

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის
ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი
სამაგისტრო პროგრამა “განათლების მეცნიერებები”

გიორგი დუნდუა

პედაგოგთა წინარწმენისა და მეთოდური კომპეტენციის
ფაქტორების გავლენა ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალური
ინტეგრაციის პერსპექტივებზე

ნაშრომი შესრულებულია განათლების მეცნიერებების მაგისტრის
აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად

ნაშრომის ხელმძღვანელი : ნინო შარვაშიძე,
განათლების ადმინისტრირების დოქტორი,
მოწვეული ლექტორი

თბილისი

2019

ანოტაცია

წინამდებარე ნაშრომი იკვლევს პედაგოგის წინარწმენასა და მეთოდური კომპეტენციის ფაქტორებს, როგორც ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალური ინტეგრაციის პერსპექტივების პრედიქტორს. გლობალიზებულ სამყაროში, სადაც სულ უფრო მეტად იკლებს დისტანცია კულტურათა შორის და სხვადასხვა ფაქტორის გავლენით ადამიანები იძულებით ხდებიან მომეტებული მექანიკური მოძრაობების ნაწილი, პედაგოგიური მეცნიერების გლობალური პერსპექტივებისა და პრობლემებისაკენ ჭვრეტას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება. ნაშრომის ფარგლებში გაანალიზებულმა კონცეპტუალურმა დასკვნებმა ცხადჰყო, რომ მასობრივი იმიგრაციისა და ლტოლვილთა ტალღების გავლენით, შეიცვალა კლასების სტრუქტურა. მან ინტერკულტურული მრავალფეროვნება წარმოშვა, რამაც გაზარდა გამოწვევები. სწორედ ამ პროცესში მნიშვნელოვანია გავიაზროთ საკლასო კულტურის პერსპექტივები, რაშიც მომეტებული ყურადღება უნდა მიექცეს იმიგრანტთა აკულტურაციის პროცესის შესწავლას.

პედაგოგიურ მეცნიერებაში საკითხის აქტუალურობით გამოწვეული კითხვათა მოზაიკიდან, კვლევა შეეცდება გაანალიზოს, რა გავლენას ახდენს წინარწმენა და მეთოდური კომპეტენციები პედაგოგიურ პრაქტიკაზე, რომელიც იმიგრანტთა სოციალური ინტეგრაციის ხელშეწყობისკენაა მიმართული. ამ მიზნით, კვლევა განხორციელდა შერწყმული მეთოდოლოგიით, რომელიც ეფუძნება ტრიანგულაციურ მიდგომას. კვლევის ფარგლებში თვისებრივი მეთოდებით შევისწავლეთ ლტოლვილი მოსწავლეების გამოცდილება და განწყობები; ფაქტორული ანალიზით ვიკვლიეთ მასწავლებლები და დავადგინეთ კავშირი დამოუკიდებელ (წინარწმენა, მეთოდური კომპეტენციები) და დამოკიდებულ (მოსწავლეთა სოციალური ინტეგრაცია) ცვლადებს შორის. მიღებული შედეგების შესაბამისად, გამოვავლინეთ საუკეთესო მიდგომა, რომელიც ეფუძნება არსებული საკლასო კლიმატის მულტი-ვარიაციულ ანალიზს.

კვლევამ ცხადჰყო, რომ იმიგრანტ მოსწავლეთა სოციალური ინტეგრაციის დონე დაბალია, რაც გამოწვეულია კულტურული დიალოგის ნაკლებობითა და

თვითგამოხატვის შეზღუდული შესაძლებლობებით. რაც შეეხება პედაგოგებს, დადებითი მნიშვნელოვანი კავშირი დამყარდა წინარწმენასა და მოსწავლეთა სოციალური ინტეგრაციის მწირ პერსპექტივებსა და მეთოდებსა (რომლებიც ნაკლებად უწყობს ხელს კულტურულ დიალოგსა და გამოხატვას) და მოსწავლეთა სოციალური ინტეგრაციის მწირ პერსპექტივებს შორის. კვლევის ფარგლებში შევიმუშავეთ ინტერვენციის კომპლექსური მოდელი, რომლის ძირითად პრიორიტეტებს პედაგოგთა განათლება და მოსწავლეთა სწავლების „ქცევითი“ მიდგომის განვითარების საჭიროებებისკენაა მიმართული. კვლევა ცვლადთა ურთიერთმიმართების, საავტორო ინსტრუმენტის ვალიდიზაციისა და ინტერვენციის შემოთავაზებული მოდელის გათვალისწინებით სიახლეს წარმოადგენს და იგი შესაძლოა განვითარებადი სამყაროს დაინტერესებულმა აქტორებმა მხედველობაში მიიღონ პოლიტიკის გრძელვადიანი გეგმის შესამუშავებლად.

Annotation

This paper examines the teacher's prejudices and method-based competency factors as the predictors of refugee students social integration prospects. In the globalized world, where the distance between the cultures decreases and the different factors affect people to become a part of the enhanced mechanical movements, the importance of global perspectives and concerns in a pedagogical science have a special importance. The conceptual conclusions analyzed within the scope of the study show that the structure of classes has been replaced by the influence of mass immigration and waves of refugees. It created an intercultural diversity that increased the challenges. In this process it is important to understand the perspectives of a class culture, in which the attention should be paid to the study of the acculturation process of immigrants.

In the pedagogical sciences there are lot of questions regarding the issues from which the research will seek how teacher's prejudices and method-based competences influence on the pedagogical practice aimed at facilitating the social integration of refugees. To this end, the research was carried out by combined methodology based on a triangular approach. With the qualitative methods, we analyzed the experiences and attitudes of immigrant students; Based on factorial analysis, we examined the teachers and identified the connection between independent (prejudices, method-based competences) and dependent (social integration of students) variables. In accordance with the results obtained, we investigated the best approach based on the multi-variation analysis of the existing class climate.

The study has shown that the level of social integration of immigrant students is low due to lack of cultural dialogue and limited opportunities for self-expression. As for the teachers, the positive relationship were shown between the teacher's prejudices and immigrant students low social integration and between methods (with lack of cultural dialogue and limited expression) and refugee students scarce social integration prospects. Within the scope of the survey, we developed a complex model of intervention with a special emphasis on teachers education and trainings and development of the pupils "behavioral" learning approach. The research is a novelty by considering the variable interactions, proposals for validity of the authoritative instrument and intervention

model, and it may take into account by the interest groups when developing a long-term policy plan.

სარჩევი

შესავალი	8
პრობლემის დასმა	8
კვლევის მიზნები	11
კვლევის კითხვები და ჰიპოთეზები	11
კვლევის მნიშვნელობა	12
ლიტერატურის მიმოხილვა	13
თავი I. ლტოლვილთა აკულტურაცია - გამოწვევები და პერსპექტივები.....	13
1.1. იძულებითი მიგრაციების ისტორიული დისკურსის მიმოხილვა.....	13
1.2. აკულტურაციის მეთოდები.....	15
თავი II. ლტოლვილთა სოციალური ინტეგრაცია.....	21
2.1. ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალური ინტეგრაციის საუკეთესო პრაქტიკები.....	22
2.2. სოციალური ინტეგრაციის სამართლებრივი გარანტიები.....	24
თავი III. წინარწმენა	31
3.1. ცნების განსაზღვრება.....	31
3.2. წინარწმენის კვლევების ისტორიული განვითარება	31
3.3. თანამედროვე თეორიები და ემპირიული მიდგომები	33
3.4. კვლევის თეორიული ჩარჩო.....	35
თავი IV. მულტიკულტურული განათლება - ლტოლვილთა პერსპექტივები	39
4.1. განათლების მიდგომები მულტიკულტურული პარადიგმიდან	40
4.2. ვერტიკალური და ჰორიზონტალური პერსპექტივა.....	42
4.3. მულტიკულტურული განათლების მიდგომები	43
4.4. მულტიკულტურული სწავლების სტრატეგიები და ინტერვენციის მოდელები	45
კვლევის მეთოდოლოგია	50
კვლევის ძირითადი მიგნებები.....	52
თვისებრივი კვლევის შედეგები	52
პროექციული მეთოდი	64
რაოდენობრივი კვლევის შედეგები	66
დასკვნა	89
გამოყენებული ლიტერატურა	92
დანართები	

ტერმინთა განმარტება

ლტოლვილი - საქართველოს ტერიტორიაზე შემოსული საქართველოს მოქალაქეობის არმქონე პირი, რომლისთვისაც საქართველო არ არის მისი წარმოშობის ქვეყანა და რომელიც იძულებული გახდა დაეტოვებინა თავისი მოქალაქეობის ან მუდმივად საცხოვრებელი ქვეყანა, რადგანაც იდენებოდა რასის, რელიგიის, ეროვნული კუთვნილების, რომელიმე სოციალური ჯგუფის წევრობის ან პოლიტიკური შეხედულების გამო და არ შეუძლია ან არ სურს ისარგებლოს იმ ქვეყნის მფარველობით ასეთი საშიშროების გამო. (საქართველო და საერთაშორისო სამართალი, 2001)

ჰუმანიტარული სტატუსი - ჰუმანიტარული სტატუსი არის დამატებითი დაცვის სახე და ენიჭება პირს, რომელიც არ არის საქართველოს მოქალაქე ან საქართველოში მუდმივად მცხოვრები მოქალაქეობის არმქონე პირი, არ აკმაყოფილებს ლტოლვილის სტატუსის მისანიჭებლად დადგენილ კრიტერიუმებს (mra.gov.ge)

თავშესაფრის მაძიებელი - პირი, რომელმაც განცხადებით მიმართა საქართველოს ოკუპირებული ტერიტორიებიდან იძულებით გადაადგილებულ პირთა, განსახლებისა და ლტოლვილთა სამინისტროს, ითხოვს სამართლებრივ დაცვას ლტოლვილის ან ჰუმანიტარული სტატუსის მინიჭების გზით და რომლის მიერ მოწოდებულ პირველად ინფორმაციაში იკვეთება თავშესაფრის მინიჭების საფუძვლები; (mra.gov.ge)

შესავალი

პრობლემის დასმა

გლობალური სამყარო მნიშვნელოვანი გამოწვევების წინაშე დგას ჯერ კიდევ აქტიური სამოქალაქო და ქვეყანათშორისი ომების გავლენით, რისი თანმდევი პროცესი ხშირად მასობრივი იძულებითი მიგრაციებია. იძულებითი მიგრაციული პროცესები დაკავშირებულია დიდი რაოდენობით ლტოლვილის, დევნილის, ჰუმანიტარული სტატუსის მქონე და თავშესაფრის მაძიებელი ადამიანების გავრცელებასთან. რამდენადაც ევროპა, თავისი განვითარების დონითა თუ გეოგრაფიული მდებარეობით მიმზიდველი სივრცეა, იძულებითი მიგრაციების რუკას თუ დავაკვირდებით, მიგრანტთა დიდი ნაკადები სწორედ ევროპის ქვეყნებისაკენ მიემართება. ამ მხრივ, გამონაკლისი საქართველოც არ არის. რიგ პასუხისმგებლობებთან ერთად, რომელსაც იმიგრანტთა მიმღები ქვეყანა იღებს საკუთარ თავზე, აღსანიშნავია განათლება, რომელსაც მეცნიერები დღეს გარდა სოციალური დანიშნულებისა, ჰუმანიტარულ ფუნქციასაც უძებნიან.

ლტოლვილთა განათლება მნიშვნელოვანი წინაპირობაა, რათა მათ უკეთესად მოახერხონ სოციუმში ინტეგრირება, ქვეყანაში ადაპტირება და გრძელვადიანი მიზნების შესაბამისად ოპერირება. (Rubin, Watt, Ramell, 2012) განათლება არა მხოლოდ ცოდნის მიღების წყარო, არამედ ცოდნის მეშვეობით შრომით ბაზარზე წარმატებულად პროდუცირების საშუალებაცაა. როგორ მოახერხებენ იმიგრანტები ადაპტაციას, ეს მათ აკულტურაციასთან დაკავშირებულ გარემოებებზეა დამოკიდებული, რომელშიც სოციალურ ინტეგრაციას თავისი ღირსეული ადგილი უჭირავს.

წინამდებარე კვლევა მოიაზრებს იმ კონცეპტუალურ დასკვნებს, რომლებიც გაკეთდა მრავალი კვლევის ანალიზით. თუმცა საგულისხმოა, რომ ქართულ რეალობაში კვლევა პირველად ჩაეძიება წინარწმენისა და მეთოდური კომპეტენციის ფაქტორებს. კვლევების ნაწილი აქცენტს აკეთებს განმანათლებელთა მწირ მეთოდოლოგიურ ცოდნაზე, როგორც იმიგრანტების დაბალი ჩართულობისა და, შესაბამისად, პროვოცირებული სევდით. (McIntyre, Barowsky, Tong, 2011) კვლევების ნაწილი ამტკიცებს, რომ ავტონომიურობა, სასკოლო პერფორმანსი, თანატოლებისა და მშობლების მხარდაჭერა, მიმღებ

საზოგადოებაში მონაწილეობა გავლენას ახდენს ლტოლვილი მოსწავლეების გამძლეობაზე/გამტანობაზე (Sleijpen, Mooren, Kleber, Boeije, 2017) ვსწავლების მეთოდოლოგიის ცვლილების შესწავლაზე იყო ორიენტირებული საიდისა და სულთანის კვლევა, რომელმაც მეთოდების ცვლილებასა და ლტოლვილთა შესაძლებლობების გაზრდას შორის დაინახეს კავშირი (Rehman, Razi, Syed, Sultan, 2011) ბავშვები, რომლებიც ცხოვრობენ უბედურების ქვეშ, ჩვენგან უფრო მეტს ელიან, ვიდრე ეს ღია სკოლის კარებია - ამ თეორიულ დასკვნას გვთავაზობს ჰარისის კვლევა (Harris, 2017), რომელსაც ლოგიკურად ებმის მუხთარის კვლევაც მეთოდოლოგიური ცოდნის, სასწავლო მეთოდებისა და სასწავლო კონტენტის გაძლიერებით აღმოჩენილი წარმატებული სოციალური ინტეგრაცია (Mukhtar, 2018). და ბოლოს, ურიგო არ იქნება ამ მოზღვავებულ ემპირიულ ნაკადში არ გავაერთიანოთ პროექტი „დიალოგი და არგუმენტირება კულტურული წიგნიერების სწავლისთვის“, რომელიც აკულტურაციის პროცესში მნიშვნელოვნად დამხვედრი კლასის მზაობის საკითხს (DIALLS).

მთელი რიგი კვლევები აქცენტს აკეთებს ლატენტურ თუ ხილულ პრობლემებზე, რომელთა გადაჭრისკენ მიმართული პოლიტიკა მტკიცებულებებზე უნდა იყოს დაფუძნებული. თუმცა ამ ხედვის მიუხედავად, საქართველოში ვერ იპოვიოთ კვლევებს, რომლებიც დაინტერესებულია იმიგრანტთა სოციალურ ინტეგრაციის კვლევით.

წინამდებარე კვლევა სწორედ ამ ვაკუუმის შევსების მცდელობაა და იგი ხედვაში იღებს პარადიგმას, რომლის მიხედვით, ლტოლვილი ბავშვების სოციალურ ინტეგრაციაზე გავლენის მქონე ფაქტორები შესწავლილი უნდა იყოს უშუალოდ სკოლის ბაზაზე მოქმედი აქტორების პერსპექტივიდან. სწორედ ამიტომ ჩვენი კვლევა დაინტერესებულია საკითხის შრეები გააღრმავოს პედაგოგთა წინარწმენასა და მეთოდურ კომპეტენციებთან მიმართებაში.

იმიგრანტთა განათლების საკითხი აქტუალურია თავად იმიგრაციასთან დაკავშირებული პრობლემატიკის გააზრებით, რომელიც ერთნაირად მძიმეა სოციალური აქტივობის ყველა არეალში, იქნება ეს ქუჩა, სამუშაო თუ საგანმანათლებლო

დაწესებულება. პირველ რიგში, მნიშვნელოვანია, გამოვყოთ ის რიგი ასპექტები, რომლებიც დაკავშირებულია მიგრანტთა განათლების სპეციფიკურ ხასიათზე. ასეთი კი პირველ რიგში ენობრივი ბარიერის დამლევია. იმიგრანტთა უმრავლესობას ინტეგრაციაში აფერხებს განსხვავებული ლინგვისტური თავისებურებები. (Rubin, Watt, Ramell, 2012) აღსანიშნავია, ის რიგი ფსიქო-სოციალური ბარიერებიც, რომლებიც დაკავშირებულია ტრავმასთან და მენტალურ ჯანმრთელობასთან. სტრესი, ტრავმა და მენტალური ჯანმრთელობა აკულტურაციის პროცესის რამდენიმე ასპექტს მიემართება - ერთი მხრივ ის, რომ იმიგრანტებს გააჩნიათ იძულებითი მიგრაციის გამოცდილება, თავშესაფრის ძიება მთელ რიგ პრობლემებთანაა დაკავშირებული და მეორე მხრივ, აკულტურაციის პროცესი თავისთავად დაკავშირებულია სოციო-ეკონომიკურ და სოციო-ემოციურ გამოცდილებასთან, რომელიც უშუალოდ ადაპტაციის პროცესში აქტიურდება. (Rubin, Watt, Ramell, 2012) ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პრობლემა სრულფასოვან მოქალაქეობასთან დაკავშირებული ბარიერებია. (Vigdor, 2008) არსებობს წინარწმენები, მცდარი წარმოდგენები, რომ იმიგრანტები მიმღებ ქვეყანაში მხოლოდ ნეგატივის დასათესად ჩადიან, რასაც ამყარებს საზოგადოებრივი გულგრილობა. ქსენოფობიის პრობლემას გასაქანს აძლევს არა მხოლოდ საზოგადოებრივი, წინარწმენებზე დაფუძნებული მდგრადი ცნობიერება, არამედ უკანასკნელ პერიოდში გაძლიერებული ულტრა-მემარჯვენე, ფაშისტური ჯგუფების გააქტიურება, რომლებიც უპირისპირდებიან მარგინალიზებული ჯგუფების ინტეგრაციას.

იმ მრავალფეროვანი პრობლემების სპექტრიდან, რომელიც ზემოთ მიმოვიხილეთ, რთულია კვლევის მთავარ კითხვებზე ჩამოყალიბება, თუმცა რამდენადაც თანამედროვე პედაგოგიურ მეცნიერებაში ძალიან ზოგადი აქცენტი კეთდება აკულტურაციაზე და მიგრანტთა სოციალურ ინტეგრაციაზე, მნიშვნელოვნად მივიჩნევთ, რომ ეს პროცესი უფრო ვიწრო პრიზმიდან, მასწავლებლის კომპეტენციის ფაქტორებიდან გავაანალიზოთ. ენდრიუ გონჯის მიხედვით, რომელმაც უახლეს დროში საფუძველი ჩაუყარა მასწავლებლის კომპეტენციის ცნების ხელახალ გადააზრებას და წარმოგვიდგინა კომპეტენციების კლასიფიკაცია, მასწავლებლის ერთ-ერთ კომპეტენციას სწორედ პედაგოგიური მეთოდების

ცნობიერება განსაზღვრავს. რაც შეეხება წინარწმენას, გორდონ ოლპორტის შეხედულებით, რომელმაც წინარწმენის კვლევის პრაქტიკა მნიშვნელოვნად განავითარა, იგი დამოკიდებულების ჩამოყალიბებაზე მოქმედი შინაგანი, ფსიქოლოგიური ფაქტორია, რომელიც თავისი ბუნებიდან გამომდინარე შესაძლოა პიროვნების გონის შრეებში იმალებოდეს. ამდენად მისი კვლევა მნიშვნელოვანიცაა და რთულიც.

კვლევის მიზნები

კვლევის მიზანია პედაგოგის წინარწმენისა და მეთოდურ კომპეტენციებთან დაკავშირებული ფაქტორების კავშირების ახსნა ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალურ ინტეგრაციის პერსპექტივებთან მიმართებაში. კვლევა სწავლობს იმ პრობლემებს, რომლებიც შესაძლოა ხელს უშლიდნენ სოციალურ ინტეგრაციას. იმისათვის, რომ შევძლოთ იდენტიფიცირებული პრობლემების ადვოკატირება, საკუთრივ მნიშვნელოვანია, კვლევამ საშუალება მოგვცეს დავგეგმოთ ინტერვენციის ადეკვატური მოდელი.

კვლევის კითხვები და ჰიპოთეზები

კვლევამ და მის ფარგლებში მიღებულმა კონცეპტუალურმა დასკვნებმა საშუალება უნდა მოგვცეს პასუხი გავცეთ შემდეგ საკვანძო კითხვებს :

1. არის თუ არა პედაგოგის წინარწმენა კავშირში ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალურ ინტეგრაციასთან?
2. არის თუ არა პედაგოგის მეთოდური კომპეტენციის ფაქტორები ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალურ ინტეგრაციასთან ?
3. რა გავლენას ახდენს და რა პრობლემებს წარმოშობს წინარწმენა და პედაგოგთა კომპეტენციის ფაქტორები ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალურ ინტეგრაციაში ?

კვლევა ეყრდნობა შემდეგ ჰიპოთეზებს :

H₀ - არსებობს კავშირი მასწავლებლის წინარწმენისა და მეთოდური კომპეტენციის ფაქტორებსა და ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალური ინტეგრაციის პერსპექტივებს შორის.

H1 - პედაგოგთა წინარწმენა და მეთოდური კომპეტენციის ფაქტორები ნეგატიურ გავლენას ახდენს ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალურ ინტეგრაციაზე.

კვლევის მნიშვნელობა

კვლევის მიზანია განათლების სფეროში (ინტერკულტურული განათლება, კურიკულუმი, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება, სოციალური ინტეგრაცია და სხვ.) ახალი ცოდნის შექმნა. რამდენადაც სწორად შერჩეული სტატისტიკური მოდელით, კვლევის ფარგლებში გამოიკვეთება ის რიგი ფაქტორები, რომლებსაც სტატისტიკურად მაღალი გავლენა აქვთ ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალურ ინტეგრაციაზე, განათლების გრძელვადიანი გეგმის შემუშავებაში პოლიტიკის შემქმნელებს საშუალება ექნებათ გაიაზრონ ის ფაქტორები, რომელთა აღმოფხვრა განაპირობებენ თანასწორობაზე, ადამიანის უფლებებსა და კეთილდღეობაზე დაფუძნებული პრაქტიკის შექმნას. კვლევის შედეგად, პედაგოგიური მეცნიერებების სამეცნიერო ფონდს შეუძლია შეავსოს ნაკლები მონაცემები, რომლებიც ეხება მასწავლებელთა წინარწმენისა და მეთოდური კომპეტენციის ფაქტორების როლს ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალურ ინტეგრაციაზე. ეს თვისებრივად გააჩენს შესაძლებლობას, ამ მიმართულებით გაძლიერდეს დისკუსია და კვლევები.

კვლევა, მეთოდოლოგიური ტრიანგულაციით შეეცდება ვალიდური ინფორმაციის შეგროვებას, რომლისთვისაც იყენებს კვლევის არატრადიციულ მეთოდებსაც, როგორცაა პროექციული მეთოდი. ამ მეთოდით კვლევის განხორციელების პრაქტიკის დანერგვა პედაგოგიურ მეცნიერებაში ძალიან მნიშვნელოვანია, რამეთუ იგი საშუალებას გვაძლევს ზუსტად გამოვლინდეს ხარვეზები, ადექვატურად შეფასდეს კვლევის ფარგლებში გამოვლენილი პრობლემები და განისაზღვროს შედეგზე მიმართული ინტერვენციები.

ამ და სხვა გარემოებების გამო კვლევა მნიშვნელოვანია და ღირებული პედაგოგიური მეცნიერების განვითარებისათვის.

ლიტერატურის მიმოხილვა

თავი I. ლტოლვილთა აკულტურაცია - გამოწვევები და პერსპექტივები

1.1. იძულებითი მიგრაციების ისტორიული დისკურსის მიმოხილვა

საქართველოში ლტოლვილთა მიმოსვლა დაახლოებით 1994 წლიდან იწყება, თუმცა აღსანიშნავია, რომ ეს მოძრაობა არ იყო მასშტაბური ხასიათის. 1999 წელს გაიზარდა ლტოლვილთა ნაკადების რაოდენობა, რაც ომით იყო განპირობებული.

იმიგრანტა მორიგი ტალღა 1999 წელს ჩეჩნეთის რესპუბლიკიდან, საომარი მოქმედებების დაწყების პარალელურად გაჩნდა, რის გამოც მთელმა რიგმა ნაკადებმა ევროპის სხვადასხვა ნაწილისაკენ დაიწყო სვლა. გამონაკლისი არც საქართველო იყო. იმიგრანტთა მასობრივ ტალღას სჭირდებოდა შესაბამისი მიდგომა, რომლითაც მოხდებოდა ლტოლვილის სტატუსის მინიჭება. ამ პერიოდში ამ მიდგომას წარმოადგენდა Prima Facie, რომლის ფარგლებში დაახლოებით 9 ათას ადამიანს ლტოლვილის სტატუსი მიენიჭა. ლტოლვილთა ტალღების გაძლიერების კუთხით ერთ-ერთი ყველაზე თვალსაჩინო პერიოდი 2012 წელი წარმოადგენს. (mra.gov.ge) აღნიშნული ტალღები ძირითადად ახლო აღმოსავლეთში მიმდინარე სამოქალაქო დაპირისპირებებმა და შეიარაღებულმა კონფლიქტებმა გამოიწვია. სწორედ ამ ნაკადების მასობრივი მიგრაცია გრძელდება დღესაც, რამდენადაც საომარი ვითარებები ამავე რეგიონში დღემდე აქტიურად გრძელდება.

იმის გამო, რომ ხშირად იმიგრანტთა მოძრაობასთან დაკავშირებული მონაცემების მოპოვება რთულდება, არ არსებობს შეთანხმებული სტატისტიკა, თუ რომელი ქვეყნიდან ან რეგიონიდან რამდენი ადამიანი ხვდება ომის შედეგად ლტოლვილის ან ჰუმანიტარული სტატუსის მქონე. განსხვავებული მონაცემების შეჯერების შედეგად, ჩვენ მიერ ნახსენები სამოქალაქო ომების გამო სირიიდან 2.5 მილიონ ადამიანზე მეტი გახდა ლტოლვილი, დაახლოებით 9 მილიონი კი იძულებით ადგილნაცვალი პირი. ერთ-ერთი მნიშველოვანი საერთაშორისო ორგანიზაცია, რომელიც დაინტერესებულია სწორედ იმიგრანტთა

მომრავობის საკითხებით და შესაბამისი ინტერვენციების დაგეგმვით გაეროს ლტოლვილთა საბჭოა, რომლის ინფორმაციით, მსოფლიოში არსებული ლტოლვილთა მოზღვავებული ნაკადებიდან (60 მილიონზე მეტი) ყოველი მეხუთე ლტოლვილი სირიის სამოქალაქო ომის შედეგად მიგრირდება. ლტოლვილთა დიდი ნაკადები მიმდებ ქვეყნებში მათთვის საჭირო სოციალურ-ეკონომიკურ პირობებს მოითხოვს, თუმცა ასეთივე ნაკადებისადმი ცხოვრების ნორმალური პირობების მიღწევა მიმდებ ქვეყანაში თანასწორობის პრინციპებს მეტნაკლებად მისდევს. სირიელი ლტოლვილების დიდი ნაწილი ლიბანის, თურქეთისა და იორდანის ბანაკებში ცხოვრობს. (mra.gov.ge)

აღსანიშნავია, რომ ლტოლვილთა მიგრაცია საკმაოდ რთული და მრავალწახნაგოვანი საკითხია, რომელიც დაკავშირებულია მსხვერპლთანაც კი. იმიგრანტთა ტალღები, რომლებიც ახლო აღმოსავლეთიდან იღებენ გეზს, ევროპაში ხმელთაშუა ზღვის გადალახვით მიემგზავრებიან, თუმცა აგრეთვე აღსანიშნავია, რომ ზღვის გადალახვა არალეგალური გზით ხდება, რაც დაკავშირებულია მსხვერპლთან. მხოლოდ 2015 წელს ხმელთაშუა ზღვაში დაღუპულია 2700-ზე მეტი ლტოლვილი. (mra.gov.ge)

ლტოლვილები ხმელთაშუა ზღვის გავლით საბერძნეთს ან აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნებს სტუმრობენ, რადგან იგი გეოგრაფიულად უფრო ახლოსაა დევნის ქვეყნიდან. თუმცა საგულისხმოა, რომ ამ ქვეყნებში ისინი სამუდამოდ არ რჩებიან, მოძლიერებისთანავე ბრძოლას აგრძელებენ და შედარებით მაღალგანვითარებული სახელმწიფოებისაკენ მიემართებიან. ბოლო დროის სტატისტიკებით, დღესდღეობით ახლო აღმოსავლეთიდან გადაადგილებული პირების უმეტესი ნაწილი გერმანიასა და საფრანგეთში ფლობს ლტოლვილის სტატუსს.

სხვადასხვა ქვეყნის დემოგრაფიული სტრუქტურა მნიშვნელოვნად შეცვალა უკრაინაში განვითარებულმა კონფლიქტურმა სიტუაციებმაც, რომლის ფარგლებში ლტოლვილთა საკმაოდ დიდი ნაკადი იმიგრირდა საქართველოშიც. სხვა ქვეყნებიდან მიგრაციული ტალღების რაოდენობა თვალსაჩინო არ ყოფილა და არის, თუმცა

აღსანიშნავია, რომ ამაზე დიდწილად გავლენას ომი და მასთან დაკავშირებული მკაცრი სოციალურ-პოლიტიკური ფაქტორები ახდენს.

1.2. აკულტურაციის მეთოდები

აკულტურაცია, როგორც ტერმინი ძირითადად კულტუროლოგიისა და ეთნოსების კვლევებში გამოიყენება და იგი პერიოდიკით მე-20 საუკუნის 30-იან წლებში, ამერიკის შეერთებულ შტატებს მიეკუთვნება. ტერმინი დაკავშირებულია იმ პროცესის აღწერასთან, რომელიც კულტურათა შორის წარმოიქმნება და რომლის შედეგადაც, ერთი ხალხის კულტურა მთლიანად ან ნაწილობრივ ითვისებს სხვა ხალხის კულტურას. სამეცნიერო ლიტერატურაში აკულტურაცია აგრეთვე განხილულია, როგორც ასიმილაციისა და ეთნიკური პროცესების მრავალფეროვნების გამოვლინება.

აკულტურაცია არ უნდა გავიგოთ როგორც რომელიმე დომინანტური კულტურის აქტივიზმი, არამედ იგი ორმხრივი პროცესია, კულტურები ამ პროცესში ურთიერთგავლენას ახდენენ. აკულტურაციის პროცესის მნიშვნელოვანი მახასიათებელია ის, რომ თითოეული კულტურა ცდილობს შეინარჩუნოს თავისი ტრადიციები და კულტურული მემკვიდრეობა, მაგრამ ამავე დროს, ადამიანი დგება საჭიროების წინაშე მიიღოს რიგი განსხვავებული კულტურული თავისებურებები. მეცნიერები აკულტურაციასთან მიმართებით 4 ძირითად მეთოდს გამოყოფენ :

1. **ასიმილაცია** - ასიმილაცია კულტურათა იმგვარ ურთიერთობებს წარმოადგენს, როცა ერთი კულტურა მთლიანად იღებს სხვა კულტურის ნორმებსა და მახასიათებლებს და უარს ამბობს საკუთარი ნორმებისა და ფასეულობების შენარჩუნებაზე მიმღებ ქვეყანაში. (Spielberger, 2004) ასიმილაციაში აგრეთვე გამოიყოფა კიდევ ერთი განზომილება, როცა ინდივიდი არათუ კარგავს საკუთარ, საგვარეულო კულტურას, არამედ აფართოებს არსებულს, ამრავალფეროვნებს საკუთარ კულტურას. (Abe, 2017-07-19). ასიმილაციას გააჩნია თავისი მასშტაბები და იგი მერყეობს ნაწილობრივი ასიმილაციიდან - სრულ ასიმილაციამდე. კონკრეტული კულტურული ჯგუფი უნდა ასიმილირდეს თუ არა მიმღებ ჯგუფთან

ამას განაპირობებს ორივე აქტორი, თუმცა უფრო ხშირად და მაღალი ალბათობით, დომინანტი ჯგუფი. გეოგრაფიული თუ სხვა ბუნებრივი ბარიერები კულტურათა შორის, მნიშვნელობა არ აქვს შექმნილია დომინანტი ჯგუფის მიერ თუ იმიგრანტების მიერ, შესაძლოა იყოს კულტურულად განსხვავებული იყოს. (Abe, 2017-07-19) კულტურული ასიმილაცია შეიძლება მოხდეს სპონტანურად და იძულებით. არის შემთხვევები, როცა უფრო ძველი, მდიდარი ან დომინანტი კულტურა იძულებით აქცევს ასიმილაციაში დაქვემდებარებულ კულტურებს. ტერმინი ასიმილაცია გამოიყენება არა მოხლოდ ძირძველ ჯგუფებთან, არამედ იმიგრანტებთანაც. ახალი კულტურა და ახალი დამოკიდებულებები მიმღები კულტურის მიმართ მოიპოვება კონტაქტითა და კომუნიკაციით. ასიმილაციაში მიჩნეულია, რომ ნათესაური კულტურები ადვილად ქმნიან ერთიან კულტურას. იმიგრანტთა ასიმილაციის პროცესის შესაფასებლად მეცნიერები 4 ძირითად კრიტერიუმს იყენებენ : სოციო- ეკონომიკური სტატუსი , გეოგრაფიული განაწილება, ენობრივი უნარ-ჩვევების გათავისებვა, ქორწინება. (Waters, Jiménez, 2005) უილიამ კლარკი იმიგრანტთა ასიმილაციას მოიხსენიებს როგორც პროცესი, რომელიც სპონტანურად და ხშირად გაუთვალისწინებლად მიმდინარეობს ინტერაქციის სახით, დომინანტ და უმცირესობათა ჯგუფებს შორის. (Clark, 2003).

- 2. სეპარაცია** - სეპარაცია, ფაქტობრივად, შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ასიმილაციის საწინააღმდეგო პროცესი, რომლის დროსაც ერთი კულტურის წარმომადგენლები საკუთარი კულტურების რწმენის ხარჯზე სრულიად უარყოფენ სხვა კულტურებს. სეპარაციას აგრეთვე მოიხსენიებენ როგორც სეგრეგაცია. რასიზმისა და დისკრიმინაციის წინააღმდეგ ევროკომისია სეპარაციას განმარტავს როგორც აქტი, რომლის დროსაც ადამიანი სხვა ადამიანებს გამოჰყოფს ობიექტური და გონივრული საბუთების გარეშე, დისკრიმინაციის შემოთავაზებული განმარტების თანახმად. საკუთარი თავის გამოყოფა მთელი ჯგუფისაგან ნებისმიერი საფუძვლით არ წარმოადგენს სეპარაციას. (ECRI General Policy Recommendation N°7: National legislation to combat racism and racial discrimination — Explanatory

memorandum, Para. 16) რასობრივი სეგრეგაცია ზოგადად უკანონოა, თუმცა შეიძლება არსებობდეს დე-ფაქტო სოციალური ნორმები, მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლოა არ არსებობდეს ამის ძლიერი სურვილიც. (Schelling, 1969)

3. მარგინალიზება - (იგივე სოციალური ექსკლუზია, ან სოციალური მარგინალიზება) სოციუმისგან გამოყოფის საზღვარია, რომელიც პირველად ევროპაში, საფრანგეთში გაჟღერდა და შემდგომ გამოიყენება მთელ რიგ დისციპლინებში, მათ შორის პედაგოგიკაშიც. (Peace, 2001) სოციალური მარგინალიზება პროცესია, როცა ინდივიდების ნაწილი უარყოფილნი არიან სხვადასხვა უფლებების, შესაძლებლობებისა და რესურსების წვდომაზე, რომელიც ჩვეულებრივ ნებადართულია სხვა ჯგუფებისათვის. ეს უფლებები და შესაძლებლობები შესაძლოა იყოს ფუნდამენტალური სოციალური ინტეგრაციისათვის (მაგალითად, დასახლება, დასაქმება, ჯანმრთელობის დაცვა, სამოქალაქო ჩართულობა, დემოკრატიული მონაწილეობა და ასე შემდეგ.) მარგინალიზება უფრო მეტად მოსალოდნელია საზოგადოებაში დამკვიდრებული ნებისმიერი ნორმის უგულებელყოფისას. სოციალური მარგინალიზების შედეგია მარგინალიზებული ჯგუფების გარიყვა ეკონომიკურ, სოციალურ და პოლიტიკურ ცხოვრებაში სრული მონაწილეობისაგან იმ საზოგადოებაში, რომელშიც საცხოვრებლად დამკვიდრდნენ. (Young, 2000) შედეგად მათ უწევთ დემონსტრაციები, პროტესტი და მარგინალიზებული ინდივიდების ლობირება. (Walsh, 2006) მარგინალიზებასთან დაახლოებული ტერმინი, სოციალური ექსკლუზია საზოგადოების რღვევის პროგრესული, მულტიგანზომილებიანი პროცესია, როცა ინდივიდები ან ჯგუფები გარიყული ხდებიან სოციალური ურთიერთობებიდან და მათ უკრძალავენ სრულ მონაწილეობას ბუნებრივ, ჩვეულებრივ მიღებულ საზოგადოებრივ აქტივობებში. (Silver, 2007) ალტერნატიული კონცეპტუალიზაციით, სოციალური ექსკლუზია თეორიულად მოიცავს ინდივიდის ან ჯგუფის 4 კორელირებულ განზომილებას : 1. სოციალურ უფლებებზე არასათანადო, არასაკმარისი წვდომა; 2. მატერიალური დეპრივაცია; 3. ლიმიტირებული სოციალური ჩართულობა და 4. ნაკლები

ნორმატიული ინტეგრაცია. (Jehoel-Gijsbers and Vrooman, 2007) ინდივიდის ექსკლუზიის ხარისხი გამოიხატება ინდივიდის მარგინალიზებით საზოგადოებაში ჩართულობისაგან. (Walsh, 2006). ინდივიდუალური მარგინალიზების კარგი მაგალითია მარტოხელა დედების გამორიცხვა კეთილდღეობის სისტემიდან, 1990-იანების კეთილდღეობის რეფორმებისას. (Lessa, 2006) უფრო ფართოდ, სოციალური მარგინალიზების ერთ-ერთი მაგალითია ქალთა გარიყვა, რასაც ადგილი ჰქონდა მსოფლიოში და რასაც დაუპირისპირდა დასავლეთის ფემინისტური მოძრაობები. (Moosa-Mitha, 2005). ქალები მოწყვეტილნი იყვნენ სამუშაო გარემოს და არც მათ სამინაო საქმეს აფასებდა ვინმე. ინდივიდუალური მარგინალიზების მაგალითია შშმ პირების გარიყვა სამუშაო ძალებიდან. მეცნიერები მსჯელობდნენ დამსაქმებელთა ხედვაზე, რომ შშმ პირები საფრთხეს უქმნიან პროდუქტიულობას, სამუშაოს გაცდენის მაღალი რისკი, სამუშაო სივრცეში მეტი უბედური შემთხვევების შექმნის ალბათობა. (Leslie, Leslie & Murphy , 2003). ინდივიდუალური ექსკლუზიის მაგალითია მარგინალიზება გენდერული ნიშნითაც. იზოლაცია საერთოა დიდი ქალაქის ყველა პროფესიული, რელიგიური და კულტურული ჯგუფისათვის. ყველა ავითარებს საკუთარ განწყობას, დამოკიდებულებას, კოდექსს, რომელიც მხოლოდ ნაწილობრივია სხვათათვის გასაგები და მისაღები. (Trasher, 1927) . რაც შეეხება ჯგუფურ ექსკლუზიას, ამის კარგი მაგალითია რასობრივი, რელიგიური ჯგუფების, ღარიბების და სხვა ნიშნით მარგინალიზება. (Baskin, 2003) დღესდღეობით სხვადასხვა აბორიგენული ჯგუფები ხდებიან მარგინალიზების მსხვერპლი, რადგან საზოგადოებაში არსებული პრაქტიკები, პოლიტიკა და პროგრამები მიმართულია თეთრი ხალხლის საჭიროებებზე და არა მარგინალური ჯგუფების საჭიროებებზე. (Yee, 2005)

4. ინტეგრაცია - ინტეგრაციაში იგულისხმება პროცესი, როცა ლტოლვილი საზოგადოება ისე შედის მიმღებ საზოგადოებაში, რომ პატივს სცემს საკუთარ კულტურასაც და აღიარებს სხვა კულტურებსაც. (Alba & Nee, 1997). ინტეგრაციის პროცესი სრულიად ეწინააღმდეგება სეგრეგაციას და მისი მიზანია ხელი შეუწყოს

იმიგრანტ ადამიანებს, ადაპტირდნენ მიმღებ საზოგადოებაში ისე, რომ შეინარჩუნონ თავიანთი რელიგია, ენა, ტრადიციები და ა.შ. ინტეგრაცია პირველად 1921 წელს ასიმილაციის კონცეფციასთან ერთად პარკისა და ბურგეს მიერაა შესწავლილი. მათ განსაზღვრეს ინტეგრაცია როგორც შერწყმის პროცესი, რომელშიც ადამიანი და ჯგუფები იძენენ მეხსიერებას, განწყობასა და ქცევებს სხვა პიროვნებებისა და ჯგუფების შესახებ და აგრეთვე, თავიანთი გამოცდილებისა და ისტორიის გაზიარებით ებმიან საერთო კულტურულ ცხოვრებაში. (Park & Burgess, 1969) მაშინ, როცა ზოგიერთი მეცნიერი გვთავაზობს ასიმილაციის თეორიას და მსჯელობს, რომ იმიგრანტები მთელი მომდევნო თაობებით სრულად უნდა შეერწყან მიმღებ საზოგადოებას ეკონომიკურად, სოციალურად და კულტურულად (Alba & Nee, 1997), სხვებმა განავითარეს მულტიკულტურული თეორია, რომლის მიხედვითაც იმიგრანტებმა შესაძლოა შეინარჩუნონ თავიანთი ეთნიკური იდენტობა, რომლითაც ისინი მიმღებ საზოგადოებაში შეიტანენ მრავალფეროვან კულტურულ მემკვიდრეობას. (Glazer & Moynihan, 1964) აგრეთვე გამოიყოფა მეცნიერთა ნაწილი, რომლებიც საუბრობენ სეგმენტურ ინტეგრაციაზე, რომლის მიხედვითაც, სხვადასხვა იმიგრანტთა ჯგუფებს შეუძლიათ თავიანთი ინდივიდუალური, კონტექსტუალური და სტრუქტურული ფაქტორებიდან გამომდინარე განსხვავებულ განზომილებებში შეიჭრან და უფრო მეტად დამახასიათებელია მობილობა. (Gans, 1992) (Portes & Zhou, 1993) სხვა განზომილებებისგან განსხვავებით ინტეგრაცია და სოციალური ინტეგრაცია ფოკუსირდებიან უფრო მეტად იმიგრანტთა სოციალურ ჩვევებთან, ურთიერთობებთან და ყოველდღიურ პრაქტიკებთან. ძირითადად იგი იზომება სოციალური ურთიერთობებით, ენობრივი ბარიერების დაძლევითა და ქორწინებით. (Vigdor, 2008) ყველაზე ხშირად გამოყენებადი ინდიკატორი სოციალური ურთიერთობებია, რომელსაც მეცნიერთა ნაწილი სწავლობს იმიგრანტთა მეგობრების რაოდენობის დათვლით, ნაწილი კი იმიგრანტების მიერ მათ მეგობრებთან გატარებული დროის დათვლით. მეცნიერები აგრეთვე განსაკუთრებულ ყურადღებას ამახვილებენ ადგილობრივ და იმიგრანტ

მეგობრებზე, რადგან ისინი თვლიან, რომ პირველები უფრო მნიშვნელოვანნი არიან სოციალური ინტეგრაციის შესაფასებლად. ითვლება, რომ მაღალი ენობრივი კომპეტენციები იწვევს უფრო მეტ შანსს, რომ იმიგრანტები კომუნიკაციას დაამყარებენ ადგილობრივებთან და უფრო უკეთ შეისწავლიან ადგილობრივ კულტურას. კითხვარებში ყველაზე ხშირია კითხვა “გესმით თუ არა ადგილობრივთა ენა ?” (Wang, & Fan, 2012) ქორწინება სოციალური ინტეგრაციის ერთ-ერთი ინდიკატორია. მათ, ვინც დაუქორწინებელია, ეკითხებიან : “დაქორწინდებით ადგილობრივთან?”, მათ კი, ვინც დაქორწინებულია : “გსურთ, რომ თქვენმა შვილებმა იქორწინონ ადგილობრივებზე?” (Wang, & Fan, 2012)

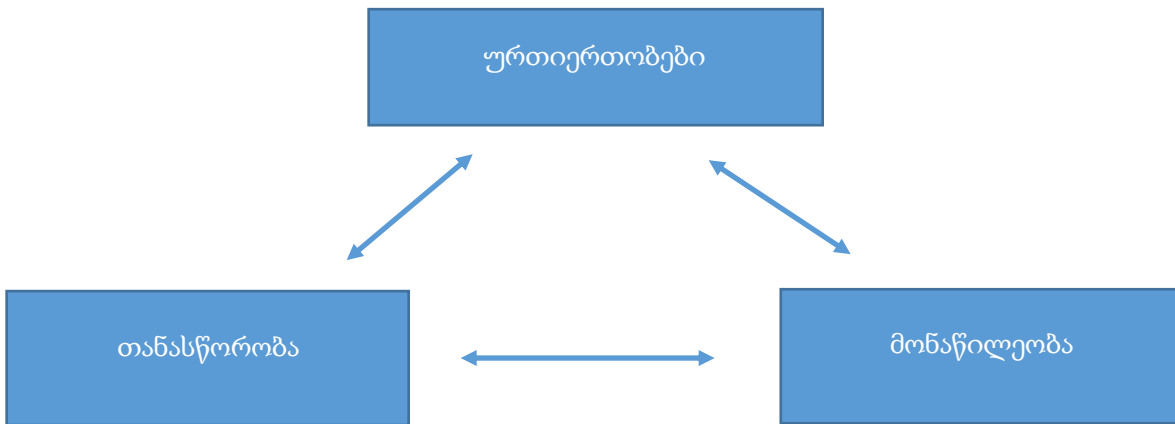
თავი II. ლტოლვილთა სოციალური ინტეგრაცია

მსოფლიოში სოციალური ინტეგრაციის არაერთგვაროვანი განმარტებები არსებობს, რომლებიც სხვადასხვა ასპექტს, სხვადასხვა გამოცდილებას, შესწავლილი საკითხით მიღებულ კონცეპტუალურად ვარგის ინფორმაციას ეყრდნობა. მიუხედავად ამ მრავალფეროვნებისა, მაინც არსებობს რიგი შეჯერებული პოზიციები და იდეები, რომლებიც სოციალური ინტეგრაციის პროცესის კონტურებს ხაზავს. რამდენადაც ჩვენს კონტექსტს ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალური ინტეგრაცია წარმოადგენს, რიგანი უნდა იყოს ვენდოთ სწორედ იმ ორგანიზაციულ განსაზღვრებებს, რომლებიც უშუალოდ არიან ჩართულნი საკითხის მრავალგანზომილებიან კვლევასა და შესაბამისი პრაქტიკების განხორციელებაში.

მიგრაციის საერთაშორისო ორგანიზაციის განსაზღვრებით, ინტეგრაცია ეს არის პროცესი, რომლის მეშვეობითაც იმიგრანტები აღწევენ საზოგადოებაში, როგორც ინდივიდუალურ, ისე ჯგუფურ დონეზე. მიმღებლობის ცალკეული კრიტერიუმები ისეთივე მრავალფეროვანია, როგორც საკითხის გაგება მომრავლებულ სალიტერატურო ნაკადში და განსხვავებულია ქვეყნებს შორის. ასევე აღნიშნულია, რომ ინტეგრაციაზე პასუხისმგებლობა არა რომელიმე კონკრეტულ ჯგუფს ეხება, რამდენიმე სხვადასხვა აქტორს. (IOM Handbook on Migration Terminology, 2017)

სხვა განმარტებით, სოციალური ინტეგრაცია გაგებულია როგორც დინამიკური პროცესი სამ ურთიერთდაკავშირებულ განზომილებას შორის, ესენია : ლეგალური, ეკონომიკური და სოციო-კულტურული განზომილება. UNHCR-ს ძირითადი განმარტების თანახმად, ინტეგრაცია ორმხრივი პროცესია და ეს ხდება ერთი მხრის მიერ მეორის ადაპტაციითა და მეორის პირველისადმი მიმღებლობით. ის არ საჭიროებს ლტოლვილთა მხრიდან თავიანთი კულტურული იდენტობის დათმობას, ამგვარად, ის განსხვავდება ასიმილაციისაგან. (UNHCR's Executive Committee Conclusion on Local Integration, 2005)

სოციალური ინტეგრაცია პირდაპირ მიემართება საკითხს - როგორ ვცხოვრობთ ჩვენ, განსხვავებული ადამიანები ერთად. ეს არის ისეთი სივრცის შექმნის მცდელობა, რომელშიც ადამიანებს ექნებათ უფრო მეტი შესაძლებლობები დაუკავშირდნენ ერთმანეთს, დაამყარონ პოზიტიური სოციალური კავშირები.



დიაგრამა 2.1. სოციალური ინტეგრაციის სტრუქტურა Mayor-ის მიხედვით.

Mayor- ის მიხედვით სოციალურ ინტეგრაციას თავისი მყარი სტრუქტურა აქვს. მისი მტკიცებით, ურთიერთობებმა და კონტაქტებმა შესაძლოა შეამცირონ დისკრიმინაცია. ის აღიარებს, თანასწორობა გულისხმობს ადამიანების შესაძლებლობებს ერთმანეთს ეკონტაქტონ როგორც თანასწორები. ამ სტრუქტურის თანახმად, ურთიერთობები იწვევს ადამიანების მაღალ ჩართულობას. ჩართულობა კი ქმნის შესაძლებლობებს ურთიერთობებისთვის. უთანასწორობის აღმოფხვრა ადამიანს საშუალებას აძლევს მონაწილეობა მიიღოს საზოგადოებრივ პროცესებში, გაზრდილი მონაწილეობა კი გულისხმობს, რომ უფრო თანასწორი ქვეყნის მშენებლობისთვის უფრო მეტი ადამიანი იქნება გადაწყვეტილების მიღების პროცესში ჩართული.

2.1. ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალური ინტეგრაციის საუკეთესო პრაქტიკები

სოციალური ინტეგრაცია მრავალწახნაგოვანი საკითხია, შესაბამისად, მსოფლიოში შესაძლებელია მრავალ განსხვავებულ პრაქტიკას შევხვდეთ, თუმცა ვითვალისწინებთ რა

კვლევის მიზნობრივ სეგმენტს, ყურადღებას საკლასო მიდგომაზე შევაჩერებთ. ერთ-ერთი ასეთი პრაქტიკაა - თანატოლთა განათლება და მენტორული პროგრამები, რომლებიც საკმაოდ ხშირად გამოიყენება დიდ ბრიტანეთში. (Houlston et al. 2009). თანატოლთა მხარდაჭერამ შესაძლოა, მიიღოს დამეგობრების, მენტორობის ან მედიაციური მიდგომის ფორმა. თანატოლთა მენტორული მიდგომის ერთ-ერთი ნათელი მაგალითია „თანამშრომლობით სწავლებაზე“ დაფუძნებული პედაგოგიკური ტექნიკა, რომელიც მულტიკულტურულ გარემოში იქნა იმპლემენტირებული, როგორც მიგრანტთა სკოლაში ინტერგაციის ხელშემწყობი ინსტრუმენტი. (Filippini et al, 2015) კვლევის ფარგლებში შეისწავლეს დიდი ბრიტანეთის, კვიპროსის, ესპანეთის, პოლონეთისა და იტალიის განათლების სისტემები. პილოტაჟი ჩატარდა 14 სკოლაში, რომელშიც ჯამში 68 მენტორი და 74 მოსწავლე მონაწილეობდა. პროგრამის ფარგლებში 13-19 წლის მიგრაციის წარსულის მქონე მოსწავლეები გამოიწვრთნენ როგორც მენტორებად, რათა დამხარებოდნენ იმ შედარებით ახალგაზრდა იმიგრანტებს, რომლებიც სოციალურ ცხოვრებაში სიმძნელებს აწყდებოდნენ. მოცემულმა პროექტმა ინგლისში საკმაოდ დადებითი შედეგები მოიტანა, რაც გამოიხატებოდა ახალი მეგობრების გაჩენაში, მენტორებიდან მხდარდაჭერის მოპოვებაში და თავდაჯერებულობის ზრდაში. (Messiou & Azaola, 2018).

„მეგობრის სქემა“ საკმაოდ კარგად მუშაობს სკოლებში ახალი მოსწავლეების მისაღებად. მოცემული პროექტი წარმოადგენს მოსწავლეების ინდივიდუალური, ერთი-ერთზე ურთიერთობის ფორმატს, რაც საშუალებას აძლევს ახალ მოსწავლეს მეგობრის დახმარებით გაიცნოს ახალი სკოლა და გადალახოს ყოველდღიური პრობლემები. ე.წ „მეგობრები“ მოხალისეობრივი საქმიანობის საფუძველზე სპეციალურად არიან მომზადებულნი ახალი მოსწავლეების, მათ შორის იმიგრანტების დასახვედრად.

სკოლებში „მეგობრების წრის“ მიდგომაც საკმაოდ აქტიურად გამოიყენება. პროგრამა პირველად სამხრეთ ამერიკაში ჩამოყალიბდა Forest-ის (et al, 1993) მიერ. მიდგომა მიზანად ისახავს სპეციალური „მეგობრების ჯგუფის“ შექმნით იმ ინდივიდების დახმარებას, რომლებიც პრობლემებს ებრძვიან ყოველდღიურ ცხოვრებაში. მას შემდეგ, რაც მოხდება იმ ბავშვის იდენტიფიცირება, რომელსაც დახმარება ესაჭიროება, მასწავლებელი ან მენტორი

ქმნის მოხალისე სტუდენტებისაგან შემდგარ სპეციალურ ჯგუფს, რომელიც მომდევნო 6-8 კვირის განმავლობაში მოცემული მოსწავლის ყოველდღიურობის გაუმჯობესებაზე ორიენტირებული. მიუხედავად იმისა, რომ აღნიშნული პროგრამის ეფექტურობა ბოლომდე შესწავლილი არ არის, მაინც საგულისხმოა მისი მნიშვნელოვანი წვლილი სკოლებში მოასწავლეთა სრულყოფილი ინტეგრირების პროცესში.

თანატოლთა მედიაცია იმ კონკრეტული მოსწავლის დახმარებისათვის, რომელიც გასაჭირში იმყოფა, ბავშვების განსაკუთრებულ უნარ-ჩვევებსა თუ გამოცდილებას იყენებს. ამ პროექტის ლტოლვილი ბავშვების მაგალითზე განხილვა ყველაზე ვალიდურია. პროექტის ფარგლებში არსებობს კონკრეტული ოთახი, მერხი ან სივრცე, სადაც შფოთვის, ან დეპრესიის მქონე მოსწავლეს შეუძლია მიიღოს ღირებული კონსულტაცია და რჩევა გამოცდილი და სპეციალურად გადამზადებული ბავშვებისაგან.

„დამხმარე ჯგუფის მეთოდი“, როელიც აღწერილია Robinson and Mains (1997) მიერ მოიცავს 7 ეტაპს: 1. ფასილიტატორი უახლოვდება მსხვერპლს; 2. ფასილიტატორი ატარებს 6-8 ინდივიდიან შეხვედრას მსხვერპლის გარეშე; 3. ფასილიტატორი განიხილავს მსხვერპლის პრობლემას ინციდენტის განხილვის გარეშე; 4. ფასილიტატორი ხსნის, რომ არ იქნება არავითარი სასჯელი, მანამ სანამ ჯგუფი აქტიურად იზრუნებს მსხვერპლის გაბედნიერებასა და უსაფრთხოებაზე; 5. ჯგუფი განიხილავს მოცემული მიზნისკენ მიმავალ სტრატეგიებს; 6. ფასილიტატორი ჯგუფის წევრებს თავს მსხვერპლის კეთილდღეობაზე პასუხისმგებლად აგრძნობინებს; 7. ფასილიტატორი გეგმავს შემდგომ შეხვედრას, სადაც განხილული იქნება პროექტის მსვლელობა და პროგრესი.

ინგლისში ჩატარებულმა კვლევამ ცხადჰყო, რომ 40-დან 21-მა სკოლამ, სადაც მსგავსი სახის პროექტი განხორციელდა, მოცემულ მიდგომას ძალიან დამაკმაყოფილებელი შეფასება მიანიჭა.

2.2. სოციალური ინტეგრაციის სამართლებრივი გარანტიები

ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალური ინტეგრაციის საკითხი პირდაპირ არაა მიმოხილული განათლების სფეროში არსებულ საკანონმდებლო დოკუმენტაციაში, თუმცა რამდენადაც ლტოლვილი მოსწავლეები მიეკუთვნებიან სხვადასხვა იდენტობას, განათლების სისტემის სამართლებრივ საფუძვლებში არსებული კონკრეტული ასპექტები სწორედ მრავალფეროვნების მართვასა და მოსწავლეებში ტოლერანტული განწყობების ჩამოყალიბებას უკავშირდება. გარდა უშუალოდ შიდასახელმწიფოებრივი სამართლებრივი საფუძვლებისა, როგორებიცაა საქართველოს კონსტიტუცია, ზოგადი განათლების კანონი და ეროვნული სასწავლო გეგმა, საქართველოს როგორც საერთაშორისო კავშირებთან და ორგანიზაციებთან აფილირებულ ქვეყანას, დამატებით აქვს ნატვირთი პასუხისმგებლობები. ამ თავში შევხებით მდგრადი განვითარების მიზნებსა და ევროსაბჭოს პრიორიტეტებს.

2.4.1. ზოგადი განათლების კანონი და ეროვნული სასწავლო გეგმა

ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დოკუმენტი ჩვენს რეალობაში არსებული უმნიშვნელოვანესი ეროვნული, საგანმანათლებლო დოკუმენტი უნდა იყოს, რომელიც აყალიბებს იმ ზოგად ხედვას ზოგად განათლებაში, რომელსაც უნდა დაეფუძნონ სკოლა და მასში ჩართული დაინტერესებული პირები. დოკუმენტი კანონის დონეზე განსაზღვრავს, როგორი განათლება უნდა მიიღოს საქართველოს მოქალაქემ, როგორი უნდა იყოს იგი - ამ კითხვებს განათლებაში არსებითი მნიშვნელობა ენიჭება, თუმცა არანაკლებ მნიშვნელოვანია კითხვები - ვინ უნდა მისცეს მოსწავლეს ეს განათლება და რა საშუალებებით - კითხვები, რომლებიც ჯეროვნად გაწერილი მიზნების ქმედითუნარიანობაში გვაეჭვებს.

ეროვნული მიზნების დოკუმენტი სახელმწიფო პოლიტიკის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ტრაქტატი უნდა იყოს, რომლითაც მისი ხედვა ცხოვრებისა და კულტურის ნაწილად იქცევა, თუმცა ჩვენს რეალობაში ამას რამდენიმე მომიჯნავე ფაქტორი უშლის ხელს, რის გამოც საკმაოდ კარგი ხედვა იმპლემენტაციის მიღმა რჩება.

ამ დოკუმენტში ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიზანი ეროვნული და ზოგადსაკახობრიო ღირებულებების მქონე, თავისუფალი ინდივიდის ფორმირებაა. ამავე ნაწილში ხაზგასმულია, რომ ზოგად განათლებაში ჩართული ინსტიტუციების მიზანი ლიბერალური და დემოკრატიული ღირებულებების მქონე სამოქალაქო ცნობიერების შექმნაა. კანონი ზუსტად განსაზღვრავს, რომ მოსწავლეს უნდა გააჩნდეს უნარი - სწორად განსაზღვროს ქვეყნის სახელმწიფოებრივი, კულტურული, ეკონომიკური და პოლიტიკური ინტერესები. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ჩანაწერი შეეხება დამოუკიდებლად ცხოვრებას, სადაც ვხედავთ, რომ სასკოლო განათლების მიზანს მოზარდის პირადი, ოჯახური და საზოგადოებრივი სივრცეების ეფექტური მართვის უნარების წახალისებაც წარმოადგენს. განათლების ერთ-ერთ მიზანი საკომუნიკაციო უნარების, ჯგუფური და საორგანიზაციო უნარების განვითარების ხელშეწყობაა. და ბოლოს, კანონში მკვეთრადაა აღნიშნული, რომ სკოლამ მოზარდი ტოლერანტ მოქალაქედ უნდა აქციოს და იმ უნარებით შეავსოს, რომელიც თანამედროვე, დინამიკურ, ეთნიკურა და კულტურულად განვითარებად სამყაროში გამოადგება. ამ მიზნის ქვეშ ერთიანდება ადამიანის უფლებების დაცვისაკენ მოწოდება, ურთიერშემეცნება (რომელსაც ჩვენ სოციალური ინტეგრაციის ერთ-ერთ გადამწყვეტ ფაქტორად მივიჩნევთ), პიროვნების პატივისცემა და მისი პოზიციის მიღება.

ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნებიდან ნაწარმოებია ეროვნული სასწავლო გეგმა, რომელიც ამჟამად კონსტრუქტივისტულ პრინციპებზეა აგებული და არანაკლებ ჯეროვნადაა გაწერილი ის კომპეტენციები, რომლებიც სხვადასხვა საგანმა უნდა იტვირთოს. განახლებული ეროვნული სასწავლო გეგმა გრძელვადიან მიზანზე ორიენტირებული დოკუმენტია, რომელშიც კონკრეტულ თემებს უფრო მსხვილ ერთეულები - ცნებები და მკვიდრი წარმოდგენები ცვლის. იგი გაცილებით მსხვილი ერთეულია, რომელიც მასწავლებელს მეტი თავისუფლებით აღჭურვავს, თუმცა კითხვა - შეცვლის თუ არა ეროვნული სასწავლო გეგმის ცვლილება არსებულ სასკოლო კლიმატს, აქტუალურია. სკოლაში არსებულ პრობლემებს სჭირდება მკაფიო და გონივრული ანალიზი, რომელიც მოიცავს სკოლის კულტურას. განათლების სისტემაში სწორედ ამ პროცესის ნაკლებობაა, რეფორმირების პროცესში ნაკლები ყურადღება ეთმობა

მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ პრაქტიკას, რომელმაც წესით უნდა ივარაუდოს განათლების სისტემის მომავალი.

2.4.2. მდგრადი განვითარების მიზნები და სოციალური ინტეგრაცია

მდგრადი განვითარების მიზნები, რომლებიც 2015 წლის 25 სექტემბერს გაეროს 193 ქვეყნის შეთანხმებით ჩამოყალიბდა და რომელშიც საქართველოც ერთ-ერთი მონაწილე ქვეყანაა, მეტად მნიშვნელოვან აქცენტს აკეთებს ჩვენი კვლევის ფარგლებში წამოჭრილ საკითხზე. აღნიშნული დოკუმენტი ფორმულირებულია შემდეგი დასახელებით - „ჩვენი სამყაროს გარდაქმნა : 2030 წლის წესრიგი მდგრადი განვითარებისათვის“, რომელიც 17 მიზანსა და 169 ამოცანას მოიაზრებს. (საქართველოს გაეროს ასოციაცია) ეს მიზნები და ამოცანები აყალიბებს იმ უზოგადეს ხედვას, რომელსაც შეიძლება დაეყრდნოს ნებისმიერი საქმიანობა და მეცნიერება, რამდენადაც ისინი მიმართულია გლობალური, უნივერსალური განვითარებისაკენ, რომელიც არ კონკრეტდება რომელიმე ქვეყნის ან რეგიონის პრიორიტეტებზე და შესაძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი მიმართულებით.

მდგრადი განვითარების მიზნებიდან ჩვენი კვლევის ფარგლებში დავინტერესდით შემდეგი მიზნებით :

მიზანი 4 : ინკლუზიური და თანასწორი განათლების უზრუნველყოფა და უწყვეტი სწავლის შესაძლებლობის შექმნა ყველასათვის - აღნიშნული მიზანი პირდაპირ მიემართება ლტოლვილი მოსწავლეების უფლებას სწავლობდნენ ინკლუზიურ და თანასწორი განათლების პირობებში, აგრეთვე უზრუნველყოფილი იყვნენ სწავლის უწყვეტი შესაძლებლობებით.

მიზანი 5 : გენდერული თანასწორობის მიღწევა და ყველა ქალისა და გოგონას შესაძლებლობების გაუმჯობესება - მნიშვნელოვანია, რომ გოგონები, რომლებიც ფლობენ ლტოლვილის სტატუსს, უფრო მეტად იყვნენ გაძლიერებულნი და უზრუნველყოფილნი ყველა შესაძლო რესურსით.

მიზანი 16 : მშვიდობიანი და ინკლუზიური საზოგადოების ჩამოყალიბების ხელშეწყობა მდგრადი განვითარებისათვის, მართლმსაჯულების ხელმისაწვდომობა ყველასათვის, ეფექტური, ანგარიშვალდებული და ინკლუზიური ინსტიტუციების მშენებლობა ყველა დონეზე. აღნიშნული მიზანი ყველაზე მკაფიოდ და ცალსახად აქცენტირებს ისეთ მნიშვნელოვან საკითხებზე, როგორცაა მშვიდობიანი და ინკლუზიური საზოგადოების ფორმირება, მართლმსაჯულების ხელმისაწვდომობა და ეფექტური ინსტიტუტების მშენებლობა. მშვიდობიანი საზოგადოება წარმოდგენილია ერთაშორისი მშვიდობიანი თანაცხოვრების გარეშე. სკოლამ თავისი კულტურით ხელი უნდა შეუწყოს მშვიდობის მშენებლობას სკოლაში ჩართულ ყველა დაინტერესებულ მხარეს შორის და იგი უნდა იქცეს უსაფრთხო გარემოდ, სადაც ნებისმიერ ადამიანს შეეძლება მშვიდობიან ვითარებაში მიიღოს განათლება.

და ბოლოს, შემაჯამებელი მიზანი - **მიზანი 17**: პარტნიორობა მდგრადი განვითარების მიზნების მისაღწევად. მნიშვნელოვანია, რომ მსოფლიოში შეიქმნას პრეზენდენტი, როცა თითოეულ ადამიანს, თითოეულ ინსტიტუციას გააზრებული აქვს თავისი როლი მდგრადი განვითარების მიზნების შესრულებაზე და ეს მიზნები აღქმულია არა როგორც ვალდებულებები, არამედ ადამიანის თავისუფლებისა და უფლებების გარანტი.

2.4.3. ევროპის საბჭოს პრიორიტეტები

როგორც ევროპის საბჭოს წევრი ქვეყანა, საქართველო აღიარებს თანამშრომლობის უმთავრეს მიზნებსა და ვალდებულებებს, რაც ემსახურება ქვეყანაში დემოკრატიის , ადამიანის უფლებებისა და კანონის უზენაესობის განმტკიცებას. აღნიშნული დადასტურებულია ადამიანის უფლებათა ევროპული კონვენციითა და სხვა რიგი კანონქვემდებარე აქტების ხელმოწერით, რითიც ყველა ქვეყანა იღებს პასუხისმგებლობას დაიცვას ადამიანის უფლებები, შექმნას დემოკრატიის ხელშეწყობის პირობები და დაიცვას კანონით გათვალისწინებული ვალდებულებები.

ევროპის საბჭოს წევრი ქვეყნები ერთხმად აღიარებენ, რომ დაექვემდებარონ წევრ ქვეყნებში ადამიანის უფლებების დაცვისა და დემოკრატიის მდგომარეობის შეფასების

არსებულ მექანიზმებს. ერთ-ერთი ასეთი მექანიზმია „სოციალურ უფლებათა ევროპული კომიტეტი“, რომელიც ევროპის სოციალური ქარტიით გათვალისწინებულ საკითხებს კურირებს, როგორებიცაა : ცხოვრების, ჯანმრთელობის, განათლების, გადაადგილებისა და დასაქმების უფლებების უზრუნველყოფა. (ევროპის საბჭო, სოციალური ინტეგრაციის ახალი სტრატეგია)

ადამიანის უფლებათა ევროპული კონვენცია, რომლის ერთ-ერთი ხელმომწერიც საქართველოა, კრძალავს ნებისმიერი სახის დისკრიმინაციული ქცევის გამოვლენას, ევროპის საბჭო კი თავის მხრივ აქტიურად მუშაობს უმცირესობათა დაცვის სხვადასხვა მექანიზმის შემუშავებაზე. ერთ-ერთი ასეთი მექანიზმია „ევროპული კომიტეტი რასიზმისა და შეუწყნარებლობის წინააღმდეგ“, რომელიც ამ მიმართულებით არსებულ პრობლემებს ახალიზებს და ყველა ქვეყანას შესაბამის რეკომენდაციას წარუდგენს.

ევროპის საბჭოს ერთ-ერთი პრიორიტეტია გენდერული თანასწორობის ხელშეწყობაც და ამ მიმართულებით მისი მიზანია ქალთა მიმართ არსებული დისკრიმინაციის ნებისმიერი ფორმის წინააღმდეგ ბრძოლა და ქალთა გაძლიერება საზოგადოებაში აქტიური მონაწილეობისთვის. ცალკეა გამოყოფილი ევროპის საბჭოს პრიორიტეტი ბავშვთა დაცვაზე, რომელიც დიდ აქცენტს აკეთებს ბავშვთა მიმართ ნებისმიერი სახის ძალადობის პრევენციაზე, აგრეთვე ბავშვთა აქტიური მონაწილეობის გაზრდაზე იმ პროცესებში, რომლებიც მათ ეხებათ.

ევროპის საბჭოს ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მიღწევას წარმოადგენს კულტურული დიალოგის ხელშეწყობისათვის შექმნილი მექანიზმების გაძლიერებაც. ევროპის საბჭოს ამ პრიორიტეტის ფარგლებში მნიშვნელოვანია ისეთი საკითხები, როგორებიცაა : კულტურათაშორისო ინტეგრაცია, მასწავლებელთა განათლება, უმცირესობათა დაცვა და სოციალური ინტეგრაცია, კულტურული მრავალფეროვნების მართვა, ჰეტეროგენულ ჯგუფებს შორის ურთიერთობის ხელშეწყობა, კულტურული კონფლიქტების გადაჭრა და სხვა. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიზანია ენების სწავლების ხელშეწყობა, რომელიც პირდაპირაა მიმართული კულტურული დიალოგის განვითარებისაკენ.

ზემოთ მოკლედ მიმოვიხილეთ ის პრიორიტეტები, რომლებზე დაყრდნობითაც მუშაობს ევროპის საბჭო წევრ სახელმწიფოებში. ამ პრიორიტეტებში მეტად მნიშვნელოვანია ევროპის საბჭოს პასუხისმგებლობა სოციალური ინტეგრაციის მიმართულებით, რომელიც ჩვენი კვლევის ერთ-ერთი შესასწავლი ცვლადია. ევროპის საბჭოს განმარტებით, სოციალური ინტეგრაცია საზოგადოების შესაძლებლობაა, რომ უზრუნველყოს მისი ყველა წევრის კეთილდღეობა, რათა თავიდან აიცილონ უთანასწორობა და ნებისმიერი სახის პოლარიზება. ერთიანი საზოგადოება წარმოდგენილია როგორც ძალთა ერთობა, რომელიც დემოკრატიული საშუალებების გამოყენებით მიისწრაფვის საერთო მიზნების მიღწევისაკენ.

ყველა საზოგადოება გამორჩეულია თავისი მრავალფეროვნებით, ეს მიემართება ეთნიკურსა თუ კულტურულ ნიშნებს და რამდენადაც არსებობს განსხვავებები, შესაძლებელია ეს განსხვავებები პოტენციურ საფრთხედ იქცნენ. ეს უკანასკნელი კი მიუთითებს იმაზე, რომ ინტეგრაცია ვერ ან არ ხორციელდება. საზოგადოების მიზანს უნდა წარმოადგენდეს, მის წინაშე არსებული მრავალფეროვნების ისეთი მართვა, რომ ყველა განსხვავებულ კულტურას შეეძლოს თავისი ღირებული ნაწილის შეტანა მრავალფეროვანი საზოგადოების გამდიდრებაში. ამ პროცესში მნიშვნელობა ენიჭება ღია და დემოკრატიულ საშუალებებს, რომლებითაც შესაძლებელია უთანასწორობის დაძლევა და არსებული განსხვავებების ისე მართვა, რომ არ უქმნიდეს საფრთხეს საზოგადოების უფლებებს.

თავი III. წინარწმენა

3.1. ცნების განსაზღვრება

წინარწმენაზე, როგორც ტერმინზე ქართულ ლიტერატურაში განსხვავებული პოზიციებია, რამდენადაც ამ ტერმინს ხშირად როგორც ცრურწმენას, ან წინასწარ შემუშავებულ რწმენად მოიხსენიებენ. წინარწმენა გარკვეული პიროვნებების, ან ჯგუფის წევრებზე აფექტური განწყობაა, რომელიც ხშირად ეყრდნობა ამ პიროვნების ჯგუფისადმი წევრობას.(Dovidio & Gaertner, 2010). ტერმინი ხშირად მოიაზრებს ნეგატიურ განწყობებს ადამიანის ან ხალხის მიმართ პოლიტიკური აფილირების, სქესის, გენდერის, რწმენის, ღირებულების, სოციალური კლასის, ასაკის, შესაძლებლობების, რელიგიის, სექსუალობის, რასის/ეთნიკურობის, ენის, ნაციონალობის, გარეგანი სილამაზის, პროფესიის, განათლების, კრიმინალური წარსულის, სპორტულ გუნდთან აფილირების ან სხვა პიროვნულ მახასიათებლებთან მიმართებით. ამ გაგებით, ტერმინი მოიცავს პოზიტიურ ან ნეგატიურ შეფასებას, რომელიც მიმართულია სხვა ადამიანისაკენ. (Dovidio & Gaertner, 2010).

წინარწმენა აგრეთვე შეიძლება გაგებულ იქნეს როგორც უსაფუძვლო რწმენა ვისამე მიმართ (Elliot, 2007) (James) და ის შეიძლება მოიცავდეს ნებისმიერ უმიზეზო ქცევას, რომელიც მიმართულია რაციონალური გავლენის საწინააღმდეგოდ. (Rosnow,1972) .

ამ ტერმინის ერთ-ერთი მკვლევარი, გორდონ ოლპორტი წინარწმენას განმარტავს, როგორც გრძნობა, კეთილგანწყობილი, ან პირიქით, არასახარბიელო რომელიმე ადამიანის მიმართ, რომელიც წინასწარაა შემუშავებული და არ ეყრდნობა ფაქტობრივ გარემოებებს. (Allport, 1979). Auestad (2015) წინარწმენას განსაზღვრავს როგორც სიმბოლურ ტრანსფერს, სოციალურად ფორმირებულ რეალობებში, რომელსაც ადამიანთა გარკვეული ჯგუფები მიეკუთვნებიან. (Auestad, 2015).

3.2. წინარწმენის კვლევების ისტორიული განვითარება

პირველი ფსიქოლოგიური კვლევა წინარწმენის შესახებ გამოქვეყნდა 1920 წელს. ეს კვლევა ცდილობდა დაემტკიცებინა თეთრი რასის უზენაესობა. ერთ-ერთი სტატიიდან

(1925), რომელიც 73 სხვადასხვა კვლევის შედეგს აერთიანებდა, დაასკვნეს, რომ თეთრ რასას გააჩნდა მენტალური უპირატესობა. (Garth,1930).

1930-40-იან წლებში ეს პერსპექტივა თანდათანობით შეიცვალა, რაც დაკავშირებული იყო ანტისემიტიზმთან და ნაციზმის იდეოლოგიის მზარდ გავლენასთან. ამ დროისათვის, თეორეტიკოსებმა წინარწმენა აღიარეს როგორც პათოლოგია და სწავლობდნენ პერსონალურ სინდრომებს, რომლებიც რასიზმთან იყო დაკავშირებული. თეოდორ ადორნო მიიჩნევდა, რომ წინარწმენა გამოწვეულია ავტორიტარული პერსონალობის მხრიდან მიყენებული ზიანით. მას სჯეროდა, რომ ავტორიტარული პიროვნული უნარების მქონე ადამიანები, სავარაუდოდ, ნაკლებად იყვნენ წინარწმენის გავლენის ქვეშ ქვედა სტატუსის მქონე ჯგუფების მხრიდან. მან ავტორიტარებს "მკაცრად მოაზროვნეები" უწოდა, რომლებიც ემორჩილებიან ავტორიტეტულობის სტატუსს, ქვეყანას შავებად და თეთრებად ყოფენ და მკაცრად იცავენ სოციალურ წესებსა თუ იერარქიებს. (Plous, 2011)

1954 წელს, გორდონ ოლპორტმა, თავის კლასიკურ ნაშრომში „წინარწმენის ბუნება“, წინარწმენა კატეგორიულ აზროვნებას დაუკავშირა. ოლპორტი მიიჩნევდა, რომ წინარწმენა ბუნებრივი, ნორმალური პროცესია. ის ფიქრობდა, რომ *„ერთხელ შემუშავებული კატეგორიები ნორმალური წინასწარგანწყობის საფუძველია. ჩვენ შესაძლოა ვერ ავირიდოთ ეს პროცესი. წესრიგი ხშირად მათზეა დამოკიდებული“* [Allport, 1954]

1970-იან წლებში, კვლევებმა დაგვანახეს, რომ წინარწმენა უფრო მეტად გარკვეული ჯგუფების მიმართ ფავორიტიზმზეა დაფუძნებული, ვიდრე რომელიმე ჯგუფის მიმართ ნეგატიურ განწყობებზე. მერილ ბრევერის აზრით, წინარწმენა შესაძლოა განვითარდეს არა როგორც განსხვავებული ჯგუფების სიძულვილის შედეგი, არამედ პოზიტიური ემოციების გამო, როგორცაა - დაფასება, სიმპათია და იმ ჯგუფის მოსაზრებების მიჩნევა სიმართლედ, რომლებსაც თავად სუბიექტი მიეკუთვნება. (Brewer, 1999)

Youeng-Bruehl (1996) ამტკიცებდა, რომ წინარწმენა არ შეიძლება იყოს ერთი სახის ზიანის მიყენება. განსხვავებული სახეობების მიმართ წინარწმენა განსხვავებულია.

Youeng-Bruehl - ის თეორია წინარწმენას ანტისემიტიზმთან, ისტერიულ სიმბოლოებთან, რასიზმთან და სექსიზმთან აკავშირებს. (Young-Bruehl, 1996)

3.3. თანამედროვე თეორიები და ემპირიული მიდგომები

ჯგუფგარე ჰომოგენურობა ეფექტია, რომლის მიხედვითაც, ჯგუფგარე წევრები უფრო მსგავსები არიან, ვიდრე ჯგუფშიდა. სოციალურმა ფსიქოლოგებმა, Quattrone-მ და Jones-მა ჩაატარეს კვლევა (Quattrone & Jones, 1980) და შეისწავლეს ურთიერთკონკურენტი უნივერსიტეტების სტუდენტები. თითოეული უნივერსიტეტიდან სტუდენტებს აჩვენეს ვიდეოები, რომლებშიც სხვა სტუდენტები თითოეული უნივერსიტეტიდან ირჩევდნენ გარკვეული სახის მუსიკას, რათა გამოდგომოდათ აუდიტორიაში სასწავლადად. შემდეგ მონაწილეებს ჰკითხეს, მიმხვდარიყვნენ, თანაკლასელების რა ნაწილი აირჩევდა ერთსა და იმავე სიმღერას. მონაწილეებმა უფრო მეტი მსგავსება იწინასწარმეტყველეს კონკურენტულ უნივერსიტეტის სტუდენტებს შორის, ვიდრე შიდაჯგუფურ წევრებს შორის.

წინარწმენის დასაბუთებისა და აღკვეთის მოდელი შეიქმნა Christian Crandall-ისა და Amy Eshleman-ის მიერ (Crandall & Eshleman, 2003) და ეს მოდელი განმარტავს, რომ ადამიანები აწყდებიან კონფლიქტს ორ შემთხვევაში: 1. მოწოდება, გამოხატონ წინარწმენა და 2. მოწოდება, რომ შეინარჩუნონ პოზიტიური სელფ-კონცეფტი. ეს კონცეპტი ადამიანებს მოუწოდებს, გაამართლონ ჯგუფგარე სიმულვილი და ეს გამართლება გამოიყენონ ნეგატიური განცდების თავიდან ასაცილებლად (კოგნიტური დისონანსი).

მორიგი თანამედროვე თეორიაა - **რეალისტური კონფლიქტების თეორია**, რომელიც ამტკიცებს, რომ ლიმიტირებულ რესურსებს შორის შეჯიბრი იწვევს ნეგატიურ წინარწმენასა და დისკრიმინაციას. ეს კარგად ჩანს მაშინაც კი როცა რესურსი უმნიშვნელოა. Robber's Cave-ის ექსპერიმენტი (Sherif & others, 1988) მოწმობს, რომ ნეგატიური წინარწმენა და მიმღებლობა წარმოიშვა ორ საზაფხულო ბანაკში მას შემდეგ, როცა სპორტული შეჯიბრი გაიმართა მცირედი პრიზისათვის. მტრული დამოკიდებულება შემცირდა მას შემდეგ, რაც ორი კონკურენტი ბანაკი იძულებული გახდა, ეთანამშრომლათ საერთო მიზნის მისაღწევად.

ინტეგრირებული საფრთხის თეორია ერთ-ერთი თანადროული თეორიაა, რომელიც განავითარა Walter G Stephan-მა. (Stephan and others, 2000). ის წინარწმენასა და შიდაჯგუფურ/გარეჯგუფურ ქცევებს სხვა ფსიქოლოგიურ ახსნებს უძებნის, როგორებიცაა - **რეალისტური კონფლიქტის** თეორია და **სიმბოლური რასიზმი**. (Riek and others, 2006). ის იყენებს სოციალური იდენტობის თეორიის პერსპექტივას, როგორც ვალიდიზაციის საფუძველს და მისი მიხედვით, ინდივიდები ჯგუფშიდა კონტექსტში ოპერირებენ, სადაც ჯგუფის წევრები ქმნიან ინდივიდუალურ იდენტობის ნაწილებს. ინტეგრირებული საფრთხის მოდელი შენიშნავს, რომ ჯგუფგარე წინარწმენა და დისკრიმინაცია გამოწვეულია მაშინ, როცა ინდივიდები მოიაზრებიან როგორც საფრთხე. ინტეგრირებული საფრთხის მოდელი 4 ძირითად საფრთხეს განსაზღვრავს : 1. რეალისტური საფრთხეები; 2. სიმბოლური საფრთხეები; 3. ჯგუფშიდა შფოთვა; 4. ნეგატიური სტერეოტიპები

ამ დაყოფის შედეგად ვიგებთ, რომ რეალისტური საფრთხეები ხელსაყრელია, როგორიცაა მაგალითად, შეჯიბრი ბუნებრივი რესურსებისათვის, ან შემოსავლის საფრთხე. სიმბოლური საფრთხეები იზრდება, როცა იზრდება ჯგუფებს შორის კულტურული ღირებულებების სხვაობა, ან ძალის დისბალანსი (მაგალითად, შიდა ჯგუფები მიიჩვენ, რომ გარე ჯგუფების რელიგია მათთან შეუთავსებელია. ჯგუფშიდა შფოთვა უხერხულობის განცდაა, რომელიც წარმოიშობა ჯგუფგარე წევრებთან ინტერაქციით, რადგან სხვა ჯგუფის წევრებთან ურთიერთობა ნეგატიურ განცდებს იწვევს (მაგალითად, **კომფორტული ინტერაქციის საფრთხე**). ნეგატიური სტერეოტიპები საფრთხეების მსგავსია, რომელშიც ინდივიდები ჯგუფგარე წევრებისგან ნეგატიურ ქცევას გულისხმობენ, რომელიც აღქმულია სტერეოტიპად (მაგალითად, გარე ჯგუფი ძალადობრივია). ხშირად ეს სტერეოტიპები ასოცირდება შიშებთან და მრისხანებასთან. ინტეგრირებული საფრთხის თეორია განსხვავდება სხვა თეორიებისაგან, რამდენადაც მოიცავს ინტერ-ჯგუფურ შფოთვასა და ნეგატიურ სტერეოტიპებს, როგორც საფრთხის სახეებს.

სოციალური დომინაციის თეორია, რომელიც ჩვენი ნაშრომის თეორიულ ჩარჩოს წარმოადგენს და რომელსაც შემდეგ თავებში უფრო სიღრმისეულად განვიხილავთ, საზოგადოებას განიხილავს როგორც ჯგუფებზე დამყარებულ იერარქიას. ამ თეორიის

მიხედვით, მწირი რესურსების მოსაპოვებლად, როგორებიცაა - ბინა, დასაქმება და სხვა, დომინანტი ჯგუფები ქმნიან წინარწმენას, ეგრეთწოდებულ „ლეგიტიმურ მითებს“ რათა დაგვარწმუნონ მათს მორალურ და ინტელექტუალურ სამართლიანობაში, რომ მათი პოზიცია აღემატება სხვებისას. (Sidanius, Pratto, Bobo, 1996) ლეგიტიმური მითები, როგორიცაა დისკრიმინაციული დაქირავების პრაქტიკა, მუშაობენ, რათა შეინარჩუნონ ეს წინარწმენითი იერარქია.

ფსიქოლოგიაში დასაბუთებულია, რომ წინარწმენა შესაძლებელია დეპრესიის ერთ-ერთი ცენტრალური ფაქტორი გახდეს. ეს ხდება მაშინ, როცა წინარწმენის მსხვერპლი ექცევა სხვა ვინმეს წინარწმენაშიც, ან როცა ადამიანები, რომლებსაც გააჩნიათ წინარწმენა, ერთმანეთის მიმართ იწვევენ საკუთარ დეპრესიას. (Cox and other, 2012)

უკანასკნელ პერიოდში, მკვლევრები ვერ თანხმებიან, რამეთუ წინარწმენა საკმაოდ ვიწროდაა შესწავლილი. მაშინ, როცა წინარწმენა განსაზღვრულია როგორც უარყოფითი აფექტი გარკვეული ჯგუფების მიმართ, არსებობენ სხვადასხვა ჯგუფები, რომელთათვისაც წინარწმენა მისაღებია. თანამედროვე მეცნიერები აგრეთვე აკრიტიკებენ წინარწმენის შეფასებით შესწავლას და დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ აღწერით შესწავლას. (Crandel, Ferguson, Bahns, 2013) (Crawford & Brandt, 2018) (Brandt & Crawford, 2019) (Ferguson, Branscombe, Reynolds, 2019) .

3.4. კვლევის თეორიული ჩარჩო

3.4.1. სოციალური დომინანტობის თეორია

რამდენადაც ჩვენს საკვლევ ცვლადებს მასწავლებლის წინარწმენა და კომპეტენციის ფაქტორები წარმოადგენს, მნიშვნელოვანია, რომ გავაანალიზოთ თემის შესაბამისი თეორიები. ერთ-ერთი ასეთი თეორია სწორედ სოციალური დომინანტობის თეორიაა. სოციალური დომინანტობის თეორია წარმოადგენს ინტერჯგუფურ ურთიერთობებს, რომელიც ფოკუსირდება ჯგუფზე დაფუძნებული სოციალური იერარქიების შენარჩუნებასა და სტაბილურობაზე. (Sidanius & Pratto, 1999).

თეორიაზე დაყრდნობით, ჯგუფებს შორის არსებული უთანასწორობა შენარჩუნებულია 3 ძირითადი ჩვევის გავლენით : 1. ინსტიტუციური დისკრიმინაცია 2. შეთანხმებული ინდივიდუალური დისკრიმინაცია და 3. ჩვევითი ასიმეტრია. თეორია ვარაუდობს, რომ ფართოდ გავრცელებული კულტურული იდეოლოგიები (მაგალითად, ლეგიტიმაციის მითები) ამ ჯგუფურ ქცევას მორალურად და ინტელექტუალურად ამართლებს.

სოციალური დომინანტობის თეორია პირველად ფორმულირებულია 1999 წელს ფსიქოლოგიის დარგის პროფესორებისა და მკვლევრების, ჯიმ სიდანიუსისა და ფელიცია პრატოს მიერ. (Sidanius & Pratto, 1999).

სოციალური დომინანტობის თეორიის მთავარი თეზისია : ყველა საზოგადოებაში არსებობს ჯგუფებს შორის არსებული იერარქიები, რომელთაც ერთი რომელიმე დომინანტური ჯგუფი უდგას სათავეში. (Sidanius & Pratto, 1999). დომინანტური ჯგუფი გამოხატულია ავტორიტეტის სახით, რომელიც ფლობს ყველა საჭირო პირობას, მაღალ სოციალურ სტატუსს და ა.შ. რაც არ გვაქვს დაქვემდებარებულ ჯგუფთან მიმართებაში.

სოციალური დომინანტობის თეორია სხვადასხვა ნიშნებად იყოფა : (Sidanius & Pratto, 1999).

1. ასაკობრივი სოციალური დომინანტობა - რომელიც ვარაუდობს, რომ სხვადასხვა ასაკის ადამიანებს განსხვავებული სოციალური პოზიციები უჭირავთ. შესაბამისად, რაც უფრო მცირე ასაკისაა ადამიანი, მოსალოდნელია, რომ მას ექნება შედარებით დაბალი სტატუსი.
2. გენდერული სოციალური დომინანტობა - ამ დაყოფის საფუძველს წარმოადგენს მამაკაცებსა და ქალებს შორის არსებული განსხვავებები, რის საფუძველზეც თეორია ვარაუდობს, რომ მამაკაცები უფრო მაღალი სოციალური სტატუსით სარგებლობენ, ვიდრე ქალები, რომლებიც დაქვემდებარებულ ჯგუფს წარმოადგენენ.
3. შეთანხმებული სოციალური დომინანტობა - ამ დაყოფის საფუძველს ეთნიკური, რასობრივი, რელიგიური, სექსუალური და სხვა სახის კუთვნილება განაპირობებს.

ამ დაყოფის მთავარ დებულებას წარმოადგენს ის, რომ სამივე სახის იერარქიაში დარღვეულია თანასწორობა, ერთი ჯგუფი დომინანტია მეორეზე. (Sidanius & Pratto, 1999). თუმცა გამომდინარე თითოეული ჯგუფის მისწრაფებისა, მდგომარეობა შეიცვალოს, შესაძლებელია განვითარების პროცესში მათ სტატუსი შეიცვალოს. (Sidanius & Pratto, 1999).

სოციალური დომინანტობის უმთავრესი პრინციპებია : (Sidanius & Pratto, 1999).

1. ინდივიდები სტრატეგიცირდებიან ასაკის, სქესისა და გარკვეული ჯგუფების მიხედვით. ჯგუფური იდენტიფიკაცია ეყრდნობა ეთნიკურ, რელიგიურ, ეროვნულ და სხვა სახის ასპექტებს.
2. სოციალური ინტერაქცია მოიცავს ზემდგომ ჰეგემონურ ჯგუფებსა და დაქვემდებარებულ ჯგუფებს.
3. როგორც კი როლი ხდება უფრო მეტად ძლიერი, იზრდება ჰეგემონური ჯგუფის წევრების რაოდენობაც.
4. მამაკაცები უფრო დომინანტები არიან, ვიდრე ქალები, მათ ეკუთვნით მეტი პოლიტიკური ძალა. უფრო მაღალი პოზიციები მამაკაცებს უკავიათ.
5. რასიზმი, სექსიზმი, ნაციონალიზმი და კლასიზმი ამ სოციალური იერარქიის ერთნაირი ასპექტებია.

სოციალური იერარქიის არსებობა განპირობებულია სოციალურ რეალობაში გაჩენილი აუცილებლობით, რომელიც თვითგადარჩენითაა მოტივირებული. (Grusky & Takata, 1992).

ეს პროცესები ეყრდნობა მითების ლეგიტიმაციას, რომლებიც სოციალური დომინანტობის განმამტკიცებელი წინარწმენებია :

1. პატერნისტული მითები (ჰეგემონია ემსახურება საზოგადოებას, ზრუნავს ქმედუნარო უმცირესობებზე)
2. რეციპროკული მითები (ჰეგემონური და დაქვემდებარებული ჯგუფები თანასწორები არიან)
3. საკრალური მითები (რელიგია ადამიანს აძლევს მანდატს, იყოს ჰეგემონი)

სოციალურ დომინანტობას გააჩნია ორიენტაციის კონსტრუქტი, რომელიც უკავშირდება პიროვნების მიმდებლობას ისეთი იდეოლოგიების მიმართ, რომლებიც ამართლებენ უთანასწორობას და იერარქიას. (Pratto, Sidanius & Levin, 2006).

3.4.2. სოციალური იდენტობის თეორია

სოციალური იდენტობის თეორია ადამიანის სელფ-კონცეფციისგან ნაწილია, რომელიც მიღებულია იმ სოციალური ჯგუფის წევრობით, რომელიც მისთვის უფრო პრიორიტეტულია. (Turner & Oakes, 1986) სოციალური იდენტობის თეორია ფორმულირებულია სოციალური ფსიქოლოგიის წარმომადგენლების - ჰენრი ტაიფელისა და ჯონ ტერნერის მიერ, 1970-1980 წლებში (Turner, & Reynolds, (2010) და ამ დროისთვის იგი განისაზღვრებოდა, როგორც სოციალური იდენტობის ნაწილი - გზა, რომლითაც შესაძლებელია აიხსნას ჯგუფშიდა ქცევები. (Tajfel, & Turner, 1979), (Tajfel, & Turner, 1986), (Turner, 1999).

სოციალური იდენტობის თეორია აღწერს თეორიას, რომელიც მოსალოდნელი ჯგუფის სტატუსებს შორის არსებულ განსხვავებებზე დაყრდნობით ჰვრეტს ცალკეულ ჯგუფებს შორის არსებულ ქცევებს. (Tajfel, & Turner, 1979), (Turner, 1999). ეს მიდგომა ეწინააღმდეგება შემთხვევებს, სადაც ტერმინი „სოციალური იდენტობის თეორია“ გამოყენებულია, როგორც ადამიანის სოციალური სელფის ძირითად თეორიულ მიმდინარეობად. (Haslam, Ellemers, Reicher, Reynolds, & Schmitt, 2010). უფრო მეტიც, მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთმა მკვლევარმა ის განიხილა როგორც ზემოთაა აღწერილი, (Brown, & Zagefka, 2006) (Ashmore, Deaux, & McLaughlin-Volpe, 2004) სოციალური იდენტობის თეორია არასდროს ყოფილა სოციალური კატეგორიზაციის ძირითადი თეორია. (Turner, & Reynolds, 2010).

სოციალური იდენტობის თეორია ხსნის სოციალურ გავლენას. მაშინ, როცა ვერ ვხვდებით თუ რომელი ქცევის მოდელია დომინანტი ჩვენს ჯგუფში, ვცდილობთ ვიწინასწარმეტყველოთ, როგორც მოიქცეოდა ამ შემთხვევაში სხვა ადამიანი, რომელიც ჩვენს ჯგუფშია. აქედან გამომდინარე, აღნიშნულ თეორიას ექნება თავისი წვლილი ჩვენი კვლევის შედეგების ახსნაში.

თავი IV. მულტიკულტურული განათლება - ლტოლვილთა პერსპექტივები

იმიგრანტი და ლტოლვილი მოსწავლეების განათლება წარმოუდგენელია მულტიკულტურული განათლების პარადიგმის გარეშე, რამდენადაც კულტურულად მრავალფეროვან გარემოში განათლება იღებს სხვა ხასიათს. განათლების ერთ-ერთი მიზანი სწორედ სხვადასხვა გამოცდილების მქონე ინდივიდებს შორის ურთიერთობების სწავლებაა. განსხვავებულმა კულტურებმა უნდა შეძლონ ერთმანეთთან არსებობით, თავიანთი ძლიერი მხარეების გაზიარებით საერთო შედეგის მიღწევა. თანამედროვე სკოლა სულ უფრო მრავალფეროვანი ხდება კულტურათა უწყვეტი ნაკადების შემოდინებით, რის პარალელურადაც იზრდება გამოწვევები.

მულტიკულტურული განათლება სწორედ იმ სტრატეგიების ერთობლიობაა, რომლებიც მასწავლებლებს ეხმარება, უპასუხონ თავიანთი მოსწავლეების სწრაფ დემოგრაფიულ ცვლილებებთან დაკავშირებულ უამრავ საკითხს. ის მოსწავლეებს უზრუნველყოფს ცოდნით ისტორიების, კულტურების, მრავალფეროვანი ჯგუფების წვლილების შესახებ. მულტიკულტურული განათლება საზრდოობს იმედიით, რომ საზოგადოების მომავალი პლურალიტურია და იყენებს სხვადასხვა კონტენტს ისეთი აკადემიური დისციპლინებიდან, როგორებიცაა : ეთნიკურობის კვლევები, ქალთა კვლევები და სხვა. (Banks, & Banks, 1995)

მულტიკულტურული განათლების მიზნები და ამოცანები განსხვავებულია განათლების ფილოსოფოსებთან და ლიბერალი პოლიტიკის თეორეტიკოსებთან. განათლების ფილოსოფოსების შეხედულებით, უმცირესობათა ჯგუფების დაცვა შესაძლებელია ბავშვებისათვის ავტონომიურობის სწავლებითა და განსხვავებული იდეების უპირატესობის შესახებ მათი ცნობიერების გაზრდით. განათლების ეს ფორმა ბავშვებს კრიტიკულ აზროვნებას სძენს და ხელს უწყობს მათ, ჰქონდეთ უფრო თავისუფალი აზროვნება. (Levinson, 2009)

მეორე მხრივ, პოლიტიკის თეორეტიკოსები მხარს უჭერენ მულტიკულტურული განათლების ისეთ მოდელს, რომელიც სოციალური ცვლილებების გარანტიას იძლევა.

ამგვარად, ამ მოდელის მიხედვით, მოსწავლეები უნდა შეიარაღდნენ იმ ცოდნით, ღირებულებებითა და უნარებით, რომლებიც აუცილებელია უსამართლობის წინააღმდეგ ბრძოლასა და სოციალურ ცვლილებებში მონაწილეობისათვის, რომლის საბოლოო მიზანს მსხვერპლი და გარიული ეთნიკური ჯგუფებისათვის სამართლიანობის მიღწევა წარმოადგენს. ამ მოდელის ფარგლებში, მასწავლებლები წარმოადგენენ ისეთი ცვლილებების აგენტებს, რომლებიც ავრცელებენ რელევანტურ დემოკრატიულ ღირებულებებს და აძლიერებენ სტუდენტებს, რათა იმოქმედონ. (Banks & Banks, 2013) .

ამგვარად, მულტიკულტურულ განათლებას შესაძლებელია მოვუძებნოთ განსხვავებული მიზნები და ამოცანები : 1. სამოქალაქო კეთილდღეობის ხელშეწყობა; 2. ისტორიული შეცდომების გამოსწორება; 3. იმ მოსწავლეთა თვითშეფასების გაზრდა, რომლებიც არაჯეროვნად არიან ჩართულნი სამოქალაქო ცვლილებებში; 4. მრავალფეროვანი მოსწავლეების ძალის გაზრდა; 5. მრავალფეროვანი ჯგუფების კულტურის დაცვა; 6. მოსწავლეთა ავტონომიურობის წახალისება; 7. თანასწორობისა და სოციალური სამართლიანობის წახალისება; 8. ინტეგრირებულ, მულტიკულტურულ სამყაროში მოსწავლეთა ეკონომიკური კეთილდღეობის მიღწევა. (Levinson, 2009)

4.1. განათლების მიდგომები მულტიკულტურული პარადიგმიდან

მულტიკულტურული განათლება მოიცავს მრავალწახნაგოვან განზომილებას :

1. **შინაარსობრივი ინტეგრაცია** - მასწავლებლები სასწავლო შინაარსში იყენებენ მაგალითებსა და რესურსებს, რომლებიც მრავალფეროვან კულტურებს პოზიტიურად წარმოაჩენს.
2. **ცოდნის კონსტრუირება** - მასწავლებლები მოსწავლეებს ეხმარებიან გაიგონ, ეძიონ და განსაზღვრონ კულტურული მრავალფეროვნება, მისი წახნაგები, პერსპექტივები და საფუძვლები გარკვეული დისციპლინის ფარგლებში, რომელიც გავლენას ახდენს ცოდნის კონსტრუირების გზებზე.

3. **წინარწმენებისგან გათავისუფლება** - ეს განზომილება ფოკუსირდება მოსწავლეთა რასობრივ დამოკიდებულებებზე და იმაზე, თუ როგორ არის იგი მოდიფიცირებული სწავლის მეთოდებითა და რესურსებით.
4. **სასკოლო კულტურის გაძლიერება** - პრაქტიკების დაჯგუფება, მონაწილეობის გაზრდა, მიღწევების არაპროპორციულობის აღმოფხვრა და ინტერაქციების განვითარების ხელშეწყობა სკოლაში დასაქმებულებსა და მოსწავლეებს შორის განსხვავებული ეთნიკური და რასობრივი კუთვნილების გათვალისწინებით.
5. **თანასწორობის პედაგოგია** - თანასწორობის პედაგოგია მასწავლებლებს თავიანთი სწავლების მოდიფიცირების გზას ანახებს, რათა გააკონტროლონ მრავალფეროვანი რასობრივი, კულტურული, გენდერული და სოციალური კლასის წარმოშობის მქონე მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევები. (Banks, 2013)

სამყაროში, სადაც ყოველდღიურად იცვლება ამა თუ იმ ქვეყნის ეთნიკური მოზაიკა, ადამიანები მიგრირებენ მათთვის სასურველ ადგილებში, იწყებენ ცხოვრებას და ადაპტირდებიან სრულიად ახალ გარემოში, მულტიკულტურული განათლება განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს. მულტიკულტურული განათლების საჭიროება მეცნიერულადაა დასაბუთებული, რამეთუ დემოგრაფიული ცვლილებები გავლენას ახდენს საკლასო სტრუქტურაზე და განათლების პოლიტიკაზე, რომელიც მოიცავს მულტიკულტურულ გამოწვევებს. (Drobidzeva & Susokolov, 1999). საზოგადოების მზარდ პოლარიზებას მდიდრებად და ღარიბებად ემატება არა მხოლოდ ეკონომიკური, არამედ რელიგიური, რასობრივი, ეთნიკური, პოლიტიკური და სექსუალური პოლარიზებაც. ამ ცვალებად დემოგრაფიულ ფაქტორებს სჭირდებათ მულტიკულტურული განათლება, რომელიც საზოგადოებას დემოკრატიულს, თავისუფალს და მშვიდობიანს ტოვებს. ყოველივეს ბარუთი და მაინი (1994) ამატებენ 4 ფაქტორს, რომელიც ზრდის მულტიკულტურული განათლების საჭიროებას და ესენია : სამოქალაქო მოძრაობის უფლებები; ეთნიკური ცნობიერების ზრდა; სასწავლო მასალების უფრო კრიტიკული ანალიზი; კულტურული ურთიერთობების ნაკლებობა.

მულტიკულტურულ განათლებას გააჩნია გარკვეული მახასიათებლები, რომლებიც მოსწავლეებს ერთიან მასად კრავს და საზოგადოებაში მშვიდობასა და თავისუფლებას აძლიერებს. ეს ძირითადი მახასიათებლებია : მულტიკულტურული განათლება განგრძობადი და დინამიკური პროცესია; მულტიკულტურული განათლება კრიტიკული პედაგოგიკაა, რადგანაც მოსწავლეები და მასწავლებლები, რომლებიც ჩართულები არიან მულტიკულტურული სწავლა-სწავლების პროცესში, ცოდნას არ აღიქვამენ როგორც მხოლოდ ბუნებრივ და აპოლიტიკურ პროცესად. მულტიკულტურული განათლება უპირისპირდება რასიზმს; მულტიკულტურული განათლება ზოგადი განათლებაა, რადგან სხვა დისციპლინების გვერდით, ის წარმოადგენს განათლების ინტეგრირებულ კომპონენტს; მულტიკულტურული განათლება გავრცელებულია მთლიან სასკოლო კულტურაში; მულტიკულტურული განათლება მნიშვნელოვანია უმრავლესობის და უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეებისათვის; მულტიკულტურული განათლება მიზნად ისახავს სასკოლო სამართლიანობას. (Ovando, 1998) (Nieto, 1996)

4.2. ვერტიკალური და ჰორიზონტალური პერსპექტივა

მულტიკულტურულ განათლებას გააჩნია ორი ძირითადი პერსპექტივა : ვერტიკალური და ჰორიზონტალური.

1. **ვერტიკალური პერსპექტივა** - მულტიკულტურული განათლება რამდენიმე შრეს მოიცავს : კლასი შესაძლებელია გავიგოთ, როგორც ქვედა შრე, სკოლა - როგორც უფრო დიდი შრე და ქვეყანა, როგორც ჩამოთვლილ ორივეზე დიდი შრე. ისინი იწოდებიან როგორც „კლასის შრე“, „სკოლის შრე“, „ქვეყნის შრე“ და სხვ. მულტიკულტურული განათლების მიზანი კონკრეტულ შრეებთან მიმართებაში შერწყმულია სხვა შრეებთან იერარქიულად. (Sinagatullin 2003).
2. **ჰორიზონტალური პერსპექტივა** - მულტიკულტურული განათლება შესაძლოა შეთავსდეს ერთ ცვლადთან , ან რამდენიმე განსხვავებულ ცვლადთან კლასში, სკოლასა და ქვეყანაში ან უფრო დიდ სოციალურ-გეოგრაფიულ არეალში. მთავარი იდეა არ იცვლება- თანაბარი შესაძლებლობების შექმნა და ხარისხიანი განათლება

ყველა მოსწავლისათვის. ერთ სკოლაში მასწავლებლები შესაძლოა დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდნენ ეთიკურ საკითხებს, მეორეში - ალტერნატიული ჯანმრთელობის მქონე მოსწავლეთა სწავლებაზე, ან სხვა სკოლაში - ბილინგვურ განათლებაზე. სოფლის სკოლა შესაძლოა უფრო მეტად ორიენტირებული იყოს განათლების ხარისხის პრობლემაზე და თანაბარ ინფორმაციულ ხელმისაწვდომობაზე.

4.3. მულტიკულტურული განათლების მიდგომები

მულტიკულტურული განათლება არ არის მკაცრად შემოსაზღვრული მიდგომების ფორმირების პლატფორმა, არამედ იგი მეცნიერებს საშუალებას აძლევს რაც შეიძლება კრიტიკულები იყვნენ მიდგომების შემუშავებისას. შესაბამისად, არსებობს მრავალგვარი მიდგომა, რომელთაგანაც ჩვენ მხოლოდ რამდენიმეს განვიხილავთ. ბანქსი (1994) განიხილავს მიდგომების სამ ძირითად ჯგუფს : კურიკულუმის რეფორმა, მიღწევები და ინტერჯგუფური განათლება. ყველა ჯგუფს მოეპოვება განსხვავებული ხედვები, სტრატეგიები და პარადიგმები. კურიკულუმის რეფორმას, ბანქსის მიხედვით, ოთხი სუბ-მიდგომა აქვს : დანაწილების მიდგომა, დამატებითი მიდგომები, ტრანსფორმაციული მიდგომა და სოციალური მოძრაობის მიდგომა. დანაწილების მიდგომა დაკავშირებულია ეთნიკური და კულტურული ჯგუფების გმირების, დღესასწაულების კონტენტზე. დამატებითი მიდგომა ყურადღებას ამახვილებს დამატებით კულტურულ კონტენტზე და კონცეფციებზე, მისი ძირითადი მიზნებისა და სტრუქტურის შეუცვლელად. ტრანსფორმაციული მიდგომა უშვებს კურიკულუმის ნაწილების ცვლილებას, რათა მოსწავლეებმა დაინახონ პრობლემა და კონცეპტები სხვადასხვა კულტურული და ეთნიკური პერსპექტივებიდან. სოციალური ცვლილებების მიდგომა საშუალებას აძლევს მსმენელებს ჩაერთონ აქტივობებში და მონაწილეობა მიიღონ სამოქალაქო მოძრაობებში, რომლებიც დაკავშირებულია იმ კონცეფციებთან და საკითხებთან, რომლებიც მათ ისწავლეს. მორიგი მიდგომაა - მიღწევის მიდგომა, რომელიც მიზნად ისახავს დაბალი შემოსავლის მქონე და შშმ მოსწავლეების, აგრეთვე სხვადასხვა ფერის სტუდენტებისა და

ქალების აკადემიური მიღწევების გაზრდას. მიღწევების მიდგომაში მთავარია ორი მნიშვნელოვანი კონცეფცია : კულტურული დებრივაცია და კულტურული განსხვავებები. შერეული განათლების მიდგომა დაკავშირებულია სტუდენტების უფრო პოზიტიური დამოკიდებულებების განვითარებასთან განსხვავებული ეთნიკური, კულტურული, რელიგიური და გენდერული ჯგუფების, აგრეთვე მათი საკუთარი ჯგუფების მიმართ. (McIntosh 2000).

ელდერინგი (1996) 2 ძირითად მიდგომას გამოყოფს : პარტიკულარისტული (ეთნიკური და კულტურული ჯგუფები) და უნივერსალური მიდგომა (ყველა ჯგუფი). უმცირესობათა ჯგუფების პოზიციებზე დაყრდნობით, მულტიკულტურული განათლება შესაძლოა ერწყმოდეს ნაკლოვანების, გამდიდრების, ბიკულტურულ მიდგომებს, ან კოლექტიური თანასწორობის მიდგომას. ნაკლოვანებების მიდგომა ფოკუსირდება მოსწავლეებზე, რომლებიც არიან სხვადასხვა ეთნიკური და კულტურული ჯგუფებიდან და რომლებსაც აქვთ საგანმანათლებლო შეზღუდვები. ეს მიდგომა ცდილობს აღმოფხვრას აღნიშნული შეზღუდვები. მეორე მიდგომა, გამდიდრება, მიზნად ისახავს მოსწავლეთა მონოკულტურულ კურსებს, რომლებიც აგებულია და მიემართება ეთნიკურ, რელიგიურ, ენობრივ და კულტურულ საჭიროებებს. და ბოლო მიდგომა - კოლექტიური თანასწორობის მიდგომა, ფოკუსირდება კოლექტიურ თანასწორობაზე, ვიდრე ინდივიდუალურ თანასწორობაზე. კოლექტიური თანასწორობის მიდგომა ორ სუბ-მიდგომას გამოყოფს. პირველი ყურადღებას ამახვილებს თანასწორ უფლებაზე, მეორე კი ცდილობს სკოლის მთლიანი სისტემა გახდეს უფრო მეტად მულტიკულტურული. (Griego-Jones 2001).

არიან რიგი მეცნიერები, რომლებიც ავითარებენ 5 მიდგომას : გამორჩეულთა და კულტურულად განსხვავებულთა სწავლების მიდგომა; ადამიანური ურთიერთობების მიდგომა; ინდივიდუალურ-ჯგუფური სწავლის მიდგომა; მულტიკულტურული განათლება; განათლება, რომელიც მულტიკულტურულია და სოციალურად რეკონსტრუირებული. (Sleeter & Grant, 2001)

პირველი მიდგომა მოსწავლეებზე ფოკუსირდება არსებულ სოციალურ სტრუქტურასა და კულტურაში. ეს მიდგომა გამორჩეულ და კულტურულად განსხვავებულ მოსწავლეებს ფორმულირებული სტრატეგიებითა და კულტურულად შესაფერისი რესურსით უზრუნველყოფს - იმის მიხედვით, სწავლის რა სტილი აქვთ არჩეული მათ.

ადამიანური ურთიერთობების მიდგომა ინდივიდუალურ სტუდენტებს ურწყავს დომინანტურ ვერბალურ და პრაქტიკულ აქტივობებს და მისი ამოსავალი წერტილია - კოლაბორაციული სწავლება.

მესამე მიდგომა ეყრდნობა ცალკე სწავლებას - გარკვეული ჯგუფებისა და მათი წევრების ან სხვების შესახებ.

მულტიკულტურული განათლების მიდგომა ხაზს უსვამს სოციალურ თანასწორობასა და კულტურულ პლურალიზმს. ამ მიდგომის მიხედვით, კურიკულუმი ორგანიზებულია ცალკეული ჯგუფების და მათი წევრების პერსპექტივებითა და მონაწილეობით.

და ბოლო მიდგომა ეყრდნობა სოციალურ და სტრუქტურულ პლურალიზმს. ეს მიდგომა მოიცავს მოსწავლეთა აქტიურ სწავლასა და დემოკრატიული გადაწყვეტილებების მიღებას. იგი მასწავლებლებს ამზადებს ფორმალური და არაფორმალური კურიკულუმის შესაქმნელად - რომელიც შესაფერისად განვითარებადი და კულტურულად მისაღები იქნება, ასევე მხარს უჭერს იდეას, რომ ეფექტური საკლასო მენეჯმენტი დაფუძნებულია მასწავლებლის სელფის, მოსწავლეებისა და მათი ოჯახების, ან საზოგადოების ცოდნაზე. (Kozs 2001).

4.4. მულტიკულტურული სწავლების სტრატეგიები და ინტერვენციის მოდელები

მულტიკულტურული სწავლების სტრატეგიების ამომავალი დებულებაა - მრავალფეროვან კლასებში ისეთი სასწავლო გარემოს შექმნა, რომელიც დამყარებული იქნება თანასწორობის მიღწევასა და დემოკრატიული საკლასო სივრცის ფორმირებაზე. შესაბამისად, მულტიკულტურული სწავლების სტრატეგიებში მნიშვნელოვანია, კარგად იყოს გაგებული ის რიგი საკითხები, რომლებიც კულტურულად მრავალფეროვან

კლასებში წარმოიშობა და რაც დაკავშირებულია როგორც მიღწევებზე, ისე გამოწვევებზე. ასევე, მნიშვნელოვანია, რომ სტრატეგიები ეყრდნობოდეს სწავლა-სწავლების პროცესში ჩართულ ყველა მხარეს, რამდენადაც ჩვენ მიერ განხილული პერსპექტივებიდან გამომდინარე, რომელიმე კონკრეტულ შრეზე მულტიკულტურული განათლება შედეგის მომტანი არ იქნება.

ბანქსი (1991) შენიშნავს სამ ძირითად ცოდნას, რომელიც აუცილებელია მასწავლებლისთვის, რათა ეფექტურად მართოს საკლასო ოთახში არსებული მრავალფეროვნება. ეს ცოდნებია : სოციალური მეცნიერებების ცოდნა, ცოდნა საზოგადოებებისა და კულტურების შესახებ, რომლებიც ქმნიან საზოგადოებას; პედაგოგიური ცოდნა - რომელიც მასწავლებელს დაეხმარება, მიიღოს ეფექტური გადაწყვეტილებები და კლასში სამუშაოდ გახდეს შესაფერისი უნარებით აღჭურვილი. ; საგნის შინაარსობრივი ცოდნა.

გეი (2000) მიიჩნევს, რომ კულტურულად მგრძობიარე პედაგოგიკა კრიტიკული კურიკულუმის განვითარებასთანაა კავშირში, რამდენადაც იგი ხაზს უსვამს მულტიკულტურული და მრავალფეროვანი ჯგუფების საჭიროებებს. გეი კულტურულად მგრძობიარე სასწავლო პრაქტიკას რამდენიმე მახასიათებელს ანიჭებს : კულტურული ცოდნის, ტრადიციებისა და განსხვავებული სტილის მოსწავლეების შესახებ ხედვების შემუშავება, რადგან ისინი ადასტურებენ და ავრცელებენ მათს ძლიერ მხარეებსა და კომპეტენციებს. კულტურულად მგრძობიარე განათლება ტრანსფორმაციულია. გავლენა დამოკიდებულია თითოეული სტუდენტის ძლიერ მხარეზე და ის იზრდება სწავლის პროცესში. კულტურული სწავლების პროცესი გაძლიერებაა - მასწავლებლები ელიან სტუდენტთა წარმატებას და ავითარებენ სტრუქტურებს, რომლებიც ზრდიან სტუდენტის წარმატების შესაძლებლობას. კულტურულად მგრძობიარე სწავლება სრულყოფილია, რამდენადაც მასწავლებელი იყენებს დამატებით ცოდნას, რათა გააცნობიეროს არსებული ცოდნა. მულტიგანზომილებიანი სწავლება შესაძლოა მიმდინარეობდეს მრავალი პერსპექტივიდან. კულტურულად მგრძობიარე სწავლება თავისუფალია : მოსწავლეებს

ედლევათ სრული თავისუფლება ამალდნენ ტრადიციულ კანონებზე და ეძებონ ალტერნატიული პერსპექტივები.

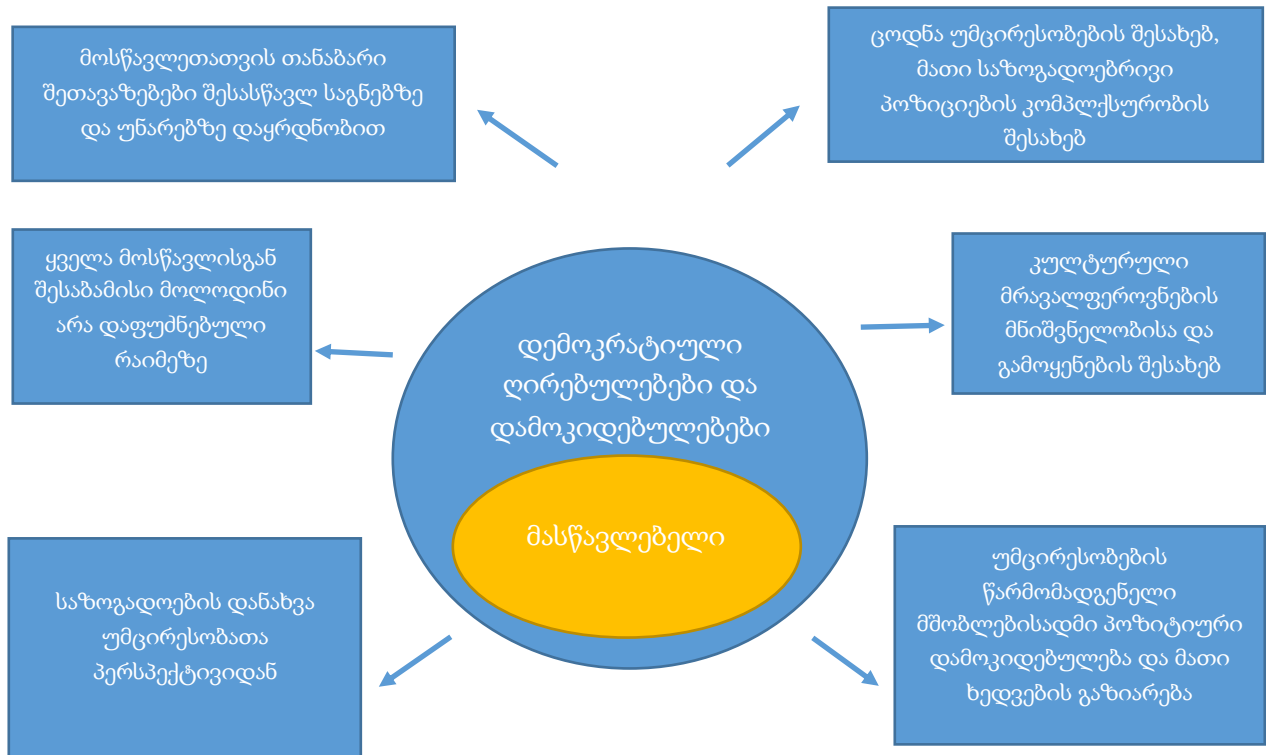
ჯენინგსი (1995) მხარს უჭერს 4 სახის მულტიკულტურულ კლასს :

1. კლასი, სადაც მოსწავლეებს ასწავლიან, რომ პატივი სცენ კულტურებსა და მათ ღირებულებებს.
2. კლასი, სადაც მიმდინარეობს პოზიტიური სელფ-კონცეფციის განვითარება იმ სტუდენტების მიმართ, რომლებიც ყველაზე მეტად არიან რასიზმის, სექსიზმის ან სხვა წინარწმენების მსხვერპლი, ან რომლებსაც მიიჩნებენ სოციალური ნორმისაგან განსხვავებულებს.
3. კლასი, რომელშიც მოსწავლეებს ეხმარებიან, რომ წარმატებულად იფუნქციონირონ მულტიკულტურულ, მულტიერარქიულ საზოგადოებაში.
4. კლასი, სადაც სტუდენტებს აგულიანებენ, სხვადასხვა კულტურის ადამიანები დაინახონ, როგორც მთლიანი საზოგადოების უნიკალური ნაწილი.

ჰენრის მიერ შემოთავაზებული მოსაზრებით, არ არსებობს უნივერსალური მოდელი, რომელიც კლასში არსებული მრავალფეროვნებით გამოწვეულ პრობლემებს მოაგვარებდა და დაგვეხმარებოდა ყველა მოსწავლის მიმართ დასახული მიზნების მიღწევაში (Henry, 2003) , შესაბამისად, ჩვენთვის მნიშვნელოვანია, ლიტერატურაში ვეძიოთ ის რიგი ცალკეული პრაქტიკები, რომლებიც აპრობირებულია მრავალფეროვნების მართვისთვის. ძირითად ფოკუსს წარმოადგენენ მასწავლებლები, რომლებმაც კრიტიკულად უნდა გაითავისონ მულტიკულტურული განათლების მიდგომები და თავიანთი პოზიცია მრავალფეროვან მოსწავლეთა ჯგუფებში (McIntyre, 1997). შემდეგში, აუცილებელია მასწავლებლები ერკვეოდნენ კლასში არსებულ მრავალფეროვნებაში, შეისწავლონ მოსწავლეები, მათი ფსიქო-ემოციური მდგომარეობა და წახალისონ ურთიერთპატივისცემა და დაფასება სხვადასხვა ეთნოსის, რელიგიის, კულტურების მიმართ (Allen, 2000). კურიკულუმების განახლებას ამ პროცესში მნიშვნელოვანი როლი

აკისრია, კურიკულუმი უნდა იყოს გააზრებული რასების, გენდერის და მულტიკულტურული პერსპექტივების შესაბამისად. (Benns-Suter, 1993).

ჩვენ მიერ უკვე მრავალჯერ მოხმობილი ბანქსი, აყალიბებს მასწავლებლის კომპეტენციის მნიშვნელოვან მახასიათებლებს (Banks, 1984)



დიაგრამა 4.1. ბანქსის ხედვა, 1984

ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტია მასწავლებლის განათლება. მასწავლებლის განათლებამ უნდა მოიცვას თანამედროვე დროის მნიშვნელოვანი გამოწვევები და მასწავლებელს სთავაზობდეს სწორედ იმ კომპეტენციებს, რომელიც მას ამ გამოწვევების წინაშე სამუშაოდ გამოადგებათ. სწორედ ამაზე აკეთებენ აქცენტს გარკვეული მეცნიერები. ზოგი მნიშვნელოვანი ელემენტი, რომელიც უნდა იდოს მასწავლებელთა განათლებაში წარმოდგენილია ორგანიზაციულ დოკუმენტში „მასწავლებელთა განათლება მრავალფეროვნებისათვის“. ეს ელემენტებია : (Zeichner, 1993)

ელემენტი 1 - მასწავლებლები გათვითცნობიერებულნი უნდა იყვნენ საკუთარ ეთნიკურ და კულტურულ იდენტობაში.

ელემენტი 2 და 3 - მასწავლებლები უნდა აფასებდნენ თავიანთ დამოკიდებულებებს სხვა ეთნო-კულტურული ჯგუფების მიმართ. მათ უნდა ასწავლიდნენ წინარწმენებისა და რასიზმის დინამიკას და როგორ იბრძოლონ მათ წინააღმდეგ.

ელემენტი 4 - მასწავლებლები უნდა აცნობიერებდნენ პრივილეგიებს და ეკონომიკურ ზეწოლას, აგრეთვე, სკოლის პრაქტიკას, რომელიც მონაწილეობს სოციალური უთანასწორობის რეპროდუქციაში.

ელემენტი 5 - მასწავლებლის საგანმანათლებლო კურიკულუმი უნდა მიემართებოდეს სხვადასხვა ეთნო-კულტურული ჯგუფების ისტორიებისა და წვლილის შესწავლას.

ელემენტი 6 - მასწავლებლები უნდა ფლობდნენ ინფორმაციას განსხვავებული ჯგუფებისა და ინდივიდების მახასიათებლებისა და სწავლის სტილის შესახებ.

7 - მასწავლებლის განათლების კურიკულუმი დიდ მნიშვნელობას უნდა ანიჭებდეს სოციო-კულტურული კვლევის ცოდნას, თუ რა კავშირია ენას, კულტურასა და სწავლას შორის.

ელემენტი 8 - მასწავლებლები უნდა ემზადებოდნენ იმ პროცედურების გასათავისებლად, რომლებიც მათ შესძენს ცოდნას კლასში არსებული მრავალფეროვნების შესახებ.

ელემენტი 9 და 10 - მასწავლებლები, რომლებიც ემზადებიან სკოლაში სწავლებისათვის, უნდა იყვნენ ერუდირებულნი, რათა შეაფასონ კავშირი მეთოდებს შორის, რომლებსაც ისინი კლასში იყენებენ და აღმოაჩინონ უფრო ვარგისი სწავლისა და ინტერაქციის სტილები.

ელემენტი 11 - მასწავლებლებს, რომლებიც ემზადებიან სკოლაში სწავლებისათვის, უნდა შეეძლოთ ეთნიკური და ენობრივი უმცირესობების სწავლების წარმატებული მაგალითების იდენტიფიცირება.

ელემენტი 12 - მასწავლებლის მოსამზადებელმა პროგრამებმა უნდა უზრუნველყონ ისინი ინტელექტუალურად და გაუწიონ მათ სოციალური მხარდაჭერაც

კვლევის მეთოდოლოგია

წინამდებარე კვლევა ეფუძნება ტრიანგულაციურ მიდგომას, როგორც მეთოდოლოგიის შერჩევაში, ისე საკვლევო პოპულაციის შერჩევის კუთხით. რაოდენობრივი მეთოდებიდან კვლევაში გამოვიყენე გამოკითხვა და პროექციული მეთოდი, ხოლო თვისებრივი მეთოდებიდან - ჩაღრმავებული ინტერვიუ.

კვლევაში მონაწილე პოპულაციის შერჩევაც ტრიანგულაციას ემყარება. გენერალურ ერთობლიობას წარმოადგენენ - იმიგრანტ მოსწავლეთა მასწავლებლები (N=70) და თავად ლტოლვილი მოსწავლეები (N=12), რომლებთანაც კვლევის განსხვავებული მეთოდი იყო გამოყენებული. შესაბამისად ამისა, განსხვავებულია შერჩევის დიზაინიც. მასწავლებელთა შესარჩევად გამოვიყენეთ ალბათური დიზაინი, ხოლო მოსწავლეთა შესარჩევად არაალბათური დიზაინი. რაც შეეხება თავად შერჩევის მეთოდს - მოსწავლეების შემთხვევაში გამოყენებულია პროპორციული წილობითი მეთოდი. თითოეული შერჩეული სკოლიდან კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 2-2 მა მოსწავლემ, შერჩევის ერთ-ერთი მიზანი იყო დაცული ყოფილიყო ასაკობრივი და გენდერული პარამეტრები.

მასწავლებლის შემთხვევაში გამოყენებულია ორეტაპიანი შერჩევის მოდელი - რანდომული რიცხვების ცხრილი, რომლებიც იმიგრანტ ბავშვებს ასწავლიან, ხოლო მეორე ეტაპზე კლასტერული - ჯერ შეირჩნენ ქალაქები, შემდეგ სკოლები და სკოლაში მასწავლებლები. მასწავლებელთა შერჩევა მარტივი შემთხვევითი მეთოდით მოხდა - აირჩნენ ის მასწავლებლები, რომლებიც მე-4-დან მე-6 კლასამდე ასწავლიან ლტოლვილ ბავშვებს.

კვლევის მიზნების მისაღწევად შერჩეულია რამდენიმე ინსტრუმენტი. რაოდენობრივ კვლევაში, მასწავლებელთა გამოკითხვისათვის გამოყენებულია კითხვარი, რომელიც ცვლადებს სხვადასხვა სკალითა (ბოგარდუსის, ლიკერტის და სხვ.) და კითხვებით ზომავს, პროექციული მეთოდისათვის ლისაბონის უნივერსიტეტის პროფესორების დახმარებით, შემუშავდა პროექციული ბარათები და მომზადდა შესაბამისი

ვიდეო მასალა. რაც შეეხება თვისებრივ კვლევას, მასში გამოვიყენეთ ნახევრადსტრუქტურირებული კითხვარი.

რამდენადაც კვლევა მოიცავს ეთიკურ დილემებთან დაკავშირებულ გარემოებებს ეთიკურად რელევანტური კვლევითი ინსტრუმენტის გამოსაყენებლად ვიმუშავე როგორც ხელმძღვანელთან, ისე კითხვარი გადავუგზავნე კოლეგებს ევროპის უნივერსიტეტებიდან - ლისაბონისა და ოსლოს უნივერსიტეტები. კითხვარის გამოყენებაზე თანხმობის მოპოვების შემდეგ, იგი შევავსებინე მასწავლებლებს. რამდენადაც მქონდა გამოცდილება, რომ პილოტირების პროცესში თვითადმინისტრირებული კითხვარი მოიცავდა რამდენიმე პრობლემას, მათ შორის, ნაკლები მონაცემები, კოლექტიური პასუხები და სხვა, ჩემი კვლევისათვის შევარჩიე პირისპირ ინტერვიუ.

რაოდენობრივი კვლევის შემდეგ, გამოვიკითხე ბავშვები, რომლებთანაც წარიმართა სიღრმისეული ინტერვიუ. ბავშვების შემთხვევაში, წინასწარ მოვამზადე ინფორმირებული თანხმობის ფორმა, როგორც ბავშვისათვის, ისე მშობლებისათვის. სიღრმისეული ინტერვიუ ენობრივი ბარიერებიდან გამომდინარე წარიმართა თარჯიმანის გამოყენებით. ანალიზის ნაწილში ნარატივი წარმოდგენილია ბავშვების ენით, მათ მინიჭებული აქვთ ფსევდონიმი.

კვლევის შემდეგ ეტაპს წარმოადგენდა პროექციული ტექნიკა, რომელშიც მონაწილეობა მიიღეს იმავე ბავშვებმა, რომლებთანაც წარიმართა სიღრმისეული ინტერვიუ. პროექციული ტექნიკის ფარგლებში, მოსწავლეები უყურებდნენ 1-2 წუთიან 10 ვიდეორგოლს, რომელშიც ჩანდა სხვადასხვა მეთოდი. თითოეული ვიდეოს ყურების შემდეგ გადაცემულ ბარათში ისინი ავსებდნენ ორ კითხვას - ჰქონდათ თუ არა მსგავსი გამოცდილება? მოეწონათ თუ არა და რატომ?

კვლევის შედეგად მოპოვებული ემპირიული მონაცემების ანალიზისთვის გამოვიყენე მათემატიკური სტატისტიკის პროგრამული უზრუნველყოფა - Windows SPSS. მონაცემები დავამუშავე ალწერთი სტატისტიკის გამოყენებით, რისთვისაც ჯერ

გამოვთვალე საშუალო ქულები, შემდეგ სტანდარტული გადახრა და სიხშირული განაწილებები თითოეული ცვლადის შემსწავლელი კითხვისა და სკალისათვის.

კვლევის ძირითადი მიგნებები

თვისებრივი კვლევის შედეგები

კვლევის ფარგლებში გამოკითხული მოსწავლეები შევისწავლეთ სხვადასხვა საკითხებთან მიმართებაში - მათ შორის : განცდები, განწყობები და დამოკიდებულებები, მათი გამოცდილებები, მათ წინაშე არსებული პრობლემები და პერსპექტივები. ანალიზის ამ ნაწილში გთავაზობთ იმ ძირითად კატეგორიებს, რომლებიც წარმოდგენას გვიქმნის ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალურ ინტეგრაციაზე.

ლტოლვილი მოსწავლეების აკულტურაცია ყველა ცალკეულ შემთხვევაში სხვადასხვანაირი პროცესია, რამდენადაც როგორც მიგრაციის პროცესი, ისე თავშესაფრის ძიებისას ყველა თავისებურ, უნიკალურ ისტორიას ფლობს, განსხვავებულია მათი განწყობები და დამოკიდებულებები, აგრეთვე აკულტურაციის პროცესის აღმები.

პირველი შეხვედრა, ურთიერთობების ფორმირება

მოსწავლეების დიდი ნაწილი სკოლაში პირველად მოხვედრას ძალიან კარგად იხსენებს, რადგან ამ დღეს მათთვის დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა, ამ დღეზე იყო დამოკიდებული როგორ გაიცნობდნენ და მიიღებდნენ მათ დამხვედრ სოციუმში, როგორ დამოკიდებულებებს გამოავლენდნენ იქ მყოფი მოსწავლეები, მასწავლებლები და სკოლაში დასაქმებული სხვა პერსონალი მათ მიმართ. თითქმის ყველა მოსწავლე ამხვილებს ყურადღებას, რომ ისინი სკოლის პირველ დღეს ძალიან ნერვიულობდნენ, ჰქონდათ გარემოსთან და ადამიანებთან დაკავშირებული შიშები და მარტოსულობის განცდა, მიუხედავად იმისა, რომ, მათივე თქმით, მათთან უამრავი ადამიანი მოდიოდა და სხვადასხვა საკითხებზე ესაუბრებოდნენ.

“ძალიან ბევრი ხალხი მოდიოდა, მეკითხებოდნენ საიდან ვიყავი, რა მერქვა, რატომ ამხელა სახელი, ბევრი კითხვები ჰქონდათ. მე მიკვირდა, რატომ მოდიოდა ამდენი ხალხი. ცოტა მეშინოდა და არ ვიცოდი როგორ მელაპარაკა” (ტიანა, 9 წლის)

“ვტიროდი ცოტას, არ ვიცოდი არც ლაპარაკი და არც წერა. ვნერვიულობდი, არავინ იყო ვისაც დაველაპარაკებოდი, რაც მინდოდა გამეკეთებინა, ვერ ვაკეთებდი, რადგან არ ვიცოდი და როგორ?!” (გლორია, 8 წლის)

“პირველ დღეს კარგად არ მახსენდება, მაგრამ შიში მქონდა და ბევრი ადამიანი ერთად არ მომწონდა, რადგან მრცხვენოდა, არ ვიცოდი, როგორ უნდა გამეკეთებინა რაც მინდოდა. ვიჯექი სკამზე და დედას ველოდები” (მუშუ, 9 წლის)

“სურათს მიღებდნენ, მე არ მინდოდა, მაგრამ ვერ ვლაპარაკობდი კარგად. მასწავლებელს ვერ ვიცნობდი და დავიკარგებოდი სულ. სხვა ბავშვები თამაშობდნენ და ჩემთან ვერ მოდიოდნენ, რომ სხვა ქვეყნიდან ვიყავი და მე არ ვიცოდი მაგათი თამაში” (სიდი, 10 წლის)

სოციალური ინტეგრაციის ხელშეწყობის პოლიტიკა

ლტოლვილი მოსწავლეების წინაშე აკულტურაციის საწყის ეტაპზე მრავალი პრობლემა იდგა, შესაბამისად, უნდა გამოვყოთ ის ჯგუფები, რომლებსაც ყველაზე მეტად მართებდათ ამ ინსტიტუციის დონეზე არსებულ პრობლემებთან გამკლავება, ინტერვენციის ადექვატური მექანიზმების შემუშავება. ეს ჯგუფები არიან - მოსწავლეები, მასწავლებლები და სკოლის ადმინისტრაცია. გამოკითხული ბავშვები აღნიშნავენ, რომ საწყის ეტაპზე სკოლა დაინტერესებული იყო მათი პრობლემებით, თუმცა შემდგომში ეს პროცესი განელდა. მათ უჭირთ დაასახელონ ის ჯგუფები, რომლებმაც ხელი შეუწყვეს მათს სასკოლო სივრცესთან შეგუებას, თუმცა თითოეულ შეთავაზებულ ჯგუფზე გამოყოფენ რიგ დადებით და უარყოფით მახასიათებლებს. ცხადია, პასუხები რამდენადმე განსხვავებულია, თუმცა უმრავლესობისათვის დადებითი მომენტი იყო სკოლაში არსებული მხიარული გარემო, რომელშიც შეღწევის სურვილი გააჩნდათ, ის, რომ ზოგადად მათს ცხოვრებაში სკოლის სახით გაჩენილი ინსტიტუტი მათს პიროვნულ განვითარებაში დიდ წვლილს შეიტანდა და გარკვეულწილად პოზიტიური მიმართულებით შეცვლიდა და სხვ. ხოლო უარყოფითი ფაქტორებიდან გამოყოფენ -

არასწორ დამკვიდრებულ წარმოდგენებს მათი და მათთან დაკავშირებული სხვადასხვა ასპექტის მიმართ, ენობრივ ბარიერს, გაკვეთილებზე მათსა და დანარჩენ კლასს შორის აქტივობებში ჩართულობით გამოწვეულ უთანასწორობას და სხვა.

“მასწავლებელი კარგი ადამიანი, მხიარული არიან, მაგრამ მე მგონი ცოტა ცუდიც, ჩხუბობს ბევრჯერ და ზოგჯერ მეშინია. მოდის და ყურს მიწევს, როცა ცუდად ვიქცევი, მაგრამ მერე მეხუტება.” (ედნა, 10 წლის)

“ბავშვები სულ რაღაცებს თამაშობენ და მომწონს, სულ იცინიან. მეც მინდა მათთან თამაში, მაგრამ ზოგჯერ მათამაშებენ.” (შრამი, 9 წლის)

“ჩემი საუკეთესო მეგობარი არის ანდრო. ის მეხმარება ენა რომ ვისწავლო. სიმღერებს მიმღერის და ასე მასწავლის. ჩვენ ერთად ვთამაშობთ სულ და ვსწავლობთ” (ედი, 8 წლის)

“ბავშვები მოდიოდნენ ჩემთან და მეკითხებოდნენ ეგვიპტეში როგორ დავდიოდი, რადგან გზები არ არისო. არადა არის, გზები ჩვენც გვექონდა, იმათ კიდევ ეგონათ რომ მარტო კრიშებია. მე ვეუბნებოდი, რომ როგორც აქ არის გზები, ასეა იქაც” (ჯიმი, 10 წლის)

“დედა მეუბნებოდა, რომ სკოლაში კარგად ვისწავლი და მერე ყველაფერი კარგად იქნებოდა. მეც მინდოდა, რომ კარგად მესწავლა, რადგან უნდა გამოვიდე კარგი ადამიანი. ვხედავ ქუჩაში ყველა სადღაც მიდის და მუშაობს და რაღაცებს აკეთებენ ყველა. მეც მინდა რომ ასე ვიყო და სკოლაში კარგად ვისწავლი” (გლორია, 8 წლის)

“მასწავლებელი მე არ მეკითხება არაფერს. ზოგჯერ მინდა როცა სიტყვა არ ვიცი, ტელეფონში მოვძებნო, მაგრამ მასწავლებელი მეჩხუბება” (ჩარლოზი, 8 წლის)

“ბავშვები მარტო მაშინ მეუბნებიან, მოდი მოგვეხმარე, როცა არ იციან რაღაცა. თუ იციან, არ მოდიან ჩემთან და არ მთხოვენ, რომ მათთან ერთად ვიმუშავო” (პო, 10 წლის)

ცნობიერების დონე საქართველოსთან მიმართებაში

ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი კულტურებს შორისი გაცნობითი ხასიათის პროცესია, რომელიც ხელს უწყობს მათ გათვითცნობიერებას. ეს პროცესი ერთნაირად მნიშვნელოვანია ორივე მხარისათვის, თუმცა რამდენადაც აკულტურაციის პროცესში სწორედ ლტოლვილი ბავშვების გამოცდილება იძენს განსაკუთრებულ მნიშვნელობას, ამ საკითხს სწორედ მათი პრიზმიდან შევისწავლით. ბავშვებმა ძალიან ცოტა იციან მიმღებ ქვეყანაზე, მის ტრადიციებზე, ცხოვრების წესზე, სახელმწიფოს პრიორიტეტებზე, საზოგადოებრივი ცხოვრების სხვადასხვა ასპექტზე. არსებული ცოდნა ძირითადად მედიური, საინფორმაციო მასივიდანაა მიღებული და არა სოციალური ინტერაქციით. მათ აქვთ სურვილი, იცოდნენ რაც შეიძლება მეტი ქვეყნის შესახებ, განსაკუთრებით კი დაინახონ მათი ადგილი ამ საზოგადოებაში.

“ლამაზი ქვეყანაა, ბევრი ლამაზი ადგილებია და მთები. მიყვარს მთაწმინდის პარკში ასვლა და თამაშები” (გლორია, 8 წლის)

“საქართველოზე არ მელაპარაკებია, რამე რომ მაინტერესებს კომპიუტერში ვეძებ. ამ ადგილებში ვერ მივდივარ, მაგრამ ძალიან მომწონს. წიგნებშიც წერია საქართველოზე, მაგრამ ჯერ კარგად არ ვიცი კითხვა და ვერ ვკითხულობ” (სიდი, 10 წლის)

“დედას მოაქვს წიგნები და იქ არის საქართველოც, ისტორიაზე და ომები წერია ამ წიგნებში. მე კარგად ვერ ვკითხულობ, მაგრამ ჩემი დაიკო კითხულობს, სალამოს მელაპარაკება. ჩემი და ჩემზე დიდია“ (შრამი, 9 წლის)

“სკოლაში არ მასწავლეს, უფრო მასწავლეს მეზობელმა. მათემატიკას მასწავლიან სკოლაში და ხელოვნებას და სხვა გაკვეთილებს” (ტიანა, 9 წლის)

ბავშვების ნარატივი გულუბრყვილოა, თუმცა იგი იძლევა საკმაოდ მნიშვნელოვან ინფორმაციას, შევაფასოთ მათი სოციალური ინტეგრაცია. ნარატივში გამოიკვეთება ხოლმე სოციალური ინტეგრაციის ხელისშემშლელი ფაქტორები, რომლებიც უმეტესწილად კულტურათა მიმღებლობასთან დაკავშირებულ პრობლემებს წამოსწევს წინ.

“ზავშეები მეუბნებოდნენ, რომ რატომ მეკითხები საქართველოზე, შენ ეგვიპტელი ხარ და წადი იქ, ის არის შენი სამშობლო” (მუშუ, 9 წლის)

კომუნიკაცია თანატოლებთან

აღსანიშნავია, რომ სოციალური ინტეგრაციის ერთ-ერთ საზომს წარმოადგენს იმიგრანტთა კომუნიკაცია თანატოლებთან, ერთ-ერთი კეიტერიუმი კი მეგობრების რაოდენობაა. ჩვენ შემთხვევაში ლტოლვილი მოსწავლეების უმრავლესობას 1, ან 2 მეგობარი ჰყავს, იშვიათად მიუთითებენ რაოდენობის აღმნიშვნელ სიტყვას “ბევრი”. რაც შეეხება მათთვის მეგობრობის მნიშვნელობას, უმრავლესობა ამბობს, რომ მეგობარი ადამიანია, ვინც პრობლემების გადაჭრაში გეხმარება, სხვადასხვა ვარიაციებითაა წარმოჩენილი ემპათიისა და საერთო ინტერესების მახასიათებლებიც. მოსწავლეებისთვის კარგი მეგობრის გაგებაც განსხვავებულია, თუმცა ამ შემთხვევაშიც ვკითხულობთ, რომ ემპათიურობა და გასაჭირში დახმარება ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი რგოლია.

“ძალიან მხიარული მეგობარი მყავს, სულ იცინის და ბევრს ლაპარაკობს, ერთად ვართ ხოლმე, როცა სცალია. მე ვეუბნები ხოლმე მასწავლე რამე, მაგრამ ის მეუბნება - არ გვინდა სწავლა, წამოდი ვითამაშოთო” (გლორია, 8 წლის)

“მიყვარს ძალიან, როცა რამეში მეხმარება და მე რომ ვეტყვი რაღაცას, მეუბნება რომ კი სწორია” (სიდი, 10 წლის)

“ზოგჯერ ვჩხუბობთ ხოლმე, მაგრამ მერე არ ვჩხუბობთ. მე არ მიყვარს ჩხუბი და ჩხუბისნაირი თამაშები. ასეთ თამაშებს როცა თამაშებენ, მე ვეუბნები რომ არ მინდა და სხვა რამე ვითამაშოთ” (შრამი, 9 წლის)

“მინდა რომ ბევრი მეგობარი მყავდეს, გავიცნობ მეგობარს, ყველასთან მიყვარს ყოფნა. რაღაც რომ მჭირდება იმას შეუძლია რომ გამიკეთოს. მეც ვაკეთებ ზოგჯერ, როცა ტელეფონი სჭირდება ვათხოვებ ხოლმე და თამაშობს” (მუშუ, 9 წლის)

სკოლის, როგორც ინსტიტუტის აღქმა

როგორც თეორიულად აღვნიშნეთ, განათლებას თანამედროვე ეპოქაში მიეცა ჰუმანიტარული ფუნქციაც. ის ხელს უწყობს მოზარდის იმ უნარ-ჩვევების გამომუშავებას, რომლებიც მას გამოადგება ცხოვრებისეული ამოცანების გადასაჭრელად - ცხოვრებასთან უშუალო კავშირის დასამყარებლად. განათლება იძლევა საჭირო უნარებს, რათა დაიძლიოს სიღარიბეც, ადამიანმა ისწავლოს კაპიტალის ეფექტურად მართვა, საჭიროებების იდენტიფიცირება და შესაძლებლობების რაციონალურად გამოყენება, რათა გააუმჯობესოს როგორც პირადი, ისე საჯარო სივრცეები. სკოლას მნიშვნელოვანი ფუნქცია აკისრია, მოზარდში აღძრას ცხოვრებისეული სიტუაციის შესაბამისი კითხვები, რომელზეც იგი იპოვის პასუხს. კვლევის ფარგლებში შევისწავლეთ ლტოლვილი ბავშვების სკოლისადმი დამოკიდებულება, სკოლის აღქმა და ის პრობლემები, რომლებსაც ისინი აქ აწყდებიან. კვლევის შედეგად იკვეთება, რომ გამოკითხული მოზარდების დიდ ნაწილს კარგად არ აწვს წარმოდგენილი სკოლის დანიშნულება და მისი როლი ცხოვრებასთან კავშირის დასამყარებლად. სკოლა აღქმულია როგორც ინსტიტუცია, რომელთანაც ადამიანი იძულებით ინტერაქციაშია. ამას კიდევ უფრო აღრმავებს ის ფაქტი, რომ სწავლების ორგანიზების ფორმა - გაკვეთილი მოსწავლეთათვის მოსაწყენია, რასაც ძირითადად სწორედ იმ მიზეზით ხსნიან, რომ გაკვეთილებზე მასწავლებელი მათთან იშვიათად მუშაობს, ისინი განსხვავებული მიდგომებით სწავლებით გარიყულნი არიან კლასის დანარჩენი ნაწილისგან, რაც ცვლის სხვა მოსწავლეების დამოკიდებულებებს. ლტოლვილი მოსწავლეების წინაშე მრავალი გამოწვევა დგას, ძირითად პრობლემას ენობრივი ბარიერი წარმოადგენს, სწავლის მეთოდებისა და სტრატეგიების შეზღუდვა, განსხვავებულ აქტივობებში ჩართულობა და ნაკლები დიალოგი/ურთიერთობა კლასის დანარჩენ ნაწილებთან. აღნიშნული ქვეთავი თავისი ანალიტიკური ნაწილით კიდევ ერთხელ გვარწმუნებს, რომ ლტოლვილი მოსწავლეებისთვის სკოლის ამგვარი მიდგომა ხელს უშლის სოციალური კავშირების დამყარებას, აგრეთვე სწავლის იმ სტრატეგიების გამოყენებას, რომლებიც მათ ხელეწიფებათ. კიდევ ერთი ასპექტი, რომელიც აუცილებლად უნდა გამოვყოთ ეს ენობრივი ბარიერის აღმოფხვრაში ჩავარდნაა. ბავშვებს უჭირთ კითხვა და წერა, რაც მათ კომუნიკაციას მნიშვნელოვნად აფერხებს. აღსანიშნავია ისიც, რომ ისინი

უკვე მე-4-მე-6 კლასში არიან და გავლილი აქვთ სწავლის გარკვეული საფეხურები, თუმცა მიუხედავად ამისა, დაძლეული არ არის მთავარი ბარიერი.

“ჩემი სკოლა ძალიან ლამაზია, მაგრამ დიდია და მე მარტო ვერ გავდივარ ვერსად. გარეთ გასვლა მეშინია” (ანასტასია, 8 წლის)

“ცოტათი არ მომწონს სკოლაში, იმიტომ რომ გაკვეთილზე მოსაწყენია. მარტო სხვები წერენ, მე ვერ ვწერ, ვერც ვლაპარაკობ. ჩემთვის ვთამაშობ ზოგჯერ” (ჯიმი, 10 წლის)

“სკოლაში ბევრი ბავშვი რომ არის ეს მიყვარს, მაგრამ ისინი მარტო თამაშობენ. ზოგჯერ მეტყვიან ვითამაშო, მაგრამ იმ დროს ზარი უკვე ირეკება და მალე შევდივართ კლასში” (ედი, 8 წლის)

“სახლი უფრო მიყვარს, იქ ხმაური არ არის და რაც მინდა იმას გავაკეთებ. სკოლაში ყველაფერზე მეუბნებიან - არა ეს არ გააკეთო, არ ის არ გააკეთო” (გრიფინი, 8 წლის)

“ბევრი გაკვეთილია და არ შეიძლება გარეთ გამოსვლა. სულ კლასში ვართ, ყველა გაკვეთილზე მასწავლებელი რაღაცებს ლაპარაკობს. მე არ შემიძლია ამდენის მოსმენა” (სიდი, 10 წლის)

“მიჭირს ლაპარაკი და რომ მინდა რამე ვთქვა, მრცხვენია რომ არ დამცინონ”. (მუშუ, 9 წლის)

კულტურული დიალოგი

სოციალური ინტეგრაციის განზომილებაა აქტიური დიალოგი კულტურულ მსგავსებებსა და განსხვავებებზე. მას მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვს მოსწავლეთა ცნობიერების გაზრდაში. აქტიურ დიალოგს კულტურათა შემეცნებისათვის შეუძლია გააქარწყლოს მოსწავლეებს შორის არსებული წინარწმენები, რომლებიც თავის მხრივ ქმნიან მანკიერ პრაქტიკას. კულტურული დიალოგის ერთ-ერთი ხელშემწყობი აქტია - დღესასწაულები. ხაზგასმით უნდა აღვნიშნოთ, რომ მრავალფეროვანია ჩვენი შერჩევის მოზაიკა, ბავშვები სხვადასხვა რელიგიურ იდენტობასთან არიან დაკავშირებულნი. შესაბამისად, მნიშვნელობას იძენს რელიგიური დღესასწაულების აღვნიშვნასთან

დაკავშირებული გამოწვევები. გამოკითხულთა დიდი ნაწილი აღნიშნავს, რომ სკოლაში მხოლოდ მართლმადიდებელი-ქრისტიანი ეკლესიის დღესასწაულები აღინიშნება. საკმაოდ დიდი ნაწილი აგრეთვე მიუთითებს, რომ მათ არ აქვთ სათანადო ცნობიერება არც დღესასწაულების და არც მათთან დაკავშირებული სხვადასხვა ასპექტის შესახებ - მაგალითად, ტრადიციები და რიტუალები, სიმბოლოები, რით არის გამორჩეული ეს დღესასწაულები, არის თუ არა მსგავსი სხვა კულტურებში და ასე შემდეგ. აგრეთვე, მნიშვნელოვანია ვისაუბროთ, რომ ცალკეულ შემთხვევებში ბავშვები იზოლირებულნი არიან დღესასწაულებიდან, რადგან გადაყვეტილების მიმღები პირების მოსაზრებით, მათ რწმენას არ შეუშალონ ხელი. ეს დამოკიდებულება, ცხადია, აზიანებს მოსწავლეთა სოციალური ინტეგრაციის პროცესს და ჩნდება ლატენტური ეჭვი იმისა, რომ აღნიშნული ქმედება ფასადურია და არ არის კარგად გააზრებული.

“აღდგომა აღვნიშნეთ ცოტა ხნის წინ. მოიტანეს საჭმელები, მეც მაჭამეს, მაგრამ არ მომეწონა. ბავშვებმა მითხრეს, შენს ქვეყანაში ამას არ ამზადებენ, ჩვენ კარგი საჭმელები გვაქვსო. აღდგომა არ ვიცი რას ნიშნავს” (ტიანა, 9 წლის)

“მე ვიცი დღესასწაულები, რომელიც ჩვენც გავაკეთებთ. ახალი წელი და ძველი ახალი წელი. ახალი წელი კარგი იყო, ძველი ახალი წელიც კარგი იყო, მაგრამ ძველი ახალი წელი არ ვიცი რას ნიშნავს” (ედნა, 10 წლის)

“მასწავლებელიც გვილოცავს დღესასწაულებს და ბავშვებიც გვილოცავს” (პო, 10 წლის)

“ჩემი ინდოეთის დღესასწაულები არ არის აღნიშნული და ქართული კი” (შრამი, 9 წლის)

“მასწავლებელმა მითხრა, თუ გინდა დარჩი ჩვენს ლონისძიებაზე, თუ თქვენ არ გინდათ და თქვენ სხვანაირად აღნიშნავთ, წადიო მაშინ” (ჯიმი, 10 წლის)

“პასკა და კვერცხი მაჩუქეს, არ ვიცი პასკა და კვერცხი რატომ არის გაკეთებული” (ანასტასია, 8 წლის)

“ეკლესიაში დავდივართ, მაგრამ ჩვენი ეკლესია სხვანაირია.” (შრამი, 9 წლის)

მშობელთა ჩართულობა

ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალური ინტეგრაციის შესასწავლად, გამოვიყენეთ ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კრიტერიუმი ლტოლვილი ბავშვების მშობლების ჩართულობა სწავლა-სწავლების პროცესში. რამდენადაც განათლება ოჯახური ინტიტუტიდანაც აღიქმება, როგორც პიროვნების პროცესი და მშობლები განათლებაზე ამყარებენ საკმაოდ დიდ მოლოდინებს, აგრეთვე გავითვალისწინეთ, რომ კვლევისთვის მნიშვნელოვანი იქნებოდა ლტოლვილი მოსწავლეების მშობლების მოლოდინების შეფასებაც. ჩართულობის თვალსაზრისით კვლევამ ცხადყო, რომ მშობლები ნაკლებად არიან ჩართულნი განათლებაში, რაც გამომდინარეობს მათი დღის წესრიგიდან. ბავშვების დიდი ნაწილი აღნიშნავს, რომ მშობლები საქართველოში მუშაობით ირჩენენ თავს და რომ ისინი მთლი დღის განმავლობაში დიდ დროს სწორედ სამუშაოს უთმობენ. მათი უმეტესობა თარჯიმნის ან კერძო გამყიდველის პოზიციაზეა დასაქმებული. რაც შეეხება უშუალოდ სწავლა სწავლების პროცესში ჩართულობას, ბავშვები აღნიშნავენ, რომ მშობლები არიან ძირითადი ხიდი იმ გზასთან მისასვლელად, რასაც განათლება ჰქვია. მშობლები ბავშვებს ეხლამრებიან ქართული ენის სწავლაში და სხვადასხვა საგანმათლებლო მასალებით უზრუნველყოფენ მათ. ლტოლვილი ბავშვების მშობლები ელიან, რომ სკოლა შეავსებს იმ ვაკუუმს, რომელიც მათ შვლებს წარმატებულ სოციალიზაციაში და სოციალურ ინტეგრაციაში დაეხმარებათ.

„მე აქ მყავს მარტო დედა, ის მუშაობს, მასალებს თარგმნის და არ სცალია. მაგრამ, როცა სახლში მივიდივართ მეხმარება, რომ შევასრულო დავალებები.“ (პო, 10 წლის)

„დედა მეუბნება და მეკითხება: რა მოხდა სკოლაში. ვინმემ ხომ არ გაგაბრაზა? მე ვუყვები, რომ ცოტას კი მაბრაზებენ, მაგრამ არაუშავს მეთქი. ერთ დღეს მეტკინა ხელი, მაგრამ დედამ თქვა, არაუშავს მოითმინეო.“ (ჩარლზი, 8 წლის)

„ჩემი მამა ომში მოკვდა, დედა მეუბნება, რომ უნდა ძლიერი ვიყო. მე მეხმარება, ყველაფერს ყიდულობს, მასეირნებს და რასაც ვთხოვ მისრულებს.“ (გლორია, 8 წლის)

დამოკიდებულება მასწავლებლებისადმი

სოციალური ინტეგრაცია სრულიად მიემართება კომუნიკაციას, ურთიერთობებს, რომლებსაც მნიშვნეოვანი წვლილი შეაქვთ დიალოგში. ძლიერდება ბავშვი და მას ეძლევა იმედი, რომ იმ ადამიანებთან ურთიერთობით შეძლებს დაძლიოს ცხოვრებისეული გამოწვევები. მოსწავლე სკოლაში დაკავშირებულია სხვადასხვა აქტორთან, იქნება ეს თანატოლი, მასწავლებელი, სკოლის დირექტორი თუ მანდატური. შესაბამისად ურთიერთობებიც სხვადასხვა ასპექტთან და ინერაქციის სხვადასხვა ფორმებთანაა დაკავშირებული. ჩვენი კვლევის პროცესში, მნიშვნელოვანი ყურადღება გავამახვილეთ სწორედ ურთიერთობათა სისტემაზე, როგორც წარმატებული სოციალური ინტეგრაციი ერთ-ერთ პრედიქტორზე. აღსანიშნავია, რომ გამოკითხული ბავშვების უმრავლესობას მასწავლებლებთან პოზიტიური დამოკიდებულება აქვთ, თუმცა ისინი ზოგიერთ შემთხვევაში მიუთითებენ წარმატებული ურთიერთობების ხელისშემშლელ ფაქტორებს, რომელთა შორის ყველაზე ხშირია მასწავლებელთა სიმკაცრე და არამიზნობრივი, ხშირად გადამეტებული სუბორდინაცია.

„მასწავლებელი ადრე ქართულს მასწავლიდა, მაგრამ მერე ხშირად არ მასწავლის. მეუბნება, შენ თვითონ უნდა წაიკითხო და ისწავლოო ახლა.“ (ედნა, 10 წლის)

„მე მიყვარს „მე და საზოგადოების“ მასწავლებელი და ინგლისურის. იმიტომ, რომ ეს საგნები უფრო კარგად მესმის.“ (გრიფინი, 8 წლის)

„მასწავლებელი ზოგიერთი კარგია, ზოგიერთი არა. არ მომწონს, რომ ხშირად ცხუბობენ და ყურს მიწევს“ (ჯიმი, 10 წლის)

„მასწავლებელი მეხმარება, თუკი რამე ვერ გავიგე, მაგრამ მე სხვანაირად ვსწავლობ და ცოტა მიჭირს. ბავშვები მეუბნებიან, შენ მარტივ სწავლობ და ამიტომ არისო“ (ანასტასია, 8 წლის)

„არ მიყვარს, რომ მე არ ვარ დამნაშავე და ამიტომ მე მიყვირიან და მეჩხუბებიან. მასწავლებელს რომ ეტვიან ამან გააკეთაო, ის მე მეჩხუბება“ (მუშუ, 9 წლის)

ენობრივი ბარიერების დაძლევის მექანიზმები

როგორც უკვე არაერთხელ აღინიშნა, ლტოლვილ მოსწავლეების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ბარიერს ენის არცოდნა წარმოადგენს. თუმცა, ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ მათმა უმეტესობამ უკვე საკმაოდ დიდი პერიოდი გაატარა სკოლაში. ბავშვებს უჭირთ საუბარი, მაგრამ როგორც თვითონ აღნიშნავენ, უფრო ემტად უჭირთ კითხვა და წერა. ენა, როგორც მეტყველების ინსტრუმენტი დიდ ბარიერს წარმოადგენს სოციალური ინტეგრაციის პროცესშიც. როგორც ლტოლვილი ბავშვები ინტერვიუმ აღნიშნავენ, ენის სწავლის ძირითად წყაროს არაფორმალური ინსტიტუტები წარმოადგენს, როგორცაა სახლი, საინფორაციო და საკომიუნიკაციო საშუალებები და სამეზობლო. შედარებით მცირე ნაწილი საუბრობს, რომ ენობრივი ბარიერის დაძლევაში ყველაზე ემეტად სკოლის ინსტიტუტი დაეხმარათ.

„სახლში მქონდა ანბანი და იმას ვკითხულობდი სულ. ტელევიზორში ვუყურებ ქართულ არხებს“ (გრიფინი, 8 წლის)

„ჩემმა მეგობრმა ანდრომ მასწავლა. ჩემთან სახლში მოდიოდა და მელაპარაკებოდა. ერთად ვთააშობდით, ვუყურებდით ფილმებს. ანდრომ მისი მეგობრებიც გამაცნო. ახლა ყველა ერთად ვთამაშობთ.“ (ტიანა, 9 წლის)

„ტელევიზორიდან ვისწავლე ქართული“ (პო. 10 წლის)

„ჯერ კარგად არ ვიცი, მაგრამ მასწავლებელი მოდის და მასწავლის. (...) კი, დედიკო ხიდის ფულს.“ (მუშუ, 9 წლის)

„უფრო კარგად ინგლისური ვისწავლე, ვიდრე ქართული, მაგრამ კლასელები არ მეთანაშებიან ქართული რომ არ ვიცი და ახლა ვსწავლობ.“ (ედი, 8 წლის)

მოსწავლეთა ცნობისმოყვარეობა

მოსწავლეებს აგრეთვე ჩავეკითხეთ, თუ რა სურთ იცოდნენ. გვქონდა იმედი, რომ მივიღებდით ინფორმაციას ცოდნის დეფიციტის შესახებ. აგრეთვე დავინტერესდით, თუ რა ხელისშემშლელ ფაქტორებთან უწევთ მათ გამკლავება. ბავშვები აღნიშნავენ, რომ სურთ

ისწავლონ ისეთი დისციპლინები, რომლებიც დაკავშირებულია ესთეტიკურ და სპორტულ აქტივობებთან. როგორც ჩანს, მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც ენობრივი ბარიერი აქვთ, დამლულია შედარებით თეორიული დისციპლინების სწავლა და სავარაუდოდ, ამ ფაქტორის აღმოფხვრა იქნება ამ დისციპლინების უკეთ ათვისების პრედიქტორი.

*„ხატვა მინდა ვიცოდე (...) კი, ვსწავლობ ხელოვნებას, მაგრამ ხატვას არ გვასწავლიან“
(ჯიმი, 10 წლის)*

„მინდა ვიცოდე ქართული ენა, რომ თავისუფლად დავწერო. გაკვეთილზე ბავშვები წერენ სხვადასხვა რაღაცას და მეც მინდა, რომ ასე დავწერო.“ (ჩარლზი, 8 წლის)

„ხელს მიშლის, რომ გარეთ მინდა გასვლა, მაგრამ არ მიშვებენ“ (გლორია, 8 წლის)

კონფლიქტები და მათი მართვა

აკულტურაციასთან დაკავშირებული ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორია კონფლიქტების არსებობა. როდესაც ვსაუბრობთ კონფლიქტზე, პირველ რიგში მოვიაზრებთ, კონფლიქტს, რომლის საფუძველს წარმოადგენს ნებისმიერ რამ, რაც შესაძლებელია, უთანხმოებას იავევდეს, მაგრამ ამ შემთხვევაში კონფლიქტი უნდა განვიხილოთ, როგორც კულტურული დიალოგის საპირისპირო ქცევა. ბავშვები აღნიშნავენ, რომ მათ აქვთ კონფლიქტი, თუმცა ისინი ხაზს არ უსვამენ, რომ ამ კონფლიქტს შესაძლებელია იწვევდეს მათ შორის არსებული იდენტობის განმასხვავებელი ნიშნები, როგორიცაა: ენა, რელიგია, წარმომავლობა, ცხოვრების წესი და ა.შ. თუმცა, ყოველ შემთხვევაში, ჩვენთვის მნიშვნელოვანია კონფლიქტის არსებობა, რომელიც მეყარება ნებისმიერ საფუძველს.

„კი, ხშირად ვჩხუბობთ. მეჯახებიან და მეც ვეჯახები. მერე რაღაცები რომ მოუნდებათ მოდიან და ვთამაშობთ ისევ.“ (შრამი, 9 წლის)

„ერთხელ ვიჩხუბეთ იმიტომ, რომ ჩემს წიგნს რატომ მოკიდე ხელი, კითხვა არიცი და რათ გინდაო და ეს მეწყინა“. (სიდი, 10 წლის)

„ზოგჯერ მაბრაზებენ, ერთ დღეს კბილი მომტყდა, მაგრამემრე ყველა მეხმარებოდა და მოდიოდნენ, ხომ კარგად ხარო“ (გრიფინი, 8 წლის)

პროექციული მეთოდი

	რესურსის კონტენტი	დიახ (მქონია გამოცდილება)	არა (არ მქონია გამოცდილება)
1.	<ul style="list-style-type: none"> • პროექტული მუშაობა • ინტერნეტ რესურსებით კულტურული წიგნიერების გაზრდა • პრობლემაზე დაფუძნებული მუშაობა • წყვილური და ჯგუფური მუშაობა თანაბარი მონაწილეობით 	2	10
2.	<ul style="list-style-type: none"> • დიალოგი • სხვისი პოზიციის მიღება • სწავლა თამაშით • ინტერნეტ რესურსებით კულტურული წიგნიერების გაზრდა • წყვილური და ჯგუფური მუშაობა თანაბარი მონაწილეობით 	1	11
3.	<ul style="list-style-type: none"> • საჭიროებების კვლევა • სწავლის მეთოდის არჩევის შესაძლებლობა • პრობლემაზე დაფუძნებული მუშაობა 	3	9
4.	<ul style="list-style-type: none"> • კულტურული ფესტივალი • სწავლა თამაშით • ინტერნეტ რესურსებით კულტურული წიგნიერების გაზრდა • წყვილური და ჯგუფური 	0	12

	მუშაობა თანაბარი მონაწილეობით		
5.	<ul style="list-style-type: none"> პროექტული მუშაობა დიალოგი სხვისი პოზიციის მიღება პრეზენტაცია სწავლის მეთოდის არჩევის შესაძლებლობა 	2	10

რესურსის კონტენტი	მომეწონა (დასაბუთება)	არ მომეწონა (დასაბუთება)
1. <ul style="list-style-type: none"> პროექტული მუშაობა ინტერნეტ რესურსებით კულტურული წიგნიერების გაზრდა პრობლემაზე დაფუძნებული მუშაობა წყვილური და ჯგუფური მუშაობა თანაბარი მონაწილეობით 	12 კომპიუტერს იყენებდნენ და ფილმს უყურებდნენ; ერთად აკეთებდნენ დავალებებს გაკვეთილზე;	0
2. <ul style="list-style-type: none"> დიალოგი სხვისი პოზიციის მიღება სწავლა თამაშით ინტერნეტ რესურსებით კულტურული წიგნიერების გაზრდა წყვილური და ჯგუფური მუშაობა თანაბარი მონაწილეობით 	11 ბავშვები თამაშობდნენ; ბავშვები გაკვეთილზე ერთმანეთს ესაუბრებოდნენ;	1 მასწავლებელი ბავშვს არ დაეხმარა;
3. <ul style="list-style-type: none"> საჭიროებების კვლევა სწავლის მეთოდის არჩევის შესაძლებლობა პრობლემაზე დაფუძნებული მუშაობა 	12 ბავშვებმა დახატეს და გააფერადეს ფურცლები, მეც	0

		მიყვარს ასე; მასწავლებელი მიდიოდა ყველა მსოწავლესთან და ეფერებოდა;	
4.	<ul style="list-style-type: none"> • კულტურული ფესტივალი • სწავლა თამაშით • ინტერნეტ რესურსებით კულტურული წიგნიერების გაზრდა • წყვილური და ჯგუფური მუშაობა თანაბარი მონაწილეობით 	<p>10</p> <p>გაიმართა ზეიმი და ყველა ბავშვს კარგად ეცვა; (კულტურული ტანსაცმელი)</p> <p>ბავშვები ერთმანეთს ულოცავდნენ და საჩუქრებს ჩუქნიდნენ;</p>	<p>2</p> <p>ოთახი პატარა იყო;</p> <p>ვერ გავიგე რა მოხდა;</p>
5.	<ul style="list-style-type: none"> • პროექტული მუშაობა • დიალოგი • სხვისი პოზიციის მიღება • პრეზენტაცია • სწავლის მეთოდის არჩევის შესაძლებლობა 	<p>12</p> <p>ბავშვებმა ერთად დაწერეს დავალება და მერე ერთმანეთთან მიდიოდნენ და ეხმარებოდნენ;</p>	<p>0</p>

რაოდენობრივი კვლევის შედეგები

კვლევის ამ ნაწილში მიმოხილულია ძირითადი მიგნებები, რომლებიც წარმოდგენილია სტატისტიკური ცხრილებისა და დიაგრამების სახით. კვლევის ფარგლებში განსაკუთრებული ყურადღება არ გამახვილებულა მოდერატორ ცვლადებზე, თუმცა მონაცემთა დამუშავების შემდეგ გამოიკვეთა ტენდენცია, რომ ისეთი ცვლადები, როგორებიცაა მასწავლებლის სამუშაო გამოცდილება, ინგლისური ენის ცოდნის დონე და და ბოლო ორი წლის განმავლობაში მიღწეულ კარიერულ წინსვლას, მათ შორის

ტრენინგების გავლას ჰქონდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი გავლენა მოსწავლეთა სოციალური ინტეგრაციის პერსპექტივების შეფასებისას. შესაბამისად, ქვემოთ მოცემული ცხრილები გვაწვდის ინფორმაციას სწორედ ამ მონაცემების შესახებ.

სკოლაში სწავლების გამოცდილება

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 5 წელზე ნაკლები	16	22.9	22.9	22.9
2.00 5-10 წელი	25	35.7	35.7	58.6
3.00 10 წელზე მეტი	29	41.4	41.4	100.0
Total	70	100.0	100.0	

ბოლო 2 წლის განმავლობაში გაგივლიათ თუ არა პროფესიული გადამზადების ტრენინგები?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 დიახ	33	47.1	47.1	47.1
2.00 არა	37	52.9	52.9	100.0
Total	70	100.0	100.0	

ინგლისური ენის ცოდნის დონე

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 არ ვიცი	20	28.6	28.6	28.6
2.00 დაწყებითი	22	31.4	31.4	60.0
3.00 საშუალო	18	25.7	25.7	85.7
4.00 მაღალი	10	14.3	14.3	100.0
Total	70	100.0	100.0	

აღწერითი სტატისტიკა

რელიგიური პარტიკულარიზმი

ამ ნაწილის გასაანალიზებლად ვიყენებთ გლოკისა და სტარკის (2002) მიერ შემუშავებულ რელიგიურობის კვლევის თეორიას, რომლის მიხედვითაც, რელიგიური რწმენა მოიცავს იმ რწმენათა ნაკრებს, რომლებიც გარკვეული რელიგიური სწავლების

განუყოფელი ნაწილია და რელიგიურ პარტიკულარიზმს - რწმენა იმის შესახებ, რომ მხოლოდ რომელიმე კონკრეტულ რელიგიაშია ჭეშმარიტება. (Stark, Glock, 1965) .

კვლევის შედეგად გაირკვა, რომ პედაგოგების რელიგიურობა საკმაოდ მაღალია, რელიგიური პარტიკულარიზმი კი მათ წინარწმენებთანაა დაკავშირებული. მაგალითად, მასწავლებლებს ღრმად სწამთ, რომ სკოლაში რელიგიურმა საუბრებმა მხოლოდ ქრისტიანობა მოიცვან, ან სახელმწიფო რელიგია უმჯობესია მართლმადიდებლურ საფუძვლებზე იდგეს. როგორც ჩანს, რელიგიურობა პედაგოგთათვის სასკოლო კულტურის ნაწილი უნდა იყოს.

კვლევის ეთიკიდან გამომდინარე, კვლევა ამ ინსტრუმენტით ვერ არკვევს რა ადგილი უჭირავს სასკოლო კულტურაში - პროზელიტიზმს, ინდოქტრინაციასა და იძულებით ასიმილაციას, მიუხედავად იმისა, რომ იძულებითი ასიმილაციის შემთხვევები გამოვლინდა უშუალოდ მოსწავლეთა შესწავლისას. რელიგიური პარტიკულარიზმი იზომებოდა სხვა კითხვებითაც, მაგალითად, რა გავლენას ახდენს რელიგია თქვენს ყოველდღიურ ცხოვრებაზე, ან მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების მიღებაზე, რომელიც შესაძლოა წარმოადგენდეს იძულებითი ასიმილაციის საფუძველს.

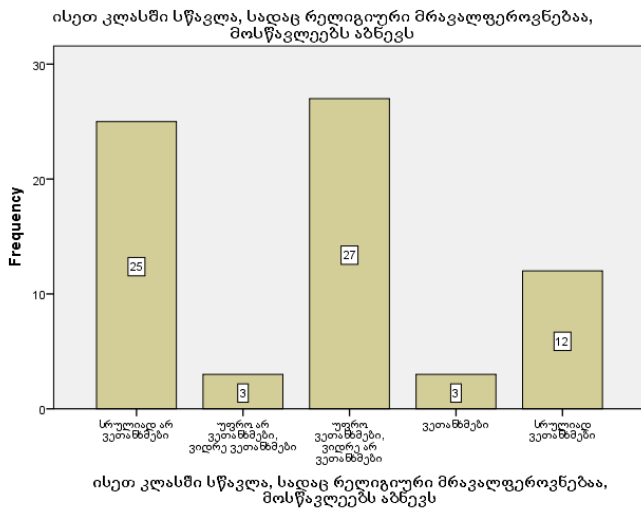
აღსანიშნავია, რომ პრობლემა დივერსიფიცირებულია გარეშე, მოდერატორი ცვლადების მიხედვით, რასაც კარგად ვხედავთ ასაკს, გამოცდილებასა და სხვა მახასიათებლებს შორის აღმოჩენილი სხვაობებით. შესაძლოა ითქვას, რომ ახალბედა პედაგოგებს ნაკლებად აქვთ რელიგიური წინარწმენები, ასეთივე სურათი გვაქვს გამოცდილ პედაგოგებთან.

კვლევამ აჩვენა ისიც, რომ მიუხედავად იმისა, რომ პედაგოგთა დიდ ნაწილს აქვს ეთნიკურ და რელიგიურუმცირესობებთან მუშაობის გამოცდილება, გამოცდილების მიუხედავად, რელიგიური წინარწმენები მჭიდროდაა შეჭიდული მასწავლებლის დამოკიდებულებასთან.

მოსალოდნელია, რომ წინარწმენების გავლენით მასწავლებლებმა ვერ შეძლონ რელიგიური უმცირესობების სოციალური ინტეგრაცია, ან იგი ატარებდეს ფორმალურ ხასიათს.

სტატისტიკა

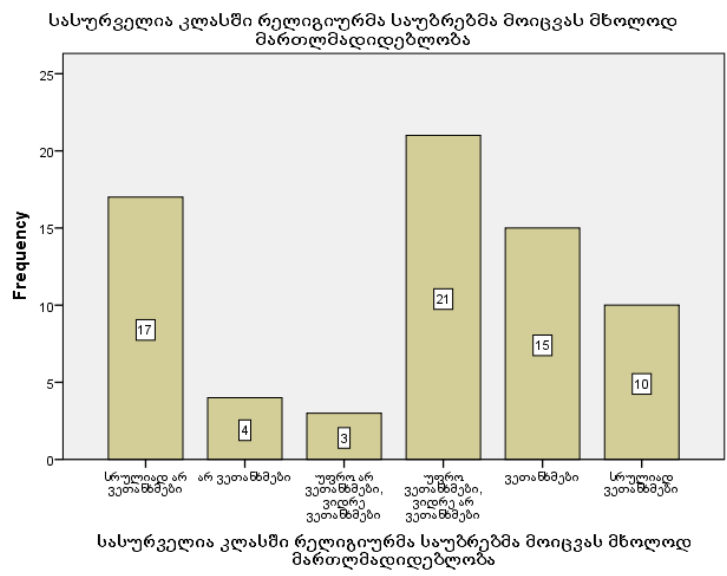
	ისეთ კლასში სწავლა, სადაც რელიგიური მრავალფეროვნებაა, მოსწავლეებს აბნევს	სასურველია კლასში რელიგიურმა საუბრებმა მოიცვას მხოლოდ მართლმადიდებლობა	მშობლებმა უმჯობესია სკოლის შერჩევისას გაითვალისწინონ ჯგუფის რელიგია, ეთნიკური სიჭრელე	სახელმწიფო რელიგია უმჯობესია ქრისტიანულ საფუძვლებზე იდგეს
Valid N	70	70	70	70
Missing	0	0	0	0
Mean	3.2714	3.6143	4.2286	3.7286
Std. Error of Mean	.22377	.21176	.17991	.19080
Median	4.0000	4.0000	4.0000	4.0000
Mode	4.00	4.00	4.00	4.00
Std. Deviation	1.87216	1.77170	1.50527	1.59639
Variance	3.505	3.139	2.266	2.548
Minimum	1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum	6.00	6.00	6.00	6.00
Sum	229.00	253.00	296.00	261.00



დიაგრამა 1.

დიაგრამაზე ნათლად ჩანს, რომ თითქმის ერთნაირია პასუხების წილი „სრულიად არ ვეთანხმები“ და „უფრო ვეთანხმები, ვიდრე არ ვეთანხმები“. აგრეთვე საკმაოდ მაღალია პასუხის რაოდენობა „სრულიად ვეთანხმები“.

დიაგრამა 2.-ზე, რომელიც არკვევს მასწავლებელთა რელიგიური პარტიკულარიზმისადმი დამოკიდებულებას, აჩვენებს, რომ მასწავლებელთა დიდი ნაწილისათვის სკოლა ის ინსტიტუციაა, სადაც თუკი რელიგიური საუბნები შეიძლება არსებობდეს, აუცილებლად მართლმადიდებლობას უნდა მიემართებოდეს.

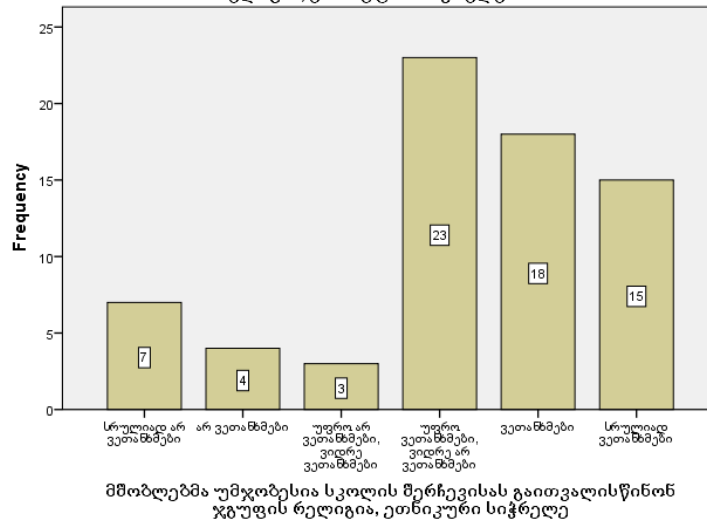


დიაგრამა 2.

მასწავლებლების დიდი ნაწილი მიიჩნევს, რომ სახელმწიფო რელიგია უმჯობესია ქრისტიანულ საფუძვლებზე იდგეს. მართალია, აქ არ იყო დაკონკრეტებული ქრისტიანობის რომელიმე მიმართულება, თუმცა აღნიშნული თეზისი გამორიცხავს სხვა რელიგიების გავლენას სახელმწიფო განათლებაზე.

მასწავლებლების დიდი ნაწილი მხარს უჭერს პოზიციას, რომ მშობლებმა უმჯობესია სკოლის შერჩევას გაითვალისწინონ კლასის რელიგიური მრავალფეროვნება. აღნიშნულ პოზიციას არ იზიარებს მხოლოდ 14 რესპონდენტი.

მშობლებმა უმჯობესია სკოლის შერჩევისას გაითვალისწინონ ჯგუფის რელიგია, ეთნიკური სიტრელე



დიაგრამა 3.

მეთოდური კომპეტენციები

ამ შემთხვევაში, წინასწარ შევიმუშავეთ კოდირების ინსტრუმენტი, რომელმაც საბოლოოდ ლიკერტის 6 ბალიანი სკალის სახე მიიღო, სადაც პედაგოგები უთითებდნენ, რამდენად ხშირად იყენებდნენ ამა თუ იმ მეთოდს, შემდეგ კი ასახელებდნენ გაკვეთილის მიზანი კონკრეტული მეთოდით სწავლებისას. კვლევის ფარგლებში შემუშავდა მხოლოდ ის მეთოდები, რომლებსაც პროექციული მეთოდი ითვალისწინებდა და მოსწავლეებში დიდი მოწონება დაიმსახურა. ეს მეთოდებია - დიალოგი, არგუმენტირება, პროექტის კეთება, პრობლემის გადაჭრა და სხვა, რომლებსაც საფუძვლად სხვადასხვა საგანმანათლებლო თეორია უდევთ. მაგალითად, დიალოგის მეთოდი ჯერ კიდევ ძველი საბერძნეთის ფილოსოფიური სკოლის გამორჩეული მეთოდი იყო.

კვლევის ფარგლებში მეთოდური კომპეტენციები არ შემოიფარგლა მხოლოდ კონკრეტული მეთოდების გამოყენების სიხშირეების დათვლით, აღწერითი სტატისტიკა აგრეთვე მოწოდებულია აჩვენოს, როგორია მასწავლებელთა მიდგომები მოსწავლეთა ინტერკულტურული დიალოგის ხელშეწყობისაკენ, ანუ მეთოდები ჩადრმავებულია ცაკეულ შრეებამდე, დაყვანილია კონკრეტულ ქცევით აქტივობებად. კვლევამ აჩვენა, რომ მასწავლებლები შედარებით ხშირად იყენებენ ტრადიციულ მეთოდებს, როგორებიცაა -

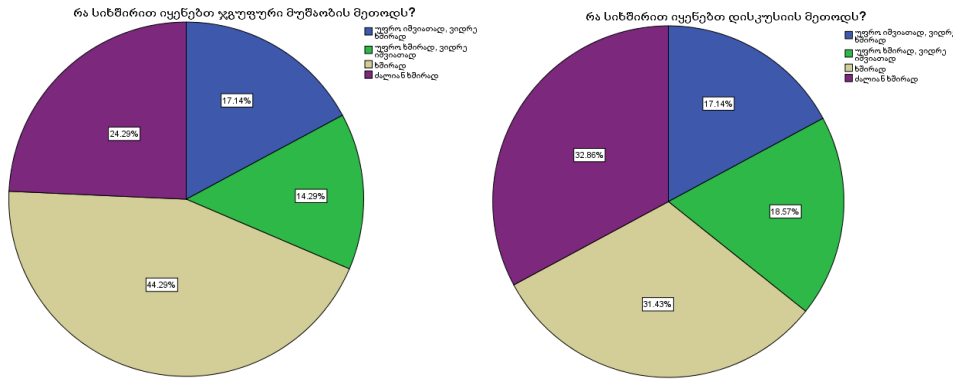
გაკვეთილის თხრობა, დიალოგი, არგუმენტირება. თუმცა კვლევამ აჩვენა, რომ ისეთი კომპლექსური მეთოდები, როგორებიცაა - პროექტული მუშაობა და პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლება, აგრეთვე, როლური და სიტუაციური სავარჯიშოები პედაგოგთა პრაქტიკაში შედარებით ნაკლებად გამოიყენება.

მასწავლებელთა დიდ ნაწილს კარგად არ აქვს გააზრებული, რა არის ამა თუ იმ მეთოდის გამჭოლი მიზნები, რადგან მათი უმეტესობა მიზნებში არ ასახლებეს მოსწავლეთა კულტურული დიალოგის ხელშეწყობას, აგრეთვე დიდ ნაწილს უჭირს კონკრეტული მიზნების იდენტიფიცირება. აღსანიშნავია, ვთქვათ, რომ როგორც წინა შემთხვევაში აქაც ჭარბობს ვარიაციები ასაკისა და გამოცდილების, აგრეთვე საგნის სწავლების მიხედვით.

სტატისტიკები

	ჯგუფური მუშაობა	დიალოგი (მოსწავლე-მასწავლებელი, მოსწავლეები)	დისკუსია	პრობლემაზე მუშაობა	პროექტული მუშაობა	როლური თამაშები	თემატიკა, რომელიც მოიცავს პატრიოტიზმს	თემატიკა, რომელიც მოიცავს კულტურათა ურთიერთობებს
Valid N	70	70	70	70	70	70	70	70
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	4.7571	4.3143	4.8000	3.8286	3.7429	3.6857	5.0143	3.6429
Std. Error of Mean	.12113	.13883	.12966	.20244	.19163	.19681	.13725	.17151
Median	5.0000	4.5000	5.0000	4.0000	4.0000	4.0000	5.0000	4.0000
Mode	5.00	5.00	6.00	5.00	3.00	3.00	6.00	3.00
Std. Deviation	1.01347	1.16149	1.08481	1.69373	1.60331	1.64663	1.14832	1.43492
Variance	1.027	1.349	1.177	2.869	2.571	2.711	1.319	2.059
Minimum	3.00	2.00	3.00	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00
Maximum	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00
Sum	333.00	302.00	336.00	268.00	262.00	258.00	351.00	255.00

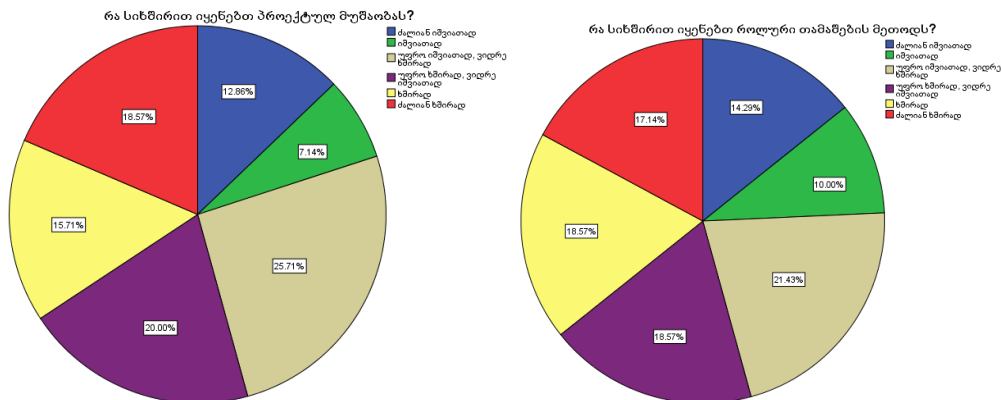
ქვემოთ მოცემულ წრიულ დიაგრამებზე ჩანს, რომ ტრადიციულ მეთოდებს, როგორცაა ჯგუფური მუშაობა და დისკუსიები მასწავლებლები ხშირად ან ძალიან ხშირად იყენებენ.



დიაგრამა 4. და 5.

თუმცა ისეთი კომპლექსური მეთოდები, როგორცაა - პროექტზე ან პრობლემაზე მუშაობა, მასწავლებლების უმრავლესობა შედარებით იშვიათად გამოიყენებს.

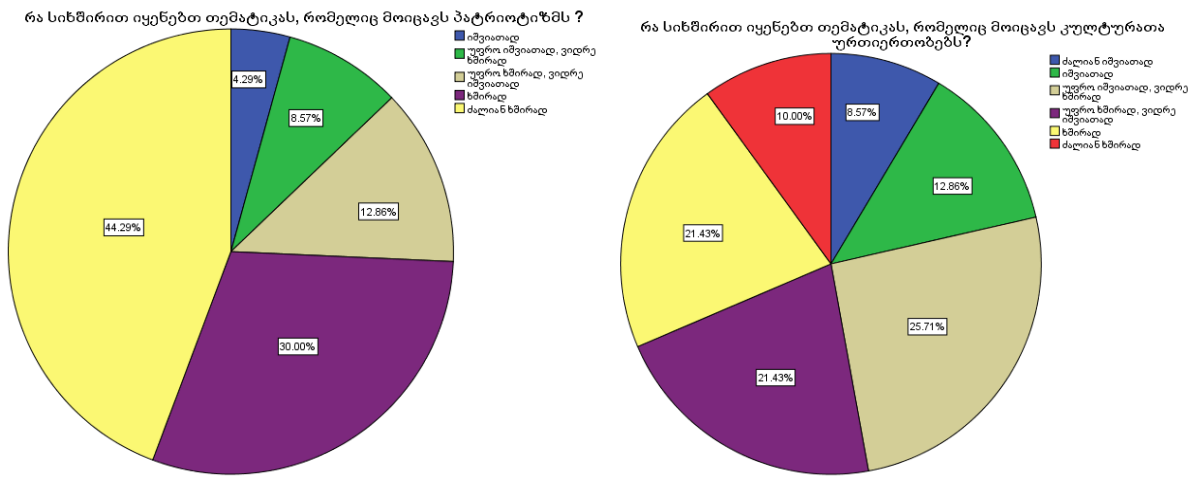
ქვემოთ მოცემულ დიაგრამებში ნაჩვენებია, რომ პროექტულ მუშაობას ძალიან ხშირად და ხშირად ჯამურად 35%-მდე რესპონდენტი იყენებს, როლური თამაშის მეთოდს კი - 35%-ზე მეტი რესპონდენტი.



დიაგრამა 6. და 7.

კონტრასტულია გაკვეთილზე განხილული თემატიკების სიხშირეც. როგორც ქვემოთ მითითებული დიაგრამებიდან ირკვევა, მასწავლებლების დიდი ნაწილი პატრიოტიზმის თემატიკას უფრო ხშირად იყენებს, ვიდრე თემატიკას, რომელიც მოიცავს კულტურულ ურთიერთობებს.

აქ შესაძლებელია დაისვას კითხვა, იქნებ მასწავლებელი სულაც მათემატიკას ასწავლის? ამ კითხვაზე პასუხს ორი ასპექტის გათვალისწინებით ავხსნი. 1. ინტერკულტურული კომპეტენციები გამჭოლი საკითხია, შესაბამისად, მასწავლებელს აქვს შესაძლებლობა გამოიყენოს ესა თუ ის თემატიკა. 2. შესაძლებელია თემატიკა უშუალოდ არ მიემართებოდეს კულტურულ მრავალფეროვნებას, თუმცა ისეთ ასპექტებში, როგორცაა ამოცანის პირობა (მათემატიკის გაკვეთილზე) შეტანილი იყოს კულტურული მრავალფეროვნების კონტექსტი. აგრეთვე, გასათვალისწინებელია ისიც, რომ ჩვენს რესპონდენტებს დაწყებითი და ადრეული საბაზო საფეხურის პედაგოგები ასწავლიან.



დიაგრამა 8. და 9.

დამოკიდებულება კონკრეტული მეთოდების, მათი მიზნების მიმართ

მთელი რიგი სტატისტიკური ინფორმაცია მოწმობს, რომ მასწავლებლებს უფრო ნეგატიური დამოკიდებულება აქვთ გამჭოლ მეთოდებთან და კომპეტენციებთან, ვიდრე დადებითი. სტანდრტული გადახრა თითქმის ყველა შემთხვევაში ან თანაბარია, ან გადახრილია ნეგატიური დამოკიდებულებისადმი.

კვლევამ აჩვენა, რომ პედაგოგებს კარგად არ აქვთ გააზრებული მათი როლი უმცირესობებთან მიმართებაში, ან გააჩნიათ დიქტომური დამოკიდებულება მათ მიმართ საჭირო მიდგომების ირგვლივ. უმრავლესობა ვერ აცნობიერებს უმცირესობათა საჭიროებებს, უჭირს ჩაწვდეს განათლების მოწინავე პერსპექტივას ადამიანის უფლებების დაცვისა და ფუნდამენტური, გამოხატვის უფლების წახალისებისათვის. გარდა მასწავლებელთა ცნობიერებისა, ნეგატიურია მათი დამოკიდებულებაც. მიუხედავად იმისა, რომ ხშირ შემთხვევაში უმრავლესობა კლასში ოპერირებისათვის ემხრობა დიალოგისა და კულტურული უმცირესობების ინტერესების დაცვის პოლიტიკას, დიდი ნაწილი ამ პოლიტიკის საჭიროებას არ აღიარებს. აგრეთვე მნიშვნელოვანია ვახსენოთ, რომ ისეთი მნიშვნელოვანი საკითხები, როგორცაა თავად წინარწმენებისგან გათავისუფლება, უმცირესობათა თავდაჯერებისა და პოზიტიურად წარმოჩენის პრაქტიკები, მრავალფეროვანი ჯგუფების ზიანისკენ მიმართული პრაქტიკების აღმოჩენისადმი პედაგოგთა მნიშვნელოვან ნაწილს მაინც არ აქვს პოზიტიური დამოკიდებულება.

მომდევნო სკალა, რომელსაც ჩვენ დამოკიდებული ცვლადის გასაზომად ვიყენებდით 16 დებულებას მოიცავდა, რომლებშიც კარგად ჩანს რამდენად აქტუალურია და ქმედითი სივრცის ნაწილი ესა თუ ის მეთოდური კომპეტენციები, როგორებიცაა მაგალითად, ლტოლვილი ბავშვების ჩართვა კლასის ჩვეულებრივ აქტივობებში, დამოკიდებულება უმცირესობების პოზიციების გაზიარებისადმი, ახალი და შედეგზედ მიმართული პრაქტიკების ინტეგრირება სამუშაო გარემოში, კულტურული წიგნიერების სწავლების პრაქტიკები და სხვა.

კვლევა ამტკიცებს, რომ პედაგოგთა საკმაოდ დიდი ნაწილის პრაქტიკა მხოლოდ მინიმალური სოციალური პროექტებით საზრდოობს და ისეთი მნიშვნელოვანი პროცესი, რომელიც მოსწავლის ქცევის ცვლილებაზეა მიმართული ვერ ხორციელდება.

აგრეთვე შეინიშნება, რომ მასწავლებლების დიდი ნაწილი გლობალურად აღიარებულ პრობლემატიკას ვერ ხედავს, რაც შესაძლოა იყოს სწორედ იმის გამომწვევი, რომ ისინი ამა თუ იმ ინტერვენციების გატარების საჭიროებასაც ვერ ხედავენ.

მასწავლებლების მსუყე ნაწილს განათლების მიზნებში კულტურული წიგნიერებისა და კულტურული ცხოვრების დანახვა უჭირს, მათთვის ისეთი მნიშვნელოვანი საკითხები, როგორებიცაა - ტოლერანტობა, უმცირესობების დაფასება და მათი წვლილის აღიარება გაკვეთილის ნაწილი სასურველია აე იყოს, რამეთუ სოციალურ ცხოვრებაში ლტოლვილი მოსწავლეები ისედაც ახერხებენ ინტეგრაციას. ისინი ხშირად საკითხს ტენდენციურად, საკუთარი საგნის გადმოსახედიდან აფასებენ. სწორედ ამიტომ მნიშვნელოვანია, რომ კარგად გაანალიზდეს საგნობრივი კომპეტენციისადმი დამოკიდებულებაც, რომელიც ჩვენს შემთხვევაში მხოლოდ ნაწილობრივია წამოდგენილი.

სტატისტიკები

	ჩაგიტარებიათ თუ არა გაკვეთილი ღია ცის ქვეშ?	რა არის ღის ცის ქვეშ გაკვეთილის მიზანი?	აძლევთ თუ არა მოსწავლეებს საშუალებას თავად განსაზღვრონ, რა მეთოდით ისწავლიან?	არის თუ არა მეთოდებს შორის განსხვავება?	მეთოდების ჩამონათვალი, რომელსაც მოსწავლეები იყენებენ
N	Valid 70 Missing 0	23 47	70 0	33 37	12 58
Mean	1.6714	1.8261	1.5286	1.6364	1.6667
Std. Error of Mean	.05654	.08081	.06009	.08504	.18803
Median	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000
Mode	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
Std. Deviation	.47309	.38755	.50279	.48850	.65134
Variance	.224	.150	.253	.239	.424
Minimum	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00
Sum	117.00	42.00	107.00	54.00	20.00

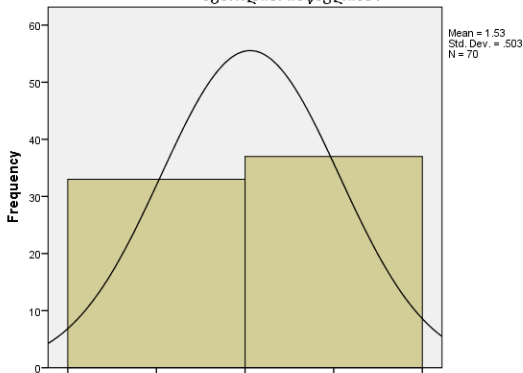
მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებელთა დიდ პროცენტს ღია ცის ქვეშ გაკვეთილი არ ჩაუტარებია, იმ მასწავლებლებს შორის (N=23) , რომლებსაც აღნიშნული აქტივობა

განუხორციელებიათ, მხოლოდ 6% აღნიშნავს, რომ მსგავსი გაკვეთილის მიზანი მოსწავლეებს შორის კულტურული დიალოგი იყო.

რა არის ღის ცის ქვეშ გაკვეთილის მიზანი?

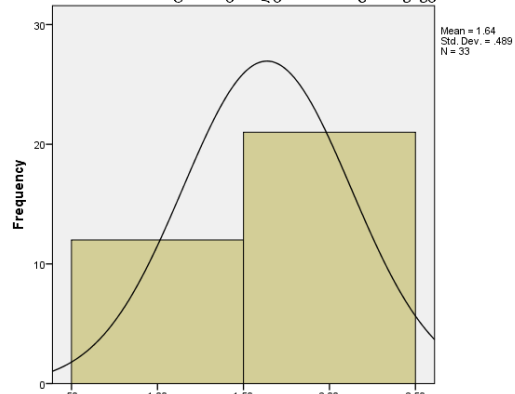
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00 კულტურული დიალოგის ხელშეწყობა	4	5.7	17.4	17.4
2.00 სხვა	19	27.1	82.6	100.0
Total	23	32.9	100.0	
Missing System	47	67.1		
Total	70	100.0		

აძლევთ თუ არა მოსწავლეებს საშუალებას თავად განსაზღვრონ, რა მეთოდით ისწავლიან?



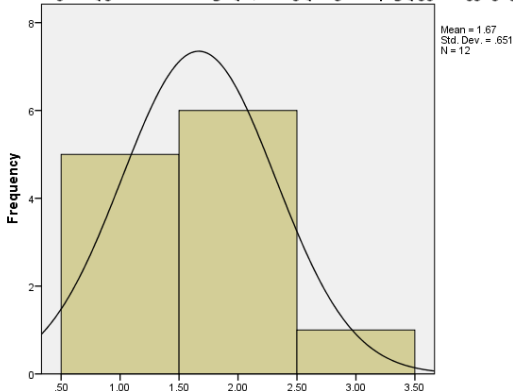
აძლევთ თუ არა მოსწავლეებს საშუალებას თავად განსაზღვრონ, რა მეთოდით ისწავლიან?

არის თუ არა მეთოდებს შორის განსხვავება?



არის თუ არა მეთოდებს შორის განსხვავება?

მეთოდების ჩამონათვალი, რომელსაც მოსწავლეები იყენებენ



მეთოდების ჩამონათვალი, რომელსაც მოსწავლეები იყენებენ

დიაგრამები 10. , 11. და 12.

მოცემული სამი ჰისტოგრამა აჩვენებს რამდენადაა საშუალოდან სტანდარტულად გადახრილი მასწავლებელთა მინიჭებული ქულები შემდეგ კითხვებზე :

კითხვა 1. აძლევთ თუ არა მოსწავლეებს საშუალებას თავად განსაზღვრონ, რა მეთოდით ისწავლიან - კითხვაზე პედაგოგთა აზრი თითქმის თანაბარია.

კითხვა 2. არის თუ არა მეთოდებს შორის განსხვავება? - კითხვაზე უმრავლესობა პასუხობს, რომ არის.

კითხვა 3. მეთოდების ჩამონათვალი, რომელსაც მოსწავლეები იყენებენ - მასწავლებლები, რომლებმაც აღნიშნეს, რომ მეთოდებს შორის სხვაობაა, უმეტესობა ვერ ასახელებს მეთოდს, ან ასახელებს მხოლოდ 1 მეთოდს.

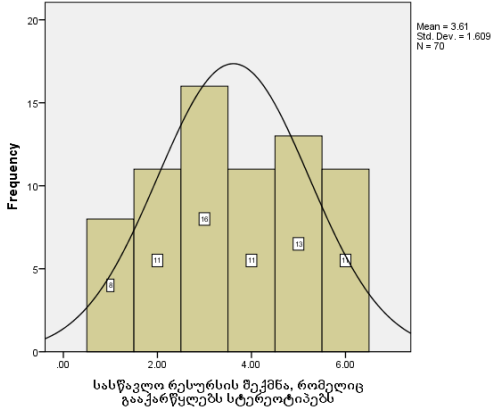
სტატისტიკები

	სასწავლო რესურსის შექმნა, რომელიც გააქარწყლებს სტერეოტიპებს	აქტივობების შემქმნა, რომელიც უმცირესობებს თავდაჯერებას უშემატებს	აქტივობების შემქმნა, რომელიც აჩვენებს როგორ მოქმედებს სტერეოტიპები	მოსწავლეთა დახმარება გათავისუფლდნენ სტერეოტიპებისაგან	უმცირესობათა კლასში პოზიტიური წარმოქმნა	სასწავლო პრაქტიკის აღმოჩენა, რომელიც აზიანებს უმცირესობებს	საზოგადოებრივი ძალების აღმოჩენა, რომელიც ადგილობრივ მოქმედებს უმცირესობებზე	გზების აღმოჩენა, რომელიც უმცირესობებს წვლილი შეაქვთ პლურალისტურ საზოგადოებაში	მოსწავლეთა დახმარება, რათა განავითარონ უმცირესობათა პერსპექტივები	მოსწავლეთა დახმარება, რათა ისტორიას განსხვავებული კუთხით შეხედონ
Valid	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3.6143	3.9286	3.8429	4.4429	3.8857	4.3857	3.9571	3.8429	3.9571	4.3000
Std. Error of Mean	.19229	.18906	.18045	.20107	.18375	.17539	.17199	.18045	.16079	.16946
Median	3.5000	4.0000	4.0000	5.0000	4.0000	5.0000	4.0000	4.0000	4.0000	5.0000

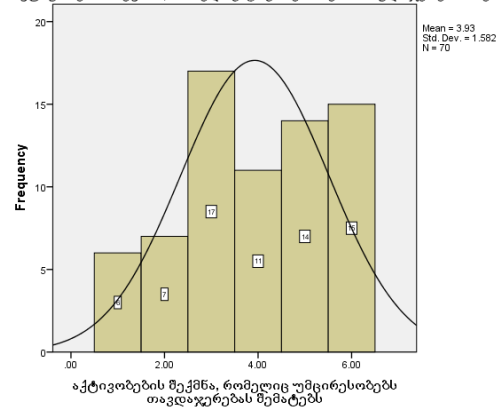
Mode	3.00	3.00	3.00	6.00	5.00	6.00	5.00	3.00	4.00	5.00
Std. Deviation	1.60879	1.58179	1.50973	1.68227	1.53739	1.46745	1.43896	1.50973	1.34526	1.41780
Variance	2.588	2.502	2.279	2.830	2.364	2.153	2.071	2.279	1.810	2.010
Minimum	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00
Sum	253.00	275.00	269.00	311.00	272.00	307.00	277.00	269.00	277.00	301.00

მომდევნო კითხვებში მასწავლებლებმა თავიანთი დამოკიდებულება გამოხატეს კონკრეტულ აქტივობებზე, რომლებიც კულტურათა ურთიერთობებსა და ადამიანის უფლებების დაცვის წახალისებას ეხება.

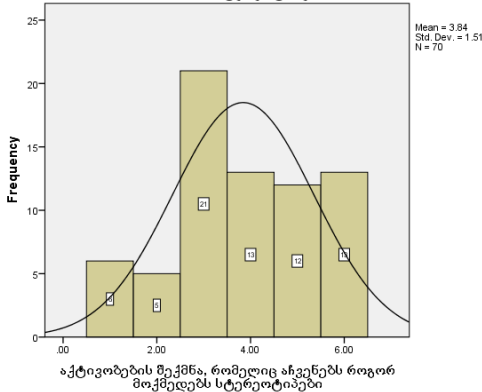
სასწავლო რესურსის შექმნა, რომელიც გააპარწყლებს სტერეოტიპებს



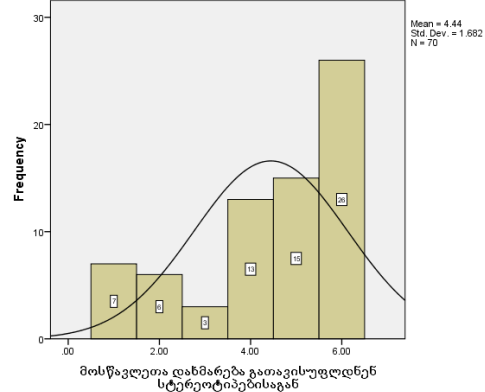
აქტივობების შექმნა, რომელიც უმცირესობებს თავდაჯერებას შემატებს

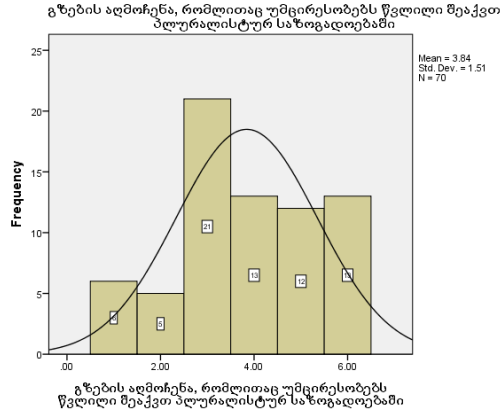
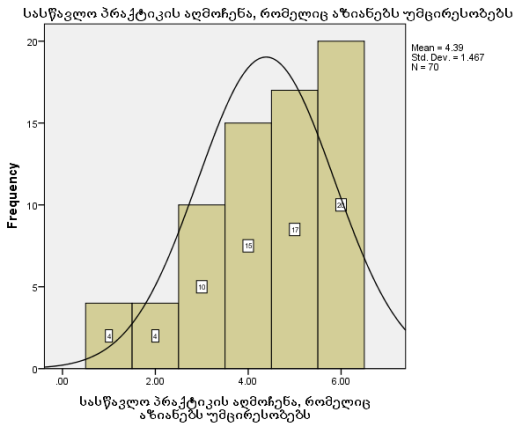


აქტივობების შექმნა, რომელიც აჩვენებს როგორ მოქმედებს სტერეოტიპები



მოსწავლეთა დანმარება გათავისუფლდნენ სტერეოტიპებისაგან





დიაგრამები 13. 14. 15. 16. 17. 18. და 19.

როგორც ჰისტოგრამებზე ვხედავთ, მასწავლებელთა დიდი ნაწილი მერყეობს ისეთ საკითხებთან მიმართებაში, უნდა შეუწყონ თუ არა ხელი უმცირესობების პოზიტიურად წარმოჩენას, ისეთი პრაქტიკების აღმოჩენას, რომელიც მათ აზიანებს და პირიქით, ხელს უწყობს ინტეგრაციაში.

დამოკიდებულება კულტურული მრავალფეროვნებისადმი

კულტურული მრავალფეროვნება პედაგოგთათვის მისაღები პროცესია, თუმცა მისი განვითარება სათანადოდ ვერ ხორციელდება. ანუ ვერ იქცევა აქტიურ, შემოქმედებით, კვლევით პრაქტიკად, რაც კიდევ ერთხელ მიგვანიშნებს, იმ ნეგატიურ შედეგებზე, რომელსაც ვხვდებით ლტოლვილი მოსწავლეების სოციალური ინტეგრაციის შეფასებისას.

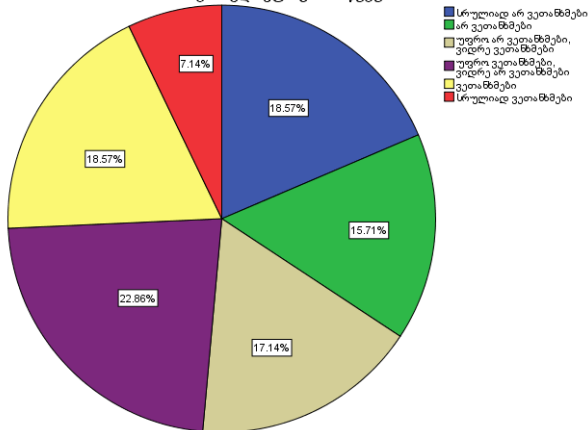
გამორჩეულად საინტერესოა, რომ მასწავლებლებს განსხვავებული სოციალური პოზიციები უჭირავთ და განსხვავებული დამოკიდებულებები გააჩნიათ გარკვეულ, ერთი შინაარსის საკითხებთან მიმართებაში. მაგალითად, თუკი მათი დიდი ნაწილისათვის მნიშვნელოვანი არ არის უმცირესობათა პერსპექტივების ხელშემწყობი რესურსების შექმნა, შედარებით პოზიტიური დამოკიდებულება აქვთ უმცირესობათა საზოგადოებაში პოზიტიურად წარმოჩენისადმი.

შეიძლება ითქვას, რომ მასწავლებლებზე გარდა წინარწმენებისა, კიდევ მოქმედებს გარკვეული ფაქტორები - მაგალითად, არაცნობიერი შიშები, რომელიც როგორც კვლევის ტექნიკის შეზღუდვას, ისე სკოლის რეპუტაციაზე ფიქრსა და სხვა საკითხებს უნდა მივაწეროთ.

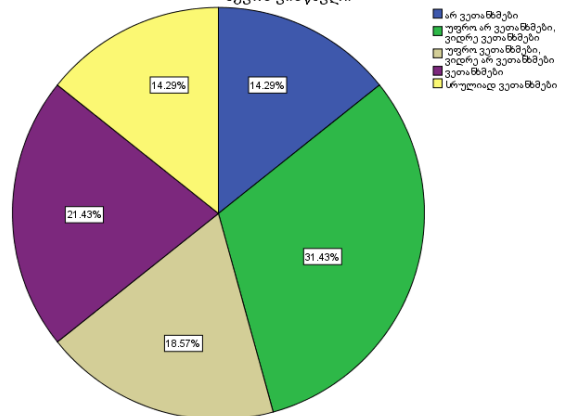
სტატისტიკები

	ვფიქრობ, რომ კულტურული მრავალფეროვნების სწავლება კლასში კონფლიქტს გამოიწვევს	ვფიქრობ, რომ ეთნიკური, რასობრივი, რელიგიური უმცირესობებისგან ბევრს ვისწავლი	ვფიქრობ, რომ სრულიად გაცნობიერებული ვარ კლასში არსებული მრავალფეროვნებით	ვფიქრობ, რომ უმცირესობები აღიარებულნი უნდა იქნენ თავიანთი წვლილითა და სიმდიერით
Valid N	70	70	70	70
Missing	0	0	0	0
Mean	3.2857	3.9000	4.5429	3.6857
Std. Error of Mean	.18777	.15517	.15048	.17919
Median	3.0000	4.0000	5.0000	4.0000
Mode	4.00	3.00	5.00	4.00
Std. Deviation	1.57096	1.29827	1.25900	1.49921
Variance	2.468	1.686	1.585	2.248
Minimum	1.00	2.00	2.00	1.00
Maximum	6.00	6.00	6.00	6.00
Sum	230.00	273.00	318.00	258.00

ვფიქრობ, რომ კულტურული მრავალფეროვნების სწავლება კლასში კონფლიქტს გამოიწვევს



ვფიქრობ, რომ ეთნიკური, რასობრივი, რელიგიური უმცირესობებისგან ბევრს ვისწავლი

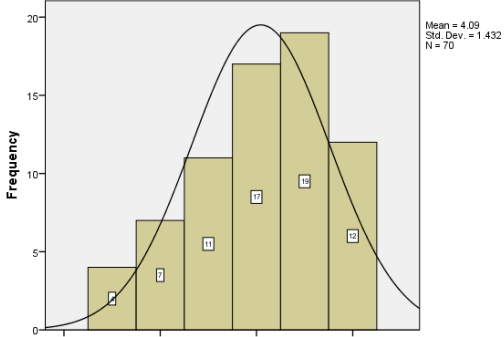


დიაგრამები 20. და 21.

თუკი პირველ შემთხვევაში მასწავლებლების, შეიძლება ითქვას, მცირე პროცენტი მიუთითებს, რომ კულტურული მრავალფეროვნების სწავლება კლასში კონფლიქტს გამოიწვევს, რაც არსებითად პოზიტიური დასკვნაა, უფრო დიდი ნაწილი, თითქმის 32% შეხედულებაზე „ეთნიკური, რასობრივი, რელიგიური უმცირესობებისგან ბევრს

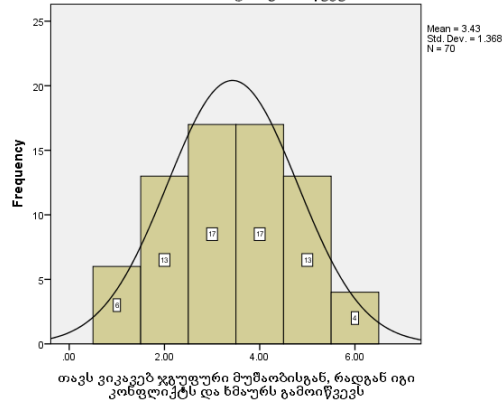
ვისწავლი“ პასუხობს, რომ უფრო არ ეთანხმება, ვიდრე ეთანხმება. დიდია ალბათობა იმისა, რომ მასწავლებლებს აქვთ წინარწმენა გარკვეული უმცირესობების ან ყველა უმცირესობის მიმართ, რომელსაც მომდევნო ნაწილებში განვიხილავთ.

ლტოლვილი ბავშვების მზაობა დაბალია, ჩაერთონ კლასის აქტივობებში, ამიტომ ცალკე ვამუშავებ



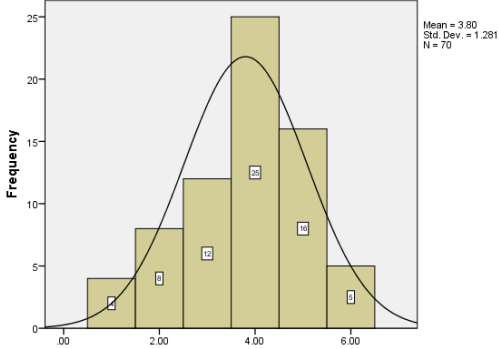
ლტოლვილი ბავშვების მზაობა დაბალია, ჩაერთონ კლასის აქტივობებში, ამიტომ ცალკე ვამუშავებ

თავს ვიკავებ ჯგუფური მუშაობისგან, რადგან იგი კონფლიქტს და ნმაურს გამოიწვევს



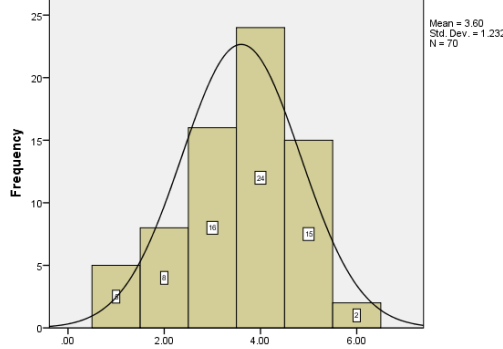
თავს ვიკავებ ჯგუფური მუშაობისგან, რადგან იგი კონფლიქტს და ნმაურს გამოიწვევს

ვფიქრობ, რომ მასწავლებელი მოსწავლეებს შორის არსებულ კულტურულ ურთიერთობებში არ უნდა ჩაერიოს.



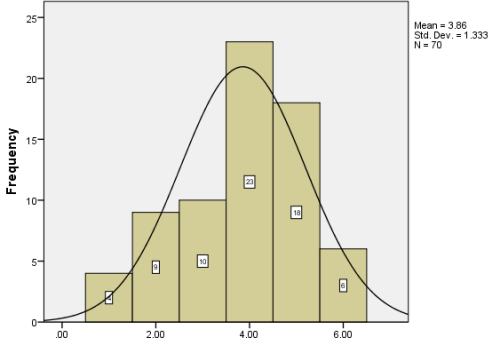
ვფიქრობ, რომ მასწავლებელი მოსწავლეებს შორის არსებულ კულტურულ ურთიერთობებში არ უნდა ჩაერიოს.

თუ ბავშვები ურთიერთობაზე უარს ამბობენ, უმჯობესია მასწავლებელი არ ჩაერიოს, მათი გადასაწყვეტია



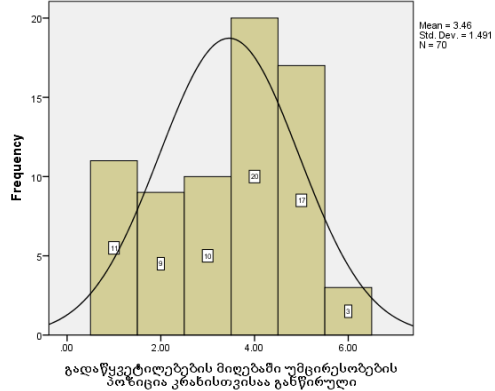
თუ ბავშვები ურთიერთობაზე უარს ამბობენ, უმჯობესია მასწავლებელი არ ჩაერიოს, მათი გადასაწყვეტია

ლტოლვილებმა აუცილებელი არ არის იცოდნენ სამოქალაქო უფლებები, რადგან ხვალ ან ზებ წავლენ



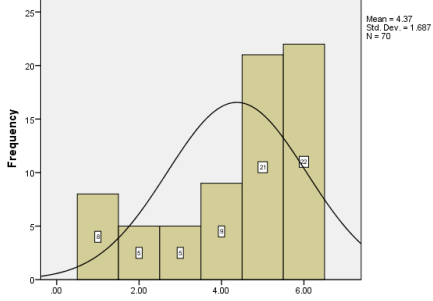
ლტოლვილებმა აუცილებელი არ არის იცოდნენ სამოქალაქო უფლებები, რადგან ხვალ ან ზებ წავლენ

გადაწყვეტილებების მიღებაში უმცირესობების პოზიცია კრანისთვისაა განწირული



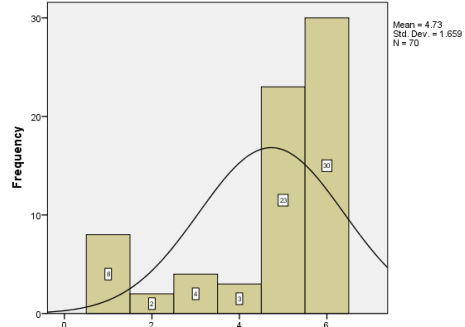
გადაწყვეტილებების მიღებაში უმცირესობების პოზიცია კრანისთვისაა განწირული

ვფიქრობ, კლასში რომ რამდენიმე ლტოლვილი ბავშვი იყოს, ისინი მართლსაუბრად არ იგრძნობდნენ თავს.



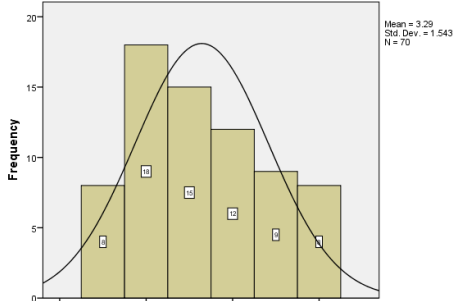
ვფიქრობ, კლასში რომ რამდენიმე ლტოლვილი ბავშვი იყოს, ისინი მართლსაუბრად არ იგრძნობდნენ თავს.

ლტოლვილმა მისწავლებმა აუცილებელია აითვისონ ქართული ტრადიციები და ადათები.



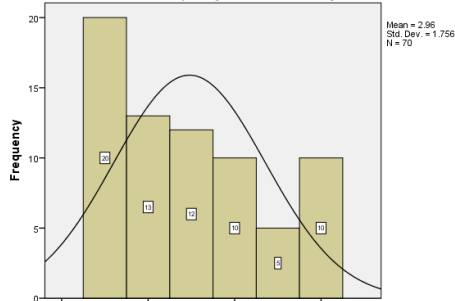
ლტოლვილმა მისწავლებმა აუცილებელია აითვისონ ქართული ტრადიციები და ადათები.

მეშინია ხოლმე უცხოელებმა გავლენა არ მოახდინონ ქართველი ბავშვების ქცევებსა და აზროვნებაზე.



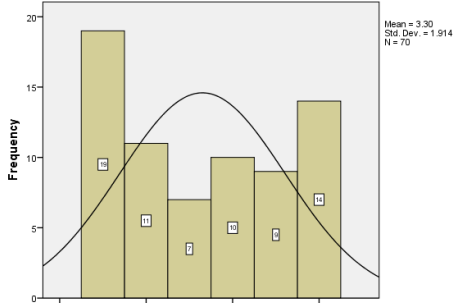
მეშინია ხოლმე უცხოელებმა გავლენა არ მოახდინონ ქართველი ბავშვების ქცევებსა და აზროვნებაზე.

საქართველომ კარი უნდა გაუღოს მეტ უცხოელ ლტოლვილს, რათა მათ მიიღონ შესაბამისი პირობები.



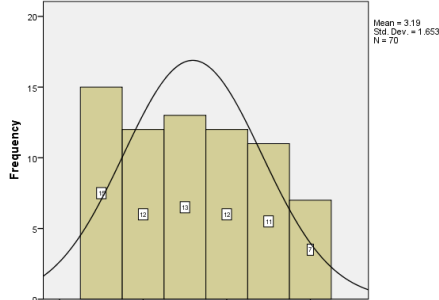
საქართველომ კარი უნდა გაუღოს მეტ უცხოელ ლტოლვილს, რათა მათ მიიღონ შესაბამისი პირობები.

იმიგრანტი ლტოლვილების მიმართ საზოგადოებაში ძირითადად ნეგატიური დამოკიდებულებაა.



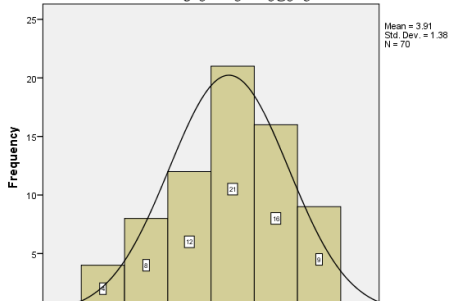
იმიგრანტი ლტოლვილების მიმართ საზოგადოებაში ძირითადად ნეგატიური დამოკიდებულებაა.

მთავარია ბავშვებმა გაიგონ თანასწორობა, მათი გადასაწყვეტია იქნებიან თუ არა თანასწორები.



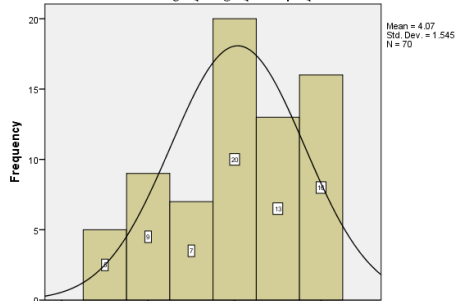
მთავარია ბავშვებმა გაიგონ თანასწორობა, მათი გადასაწყვეტია იქნებიან თუ არა თანასწორები.

მრავალფეროვნებით გამომწვეული პრობლემების მართვა შესაბამისი საგნების კომპეტენციას.



მრავალფეროვნებით გამომწვეული პრობლემების მართვა შესაბამისი საგნების კომპეტენციას.

მისწავლეები სკოლის გარეთაც შეძლებენ ინტეგრირებას, სკოლამ კი მათ ცოდნა უნდა მიაწოდოს.



მისწავლეები სკოლის გარეთაც შეძლებენ ინტეგრირებას, სკოლამ კი მათ ცოდნა უნდა მიაწოდოს.

დიაგრამები 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. და 35.

ზემოთ მოყვანილ ჰისტოგრამებში წარმოდგენილია მასწავლებელთა დამოკიდებულებები კონკრეტული თვალსაზრისების ირგვლივ. მასწავლებელთა უმრავლესობა მიიჩნევს, რომ ლტოლვილი მოსწავლეების მზაობა დაბალია, ჩაერთონ საკლასო აქტივობებში, ამიტომ მათ ცალკე ამუშავებს. პასუხები დიხოტომიურია თვალსაზრისთან მიმართებაში, რომ რადგან ჯგუფური მუშაობა შესაძლოა კონფლიქტს იწვევდეს, მასწავლებელი ამ ტიპის აქტივობისგან თავს იზღვევს. მასწავლებლების ნაწილი ფიქრობს, რომ ის არ უნდა ჩაერიოს კლასელებს შორის არსებულ უთანხმოებაში, რომელსაც შესაძლებელია კულტურული გამოცდილება განაპირობებდეს. პოზიციები ორად იყოფა ბავშვების გადაწყვეტილებაში ჩარევაში, რომ თუ მათ ურთიერთობა არ სურთ, ეს მათივე გადასაწყვეტია. მონაცემები სტანდარტულად ოდნავაა გადახრილი მოსაზრებისაკენ, რადგან შესაძლოა ლტოლვილი მოსწავლეები მშობლიურ მხარეს დაუბრუნდნენ, მათ არ სჭირდებათ სამოქალაქო უფლებების ცოდნა.

მასწავლებლების შედარებით დიდი ნაწილი არ ემხრობა მოსაზრებას, თითქოს მოსწავლეებმა არ უნდა მიიღონ კონკურსებში მონაწილეობა, რადგან მათ შესაბამისი კომპეტენციები არ აქვთ და წაგება მწუხარებას გამოიწვევს. მათ თითქმის მსგავსი პოზიცია აქვთ უმრავლესობის გავლენასთან მიმართებით და ფიქრობენ, რომ მაშინ როცა უმრავლესობა რაღაც გადაწყვეტილებას იღებს, იქ უმცირესობის მონაწილეობას აზრი არ აქვს, რადგან მათი პოზიციები კრახისთვისაა განწირული.

საინტერესო მოსაზრებებია გაჟღერებული უშუალოდ სოციალურ ინტეგრაციასთან მიმართებაში. მასწავლებლების დიდი ნაწილი მიიჩნევს, რომ სკოლაში ან კლასში ლტოლვილთა რაოდენობა რომ მეტი იყოს, დანარჩენი ლტოლვილი ბავშვები თავს მარტოსულად არ იგრძნობდნენ, რაც გამორიცხავს მათ მიერ აღირებულ პასუხისმგებლობას, რომ იმიგრანტმა მოსწავლეებმა მჭიდრო კავშირი დაამყარონ დამხვედრ ბავშვებთან.

მასწავლებელთა საკმაოდ დიდი ნაწილი მიიჩნევს, რომ უმცირესობებმა აუცილებელია ქართული ტრადიციები და ადათები აითვისონ, თუმცა ისინი შედარებით რეზისტენტულები არიან პოზიციის მიმართ, რომ ქართველმა მოსწავლეებმაც უნდა

ისწავლონ კლასში არსებული მრავალფეროვნების წარმომადგენელთა ადათები და ტრადიციები. მასწავლებლების შედარებით დიდი ნაწილი უარყოფს, რომ მათ ეშინიათ ლტოლვილი მოსწავლეები გავლენას არ ახდენდნენ ქართველ მოსწავლეებზე, თუმცა არც ისე ცოტაა იმ მასწავლებლების რაოდენობა, რომლებიც საპირისპიროდ ფიქრობენ.

კვლევაში მონაწილე მასწავლებელთა დიდი ნაწილი ეწინააღმდეგება საქართველოს პოლიტიკას, კარი გაუღოს ლტოლვილთა ნაკადებს, რათა მათ მიიღონ ადეკვატური საცხოვრებელი და განათლების პირობები. თანაბარია დამოკიდებულება იმასთან მიმართებით, რომ საქართველოში უმცირესობების მიმართ ძირითადად ნეგატიური განწყობებია.

მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებელთა უმეტესობა წინააღმდეგია დებულებისა, რომ მოსწავლეებმა მთავარია თანასწორობა იცოდნენ, ხოლო მათი გადასაწყვეტია, იქნებიან თუ არა თანასწორები, საკმაოდ დიდი პროცენტი აქვს საპირისპირო შეხედულებას. გამოკითხულთა დიდი ნაწილი აგრეთვე ეთანხმება, რომ კულტურული მრავალფეროვნების სწავლების ხელშეწყობა გარკვეული საგნების კომპეტენციაა. ისინი აგრეთვე ეთანხმებიან მოსაზრებას, რომ მოსწავლეები სოციალურ ინტეგრაციას გარეთაც შეძლებენ, სკოლა კი მათ უნდა დაეხმაროს საგნობრივი კომპეტენციის დაუფლებაში.

წინარწმენა

წინარწმენის გასაზომად გამოვიყენეთ ბოგარდუსის სოციალური დისტანციის სკალა. სოციალური დისტანცია გავზომეთ პედგოგებსა და სხვადასხვა რასის, ეთნოსის, რელიგიისა თუ სოციალური სტატუსის წარმომადგენელ მოსახლეობასთან. კვლევამ აჩვენა, რომ მასწავლებლებს სოციალური დისტანცია აქვთ ეთნიკური და რელიგიური უმცირესობებისადმი. კერძოდ, კვლევის ფარგლებში დადგინდა კორელაცია მასწავლებლის მიერ მუსლიმი რელიგიური უმცირესობების წარმომადგენლებთან და სირიელი ეთნიკური წარსულის მქონე უმცირესობებთან. მათ შედარებით პოზიტიური კავშირი აჩვენეს რუსი ეთნიკური წარმომადგენლის მქონე უმცირესობებთან.

კვლევის ამ ნაწილმა დაადასტურა, რომ მასწავლებლებს წინარწმენა აქვთ.

სტატისტიკები

	მივიღებდი მუსლიმს ოჯახის წევრად	მივიღებდი მუსლიმს შვილის პედაგოგად	მივიღებდი მუსლიმს მეგობრად	მივიღებდი მუსლიმს თანამშრომლად	მივიღებდი მუსლიმს მეზობლად	მივიღებდი მუსლიმს ნაცნობად	მივიღებდი მუსლიმს ტურისტად ქვეყანაში
Valid N	70	70	70	70	70	70	70
Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean	1.7429	1.9143	2.5857	2.9571	2.8286	3.0857	2.7571
Std. Error of Mean	.12819	.16624	.17563	.16207	.16900	.17710	.18809
Median	1.0000	1.0000	2.0000	3.0000	3.0000	3.0000	3.0000
Mode	1.00	1.00	1.00	3.00	1.00 ^a	5.00	1.00
Std. Deviation	1.07253	1.39089	1.46943	1.35599	1.41392	1.48170	1.57366
Variance	1.150	1.935	2.159	1.839	1.999	2.195	2.476
Minimum	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Sum	122.00	134.00	181.00	207.00	198.00	216.00	193.00

სტატისტიკები

	Q31.1.sir.wevri მივიღებდი სირიელს ოჯახის წევრად	Q31.2.sir.pedag მივიღებდი სირიელს შვილის პედაგოგად	Q31.3.sir.meg მივიღებდი სირიელს მეგობრად	Q31.4.sir.tan მივიღებდი სირიელს თანამშრომლად	Q31.5.sir.mez მივიღებდი სირიელს მეზობლად	Q31.6.sir.nac მივიღებდი სირიელს ნაცნობად	Q31.7.sir.tur მივიღებდი სირიელს ტურისტად ქვეყანაში
Valid N	70	70	70	70	70	70	70
Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean	1.3000	1.7857	2.3429	2.6286	2.8714	2.7714	2.1143
Std. Error of Mean	.07435	.12853	.16889	.18220	.15487	.16678	.16474
Median	1.0000	1.0000	2.0000	2.5000	3.0000	3.0000	1.0000
Mode	1.00	1.00	1.00	1.00	3.00	3.00	1.00
Std. Deviation	.62206	1.07532	1.41304	1.52440	1.29572	1.39535	1.37833
Variance	.387	1.156	1.997	2.324	1.679	1.947	1.900
Minimum	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00

Maximum	3.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Sum	91.00	125.00	164.00	184.00	201.00	194.00	148.00

იმიგრანტთა პრობლემები

თავად იმიგრანტთა კვლევამ ცხადჰყო ის გამოწვევები, რომელთა წინაშეც ისინი დგანან, თუმცა მნიშვნელოვანია, ეს გამოწვევები შევაფასოთ პედაგოგთა გამოცდილებიდანაც. ყველაზე დიდი ანალიზის ერთეულები ავიღეთ - ენობრივი ბარიერების დაძლევა, სიძულვილის ენის წინააღმდეგ ბრძოლა, მოსწავლესთან ინდივიდუალური მუშაობა და საკლასო სივრცეში ნებისმიერი განპირობებულობით გამოწვეული სტრესისა და ტრავმის მართვა და კულტურულ სხვაობებთან დაკავშირებული ბულინგის მართვა.

კვლევის ფარგლებში გაანალიზებულმა ემირიულმა მასალამ გვანახა, რომ მასწავლებლებს უჭირთ ამ პრობლემების აღიარება და განსაკუთრებულად ეს შეინიშნება ისეთ საკითხებთან მიმართებაში, როგორებიცაა - კულტურული სხვაობებიც გამოწვეული ბულინგი და სიძულვილის ენის გავრცელება. აღსანიშნავია, რომ პედაგოგთა დიდი ნაწილი თანმხდება ენობრივი ბარიერების როლზე მნიშვნელოვანი პრობლემების წარმოშობაში.

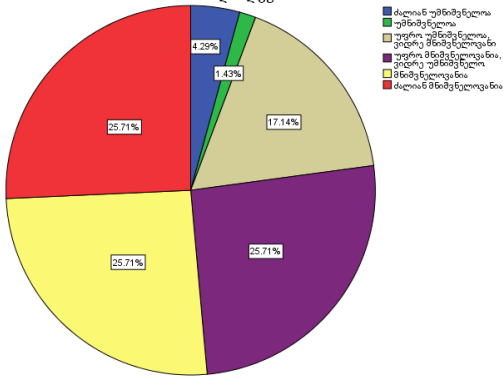
ამდენად, კიდევ ერთხელ ვრწმუნდებით, რომ პედაგოგთა დონეზე კარგად არ არის გაცნობიერებული, რა შესაძლო დამაბრკოლებელ ფაქტორად შეიძლება იქცეს კულტურებთან დაკავშირებული პრობლემების აღიარება. ეს პრობლემა მასწავლებლის არაცნობიერ შიშებთანაა დაკავშირებული, რაზეც კვლევის ფარგლებში ყურადღება არ გამახვილებულა და საჭიროებს ჩადრმავებას.

სტატისტიკები

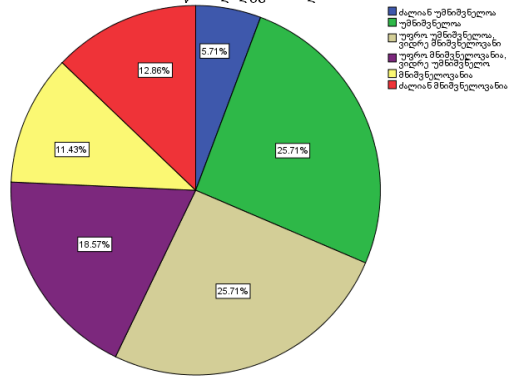
	რამდენად მნიშვნელოვანია თქვენს კლასში ენობრივი ბარიერების დაძლევა?	რამდენად მნიშვნელოვანია თქვენს კლასში სიძულვილის ენის წინააღმდეგ ბრძოლა?	რამდენად მნიშვნელოვანია თქვენს კლასში ტრავმის მართვა?	რამდენად მნიშვნელოვანია თქვენს კლასში მოსწავლეთა ჩაგვრის მართვა?
N Valid	70	70	70	70

Missing	0	0	0	0
Mean	4.4429	3.4286	3.4286	4.4429
Std. Error of Mean	.15714	.17454	.17454	.15714
Median	5.0000	3.0000	3.0000	5.0000
Mode	4.00 ^a	2.00 ^a	2.00 ^a	4.00 ^a
Std. Deviation	1.31475	1.46031	1.46031	1.31475
Variance	1.729	2.133	2.133	1.729
Minimum	1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum	6.00	6.00	6.00	6.00
Sum	311.00	240.00	240.00	311.00

რამდენად მნიშვნელოვანია თქვენს კლასში ენობრივი ბარიერების დაძლევა?

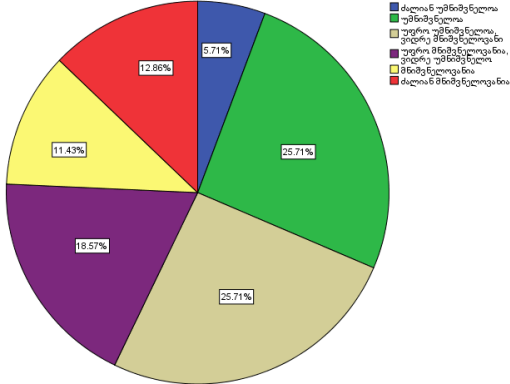


რამდენად მნიშვნელოვანია თქვენს კლასში სიძულვილის ენის შეინაღ�მდეგ ბრძოლა?

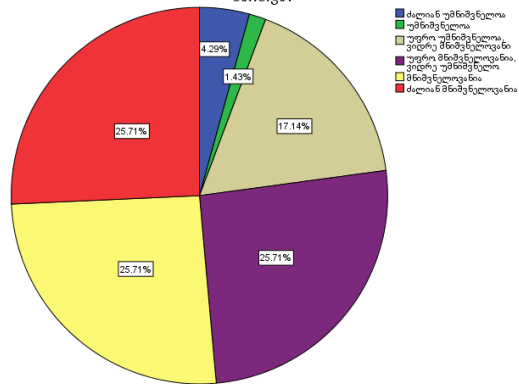


დიაგრამები 36. და 37.

რამდენად მნიშვნელოვანია თქვენს კლასში ტრავმის მართვა?



რამდენად მნიშვნელოვანია თქვენს კლასში მოსწავლეთა ჩაგვრის მართვა?



დიაგრამები 38. და 39.

დასკვნა

წინამდებარე კვლევამ, თავისი მრავალფეროვანი მიგნებებით, გამოავლინა რიგი საკითხები, რომლებიც საგულისხმოა დასკვნის გასაკეთებლად. პირველ რიგში, უნდა ვისაუბროთ ლტოლვილი მოსწავლეების განწყობებსა და გამოცდილებაზე მათი სოციალური ინტეგრაციის კონტექსტში. ამ მხრივ, მნიშვნელოვანია აღვნიშნოთ, რომ მოსწავლეების სოციალური ინტეგრაცია კვლევის მონაცემებზე დაყრდნობით სახარბიელო არ არის, უფრო მეტიც რიგ შემთხვევაში ყურადსაღებია ისეთი პრობლემები, როგორებიცაა : ენობრივი ბარიერები, მარგინალიზება, მოსწავლეების ჩართვა ტრავმის გამომწვევ თამაშებში, კულტურული დიალოგის სიმწირე და სხვა. ეს პრობლემები არ არის ცალკეული შედეგების წარმომშობი, რამეთუ სოციალური ინტეგრაცია უნდა აღვიქვათ, როგორც ერთიანი, მთლიანი პროცესი.

მოსწავლეებთან ჩატარებულმა, შესაძლოა ითქვას, კომპლექსურმა კვლევამ საშუალება მოგვცა, ვიმსჯელოთ მათს ენობრივ ბარიერებზე, რაშიც პირველ რიგში ყურადღება უნდა გავამახვილოთ ამ პრობლემის დაძლევისაკენ მიმართულ ინტერვენციებზე. ლტოლვილი მოსწავლეების დიდი ნაწილი სკოლაში საკმაოდ დიდი ხანია სწავლობს, თუმცა მათი ენობრივი ბარიერი საკმაოდ ღრმაა. ამავე პრობლემაზე აქცენტს თავად მასწავლებლებიც აკეთებენ.

მეორე მნიშვნელოვანი პრობლემა აქტიური, მდგრადი სოციალური კავშირების დამყარების შესაძლებლობებია. მოსწავლეები განიცდიან სამეგობროს ნაკლებობას, მათთვის თითოთოროლა ნაცნობი ადამიანი არამყარ, დროებით, ფსევდო- სოციალურ ინტეგრაციაზე მიაწინებენ. მოსწავლეებს სჭირდებათ ურთიერთობები, რომლებიც დაეხმარებათ აღმოაჩინონ და გაიციონ მსოფლიო კულტურა. გარდა ამისა, თანატოლები ენობრივი ბარიერის დაძლევის საუკეთესო მექანიზმს წარმოადგენენ, ამაზე მოწმობს ლტოლვილი მოსწავლეების პასუხები სკოლის გარე საზოგადოებაში არსებული სოციალური ინტერაქციის შესახებ. ისინი აღნიშნავენ, რომ მათი მეგობრები ენობრივი ბარიერის დაძლევაში სხვადასხვა მეთოდით ეხმარებიან. თუმცა აქვე ისიც უნდა ვთქვათ,

რომ მათი ენობრივი ბარიერის დაძლევის ძირითად წყაროს საინფორმაციო და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიები წარმოადგენს.

ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პრობლემა მოსწავლის სწავლის სტრატეგიებისადმი მასწავლებელთა მიდგომაა. როგორც ჩანს, მასწავლებელთა მკაცრად სტრუქტურირებულ საგაკვეთილო პროცესს, მოსწავლის შინაგანი ძალები პასიურ მდგომარეობაში გადაჰყავს. ასეთი გაკვეთილები მოსწავლისთვის მოსაწყენია, თუმცა პრობლემის აქტუალურობაზე უფრო ის მეტყველებს, რომ მოსწავლეებს მათ მიერ იდენტიფიცირებული საუკეთესო სწავლის მეთოდის გამოყენების შემთხვევაში, შეეძლებოდათ სრულფასოვნად განევითარებინათ როგორც კოგნიტური, ისე სოციალურ-ემოციური უნარები. ამ პრობლემას ეხმიანება მოსწავლის გამოხატვის პრობლემა. მოსწავლე მარგინალიზებულია კლასის საერთო მოცულობიდან, რამეთუ მასთან დაკავშირებული ბარიერები გადაწყვეტილების მიმდებარე საშუალებას აძლევს, იგი საგაკვეთილო პროცესში აქტიური ჩართულობისაგან გარიყონ, მისი კოგნიტური სქემები კი ვიწრო ჩარჩოებში მოაქციონ.

კვლევამ საშუალება მოგვცა ვიმსჯელოთ მოსწავლეთა არაფორმალური განათლების მიმართულებით ჩართულობაზეც, რაშიც პირველ რიგში ვგულისხმობთ მათ მონაწილეობას კლასის ზეიმებსა თუ სასკოლო კლუბებში. ამ შემთხვევაშიც ლტოლვილი მოსწავლეები პასიურები არიან, რასაც ამყარებს მათი გარიყვა იმ დღესასწაულებისგან, რომლებიც კონკრეტულად რომელიმე დომინანტ იდენტობას უკავშირდება.

მნიშვნელოვანია აღვნიშნოთ, რომ ლტოლვილი მოსწავლეების უმრავლესობა მათი საქართველოში ცხოვრების არც ისე ცოტა ხნის განმავლობაში კარგად არ იცნობენ ქვეყანას, კულტურასა და საზოგადოებას. მათი ცნობიერება დაბალია მოქალაქეობრივი განათლების ირგვლივაც.

კვლევის მეორე ნაწილს მასწავლებელთა დამოკიდებულებების შესწავლა წარმოადგენდა. დამადასტურებელი ფაქტორული ანალიზით კორელაცია დამყარდა მათ წინარწმენასა და მოსწავლეთა სოციალური ინტეგრაციის მწირ პერსპექტივებსა და მეთოდურ კომპეტენციებთან დაკავშირებულ პრობლემებსა და ლტოლვილ მოსწავლეთა ინტეგრაციის შეზღუდულ პერსპექტივებზე. აღნიშნულ ფაქტორებს პრობლემის

განვითარებაში მაღალი სტატისტიკური მნიშვნელობები აქვს. გარდა ჩვენ მიერ შერჩეული ცვლადებისა, კორელაციები დამყარდა შუალედურ, მოდერატორ ცვლადსა და სოციალურ ინტეგრაციას შორის. ამდენად, ჩვენი მიდგომა ფოკუსირდება სამ მნიშვნელოვან კომპონენტზე : 1. პედაგოგთა განათლება 2. სწავლის “ქცევითი მოდელის” განვითარება 3. ლტოლვილი მოსწავლეების კვლევების განვითარება.

პირველი კომპონენტი მნიშვნელობას ანიჭებს მასწავლებლის საგანმანათლებლო პროგრამების ახალი დიზაინის შემუშავებაზე, სადაც გამჭოლი კომპეტენციების კონტურები უკეთაა მოხაზული და იგი არა მხოლოდ თეორიულ საფუძვლებზე, პრაქტიკულ და ხელშესახებ ცოდნაზეც დგას, როგორცაა - აქტიური კვლევა, პრაქტიკების აპრობირება, მოსწავლეებთან სამუშაო პორტფოლიოების წარმოება და სხვ.

მეორე კომპონენტი დეკლარატიული ცოდნებიდან მისწრაფვის ისეთი ცოდნებისა და უნარების რეალიზებისკენ, რომლებიც მოსწავლეს ცხოვრებაში გამოადგება. კვლევამ აჩვენა, რომ კლასებში სოციალური ინტეგრაციის შესახებ ცოდნა თეორიული კონცეპტების სახითაა მიწოდებული და მოსწავლეებს უჭირთ ამ ცოდნების გასიტყვება, მათი ცხოვრებასთან დაკავშირება. ეს ცოდნები გონებრივ სტრუქტურებში ილექება და გარკვეული დროის შემდეგ ქრება, ანუ ვერ იქცევა ჩვევის ნაწილად. ამდენად, ისეთი მნიშვნელოვანი ცნებები, როგორებიცაა - თანაგანცდა, სხვისი პოზიციის მიღება, დიალოგი და არგუმენტირებული დასაბუთება - მოსწავლის მკვიდრ წარმოდგენად ვერ იქცევა. აღნიშნული პირდაპირაა მიმართული ვერ რეალიზდეს ცოდნა, მას უჭირს ცნების გარშემო უპასუხოს კითხვებს - რატომ? როგორ? სად? ჩვენ მიერ შემოთავაზებული მოდელი სწორედ ამ კომპლექსური პრობლემების გაცნობიერებით შემუშავდა და ამდენად გვჯერა, რომ მისი ინტერვენცია შედეგიანი იქნება საკლასო კლიმატის შესაცვლელად.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. Abe, David K. (2017). *Rural Isolation and Dual Cultural Existence: The Japanese-American Kona Coffee Community*. Cham: Palgrave Macmillan. pp. 17–18. ISBN 9783319553023
2. Alba, R.; Nee, V. (1997). "Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration". *International Migration Review*. 31, 4: 826–874.
3. Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
4. Allport, G. (1979). *The Nature of Prejudice*. Perseus Books Publishing. p. 6. ISBN 978-0-201-00179-2.
5. Allport, G. (1979). *The Nature of Prejudice*. Perseus Books Publishing. p. 6. ISBN 978-0-201-00179-2.
6. Auestad, L. (2015). *Respect, Plurality, and Prejudice* (1 ed.). London: Karnac. pp. xxi–xxii. ISBN 9781782201397.
7. Ashmore, R. D.; Deaux, K.; McLaughlin-Volpe, T. (2004). "An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality". *Psychological Bulletin*. 130 (1): 80–114. doi:10.1037/0033-2909.130.1.80. PMID 14717651
8. Banks and Banks, eds. (2013). *Multicultural Education, 'Multicultural Education: Characteristics and Goals', 'Culture, Teaching and Learning'* (John Wiley & Sons).
9. Banks, J.A., Banks, C.A.M. (Eds). (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan. ISBN 9780028957975
10. Baskin, C. (2003). Structural social work as seen from an Aboriginal Perspective. In W. Shera (Ed.), *Emerging perspectives on anti-oppressive practice* (pp. 65–78). Toronto: Canadian Scholar's Press.
11. Brandt, M., Crawford J. T.. (2019) "Studying a heterogeneous array of target groups can help us understand prejudice." *Current Directions in Psychological Science*
12. Brewer, Marilyn B. (1999). "The Psychology of Prejudice: Ingroup Love and Outgroup Hate?". *Journal of Social Issues*. 55 (3): 429–44. doi:10.1111/0022-4537.00126.

13. Brown, R. J.; Zagefka, H. (2006). "Choice of comparisons in intergroup settings: the role of temporal information and comparison motives". *European Journal of Social Psychology*. 36 (5): 649–671. doi:10.1002/ejsp.311
14. Clason, Dennis L. (2000). "Women's Attitudes Toward Men: an Integrated Threat Theory Approach". *Psychology of Women Quarterly*. 24: 63–73. doi:10.1111/j.1471-6402.2000.tb01022
15. Cornwall; Albrecht; Cunningham; Pitcher (1986). "The Dimensions of Religiosity: A Conceptual Model with an Empirical Test". *Review of Religious Research*. 27 (3): 226–244. doi:10.2307/3511418. JSTOR 3511418.
16. Cox, William T. L.; Abramson, Lyn Y.; Devine, Patricia G.; Hollon, Steven D. (2012). "Stereotypes, Prejudice, and Depression: The Integrated Perspective". *Perspectives on Psychological Science*. 7 (5): 427–49. doi:10.1177/1745691612455204. PMID 26168502
17. Crandall, Christian S.; Eshleman, Amy (2003). "A justification-suppression model of the expression and experience of prejudice". *Psychological Bulletin*. 129 (3): 414–46. doi:10.1037/0033-2909.129.3.414. PMID 12784937.
18. Crandell, Christian S.; Ferguson, Mark A.; Bahns, Angela J. (2013). "Chapter 3: When We See Prejudice". In Stangor, Charles; Crendell, Christian S. (eds.). *Stereotyping and Prejudice*. Psychology Press. ISBN 978-1848726444.
19. Crawford, J., and Mark J. (2018). "Big Five Traits and Inclusive Generalized Prejudice." *PsyArXiv*. June 30. doi:10.31234/osf.io/6vqwk
20. Chaves, M. (2010). "SSSR Presidential Address Rain Dances in the Dry Season: Overcoming the Religious Congruence Fallacy". *Journal for the Scientific Study of Religion*. 49 (1): 1–14. doi:10.1111/j.1468-5906.2009.01489.x
21. Dovidio, J. F., Gaertner. S. L. (2010). "Intergroup bias". In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G.
22. Dovidio, J. F., Gaertner. S. L. (2010). "Intergroup bias". In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (5th ed., Vol. 2). New York: Wiley.

23. ECRI General Policy Recommendation N°7: National legislation to combat racism and racial discrimination — Explanatory memorandum, Para. 16
24. Ferguson, Mark A., Nyla R. Branscombe, and Katherine J. Reynolds. "Social psychological research on prejudice as collective action supporting emergent ingroup members." *British Journal of Social Psychology* (2019).
25. Frederic T., (1927) *The Gang: A Study of 1,313 Gangs in Chicago*, University of Chicago Press
26. Garth, T. R. (1930). "A review of race psychology". *Psychological Bulletin*. 27 (5): 329–56. doi:10.1037/h0075064
27. Gans, H. (1992). "Second Generation Decline: Scenarios for the Economic and Ethnic Futures of Post-1965 American Immigrants". *Ethnic and Racial Studies*. 15: 173–92. doi:10.1080/01419870.1992.9993740
28. Glazer, N., Moynihan, D.(1964). *Beyond the Melting Pot: The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*. Cambridge, MA: MIT Press.
29. Jehoel-Gijsbers G., Vrooman C. (2007). *Explaining Social Exclusion; A Theoretical Model tested in The Netherlands*. The Netherlands Institute for Social Research/SCP. ISBN 978 90377 0325 2
30. Grusky, David B., Takata A. (1992). "Social Stratification". *The Encyclopedia of Sociology*. Macmillan Publishing Company. pp. 1955–70
31. Haslam, S. A.; Ellemers, N.; Reicher, S. D.; Reynolds, K. J.; Schmitt, M. T. (2010). Postmes, T.; Branscombe, N. R. (eds.). "The social identity perspective today: An overview of its defining ideas". *Rediscovering Social Identity*. Psychology Press: 341–356.
32. Holdcroft, B. (2006). "What is Religiosity?". *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*. 10 (1): 89–103.
33. Silver H. (2007) *Social Exclusion: Comparative Analysis of Europe and Middle East Youth*, Middle East Youth Initiative Working Paper, p.15

34. Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration (Paris: OECD publishing, 2015), <<http://www.oecd.org/education/immigrant-students-at-school-9789264249509-en.htm>>.
35. Levinson, M. (2009) Ch. 23. 'Mapping Multicultural Education' in Harvey Seigel, ed., *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (Oxford University Press).
36. Lessa, I. (2006). "Discursive struggles within social welfare: Restaging teen motherhood". *The British Journal of Social Work*. 36 (2): 283–298. doi:10.1093/bjsw/bch256
37. Leslie, D.R., Leslie K. , Murphy M. (2003). Inclusion by design: The challenge for social work in workplace accommodation for people with disabilities. In W. Shera (Eds.), *Emerging perspectives on anti-oppression practice* (pp. 157–169). Toronto: Canadian Scholar's Press
38. Li SS, Liddell BJ, Nickerson A. (2016) The Relationship Between Post-Migration Stress and Psychological Disorders in Refugees and Asylum Seekers., *Curr Psychiatry Rep*. Sep;18(9):82. doi: 10.1007/s11920-016-0723-0.
39. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (5th ed., Vol. 2). New York: Wiley.
40. Moosa-Mitha, Mehmoona, (2005). Situating anti-oppressive theories within critical and difference-centred perspectives. In L. Brown & S. Strega (Eds.) *Research as Resistance* (pp. 37–72). Toronto: Canadian Scholars' Press.
41. Park, Robert E.; Burgess, Ernest (1969) [1921]. *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press. p. 735
42. Plous, S. (2011) "The Psychology of Prejudice". *Understanding Prejudice*
43. Peace, R.. (2001) Social exclusion: A concept in need of definition?. *Social Policy Journal of New Zealand*, pp.17-36.
44. Portes, A., Zhou, M. (1993) "The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants among Post-1965 Immigrant Youth". *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 530: 74–98. doi:10.1177/000271629353000100

45. Pratto, F.; Sidanius, J.; Stallworth, L.; Malle, B. (1994). "Social Dominance Orientation: A Personality Variable Predicting Social and Political Attitudes" (PDF). *Journal of Personality and Social Psychology*. 67 (4): 741–763. doi:10.1037/0022-3514.67.4.741. Retrieved 2018-07-29 – via Harvard University DASH repository.
46. "Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education", Informal Meeting of European Union Education Ministers, Paris, 2016, <https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2016/04/citizenship-education-declaration_en.pdf>.
47. Quattrone, George A.; Jones, Edward E. (1980). "The perception of variability within in-groups and out-groups: Implications for the law of small numbers". *Journal of Personality and Social Psychology*. 38: 141–52. doi:10.1037/0022-3514.38.1.141
48. Riek, Blake M.; Mania, Eric W.; Gaertner, Samuel L. (2006). "Intergroup Threat and Outgroup Attitudes: A Meta-Analytic Review". *Personality and Social Psychology Review*. 10 (4): 336–53. doi:10.1207/s15327957pspr1004_4. PMID 17201592
49. Rosnow, Ralph L. (March 1972). "Poultry and Prejudice". *Psychologist Today*. 5 (10): 53–6.
50. Rossi, M.; Scappini, E. (June 2014). "Church Attendance, Problems of Measurement, and Interpreting Indicators: A Study of Religious Practice in the United States, 1975-2010". *Journal for the Scientific Study of Religion*. 53 (2): 249–267. doi:10.1111/jssr.12115. ISSN 0021-8294
51. Rubin, M.; Watt, S. E.; Ramelli, M. (2012). "Immigrants' social integration as a function of approach-avoidance orientation and problem-solving style". *International Journal of Intercultural Relations*. 36: 498–505. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.12.009
52. Schwarz, Baruch B., Baker Michael J., Resnick Lauren B., (2016) *Dialogue, Argumentation and Education - History, Theory and Practice*, ISBN: 9781107141810
53. Sidanius, J.; Pratto, F. (1999). *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-62290-5.
54. "Social Dominance Theory: Definition & Examples". Study.com. Retrieved 2018-07-30

55. Smith, M., et al. (2019) "Traumatic Stress." HelpGuide.org, www.helpguide.org/articles/ptsd-trauma/traumatic-stress.htm.
56. Spielberger, C. (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. New York: Academic Press. p. 615. ISBN 9780126574104.
57. Sherif, M.; Harvey, O. J.; White, B. Jack; Hood, William R.; Sherif, Carolyn W. (1988). *The Robbers Cave Experiment: Intergroup Conflict and Cooperation*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press. ISBN 978-0-8195-6194-7
58. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). "The social identity theory of intergroup behaviour". In S. Worchel & W. G. Austin (eds.). *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago, IL: Nelson-Hall. pp. 7–24.
59. Thomas C. (1969) "Models of segregation", *American Economic Review*, 1969, 59(2), 488–493
60. Turiel, E. (2007). "Commentary: The Problems of Prejudice, Discrimination, and Exclusion". *International Journal of Behavioral Development*. 31 (5): 419–422. doi:10.1177/0165025407083670.
61. Turner, J. C., Reynolds, K. J. (2010). "The story of social identity". In T. Postmes & N. Branscombe (eds.). *Rediscovering Social Identity: Core Sources*. Psychology Press.
62. Turner, J.; Oakes, P. (1986). "The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence". *British Journal of Social Psychology*. 25 (3): 237–252. doi:10.1111/j.2044-8309.1986.tb00732.x.
63. Turner, J. C. (1999). Ellemers, N.; Spears, R.; Doosje, B. (eds.). "Some current issues in research on social identity and self-categorization theories". *Social Identity*. Oxford: Blackwell: 6–34.
64. Vigdor, Jacob (2008). *Measuring Immigrant Assimilation in the United States*. New York: NY: Manhattan Institute, Civic Report No. 53.

65. Vrooman, J. C.; S.J.M. Hoff (2013). "The Disadvantaged Among the Dutch: A Survey Approach to the Multidimensional Measurement of Social Exclusion". *Social Indicators Research*. 113 (3): 1261–1287. doi:10.1007/s11205-012-0138-1. ISSN 0303-8300
66. Walsh, T. (2006). "A right to inclusion? Homelessness, human rights and social exclusion". *Australian Journal of Human Rights*. 12: 185–204. doi:10.1080/1323238x.2006.11910818
67. Wang, W. W.; Fan, Cindy, C. (2012). "Migrant Workers Integration in Urban China Experiences in Employment, Social Adaptation, and Self-Identity". *Eurasian Geography and Economics*. 53: 731–749. doi:10.2747/1539-7216.53.6.731
68. Watson, R. (1987). "Learning Words from Linguistic Expressions: Definition and Narrative". *Research in the Teaching of English*. 21 (3): 298–317. JSTOR 40171117
69. Waters, Mary C.; Jiménez, Tomás R. (2005). "Assessing Immigrant Assimilation: New Empirical and Theoretical Challenges". *Annual Review of Sociology*. 31 (1): 105–125. doi:10.1146/annurev.soc.29.010202.100026
70. Yee, J. (2005). Critical anti-racism praxis: The concept of whiteness implicated. In S. Hick, J. Fook and R. Pozzuto (Eds.), *Social work, a critical turn*, pp. 87–104. Toronto: Thompson
71. Young, I. M. (2000). Five faces of oppression. In M. Adams, (Ed.), *Readings for Diversity and Social Justice* (pp. 35–49). New York: Routledge.
72. Young-Bruehl, E. (1996). *An Anatomy of Prejudices*. Cambridge, MA: Harvard University Press. p. 38. ISBN 9780674031913.
73. Zhang, N. (2011). *Rentz's Student Affairs Practice in Higher Education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas. pp. 246–247. ISBN 978-0-398-07965-9.

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University
Faculty of Psychology and Educational Sciences

Master's program **“Educational Sciences”**

Dundua Giorgi

Impact of teachers' prejudices and method-based competence factors on
the prospects of refugee students social integration

The thesis is fulfilled for the purpose of getting Master's academic degree in
Educational Sciences

Master's thesis advisor: Nino Sharvashidze

Doctor of Educational Administration

Invited lecturer

Tbilisi

2019

კითხვარი

გამარჯობა! სამაგისტრო ნაშრომის ფარგლებში ვატარებ კვლევას. თქვენ უნდა უპასუხოთ მოცემულ კითხვებს, რომლებშიც არ არსებობს სწორი და არასწორი პასუხები. თქვენი ანონიმურობა დაცულია, შესაბამისად კვლევაში მონაცემები მხოლოდ განზოგადდება და მას ვერავინ გამოიყენებს თქვენი იდენტიფიცირებისათვის. გმადლობთ თანხმობისათვის, თქვენი მონაწილეობა ძალიან დაგვეხმარება!

- Q1. სქესი :** 1. მდედრობითი 2. მამრობითი
- Q2. ასაკი :** 1. 18-34 2. 35-54 3. 55+
- Q3. განათლება :** 1. საშუალო ან დაბალი 2. საშუალო ტექნიკური 3. უმაღლესი
- Q4. სკოლაში სწავლების გამოცდილება :** 1. 5< წელი 2. 5-10 წელი 3. 10> წელი
- Q5. ინგლისურის ცოდნის დონე**
: 1. არ ვიცი 2. დაწყებითი 3. საშუალო 4. მაღალი
- Q6. გაქვთ თუ არა ეთნიკურ უმცირესობებთან მუშაობის გამოცდილება ?** 1. დიახ 2. არა
- Q7. გაქვთ თუ არა რელიგიურ უმცირესობებთან მუშაობის გამოცდილება ?** 1. დიახ 2. არა
- Q8. ბოლო 2 წლის განმავლობაში გაგივლიათ თუ არა პროფესიული გადამზადების ტრენინგები ?** 1. დიახ 2. არა
- Q9. იყენებთ თუ არა ინტერნეტს საგანმანათლებლო დანიშნულებით ?** 1. დიახ 2. არა
- Q10. თვლით თუ არა, რომ გარდა ეროვნული სასწავლო გეგმისა, არის საკითხები, რაც კლასში აუცილებლად უნდა გაიაროთ ?** 1. დიახ 2. არა
- Q11. იმ ქალაქში დაიბადეთ, სადაც ასწავლით ?** 1. დიახ 2. არა
- Q12. რამდენად მნიშვნელოვანია ამა თუ იმ ასპექტის გათვალისწინება სწავლებისას ?**
- 1-ნიშნავს „სრულიად არ არის მნიშვნელოვანი“ 5 - ნიშნავს „სრულიად მნიშვნელოვანია“
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| მოსწავლეებს გავუღვივოთ პატრიოტული სულისკვეთება | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| მოსწავლეები აღზარდოთ ნამდვილ მართლმადიდებელ ქრისტიანებად | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| მოსწავლეებს ვასწავლოთ უმცირესობების დაფასება და მიმღებლობა | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
- Q13. რამდენად ეთანხმებით ქვემოთ მოცემულ დებულებას ?**
- 1-ნიშნავს „სრულიად არ ვეთანხმები“ 5- ნიშნავს „სრულიად ვეთანხმები“
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| ისეთ კლასში სწავლა, სადაც სხვადასხვა რელიგიის ადამიანი სწავლობს მოსწავლეებს აზნევს | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| რელიგიურმა საუბრებმა სკოლაში სასურველია მოიცვას მხოლოდ ქრისტიანობა | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| მშობლებს უნდა ჰქონდეთ უფლება, უარი თქვან იმ სკოლაზე სადაც რელიგიური მრავალფეროვნებაა | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| სახელმწიფო განათლება უმჯობესია ქრისტიანულ საფუძვლებზე იდგეს | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Q14. მიუთითეთ რა სიხშირით აკეთებთ ამა თუ იმ აქტივობას კლასში :
 1-ნიშნავს „ძალიან იშვიათად“ 5- ნიშნავს „ძალიან ხშირად“

ჯგუფური მუშაობა	1 2 3 4 5
დისკუსია და არგუმენტირებული მსჯელობა	1 2 3 4 5
დიალოგი ერთმანეთთან	1 2 3 4 5
დიალოგი თქვენსა და მოსწავლეს შორის	1 2 3 4 5
პროექტული მუშაობა	1 2 3 4 5
პრობლემაზე დაფუძნებული მუშაობა	1 2 3 4 5
როლური თამაშები	1 2 3 4 5
პატრიოტიზმის თემატიკა	1 2 3 4 5
კულტურული მრავალფეროვნება	1 2 3 4 5

Q15. ჩაგიტარებიათ თუ არა გაკვეთილი ღია ცისქვეშ ? 1. დიახ 2. არა

Q16. რა არის ღია ცის ქვეშ გაკვეთილის მიზანი ? _____

Q17. აძლევთ თუ არა მოსწავლეს უფლებას თვითონ განსაზღვოს რა მეთოდით ისწავლის ?

1. დიახ 2. არა

Q18. არის თუ არა განსხვავება ამორჩეულ მეთოდებს შორის ? 1. დიახ 2. არა

Q19. თქვენი აზრით რა წარმოქმნის ამ განსხვავებას ? _____

Q20. რამდენად შეასრულებდით ქვემოთ მოცემულ აქტივობებს :

1. კარგად ვერ შევასრულებდი 2. არ შევასრულებდი, რადგან ჩემი საგნის კომპეტენციას სცდებოდა 3. შევასრულებდი სავალდებულო რომ იყოს, მაგრამ არ ვფიქრობ რომ საჭიროა 4. შევასრულებდი, მაგრამ რთული იქნებოდა 5. დარწმუნებული ვარ, ძალიან გამიადვილდებოდა შესრულება

სასწავლო რესურსის შექმნა კონფლიქტების გადასაჭრელად	1. 2. 3. 4. 5.
სასწავლო რესურსის შექმნა, რომლითაც გავაქარწყლებ მოსწავლეთა სტერეოტიპებს და მითებს	1. 2. 3. 4. 5.
აქტივობები განვახორციელო, რომელიც უმცირესობებს თავდაჯერებას შემატებს	1. 2. 3. 4. 5.
მოსწავლეებს დავანახო, როგორ მოქმედებს სტერეოტიპები	1. 2. 3. 4. 5.
დავეხმარო მოსწავლეებს, გათავისუფლდნენ სტერეოტიპებისგან	1. 2. 3. 4. 5.
უმცირესობები საზოგადოებაში პოზიტიურად წარმოვაჩინო	1. 2. 3. 4. 5.
აღმოვაჩინო სასწავლო პრაქტიკა, რომელიც აზიანებს მრავალფეროვან კულტურულ ჯგუფებს.	1. 2. 3. 4. 5.
განვსაზღვრო საზოგადოებრივი ძალები, რომლებიც ნეგატიურად ზემოქმედებს მრავალფეროვან ჯგუფებზე.	1. 2. 3. 4. 5.
აღმოვაჩინო გზები, რომლითაც მრავალფეროვან ჯგუფებს წვლილი შეაქვთ პლურალისტურ საზოგადოებაში.	1. 2. 3. 4. 5.
დავეხმარო მოსწავლეებს, განავითარონ თავიანთი კლასელების პერსპექტივები, რომლებიც განსხვავდებიან ეთნიკურად ან რასობრივად.	1. 2. 3. 4. 5.

დავეხმარო მოსწავლეებს, ისტორიას, ან თანამედროვე მოვლენებს შეხედონ განსხვავებული პრიზმიდან.

1. 2. 3.
4. 5.

Q21. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში მიუთითეთ რამდენად ეთანხმებით, ან არ ეთანხმებით მოცემულ დებულებებს, სადაც 1 ნიშნავს, რომ სრულიად არ ეთანხმებით, ხოლო 5- სრულიად ეთანხმებით.

ვფიქრობ, კულტურული მრავალფეროვნების სწავლება კლასში კონფლიქტს გამოიწვევს	1 2 3 4 5
მჯერა, რომ კულტურულად განსხვავებული გამოცდილების მქონე მოსწავლეებისგან ბევრს ვისწავლი	1 2 3 4 5
სრულიად გაცნობიერებული ვარ ჩემს კლასში არსებული კულტურული განსხვავებულობის შესახებ.	1 2 3 4 5
ყველა კულტურული ჯგუფი უმჯობესია აღიარებულნი იყვნენ თავიანთი სიძლიერებისა და წვლილის მიხედვით.	1 2 3 4 5

Q22. რამდენად მნიშვნელოვანია შემდეგი ასპექტების გათვალისწინება, როცა კლასში სწავლობენ უცხოეთიდან იმიგრირებული ბავშვები? 1- ძალიან უმნიშვნელო 5- ძალიან მნიშვნელოვანი

ენობრივი ბარიერის დაძლევა	1 2 3 4 5
სიძულვილის ენის წინააღმდეგ მუშაობა	1 2 3 4 5
მოსწავლესთან ინდივიდუალური მუშაობა და ტრავმის მართვა	1 2 3 4 5
კულტურულ სხვაობებთან დაკავშირებული ბულინგის მართვა	1 2 3 4 5

Q23. რამდენად ეთანხმებით ან არა ქვემოთ მოცემულ დებულებებს? 1- სრულიად არ ვეთანხმები, 5- სრულიად ვეთანხმები

1. ლტოლვილ ბავშვებს არ აქვთ შესაბამისი მზაობა, რომ კლასის ზოგიერთ აქტივობაში ჩაერთონ, ამიტომ მათთან ცალკე ვმუშაობ.
2. თავს ვიკავებ ჯგუფური მუშაობისგან, რადგან მოსალოდნელია, გამოიწვიოს კონფლიქტი და ხმაური.
3. ვფიქრობ, რომ მასწავლებელი მოსწავლეებს შორის არსებულ კულტურულ ურთიერთობებში არ უნდა ჩაერიოს.
4. თუკი ბავშვები ერთმანეთთან ურთიერთობაზე უარს ამბობენ, სასურველია მე არ ჩავერიო, ეს მათი გადასაწყვეტია.
5. ლტოლვილმა მოსწავლეებმა აუცილებელი არ არის იცოდნენ სამოქალაქო უფლებები, შესაძლოა მათ ხვალ ან ზეგ საქართველო დატოვონ.
6. თუკი სკოლაში მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებები მიიღება, მნიშვნელოვანია გაზიარებული იყოს უმრავლესობის პოზიცია, რადგან უმცირესობების აზრი დიდ გავლენას ვერ მოახდენს.
7. ვფიქრობ, კლასში რომ რამდენიმე ლტოლვილი ბავშვი იყოს, ისინი მარტოსულად არ იგრძნობდნენ თავს.
8. ეროვნულ ოლიმპიადებში ლტოლვილი ბავშვების მონაწილეობის წინააღმდეგი ვარ, მათ არ იციან საკმარისად საგანი და წაგება იმედგაცრუებას გამოიწვევს.
9. ბევრი უნდა ვიმუშავოთ, რათა ლტოლვილმა მოსწავლემ შეძლოს ქართული ტრადიციებისა და ადათების გათავისება.
10. ახალი და განსხვავებული პრაქტიკები ვფიქრობ ზედმეტად დიდ ყურადღებას ანიჭებს უმცირესობების საჭიროებებს, საქმე არც ისე ცუდაა.
11. მეშინია ხოლმე უცხოელებმა გავლენა არ მოახდინონ ქართველი ბავშვების ქცევებსა და აზროვნებაზე.
12. საქართველომ კარი უნდა გაუღოს რაც შეიძლება მეტ უცხოელ ლტოლვილს, რათა მათ მიიღონ შესაბამისი პირობები.
13. იმიგრანტი ლტოლვილების მიმართ საზოგადოებაში ძირითადად ნეგატიური დამოკიდებულებაა.
14. მთავარია ბავშვებმა გაიგონ რა არის თანასწორობა, მათი გადასაწყვეტია იქნებიან თუ არა თანასწორები.
15. არის პრობლემები, რომლებიც მრავალფეროვნებითაა გამოწვეული, მაგრამ არის საგნები, რომელთა კომპეტენციაცაა ამ პრობლემების პრევენცია.

16. ვფიქრობ, მოსწავლეები სკოლის გარეთ უფრო კარგად ინტეგრირდებიან სოციუმში, ამიტომ მნიშვნელოვანია სკოლამ მათ საგნობრივი ცოდნა მიაწოდოს, რომელსაც ისინი გარეთ ვერ შეიძენენ.

Q22. რამდენად ეთანხმებით ან არა ქვემოთ მოცემულ დებულებებს? 1-სრულიად არ ვეთანხმები, 5- სრულიად ვეთანხმები

მუსლიმი

მივიღებდი ოჯახის წევრად	1 2 3 4 5
მივიღებდი შვილის პედაგოგად	1 2 3 4 5
მივიღებდი სამსახურში თანამშრომლად	1 2 3 4 5
მივიღებდი მეგობრად	1 2 3 4 5
მივიღებდი მეზობლად	1 2 3 4 5
მივიღებდი ნაცნობად	1 2 3 4 5
მივიღებდი ტურისტად ქვეყანაში	1 2 3 4 5

რუსი

მივიღებდი ოჯახის წევრად	1 2 3 4 5
მივიღებდი შვილის პედაგოგად	1 2 3 4 5
მივიღებდი სამსახურში თანამშრომლად	1 2 3 4 5
მივიღებდი მეგობრად	1 2 3 4 5
მივიღებდი მეზობლად	1 2 3 4 5
მივიღებდი ნაცნობად	1 2 3 4 5
მივიღებდი ტურისტად ქვეყანაში	1 2 3 4 5

სირიელი

მივიღებდი ოჯახის წევრად	1 2 3 4 5
მივიღებდი შვილის პედაგოგად	1 2 3 4 5
მივიღებდი სამსახურში თანამშრომლად	1 2 3 4 5
მივიღებდი მეგობრად	1 2 3 4 5
მივიღებდი მეზობლად	1 2 3 4 5
მივიღებდი ნაცნობად	1 2 3 4 5
მივიღებდი ტურისტად ქვეყანაში	1 2 3 4 5

გმადლობთ კვლევაში მონაწილეობისათვის!

ინტერვიუს გაიდლაინი.

შესავალი :

რესპონდენტს ვაცნობთ :

1. ინტერვიუერის ვინაობას.
2. ორგანიზაციას, რომლის ფარგლებშიც კეთდება კვლევა.
3. ვთხოვთ დაგვისახელოს ფსევდონიმი, რომლითაც შეიძლება იგი მოვიხსენიოთ კვლევაში. ვთხოვთ აგრეთვე, სურვილისამებრ განგვიმარტოს, რატომ ირჩევს ამა თუ იმ ფსევდონიმს.
4. ვინიშნავთ რესპონდენტის ასაკს.

კვლევის მოლოდინი :

1. ინფორმირებული თანხმობა, რომ მისი პირადი ინფორმაცია კვლევის ფარგლებში დაცული იქნება.
2. შეთანხმება საკითხებზე, რომლებმაც შესაძლოა მათს კომფორტზე გავლენა მოახდინონ - დადებითი თუ ნეგატიური, რომლებიც გათვალისწინებული იქნება კვლევის ფარგლებში.

ფოკუსირებული კითხვები :

1. მოგვიყვი როგორ გრძნობ საქართველოში თავს?
2. რა მოგწონს და რა არ მოგწონს ? რატომ?
3. რა იცი საქართველოზე? საიდან გაიგე? რა გაინტერესებს?
4. ბევრი მეგობარი გყავს? საუკეთესო მეგობარზე მოგვიყვი? რას აკეთებთ? რაში გეხმარება? როგორ დამეგობრდით? როგორ ატარებთ თავისუფალ დროს?
5. სკოლაში ყოფნის პირველი დღეები გახსოვს? რა გახსოვს?
6. აღწერე შენი სკოლა.
7. რა პრობლემებს ხვდები სკოლაში? როგორ აგვარებ?
8. როგორი ურთიერთობა გაქვს ბავშვებთან? რას თამაშობთ? გეხმარებიან სწავლაში?

9. მასწავლებლებზე რას გვეტყვი? რას აკეთებთ გაკვეთილზე? როგორი ურთიერთობა გაქვთ?
 10. როგორ ისწავლე ქართული? რთული იყო?
 11. არის რამე რაც გინდა იცოდე? რა გიშლის ხელს?
 12. სკოლაში რას აკეთებ? აღწერე 1 დღე. კლუბებში მონაწილეობ? ზეიმებში? კიდევ რას აკეთებ?
 13. როგორ გასწავლიან მასწავლებლები? აღწერე პროცესი. დაინტერესებულან შენი კულტურით და გამოცდილებით? რა მოგოწნს და რა არ მოგწონს მასწავლებლებში? როგორი მასწავლებელი იქნებოდა შენთვის უკეთესი?
 14. როგორ სწავლობ? რა მეთოდს იყენებ? მასწავლებელი როგორ გეხმარება?
 15. კლასში გქონია კონფლიქტი? რატომ? როგორ მოაგვარე? რა გააკეთე, დაგვიკონკრტე. რას განიცდიდი კონფლიქტის შემდეგ?
 16. სკოლაში თამაშობთ ხოლმე? რას? რომელი თამაში გიყვარს?
- მადლობა, რომ გვიპასუხე. წარმატებულ დღეს გისურვებ!

პროექციული მეთოდის ზარათები

ზარათი 1. ახლა ნახავ პატარა ვიდეორგოლებს და ამ ზარათზე მონიშნე ციფრი:

1- თუ აქ აღწერილი აქტივობა ბოლო 6 თვეში გქონიათ კლასში;

2- თუ აქ აღწერილი აქტივობა ბოლო 6 თვეში არ გქონიათ კლასში;

	<i>მქონია გამოცდილება</i>	<i>არ მქონია გამოცდილება</i>
1.	1.	2.
2.	1.	2.
3.	1.	2.
4.	1.	2.
5.	1.	2.

ზარათი 1. ახლა ნახავ პატარა ვიდეორგოლებს და ზარათზე მონიშნე :

1 - თუ აქ აღწერილი აქტივობა მოგეწონა და მიუთითე რატომ.

2 - თუ აქ აღწერილი აქტივობა არ მოგეწონა და მიუთითე რატომ.

	<i>მომეწონა</i>	<i>არ მომეწონა</i>
1.	1. იმიტომ რომ, _____	2. იმიტომ რომ, _____
2.	1. იმიტომ რომ, _____	2. იმიტომ რომ, _____
3.	1. იმიტომ რომ, _____	2. იმიტომ რომ, _____
4.	1. იმიტომ რომ, _____	2. იმიტომ რომ, _____
5.	1. იმიტომ რომ, _____	2. იმიტომ რომ, _____