგები, რომელთა საგნობრივი ცოდნისა და პროფესიული უნარების განვითარების საკითხი დიდი ხანია დღის წესრიგშია, სახელმწიფო ენის არასაკმარისი ფლობის გამო ვერ ახერხებენ თუმდაც იმ მწირი რაოდენობის პროფესიული განვითარების პროგრამებისგან მაქსიმალური სარგებლის მიღებას. არაქართული სკოლის მოსწავლეების მშობლები ასევე აკრიტიკებენ ქართულის, როგორც მეორე ენის მასწავლებლების სწავლების მეთოდებსა და უნარებს და თვლიან, რომ სახელმძღვანელო რეალურად მეტის საშუალებას იძლევა ეფექტურად გამოყენების შემთხვევაში.

მშობლებს ასევე აქვთ პრეტენზიები ქართული ენის პროგრამის ფარგლებში მივლინებული მასწავლებლების როგორც კვალიფიკაციასთან, ისევე მუშაობის მეთოდებთან. ქართული ენის პროგრამის მოხალისეები ხშირ შემთხვევაში არაეფექტურად მუშაობენ, ქართული ენის სხვა პედაგოგთან ერთად შედიან გაკვეთილზე და მხოლოდ აკვირდებიან გაკვეთილის მიმდინარეობას. მშობლების აზრით, ბევრად ეფექტური იქნებოდა საგნობრივ მასწავლებლებთან ერთად მოხალისეების მუშაობა ბილინგვურ წიგნებზე, რაც, ერთი მხრივ, საგნის მასწავლებელს შეუწყობდა ხელს სწავლების პროცესში, ხოლო მეორე მხრივ კი, ეს მოსწავლეებისათვის სწავლის პროცესს სასიამოვნოს, სასარგებლოს და შინაარსიანს გახდიდა.

შესაბამისად, მშობლები დარწმუნებულები არიან, რომ ამგვარ პირობებში მათი შვილები ვერც საგანს სწავლობენ ხარისხიანად და ვერ ქართული ენის შესწავლას მოახერხებენ სათანადო დონეზე. მშობლებს გარკვეული რეკომენდაციებიც გააჩნიათ უკეთესი საგანმანათლებლო გარემოს შექმნისა და მასწავლებლების პროფესიული განვითარების კუთხით. ისინი თვლიან, რომ აუცილებელია მასწავლებლების სისტემატიური ხასიათის კვალიფიკაციის ასამაღლებელი კურსები, რომლებიც არა მხოლოდ სასერტიფიკაციო გამოცდის ჩაბარებაზე იქნება ორიენტირებული, არამედ მათი საგნობრივი ცოდნისა და პროფესიული უნარების განვითარებას დაისახავს მიზნად. მშობლები თვლიან, რომ მასწავლებლების პროფესიული ცოდნა და უნარები კი არ არის იმდენად დაბალი, რომ მათ გამოცდების ჩაბარება ვერ შეძლონ, არამედ გამოცდების საკითხები და ფორმატია შეუსაბამო.

საინტერესოა მასწავლებლის როლისა და ფუნქციის აღქმა გაკვეთილის ჩატარების კუთხით. მშობლების ნაწილი თვლის, რომ მასწავლებლებს არა აქვთ საშუალება გაკვეთილის ფარგლებში საგნობრივი ცოდნის გარდა, სხვა უნარების განვითარებაზე იმუშაონ მოსწავლეებთან. გარდა გაკვეთილის შეზღუდული დროისა, მასწავლებლის დაბალი მოტივაციის მიზეზად უფინანსობა სახელდება. მშობლების ნაწილი მიიჩნევს, რომ სამოქალაქო ცნობიერების ჩამოყალიბება და აქტიური და ინფორმირებული მოქალაქეობრივი პოზიციის განვითარებისათვის აუცილებელი აქტივობები კლასგარეშე წრეების საშუალებით უნდა ხორციელდებოდეს, რისთვისაც სკოლას დამატებითი ფინანსები უნდა ჰქონდეს. მშობლები ხაზს უსვამენ არასამთავრობო

ორგანიზაციების მიერ განხორციელებული აქტივობებისა და ღონისძიებების მნიშვნელობას მრავალკულტურული და ტოლერანტული დამოკიდებულების განვითარებისათვის მოსწავლეებში, თუმცა მიაჩნიათ, რომ მათი მუშაობა ვერ ფარავს არსებულ დანაკლისს და ყველა მოსწავლეზე ერთნაირად ორიენტირებული ვერასოდეს იქნება.

განსხვავებულია რეპეტიტორებთან მეცადინეობის ინტენსივობა რეგიონებისა და ტერიტორიული ადგილმდებარეობის მიხედვით, თუმცა ყველა მოსწავლე და მასწავლებელი მიუთითებს, რომ რეპეტიტორთან სიარული აუცილებელია არამხოლოდ მისაღები გამოცდების ჩასაბარებლად, არამედ სკოლის საგნების ასათვისებლადაც. განსაკუთრებით დიდი ინტენსივობით მოსწავლეები უცხო ენისა და მათემატიკის რეპეტიტორებთან დადიან.

თავი IX

ძირითადი რეკომენდაციები მულტიკულტურული განათლების პოლიტიკის გაუმჯობესებისათვის

მულტიკულტურული განათლების პრაქტიკაში წარმატებით დანერგვისათვის მნიშვნელოვანი ღონისძიებებია გასატარებელი განათლების პოლიტიკის რამდენიმე მიმართულებით, კერძოდ კი, აუცილებელია:

(ა) ეროვნული სასწავლო გეგმის დახვეწა და მასში კულტურათშორისი 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 წარმოადგენილი: როგორც ზოგადი მოთხოვნა ყველა საგნის სახელმძღვანელოებისათვის და როგორც სპეციფიკური მოთხოვნა კონკრეტული, რელევანტური საგნების სახელმძღვანელოებისათვის.

(გ) მულტიკულტურალური მგრძნობელობის 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.

უფრო დეტალურად რეკომენდაციები წარმოადგენილია თითოეული მიმართულებით:

რეკომენდაციები გრიფირების პროცესისადმი

- სახელმძღვანელოს გრიფირების წესში თანდართულ კრიტერიუმებში ასახულია ინტერკულტურული ასპექტები, თუმცა, სინამდვილეში, ამ ასპექტების გათვალისწინების გარეშეც შეიძლება სახელმძღვანელოებს გრიფი მიენიჭოს. სახელმძღვანელოების გრიფირების პროცესში ინტერკულტურული განათლების და მრავალფეროვნების ასახვის ასპექტებს გამორჩეული ყურადღება უნდა დაეთმოს. თუ ეს კომპონენტი დაირღვა, უნდა გადაიხედოს სახელმძღვანელოს გრიფირების საკითხი;
- სახელმძღვანელოების სტანდარტების შემუშავებისას განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ ერთ-ერთ სავალდებულო კრიტერიუმად უნდა მიიჩნიოს ეთნიკური, სოციალური, რელიგიური, რასობრივი, ჯანმრთელობის, ასაკის, ტერიტორიული განსახლების და გენდერული დაბალანსებულობა. გრიფის მინიჭებამდე დაწყებითი საფეხურის სახელმძღვანელოებმა უნდა გაიაროს მკაცრი რევიზია, რათა თავიდან იქნას აცილებული დაუბალანსებლობა და ტენდენციურობა;
- სახელმძღვანელოების გრიფირების წესში და სახელმძღვანელოთა შეფასების კრიტერიუმებში ტრანსფორმაციული მიდგომის და საკითხების მრავალმხრივი პერსპექტივით წარმოჩენის სავალდებულოდ ასახვა;
- იმისათვის რომ სახელმძღვანელოზე მომუშავე ჯგუფს (ავტორები, ილუსტრატორები, გამომცემლობა) გაუადვილდეთ გენდერული პარამეტრების დაცვა, სასურველია, საკონკურსო დოკუმენტაციას დაერთოს მკაფიო მითითება იმის შესახებ, კონკრეტულად რა პარამეტრები უნდა დაიცვან სახელმძღვანელოების შექმნისას;
- განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ იზრუნოს დაწყებითი სახელმძღვანელოების ავტორთა, ინტერკულტურული მგრძნობელობის ამალგებაზე ტრენინგების ჩატარების გზით;
- სახელმძღვანელოების ავტორთა და სასწავლო ექსპერტთა აბსოლუტური უმრავლესობა დომინანტი კულტურის წარმომადგენელია. შესაბამისად, სახელმძღვანელოები მეტ-ნაკლებად კულტურულად მიკერძოებულია სახელმძღვანელოების შეფასების პროცესში მასწავლებელთა უშუალოდ ჩართვა უმნიშვნელოვანესი მიმართულებაა თანამედროვე განათლების რეფორმაში. ეს მიდგომა განსაკუთრებით საგულისხმოა საქართველოსთვის ინტერკულტურული განათლების კონტექსტში. სპეციფიკური საგნობრივი კურიკულუმების დამუშავება არ უნდა მოხდეს მხოლოდ ექსპერტების მიერ. ეს უნდა გაკეთდეს ექსპერტებისა და პრაქტიკოსი პედაგოგების ურთიერთთანამშრომლობით. ისინი ერთმანეთს დააბალანსებენ, რაც დადებითად აისახება კურიკულუმებზე როგორც საგნის შინაარსობრივი, ისე მისი სოციალური და ადგილობრივი ინტერესების შერწყმის თვალსაზრისით. კვლევები აჩვენებს, რომ „კულტურულად ადეკვატური სწავლებისას ინსტრუქციული სტრატეგიის გამოყენება აბსოლუტურად ცვლის

სწავლების ფორმას და შინაარსს. ენერგია და ძალისხმევა წინა პლანზე იქნება წამოწეული პედაგოგთა მიერ და ისინი გააძლიერებენ არა მარტო მოსწავლეთა კულტურულ იდენტიფიკაციას, არამედ საშუალებას მისცემენ მათ, უკეთ გამოხატონ თავიანთი მოსაზრებები“. შესაბამისად, უმნიშვნელოვანესია, რომ სახელმძღვანელოს შეფასების პროცესში ჩაერთვებიან განსხვავებული კულტურული მახასიათებლების მასწავლებლები და სწორედ ინტერკულტურული განათლების კონტექსტში შეაფასებენ სახელმძღვანელოებს.

რეკომენდაციები. სასწავლო გეგმები და სახელმძღვანელოები.

ეროვნული სასწავლო გეგმა

- ეროვნული სასწავლო გეგმის გამჭოლი კომპეტენციების თავში გამჭოლი კომპეტენციებს შორის უნდა იყოს კულტურათშორისი განათლება. დოკუმენტის ამ ნაწილში თავს უნდა იყრიდეს ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნებისა და ზოგადი განათლების შესახებ კანონის ის დებულებები, რომლებიც ასახავენ კულტურათშორისი განათლების პოლიტიკას და განსაზღვრავენ სასწავლო პროცესის ამ პრინციპებით წარმართვას.
- ასევე, ზოგად ნაწილში, სასურველია დავამატოთ თავი „სკოლის კულტურა“, სადაც აღწერილი უნდა იყოს სასკოლო ცხოვრების ძირითადი პრინციპები და პრიორიტეტები. ამას გარდა, სასკოლო სასწავლო გეგმის თავში უნდა გამოიყოს ქვეთავი, სადაც აღწერილი იქნება კულტურათშორისი განათლების პრინციპების რეალიზაციის მნიშვნელობა და შესაძლებლობები სასკოლო დონეზე.
- საგანმანათლებლო პროცესის ორგანიზების თავში უნდა იყოს ქვეთავი, რომელიც აღწერს მოსწავლეთათვის განსავითარებელ ძირითად, გამჭოლ ღირებულებებსა და მათი განვითარების საშუალებებს. ამ ქვეთავის დაკავშირება ადვილი უნდა იყოს ნებისმიერ საგნობრივ პროგრამასთან. ასეთი თავის არსებობა გააუმჯობესებს საგანთშორისი კავშირების მკაფიოდ განსაზღვრასა და აღქმას. ცხადია, ასეთი მიდგომა წაადგება როგორც მოსწავლეთა შეფასების სისტემის აღწერასა და გამოყენებას, ისე ეროვნული შეფასებების განხორციელებას (ამ უკანასკნელი მიზნის მისაღწევად გასათვალისწინებელი იქნება ბენეფის მოდელი).
- ნებისმიერი საგნობრივი პროგრამების შესავალ ნაწილში უნდა არსებობდეს სტრუქტურული ერთეული, რომელიც ეხმიანება ზემოაღნიშნულ ქვეთავს.
- საკუთრივ საგნობრივ პროგრამებში კულტურათშორისი განათლების პრინციპები მკაფიოდ უნდა იყოს კონვერტირებული პროგრამის შესაბამის ნაწილებში (პრინციპები, მიმართულება, შედეგი, ინდიკატორი, შინაარსი/თემატიკა).
- ერთიანი ეროვნული სასწავლო გეგმის დაწყებითი განათლების საფეხურის პროგრამაში მეტი ყურადღება უნდა დაეთმოს სქესთა თანასწორობის საკითხების გააზრებასა და მოსწავლეებში უთანასწორობის მიმართ მგრძნობელობის გამოუმუშავებას.
- როგორც უკვე აღინიშნა, ინტერკულტურული სწავლების საკითხები ასახულია ზოგიერთი საგნის სასწავლო გეგმაში, თუმცა არის საგნობრივი ჯგუფები,

სადაც ნაკლებადაა ამ მიმართულებით აქცენტები შესაბამისად, ამ საგნობრივი ჯგუფების სახელმძღვანელოებს გარკვეული ხარვეზები ახასიათებთ. უპრიანია ეროვნული სასწავლო გეგმების გამჭოლი საგანთაშორისი ჩარჩოს შემუშავება, რომლის გათვალისწინება აუცილებელი იქნება ყველა საგნობრივი ჯგუფისთვის.

- ეროვნული სასწავლო გეგმების როგორც ზოგად ნაწილში, ისე საგნობრივ ინტერკულტურული განათლების საკითხები ზოგადი სახითაა წარმოდგენილი და, პრაქტიკულად, მისი გაზომვისა და შეფასების მექანიზმები არ ჩანს. უმჯობესი იქნებოდა სასწავლო გეგმაში ასახული ინტერკულტურული განათლების საკითხები ბენეფის მიერ წარმოდგენილ ინტერკულტურული სენსიტიურობის განვითარების ექვს ეტაპს მისდევდეს (სხვაობების უარყოფა, სხვაობების განთავსება, სხვაობების მინიმიზაცია, სხვაობების მიმღებლობა, სხვაობების ადაპტაცია, სხვაობების ინტეგრაცია), რომელიც შესაბამისობაშია ბლუმის კოგნიტური განვითარების ტაქსონომიასთან. რაკი საქართველოს ეროვნული სასწავლო გეგმა ბლუმის ტაქსონომიას მიჰყვება, ამ მიმართულებითაც მნიშვნელოვანი იქნებოდა იმავე კურსის გატარება; ინტერკულტურული სენსიტიურობის განვითარების კუთხით უფრო გაზომვადი და შეფასებადი შედეგები და ინდიკატორები უნდა იყოს წარმოდგენილი სასწავლო გეგმებში.
- ეროვნული სასწავლო გეგმის სასკოლო სასწავლო გეგმის თავში მნიშვნელოვანია აისახოს სასკოლო გარემოს საკითხები, რომელიც თავისუფალი იქნება ინდოქტრინაციისა და პროზელიტიზმისაგან;
- სადამრიგებლო საათის ნაწილში მნიშვნელოვანი აქცენტი გაკეთდეს მოსწავლეებში ტოლერანტობისა და ინტერკულტურული მგრძნობელობის განვითარებაზე ორიენტირებულ საკითხებზე;
- კლასგარეშე აქტივობების ნაწილში მნიშვნელოვანი აქცენტი გაკეთდეს კლასგარეშე აქტივობის მულტიკულტურული განათლების და კულტურათაშორისი დიალოგის ხელშეწყობის მიზნით გამოყენებას, აგრეთვე მოსწავლეებში ინტერკულტურული მგრძნობელობისა და ტოლერანტობის განსავითარებლად.
- მნიშვნელოვანია, რომ სასწავლო გეგმებისა და გრიფირების დეპარტამენტმა გამომცემლობებთან და ავტორთა ჯგუფებთან დამატებითი სამუშაო შეხვედრები გამართოს, სადაც ყურადღება მიექცევა იმას, რომ მულტიკულტურული ასპექტები კულტურული მიკერძოების გარეშე იყოს წარმოდგენილი სახელმძღვანელოებში.
- მნიშვნელოვანია დანყებითი საფეხურის სახელმძღვანელოთა ავტორებმა მეტი ყურადღება გაამახვილონ სახელმძღვანელოების ეთნიკური, რელიგიური, სოციალური, ტერიტორიული განსახლების დაბალანსებულობის თვალსაზრისით;
- დანყებითი საფეხურის სახელმძღვანელოთა ავტორებმა სასურველია მეტად გაამახვილონ ყურადღება თანასწორობის გენდერულ ასპექტზე, როგორც ტექსტში, ისე სასწავლო აქტივობებში. პროგრამის შინაარსი იძლევა ასაკობრივი თავისებურებების გათვალისწინებით ამ საკითხების განხილვის შესაძლებლობას;
- დანყებითი საფეხურის სახელმძღვანელოების შემნისას ავტორებმა უნდა უზრუნველყონ ქალისა და მამაკაცის შეძლებისდაგვარად თანასწორი რეპრეზენტაცია. მამაკაცებთან ერთად მაქსიმალურად უნდა ასახონ ქალთა

მონაწილეობა ისტორიულ თუ თანამედროვე საზოგადოებრივ-პოლიტიკურ ცხოვრებაში;

- მნიშვნელოვანია, რომ დაწყებითი საფეხურის სახელმძღვანელოს ავტორებმა სახელმძღვანელოები მეტ-ნაკლებად მოარგონ ყველა სოციალური ფენისა თუ განსახლების კონტექსტს, უზრუნველყონ ეთნიკური და რელიგიური წარმომადგენლობა, როგორც ილუსტრაციებში, აგრეთვე სახელებში;
- მნიშვნელოვანია სახელმძღვანელოს ავტორებმა გამოიყენონ სხვადასხვა საკითხების განხილვის მულტიკულტურული განათლების ტრანსფორმაციული მიდგომა და საშუალება მისცენ მასწავლებლებს და მოსწავლეებს სხვადასხვა საკითხის განხილვა მოახდინონ მრავალმხრივი პერსპექტივითა და ტრანსფორმაციული მიდგომით. ეს საკითხი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ენის, ხელოვნების და „ჩვენი სამშობლოს“ სახელმძღვანელოებისთვის;
- მნიშვნელოვანია სახელმძღვანელოს ავტორებმა ყურადღება გაამახვილონ სოციალურ კონტექსტზე და წიგნში მიცემული დავალებები იყოს მრავალფეროვანი, დიფერენცირებული და ყველა მოსწავლის საჭიროებებზე ორიენტირებული;
- სახელმძღვანელოს შემდგენლებმა მასალის შერჩევისას უნდა დააბალანსონ ტექსტების ქალ და მამაკაც ავტორთა რიცხვი, რათა მოსწავლე მხოლოდ მამაკაცის თვალთა ალქმულ სამყაროს არ გაეცნოს;
- მნიშვნელოვანია, შერჩეულ ტექსტებში ქალები და გოგონები მამაკაცებისა და ბიჭების თანაბრად იყოს წარმოდგენილი, როგორც მთავარი და ერთ-ერთი ძირითადი პერსონაჟები.
- სახელმძღვანელოების მხატვრულად გაფორმებისას ილუსტრაციებში დაიცვან გენდერული ბალანსი. სასკოლო სახელმძღვანელოში ილუსტრაციას საგანმანათლებლო ფუნქცია აქვს. ილუსტრაციები გენდერული სტერეოტიპების გამყარებას არ უნდა უწყობდეს ხელს. სასურველია, ტრადიციულ როლებთან ერთად უფრო თამამად მოარგონ სქესს თანამედროვე რეალობისათვის მისაღები ახალი როლებიც.
- თუ სახელმძღვანელოსთვის გარკვეული შინაარსობრივი თუ მხატვრული ღირსების გამო შეირჩევა ისეთი ტექსტი ან რაიმე სხვა რესურსი, რომელიც გენდერულ სტერეოტიპებს შეიცავს, სახელმძღვანელოს ავტორებმა დართული კითხვებით უნდა მოახერხონ, რომ მოსწავლეებმა კრიტიკულად გაიაზრონ მოწოდებული მასალა, რათა იგი არ გახდეს გენდერული სტერეოტიპების კვლავწარმოებისა და განმტკიცების ინსტრუმენტი.
- თუ სახელმძღვანელოსთვის გარკვეული შინაარსობრივი თუ მხატვრული ღირსების გამო შეირჩევა ისეთი ტექსტი, ან რაიმე სხვა რესურსი, რომელიც ეთნიკურ, ლინგვისტურ, ეთნიკურ, რელიგიურ, საქართველოს კუთხეების, განსახლების შესაბამის სტერეოტიპებს სახელმძღვანელოს ავტორებმა დართული კითხვებით უნდა მოახერხონ, რომ მოსწავლეებმა კრიტიკულად გაიაზრონ მოწოდებული მასალა, რათა იგი არ გახდეს სტერეოტიპების კვლავწარმოებისა და განმტკიცების ინსტრუმენტი.

მასწავლებელთა მომზადება და პროფესიული განვითარება

მასწავლებლის პროფესიული და საგანობრივი სტანდარტი/ეთიკის კოდექსი

მნიშვნელოვანია მასწავლებელთა პროფესიულ სტანდარტში, რომლის ახალ ვერსიაზე მუშაობა ამჟამად მიმდინარეობს აისახოს ცალსახა მოთხოვნები მასწავლებლებისადმი მულტიკულტურული განათლების თვალსაზრისით. კერძოდ, მასწავლებლის პროფესიულ სტანდარტში ჩამოყალიბდეს შემდეგი დებულებები:

პროფესიული ცოდნის ნაწილი

იცის, როგორ სწავლობენ მოსწავლეები. ითვისებისთვის მოსწავლეთა მრავალფეროვნებას ენობრივი, კულტურული, რელიგიური და სოციალური წარმომავლობის თვალსაზრისით და ამ კულტურულ სპეციფიკურობას სწავლა-სწავლებასთან მიმართებით	იცის სწავლების სტრატეგიები, რომელიც პასუხობს განსხვავებული ლინგვისტური, ეთნიკური, რელიგიური, ნაციონალური, კულტურული, ჯანმრთელობის, სოციალური-ეკონომიკური მდგომარეობის მოსწავლეების საჭიროებებს	გეგმავს და ახორციელებს სასწავლო სტრატეგიებს, რომელიც პასუხობს განსხვავებული ლინგვისტური, ეთნიკური, რელიგიური, ნაციონალური, კულტურული, ჯანმრთელობის, სოციალური-ეკონომიკური მდგომარეობის მოსწავლეების საჭიროებებს	ეხმარება კოლეგებს ეფექტური სასწავლო სტრატეგიების დაგეგმვასა და განხორციელებაში, რომელიც პასუხობს განსხვავებული ლინგვისტური, ეთნიკური, რელიგიური, ნაციონალური, კულტურული, ჯანმრთელობის, სოციალური-ეკონომიკური მდგომარეობის მოსწავლეების საჭიროებებს	აფასებს და შეიმუშავებს სასწავლო გეგმას, და პროგრამას, რომელიც პასუხობს განსხვავებული ლინგვისტური, ეთნიკური, რელიგიური, ნაციონალური, კულტურული, ჯანმრთელობის, სოციალური-ეკონომიკური მდგომარეობის მოსწავლეების საჭიროებებს
--	--	---	--	--

იცის და პატივს ცემს მოსწავლეთა კულტურულ განსხვავებულობას და იყენებს მოსწავლეთა მრავალფეროვნებას, როგორც რესურსს სასწავლო პროცესში	იცის მოსწავლეთა ლინგვისტური, ეთნიკური, რელიგიური, ნაციონალური, კულტურული, ჯანმრთელობის, სოციალური-ეკონომიკური მდგომარეობის მოსწავლეები წარმომავლობა და მათი სპეციფიკური გავლენა სწავლა-სწავლების პროცესზე	პრაქტიკაში იყენებს სასწავლო სტრატეგიებს რომელიც პოზიტიურ გავლენას ახდენს მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე მათი სოციალური, ლინგვისტური, ეთნიკური, რელიგიური, ნაციონალური, კულტურული წარმომავლობის, ჯანმრთელობის, სოციალური-ეკონომიკური მდგომარეობის, და სპეციფიკური გავლენის გათვალისწინებით	კოლეგებს უზიარებს ცოდნას და ეხმარება მოსწავლეთა სოციალური, ლინგვისტური, ეთნიკური, რელიგიური, ნაციონალური, კულტურული წარმომავლობას და , ჯანმრთელობის, სოციალური-ეკონომიკური მდგომარეობის გათვალისწინებით ისეთი სტრატეგიების შემუშავებაში, რომელიც დააკმაყოფილებს ყველა მოსწავლის საჭიროებებს	აფასებს და შეიმუშავებს, იყენებს საექსპერტო ცოდნას სასკოლო თუ საგანმანათლებლო პროგრამის, სტრატეგიული განვითარების გეგმის და სხვა მნიშვნელოვანი სასკოლო პოლიტიკის დოკუმენტების მულტიკულტურული სტრატეგიებით დაგეგმვისა და განხორციელებისთვის, რომელიც პასუხობს ყველა მოსწავლის საჭიროებებს
--	--	---	--	--

პროფესიული პრაქტიკა

ყველა მოსწავლის საგაკვეთილო და სასწავლო პროცესში ჩართვა	იცის და იდენტიფიცირებას უკეთებს იმ სტრატეგიებს, რომელიც უზრუნველყოფს ყველა მოსწავლის ინკლუზიურად ჩართულობას საკლასო აქტივობებში	იყენებს სასწავლო სტრატეგიებს და პოზიტიურ ინტერაქციას, რათა უზრუნველყოს ყველა მოსწავლის საკლასო აქტივობებში ჩართულობა, მიუხედავად მოსწავლეთა სოციალური, ლინგვისტური, ეთნიკური, რელიგიური, ნაციონალური, კულტურული ნარმოვლობისა და , ჯანმრთელობის, სოციალ-ეკონომიკური მდგომარეობისა	ამზადებს სამოდულო გაკვეთილებს და უხმარება კოლეგებს ისეთი სასწავლო სტრატეგიების დაგეგმვასა და განხორციელებაში, რომელიც უზრუნველყოფს ყველა მოსწავლის ჩართულობას საკლასო აქტივობებში	ამზადებს სასკოლო სასწავლო გეგმას და საგანმანათლებლო პროგრამებს, რომელიც უზრუნველყოფს ყველა მოსწავლის აქტიურ მონაწილეობას სასკოლო ცხოვრებაში
--	--	--	--	--

კლასგარეშე საქმიანობის დაგეგმვა	• მასწავლებელი იცნობს კლასგარეშე საქმიანობის დაგეგმვის ძირითად მოთხოვნებს. • მასწავლებელი აცნობიერებს კლასგარეშე საქმიანობის მნიშვნელობას მოსწავლეთა მოტივაციის, სწავლისა და მრავალმხრივი განვითარებისათვის. • მასწავლებელი იცნობს კლასგარეშე აქტივობების გამოყენების სტრატეგიებს მოსწავლეებში მულტიკულტურული მგრძნობელობისა და ტოლერანტობის განსავითარებლად	მასწავლებელი გეგმავს კლასგარეშე აქტივობებს სასკოლო გეგმის შესაბამისად. - მასწავლებელი იყენებს სხვადასხვა მულტიკულტურული განათლების სტრატეგიებსა და მიდგომებს კლასგარეშე აქტივობების განხორციელებისა და დაგეგმვისას	მასწავლებელი გეგმავს კლასგარეშე აქტივობებს მოსწავლეთა ინტერესებისა და შესაძლებლობების ანალიზის საფუძველზე. -მასწავლებელი გეგმავს და ახორციელებს კლასგარეშე აქტივობებს მოსწავლეთა კულტურული საჭიროებებიდან გამომდინარე და უზრუნველყოფს ყველა მოსწავლის ადეკვატურ ჩართვას კლასგარეშე აქტივობებში	მასწავლებელი არის სკოლის, საერთაშორისო ან/და ეროვნული დონეზე განსახორციელებელი კლასგარეშე საქმიანობების ინიციატორი და ეხმარება კოლეგებს ამ საქმიანობების დაგეგმვაში; მასწავლებელი გეგმავს სასკოლო პოლიტიკას კლასგარეშე აქტივობებთან დაკავშირებით და უზრუნველყოფს ყველა მოსწავლის ადეკვატურ ჩართულობას სკოლის კლასგარეშე აქტივობებში
---	--	--	--	---

საგნობრივი სტანდარტები

მნიშვნელოვანია, რომ ყველა საგნის საგნობრივ სტანდარტში ასახული იყოს შემდეგი დებულებები:

„მოსწავლის კულტურული და ინტერკულტურული განვითარებისათვის მასწავლებელს შეუძლია:

ა) სოციოკულტურული და კულტურული თვალსაზრისით მდიდარი რესურსების შერჩევა და, მათზე დაფუძნებით, ისეთი აქტივობების აგება, რომლებიც მოსწავლეთა ინტერესს გამოიწვევს;

ბ) კლასში არსებული მრავალფეროვნების, როგორც რესურსის, გამოყენება; სასწავლო პროცესის გამდიდრება მოსწავლის კულტურული გამოცდილების გამოყენებით;

გ) მოსწავლეებში ისეთი მოსაზრებების დამკვიდრება, რომლებიც გამომდინარეობს მათი კულტურული პერსპექტივიდან დისკუსიების, განსხვავებული კულტურული ხედვის პატივისცემის და აღიარების, მოსწავლეთა ინდივიდუალურ საჭიროებებზე რეაგირების გზით;

დ) ინტერკულტურული სწავლების ადეკვატური სტრატეგიებისა და შეფასების სისტემის გამოყენება;

ე) მოსწავლეებში სამოქალაქო ცნობიერების ჩამოყალიბებისათვის ადეკვატური სტრატეგიების, მასალებისა და მიდგომების გამოყენება“.

დირექტორის და მასწავლებლის ეთიკის კოდექსი

- მნიშვნელოვანია დამტკიცდეს მასწავლებლის, სკოლის დირექტორის და მოსწავლის ეთიკის კოდექსი, რომელშიც ხაზგასმული იქნება მასწავლებლის და დირექტორის მიერ თანაბარი მოპყრობის ვალდებულება ყველა მოსწავლისადმი დააგრეთვე რელიგიური ინდოქტრინაციისა და პროზელიტიზმისგან თავისუფალი სასწავლო გარემოს შექმნის მნიშვნელობა. კერძოდ, მნიშვნელოვანია ორივე დოკუმენტში აისახოს შემდეგი დებულებები:

„მასწავლებელი/დირექტორი პატივს სცემს მოსწავლეების აზრებს, უქმნის მათ ყველა პირობას იდეებისა და შეხედულებების თავისუფლად გამოსახატად.

- მასწავლებელი/დირექტორი არ ეწევა მოსწავლეებთან რელიგიურ ინდოქტრინაციას და თავს არ ახვევს მოსწავლეებს საკუთარ რელიგიურ მრწამსსა და შეხედულებებს;
- მასწავლებელი/დირექტორი იჩენს თანაბარ ყურადღებას ყველა მოსწავლის მიმართ, განურჩევლად სქესის, რასის, ენის, რელიგიის, ეროვნული ან სოციალური წარმოშობის, ქონებრივი და ჯანმრთელობის მდგომარეობის, ტერიტორიული განსახლების ან სხვა ნიშნისა და ზრუნავს, რომ ყველა მოსწავლემ მიიღოს

ხარისხიანი განათლება, მათი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებისა თუ შეზღუდული შესაძლებლობის მიუხედავად“.

მოქმედი და მომავალი მასწავლებლების მომზადება

მოქმედი და მომავალი მასწავლებლების მომზადება არსებითი კომპონენტია ინტერკულტურული განათლების პრინციპების დასაწერად. რაც არ უნდა გამართული იყოს სასწავლო გეგმა და სახელმძღვანელოები, მასწავლებლის როლი მაინც გადამწყვეტია; ამიტომ გამორჩეული ყურადღება უნდა მიექცეს მათ მომზადებას (იგულისხმება როგორც მოქმედი მასწავლებლების გადამზადება, ისე მომავალი მასწავლებლების მომზადება).

მომავალი მასწავლებლების მომზადება

- ინტერკულტურული განათლების კურსის სავალდებულო საგნად სწავლება მასწავლებელთა მომზადების ყველა პროგრამაში;
- უმაღლეს სასწავლებლებში მასწავლებლების მომზადების მოდულებსა და თითოეული საგნის სასწავლო გეგმაში ინტერკულტურული და საერთაშორისო ასპექტების ასახვა;
- სასწავლო პრაქტიკის ორგანიზება სტუდენტთათვის მრავალფეროვან და განსხვავებულ კულტურულ გარემოში;
- უმაღლესი სასწავლებლების პროფესორ-მასწავლებლების გადამზადება ინტერკულტურული და ინტერნაციონალური სასწავლო გეგმის შედგენისა და მისი იმპლემენტაციის საკითხებზე.
- ინტერკულტურული მგრძნობელობის განვითარებისთვის განათლების პროგრამებში უნივერსიტეტში მრავალფეროვნებისა და ტოლერანტობის წამახალისებელი აქტივობების ორგანიზება;
- მასწავლებელთა განათლების პროგრამების სილაბუსებში კლასგარეშე აქტივობების ინტეგრირება, რომელიც ხელს შეუწყობს სამოქალაქო ცნობიერების განვითარებას, ტოლერანტობისა და ინტერკულტურული მგრძნობელობის განვითარებას მასწავლებლებში;
- განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის ცენტრმა, მასწავლებლების მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამების აკრედიტაციის პროცესში დანერგოს სპეციალური კრიტერიუმი, რომელიც ამ კუთხით პროგრამის ხარისხს დაადგენს;

მოქმედი მასწავლებლების პროფესიული განვითარება

- მასწავლებლის სახლის მიერ საკუთარი რესურსებით ან/და კერძო პროვაიდერების გამოყენებით ინტერკულტურული განათლების სტრატეგიების პროფესიული განვითარების პროგრამის შეთავაზება მასწავლებლებისთვის;

- სხვადასხვა საგნებში მულტიკულტურული განათლების ტრანსფორმაციული მიდგომებით სწავლების სტრატეგიების პროფესიული განვითარების პროგრამების შექმნა;
- მასწავლებლის სახლის მიერ საკუთარი რესურსებით ან/და კერძო პროვაიდერების გამოყენებით მასწავლებელთათვის ეფექტური კლასგარეშე აქტივობების დაგეგმვისა და განხორციელების მეთოდების პროფესიული განვითარების პროგრამის შეთავაზება;
- მასწავლებელთათვის სპეციალური გზამკვლევისა და სატრენინგო პროგრამის შექმნა და სატრენინგო პროგრამის შეთავაზება აქტიური მოქალაქეობის და სასკოლო დონეზე სამოქალაქო ქმედებების მიდგომის განსახორციელებლად;
- სკოლის დირექტორთა სტანდარტში მულტიკულტურული განათლების მიდგომებისა და მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების კომპეტენციების სავალდებულოდ ასახვა;
- მასწავლებელთა შეფასების სისტემაში, როგორც ცენტრალურ აგრეთვე სასკოლო დონეზე მულტიკულტურული ასპექტების ასახვა და შეფასების კრიტერიუმებისა და მექანიზმების შემუშავება;
- მასწავლებელთა სერტიფიცირების გამოცდებში, მასწავლებელთა პროფესიული სტანდარტის მოთხოვნების შესაბამისად, ჩაიდოს მასწავლებლის მიერ საკლასო ოთახში მრავალფეროვნების მართვის სტრატეგიების ცოდნის შემოწმების მექანიზმები

სკოლის მართვა

- განათლების სამინისტრომ განათლების შესახებ კანონისა და მასწავლებელთა ქცევის კოდექსის საფუძველზე შეიმუშაოს გაიდლაინები სკოლის დირექტორებისათვის იმის შესახებ, თუ როგორ გახდეს სკოლის გარემო რელიგიური თვალსაზრისით ნეიტრალური;
- სკოლის დირექტორის სტანდარტში აისახოს მოთხოვნა სკოლის დირექტორის მიერ მრავალფეროვნების მართვისა და ინტერკულტურული განათლების ცოდნის ფლობის შესახებ;
- სკოლის დირექტორის სასერტიფიკატო გამოცდებში როგორც ტესტირების, ასევე გასაუბრების ეტაპზე შემოწმდეს დირექტორობის კანდიდატის ცოდნა, კომპეტენციები, უნარები და დამოკიდებულებები მრავალფეროვნების მართვისა და ინტერკულტურული განათლების სტრატეგიების მიმართულებით;
- სასკოლო დონეზე მულტიკულტურული განათლების პროფესიული განვითარების პროგრამების მოზადებისთვის სკოლების ადმინისტრაციის გადამზადება;
- განათლების და მეცნიერების სამინისტროს შეიმუშაოს შესაბამისი ნორმატიული ბაზა, რათა სკოლებმა დამოუკიდებლად მიიღონ სასკოლო კალენდრის დაგეგმვის

გადანყვეტილება მოსწავლეთა კონტინენტის რელიგიური და კულტურული ფაქტორების გათვალისწინებით;

- ზოგადსაგანმანათლებლო დანახებულებებზე გაითვალისწინოს საკუთარი მოსწავლეების რელიგიური, ეთნიკური, ლინგვისტური, ტერიტორიული განსახლების თავისებურებები სასკოლო სასწავლო კალენდრის შედგენისას, სასკოლო სასწავლო გეგმისა და გაკვეთილების ცხრილის დაგეგმვისას და ა.შ.
- შემუშავდეს მონიტორინგის მექანიზმის სკოლების რელიგიური ინდოქტრინაციისა და პროზელიტიზმის გამოვლენისათვის;
- სკოლამ, როგორც სოციალიზაციის ერთ-ერთმა უმნიშვნელოვანესმა ინსტიტუტმა, ხელი უნდა შეუწყოს დანახებით საფუძვრზე მოზარდების გენდერული ცნობიერების და სქესთა თანასწორობის მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულების ჩამოყალიბებას. მნიშვნელოვანია, რომ დანახებით საფუძვრის სასკოლო სახელმძღვანელოები ამკვიდრებდნენ არა რომელიმე სქესის უპირატესობის, არამედ ქალისა და მამაკაცის თანასწორობაზე დამყარებულ მოდელს.
- სკოლაში კლასგარეშე თუ სასკოლო აქტივობები, რომლებიც ითვალისწინებს რელიგიური ორგანიზაციებისა და ინსტიტუტების ჩართულობას, განხორციელდეს საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსთან შეთანხმებით საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2010 წლის 837 ბრძანებით დადგენილი პროცედურების შესაბამისად
- საქართველოს განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნულ ცენტრმა კერძო და საჯარო სკოლების ავტორიზაციის პროცესში სასკოლო სასწავლო გეგმების შეფასების ერთ-ერთ კრიტერიუმად ჩართოს კლასგარეშე აქტივობების მოთხოვნა, რომელიც უზრუნველყოფს მოსწავლეებში მრავალფეროვნების დაფასებისა და ტოლერანტობის განვითარებას;
- საქართველოს განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნულ ცენტრმა კერძო და საჯარო სკოლების ავტორიზაციის თვითშეფასების კითხვარის შემოწმებისას ყურადღება გაამახვილოს სასკოლო გარემოზე და იმაზე, რამდენად უწყობს არსებული სასკოლო გარემო ყველა მოსწავლის თანაბარ ჩართვას სასწავლო პროცესში და არადისკრიმინაციულობას, - და ეს გახდეს სკოლის შეფასების ერთ-ერთი კრიტერიუმი;
- სასკოლო დონეზე ჩატარდეს მოსწავლეებში მრავალფეროვნების დაფასების და ტოლერანტობის ხელშეწყობის საინფორმაციო ღონისძიებები და აქტივობები;
- სასკოლო დონეზე ჩატარდეს მშობელთათვის სხვადასხვა სახის ღონისძიებები მრავალფეროვნების დაფასებისა და ანტიდისკრიმინაციული გარემოს ხელშეწყობისათვის ოჯახის როლის გასაძლიერებლად.

დანართი 1

ინტერპერსონული მგრძნობელობის კითხვარი დანერგვითი სკოლის მასწავლებლებისათვის

ზოგადი სასკოლო ინფორმაცია

1	რეგიონი			კოდი		
2	რაიონი			კოდი		
3	ქალაქი/სოფელი/დაბა			კოდი		
4	სკოლის სახელწოდება			კოდი		
სწავლების ენის მიხედვით:		A	დასახლების ტიპის მიხედვით:	B	როგორი კლასებია სკოლაში:	C
ქართულენოვანი	1	სოფლის	1	მხოლოდ დაწყებითი (1-6 კლასები)	1	
არაქართულენოვანი (სომხური/აზერბაიჯანული/რუსული)	2			დაწყებითი და საბაზო (1-9 კლასები)	2	
შერეული (სექტორებიანი)	3					
განათლების განსაკუთრებული ტიპის მიხედვით:		D	დაბის	2	სრული საშუალო (1-12 კლასები)	3
ინკლუზიური (ბავშვები განსაკუთრებული საჭიროებებით)	1					
სპეციალური (გადღიერებული 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 თითოეულ მწკრივში)

	საგანი	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	ზუნება/ზუნებისმეტყველება	1	2
6	ისტორია/ჩვენი საქართველო	1	2
7	მუსიკა	1	2
8	ხელოვნება	1	2

9	ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიები	1	2
10	შრომა	1	2
11	ინგლისური ენა	1	2
12	რუსული ენა	1	2
13	სპორტი	1	2
14	სხვა (დააკონკრეტეთ)	1	2

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

	თავი მეორე ზოგადი ნაწილი	კატეგორიულად არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ნაწილობრივ არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	აბსოლუტურად ვეთანხმები
1	მე მსიამოვნებს განსხვავებული კულტურული წარმომავლობის ხალხთან ურთიერთობა.	☐	☐	☐	☐	☐
2	ჩემთვის საინტერესოა სხვა ადამიანების მოსაზრებისა და დამოკიდებულებების მოსმენა.	☐	☐	☐	☐	☐
3	უცხოეთის გავლენა ჩვენს ქვეყანაზე საფრთხეს უქმნის ჩვენს ეროვნულ იდენტობას.	☐	☐	☐	☐	☐
4	მე ვერიდები ხალხს, რომელიც ჩემგან კულტურულად განსხვავებულია	☐	☐	☐	☐	☐
5	კარგი იქნება, თუკი სხვადასხვა კულტურის ხალხი მოერიდება ერთმანეთთან ურთიერთობას.	☐	☐	☐	☐	☐
6	სხვადასხვა კულტურის მატარებელი ადამიანების ქორწინება შეცდომაა.	☐	☐	☐	☐	☐
7	მე დიდი სიამოვნებით ვიცხოვრებდი სხვა კულტურულ გარემოში ხანგრძლივი დროის განმავლობაში.	☐	☐	☐	☐	☐
8	სხვა კულტურის მქონე ხალხი განსხვავებულად იქცევა, რადგან არ იციან ჩვენ კულტურაში ქცევის წესები.	☐	☐	☐	☐	☐
9	სამეზობლოში სასურველია ცხოვრობდეს სხვადასხვა კულტურის მატარებელი ხალხი.	☐	☐	☐	☐	☐
10	ქართული კულტურა მსოფლიოში საუკეთესოა.	☐	☐	☐	☐	☐
11	„კარგი“ და „ცუდი“ კულტურა არ არსებობს, ყველა კულტურა ერთნაირად თვითმყოფადი და განუმეორებელია.	☐	☐	☐	☐	☐

	თავი მესამე	კატეგორიულად არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ნაწილობრივ არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	აბსოლუტურად ვეთანხმები
12	განსხვავებული რასის ადამიანები საერთო ოჯახებს არ უნდა ქმნიდნენ	☐	☐	☐	☐	☐
13	თეთრკანიანები სხვა რასობრივ ჯგუფებზე გაცილებით ნიჭიერები არიან.	☐	☐	☐	☐	☐
14	მე მაშინებს ჩემსგან განსხვავებული რასის ერთად შეკრებილი ადამიანების ჯგუფი.	☐	☐	☐	☐	☐
15	მე სიამოვნებას მანიჭებს ჩემსგან განსხვავებული რასობრივი ჯგუფის წევრებთან ურთიერთობა.	☐	☐	☐	☐	☐
16	ჩვენგან განსხვავებული რასის წარმომადგენლებს პატივისცემით უნდა მოვექცეთ.	☐	☐	☐	☐	☐
17	ყველა ადამიანი თანასწორია, რასობრივ განსხვავებას მნიშვნელობა არ აქვს.	☐	☐	☐	☐	☐

	თავი მეოთხე	კატეგორიულად არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ნაწილობრივ არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	აბსოლუტურად ვეთანხმები
18	მე მყავს განსხვავებული ეთნიკური წარმოშობის ძალიან ბევრი მეგობარი.	☐	☐	☐	☐	☐
19	აფხაზებს და ოსებს ძალიან ბევრი დავუთმეთ და გავათამამეთ.	☐	☐	☐	☐	☐
20	სხვა ეთნიკური ჯგუფის წარმომადგენლებთან ქორწინება მისასალმებელია.	☐	☐	☐	☐	☐
21	შერეული ეთნიკური ჯგუფების ოჯახებში გაზრდილი ბავშვი კარგავს საკუთარ ქართულ იდენტობას.	☐	☐	☐	☐	☐
22	საქართველოში მხოლოდ ქართველები უნდა ცხოვრობდნენ, სხვა ეთნიკური ჯგუფები უნდა წავიდნენ საკუთარ ისტორიულ სამშობლოში.	☐	☐	☐	☐	☐
23	ქართველებმა მეტი უნდა იცოდნენ საქართველოში მცხოვრები სხვა ეთნიკური ჯგუფების კულტურისა და ისტორიის შესახებ	☐	☐	☐	☐	☐
24	საქართველოს სიმდიდრე მისი ეთნიკური მრავალფეროვნებაა.	☐	☐	☐	☐	☐

	თავი მეხუთე	კატეგორიულად არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ნაწილობრივ არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	აბსოლუტურად ვეთანხმები
25	მე ადვილად ვიცხოვრებ სხვა ქვეყანაში, განსხვავებულ კულტურულ გარემოში.	○	○	○	○	○
26	ძალიან მკაცრი კონტროლი უნდა დაწესდეს საქართველოში საცხოვრებლად შემოსული უცხოელების რაოდენობაზე	○	○	○	○	○
27	საქართველოს მიწების გასხვისება არ უნდა მოხდეს სხვა ქვეყნის მოქალაქეებზე.	○	○	○	○	○
28	საქართველოს მოქალაქის სხვა ქვეყნის მოქალაქეზე ქორწინება დაუშვებლად მიმაჩნია.	○	○	○	○	○
29	მე მსიამოვნებს ერთად შეკრებილი უცხოელების ჯგუფთან ურთიერთობა.	○	○	○	○	○
30	უცხოელთა მიგრაცია საქართველოში მხოლოდდამხოლოდ მისასალმებელია.	○	○	○	○	○

	თავი მეექვსე	კატეგორიულად არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ნაწილობრივ არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	აბსოლუტურად ვეთანხმები
31	ვღიზიანდები, როცა ადამიანები ჩემთვის გაუგებარ ენაზე საუბრობენ.	○	○	○	○	○
32	ინგლისური ენა საფრთხეს უქმნის ქართულ ენას.	○	○	○	○	○
33	საქართველოში რუსული ენა არ უნდა ისწავლებოდეს.	○	○	○	○	○
34	საქართველოში მცხოვრებ ყველა მოქალაქეს, რომელმაც არ იცის ქართული ენა, უნდა ჩამოერთვას საქართველოს მოქალაქეობა.	○	○	○	○	○
35	საქართველოს კონსტიტუციით, აფხაზური ენის სახელმწიფო ენად გამოცხადება დიდი შეცდომაა.	○	○	○	○	○
36	მეგრული, სვანური და ლაზური ენები ქართული კულტურის სიმდიდრეა, რასაც უნდა მოვუფრთხილდე.	○	○	○	○	○

	თავი მეშვიდე	კატეგორიულად არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ნაწილობრივ ვეთანხმები	ვეთანხმები	აბსოლუტურად ვეთანხმები
37	ყველა ეთნიკურად ქართველი ქართველია, რელიგიური აღმსარებლობის მიუხედავად.	○	○	○	○	○
38	საქართველოს ყველა მოქალაქე თანასწორია, რელიგიურ აღმსარებლობას მნიშვნელობა არ აქვს.	○	○	○	○	○
39	დეპორტირებული მაჰმადიანი მესხების დაბრუნება საქართველოში საშიშაა მათი რელიგიური რწმენის გამო.	○	○	○	○	○
40	არატრადიციული რელიგია (სექტები) საფრთხეს უქმნის ქართულ სახელმწიფოებრიობას	○	○	○	○	○
41	მართლმადიდებლები პრივილეგირებულნი უნდა იყვნენ საქართველოში	○	○	○	○	○
42	განსხვავებული აღმსარებლობის ადამიანების მიერ ოჯახის შექმნა მიუღებელია.	○	○	○	○	○
43	ადამიანის კულტურულ და კოგნიტურ განვითარებასა და რელიგიურ აღმსარებლობას შორის ურთიერთკავშირი არ არსებობს.	○	○	○	○	○

	თავი მერვე	კატეგორიულად არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ნაწილობრივ ვეთანხმები	ვეთანხმები	აბსოლუტურად ვეთანხმები
44	თავისი ფუნქცია საქმე აქვს, კაცს - თავისი; ყველამ თავისი საქმე უნდა აკეთოს.	○	○	○	○	○
45	ოჯახის ხელმძღვანელობა კაცის საქმეა, ქალი მას უნდა ემორჩილებოდეს.	○	○	○	○	○
46	საკომფორტულად ვგრძნობ თავს საპირისპირო სქესის მქონე ადამიანებთან.	○	○	○	○	○
47	ქალი მამაკაცზე სუსტი არ არის. ქალსაც და მამაკაცსაც თანაბრად შეუძლიათ მნიშვნელოვანი თანამდებობის დაკავება და პასუხისმგებლობის საკუთარ თავზე აღება.	○	○	○	○	○
48	როგორც წესი, ბიჭები გოგონებზე უფრო ნიჭიერები არიან ფიზიკასა და მათემატიკაში.	○	○	○	○	○
49	ბიჭები, როგორც წესი, ზარმაცები არიან.	○	○	○	○	○
50	გოგონები, როგორც წესი, უფრო შრომისმოყვარენი არიან ვიდრე ბიჭები	○	○	○	○	○
51	ქალი მხოლოდ იმაზე უნდა ფიქრობდეს, რით ასიამოვნოს მამაკაცს.	○	○	○	○	○

	თავი მეცხრე	კატეგორიულად არ გეთანხმები	არ გეთანხმები	ნაწილობრივ არ გეთანხმები	გეთანხმები	აბსოლუტურად გეთანხმები
52	ინკლუზიურ ბავშვებს სწავლა არ შეუძლიათ.	☐	☐	☐	☐	☐
53	ნიჭიერი და უნიჭო ბავშვები. ნიჭიერები ადვილად სწავლობენ, უნიჭოები კი, რაც არ უნდა ხელი შეუწყო, ვერ სწავლობენ.	☐	☐	☐	☐	☐
54	მოსწავლე, რომელსაც ჯანმრთელობის პრობლემა აქვს, სწავლას ვერანაირად ვერ მოახერხებს.	☐	☐	☐	☐	☐
55	მიმაჩნია, რომ შუზღუდული შესაძლებლობების ბავშვები სხვა ბავშვებთან ერთად არ უნდა სწავლობდნენ, ამით ყველა მოსწავლე იჩაგრება.	☐	☐	☐	☐	☐

	თავი მეათე	კატეგორიულად არ გეთანხმები	არ გეთანხმები	ნაწილობრივ არ გეთანხმები	გეთანხმები	აბსოლუტურად გეთანხმები
56	ვერ ვიტან მდიდარ ადამიანებს/ მათ ყოველგვარი ადამიანური ღირებულება აქვთ დაკარგული.	☐	☐	☐	☐	☐
57	მდიდარი ბავშვები ისე უყურებენ მასწავლებელს, თითქოს ის მათი მოსამსახურე იყოს.	☐	☐	☐	☐	☐
58	სოციალურად შეჭირვებული ადამიანისგან კეთილგონიერებას არ უნდა ელოდებოდე	☐	☐	☐	☐	☐
59	მდიდრები ტუნწები არიან, ღარიბები კი - ხელგაშლილები.	☐	☐	☐	☐	☐
60	მე ვმეგობრობ როგორც შეძლებულ, ასევე ხელმოკლე ადამიანებთან	☐	☐	☐	☐	☐
61	განსხვავებული სოციალური ფენისა და სტატუსის მქონე წყვილების მიერ შექმნილი ოჯახები აუცილებლად ბედნიერები არიან.	☐	☐	☐	☐	☐
62	სიღარიბეში გაზრდილთ არასრულფასოვნების კომპლექსი მთელი ცხოვრება აწუხებთ, რაოდენ წარმატებულებიც არ უნდა გახდნენ	☐	☐	☐	☐	☐
63	მდიდარს მდიდარი სჭირდება, ღარიბს - ღარიბი, მხოლოდ ერთნაირები უგებენ ერთმანეთს კარგად.	☐	☐	☐	☐	☐
64	მდაბიო დარჩება მდაბიოდ, როგორი განათლებაც არ უნდა მიიღოს	☐	☐	☐	☐	☐

	თავი მეთერთმეტე	კატეგორიულად არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ნაწილობრივ არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	აბსოლუტურად ვეთანხმები
65	გაუნათლებელი მშობლების შვილებს სკოლაში ყოველთვის სწავლის პრობლემა აქვთ	☐	☐	☐	☐	☐
66	ყველა მოსწავლეს ეტყობა როგორი ოჯახიდანაა	☐	☐	☐	☐	☐
67	ადამიანი საკუთარი ღირსებებით ფასდება, მნიშვნელობა არ აქვს, ვის რა თანამდებობა ან საზოგადოებრივი მდგომარეობა აქვს	☐	☐	☐	☐	☐
68	ვერდიები მოსწავლის გაუნათლებელ მშობლებთან ურთიერთობას, რადგან მათთან ურთიერთობით არაფერი შეიცვლება მოსწავლისათვის	☐	☐	☐	☐	☐
69	ზოგჯერ მიკვირს ასეთი მშობლების შვილი ასეთი კარგი მოსწავლე როგორაა	☐	☐	☐	☐	☐
70	ზოგიერთი მოსწავლე ისე იქცევა ვერ წარმოადგენს თუ ასეთი პატივსაცემი ოჯახის შვილია	☐	☐	☐	☐	☐

	თავი მეთორმეტე	კატეგორიულად არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ნაწილობრივ არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	აბსოლუტურად ვეთანხმები
71	უფროსი თაობის ადამიანების გარემოცვაში თავს ბედნიერად გგრძნობ, ძალიან ბევრს ვსწავლობ მათგან	☐	☐	☐	☐	☐
72	ახალი თაობა აბსოლუტურად განსხვავებულად აზროვნებს და იქცევა, რაც კატეგორიულად მიუღებელია ჩემთვის.	☐	☐	☐	☐	☐
73	ჩემი თაობა გაცილებით უკეთესი იყო, ვიდრე დღევანდელი თაობა.	☐	☐	☐	☐	☐
74	არასდროს მესმის ჩემზე ძალიან უფროსი ან ძალიან უმცროსი ადამიანებისა..	☐	☐	☐	☐	☐
75	თავს კომფორტულად მხოლოდ ჩემი ასაკის საზოგადოებაში ვგრძნობ.	☐	☐	☐	☐	☐

	თავი მეცამეტე	კატეგორიულად არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ნაწილობრივ ვეთანხმები	ვეთანხმები	აბსოლუტურად ვეთანხმები
76	ქალაქელებს დაკარგული აქვთ ქართველობა, არც სტუმარი იციან და არც - მასპინძელი.	○	○	○	○	○
77	ქალაქელებს არ კადრულობენ სოფელებთან ურთიერთობას.	○	○	○	○	○
78	თავს თანაბრად კომფორტულად ვგრძნობ როგორც ქალაქელებთან, ასევე სოფლის მცხოვრებლებთან ურთიერთობისას.	○	○	○	○	○
79	სხვადასხვა კუთხური დიალექტი ქართული კულტურის სიმდიდრეა და ამიტომ უნდა შენარჩუნდეს	○	○	○	○	○
80	მიმაჩნია, რომ ერთი და იმავე კუთხის ადამიანები უფრო მყარ ოჯახს ქმნიან.	○	○	○	○	○
81	ქალაქელები სოფლის მცხოვრებლებზე უფრო პრივილეგირებულები არიან	○	○	○	○	○
82	სხვადასხვა კუთხის ხალხზე გავრცელებული ანეკდოტები თითქმის ყოველთვის სინამდვილეს ასახავს.	○	○	○	○	○
83	ყველა საკუთარ კუთხეში უნდა ცხოვრობდეს. რადგან ყველაზე კომფორტულად იქ იგრძნობს თავს	○	○	○	○	○
83	თავს თანაბრად კომფორტულად ვგრძნობ ნებისმიერი კუთხის ხალხთან ყოველდღიური ურთიერთობისას	○	○	○	○	○

	თავი მეოთხმეტე	კატეგორიულად არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ნაწილობრივ ვეთანხმები	ვეთანხმები	აბსოლუტურად ვეთანხმები
85	განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანებთან ურთიერთობისას თავს კომფორტულად ვგრძნობ.	○	○	○	○	○
86	მიმაჩნია, რომ განსხვავებული სექსუალური ორიენტაცია სისხლის სამართლის წესით დასჯადი ქმედება უნდა იყოს.	○	○	○	○	○
87	განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანები საფრთხეს წარმოადგენენ ქვეყნისა და საზოგადოებისთვის.	○	○	○	○	○
88	ყველა ადამიანი თავისუფალი და თანასწორია, მიუხედავად მათი სექსუალური ორიენტაციისა.	○	○	○	○	○
89	განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანებთან ერთად მუშაობა გამიჭირდება.	○	○	○	○	○

გამოყენებული ლიტერატურა

ბარდაველიძე . „ არ ინდომო შენი თვისტომის სახლი“ // ჟურნალი „სოლიდარობა“ 3 (12), 2007. ჟურნალი ხელმისაწვდომია: <http://ombudsman.ge/index.php?page=777&lang=0&n=25>. მოპოვებულია ვებგვერდიდან 2013 წლის 21 აგვისტოს;

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..

გრძელიძე, თ (2009) Grdzelidze, Tamara (Translation, notes and introduction). *Georgian Monks on Mount Athos: Two Eleventh-Century Lives of the Hegoumenoi of Iviron*. London, Bennett and Bloom, 2009, 19.

ევროპის საბჭო (2007). რელიგიური მრავალფეროვნება და ინტერკულტურული განათლება, სახელმძღვანელო სკოლებისთვის ჯონ ქისტის რედაქტორობით თამარაშვილი, მ. (1902) , ისტორია კათოლიკობისა ქართველთა შორის, ტფილისი, 1902, გვ. 26 იქვე, გვ. 19.

თინიკაშვილი, დ, 2012 „ საქართველოს ევანგელურ-ბაპტისტური ეკლესიის სოციალური მსახურება“ ხელმისაწვდომია ვებ-გვერდზე // <http://liberali.ge/statia/davit-tinikashvili/sakart> მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან 2013 წლის 19 ივლისს.

თინიკაშვილი, დ. ჯაში, ზ. (2012) მსოფლიო რელიგიები, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამოცემა, თბილისი

კომახია, მ. (2008) „ასურელები“, ენციკლოპედიურ ცნობარში „ეთნოსები საქართველოში“, საქართველოს სახალხო დამცველის ტოლერანტობის ცენტრი (ენციკლოპედიის ელვერსია ხელმისაწვდომია: http://tolerantoba.ge/index.php?news_id=40 .ელვერსია მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან 2013 წლის 19 ივლისს.

კუშიანი, ნ. (2013) ინტერვიუ სომხური ეკლესიის მღვდელმსახურთან, დეკანოზ ნარეკ კუშიანთან „ სომეხთა სამოციქულო მართლმადიდებელი ეკლესია საქართველოში, , 18 აპრილი 2013, ჟურნალი ლიბერალი <http://www.liberali.ge/ge/liberali/articles/114560/> . მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან 2013 წლის 19 ივლისს.

კუშნერი, მაკკლილანდი, საფორდი (2006) Cushner, K., McClelland A., & Safford, P.(2006). Human Diversity in Education, an Integrative Approach . Publishing house McGraw-Hill, New York, NY

მამისთვალშვილი, პ. ქართველები და ბიბლიური სამყარო. თბ., 1998, .

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,).

ნიჟარაძე, გ. და სხვები (2008). „უმცირესობები საქართველოში: სიტუაციური ანალიზი“ კონფლიქტებისა და მოლაპარაკებების საერთაშორისო ცენტრის გამოცემა, თბილისი,

პაპუაშვილი, ნ. (2002), მსოფლიო რელიგიები საქართველოში, თავისუფლების ინსტიტუტის გამოცემა, თბილისი.

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 ვებგვერდიდან: <http://www.tpdg.ge/index.php?page=1-7-2&hl=ge>

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)

საქართველოს ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის მიერ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს შეთანხმებული კომისიის თავმჯდომარესთან გაგზავნილი 2011 წლის 13 ივნისის ანგარიშიდან

საქართველოს ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, 2005-2010 წლებში სახელმწიფო განათლების ბაზარზე მოქმედი გამომცემლობები, მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან <http://ganatleba.org/index.php?m=119> 2013 წლის 29 აგვისტოს

საქართველოს განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი (2013) 2011 და 2012 წლებში ჩატარებული სახელმძღვანელოების ბაზარზე მოქმედი გამომცემელთა რაოდენობა ინფორმაცია მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან http://eqe.ge/geo/textbook_approval/publishers), 2013 წლის 29 აგვისტოს;

ტაბატაძე, შ., ჩაჩხიანი, ქ., ქირია, ჭ., 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

ფერაძე, გ. (1995) უცხოელ პილიგრიმთა ცნობები პალესტინის ქართველი ბერებისა და ქართული მონასტრების შესახებ, თბ., 1995, 84

ცხრილები:

ცხრილი 1: მოსწავლეების რაოდენობა სწავლების ენის მიხედვით	6
ცხრილი 2: არაქართულენოვანი საჯარო სკოლები რეგიონების მიხედვით	6
ცხრილი 3: პედაგოგების გენერალური ერთობლიობა და კვოტების მიხედვით გადანაწილება	19
ცხრილი 4: მგრძნობელობის კითხვარის თოთხმეტი ნაწილი და გადანაწილება	24
ცხრილი 5: გამოკითხულთა გადანაწილება რეგიონების მიხედვით	27
ცხრილი 6: ბუნებისმეტყველების შეფასების ცხრილი	35
ცხრილი 7: მათემატიკის შეფასების ცხრილი	35
ცხრილი 8: ინგლისურის შეფასების ცხრილი	36
ცხრილი 9: ინგლისური ენის შეფასების ქულები შემფასებლის მიხედვით	38
ცხრილი 10: ბუნებისმეტყველების შეფასების ქულები შემფასებლის მიხედვით	39
ცხრილი 11: ბუნებისმეტყველების შეფასების ქულები შემფასებლის მიხედვით	40
ცხრილი 12 გენდერული და ეთნიკური გადანაწილება	44
ცხრილი 13: მასწავლებელთა საერთო ინტერკულტურული მგრძნობელობის გადანაწილება	120
ცხრილი 14: მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძნობელობის გადანაწილება რეგიონების მიხედვით	120
ცხრილი 15: მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძნობელობის გადანაწილება ასაკის მიხედვით	121
ცხრილი 16: სქესობრივი გადანაწილება	122
ცხრილი 17: ინტერკულტურულ იგრძნობელობა განსახლების ტიპის მიხედვით	122
ცხრილი 18: მასწავლებლების მულტიკულტურული მგრძნობელობის გადანაწილება რასობრივი ასპექტის მიმართ	123
ცხრილი 19: მასწავლებლების მულტიკულტურული მგრძნობელობის გადანაწილება რასობრივი ასპექტის მიმართ რეგიონების მიხედვით	123
ცხრილი 20: მასწავლებლების მულტიკულტურული მგრძნობელობის გადანაწილება ეთნიკური განსხვავებების მიმართ	124
ცხრილი 21: მასწავლებლების მულტიკულტურული მგრძნობელობის გადანაწილება ოსური და აფხაზური ეთნოსების მიმართ	125

ცხრილი 22: პასუხების გადანაწილება დებულებაზე: „საქართველოს სიმდიდრე მისი ეთნიკური მრავალფეროვნებაა	126
ცხრილი 24: ეთნიკური განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობის გადანაწილება რეგიონების მიხედვით	126
ცხრილი 25: ეთნიკური მგრძნობელობის გადანაწილება სქესის მიხედვით	127
ცხრილი 26: მოქალაქეობრივი განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობის გადანაწილება ..	128
ცხრილი 27: ენობრივი განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობის გადანაწილება	129
ცხრილი 28: განსხვავებული რელიგიისადმი მგრძნობელობის გადანაწილება	132
ცხრილი 29: განსხვავებული რელიგიისადმი მგრძნობელობის გადანაწილება რეგიონების მიხედვით	133
ცხრილი 30: განსხვავებული რელიგიისადმი მგრძნობელობის გადანაწილება სქესის მიხედვით	134
ცხრილი 31: მასწავლებელთა გენდერული მგრძნობელობის გადანაწილება კითხვების მიხედვით	138
ცხრილი 32: სქესთაშორისი დამოკიდებულების ზოგადი გადანაწილება	141
ცხრილი 33: გენდერული მგრძნობელობის გადანაწილება სქესის მიხედვით	142
ცხრილი 34: დამოკიდებულება ფიზიკური მდგომარეობისადმი	142
ცხრილი 35: დამოკიდებულება განსხვავებულ ფიზიკურ მდგომარეობასთან	143
ცხრილი 36: დამოკიდებულებების შედარება სოციალ-ეკონომიკური და ფიზიკური მდგომარეობისადმი	145
ცხრილი 37: გადანაწილება დებულებაზე „მდიდარს მდიდარი სჭირდება, ღარიბს - ღარიბი, მხოლოდ ერთნაირები უგებენ ერთმანეთს კარგად“ დასახლების ტიპის მიხედვით	147
ცხრილი 38: სოციალური სტატუსისა და მრავალფეროვნებისადმი განწყობები კუთხიების მიხედვით	149
ცხრილი 39: უფროსი თაობის ადამიანების გარემოცვაში თავს ბედნიერად ვგრძნობ, ძალიან ბევრს ვსწავლობ მათგან	153
ცხრილი 40: განსხვავებული ტერიტორიული განსახლებისადმი მგრძნობელობის ზოგადი გადანაწილება	155
ცხრილი 41: განსხვავებული განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის მგრძნობელობის ზოგადი გადანაწილება	156

დიაგრამები

დიაგრამა 1: კუშნერი, მაკლილანდი, საფორდი, 2006	21
დიაგრამა 2: ბლუმის ტაქსონომია	23
დიაგრამა 3: ავტორთა გენდერული ანალიზი	45
დიაგრამა 4: ავტორთა ეთნიკური ანალიზი	46
დიაგრამა 5: ეთნიკური მგრძნობელობის გადანაწილება სქესის მიხედვით	127
დიაგრამა 6: გადანაწილება დებულებაზე: „ვლიზიანდები, როცა ადამიანები ჩემთვის გაუგებარ ენაზე საუბრობენ“	130
დიაგრამა 7: გადანაწილება დებულებაზე: „საქართველოში რუსული ენა არ უნდა ისწავლებოდეს“	131
დიაგრამა 8: „საქართველოში მცხოვრებ ყველა მოქალაქეს, რომელმაც არ იცის ქართული ენა, უნდა ჩამოერთვას საქართველოს მოქალაქეობა“	132
დიაგრამა 9: განაწილება დებულებაზე „საქართველოს კონსტიტუციით, აფხაზური ენის სახელმწიფო ენად გამოცხადება დიდი შეცდომაა“	134
დიაგრამა 10: განსხვავებული რელიგიისადმი მგრძნობელობის გადანაწილება სქესის მიხედვით	135
დიაგრამა 11: გადანაწილება დებულებაზე „ყველა ეთნიკურად ქართველი ქართველია, რელიგიური აღმსარებლობის მიუხედავად“	135
დიაგრამა 12: გადანაწილება დებულებაზე „არატრადიციული რელიგია (სექტები) საფრთხეს უქმნის ქართულ სახელმწიფოებრიობას“	136
დიაგრამა 13: გადანაწილება დებულებაზე „დეპორტირებული მაჰმადიანი მესხების დაბრუნება საქართველოში საშიშია მათი რელიგიური რწმენის გამო“	137
დიაგრამა 14: : გადანაწილება დებულებაზე „ქალს თავისი ფუნქცია აქვს, კაცს - თავისი; ყველამ თავის საქმე უნდა აკეთოს“	137
დიაგრამა 15: მასწავლებელთა გენდერული მგრძნობელობის გადანაწილება კითხვების მიხედვით	139
დიაგრამა 16: შედარება დებულებებს გოგონები უფრო შრომისმოყვარეები არიან და ბიჭები ზარმაცები არიან შორის	139
დიაგრამა 17: გადანაწილება დებულებაზე „მე კომფორტულად ვგრძნობ თავს საპირისპირო სქესის მქონე ადამიანებთან“	140
დიაგრამა 18: გადანაწილება დებულებაზე „მე კომფორტულად ვგრძნობ თავს საპირისპირო სქესის მქონე ადამიანებთან“ სწავლის ენის მიხედვით	141

დიაგრამა 19: დამოკიდებულება განსხვავებულ ფიზიკურ მდგომარეობასთან სქესის მიხედვით	142
დიაგრამა 20: დამოკიდებულება განსხვავებულ ფიზიკურ მდგომარეობასთან სქესის მიხედვით	144
დიაგრამა 21: გადანაწილება დებულებაზე „მდიდრები ძუნწები არიან, ღარიბები კი - ხელგაშლილები“	145
დიაგრამა 22: გადანაწილება დებულებაზე „სოციალურად შეჭირვებული ადამიანისგან სიკეთეს არ უნდა ელოდე“	146
დიაგრამა 23: გადანაწილება დებულებაზე „სიღარიბეში გაზრდილთ არასრულფასოვნების კომპლექსი მთელი ცხოვრება აწუხებთ, რაოდენ წარმატებულებიც არ უნდა გახდნენ“	147
დიაგრამა 24: დამოკიდებულება სოციო-ეკონომიკური განსხვავების მიმართ დებულებების მიხედვით	148
დიაგრამა 25: გადანაწილება დებულებაზე „ყველა მოსწავლეს ეტყობა როგორი ოჯახიდანაა“	150
დიაგრამა 26: გადანაწილება დებულებაზე „ადამიანი საკუთარი ღირსებებით ფასდება, მნიშვნელობა არ აქვს, ვის რა თანამდებობა ან საზოგადოებრივი მდგომარეობა აქვს“	150
დიაგრამა 27-28: შედარება დებულებებს „ზოგიერთი მოსწავლე ისე იქცევა, ვერ წარმოიდგენ, თუ ასეთი პატივსაცემი ოჯახის შვილია“ და „ზოგჯერ მიკვირს ასეთი მშობლების შვილი ასეთი კარგი მოსწავლე როგორაა“ შორის.....	151
დიაგრამა 29-30: შედარება დებულებებს „ვერდიები მოსწავლის გაუნათლებელ მშობლებთან ურთიერთობას, რადგან მათთან ურთიერთობით არაფერი შეიცვლება“ და „გაუნათლებელი მშობლების შვილებს სკოლაში ყოველთვის სწავლის პრობლემა აქვთ“ შორის	152
დიაგრამა 31: გადანაწილება დებულებაზე: „არასდროს მესმის ჩემზე ძალიან უფროსი ან ძალიან უმცროსი	154
დიაგრამა 32: გადანაწილება დებულებაზე: „თავს კომფორტულად მხოლოდ ჩემი ასაკის საზოგადოებაში ვგრძნობ“	155
დიაგრამა 33: ასაკობრივი განსხვავებულობისადმი მგრძნობელობის გადანაწილება	155
დიაგრამა 34: გადანაწილება დებულებაზე: „განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანებთან ერთად მუშაობა გამიჭირდება	156
დიაგრამა 35: გადანაწილება დებულებაზე: „განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანები საფრთხეს წარმოადგენენ ქვეყნისა და საზოგადოებისთვის“	157
დიაგრამა 36: გადანაწილება დებულებაზე: „მიმაჩნია, რომ განსხვავებული სექსუალური ორიენტაცია სისხლის სამართლის წესით დასჯადი ქმედება უნდა იყოს“	157
დიაგრამა 37: წყაროს მიმართ მგრძნობელობის გადანაწილება დონეების მიხედვით - უარყოფა	159

დიაგრამა 38: წყაროს მიმართ მგრძნობელობის გადანაწილება დონეების მიხედვით - მინიმიზაცია	159
დიაგრამა 39: წყაროს მიმართ მგრძნობელობის გადანაწილება დონეების მიხედვით - თავდაცვა	160
დიაგრამა 40: წყაროს მიმართ მგრძნობელობის გადანაწილება დონეების მიხედვით - მიმღება	160
დიაგრამა 41: წყაროს მიმართ მგრძნობელობის გადანაწილება დონეების მიხედვით - ადაპტაცია-ინტეგრაცია	161
დიაგრამა 42-43: დებულებების „საქართველოს ყველა მოქალაქე თანასწორია რელიგიური აღმსარებლობას მნიშვნელობა არ აქვს“ და“ მართმადიდებლები პრივილეგირებული უნდა იყვნენ საქართველოში“ შედარება	162
დიაგრამა 44: დებულებების განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის ადამიანები საფრთხეს წარმოადგენენ ქვეყნისა და საზოგადოებისათვის“ და“ ყველა ადამიანი თავისუფალი და თანასწორია მიუხედავად მათი სექსუალური ორიენტაციისა“ შედარება	162
დიაგრამა 45 : „ძნელადცვალებადი“ კულტურული მახასიათებლების გადანაწილება	163
დიაგრამა 46: „ადვილადცვალებადი“ კულტურული მახასიათებლების გადანაწილება	163