

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის  
ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი

დოქტორანტურის საგანმანათლებლო პროგრამა „განათლების მეცნიერებები“

ნათია ნაცვლიშვილი

ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარების გამოწვევები  
ზოგადი განათლების საფეხურზე საქართველოში

განათლების მეცნიერებების დოქტორის აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად  
წარმოდგენილი დისერტაცია

სამეცნიერო ხელმძღვანელები:  
პროფესორი ქეთევან ჭკუასელი,  
პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი,  
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ასოცირებული პროფესორი კახა გაბუნია,  
ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი,  
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თბილისი

2025 წელი

სადისერტაციო ნაშრომი ეძღვნება ქალბატონ ქეთევან ჭკუასელს,  
თანამედროვე ქართული პედაგოგიკის განვითარებისათვის  
გაღებული ღვაწლისთვის

## სარჩევი

|                                                                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| შესავალი.....                                                                                                                                  | 1  |
| თავი 1. ინტერკულტურული წიგნიერება და დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციები .....                                                                 | 5  |
| 1.1 ინტერკულტურული წიგნიერება .....                                                                                                            | 5  |
| 1.2 დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციები .....                                                                                                  | 6  |
| 1.3 ტერმინთა სემანტიკური განვითარება და შესაბამისი შინაარსის ტრანსფორმაციის გავლენა საგანმანათლებლო კონტექსტზე .....                           | 12 |
| 1.4 ტერმინის კონცეპტუალური გაფართოება და RFCDK ჩარჩოსთან ინტეგრაცია.....                                                                       | 15 |
| 1.5 ინტერკულტურული წიგნიერება და ინტერკულტურული კომპეტენცია: კონცეპტუალური განსხვავება .....                                                   | 17 |
| 1.6 ინტერკულტურული წიგნიერება და მოქალაქეობრივი განათლება: კონცეპტუალური კონვერგენცია .....                                                    | 18 |
| 1.7 ინტერკულტურული წიგნიერების ტერმინი საგანმანათლებლო ჩარჩოებში .....                                                                         | 19 |
| 1.8 ინტერკულტურული წიგნიერების თეორიული ჩარჩოები .....                                                                                         | 21 |
| 1.8.1 ინტერკულტურული წიგნიერების კონცეპტუალური საფუძველი.....                                                                                  | 22 |
| 1.8.2 დეარდორფის პროცესული მოდელი .....                                                                                                        | 22 |
| 1.8.3 ბენეტის განვითარების მოდელი .....                                                                                                        | 23 |
| 1.8.4 RFCDK, OECD და UNESCO ჩარჩოები .....                                                                                                     | 24 |
| 1.9 სწავლა-სწავლების მიდგომები ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარებისთვის.....                                                                | 25 |
| 1.9.1 ინტერკულტურული წიგნიერება მასწავლებელთა კონტექსტში.....                                                                                  | 26 |
| 1.10 ინტერკულტურული წიგნიერების შეფასების მოდელები .....                                                                                       | 27 |
| 1.10.1 ბაირამის მოდელი და მისი მნიშვნელობა ევროპული განათლების კონტექსტში.....                                                                 | 28 |
| 1.10.2 დეარდორფის პირამიდული მოდელი და ქცევითი მიდგომა .....                                                                                   | 28 |
| 1.10.3 ბენეტის განვითარების მოდელი (DMIS) და ცნობიერების ტრანსფორმაცია.....                                                                    | 29 |
| 1.10.4 ჰოლიდის კრიტიკული პერსპექტივა და ძალაუფლების ასპექტი.....                                                                               | 30 |
| 1.10.5 სამოქალაქო და მოქალაქეობრივი განათლების საერთაშორისო კვლევა .....                                                                       | 31 |
| 1.11 ინტერკულტურული წიგნიერების ახალი ტენდენციები .....                                                                                        | 33 |
| 1.11.1 მარტინ ბარეტის ინტეგრაციული მიდგომა ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარებაში.....                                                       | 34 |
| 1.11.2 თვითრეფლექსიის მნიშვნელობა .....                                                                                                        | 36 |
| 1.11.3 ბარეტის ხედვის მნიშვნელობა ინტერკულტურული დიალოგის პრაქტიკაში.....                                                                      | 37 |
| 1.11.4 თამარ შუალის კონცეპტუალური ჩარჩო მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებაში ინტერკულტურული და დემოკრატიული კომპეტენციების დანერგვისთვის..... | 38 |
| 1.12 ინტერკულტურული წიგნიერება, როგორც სოციალური კაპიტალის ფორმირების საფუძველი .....                                                          | 44 |
| 1.13 ინტერკულტურული წიგნიერება და განათლების როლი ნდობის კულტურის ჩამოყალიბებაში .....                                                         | 46 |
| 1.14 ინტერკულტურული წიგნიერება და საქართველოს დემოკრატიული ტრანსფორმაცია.....                                                                  | 46 |
| 1.15 დემოკრატიული განათლება .....                                                                                                              | 48 |
| 1.16 დემოკრატიული განათლების კურიკულუმი და პედაგოგიური მიდგომები .....                                                                         | 50 |
| 1.16.1 მოქალაქეობრივი განათლება: თეორია, კვლევა და პრაქტიკა.....                                                                               | 52 |
| 1.16.2 შვიდი მოსაზრება 21-ე საუკუნის მოქალაქეობრივი განათლების შესახებ.....                                                                    | 54 |
| თავი 2. ინტერკულტურული წიგნიერების /დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების ასახვა საგანმანათლებლო საკანონმდებლო ბაზაში .....                     | 60 |
| 2.1 განათლების პოლიტიკის საერთაშორისო დოკუმენტები, რომლებიც ქმნიან ინტერკულტურული წიგნიერების თეორიულ, პრაქტიკულ და ნორმატიულ საფუძვლებს.....  | 61 |
| 2.2 განათლების პოლიტიკის ეროვნული დოკუმენტები, რომლებიც ქმნიან ინტერკულტურული წიგნიერების თეორიულ, პრაქტიკულ და ნორმატიულ საფუძვლებს .....     | 65 |
| 2.2.1 საქართველოს საკონსტიტუციო ჩარჩო.....                                                                                                     | 66 |
| 2.2.2 საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ.....                                                                                        | 66 |
| 2.2.3 საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სტრატეგია (2021–2027) .....                                                                       | 67 |

|                                                                                                                                                   |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.2.4 საქართველო-ევროკავშირის ასოცირების შეთანხმება (2014) .....                                                                                  | 68         |
| 2.2.5 ადამიანის უფლებების დაცვის ეროვნული სტრატეგია (2022–2030) .....                                                                             | 68         |
| 2.2.6 ეროვნული სასწავლო გეგმა (2018–2024).....                                                                                                    | 68         |
| 2.2.7 მასწავლებელთა ეთიკის კოდექსი.....                                                                                                           | 71         |
| 2.2.8 სკოლის დირექტორის ეთიკის კოდექსი .....                                                                                                      | 72         |
| 2.2.9 პროფესიული სტანდარტები .....                                                                                                                | 74         |
| <b>თავი 3. ინტერკულტურული წიგნიერების /დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების ასახვა</b><br><b>საერთაშორისო ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში .....</b> | <b>76</b>  |
| 3.1 ესტონეთი.....                                                                                                                                 | 79         |
| 3.2 ფინეთი .....                                                                                                                                  | 83         |
| 3.3 ბელგია .....                                                                                                                                  | 89         |
| <b>კვლევითი ნაწილი.....</b>                                                                                                                       | <b>93</b>  |
| კვლევის აღწერა და მეთოდოლოგია.....                                                                                                                | 93         |
| კვლევის შედეგები.....                                                                                                                             | 96         |
| <b>დასკვნები და რეკომენდაციები.....</b>                                                                                                           | <b>126</b> |
| ძირითადი დასკვნები .....                                                                                                                          | 126        |
| რეკომენდაციები .....                                                                                                                              | 132        |
| <b>გამოყენებული ლიტერატურა .....</b>                                                                                                              | <b>134</b> |
| <b>დანართები.....</b>                                                                                                                             | <b>144</b> |
| დანართი 1. ცხრილები.....                                                                                                                          | 144        |
| დანართი 2. გრაფიკები.....                                                                                                                         | 155        |
| დანართი 3. კითხვარი .....                                                                                                                         | 190        |

## აბსტრაქტი

მოცემული ნაშრომი წარმოადგენს ინტერკულტურული წიგნიერების კონცეპტუალურ გააზრებას, ტერმინის განვითარების, შინაარსობრივი ტრანსფორმაციის თვალსაზრისით; ასევე, მისი დანერგვა-განვითარების მიმართულებით არსებული გამოწვევების იდენტიფიცირებასა და შესწავლას საქართველოს ზოგადი განათლების საფეხურზე, მასწავლებელთა მიმართულებით.

კვლევის ფარგლებში, რაოდენობრივ-თვისებრივი მეთოდით, შესწავლილ იქნა როგორც საერთაშორისო ტენდენციები, ასევე, საქართველოში არსებული ვითარება. სამეცნიერო და ნორმატიული ბაზის ანალიზის, ადგილობრივი და საერთაშორისო ფოკუსჯგუფების გზით, საქართველოს 11 რეგიონის 103 სკოლის 1103 რესპონდენტის გამოკითხვით, დადგინდა, ერთი მხრივ, რას მოიაზრებს ტერმინი ინტერკულტურული წიგნიერება და რა საერთაშორისო ჩარჩოები-ტენდენციები არსებობს მის შესაფასებლად, მეორე მხრივ კი, გამოვლინდა საქართველოს ზოგადი განათლების საფეხურზე არსებული მთავარი გამოწვევები და შემუშავდა რეკომენდაციები.

კვლევის შედეგად გამოვლინდა, რომ საქართველოს ზოგადი განათლების საფეხურზე ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარების პროცესი დადებითად მიმდინარეობს და იმედისმომცემია. შესწავლილ იქნა მასწავლებელთა შორის ინტერკულტურული წიგნიერებისა და დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების შესახებ ცნობადობის მიმართულებით არსებული ვითარება, საგნობრივი ჭრილის, სწავლის საფეხურისა და სკოლაში დაკავებული პოზიციის მიხედვით არსებული სპეციფიკა და გამოწვევები, ინტერკულტურული წიგნიერებისა და დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარებაზე მუშაობის პროცესში არსებული ხელშემწყობი და ხელშემშლელი ფაქტორები, ასევე, სასურველი დამხმარე საშუალებები; გამოიკვეთა ყველაზე რთულად გასავითარებელი ასპექტები/კომპეტენციები.

კვლევამ გამოავლინა გამოწვევები საკანონმდებლო ბაზის ჰარმონიზაციის თვალსაზრისით, დემოკრატიული კულტურის განვითარების ხელშესაწყობად, როგორც ეროვნულ, ასევე, რეგიონულ და სასკოლო დონეზე. გამოიკვეთა მიზნობრივი ინტერვენციების მნიშვნელობა და მათი სისტემური შეფასების საჭიროება ეროვნული მასშტაბით; სასკოლო, რეგიონული თუ ეროვნული პროგრამების მიზნობრივი შემუშავებისა და მხარდაჭერის საჭიროება როგორც პოლიტიკის გატარების, ასევე, სწავლა-სწავლების მეთოდოლოგიური ინტერვენციების კუთხით.

წინამდებარე კვლევა მაღალი თეორიული და პრაქტიკული შინაარსის მატარებელია, ვინაიდან, როგორც საერთაშორისო, ასევე, ადგილობრივი ნორმატიული ბაზა და პოლიტიკური კონტექსტი ინტერკულტურული და დემოკრატიული საზოგადოების ფორმირებას მნიშვნელოვან პრიორიტეტად აღიარებს, ხოლო თუ სათანადოდ გათვალისწინებული არ იქნა ამ პრიორიტეტის მიღწევა-შესრულებასთან დაკავშირებული ვითარება, პრობლემური შედეგები გასცდება განათლების სფეროს და პირდაპირ აისახება საზოგადოების ყველა ფენასა და მიმართულებაზე.

## **Abstract**

This paper presents a conceptual analysis of Intercultural Literacy, examining the evolution of the term, the transformation of its content, and the challenges related to its implementation and development within general education in Georgia, particularly in relation to teachers.

The study employed a mixed-methods (quantitative and qualitative) approach to explore both international trends and the current situation in Georgia. Through an analysis of scientific literature and normative frameworks, local and international focus groups, and a survey of 1,103 respondents from 103 schools across 11 regions of Georgia, the research identified the conceptual meaning of intercultural literacy and the existing international frameworks and trends used to assess it. At the same time, it examined key challenges within the Georgian general education system and developed relevant recommendations.

The findings indicate that the development of intercultural literacy at the general education level in Georgia is progressing positively and shows promising potential. The study assessed teachers' awareness of intercultural literacy and democratic culture competences, as well as differences related to subject area, educational level, and professional position within schools. It also identified facilitating and hindering factors influencing the development of intercultural literacy and democratic culture competences, the types of support perceived as necessary, and the competences considered most difficult to develop.

The research further revealed challenges related to harmonizing the legislative and policy framework to effectively promote democratic culture at national, regional, and school levels. The importance of targeted interventions and the need for their systematic evaluation at the national level were emphasized, alongside the necessity of developing and supporting school-, regional-, and national-level programs that address both policy implementation and methodological approaches to teaching and learning.

This study offers significant theoretical and practical contributions. Both international and national normative frameworks and policy contexts recognize the formation of an intercultural and democratic society as a strategic priority. Failure to adequately assess and address progress toward this goal may result in consequences that extend beyond the education sector, affecting broader social structures and processes.

## შესავალი

წინამდებარე სადოქტორო კვლევის მთავარ საკითხს წარმოადგენს ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარების გამოწვევების იდენტიფიცირება საქართველოს ზოგადი განათლების საფეხურზე, მასწავლებელთა მიმართულებით. საკვლევი საკითხის მნიშვნელობა და აქტუალობა განსაზღვრულია, ერთი მხრივ, საზოგადოებაში მიმდინარე პროცესებით, ხოლო, მეორე მხრივ, განათლების სფეროს პრიორიტეტებით, ადგილობრივ თუ საერთაშორისო დონეზე.

ინტერკულტურული განათლება და ინტერკულტურული კომპეტენცია არაერთი დოკუმენტით არის განსაზღვრული, როგორც ერთ-ერთი პრიორიტეტული თემა განათლების სხვადასხვა საფეხურისა თუ მიმართულებისათვის; არაერთი კვლევაა ჩატარებული და არაერთი პროექტია განხორციელებული, თუმცა, ჩატარებული და მიმდინარე/ციკლური კვლევები ცხადყოფს არასახარბიელო შედეგებსა და პროგრესის დინამიკის არქონას. შესაბამისად, მნიშვნელოვნად მივიჩნიეთ იმის გააზრება, თუ რა საბაზისო ასპექტებს მოიაზრებს საფუძვლად ინტერკულტურული კომპეტენცია/ინტერკულტურული წიგნიერება და რას გულისხმობს ინტერკულტურული წიგნიერება. აღნიშული საჭიროება საერთაშორისო საგანმანათლებლო პოლიტიკურ პრიორიტეტადაც ჩამოყალიბდა და მის განხორციელებაში ჩვენც მოგვიწია წვლილის შეტანა, რაზეც მოგვიანებით ნაშრომშიც ვისაუბრებთ (თავი 3).

შესაბამისად, კვლევის მიზანია ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარების გამოწვევების იდენტიფიცირება ზოგადი განათლების საფეხურზე საქართველოში და კვლევის ამოცანები მოიცავს ინტერკულტურული წიგნიერების გააზრებას, მისი შესაბამისობის გაანალიზებას საერთაშორისო საგანმანათლებლო პრიორიტეტებთან და საქართველოს ზოგადი განათლების საფეხურზე, განსაკუთრებით, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიმართულებით, მისი განვითარების გამოწვევების შესწავლას, ხოლო მიღებული შედეგების საფუძველზე კი რეკომენდაციების შემუშავებას.

კვლევის ფარგლებში, გამოყენებულ იქნა რაოდენობრივ-თვისებრივი კვლევის მეთოდოლოგია. თვისებრივი კვლევის ფარგლებში, შესწავლილ იქნა სამეცნიერო ლიტერატურა და ნორმატიული ბაზა. ჩატარდა 7 ფოკუსჯგუფი - 4 ეროვნულ და 3 საქრთველოს დონეზე. ეროვნულ დონეზე ჩატარებულმა 4-მა ფოკუსჯგუფმა მოიცვა საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების დირექტორები თბილისიდან და საქართველოს სხვადასხვა რეგიონიდან. ხოლო საქრთველოს დონეზე ჩატარებულმა ფოკუსჯგუფებმა მოიცვა განათლების სპეციალისტები ევროპის საბჭოს წევრი 11 ქვეყნიდან.

რაოდენობრივი კვლევის ფარგლებში, ინსტრუმენტად გამოყენებულ იქნა კითხვარი, რომელიც შემუშავდა პირისპირ გამოკითხვის მიზნით. გამოკითხვაში მონაწილეობდა საქართველოს 11 რეგიონის 103 სკოლის 1103 რესპონდენტი (მასწავლებელთა გენერალური ერთობლიობის 2%). დაკავებული პოზიციების მიხედვით, 1103 გამოკითხულ რესპონდენტთა შორის, 1007 მასწავლებელს, 87 დირექტორს და 9 კი დირექტორის მოადგილეს წარმოადგენდა.

კვლევის მნიშვნელოვან შეზღუდვად შეიძლება ჩაითვალოს განათლების სფეროში მიმდინარე ცვლილებების უჩვეულოდ სწრაფი და არათანმიმდევრული ხასიათი, რაც ქმნის არასტაბილურ გარემოს და პირდაპირ აისახება კვლევის შინაარსით გათვალისწინებულ საკითხებზე მაღალი გავლენის მქონე ფაქტორებზე, რაც კვლევის შედეგებისა და რეკომენდაციების გადახედვის საჭიროებას კვლევის პროცესშივე ახდენდა.

კვლევის ფარგლებში, გამოიკვეთა საქართველოს ზოგადი განათლების საფეხურზე ინტერკულტურული წიგნიერების/დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარების ყველაზე პრობლემური მიმართულებები, გამოვლინდა ამ გამოწვევების მოგვარების რესპონდენტთათვის ყველაზე სასურველი გზები, თუმცა, ამავე დროს, დადგინდა არსებული საგანმანათლებლო საკანონმდებლო ინიციატივებისა და

პრაქტიკის არათავსებადობა გამოვლენილი გამოწვევებისა და მათი საპასუხო გზების მიმართ.

წინამდებარე კვლევას უდავოდ მნიშვნელოვანი თეორიული და პრაქტიკული ღირებულება აქვს საქართველოს განათლების სფეროსათვის, როგორც სამეცნიერო, ისე პოლიტიკისა და პრაქტიკის განვითარების კუთხით - კვლევის ძირითადი მიგნებები, დასკვნები და რეკომენდაციები არათუ იძლევა საშუალებას, არამედ წარმოადგენს მზა წინაპირობას ახალი სამეცნიერო კვლევების ინიცირებისა და ორგანიზებისათვის. რაც შეეხება პრაქტიკულ ღირებულებას, კვლევის ფარგლებში იდენტიფიცირებული გამოწვევების საპასუხო ინტერვენციები, მიგნებებზე დაყრდნობით შემუშავებული დასკვნებისა და რეკომენდაციების გათვალისწინება ხელს შეუწყობს საქართველოს ზოგადი განათლების საფეხურზე ინტერკულტურული წიგნიერებისა და დემოკრატიული კულტურის განვითარების მიმართულებით მიზნობრივი პოლიტიკის გატარებას, ეროვნულ თუ საერთაშორისო დონეზე ნაკისრი ვალდებულებების შესრულების უზრუნველსაყოფად.

ამავე დროს, უნდა აღვნიშნოთ, რომ ნაშრომში წარმოდგენილი ტენდენციები, ბუნებრივია, საჭიროებს კიდევ უფრო სიღრმისეულ ანალიზსა და განვითარებას, რაც ჩვენი მხრიდან აუცილებლად გაგრძელდება.

ამრიგად, სადისერტაციო ნაშრომი წარმოადგენს საქართველოს ზოგადი განათლების საფეხურზე ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარების ძირითადი ასპექტების, გამოწვევებისა და პრობლემების მიმართულებით წარმოებული კვლევის შედეგებს.

ნაშრომი მოიცავს 5 თავს. პირველ თავში განხილულია „ინტერკულტურული წიგნიერების“, როგორც ტერმინის განვითარების პერსპექტივა/ტრანსფორმაცია „დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციებისა“ და მოქალაქეობის მიმართულებით; გაანალიზებულია ტერმინთა სემანტიკური განვითარება და შესაბამისი შინაარსის ტრანსფორმაციის გავლენა საგანმანათლებლო კონტექსტზე. ასევე, მოცემულია შესაბამისი სამეცნიერო ლიტერატურისა და კვლევების ანალიზი. მეორე თავში

განხილილია, თუ როგორ არის ასახული საკვლევ საკითხთან დაკავშირებული შინაარსი ზოგადი განათლების მარეგულირებელ საკანონმდებლო ნორმატიულ დოკუმენტებში, ეროვნული თუ საერთაშორისო თვალსაზრისით. მესამე თავი წარმოადგენს შესწავლილ საერთაშორისო პრაქტიკას, გაანალიზებულია პოსტსაბჭოთა, ცენტრალური და ჩრდილოეთ ევროპის ქვეყნების გამოცდილებები. მეოთხე თავში წარმოდგენილია კვლევის მეთოდოლოგია, ინსტრუმენტები, შედეგები, კვლევის შეზღუდვა და კვლევის თეორიული და პრაქტიკული ღირებულება. მეხუთე თავში კი მოცემულია დასკვნები და ძირითადი რეკომენდაციები. ნაშრომს ახლავს ბიბლიოგრაფია და დანართები.

კვლევის ფარგლებში გაწეული დახმარებისთვისა და მუდმივი მხარდაჭერისთვის განსაკუთრებულ მადლობას ვუხდით სადისერტაციო თემის ხელმძღვანელებს - ქალბატონ ქეთევან ჭკუასელსა და ბატონ კახა გაბუნias, რომელთა თანადგომის გარეშე ჩვენი საქმიანობა შედეგს ვერ გამოიღებდა. ასევე, მადლობას ვუხდით გაწეული დახმარებისთვის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის ანალიტიკურ სამსახურსა და მის ხელმძღვანელს, და კვლევის პროცესში მონაწილე ყველა რესპონდენტს, გაწეული ძალისხმევისა და ჩვენთვის გამოყოფილი დროისათვის.

## თავი 1. ინტერკულტურული წიგნიერება და დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციები

### 1.1 ინტერკულტურული წიგნიერება

ქართული საგანმანათლებლო სივრცე საკმაოდ მდიდარია ინტერკულტურული განათლების, კულტურულად მრავალფეროვანი საზოგადოების ჰარმონიული ფუნქციონირების მიმართულებით შემუშავებული, განხორციელებული და დანერგილი არაერთი მნიშვნელოვანი პროექტით, ინიციატივითა და გამოცდილებით. არაერთი პრაქტიკული, გამოყენებითი თუ სამეცნიერო კვლევა არსებობს ამ კუთხით, თუმცა აღსანიშნავია, რომ ტერმინის ფორმაციისა და ტრანსფორმაციის მიმართულებით სრული რეტროსპექტივა ნაკლებად გვხვდება.

დაწყებული მულტიკულტურული განათლების კონტექსტით და შემდგომ ინტერკულტურული განათლების შინაარსის ფარგლებში მოაზრებული გამოცდილებით, ინტერკულტურული სენსიტიურობის ბენეფისეული თეორიული ჩარჩოებითა და ბენკსისეული პედაგოგიკური მიდგომებით, საქართველოს განათლების სისტემამ არაერთი მნიშვნელოვანი ნაბიჯი გადადგა პროგრესის თვალსაზრისით. ჩვენ შევეცდებით, ამ თავში ტერმინის ფორმაციისა და ტრანსფორმაციის დინამიკა რეტროსპექტულად ვაჩვენოთ.

ინტერკულტურული წიგნიერება (*intercultural literacy*) წარმოადგენს შედარებით ახალ, მაგრამ არსებითად მნიშვნელოვან და ძალზე დინამიკურ ტერმინს თანამედროვე საგანმანათლებლო მეცნიერებებში. მიუხედავად იმისა, რომ ინტერკულტურული კომპეტენციის, მგრძნობელობისა და კომუნიკაციის ცნებები დამკვიდრდა ჯერ კიდევ XX საუკუნის მიწურულიდან (Byram, 1997; Bennett, 1993; Deardorff, 2006), „ინტერკულტურული წიგნიერება“ გამოირჩევა თავისი ინტერპრეტაციული ხასიათით - იგი აერთიანებს ცოდნას, ღირებულებებს, ემოციებსა და ქცევით კომპონენტებს ერთი მთლიანობის სახით, რომელიც მიზნად ისახავს კულტურათაშორის გაგებას, კრიტიკულ გააზრებასა და თანაცხოვრების უნარს მრავალფეროვან საზოგადოებაში.

ტერმინი პირველად მკაფიოდ გამოიყენა Heyward-მა (2002), რომელმაც ინტერკულტურული წიგნიერება განსაზღვრა, როგორც უნარი, „წაიკითხო და გაიაზრო კულტურათა სიმბოლური სისტემები ისე, რომ შეძლო ეფექტური და თანასწორი ურთიერთობა გლობალიზებულ სამყაროში“. ამ ინტერპრეტაციით, კულტურათაშორისი წიგნიერება გულისხმობს არა მხოლოდ სხვა კულტურების ცოდნას, არამედ მათი მნიშვნელობების კრიტიკულ ინტერპრეტაციასაც, ანუ, სხვების გაგებასა და საკუთარი ხედვის გააზრებას ერთდროულად.

შემდგომში Cates (2004) და Sinicrope & Norris (2007) ავითარებენ ტერმინს როგორც *გლობალური წიგნიერების* ქვეტიპს, რომელიც მოიცავს მრავალმხრივ უნარს - ემპათიას, ღიაობას, კულტურათაშორის ცნობიერებას და თვითრეფლექსიას. სწორედ ამ ასპექტით ხდება „ინტერკულტურული წიგნიერება“ განსაკუთრებით აქტუალური XXI საუკუნის საგანმანათლებლო დისკურსში, რომელიც სწავლების მიზანს ხედავს არა მხოლოდ ცოდნის გადაცემაში, არამედ კრიტიკული აზროვნებისა და სოციალური თანაცხოვრების უნარების განვითარებაში.

## 1.2 დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციები

თანამედროვე მსოფლიოში მიმდინარე პროცესები და დემოკრატიის, დემოკრატიული მმართველობის მიმართ გაზრდილი ინტერესი ბუნებრივად ზრდის დემოკრატიისა და დემოკრატიული კულტურის მიმართ ინტერესს განათლებაშიც. სკოლა, ერთი მხრივ, ზედმიწევნით ასახავს საზოგადოებაში მიმდინარე პროცესებსა და გამოწვევებს და, მეორე მხრივ, თავად ასაზრდოებს საზოგადოებას ამ გამოწვევებთან გამკლავების შესაძლებლობებით. შესაბამისად, სკოლაში არსებული დემოკრატიის ხარისხი და ადამიანის უფლებებთან დაკავშირებული ვითარება განსაზღვრავს გლობალურ კონტექსტთან გამკლავების საზოგადოებრივ პერსპექტივასაც.

შესაბამისად, დღეს, როგორ არასდროს, სკოლაში დემოკრატიული კულტურა და ლიდერობა სცილდება სასკოლო კანონების ფორმალურ ჩარჩოში მოქცეულ

უფლებებსა და პასუხისმგებლობებს და სკოლაში დემოკრატიული კულტურის დამკვიდრება საზოგადოების დემოკრატიული განვითარების წინაპირობაა. სკოლა ის ინსტიტუტია, რომელთანაც მოსწავლეებს პირველად უწევთ შეხება თავიანთი ცხოვრების მანძილზე და ამ ინსტიტუტის შიგნით არსებული დემოკრატიული კულტურა ხელს უწყობს მათ განათლებასა და განვითარებას დემოკრატიული მოქალაქეობისა და ადამიანის უფლებების შესახებ. სკოლაში დემოკრატიული კულტურის დამკვიდრება არის ყველაზე ღირებული წვლილი, რომელიც სკოლას შეუძლია შეიტანოს საზოგადოებაში და სახელმწიფო დონეზე დემოკრატიისა და ადამიანის უფლებების დაცვის მიმართულებით.

აქედან გამომდინარე, სკოლის ტრადიციული როლი, ზემოაღნიშნული კონტექსტის გარეშე, შეიძლება ითქვას, რომ მოძველებულია. სოციალური, ეკონომიკური და პოლიტიკური მოვლენების დღევანდელი კომპლექსურობა და დინამიკა მოითხოვს ყველა დაინტერესებული მხარისა და საზოგადოების ყველა წევრის აქტიურ მონაწილეობასა და თანამშრომლობას, როგორც სკოლის, ისე საზოგადოებრივ დონეზე, რათა უზრუნველყოფილ იქნეს ჰარმონიული თანაცხოვრება ინტერკულტურულ გარემოში.

დღეს სკოლის წარმატება დამოკიდებულია სასკოლო საზოგადოებაზე - სკოლის პერსონალის, მოსწავლეებისა და მშობლების მზაობაზე, ითანამშრომლონ სკოლასთან და აიღონ თავიანთი წილი პასუხისმგებლობა. სკოლის დირექტორს უწევს საქმიანობა ქსელში, რომელშიც, სასკოლო საზოგადოების გარდა, ჩართულია ადგილობრივი თემი, მედია, დონორები, სკოლის მართვაზე პასუხისმგებელი პირები, სხვა სახელმწიფო თუ არასამთავრობო ორგანიზაციები და სხვა სკოლები და დირექტორის საქმიანობა, სკოლის შიგნით თუ მის ფარგლებს გარეთ, მოითხოვს მაღალი ხარისხის კომუნიკაციასა და თანამშრომლობას. არავინ აყენებს ეჭვის ქვეშ სკოლის ხელმძღვანელის თანამდებობრივ უფლებებებსა და პასუხისმგებლობას. პირიქით, დღეს ეს როლი უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ოდესმე ოდესმე ყოფილა. ახლა დირექტორს ევალება პასუხისმგებლობის განაწილება, სკოლის განვითარების მიზნით გახორციელებული პროექტების კოორდინირება, სამართლებრივი ნორმებით

დაწესებული შეზღუდვებისა თუ შესაძლებლობების შესწავლა-კოორდინირება და მასწავლებლებისა და მოსწავლეებისათვის მაგალითის მიმცემი ქცევის დემონსტრირება.

დღეს დემოკრატიული კულტურა, როგორც საერთო სასკოლო მიდგომა, აღიქმება, როგორც გაზრდილი როლი და პასუხისმგებლობა. დემოკრატიული კულტურა ყველა დაინტერესებულ მხარეს აძლევს შესაძლებლობას, გაუზიარონ სხვებს საკუთარი გამოცდილება და აიღონ თავისი წილი პასუხისმგებლობა. პასუხისმგებლობის ტვირთის ამგვარი გადანაწილება სკოლის საერთო მიზნის მხარდაჭერას ემსახურება. დემოკრატიული კულტურა, მნიშვნელოვანწილად, გულისხმობს ჰარმონიულ, კოორდინირებულ ფუნქციონირებასა და გადაწყვეტილების მიღებას კულტურული მრავალფეროვნების ნებისმიერი ხარისხის მქონე სასკოლო საზოგადოებაში.

დემოკრატიული ქვეყნის არსებით ელემენტს წარმოადგენს დემოკრატიული კულტურა, ხოლო სკოლა ის ადგილია, სადაც ახალგაზრდებს შეუძლიათ ისწავლონ, პრაქტიკულად გამოსცადონ და გააცნობიერონ, რას წარმოადგენს დემოკრატიული კულტურა. კულტურა, როგორც ტერმინი, აქ აერთიანებს კულტურის ყველა, როგორც სუბიექტურ, ასევე, ობიექტურ/მატერიალურ და სოციალურ განზომილებას და მოიცავს ადამიანის/ადამიანთა ჯგუფების იდენტობის განმსაზღვრელ ყველა ნიშანს, ე.წ. იდენტობის მარკერს. კომპეტენცია კი ღირებულებების, დამოკიდებულებების, უნარებისა და ცოდნა-კრიტიკული გააზრების ის ნაკრებია, რომელიც ადამიანს კონკრეტული მიმართულებით სრულყოფილი და სრულფასოვანი რეალიზებისთვის სჭირდება. ჩარჩოს მიხედვით, ტერმინი „კომპეტენცია“ განმარტებულია როგორც „შესაბამისი ღირებულებების, დამოკიდებულებების, უნარებისა და/ან გააზრების მობილიზებისა და ამოქმედების უნარი, დემოკრატიულ გარემოსთან დაკავშირებულ მოთხოვნებზე, გამოწვევებსა და შესაძლებლობებზე სათანადო და ქმედითი რეაგირებისათვის... მოცემულ კონკრეტულ ვითარებაში“ (ევროპის საბჭო, 2018).

ზემოაღნიშულიდან გამომდინარე, პრაქტიკული საგანმანათლებლო თვალსაზრისით, „დემოკრატიული კულტურა“ ვრცელი, შეიძლება ითქვას, გარკვეულწილად

არაერთაზროვანი ტერმინი იყო და, შესაბამისად, ვინც ამ კულტურაში მონაწილეობდა, არ გააჩნდა მისი კონკრეტული განმარტება. ამის გათვალისწინებით, საგანმანათლებლო პროცესში ჩართულ პირებს არც დემოკრატიული კულტურის განვითარების დონეების შესახებ ჰქონდათ კონკრეტული პასუხი. დემოკრატიული კულტურის შეფასებისას, მასწავლებლებს თუ დირექტორებს გარედან შეთავაზებული ობიექტური საზომების გარეშე, საკუთარ ხედვებზე დაფუძნებულ ინტერპრეტაციებზე დაყრდნობით უწევდათ სიტუაციის ანალიზი - პრობლემებისა თუ მიღწევების იდენტიფიცირება.

ევროპის საბჭოს მიერ ინიცირებული და წევრი ქვეყნების, მათ შორის, საქართველოს, აქტიური ჩართულობით განხორციელებული პროექტის (2014 – 2017 წწ.) ფარგლებში შექმნილი დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების ჩარჩო სწორედ ამ პრობლემასთან გამკლავების მცდელობას წარმოადგენს; აღნიშნულ მოდელში აღწერილია დემოკრატიული კულტურის მახასიათებლები და მათთან დაკავშირებული კომპეტენციები, რომლებიც ხელს უწყობს დემოკრატიული კულტურის განვითარებას - სწავლას, სწავლებასა და შეფასებას. აღსანიშნავია, რომ ჩვენ მოგვიწია აქტიურად გვემუშავა ჩარჩოს როგორც შექმნის, ასევე, საერთაშორისო კონტექსტში მისი დანერგვისა და, მოგვიანებით, დანერგვის შეფასების მიმართულებით (2015-2025).

ევროპის საბჭოს დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების ჩარჩო მოიცავს კომპეტენციათა ოთხ ჯგუფს; ეს ჯგუფებია: ღირებულებები, დამოკიდებულებები, უნარები და ცოდნა და კრიტიკული გააზრება.

დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციათა მოდელი შემუშავდა და დამტკიცდა ევროპის საბჭოს მინისტრთა კომიტეტის მიერ, და მისივე რეკომენდაციით გამოიყენება ევროპის ყველა საგანმანათლებლო დაწესებულებაში, განათლების სისტემის ყველა საფეხურზე, ყველა მიმართულებით, როგორც თეორიის, ასევე, პრაქტიკის თვალსაზრისით. მისი მნიშვნელობა, როგორც საგანმანათლებლო, ასევე,

პოლიტიკური თვალსაზრისით, 2016 წელს ბრიუსელში გამართულ მინისტრიალზე მიღებული დეკლარაციითაც დადასტურდა<sup>1</sup>.

ჩარჩო ეფუძნება დემოკრატიული კულტურისა და ინტერკულტურული ურთიერთობის დღემდე არსებულ და საერთაშორისოდ აღიარებულ 101 სქემას და აერთიანებს 20 კომპეტენციასა და მათ 447 აღმწერს, ე.წ. დესკრიპტორს. კომპეტენციის განმარტებაზე დაფუძნებით, დოკუმენტში კომპეტენციები კლასიფიცირებულია 4 პრიორიტეტულ მიმართულებად / ჯგუფად:

#### **ღირებულებები**

1. ადამიანის ღირსებისა და უფლებების დაფასება
2. კულტურული მრავალფეროვნებისა და კულტურული განსხვავებულობის დაფასება
3. დემოკრატიის, სამართლიანობის, კეთილსინდისიერების, თანასწორობისა და კანონის უზენაესობის დაფასება

#### **დამოკიდებულებები**

4. კულტურული განსხვავებულობისა და სხვა რწმენისადმი, მსოფლმხედველობის, შეხედულებებისა თუ პრაქტიკისადმი ტოლერანტული დამოკიდებულებისათვის მზაობა
5. პატივისცემა
6. მოქალაქეობრივი აზროვნება
7. პასუხისმგებლობა
8. თავდაჯერებულობა
9. აურკვევლობისადმი შემწყნარებლური დამოკიდებულება

#### **უნარები**

10. დამოუკიდებლად სწავლის უნარ-ჩვევები
11. ანალიტიკური და კრიტიკული აზროვნების უნარ-ჩვევები
12. მოსმენისა და დაკვირვების უნარ-ჩვევები
13. ემპათია
14. მოქნილობა და შეგუების უნარი

---

<sup>1</sup> <https://rm.coe.int/16806b9405>

15. ენობრივი, კომუნიკაციური და მრავალენობრივი უნარები
16. თანამშრომლობის უნარ-ჩვევები
17. კონფლიქტების მოგვარების უნარ-ჩვევები

#### **ცოდნა და კრიტიკული გააზრება**

18. საკუთარი თავის შეცნობა და კრიტიკული გააზრება
19. ენისა და კომუნიკაციის ცოდნა-შემეცნება და კრიტიკული გააზრება
20. მსოფლიოს (პოლიტიკის, კანონის, ადამიანის უფლებების, კულტურის, კულტურათა, რელიგიების, ისტორიის, მედიის, ეკონომიკის, გარემოს დაცვისა და მდგრადი განვითარების) შეცნობა-შემეცნება და კრიტიკული გააზრება

დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების მოცემული მოდელი წარმოადგენს ჩარჩოს, რომლის ფარგლებშიც განიხილება ყველა ის ასპექტი, რომელიც სკოლის დემოკრატიულ ფუნქციონირებას, სკოლის დემოკრატიულ კულტურას უკავშირდება და, მეორე მხრივ, წარმოადგენს უკიდურესად პრაქტიკულ და ფუნქციურ ინსტრუმენტს *სწავლის, სწავლებისა და შეფასებისთვის*.

მიუხედავად ჩარჩოს პრაქტიკული ხასიათისა, ტრადიციულ სწავლებაზე ორიენტირებული სკოლებისთვის დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების დანერგვა არ წარმოადგენს ადვილ საქმეს. ამ კუთხით, არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ მოსწავლეები დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციებს იძენენ კომბინირებულად, ანუ ჰოლისტიურად, ღირებულებების, დამოკიდებულებების, უნარებისა და ცოდნა-კრიტიკული გააზრების ერთმანეთთან შერწყმული ელემენტების საშუალებით. ამ კომპეტენციებს ისინი იძენენ მათი პრაქტიკული გამოყენების საშუალებით და, ძირითადად, ერთმანეთთან ურთიერთობისა და თანამშრომლობის პროცესში. სწორედ აქ ჩნდება კითხვა, როგორ უნდა იმოქმედონ სკოლის ხელმძღვანელმა და მასწავლებლებმა, რომ უზრუნველყონ მოსწავლეების მხარდაჭერა დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარების თვალსაზრისით, და აქვე იჩენს თავს გადამწყვეტი როლი მასწავლებელთა სათანადო პროფესიული მზაობისა, რაც წარმოადგენს კიდევაც ჩვენი კვლევის ფოკუსს.

### 1.3 ტერმინთა სემანტიკური განვითარება და შესაბამისი შინაარსის ტრანსფორმაციის გავლენა საგანმანათლებლო კონტექსტზე

ბოლო ათწლეულებია, თანამედროვე მსოფლიოს არაერთ სფეროში - იქნება ეს საგანმანათლებლო, ეკონომიკური, სოციალური თუ სხვა - არსებული მზარდი გამოწვევები მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყნის განათლების სისტემის პრიორიტეტებში უფროდაუფრო მკაფიოდ აქცევს ინტერკულტურულ განათლებასა და მასთან დაკავშირებულ საკითხებს, რაც გულისხმობს განათლებაში თანასწორობის, კულტურული მრავალფეროვნების დაცვის, ძალადობისა და დისკრიმინაციის პრევენციის, ადამიანის უფლებებისა და კანონის უზენაესობის და ა.შ. ძირითადი პრინციპების პოლიტიკურ, თეორიულ თუ პრაქტიკულ დონეზე უზრუნველყოფას.

ამ მიმართულებით არსებული მაღალი მსოფლიო ინტერესისა და აქტიური კვლევების შედეგად, მაღალია მოცემულ შინაარსთან დაკავშირებული ტერმინოლოგიის ცვლილების / ტრანსფორმაციის დინამიკაც. ბოლო ორი ათეული წლის მანძილზე, თავდაპირველად, „მულტიკულტურული განათლების“ ქვეშ გაერთიანებული შინაარსი მოექცა უფრო დადებითი სემანტიკის, კულტურულად უფრო მგრძნობიარე ტერმინის „ინტერკულტურული განათლების“ ქვეშ. თუმცა ტერმინების ტექნიკური ჩანაცვლება არ ყოფილა ამგვარი მოდიფიკაციის მიზანი. ამ ცვლილებას განაპირობებს მუდმივი ძიება, თუ როგორ უნდა მოხერხდეს მათში მოაზრებული შინაარსის ორგანულად შერწყმა / ჩაშენება / გაერთიანება სწავლა-სწავლების პროცესის შემადგენელ ყველა კომპონენტთან თუ კომპონენტში. მეორე მხრივ, მსოფლიოში გახშირებული ტერორისტული აქტები, აგრესია, ძალადობა, ექსტრემიზმის და ფუნდამენტალიზმის ტალღები, უფროდაუფრო მკაფიოდ უწესებს მსოფლიოს განათლების სისტემებს დაკვეთას, რომ აღზარდოს ჰარმონიული, დემოკრატიული საზოგადოების სრულფასოვანი წევრი, რომელიც ორიენტირებული იქნება ძალადობისა და დისკრიმინაციის პრევენციაზე, მშვიდობის, უსაფრთხოების, საკუთარი და სხვისი უფლებების დაცვაზე და ა.შ.

ვინაიდან აღნიშნულ დაკვეთას განაპირობებს გავლენა როგორც პოლიტიკურ, ასევე, ეკონომიკურ და სოციალურ სფეროზე, უფროდაუფრო იზრდება ინტერესი ამ

მიმართულებით საგანმანათლებლო ინსტიტუტების მიმართ, განსაკუთრებით, ზოგადი განათლების საფეხურზე.

ფორმალურად და თეორიულად მსოფლიო ქვეყნების თითქმის აბსოლუტური უმრავლესობა აღიარებს პრიორიტეტად განათლების სისტემაში ადამიანის უფლებების სწავლებისა და ინტერკულტურული განათლების პრინციპების დანერგვას, მაგრამ ვინაიდან არ არსებობდა ამ მიმართულებით რაიმე კონკრეტული საზომი, შემადგენელი კონკრეტული ასპექტები, შესაბამისად მასზე მუშაობაც ატარებდა ბუნდოვან და გაურკვეველ ხასიათს. არ იყო ნათელი და გაზომვადი, რომელ ასპექტებზე და რა დოზით მუშაობა მოიტანდა სასურველ შედეგს და, შესაბამისად, ვერც შედეგის გაზომვა მოხდებოდა სათანადოდ.

სწორედ აქედან გამომდინარე განისაზღვრა ჩვენი სადისერტაციო ნაშრომის საკვლევი საკითხი - ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარების ასპექტების იდენტიფიცირება, გამოწვევებისა და პრობლემების გამოკვეთა და შესაბამისი რეკომენდაციების შემუშავება საქართველოს ზოგადი განათლების საფეხურისთვის.

2015 წელს, სადისერტაციო კვლევის საკითხის ინიცირების ეტაპზე ინტერკულტურული წიგნიერების ასპექტები ბუნდოვან და ნაკლებად კონკრეტულ შინაარსს ატარებდა, თუმცა, როგორც აღინიშნა, მაღალი პოლიტიკური თუ საგანმანათლებლო საერთაშორისო ინტერესის ფონზე. ამ ინტერესიდან გამომდინარე, სწორედ ამ პერიოდში, ევროპის საბჭოს ორგანიზებით, დაიწყო მუშაობა ახალ დოკუმენტზე, რომელიც მიზნად ისახავდა, კონკრეტულად აღეწერა ის კომპეტენციები, რომლებიც დემოკრატიული საზოგადოების ნებისმიერ წევრს უნდა ახასიათებდეს მსოფლიო ჰარმონიული თანაცხოვრებისთვის. დოკუმენტი მიზნად ისახავდა, ერთი მხრივ, გამოყოფილიყო კომპეტენციები, ხოლო, მეორე მხრივ, ამ კომპეტენციების აღმწერები, დეკრიპტორები, როგორც თითოეულ კომპეტენციაზე მუშაობისას ერთგვარი საყრდენები სწავლა-სწავლების პროცესში, ამავე დროს, როგორც ერთგვარი საზომი ინდიკატორები საჭიროებების განსაზღვრისა თუ შეფასებისას.

ასევე, მუშაობის პროცესში კიდევ ერთხელ ინიცირდა ტერმინის ცვლილება და, მიუხედავად იმის, რომ ახალი დოკუმენტის ძირითად საყრდენს ინტერკულტურული განათლების კონცეფცია წარმოადგენდა, ტერმინი ჩანაცვლდა კულტურულად უფრო მგრძნობიარე და დადებითი სემანტიკის ფორმულირებით - დემოკრატიული კულტურა. შესაბამისად, „დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების ჩარჩოში“ უნდა გაერთიანებულიყო ინტერკულტურული წიგნიერების / დემოკრატიული კულტურის შემადგენელი / მახასიათებელი ყველა ასპექტი, რომელიც შესაბამისი იქნებოდა სამი პრინციპის - სწავლება, სწავლა, შეფასება.

ევროპის საბჭოს ორგანიზებით, „დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოზე“ (შემდგომში „ჩარჩო“) მუშაობა გაგრძელდა 2017 წლის ბოლომდე და ამ პროცესმა გააერთიანა ევროპის საბჭოს 47 წევრი ქვეყნის წარმომადგენლები განათლების სფეროდან. საქართველოდან სწორედ მე მომიწია ამ პროცესში აქტიური ჩართვა (მეტიც, საქართველო, ნორვეგიასთან და ანდორასთან ერთად, აღმოჩნდა პროცესის ლიდერი ქვეყანა). პროცესი გულისხმობდა კვლევის, დაგეგმვას, ინსტრუმენტის შემუშავებას, გამოცდას, პილოტირებას, იმპლემენტაციას და ა.შ. რეკომენდაციების შემუშავებას განათლების სფეროს შემადგენელი ყველა მიმართულებისა და საფეხურისთვის, პოლიტიკური ვალდებულებების განსაზღვრას განათლების სისტემებისთვის, საგანმანათლებლო დაწესებულებებისთვის, კვლევითი ორგანიზაციებისთვის, პოლიტიკის განმსაზღვრელი და გადაწყვეტილების მიმღები პირებისთვის.

აქედან გამომდინარე, სადისერტაციო საკვლევი საკითხის პირველი ნაწილი - ინტერკულტურული წიგნიერების შინაარსის განსაზღვრა - განხორციელდა არა მხოლოდ სადისერტაციო კვლევის მიზნითა და ფარგლებში, არამედ უფრო მასშტაბური პროცესის შესაბამისად, ევროპის საბჭოს 46 წევრი ქვეყნის ფარგლებში, თუმცა ჩვენი უშუალო ჩართულობით. შესაბამისად, ჩარჩოს მიხედვით იდენტიფიცირებული და საერთაშორისოდ დამტკიცებული / დადგენილი ე.წ. ასპექტები, ანუ კომპეტენციები და დესკრიპტორები მოიაზრება ჩვენი კვლევის

ფარგლებში მთავარ საყრდენებად კვლევის ყველა ეტაპზე - თუ როგორ მიმდინარეობს მათი განვითარება საქართველოს ზოგადი განათლების საფეხურზე, რა ხელის შემშლელი და ხელშემწყობი ფაქტორები არსებობს ამ მიმართულებით და რა არის საჭირო განვითარების ხელშეწყობისთვის.

#### 1.4 ტერმინის კონცეპტუალური გაფართოება და RFCDG ჩარჩოსთან ინტეგრაცია

ინტერკულტურული განათლებისა და წიგნიერების თეორიული განვითარება შეუძლებელია განვიხილოთ მულტიკულტურალიზმის გარეშე, რომელიც XX საუკუნის მეორე ნახევრიდან გახდა ერთ-ერთი ცენტრალური დისკურსი სოციალური სამართლიანობისა და კულტურული მრავალფეროვნების კონტექსტში (Banks, 2004; Parekh, 2000). მიუხედავად იმისა, რომ ინტერკულტურალიზმი და მულტიკულტურალიზმი ხშირად ერთი და იგივე მნიშვნელობით გამოიყენება, სინამდვილეში, მათ შორის არსებითი განსხვავება არსებობს. მულტიკულტურალიზმი უფრო მეტად ემყარება კულტურათა თანაარსებობისა და მრავალფეროვნების აღიარების პრინციპს, ხოლო ინტერკულტურალიზმი ამ პრინციპს ავითარებს ურთიერთქმედების, დიალოგის და ურთიერთგაგების მიმართულებით (Barrett, 2018; UNESCO, 2021).

მულტიკულტურალიზმი განათლების თეორიასა და პრაქტიკაში მნიშვნელოვან როლს თამაშობდა. ის წარმოადგენდა პასუხს საზოგადოებაში არსებული კულტურული განსხვავებების მიმართ ტოლერანტობის გაძლიერების საჭიროებაზე. საგანმანათლებლო მულტიკულტურალიზმი მიზნად ისახავდა სხვადასხვა ეთნიკური და კულტურული ჯგუფების თანასწორად წარმოჩენას სასწავლო პროცესში, რაც ხელს უწყობდა ინკლუზიურ გარემოს შექმნას (Grant & Sleeter, 2007).

თუმცა, მისი ერთ-ერთი მთავარი შეზღუდვა იყო კულტურათა სტატიკური აღქმა, როგორც თანაარსებობა ურთიერთობის გარეშე. ამ მოდელის ფარგლებში ნაკლებად განიხილებოდა კულტურათაშორისი ინტერაქცია, თანამშრომლობა და საერთო

მნიშვნელობების კონსტრუქცია. სწორედ ამ ხარვეზის გამოსასწორებლად გაჩნდა ინტერკულტურალიზმი, რომელიც აერთიანებს მულტიკულტურალიზმის თანასწორობის იდეას, მაგრამ ფოკუსირებულია ურთიერთგაგების, საერთო მიზნებისა და დინამიკური ურთიერთქმედების პროცესზე (Council of Europe, 2018).

RFCD-ის მოდელი (Barrett et al., 2018) ამ გარდამავალი ფაზის შედეგია: ის აერთიანებს მულტიკულტურალიზმის ტოლერანტობისა და თანაარსებობის პრინციპებს ინტერკულტურალიზმის ღირებულებით ჩარჩოსთან, რომელიც ეფუძნება კულტურათაშორის დიალოგს, მოქალაქეობრივ ჩართულობასა და დემოკრატიულ კულტურას. ამგვარად, ინტერკულტურული წიგნიერება შეიძლება განვიხილოთ როგორც ცოდნა, უნარები და დამოკიდებულებები, რომლებიც განაპირობებენ კულტურათაშორისი ურთიერთობების გააზრებას, თანამშრომლობასა და საერთო მიზნების გარშემო ერთიანობას, რაც სცილდება მხოლოდ სხვაობის აღიარებას და გულისხმობს აქტიურ, კრიტიკულ და ეთიკურ ურთიერთობას მრავალფეროვნების სივრცეში.

შესაბამისად, ევროპის საბჭოს მიერ RFCD-ს ჩარჩოს შექმნის შემდეგ, ინტერკულტურული წიგნიერების თანამედროვე გაგება მნიშვნელოვნად უკავშირდება ევროპის საბჭოს Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCD, 2016; 2018) დოკუმენტს, რომელიც, როგორც აღვნიშნეთ, აერთიანებს ოთხ მთავარ კომპონენტს - ღირებულებებს (*values*), დამოკიდებულებებს (*attitudes*), უნარებს (*skills*) და ცოდნასა და კრიტიკულ გააზრებას (*knowledge and critical understanding*), რაც ზუსტად იმეორებს ინტერკულტურული წიგნიერების შინაარსობრივ სტრუქტურას.

ამ თვალსაზრისით, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ RFCD-მ ინტერკულტურული წიგნიერება გადაიყვანა თეორიული კონცეფციიდან პოლიტიკურ და პრაქტიკულ ჩარჩოში:

- ღირებულებები ქმნის იმ საფუძველს, რომლის გარეშეც კულტურათაშორისი გაგება ვერ ვითარდება, მათ შორის, ადამიანის ღირსების, სამართლიანობისა და თანასწორობის პრინციპები;

- დამოკიდებულებები გამოხატავს დიაოზას, კულტურათაშორის ინტერესსა და ემპათიას, რაც ინტერკულტურული წიგნიერების „გრძნობად“ კომპონენტად შეგვიძლია განვიხილოთ;
- უნარები -კომუნიკაცია, დიალოგი, თანამშრომლობა, კონფლიქტების მოგვარება - წარმოაჩენს კულტურათაშორისი ქცევის პრაქტიკულ განზომილებას;
- ცოდნა და კრიტიკული გააზრება კი არის იმ კულტურული მნიშვნელობების ინტერპრეტაციის საფუძველი, რასაც ინტერკულტურული წიგნიერება უშუალოდ გულისხმობს (Barrett, 2018).

RF CDC-ის ჩარჩო ამ ოთხ კომპონენტს აერთიანებს 20 კომპეტენციის სისტემაში, რომელიც მიზნად ისახავს „ცხოვრებას თანასწორად მრავალფეროვან, დემოკრატიულ საზოგადოებაში“ (Council of Europe, 2016). სწორედ ეს ფორმულა წარმოადგენს ინტერკულტურული წიგნიერების თანამედროვე განსაზღვრების არსს - წიგნიერება, როგორც ცხოვრების, აზროვნებისა და თანაცხოვრების კომპეტენცია.

## 1.5 ინტერკულტურული წიგნიერება და ინტერკულტურული კომპეტენცია: კონცეპტუალური განსხვავება

მიუხედავად ტერმინების სიახლოვისა, აუცილებლად უნდა აღინიშნოს, რომ ინტერკულტურული წიგნიერება არ არის იდენტური ინტერკულტურული კომპეტენციისა.

ინტერკულტურული კომპეტენცია უფრო ფუნქციურ და ქცევით დონეზე განისაზღვრება (Byram, 1997; Deardorff, 2006), მაშინ როცა ინტერკულტურული წიგნიერება მოიცავს მნიშვნელობების გააზრებასა და ინტერპრეტაციას, ანუ კულტურების *წაკითხვის* უნარს, რაც ცოდნისა და თვითრეფლექსიის ინტეგრაციას მოითხოვს.

| ასპექტი                  | ინტერკულტურული<br>წიგნიერება                                   | ინტერკულტურული<br>კომპეტენცია                      |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| მიზანი                   | კულტურათა გაგება და<br>მნიშვნელობების ინტერპრეტაცია            | კულტურათაშორისი ქცევის<br>ეფექტურობა               |
| თეორიული<br>საფუძველი    | წიგნიერების თეორიები,<br>სოციალური სემიოტიკა, RF CDC           | კომუნიკაციისა და სოციალური<br>ფსიქოლოგიის თეორიები |
| ძირითადი<br>კომპონენტები | ღირებულებები, ემპათია,<br>კრიტიკული გააზრება,<br>თვითრეფლექსია | უნარები, დამოკიდებულებები,<br>ცოდნა                |
| ძირითადი<br>ავტორები     | Heyward, Cates, Sinicrope & Norris,<br>Barrett                 | Byram, Deardorff, Bennett                          |

ამ კონტექსტში ინტერკულტურული წიგნიერება შეიძლება ჩაითვალოს ინტერკულტურული კომპეტენციის განზოგადებულ ფორმად, უფრო ღირებულებით, ღრმა და განათლებაზე ორიენტირებულ მოდელად, რომელიც უშუალოდ უკავშირდება დემოკრატიული კულტურის განვითარების იდეას.

## 1.6 ინტერკულტურული წიგნიერება და მოქალაქეობრივი განათლება: კონცეპტუალური კონვერგენცია

ინტერკულტურული წიგნიერების ევოლუცია მჭიდროდ უკავშირდება მოქალაქეობრივი განათლების განვითარებას, რადგან ორივე ემყარება საერთო ღირებულებით ბაზისს - პატივისცემას, თანასწორობასა და დემოკრატიულ მონაწილეობას.

თუ მულტიკულტურალიზმი ხაზს უსვამდა განსხვავებულობის აღიარებას, ხოლო ინტერკულტურალიზმი - ურთიერთგაგების აუცილებლობას, მოქალაქეობრივი განათლება ამ პროცესს აფართოებს საზოგადოებრივი პასუხისმგებლობისა და აქტიური მონაწილეობის მიმართულებით.

ევროპის საბჭოს RFCD-ის მოდელი (2018) სწორედ ამ ორი პარალელური დისკურსის სინთეზს წარმოადგენს: იგი აერთიანებს ინტერკულტურულ კომპეტენციას მოქალაქეობრივ ღირებულებებთან და ხაზს უსვამს იმას, რომ ინტერკულტურული წიგნიერება არის არა მხოლოდ კულტურათაშორისი გაგების უნარი, არამედ მოქალაქეობრივი ქმედუნარიანობის ნაწილი.

ამ კონტექსტში ინტერკულტურული წიგნიერება იქცევა:

- კულტურათაშორისი და დემოკრატიული დიალოგის საფუძვლად;
- მოქალაქეობრივი ჩართულობისა და ემპათიის განვითარების ინსტრუმენტად;
- „დემოკრატიული მოქალაქის წიგნიერებად“, რომელიც აერთიანებს ცოდნას, ღირებულებებს, დამოკიდებულებებს, კრიტიკულ აზროვნებასა და ქცევით პასუხისმგებლობას.

## 1.7 ინტერკულტურული წიგნიერების ტერმინი საგანმანათლებლო ჩარჩოებში

RFCD-ის ჩარჩოს პარალელურად, ტერმინი ინტერკულტურული წიგნიერება თანდათან დამკვიდრდა სხვა საერთაშორისო დოკუმენტებშიც. UNESCO (2013, 2021) მას იყენებს, როგორც ერთ-ერთ ცენტრალურ კომპონენტს გლობალური მოქალაქეობისა და მშვიდობის კულტურის აღზრდის კონტექსტში, ხოლო OECD (2018) აღნიშნავს, რომ ინტერკულტურული წიგნიერება წარმოადგენს XXI საუკუნის ძირითადი უნარების ერთ-ერთ მიმართულებას, ციფრულ, გარემოსდაცვით და მედიაწიგნიერებასთან ერთად.

ამ კონტექსტში RFCD-ის მოდელი ქმნის მეთოდოლოგიურ ხიდს UNESCO-სა და OECD-ის ჩარჩოებს შორის. პრაქტიკულად, ის აერთიანებს მათ საერთო მიზანს: როგორ უნდა განვავითაროთ მოქალაქე, რომელმაც არა მხოლოდ იცის სხვათა შესახებ, არამედ შეუძლია მათთან თანასწორად იცხოვროს და იფიქროს.

შესაბამისად, გლობალური ორგანიზაციებიც UNESCO (2021) და OECD (2018) — ინტერკულტურულ წიგნიერებას განიხილავენ, როგორც მოქალაქეობრივი კომპეტენციის განუყოფელ ნაწილს, რომელიც აუცილებელია გლობალიზაციისა და მრავალფეროვანი საზოგადოებების პირობებში ეფექტური თანაცხოვრებისთვის.

RFCD-ის პრინციპები თანდათან ინტეგრირდება საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემაშიც. ეროვნული სასწავლო გეგმა (2018) და განათლებისა და მეცნიერების განვითარების სტრატეგია (2021–2027) პირდაპირ ასახავენ ამ ჩარჩოს ძირითად ღირებულებებს — ადამიანის უფლებების პატივისცემას, დემოკრატიული მოქალაქეობის განვითარებასა და კულტურათაშორისი გაგების გაღრმავებას.

ამ პირობებში „ინტერკულტურული წიგნიერება“ შეიძლება ჩაითვალოს ერთგვარად „ქართველი მოქალაქის დემოკრატიული კომპეტენციის“ განუყოფელ ნაწილად. მისი მიზანი აღარ არის მხოლოდ უცხო კულტურის გაცნობა, არამედ საკუთარი საზოგადოების მრავალფეროვნების გააზრება და თანაცხოვრების კულტურის განვითარება.

ამრიგად, ინტერკულტურული წიგნიერება, როგორც თეორიული და პრაქტიკული კონცეფცია, დღეს შეგვიძლია განვიხილოთ RFCD-ის ჩარჩოს ფარგლებში, როგორც დემოკრატიული კულტურის აუცილებელი კომპონენტი. თუ ინტერკულტურული კომპეტენცია ხაზს უსვამს ქცევის ეფექტურობას, ინტერკულტურული წიგნიერება წარმოადგენს ამ კომპეტენციის ღირებულებით, კოგნიტურ და რეფლექსიურ განზომილებას.

RFCD მოდელმა შექმნა ერთიანი სისტემა, სადაც კულტურათაშორისი გაგება, კრიტიკული აზროვნება და ღირებულებითი განათლება ერთიანდება საერთო მიზნად. ამგვარად, ინტერკულტურული წიგნიერება შეიძლება ჩაითვალოს არა მხოლოდ საგანმანათლებლო ორიენტირად, არამედ სამოქალაქო კულტურის განვითარების გზად, რომელიც აერთიანებს ევროპულ და ქართულ ღირებულებებს ერთიან დემოკრატიულ ხედვაში.

## 1.8 ინტერკულტურული წიგნიერების თეორიული ჩარჩოები

თანამედროვე განათლების სისტემის ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ამოცანას წარმოადგენს ისეთი პიროვნებების ჩამოყალიბება, რომლებიც შეძლებენ საზოგადოებაში კულტურულად მგრძნობიარე და საზოგადოებრივად პასუხისმგებლიანი ქცევების გამოხატვას. გლობალიზაციისა და მიგრაციული პროცესების ზრდის ფონზე, საზოგადოების მრავალფეროვნება რეალობად იქცა თითქმის ყველა ქვეყანაში, მათ შორის, საქართველოში. ამ ცვლილებებმა განათლების სისტემას დააკისრა ახალი პასუხისმგებლობა – ხელი შეუწყოს მოსწავლეთა ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარებას, რაც გულისხმობს უნარს, გაიაზრონ, გაითავისონ და აღიარონ განსხვავებულობა, შექმნან კონსტრუქციული დიალოგი და დაიცვან ადამიანის ღირსება ყოველგვარი დისკრიმინაციის გარეშე (Deardorff, 2020).

ინტერკულტურული წიგნიერება განიხილება როგორც ცოდნის, უნარების, დამოკიდებულებებისა და ღირებულებების ერთობლიობა, რომელიც საშუალებას აძლევს პიროვნებას, ეფექტურად იურთიერთოს მრავალფეროვან კულტურულ გარემოში. როგორც RFCD-ის ჩარჩო (Council of Europe, 2018) აღნიშნავს, დემოკრატიული კულტურის საფუძველს ქმნის სწორედ ინტერკულტურული წიგნიერება, რადგან კულტურათაშორისი გაგება, ემპათია და თანასწორობა დემოკრატიული საზოგადოების მდგრადობის წინაპირობაა.

საქართველოს განათლების სისტემაში ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარება განსაკუთრებით აქტუალური გახდა ბოლო ათწლეულის განმავლობაში, რაც დაკავშირებული იყო საქართველოს ევროპული ინტეგრაციის პროცესთან, ეროვნული სასწავლო გეგმის განახლებასთან და ადამიანის უფლებების დაცვის პოლიტიკის გაძლიერებასთან (DGIIEDUCOMP, 2023). ამასთან, ქვეყნის ეთნიკური და რელიგიური მრავალფეროვნება საჭიროებს საგანმანათლებლო პრაქტიკების ისეთ განვითარებას, რომელიც უზრუნველყოფს ინკლუზიურობასა და თანასწორ შესაძლებლობებს ყველა მოსწავლისთვის.

### 1.8.1 ინტერკულტურული წიგნიერების კონცეპტუალური საფუძველი

ინტერკულტურული წიგნიერება განსხვავდება ტრადიციული კულტურული ცოდნისგან, რადგან ის არ შემოიფარგლება მხოლოდ კულტურის შესახებ ინფორმაციის ფლობით. ეს კომპეტენცია მოიცავს ღრმა შინაგან ტრანსფორმაციას - ინდივიდის მიდგომისა და დამოკიდებულების შეცვლას სხვა კულტურებისადმი (Byram, 1997).

ბაირამის მოდელის მიხედვით, ინტერკულტურული კომუნიკაციური კომპეტენცია მოიცავს ხუთ ძირითად კომპონენტს:

1. დამოკიდებულებები - ღიაობა, პატივისცემა და ცნობისმოყვარეობა სხვების მიმართ;
2. ცოდნა - საკუთარი და უცხო კულტურების შესახებ ინფორმაციის ფლობა;
3. ინტერპრეტირებისა და დაკავშირების უნარი/უნარები - უნარი, გააანალიზოს კულტურული განსხვავებები და შექმნას ურთიერთგაგება;
4. აღმოჩენისა და ინტერაქციის უნარი/უნარები - უნარი, გამოიყენოს ცოდნა ახალი კულტურული გამოცდილების დროს;
5. კრიტიკული კულტურული ცნობიერება - კრიტიკული შეფასების უნარი კულტურული ნორმებისა და ღირებულებების მიმართ.

ბაირამი (1997) ამტკიცებს, რომ ინტერკულტურული განათლების მიზანი არ არის მოსწავლის „გადაქცევა უცხო კულტურის წარმომადგენლად“, არამედ საკუთარი იდენტობის შენარჩუნებით სხვათა გაგება და დიალოგის უნარის განვითარება წარმოადგენს ორიენტირს.

### 1.8.2 დეარდორფის პროცესული მოდელი

დეარდორფი (2006; 2020) ავითარებს ინტერკულტურული კომპეტენციის პროცესულ მოდელს, რომელიც ხაზს უსვამს იმ აზრს, რომ ინტერკულტურული წიგნიერება მუდმივი განვითარების პროცესია. მისი მოდელის მიხედვით, კომპეტენცია იწყება

შინაგანი მახასიათებლებით - ღიაობით, პატივისცემითა და ინტერესით - და შემდეგ გადადის გარე ქცევით გამოვლინებებზე: ეფექტური და ადაპტური ურთიერთქმედება განსხვავებულ კულტურულ გარემოში.

დეარდორფის მოდელის განსაკუთრებულობაა რეფლექსიური ციკლი - თვითშეფასება და თვითრეფლექსია განიხილება, როგორც აუცილებელი მექანიზმი პიროვნული ზრდისთვის. ინტერკულტურული წიგნიერება, ამ თვალსაზრისით, ემყარება მუდმივ თვითგანვითარებას, ვიდრე სტატიკურ ცოდნას.

ეს მიდგომა ფართოდ იქნა მიღებული UNESCO-სა და OECD-ის მიერ, რომლებიც ინტერკულტურული კომპეტენციას მიიჩნევენ გლობალური მოქალაქეობის ერთ-ერთ ცენტრალურ კომპონენტად (OECD, 2018; UNESCO, 2013).

### 1.8.3 ბენეტის განვითარების მოდელი

მილტონ ბენეტი (1993) ავითარებს „კულტურათა მგრძნობელობის განვითარების მოდელს“, რომელიც ინტერკულტურული ცნობიერების ფორმირებას აღწერს ექვს საფეხურად - ეთნოცენტრიზმიდან ეთნორელატივიზმამდე.

ეს საფეხურებია:

1. უარყოფა
2. თავდაცვა
3. მინიმიზაცია
4. მიმდებლობა
5. ადაპტაცია
6. ინტეგრაცია

ეს მოდელი ხაზს უსვამს იმას, რომ ინტერკულტურული წიგნიერება არ იზადება ავტომატურად - ის მოითხოვს ცნობიერ შრომას და ემპათიის განვითარებას. ბენეტის მოდელი განსაკუთრებით სასარგებლოა განათლებაში, რადგან მასწავლებლებს

ამლევს შესაძლებლობას, დააფიქსირონ, რომელ ეტაპზე იმყოფება მოსწავლე ან თავად პედაგოგი კულტურულად მგრძნობიარე აზროვნების პროცესში.

აღსანიშნავია, რომ აღნიშნული მოდელით არაერთი კვლევა ჩატარდა საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცეში, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ცენტრის მიერ, რამაც შექმნა ნიადაგი ამ კუთხით სხვა კვლევებისა და ინტერვენციების წარმოებისთვის.

#### 1.8.4 RFCD, OECD და UNESCO ჩარჩოები

ევროპის საბჭოს მიერ შემუშავებული RFCD (Reference Framework of Competences for Democratic Culture) ინტერკულტურული წიგნიერების ერთ-ერთ ყველაზე სრულყოფილ მოდელად ითვლება.

RFCD ხაზს უსვამს, რომ დემოკრატიული კულტურა იწყება ინდივიდის შინაგან განწყობებზე დაყრდნობით და მხოლოდ შემდეგ ვლინდება ქცევით დონეზე. შესაბამისად, სკოლებში ინტერკულტურული განათლება უნდა იყოს ინტეგრირებული ყველა საგანში და არა მხოლოდ სამოქალაქო განათლების კურსში.

OECD-ის (2018) ჩარჩო „Global Competence for 2030“ ასევე აღიარებს ინტერკულტურულ წიგნიერებას, როგორც აუცილებელ კომპეტენციას თანამედროვე მსოფლიოს მოქალაქეებისთვის. ის განსაზღვრავს ოთხ ძირითად კომპონენტს:

1. სხვა პერსპექტივების გაგება
2. კულტურულად მგრძნობიარე ურთიერთობა
3. მრავალფეროვნებისადმი ღიაობა
4. კოლაბორაციული პრობლემის გადაჭრა გლობალურ კონტექსტში

UNESCO (2013) ხაზს უსვამს, რომ ინტერკულტურული განათლება ემყარება სამ პრინციპს:

- კულტურული მრავალფეროვნების პატივისცემა;

- ადამიანის უფლებების დაცვის უნივერსალურობა;
- სოციალური სამართლიანობა.

## 1.9 სწავლა-სწავლების მიდგომები ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარებისთვის

ინტერკულტურული წიგნიერება განათლების სისტემის იმ კომპონენტია, რომლის განვითარებაც მოითხოვს კომპლექსურ მიდგომას. ის ვერ განისაზღვრება მხოლოდ ერთი საგნით ან ერთჯერადი აქტივობებით. თანამედროვე პედაგოგიკაში სულ უფრო ხშირად გამოიყენება ისეთი მეთოდოლოგიები, რომლებიც სწავლას აკავშირებენ გამოცდილებასთან, თანამშრომლობასთან და თვითრეფლექსიასთან. ამ თვალსაზრისით, ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარება ეფუძნება კონსტრუქტივისტულ და ჰუმანისტურ თეორიებს, სადაც მოსწავლე აქტიური შემსწავლელია, და არა პასიური მიმღები.

ერთ-ერთი ძირითადი მიმართულებაა გამოცდილებაზე დაფუძნებული სწავლა, რომელიც ეფუძნება დევიდ კოლბის ციკლურ მოდელს (1984). ამ მიდგომის მიხედვით, ცოდნის ათვისება ხდება ოთხი თანმიმდევრული საფეხურით: კონკრეტული გამოცდილება, რეფლექსია, აბსტრაქტული კონცეპტუალიზაცია და ექსპერიმენტირება. ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარებისას, ეს მიდგომა საშუალებას აძლევს მოსწავლეს, არა მხოლოდ მოისმინოს ან წაიკითხოს სხვა კულტურების შესახებ, არამედ თავად განიცადოს ურთიერთქმედება მრავალფეროვან გარემოში - თუნდაც სიმულაციური დავალებების, დისკუსიების, ან თემატური კვლევის მეშვეობით.

მეორე მნიშვნელოვანი მიდგომაა პროექტზე დაფუძნებული სწავლა (PBL). ტომასი (2000) აღნიშნავს, რომ PBL ავითარებს კრიტიკულ აზროვნებას, თანამშრომლობის უნარს და სოციალური პასუხისმგებლობის განცდას. ინტერკულტურული წიგნიერების კონტექსტში ასეთი პროექტები შეიძლება მოიცავდეს თემებს,

როგორიცაა: „მრავალფეროვნება ჩემს ქალაქში“, „კულტურული ტოლერანტობა ქართულ საზოგადოებაში“, ან „მსოფლიოზე გავლენა ადგილობრივი ქმედებებით“.

მესამე მიდგომაა სერვისზე/სამუშაოზე დაფუძნებული სწავლა, რომელიც აერთიანებს აკადემიურ მიზნებსა და საზოგადოებრივ ჩართულობას. ბრინგლი და ჰეჩერი (1996) მიიჩნევენ, რომ ასეთი სწავლება ხელს უწყობს ემპათიის, თანამშრომლობისა და მოქალაქეობრივი პასუხისმგებლობის განვითარებას. მაგალითად, მოსწავლეებს შეუძლიათ, იმუშაონ ადგილობრივ თემებთან — ეროვნულ უმცირესობებთან, მიგრანტებთან, ან მოხალისეობრივ ორგანიზაციებთან, და ამ გზით არა მხოლოდ დაეხმარონ სხვებს, არამედ რეალურად განიცადონ კულტურათა დიალოგის მნიშვნელობა. საქართველოში მსგავსი პრაქტიკები ჯერ კიდევ იშვიათია, თუმცა USAID-ისა და UNICEF-ის მხარდაჭერით განხორციელდა არაერთი საპილოტე პროგრამა რამდენიმე რეგიონში (USAID, 2023).

### 1.9.1 ინტერკულტურული წიგნიერება მასწავლებელთა კონტექსტში

ბუნებრივია, ინტერკულტურული წიგნიერება ვერ განვითარდება, თუ თავად პედაგოგი არ ფლობს შესაბამის კომპეტენციებს. ბენკსი (2008) აღნიშნავს, რომ მასწავლებელი, რომელიც კულტურულად მგრძნობიარე გარემოს ქმნის, თავად უნდა იყოს მრავალფეროვნების მიმართ ღია და თვითრეფლექსიური. პედაგოგის მთავარი ამოცანაა, მოსწავლეებს განუვითაროს არა მხოლოდ ცოდნა, არამედ დამოკიდებულება და შესაბამისი ღირებულებები.

საქართველოში მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სტანდარტი (TPDC, 2022) უკვე მოიცავს ისეთ კომპეტენციებს, როგორებიცაა „კულტურული მრავალფეროვნების პატივისცემა“ და „ინკლუზიური განათლების მხარდაჭერა“. თუმცა პრაქტიკაში კვლავ სირთულეს წარმოადგენს ამ თემების ინტეგრირება სასწავლო პროცესში. ბევრი პედაგოგი აღნიშნავს, რომ ინტერკულტურული საკითხები მხოლოდ ზოგად თემად რჩება და არ აისახება საგნობრივ გეგმებში. ამ ეტაპზე, დეტალური მსჯელობისგან თავს შევიკავებთ, თუმცა აღნიშნული მიმართულებით

ჩვენ ვიმუშავებთ ფუნდამენტური კვლევის ფარგლებში, შოთა რუსთაველის სამეცნიერო ფონდის დაფინანსებით, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის მხარდაჭერით. რის შედეგადაც გამოქვეყნდა ერთი სახელმძღვანელო, ერთი მონოგრაფია და რამდენიმე სამეცნიერო სტატია. ასევე, მოგვეცა საშუალება, ევროპის საბჭოს მხარდაჭერით, გვეწარმოებინა მონიტორინგი ევროპის საბჭოს 46 წევრ ქვეყანაში ჩარჩოს დანერგვის შესახებ (DGIIEDUCOMP, 2023).

## 1.10 ინტერკულტურული წიგნიერების შეფასების მოდელები

ინტერკულტურული წიგნიერების შეფასება ერთ-ერთი ყველაზე რთული საკითხია. ამ კომპეტენციის შეფასება მოითხოვს ისეთ მიდგომებს, რომლებიც შეძლებენ, შეაფასონ არა მხოლოდ ცოდნა, არამედ დამოკიდებულებები და ქცევები. დეარდორფი (2006) გვთავაზობს შეფასების „პირამიდულ მოდელს“, რომლის ქვედა დონეზეა თვითშეფასება, შუა დონეზე - თანატოლთა შეფასება, ხოლო ზედა დონეზე - მასწავლებლის დაკვირვება.

პრაქტიკაში ფართოდ გამოიყენება კომბინირებული მეთოდები: რაოდენობრივი ინსტრუმენტები (მაგალითად, კითხვარები ან სკალები) და ხარისხობრივი მეთოდები (ინტერვიუები, დაკვირვება, დღიურები).

საერთაშორისო დონეზე ცნობილია შემდეგი ინსტრუმენტები:

- Intercultural Development Inventory (IDI) - ბენეტის მოდელზე დაფუძნებული შეფასების სისტემა;
- Intercultural Sensitivity Scale (ISS) - ჩენი და საროსტა (2000);
- Assessment of Intercultural Competence (AIC) - დეარდორფი (2006).

საქართველოში მსგავსი ინსტრუმენტები ჯერ ფართოდ არ გამოიყენება, თუმცა ზოგიერთი უნივერსიტეტი უკვე ახორციელებს პილოტურ პროექტებს პედაგოგთა მომზადების კურსებზე. შეფასების პროცესი უნდა ემყარებოდეს განმავითარებელ მიდგომას - მიზანი არ არის შეფასება, არამედ თვითშემეცნება და თვითგანვითარება.

მაგალითად, მოსწავლეებს შეუძლიათ, შეავსონ თვითრეფლექსიური დღიურები კითხვებით:

„რა ვისწავლე დღეს განსხვავებულობის შესახებ?“

„როგორ შეიცვალა ჩემი დამოკიდებულება სხვა კულტურების მიმართ?“

„რა ვისწავლე საკუთარ კულტურაზე სხვებთან ურთიერთობით?“

### 1.10.1 ბაირამის მოდელი და მისი მნიშვნელობა ევროპული განათლების კონტექსტში

მაიკლ ბაირამის (1997) მოდელი ერთ-ერთი ყველაზე გავლენიანია ინტერკულტურული წიგნიერების კვლევაში. ავტორი განასხვავებს ხუთ ძირითად კომპონენტს („savoirs“):

1. სხვა კულტურების, სოციალური ჯგუფებისა და პროცესების ცოდნა;
2. კულტურათაშორისი ინტერპრეტაციის უნარი;
3. ახალი კულტურული გამოცდილების ათვისება;
4. ემპათიური დამოკიდებულება განსხვავებულობისადმი;
5. ეთიკური ქმედება დემოკრატიული ღირებულებების შესაბამისად.

ბაირამის მოდელი მჭიდროდ უკავშირდება ევროპის საბჭოს დემოკრატიული კულტურის ჩარჩოს (RFCDC, 2018), რომელიც ხაზს უსვამს ცოდნის, უნარების, ღირებულებებისა და დამოკიდებულებების ინტეგრირებულ განვითარებას. ამ მოდელმა დიდი გავლენა მოახდინა ევროპის სასწავლო გეგმებზე, მათ შორის საქართველოზეც - ეროვნული სასწავლო გეგმის ზოგადი კომპეტენციების ნაწილი სწორედ ამ ჩარჩოსთან თანხვედრითაა შემუშავებული.

### 1.10.2 დეარდორფის პირამიდული მოდელი და ქცევითი მიდგომა

დარლა დეარდორფის (2006) „პირამიდული მოდელი“ ინტერკულტურული წიგნიერების შეფასებისა და განვითარების ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული

თეორიული საფუძველია. ის კომპეტენციას განიხილავს დინამიკურ პროცესად, რომელიც იწყება ღირებულებებით და სრულდება ქცევით გამოვლენით.

მოდელის ძირითადი საფეხურებია:

- მიღება და პატივისცემა განსხვავებულობისადმი;
- ცოდნა კულტურათაშორისი კონტექსტების შესახებ;
- უნარები: მოსმენა, დაკვირვება, ანალიზი;
- შიდა შედეგები: ემპათია, მოქნილობა, ღიაობა;
- გარე შედეგები: ქცევა და ეფექტური ურთიერთობა მრავალფეროვან გარემოში.

დეარდორფის მიდგომა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია პრაქტიკული შეფასების თვალსაზრისით, რადგან ის აერთიანებს თვითშეფასებასა და ქცევის დაკვირვებას. მისი პრინციპები პირდაპირ აისახა UNESCO-ს (2013; 2020) მიერ შემუშავებულ სახელმძღვანელოებში.

თუ ბაირამი უფრო ემყარება ევროპულ ჰუმანისტურ ტრადიციას, დეარდორფის მოდელი უნივერსალურია და ადვილად ერგება სხვადასხვა კულტურულ კონტექსტს, მათ შორის, პოსტსაბჭოთა ქვეყნებსაც.

### 1.10.3 ბენეტის განვითარების მოდელი (DMIS) და ცნობიერების ტრანსფორმაცია

მილტონ ბენეტის (1993) „Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)“ ინტერკულტურული სწავლების ფსიქოლოგიურ ასპექტებს უსვამს ხაზს. ავტორი აღწერს ცნობიერების ექვს საფეხურს, რომლებიც გადის ეთნოცენტრიზმიდან ეთნორელატივიზმამდე.

ამ მოდელის თანახმად, ინდივიდის განვითარება ინტერკულტურული მგრძნობელობისკენ არის ტრანსფორმაციული პროცესი. იგი მოითხოვს თვითრეფლექსიას, ემპათიასა და კულტურათაშორის გამოცდილებას. ბენეტის

მიდგომა ფართოდ გამოიყენება ტრენინგებში, მათ შორის, მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებაში.

DMIS განსაკუთრებით აქტუალურია ქართულ კონტექსტში, სადაც საზოგადოება ჯერ კიდევ გადის მინიმალიზაციისა და მიღების ფაზებს. ამ თვალსაზრისით, ინტერკულტურული განათლება უნდა მოიცავდეს არა მხოლოდ ინფორმაციის მიწოდებას, არამედ ღირებულებითი ტრანსფორმაციის ხელშეწყობას. ამავე დროს, უნდა აღინიშნოს, რომ ამ ინსტრუმენტით არაერთი კვლევაა ჩატარებული საქართველოში (ტაბატაძე და სხვები).

#### 1.10.4 ჰოლიდეის კრიტიკული პერსპექტივა და ძალაუფლების ასპექტი

ადრიან ჰოლიდეი (2011) აკრიტიკებს ინტერკულტურული წიგნიერების ტრადიციულ მოდელებს იმ მიზეზით, რომ ისინი ხშირად ზედაპირულად განიხილავენ კულტურას და არ ეხებიან ძალაუფლების ურთიერთობებს. მისი ხედვით, ინტერკულტურული განათლება უნდა იყოს კრიტიკული, უნდა ეყრდნობოდეს სოციალური სამართლიანობის პრინციპებს და გააანალიზოს, როგორ განაპირობებს დომინანტური კულტურა უთანასწორობას.

ჰოლიდეის თეორია მნიშვნელოვანია საქართველოსთვისაც, სადაც ეთნიკური და ენობრივი უმცირესობების ინტეგრაცია ჯერ კიდევ გამოწვევაა. კრიტიკული ინტერკულტურული პედაგოგიკა ამყარებს მტკიცე კავშირს ადამიანის უფლებების განათლებასთან და დემოკრატიულ მოქალაქეობასთან (Byram & Guilherme, 2020).

მოდელს შორის შედარება აჩვენებს, რომ ინტერკულტურული წიგნიერების ცნება მრავალმხრივია: ის შეიძლება განისაზღვროს როგორც უნარების ერთობლიობა (დეარდორფი), ცნობიერების გზა (ბენეტი), ან მოქალაქეობრივი პასუხისმგებლობა (ბაირამი, ჰოლიდეი).

## შედარებითი ანალიზი მოდელებს შორის

| ასპექტი                | ბაირამი                         | დეარდორფი                       | ბენეტი                       | ჰოლიდეი                    |
|------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------|----------------------------|
| მიდგომა                | ევროპული<br>ჰუმანისტური         | უნივერსალური,<br>ქცევითი        | ფსიქოლოგიური                 | კრიტიკული,<br>სოციალური    |
| მიზანი                 | ინტერკულტურული<br>მოქალაქეობა   | ქცევის<br>ეფექტიანობა           | ცნობიერების<br>ტრანსფორმაცია | სოციალური<br>სამართლიანობა |
| ძირითადი<br>ელემენტები | ცოდნა, უნარები,<br>ღირებულებები | ღირებულებები,<br>უნარები, ქცევა | მგრძნობელობის<br>დონეები     | ძალაუფლების<br>ანალიზი     |
| გამოყენება             | სასკოლო განათლება               | შეფასების<br>ინსტრუმენტები      | ტრენინგი,<br>თვითშეფასება    | სოციალური<br>კვლევები      |

საქართველოში ამ მოდელების კომბინირებული გამოყენება შეიძლება იყოს ოპტიმალური. მაგალითად, სასკოლო განათლებაში გამოსადეგია ბაირამის მოდელი, მასწავლებელთა ტრენინგებში - ბენეტისა და დეარდორფის მიდგომები, ხოლო პოლიტიკის დონეზე - ჰოლიდეის კრიტიკული ხედვა.

### 1.10.5 სამოქალაქო და მოქალაქეობრივი განათლების საერთაშორისო კვლევა

სამოქალაქო და მოქალაქეობრივი განათლების საერთაშორისო კვლევა (ICCS) წარმოადგენს ერთ-ერთ ყველაზე მასშტაბურ საერთაშორისო კვლევას, რომელსაც ახორციელებს საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაცია (IEA). მისი მიზანია 14–15 წლის მოსწავლეებში მოქალაქეობრივი და დემოკრატიული კომპეტენციების შეფასება იმ კონტექსტში, სადაც სწრაფად ცვალებადი გლობალური გარემო ზემოქმედებს სოციალურ თანაცხოვრებასა და კულტურათაშორის ურთიერთობებზე.

ICCS პირველად ჩატარდა 2009 წელს, მოგვიანებით კი 2016 და 2022 წლებში განახლდა, რაც შესაძლებელს ხდის დინამიკის ანალიზს. კვლევის ფარგლებში შეიქმნა კომპლექსური მოდელი, რომელიც მოიცავს როგორც ცოდნის კომპონენტებს, ისე ღირებულებით და ქცევით განზომილებებს.

ICCS-ის ჩარჩო ეფუძნება იდეას, რომ მოქალაქეობრივი განათლება გულისხმობს არა მხოლოდ ფორმალურ ცოდნას დემოკრატიასა და სახელმწიფო ინსტიტუტებზე, არამედ ღირებულებების, დამოკიდებულებებისა და ქცევითი მზაობის განვითარებას, რაც უზრუნველყოფს ინდივიდის აქტიურ მონაწილეობას საზოგადოებრივ ცხოვრებაში. შესაბამისად, კვლევა განიხილავს ოთხ ძირითად განზომილებას:

1. ცოდნა და გაგება - დემოკრატიის, უფლებების, მრავალფეროვნებისა და საზოგადოების სტრუქტურის შესახებ ინფორმირებულობა;
2. ღირებულებები და დამოკიდებულებები - ტოლერანტობა, თანასწორობა, სოციალური სამართლიანობა, კულტურათაშორისი პატივისცემა;
3. მონაწილეობა და ჩართულობა - მოქალაქეობრივი ქმედუნარიანობა, გადაწყვეტილების მიღებაში მონაწილეობა, კოლექტიური პასუხისმგებლობა;
4. პიროვნული იდენტობა და გლობალური კავშირები - მოქალაქეობრივი თვითშეგნება, გლობალური ცნობიერება, მრავალფეროვნებისადმი ემპათია.

ამ განზომილებებიდან გამომდინარე, ICCS იძლევა მონაცემებს, რომლებიც პირდაპირ მიესადაგება ინტერკულტურული წიგნიერების ინდიკატორებს, განსაკუთრებით, კულტურათაშორისი გაგების, ღირებულებითი ემპათიისა და სოციალური ჩართულობის მიმართულებით.

ICCS-ის კონცეპტუალური მოდელი მნიშვნელოვანწილად ემთხვევა ევროპის საბჭოს დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების ჩარჩოს (RFCDC). ორივე მოდელი აღიარებს, რომ მოქალაქეობრივი კომპეტენცია მოიცავს ინტერკულტურულ გაგებას, კულტურათაშორის დიალოგსა და ღირებულებითი პასუხისმგებლობის განვითარებას. RFCDC-ის მსგავსად, ICCS-ის მოდელი აინტეგრირებს ოთხ განზომილებას: ცოდნა, უნარები, ღირებულებები და დამოკიდებულებები, რაც აძლიერებს არგუმენტს, რომ ინტერკულტურული წიგნიერება რეალურად წარმოადგენს მოქალაქეობრივი განათლების განუყოფელ ნაწილს.

ICCS არ განიხილავს „ინტერკულტურულ წიგნიერებას“ ცალკე კომპეტენციად, თუმცა მისი ინდიკატორები ფაქტობრივად ასახავს ამ კონცეფციის არსს:

- კულტურათაშორისი გაგება;
- სოციალური თანასწორობის მიღება;
- სოციალური ჩართულობა და თანამშრომლობა;
- გლობალური იდენტობის აღქმა.

ამიტომ, ICCS შეიძლება ჩაითვალოს ერთ-ერთ უმთავრეს საერთაშორისო ინსტრუმენტად ინტერკულტურული წიგნიერების არაპირდაპირი შეფასებისთვის, რომელიც სინთეზურად აერთიანებს მოქალაქეობრივი განათლების, ინკლუზიისა და კულტურათაშორისი დიალოგის პრინციპებს.

ICCS-ის მიგნებები აჩვენებს, რომ ინტერკულტურული წიგნიერება და მოქალაქეობრივი განათლება ერთიან ეკოსისტემაში ფუნქციონირებენ: ინტერკულტურული წიგნიერება ავითარებს ემპათიასა და გაგების უნარს, მაშინ როცა მოქალაქეობრივი განათლება აძლიერებს საზოგადოების წევრად აქტიურ ჩართულობას. ორივე ერთად ქმნის საფუძველს დემოკრატიული კულტურის ჩამოსაყალიბებლად, რაც დღეს ერთ-ერთი მთავარი პრიორიტეტია როგორც ევროპის საბჭოს, ისე UNESCO-სა და OECD-ის დოკუმენტებში. აღსანიშნავია, რომ საქართველოს ICCS კვლევაში ჯერჯერობით მონაწილეობა არ მიუღია (იგეგმება 2027 წლისათვის), თუმცა ICCS ინსტრუმენტის დახმარებით, ჩვენი ჩართულობით, განხორციელდა ფუნდამენტური კვლევა, რუსთაველის სამეცნიერო ფონდის მხარდაჭერით, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის მიერ (მალაზონია, ნაცვლიშვილი და სხვები, 2021, 2022, 2023).

### 1.11 ინტერკულტურული წიგნიერების ახალი ტენდენციები

თანამედროვე კვლევები ხაზს უსვამს ციფრული და ეკოლოგიური ინტერკულტურული წიგნიერების მნიშვნელობას.

UNESCO (2020) და OECD (2021) მიიჩნევენ, რომ გლობალური მოქალაქეობა მოიცავს

არა მხოლოდ კულტურათაშორის, არამედ ტექნოლოგიურ და ეკოლოგიურ პასუხისმგებლობასაც.

მაგალითად, „ციფრული ინტერკულტურული წიგნიერება“ გულისხმობს კრიტიკულ აზროვნებას ონლაინ გარემოში, ფეიქ ნიუსების ამოცნობას და კულტურათაშორის ციფრული ეთიკის დაცვას. ასევე იქმნება კავშირი ეკო-ინტერკულტურულობასთან, რომელიც აერთიანებს კულტურულ მრავალფეროვნებასა და გარემოსდაცვით ცნობიერებას.

ეს ტენდენციები კიდევ უფრო ამყარებს ინტერკულტურული წიგნიერების როლს XXI საუკუნის განათლების პოლიტიკაში და ხაზს უსვამს მის გადამწყვეტ მნიშვნელობას დემოკრატიული და მდგრადი საზოგადოების ჩამოყალიბებაში.

#### 1.11.1 მარტინ ბარეტის ინტეგრაციული მიდგომა ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარებაში

მარტინ ბარეტი თანამედროვე ინტერკულტურული განათლების ერთ-ერთ მთავარ თეორეტიკოსად ითვლება. მისი ნაშრომები განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმიტომ, რომ ავტორი ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარებას განიხილავს არა მხოლოდ ინდივიდის პიროვნულ კომპეტენციად, არამედ როგორც სისტემურ და ღირებულებითად ჩამოყალიბებულ ფენომენს, რომელიც დემოკრატიული კულტურის საფუძველს ქმნის (Barrett, 2016, 2018, 2020).

ბარეტის მიდგომა ინტეგრირებულია ევროპის საბჭოს მიერ შემუშავებულ დოკუმენტში „Reference Framework of Competences for Democratic Culture“ (RFCDC), რომელზეც უკვე ვისაუბრეთ და რომელიც მიზნად ისახავს კულტურათაშორისი, დემოკრატიული და მოქალაქეობრივი კომპეტენციების ერთიან განვითარებას. ამ ჩარჩოში ინტერკულტურული წიგნიერება აღიქმება როგორც დემოკრატიული კულტურის განუყოფელი ნაწილი, რომელიც აერთიანებს ცოდნას, უნარებს, ღირებულებებსა და დამოკიდებულებებს.

ბარეტის კონცეფციის საფუძველს წარმოადგენს ოთხი ურთიერთდამოკიდებული კომპონენტი, რომელიც ქმნის ინტერკულტურული წიგნიერების მთლიან სტრუქტურას (Barrett, 2018):

1. ღირებულებები: უნივერსალური ღირებულებების პატივისცემა, როგორცაა ადამიანის ღირსება, თანასწორობა, სამართლიანობა და სხვათა უფლებების აღიარება. ბარეტი ხაზს უსვამს, რომ ინტერკულტურული წიგნიერება მხოლოდ მაშინ ვითარდება, როცა ეს ღირებულებები პრაქტიკაში აისახება - ყოველდღიურ ურთიერთობებში, გადაწყვეტილებებში და კომუნიკაციაში.
2. დამოკიდებულებები: მოიცავს დიალბას, კულტურათაშორის ცნობისმოყვარეობას, თანაგრძნობას და თანამშრომლობის მზაობას. ბარეტის აზრით, ინტერკულტურული ურთიერთობისას, პირველადი მნიშვნელობა აქვს ემოციურ დამოკიდებულებებს, რომლებიც ხშირად განსაზღვრავენ ქცევის შედეგს უფრო მეტად, ვიდრე ცოდნა.
3. უნარები: მოიცავს ისეთი უნარების განვითარებას, როგორცაა აქტიური მოსმენა, ემპათია, კონფლიქტების მშვიდობიანი გადაჭრა და კრიტიკული აზროვნება. ეს უნარები უზრუნველყოფს კულტურათაშორის დიალოგს და ხელს უწყობს ნდობის კულტურის ფორმირებას.
4. ცოდნა და კრიტიკული გააზრება: ბარეტი განსაკუთრებულად ხაზს უსვამს „კრიტიკული გაგების“ მნიშვნელობას, რაც გულისხმობს არა მხოლოდ კულტურათა ცოდნას, არამედ იმის გააზრებასაც, თუ როგორ მოქმედებს ძალაუფლება, იდეოლოგია და სოციალური ნორმები ურთიერთგაგებაზე.

ამ ოთხი კომპონენტის თანხვედრა ქმნის ინტერკულტურული წიგნიერების ფუნქციურ ჩარჩოს, რომლის მიზანია არა მხოლოდ ცოდნის შეძენა, არამედ მოქალაქეობრივი ქცევის, დემოკრატიული ჩვევებისა და ეთიკური გადაწყვეტილების უნარის განვითარება.

### 1.11.2 თვითრეფლექსიის მნიშვნელობა

ბარეტის მოდელის განსაკუთრებული ღირებულება თვითრეფლექსიის ელემენტშია. მისი აზრით, ინტერკულტურული წიგნიერება იწყება მაშინ, როცა ინდივიდი აცნობიერებს საკუთარ მიკერძოებებს, ღირებულებებსა და კულტურულ ჩარჩოებს (Barrett, 2020).

ეს თვითრეფლექსიური პროცესი საშუალებას აძლევს ადამიანს, იფიქროს არა მხოლოდ სხვების კულტურაზე, არამედ საკუთარ იდენტობაზე - როგორ იქმნება ის სოციალური გავლენების ფონზე და როგორ შეიძლება შეიცვალოს ურთიერთობებისას.

ბარეტი აღნიშნავს, რომ ინტერკულტურული ურთიერთგაგება შეუძლებელია „საკუთარი თავისადმი სიბრძნავის“ პირობებში - თუ ადამიანი ვერ აცნობიერებს საკუთარი მსოფლმხედველობის ზღვარს, ვერ შეძლებს სხვების გაგებასაც. ამიტომ, ინტერკულტურული განათლება უნდა მოიცავდეს თვითრეფლექსიის წახალისებას - დისკუსიების, ჯგუფური მუშაობისა და თვითშეფასების მეშვეობით.

ეს მიდგომა ბარეტის მოდელს განსაკუთრებულად ახლოს აყენებს კრიტიკულ ინტერკულტურულ პედაგოგიკასთან (Holliday, 2011; Guilherme, 2020), სადაც სწავლება ემსახურება არა მხოლოდ ცოდნის გადაცემას, არამედ სოციალური ცნობიერების გაღვივებას და სამართლიანობის შეგრძნებას.

ბარეტის ინტეგრაციული მოდელი განსაკუთრებით რელევანტურია საქართველოსთვის. 2018 წლის ეროვნული სასწავლო გეგმა და 2021–2027 წლების განათლებისა და მეცნიერების განვითარების სტრატეგია პირდაპირ მოითხოვს სწავლების პროცესში კულტურათაშორისი კომპეტენციების განვითარებას.

ბარეტის კონცეფცია პრაქტიკულად ეხმარება ამ პოლიტიკას, რადგან ის აძლევს პედაგოგებსა და პოლიტიკის შემქმნელებს კონკრეტულ ჩარჩოს, თუ როგორ შეიძლება დემოკრატიული კულტურისა და ინტერკულტურული განათლების ინტეგრირება.

მაგალითად, დამოკიდებულებებისა და ღირებულებების კომპონენტები სრულად შეესაბამება საერთაშორისო-სამოქალაქო განათლების მოდულებს, ხოლო უნარებისა და ცოდნა-კრიტიკული გააზრების - სოციალურ მეცნიერებათა და პროექტზე დაფუძნებული სწავლების მიმართულებებს.

ბარეტის მიდგომა აჩვენებს, რომ ინტერკულტურული წიგნიერება უნდა იქცეს არა ცალკეულ თემად, არამედ სწავლების მთლიანი კულტურის ნაწილად. სწორედ ამიტომ, მისი ხედვა ხშირად გამოიყენება მასწავლებელთა მომზადების პროგრამებში (მაგ., ევროკავშირის Twinning და Erasmus+ პროექტებში), როგორც მეთოდოლოგიური საფუძველი ინტერკულტურული უნარების განვითარებისათვის.

### 1.11.3 ბარეტის ხედვის მნიშვნელობა ინტერკულტურული დიალოგის პრაქტიკაში

ბარეტის ნაშრომებში ერთ-ერთი ცენტრალური კონცეფციაა თანასწორად თანაცხოვრების უნარის განვითარება. ეს იდეა სცდება ტოლერანტობის ტრადიციულ გაგებას - აქ საუბარია თანაბარ მონაწილეობაზე, ინკლუზიურობასა და ურთიერთპატივისცემაზე, როგორც დემოკრატიული მოქალაქეობის პრაქტიკულ გამოხატულებაზე.

ბარეტის აზრით, განათლების მიზანი უნდა იყოს არა მხოლოდ ცოდნის გადაცემა, არამედ ისეთი საზოგადოების შექმნა, სადაც განსხვავებულობის მიღება ნორმად იქცევა. ამით იგი აერთიანებს ინტერკულტურულ და დემოკრატიულ იდეალებს ერთ მთლიან ჩარჩოში - ინტერკულტურული წიგნიერება, როგორც დემოკრატიული თანაცხოვრების უნარი.

ბარეტის ინტეგრაციული მოდელი აძლიერებს იმ იდეას, რომ ინტერკულტურული წიგნიერება არ შეიძლება განვიხილოთ იზოლირებულად - ის არის ღირებულებითი, ემოციური და სოციალური პროცესების ერთობლიობა, რომელიც განაპირობებს დემოკრატიულ თანაცხოვრებას.

მისი მიდგომა ქმნის ერთ-ერთ ყველაზე პრაქტიკულ და უნივერსალურ თეორიულ ჩარჩოს, რომელიც წარმატებით შეიძლება გამოყენებულ იქნეს საქართველოს განათლების სისტემაში, როგორც პოლიტიკის, ისე სასწავლო პროცესის დონეზე.

ბარეტის ნაშრომები აერთიანებს ინტერკულტურული განათლების თეორიას, სოციალური სამართლიანობის პრინციპებსა და დემოკრატიულ მოქალაქეობას ერთ მექანიზმად, რომელიც ქმნის თანამედროვე განათლების ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს მიზანს: „ცხოვრება თანასწორად, მრავალფეროვან და დემოკრატიულ საზოგადოებაში.“

#### 1.11.4 თამარ შუალის კონცეპტუალური ჩარჩო მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებაში ინტერკულტურული და დემოკრატიული კომპეტენციების დანერგვისთვის

თამარ შუალი-ტრახტენბერგისა და მისი კოლეგების მიერ INNO4DIV პროექტში შემუშავებული კონცეპტუალური ჩარჩო მასწავლებელთა განათლებაში ინტერკულტურული და დემოკრატიული კომპეტენციების განვითარებას სისტემურ და მრავალდონიან პროცესად წარმოაჩენს, და არა მასწავლებლის ინდივიდუალური უნარების ვიწრო ნაკრებს. ჩარჩო წარმოდგენილია, როგორც INNO4DIV კვლევითი პროგრამის განხორციელების კულმინაციური მოდელი და მიზნად ისახავს მასწავლებელთა განათლების პროვაიდერებისა და პოლიტიკის შემქმნელების მხარდაჭერას ინტერკულტურული და დემოკრატიული კომპეტენციების მასწავლებელთა მომზადებაში სტრუქტურირებული და მდგრადი გზით დანერგვაში. ჩარჩოს ცენტრში დგას ინტერკულტურული და დემოკრატიული კომპეტენციების სპეციფიკური გაგება (IDC). INNO4DIV-ის ადრეული ნაშრომი ამ კომპეტენციებს

განსაზღვრავს, როგორც ცოდნის, უნარების, დამოკიდებულებების, ღირებულებებისა და კრიტიკული გააზრების ინტეგრირებულ კომბინაციას, რომელიც მასწავლებლებს საშუალებას აძლევს, ეფექტურად და შესაბამისად იმოქმედონ მრავალფეროვნების, ინკლუზიურობისა და დემოკრატიული მონაწილეობის კონტექსტში. ეს გაგება შემუშავდა წამყვანი საერთაშორისო ჩარჩოების შედარებითი მიმოხილვის გზით და მოგვიანებით დაიხვეწა პროექტის ფარგლებში. პროექტი განსაკუთრებულ კონცეპტუალურ მნიშვნელობას ანიჭებს ევროპის საბჭოს დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების ჩარჩოს (RFCDC), რადგან ის გვთავაზობს ფართო და თანმიმდევრულ არქიტექტურას, რომელიც აკავშირებს დემოკრატias, ადამიანის უფლებებს, მონაწილეობას, ინტერკულტურულ დიალოგსა და მრავალფეროვნებას.

კონცეპტუალური თვალსაზრისით, შუალის ჩარჩო შეიძლება წავიკითხოთ, როგორც ორი განუყოფელი განზომილების ერთიანობა. პირველი არის არსებითი კომპეტენციის განზომილება, რომელიც აღწერს, თუ რა უნდა განავითარონ მასწავლებლებმა. მეორე არის განხორციელების განზომილება, რომელიც განსაზღვრავს ინსტიტუციურ და პოლიტიკურ პირობებს, რომელთა ფარგლებშიც შესაძლებელია ამ კომპეტენციების რეალურად განვითარება მასწავლებელთა განათლებაში. ეს განსხვავება მნიშვნელოვანია, რადგან ჩარჩო ირიბად ამტკიცებს, რომ მხოლოდ კომპეტენციის მოდელები არასაკმარისია, თუ ისინი არ იქნება გადატანილი სასწავლო გეგმის სტრუქტურებში, პედაგოგიურ რუტინაში, პედაგოგთა მომზადებაში, შეფასების სისტემებსა და ინსტიტუციურ ვალდებულებებში.

არსებითი კომპეტენციის განზომილება დიდწილად ასახავს RFCDC-ის ლოგიკას. მასწავლებლის კომპეტენცია ორგანიზებულია ოთხი ფართო კლასის გარშემო: ღირებულებები, დამოკიდებულებები, უნარები და ცოდნა/კრიტიკული გაგება. შუალის ადაპტაციაში ესენი არ განიხილება, როგორც აბსტრაქტული განწყობები, არამედ როგორც პროფესიონალი მასწავლებლის შესაძლებლობები, რომლებმაც უნდა ჩამოაყალიბონ პედაგოგიური არჩევანი, საკლასო ურთიერთობები, ინკლუზიური პრაქტიკა და დემოკრატიული სკოლის ცხოვრება.

შუალის ჩარჩოს წმინდა აღწერილობითი კომპეტენციის მოდელისგან განასხვავებს მისი აქცენტი ძირითად ხელშემწყობ კომპონენტებზე (KEC). მე-5 ტომში, განხორციელების სახელმძღვანელო პრინციპები განსაზღვრავს მასწავლებელთა განათლებაში IDC-ის განვითარებისთვის აუცილებელ ხელშემწყობ პირობებს. ესენია, პირველ რიგში, IDC-თან დაკავშირებული ცოდნის, უნარებისა და დამოკიდებულებების საერთო გაგება; მეორე, დამხმარე საგანმანათლებლო პოლიტიკა; მესამე, IDC-ის სასწავლო მიზნებისა და შეფასების მდგომარეობის მკაფიოდ განსაზღვრული მასწავლებელთა საწყისი განათლების ეფექტური სასწავლო პროგრამები; და მეოთხე, მასწავლებლებისა და მასწავლებელთა განმანათლებლებისთვის მაღალი ხარისხის კურსებისა და პროფესიული სწავლის შესაძლებლობების ხელმისაწვდომობა. ანგარიში ასევე ხაზს უსვამს შესაბამისი პედაგოგიკის, ინსტიტუციური მხარდაჭერის, თანამშრომლობისა და საერთო სასკოლო ან საერთო ინსტიტუციური ორიენტაციის საჭიროებას. ამ თვალსაზრისით, კონცეპტუალური ჩარჩო არა მხოლოდ ნორმატიული, არამედ ორგანიზაციულიცაა: ის აჩვენებს, თუ როგორ გადადის კომპეტენციები თეორიიდან პრაქტიკაში ინსტიტუციური დიზაინის გზით.

თეორიული პერსპექტივიდან, ჩარჩო საუკეთესოდ აღიქმება, როგორც მრავალდონიანი ეკოლოგიური მოდელი. მიკრო დონეზე, ყურადღება გამახვილებულია სტუდენტი მასწავლებლის ან პრაქტიკოსი მასწავლებლისა და მათი განვითარებადი კომპეტენციის პროფილის მიმართ. მეზო დონეზე, ყურადღება გამახვილებულია მასწავლებელთა მომზადების დაწესებულებაზე, სადაც მოწყობილია სასწავლო გეგმა, პედაგოგიკა, პრაქტიკა, შეფასება და პროფესიული მხარდაჭერა. მაკრო დონეზე, ყურადღება გამახვილებულია პოლიტიკურ გარემოზე, მათ შორის, სტანდარტებზე, სტრატეგიულ დოკუმენტებზე, აკრედიტაციის მოლოდინებსა და ინკლუზიისა და დემოკრატიული განათლების ეროვნულ ვალდებულებებზე. ჩარჩო ვარაუდობს, რომ წარმატებული განხორციელება დამოკიდებულია სამივე დონეზე თანმიმდევრულობაზე. თუ პოლიტიკური რიტორიკა მხარს უჭერს დემოკრატიასა და ინკლუზიას, მაგრამ სასწავლო გეგმები უგულებელყოფს მათ, ან თუ სასწავლო გეგმები მოიცავს მათ, მაგრამ მასწავლებელთა

განმანათლებლები არ არიან მზად მათ სწავლებისთვის ან შესაფასებლად, განხორციელება ნაწილობრივი რჩება.

მოდელის კიდევ ერთი კონცეპტუალური ძლიერი მხარე ის არის, რომ ის მასწავლებელთა ინდივიდუალობის განვითარებას პროფესიული ფორმირების საკითხად განიხილავს, და არა მხოლოდ ტრენინგად. ანუ, ჩარჩო გულისხმობს, რომ მასწავლებელთა განათლებამ უნდა ჩამოაყალიბოს მასწავლებელთა იდენტობა, განწყობები და ინტერპრეტაციული შესაძლებლობები და არა მხოლოდ მათი ტექნიკური რეპერტუარი. სწორედ ამიტომ არის რეფლექსიური და მონაწილეობითი პედაგოგიკა ასეთი ცენტრალური მოდელისთვის. ინდივიდუალობა არ შეიძლება დაიყვანებოდეს მრავალფეროვნების ან დემოკრატიული ინსტიტუტების შესახებ შინაარსის გადაცემამდე; პირიქით, ის მოითხოვს დიალოგის, რეფლექსიურობის, შეხვედრისა და პრაქტიკის შესაძლებლობებს იმ კონტექსტებში, სადაც ძალაუფლება, მიკერძოება, ინკლუზიურობა, ხმა და მონაწილეობა შეიძლება კრიტიკულად იქნეს შესწავლილი.

ანალიტიკურად, ჩარჩოს ასევე აქვს ძლიერი განხორციელების სამეცნიერო განზომილება. იგი აღიარებს, რომ კომპეტენციის ჩარჩოს არსებობა ავტომატურად არ იწვევს საგანმანათლებლო ცვლილებებს. ამ მიზეზით, KEC-ები ფუნქციონირებენ, როგორც შუამავალი ცვლადები პრინციპსა და პრაქტიკას შორის. ისინი ინტერკულტურული და დემოკრატიული კომპეტენციის აბსტრაქტულ მიზანს გარდაქმნიან ინსტიტუციური მოქმედების დაკვირვებად სფეროებში: პოლიტიკის ჰარმონიზაცია, სასწავლო გეგმის რუკების შედგენა, პერსონალის განვითარება, პედაგოგიკა, შეფასება და ინსტიტუციური კულტურა. ეს ჩარჩოს განსაკუთრებით ღირებულს ხდის ემპირიული ნაშრომისთვის, რადგან მისი ოპერაციონალიზაცია შესაძლებელია კვლევის კატეგორიებში ან ინდიკატორებში დოკუმენტების ანალიზისთვის, სასწავლო გეგმის ანალიზისთვის, ინტერვიუს ოქმებისთვის ან შემთხვევის შესწავლის დიზაინისთვის.

ამავდროულად, ჩარჩო შეზღუდვების გარეშე არ წარმოდგება. პირველ რიგში, მისი სივრცე კონცეპტუალურად ძლიერი მხარეა, მაგრამ პრაქტიკაში განხორციელების

სირთულესაც ქმნის. ინსტიტუტებმა შეიძლება რიტორიკულად დაუჭირონ მხარი ჩარჩოს, მაშინ როცა უჭირთ მისი თანმიმდევრულად ინტეგრირება კურსებში, პრაქტიკულ და შეფასებულ სფეროებში. მეორეც, IDC-ის ზოგიერთი განზომილება, განსაკუთრებით, ღირებულებები და დამოკიდებულებები, როგორცაა ღიაობა ან გაურკვევლობისადმი ტოლერანტობა, გაზომვისა და შეფასების სირთულეებს ქმნის. მესამე, რადგან ჩარჩო ევროპული პოლიტიკისა და კვლევის კონტექსტიდან გამომდინარეობს, მას შეიძლება დასჭირდეს ფრთხილად კონტექსტუალიზაცია, როდესაც გამოიყენება ეროვნულ სისტემებზე, განსხვავებული ტრადიციებით, ინსტიტუციური კულტურით ან პოლიტიკური დამახულობით. ეს შეზღუდვები არ ასუსტებს ჩარჩოს ღირებულებას; პირიქით, ისინი მას განსაკუთრებით პროდუქტიულს ხდის, როგორც კრიტიკულ ლინზას.

საერთო ჯამში, თამარ შუალის კონცეპტუალური ჩარჩო შეიძლება განისაზღვროს, როგორც სისტემური განხორციელების ჩარჩო მასწავლებელთა განათლებაში ინტერკულტურული და დემოკრატიული კომპეტენციების დანერგვისთვის კომპეტენციის თეორიის, ინსტიტუციური პრაქტიკისა და საგანმანათლებლო პოლიტიკის თანხვედრის გზით. მისი კონცეპტუალური წვლილი მდგომარეობს RFCD-ის მიერ შთაგონებული მასწავლებლის კომპეტენციის გაგების დაკავშირებაში მისი განვითარებისთვის საჭირო კონკრეტულ ხელშემწყობ პირობებთან. ამიტომ, ის განსაკუთრებით სასარგებლოა არა მხოლოდ როგორც აღწერილობითი ჩარჩო, არამედ როგორც ანალიტიკური მოდელი იმის შესამოწმებლად, ნამდვილად უჭერს თუ არა მასწავლებელთა განათლების რეფორმები მხარს მასწავლებელთა ინკლუზიურ, ინტერკულტურულ და დემოკრატიულ მომზადებას.

### **როგორ უკავშირდება შუალის ჩარჩო საქართველოში მასწავლებელთა განათლების რეფორმებს**

საქართველოს კონტექსტისთვის, შუალის ჩარჩო უადრესად აქტუალურია, რადგან ის ხელს უწყობს პოლიტიკური ვალდებულებების დაკავშირებას სკოლებსა და მასწავლებელთა განათლებაში განხორციელების რეალურ პირობებთან. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების 2022–2030 წლების ერთიანი ეროვნული სტრატეგია

აშკარად მოიხსენიებს დემოკრატიულ მოქალაქეობასა და ადამიანის უფლებების შესახებ განათლებას, რაც ნიშნავს, რომ მაკრო დონეზე საჭირო ზოგადი პოლიტიკური ენა უკვე არსებობს.

ამავდროულად, ევროპის საბჭოს მასალები საქართველოს შესახებ მიუთითებს, რომ გამოწვევა არა მხოლოდ პოლიტიკის მიღებაა, არამედ დემოკრატიული პრინციპების ეფექტური განხორციელება საგანმანათლებლო პრაქტიკაში. ევროპის საბჭოს ქვეყნის პროფილში, რომელიც ეძღვნება დემოკრატიული მოქალაქეობისა და ადამიანის უფლებათა განათლების განათლებას, აღნიშნულია, რომ მიუხედავად იმისა, რომ სისტემა ფორმალურად შეესაბამება დემოკრატიული მოქალაქეობისა და ადამიანის უფლებათა შესახებ სწავლების პრინციპებს, დემოკრატიული კომუნიკაცია და „ფარული სასწავლო გეგმა“ პრაქტიკაში კვლავ სუსტია. ევროპის საბჭოს ხარვეზების ანალიზმა აჩვენა, რომ საქართველოს სამართლებრივი და პოლიტიკური ჩარჩო, მათ შორის, ზოგადი განათლების შესახებ კანონი, ეროვნული სასწავლო გეგმა და მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი, მონაწილეობისა და ინკლუზიური მმართველობის მყარ საფუძველს გვთავაზობს, მაგრამ მისი განხორციელება ჯერ კიდევ არ არის სისტემატური.

სწორედ აქ ხდება შუალის ჩარჩო ანალიტიკურად ძლიერი მექანიზმი საქართველოსთვის. ჩარჩოს მიხედვით, მთავარი ის კი არ არის, არის თუ არა მოხსენიებული დემოკრატიული და ინტერკულტურული პრინციპები პოლიტიკურ დოკუმენტებში, არამედ არის თუ არა ძირითადი ხელშემწყობი კომპონენტები დანერგილი მთელ სისტემაში. მაგალითად, შეიძლება დაისვას კითხვა, აქვთ თუ არა მასწავლებელთა განათლების პროგრამებს საქართველოში IDC-ის საერთო კონცეპტუალური გაგება; არის თუ არა ინტერკულტურული წიგნიერება და დემოკრატიული კულტურა ცხადად გამოხატული შედეგებსა და შეფასებაში; არიან თუ არა თავად მასწავლებელთა განმანათლებლები მზად დიალოგური, ინკლუზიური და მონაწილეობითი პედაგოგიკის მოდელირებისთვის; და უზრუნველყოფენ თუ არა სკოლები გარემოს, სადაც მომავალ მასწავლებლებს შეუძლიათ დააკვირდნენ და

პრაქტიკულად ისწავლონ დემოკრატიული მონაწილეობა. ეს კითხვები პირდაპირ შეესაბამება INNO4DIV მოდელის KEC ლოგიკას.

ჩარჩო ასევე სასარგებლოა, რადგან ის აკავშირებს დემოკრატიულ მოქალაქეობრივ განათლებას, ადამიანის უფლებების განათლებასა და ინტერკულტურულ განათლებას და არ განიხილავს მათ ცალკეულ დღის წესრიგად. ეს მნიშვნელოვანია საქართველოსთვის, სადაც მრავალფეროვნება, უმცირესობების ინკლუზია, მონაწილეობა და დემოკრატიული სკოლის კულტურა მჭიდროდ ურთიერთდაკავშირებული საკითხებია. სამინისტროს მასალებში ასევე ხაზგასმულია ეთნიკური უმცირესობებისთვის ხარისხიან განათლებაზე წვდომა და ენობრივი და კულტურული იდენტობის შენარჩუნება, რაც კიდევ უფრო აძლიერებს ინტერკულტურული და დემოკრატიული პერსპექტივის ჰოლისტიურად აქტუალობას.

### 1.12 ინტერკულტურული წიგნიერება, როგორც სოციალური კაპიტალის ფორმირების საფუძველი

ინტერკულტურული წიგნიერება არა მხოლოდ ინდივიდუალური კომპეტენციაა, არამედ სოციალური კაპიტალის მნიშვნელოვან წყაროდაც განიხილება. სოციალური კაპიტალი გულისხმობს ნდობის, ურთიერთქმედებისა და კოლექტიური ქმედუნარიანობის ქსელებს, რომლებიც აყალიბებენ საზოგადოების სტრუქტურულ ერთიანობას (Putnam, 2000). იმ საზოგადოებებში, სადაც არსებობს კულტურათაშორისი გაგება და ურთიერთპატივისცემა, ნდობის დონე მნიშვნელოვნად იზრდება, რაც დემოკრატიული პროცესების მდგრადობას განაპირობებს.

ინტერკულტურული წიგნიერება ხელს უწყობს სამ ძირითად კომპონენტს, რომლებიც სოციალური კაპიტალის საფუძველს ქმნიან:

1. სოციალური კავშირები - ერთგვაროვან ჯგუფებში ურთიერთგაძლიერება და ემპათია;

2. ხიდები - ურთიერთობები სხვადასხვა კულტურულ და ეთნიკურ ჯგუფებს შორის;
3. დაკავშირება - მოქალაქეთა კავშირი ინსტიტუციებთან და სახელმწიფოსთან.

თუ მოქალაქეებს აქვთ ინტერკულტურული წიგნიერება, ისინი უფრო ეფექტურად თანამშრომლობენ სხვებთან, აღიქვამენ განსხვავებულობას არა საფრთხედ, არამედ შესაძლებლობად, რაც აძლიერებს საერთო ნდობის სტრუქტურებს. ამგვარი დამოკიდებულება დემოკრატიული კულტურის ძირითადი ელემენტია.

ინტერკულტურული წიგნიერება ასევე განიხილება სოციალური თანასწორობისა და სამართლიანობის ინსტრუმენტად. ჰოლიდეი (2011) და გილერმი (2020) ხაზს უსვამენ, რომ კულტურათაშორისი განათლება უნდა ეყრდნობოდეს არა მხოლოდ კულტურულ ცნობიერებას, არამედ კრიტიკულ ანალიზს - როგორ განაპირობებს ძალაუფლება და დისკურსი უთანასწორობას.

საქართველოში ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარება მნიშვნელოვანია რეგიონულ კონტექსტში, სადაც ეთნიკური, რელიგიური და ენობრივი მრავალფეროვნება ქვეყნის სოციალურ ქსოვილს ქმნის. 2014 წლის აღწერის თანახმად, ქვეყნის მოსახლეობის დაახლოებით 13% ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელია, მათ შორის, აზერბაიჯანელები, სომხები, რუსები, ოსები, იეზიდები და სხვები (GeoStat, 2021).

ინტერკულტურული განათლება ხელს შეუწყობს ამ ჯგუფების სოციალურ ინტეგრაციას, შეამცირებს სტერეოტიპებს და შექმნის სამართლიანობის განცდას, რაც სოციალური თანასწორობის აუცილებელი წინაპირობაა.

ეს პროცესი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმ რეგიონებში, სადაც სკოლები ხშირად მონოეთნიკურია. სწორედ აქ უნდა განვითარდეს ისეთი სასწავლო აქტივობები, რომლებიც გაზრდის კულტურათაშორის კონტაქტებს - მაგალითად, ერთობლივი

სასკოლო პროექტები, ახალგაზრდული ბანაკები და ონლაინ პლატფორმები დიალოგისთვის.

### 1.13 ინტერკულტურული წიგნიერება და განათლების როლი ნდობის კულტურის ჩამოყალიბებაში

სოციალური კვლევების თანახმად (CIVICUS, 2020; OECD, 2021), საქართველოში ნდობის ინდექსი საზოგადოებრივ ინსტიტუტების მიმართ კვლავ დაბალია. ინტერკულტურული წიგნიერების ინტეგრირება განათლებაში ხელს შეუწყობს ამ მაჩვენებლის ზრდას ორი გზით:

- პირველ რიგში, მოსწავლეები სწავლობენ თანამშრომლობას მრავალფეროვან გარემოში, რაც ქმნის „ნდობის მცირე მოდელებს“ ყოველდღიურ სასკოლო ცხოვრებაში;
- მეორეც, განათლება ხდება სივრცე, სადაც განსხვავებული სოციალური ჯგუფები ერთმანეთს ხვდებიან თანასწორ პირობებში.

კოლმანის (1988) თეორიის მიხედვით, სოციალური კაპიტალი იქმნება სწორედ განმეორებადი ურთიერთობების საფუძველზე. ამიტომ სკოლა, როგორც საზოგადოებრივი მიკროსისტემა, არის ერთ-ერთი მთავარი სივრცე, სადაც ინტერკულტურული წიგნიერება გარდაიქმნება ნდობად და სოციალურ კაპიტალად.

### 1.14 ინტერკულტურული წიგნიერება და საქართველოს დემოკრატიული ტრანსფორმაცია

პოსტსაბჭოთა საქართველოსთვის ინტერკულტურული წიგნიერება არ არის მხოლოდ საგანმანათლებლო ინიციატივა, ეს არის სახელმწიფოებრივი განვითარების გამოწვევა. დემოკრატიული კონსოლიდაციისთვის აუცილებელია, რომ მოქალაქეებმა შეძლონ თანამშრომლობა ეთნიკური, ენობრივი და იდენტობის ხაზების მიღმა.

საქართველოს ევროპული ინტეგრაციის გზა გულისხმობს იმავე ღირებულებების გაზიარებას, რასაც ეფუძნება ევროკავშირის საგანმანათლებლო პოლიტიკა: მრავალფეროვნება, ტოლერანტობა, თანასწორობა და მოქალაქეობრივი ჩართულობა (EU–Georgia Association Agreement, 2014).

ამიტომ ინტერკულტურული წიგნიერება უნდა აღიქმებოდეს, როგორც „სოციალური წიგნიერების“ ნაწილი, ისევე, როგორც ციფრული ან გარემოსდაცვითი წიგნიერება. მისი მიზანი არ არის მხოლოდ ცოდნის გადაცემა, არამედ საზოგადოებაში თანაცხოვრების უნარის განვითარება.

როცა მოქალაქეებს უყალიბდებათ კულტურათაშორისი მგრძნობელობა, იზრდება მათი პოლიტიკური ტოლერანტობა, ნდობა და აქტიურობა, ეს კი პირდაპირ აისახება დემოკრატიის ხარისხზე.

საქართველოში ინტერკულტურული განათლების ინსტიტუციონალიზაცია მიმდინარეობს ეტაპობრივად. ბოლო ათწლეულში რამდენიმე მნიშვნელოვანი ნაბიჯი გადაიდგა:

- 2011 წელს ადამიანის უფლებების ეროვნული სტრატეგიის მიღება;
- 2018 წელს ეროვნული სასწავლო გეგმის რეფორმა, სადაც ინტერკულტურული კომპეტენცია ცალკე ხაზად გამოჩნდა;
- 2021 წლიდან განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ახალი სტრატეგია, რომელიც ითვალისწინებს მასწავლებელთა ტრენინგებს მრავალფეროვნების მართვის საკითხებში;
- 2023 წლიდან ევროკავშირის Twinning პროექტის დაწყება განათლების ხარისხის განვითარების მიმართულებით.

თუმცა ჯერ კიდევ პრობლემად რჩება კოორდინაციის ნაკლებობა სამინისტროებს შორის, რესურსების დეფიციტი და ინსტიტუციური მხარდაჭერის სუსტად განვითარებული მექანიზმები.

ინტერკულტურული წიგნიერების სისტემური დანერგვა მოითხოვს სამმხრივ პოლიტიკურ მხარდაჭერას:

1. განათლების პოლიტიკის დონეზე: ინტეგრაცია ეროვნულ სტანდარტებში;
2. უნივერსიტეტების დონეზე: მასწავლებელთა მომზადების პროგრამების გაძლიერება;
3. სკოლების დონეზე: ადმინისტრაციული და პედაგოგიური კულტურის ტრანსფორმაცია.

### 1.15 დემოკრატიული განათლება

დემოკრატიული განათლება მოიცავს ცოდნას, უნარებს, განწყობებსა და დამოკიდებულებებს დემოკრატიის, დემოკრატიული აზროვნებისა და ქცევების შესახებ. დემოკრატიულ განათლებას საკმაოდ ღრმა ისტორიული ფესვები აქვს და დღემდე წარმოადგენს უწყვეტ და განვითარებად მსჯელობებს იმ ასპექტებისა და გზების შესახებ, რითაც განათლებამ უნდა განავითაროს საზოგადოების დემოკრატიულობის ხარისხი. დემოკრატიული განათლების, მიზნების და პრინციპების შესახებ მიმდინარე მსჯელობები ეფუძნება განათლების უნივერსალურ შესაძლებლობებს, რომელშიც აისახება საზოგადოების სოციალური, კულტურული, პოლიტიკური და ეკონომიკური განვითარების ტენდენციები (Franklin, 2000; Kliebard, 2004; Popkewitz, 1987; Spring, 2010).

მოსწავლეების მომზადება დემოკრატიულ საზოგადოებაში საკუთარი მოქალაქეობრივი ფუნქციის შესასრულებლად გულისხმობს მათი ინდივიდუალური თავისებურებების დაცვას ყოველგვარი ასიმილაციისა და ნიველირებისაგან, მათ შორის, იმ საზოგადოებაში გაბატონებული ნორმების გავლენებისგანაც, რომლის სრულუფლებიანი წევრებისთვის ამზადებს სკოლა მოსწავლეებს (Apple & Beane, 2007a; Dewey, 1916).

თანამედროვე კვლევების მიხედვით დემოკრატიული განათლებისთვის აუცილებელია მოსწავლეებმა, როგორც დემოკრატიული საზოგადოების აქტიურმა წევრებმა, გააცნობიერონ საკუთარი საზოგადოებრივი როლი და ფუნქცია (Apple & Beane, 2007a; Dewey, 1916). ამასთან, დემოკრატიული განათლება მიზნად ისახავს არსებული საზოგადოების ცვლილებას (Banks, 1997; Giroux, 2004). მოსწავლეები უნდა აცნობიერებდნენ, რომ სკოლა არ არის ნეიტრალური სივრცე, სადაც თავისთავად ხდება დემოკრატიული მოქალაქეობის მიღწევა. ისინი ძალისხმევას არ უნდა იშურებდნენ, რათა სისტემატური სწავლებით და პრაქტიკით განავითარონ მოსწავლეებში დემოკრატიული შესაძლებლობები (Anyon, 2009; Freire, 1987; Maher & Tetrault, 2001; McLaren & Jaramillo, 2006), რაშიც იგულისხმება იმ სახის სპეციფიკური ცოდნა, უნარები და ძალაუფლება, რომლებიც საჭიროა საზოგადოებაში ღრმად ფესვებამდგარი უსამართლობის წინააღმდეგ საბრძოლველად (Giroux, 2004).

დემოკრატიული განათლების მთავარი მიზანი არის სწავლის თანაბარი შესაძლებლობების შექმნა თითოეული ჯგუფისთვის (Abdi & Richardson, 2008), რათა სწორედ მათ, ვისი იდეები, ისტორია, კულტურა და შეხედულებები არ არის მნიშვნელოვანი დომინანტი ჯგუფებისათვის, განუვითაროს საზოგადოებაში/სკოლაში დემოკრატიული ცვლილებების განსახორციელებლად საჭირო პერსონალური კომპეტენციები. გარდა ამისა, დემოკრატიული განათლება უზრუნველყოფს მოსწავლის ინკლუზიურობას, რაც სამართლიანობის, ინდივიდუალური და ჯგუფური მიღწევების ერთგვარი წინაპირობაა. ინკლუზია ასევე ეფექტურს და მოქნილს ხდის სასკოლო სისტემას, კურიკულუმს, სწავლების მიდგომებს და საგანმანათლებლო რესურსებს.

საზოგადოებაში დამკვიდრებული წესების, ნორმების, პრინციპების, შეხედულებების და ა.შ. სამართლიანობის განსჯის მექანიზმად შეგვიძლია წარმოვიდგინოთ ის, თუ რამდენად უზრუნველყოფს დამკვიდრებული კულტურა ყველას საჭიროებებისა და შესაძლებლობების (მათ შორის, მენტალურის, ფსიქო-ემოციურის) გათვალისწინებას და ფუნქციონირებას ყოველგვარი სტიგმებისა და დამცირებების გარეშე. დიუიდან მოყოლებული დღემდე, დემოკრატიული განათლება ფოკუსირებულია სწორედ

ყველა მოსწავლის შესაძლებლობებსა და მათი უნარების განვითარებაზე, რათა მოსწავლეებმა თავი იგრძნონ დემოკრატიული საზოგადოების ღირსეულ, თანაბარუფლებიან და, რაც მთავარია, აქტიურ წევრებად.

დემოკრატიულ განათლებასთან დაკავშირებული ერთ-ერთი პრობლემა შესაძლოა მასწავლებელთა ფართო ავტონომიურობას უკავშირდებოდეს. კერძოდ, სხვადასხვა გამოცდილების, შეხედულების და კვალიფიკაციის მასწავლებლები მოსწავლეებს განსხვავებულ დამოკიდებულებებს და ღირებულებებს აზიარებენ. ამიტომ, სულ უფრო აქტუალური ხდება დემოკრატიული მოქალაქეობრივი განათლების სტანდარტიზაციის მოთხოვნა, ისე რომ არ შეიზღუდოს პედაგოგთა შემოქმედებითობა, ინდივიდუალიზმი და თავისუფლების ტრადიციული ნორმები. დემოკრატიული განათლების სტანდარტიზაციის მომხრეები თვლიან, რომ სკოლებმა გარანტირებულად უნდა უზრუნველყონ მოქალაქეობრივი ცოდნით, უნარებით, დამოკიდებულებებით, ღირებულებებითა და გარკვეული პრაქტიკული გამოცდილებით მოსწავლეები და ეს არ უნდა იყოს მხოლოდ პედაგოგთა შესაძლებლობებსა და მათ მიერ გამოყენებული რესურსების ავ-კარგიანობაზე დამოკიდებული. სტანდარტიზაციის საჭიროების არგუმენტად ასევე მოჰყავთ მიგრაციის გლობალური მასშტაბები, მიგრანტ და ადგილობრივ მოსწავლეებს შორის არსებული კულტურული და ფუნქციური ბარიერები, რომელთა გადალახვას ერთიან, გარკვეულწილად უნიფიცირებულ მიდგომებს უკავშირებენ.

### 1.16 დემოკრატიული განათლების კურიკულუმი და პედაგოგიური მიდგომები

დემოკრატიული, ინკლუზიური განათლება ფუნდამენტალურად უკავშირდება განათლების ზოგად დემოკრატიულ მიზნებს. ჯერ კიდევ მეოცე საუკუნის დასაწყისში დიუი (Dewey, 1916) აღნიშნავდა, რომ საჯარო სკოლების ძირითადი მიზანი იყო დემოკრატიული ღირებულებების მხარდაჭერა და მოსწავლეების მომზადება სოციალურ და პოლიტიკურ პროცესებში დაუბრკოლებელი მონაწილეობისთვის. დიუის მოსაზრებას იზიარებდა მეცნიერთა ნაწილი (Apple and Beane, 2007a) და

თვლიდნენ, რომ სკოლები წარმოადგენენ იმ პირველად, საბაზო ინსტიტუტებს, სადაც ხორციელდება დემოკრატიული განათლების მიზნები. ამასთან, სკოლებს აკისრიათ შესაბამისი ვალდებულებაც - აღსაზრდელებს ასწავლოს დემოკრატიული პრინციპებითა და ქცევის წესებით ცხოვრება, მოქმედება, აზროვნება და, საერთო ჯამში, საზოგადოებაში ფუნქციონირება. საკმარისი არ არის სკოლამ მხოლოდ მოამზადოს მომავალი მოქალაქეები იმისთვის, რომ მათ შეძლონ ცხოვრების გარკვეულ პერიოდში საკუთარი დემოკრატიული შესაძლებლობების გამოყენება. სკოლამ მოსწავლეებს მყისიერად უნდა შეაძლებინოს თავი იგრძნონ დემოკრატიულ გარემოში და საკუთარი ქმდება დააფუძნონ დემოკრატიულ პრინციპებზე. ეს კი მოხდება მაშინ, თუ სკოლის მართვა დემოკრატიულ პრინციპებზე იქნება აგებული.

ტრადიციული მიდგომით დემოკრატიული განათლება არის იმ მოსწავლეების მომზადება აქტიური ცხოვრებისათვის, რომლებიც დომინანტურ კულტურას მიეკუთვნებიან. თუმცა, ინკლუზიურობამ დემოკრატიული განათლების ცნება მნიშვნელოვნად გააფართოვა და ის ყველაზე ორიენტირებული გახადა, მიზნად დაისახა რა ნებისმიერი მოსწავლის აღჭურვა ისეთი ცოდნით, უნარებითა და გამოცდილებით, რაც მას შეაძლებინებს აქტიური მოქალაქეობრივი როლის განხორციელებას საზოგადოების რეფორმირების პროცესში (Abdi & Richardson, 2008). ამ თვალსაზრისით სკოლები ქმნიან რეალურ გარემოს, რათა უზრუნველყოფილი იქნას ყველა ინდივიდის შესაძლებლობა მონაწილეობა მიიღოს, პირველ რიგში, სკოლის და კლასის მართვაში. სკოლის კულტურაზე განსაკუთრებულ გავლენას ახდენს მოსწავლეთა ჩართულობაზე ორიენტირებული კურიკულუმი, რაც მოიცავს დემოკრატიის ცოდნას, უნარებსა და გამოცდილებას, რომლებიც ექსპლიციტურად უნდა ისწავლებოდეს, მოდელირდებოდეს და ძლიერდებოდეს სისტემატურად განხორციელებული საგანმანათლებლო და სოციალური აქტივობებით. უფრო კონკრეტულად, დემოკრატიული ინკლუზიური კურიკულუმი შეიცავს ცოდნას დემოკრატიის შესახებ, რომელიც დაკავშირებულია საზოგადოებრივი მეცნიერებების (ისტორია, პოლიტიკა, გეოგრაფია და ეკონომიკა) სწავლებასთან.

ამასთან, ისტორიისა და პოლიტიკის სწავლებისას მასწავლებელმა ყურადღება უნდა გაამახვილოს იმ საკითხების დამუშავებაზე, რომლებიც დაკავშირებულია პრობლემების ფართო და განსხვავებული რეტროსპექტივით განხილვასთან და ნაკლებად იქნება მიმართული კერძო/ვიწრო სოციალურ, ეთნიკურ თუ კულტურულ კონტექსტებზე (Apple & Beane, 2007a; Evans & Saxe, 1996; Ochoa-Becker, 2007). მეტიც, მოსწავლეთა დემოკრატიული კომპეტენციების გასავითარებლად საჭიროა მასწავლებელმა განსაკუთრებული აქცენტი გააკეთოს ისტორიის იმ თემებზე, რომლებიც დემოკრატიის განვითარებას და მისთვის ბრძოლას ასახავს. ასეთი მაგალითები არ უნდა იყოს მოყვანილი ერთი ერის ან რეგიონის წარსულის კონტექსტში.

დემოკრატიული კურიკულუმი ასევე მოიცავს გამოცდილებას და აქტივობებს, რომლებიც დაეხმარება მოსწავლეებს გაითავისონ დემოკრატიული მოქალაქეობისთვის საჭირო უნარები: წიგნიერება, მათემატიკური აზროვნება, კრიტიკული აზროვნება, ისევე როგორც, სხვა ადამიანების პერსპექტივების გაგება და დაფასება. დემოკრატიული უნარები მოიცავს მოსწავლეთა შესაძლებლობებს იყვენენ ორიენტირებულნი საზოგადოების კომპლექსურ პრობლემებზე. დემოკრატიული სასკოლო პრაქტიკა ორგანიზებულია ძირითადი სოციალური საკითხების ირგვლივ (Bixby and Pace, 2008), რაც მოსწავლეებს აჩვენებს დემოკრატიულ პროცესში მონაწილეობას (Ochoa-Becker, 2007).

#### 1.16.1 მოქალაქეობრივი განათლება: თეორია, კვლევა და პრაქტიკა

მოქალაქეობრივი განათლება მოიცავს ფილოსოფიურ, პოლიტიკურ და იდეოლოგიურ პერსპექტივათა ფართო სპექტრს, ასევე პედაგოგიურ მიდგომებს, მიზნებსა და პრაქტიკას. დისკურსის ყველაზე აბსტრაქტულ დონეზე არსებობს შეთანხმება, რომ მოქალაქეობრივი განათლების მიზანი კარგი დემოკრატიული მოქალაქეების აღზრდაა. განხორციელების თვალსაზრისით, რომელიც მოიცავს განათლების პოლიტიკას, კურიკულუმის განვითარებასა და პედაგოგიურ სტრატეგიებს ეს მიზანი სხვადასხვაგვარად ვლინდება. განათლების სხვა სფეროების მსგავსად

მოქალაქეობრივ განათლებას აქვს კონსერვატული და პროგრესული მიმართულებები. მოქალაქეობრივი განათლება შესაძლოა გამოვიყენოთ, როგორც სტატუს კვოს შენარჩუნების ინსტრუმენტი და ასევე ცვლილებებისთვის საბრძოლველად ცალკეული ინდივიდებისა და ჯგუფების უფლებამოსილების გაფართოება.

მოქალაქეობრივი განათლების კონსერვატული მიმართულება უპირატესობას არსებული სოციოეკონომიკური წესრიგის შენარჩუნებას ანიჭებს. ამ თვალსაზრისით, კაპიტალიზმი და დემოკრატია იდეალურად ავსებს ერთიმეორეს და წარმოდგენელი იქნებოდა ერთის წარმოდგენა მეორის გარეშე. მისი მიზნებია ეროვნული ლოიალობის ხელშეწყობა, ხელისუფლებისადმი მორჩილება, მოხალისეობა, იმიგრანტთა ასიმილაცია და სხვ. შინაარსის თვალსაზრისით კონსერვატულ მოქალაქეობრივ განათლებას ძირითადად საქმე აქვს ეროვნულ ნარატივთან, ისტორიულ და გეოგრაფიულ ფაქტებთან და სახელმწიფო ინსტიტუტების ფუნქციონირებასთან. ამ პერსპექტივიდან მოქალაქეობრივი განათლება აღიარებს და იღებს არსებულ სოციალურ სტრუქტურებს, ავითარებს ზნეობას და უზრუნველყოფს სოციალურ ერთობას. კარგი მოქალაქე განიხილება, როგორც კარგი მწარმოებელი, მომხმარებელი და პატრიოტი. წარმომადგენლობითი დემოკრატია გვევლინება საბოლოო (იდეალურ) მოდელად, ხოლო ხმის მიცემა მოქალაქეთა მონაწილეობის უმნიშვნელოვანეს გამოხატულებად.

მოქალაქეობრივი განათლების პროგრესული მიმართულება უპირატესობას ანიჭებს საზოგადოების ტრანსფორმაციას და სოციალურ სამართლიანობას. ის ავლენს კაპიტალიზმსა და დემოკრატია შორის შინაგან დაპირისპირებას, რამეთუ პირველი წარმოშობს უთანასწორობასა და გაუცხოებას, ხოლო მეორე, პირიქით, ცდილობს მის შემცირებას. პროგრესული მიმართულების მიზნებს შორისაა კოსმოპოლიტიზმის ხელშეწყობა, კრიტიკული ანალიზი, პოლიტიკური აქტიურობა და კულტურათაშორისი პატივისცემა და გაგება. მოქალაქეობრივი განათლება პირველ რიგში განთავისუფლებას უკავშირდება და გულისხმობს აქტიური, ინფორმირებული და კრიტიკული მოქალაქეების განვითარებას, რომლებიც სამოქალაქო ცხოვრებაში და სახელმწიფო საქმეებში ქმედით მონაწილეობას მიიღებენ. ამ თვალსაზრისით

მოქალაქეობრივი განათლება სწავლობს გენდერულ, რასობრივ და კლასობრივ სტრუქტურებს, ხელს უწყობს სოციალურ სამართლიანობასა და მრავალფეროვნებას და მოქალაქეებს ამზადებს ინკლუზიურ პოლიტიკურ პროცესებში განხილვისა და გადაწყვეტილების მიღებისთვის. კარგი მოქალაქე აღიქმება, როგორც თანამგრძნობი, პოლიტიკურად დაინტერესებული, სოციალურ სამართლიანობასა და გარემოზე მზრუნველი, ტოლერანტი, დიალოგის მოსურნე და შემძლე და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში აქტიურად მონაწილე. პროგრესულ მიმართულებაში წარმომადგენლობითი და მონაწილეობითი დემოკრატიები ერთმანეთს ავსებენ და მოქალაქეთა უმთავრესი ამოცანა არასრულყოფილი დემოკრატიების შემდგომი სრულყოფაა.

მე-20 საუკუნის ისტორიის გათვალისწინებით, სრულიად შესაძლებელია, რომ ამ ორ მიმართულებას შორის წინააღმდეგობა 21-ე საუკუნეშიც გაგრძელდეს. ეს ალბათობა მოსალოდნელია, რადგან ყოველ საზოგადოებაში არსებობს წინააღმდეგობრივი შეხედულებები მოქალაქეობის მნიშვნელობასთან, კარგი მოქალაქის თვისებებთან, კარგი საზოგადოების თვისებებებთან და ამგვარი საზოგადოების განვითარების სტრატეგიებთან დაკავშირებით. ეს წინააღმდეგობრივი მოსაზრებები გვკარნახობს, როგორი უნდა იყოს მოქალაქეობრივი განათლება. ამ სიტუაციაში პოლიტიკოსებს, მკვლევრებსა და მოქალაქეობის მასწავლებლებს კვლავაც ექნებათ პოლიტიკური, ეთიკური და პედაგოგიური არჩევანი. ეს არჩევანი მწვავე დებატებისა და დიალოგის, თანხმობისა და უთანხმოების საგანი იქნება. არჩევანში წვლილის შეტანის მიზნით ავტორები გვთავაზობენ შვიდ მოსაზრებას 21-ე საუკუნის მოქალაქეობრივი განათლების შესახებ. ეს მოსაზრებები აერთიანებს ზოგიერთ პრობლემას, ხედვასა და სტრატეგიას, რომელიც პროგრესული მოქალაქეობის მასწავლებელთა დისკუსიის საგანია მსოფლიო მასშტაბით.

#### 1.16.2 შვიდი მოსაზრება 21-ე საუკუნის მოქალაქეობრივი განათლების შესახებ

*პასიურიდან აქტიურ მოქალაქეობაზე გადასვლა* - მოქალაქეობრივმა განათლებამ ხელი უნდა შეუწყოს არა მხოლოდ პასიურ მოქალაქეობას (რომელიც ხშირად გამოხატულია ისტორიული, სამართლებრივი და ინსტიტუციური ფაქტების კრიტიკის გარეშე მიღებაში), არამედ აქტიურ მოქალაქეობასაც, რომელიც ეხება საზოგადოების დემოკრატიულ ცხოვრებაში, მათ შორის, სასკოლო ცხოვრებაში მონაწილეობას. ინფორმირებული მოქალაქეების აღზრდა დემოკრატიული საზოგადოების განვითარების აუცილებელი, თუმცა, არასაკმარისი პირობაა. მოქალაქეობრივმა განათლებამ უნდა ხელი შეუწყოს კარგად ინფორმირებული მოქალაქეების აღზრდას, რომლებიც იმავდროულად იზრუნებენ, პასუხს აგებენ და მონაწილეობას მიიღებენ საზოგადოებრივ ცხოვრებაში და ექნებათ კრიტიკული აზროვნების უნარები. აქტიური მოქალაქეობის ხელშეწყობა ასევე მოითხოვს სათემო მომსახურების (community service) არსებული პროგრამების გაფართოებასაც, რომ მან მოიცვას არა მხოლოდ საქველმოქმედო აქტივობები და მოხალისეობრივი შრომა, არამედ დემოკრატიული ინსტიტუტების საქმიანობაში, პოლიტიკური წინადადებების განხილვასა და მიმდინარე საზოგადო დიალოგებში აქტიური ჩართულობაც.

*ეროვნული მოქალაქეობიდან პლანეტის/ეკოლოგიურ მოქალაქეობაზე გადასვლა* - მოქალაქეობრივმა განათლებამ ხელი უნდა შეუწყოს მსოფლიოს, როგორც ერთიანი საზოგადოების მოქალაქეობას. ეს არ ნიშნავს ეროვნული იდენტობისა და სუვერენობის უფულებელყოფას, განსაკუთრებით თანამედროვე ნეოლიბერალური გლობალიზაციის, ნეოკოლონიური დინამიკისა და ცალმხრივობის კონტექსტში. ისეთი მნიშვნელოვანი საკითხები, როგორიცაა მშვიდობა, ადამიანის უფლებები და გარემოს დაცვა გლობალურ ფოკუსში უნდა განვიხილოთ და მათი გადაჭრა თანამშრომლობის საფუძველზე კოლექტიურად უნდა ვცადოთ. ამ კონტექსტში პლანეტის/ეკოლოგიური მოქალაქეობის სწავლება დაეხმარება მოსწავლეებს ეგოცენტრული და სოციოცენტრული პერსპექტივის დაძლევით ხელი შეუწყონ პლანეტის ეკოლოგიურ სისტემას და შეაფასონ ადამიანური ქმედებების შედეგები მომავალი თაობებისთვის.

გლობალური მოქალაქეობისთვის განათლება ეკოლოგიურ კონტექსტში აღიარებს რესურსების შეზღუდულობას, ზრდის არაადდგენადი რესურსების ჭარბმოხმარებისა და, ზოგადად, გარემოსადმი მზრუნველი ქცევის შესახებ ცნობიერებას. ის ასევე ხაზს უსვამს ადამიანის უნივერსალური უფლებების, როგორც მოქალაქეობის განუყოფელი ნაწილის მნიშვნელობას. დაბოლოს, პლანეტის/ეკოლოგიური მოქალაქეობა ავითარებს კოსმოპოლიტურ დემოკრატიულ სულს, რომელიც სცდება ცალკეული ერო-სახელმწიფოების საზღვრებს და ხელს უწყობს მულტილათერალიზმს და აძლიერებს საერთაშორისო ინსტიტუციებს.

*კულტურული მრავალფეროვნების აღიარებიდან ინტერკულტურული საზოგადოებების ხელშეწყობამდე* - მოქალაქეობრივმა განათლებამ უნდა გააფართოვოს არსებული მულტიკულტურული მიდგომები და ხელი უნდა შეუწყოს ინტერკულტურული საზოგადოებების ჩამოყალიბებას. მულტიკულტურალიზმი წინ გადადგმული ნაბიჯია იმიგრანტების ასიმილაციისა და აკულტურიზაციისაკენ მიმართული განათლების პოლიტიკასთან შედარებით, თუმცა, მას ჯერ კიდევ არ გამოუვლენია თავისი პოტენციალი სრულად. პრაქტიკის დონეზე ხშირ შემთხვევაში მულტიკულტურული განათლება ტოკენიზმად გადაიქცა და ზედაპირული ფორმა მიიღო, როგორიცაა გადაჭარბებული ყურადღება საკვებზე, ფოლკლორსა და დღესასწაულებზე. ამასთან, უნდა გვახსოვდეს, რომ სკოლაში მოქალაქეობრივი განათლება არა მხოლოდ ექსპლიციტური ფორმით ხდება (ფორმალური კურიკულუმი, ექსტრაკურიკულარული აქტივობები და სკოლის მართვა), არამედ ფარული კურიკულუმის საშუალებითაც (რიტუალები, რეგულაციები და არაფორმალური ინტერაქცია). ეს იმას ნიშნავს, რომ განათლების სხვა პრაქტიკის მსგავსად, პროგრესული მულტიკულტურული კურიკულუმი შესაძლოა ეწინააღმდეგებოდეს არაინკლუზიურ ან დისკრიმინაციულ არაფორმალურ ურთიერთობებს.

21-ე საუკუნეში მოქალაქეობრივი განათლება არ უნდა უკავშირდებოდეს მხოლოდ ტოლერანტობასა და ერთმანეთის დღესასწაულების გაზიარებას, მან ხელი უნდა შეუწყოს ინტერაქციაზე აგებულ დინამიურ ურთიერთგაცვლას, ღიაობას და ქმედით

სოლიდარობას. მოქალაქეობრივმა განათლებამ უნდა გააერთიანოს მულტიკულტურული და ინტერკულტურული განათლების საუკეთესო ტრადიციები, რომ შექმნას პოლიტიკური და იდეოლოგიური სტრატეგია, რომელიც ხელს შეუწყობს დისკრიმინაციის, რასიზმისა და ეთნოცენტრიზმის დაძლევას და კულტურულ ჯგუფებს შორის ნამდვილ, ინკლუზიურ დიალოგს.

*საჯარო სფეროსთვის მომზადებიდან ინკლუზიურობამდე* - 21 საუკუნის მოქალაქეობრივმა განათლებამ უნდა დასძლიოს კერძოსა და საჯაროს შორის არსებული დიქტომია, ხელი შეუწყოს დემოკრატიასა და ინკლუზიურობას როგორც საჯარო სივრცეებში, ისე ოჯახში, სამუშაო ადგილზე, სხვადასხვა გაერთიანებებში თუ ინსტიტუტებში, რომლებიც კერძო სფეროდ არის მიჩნეული. მოქალაქეობის კონცეფციამ ხელი უნდა შეუწყოს ახალ და ინკლუზიურ ურთიერთობებსა და გამოცდილებას როგორც საჯარო, ისე კერძო სფეროებში, სადაც აღიარებენ გენდერულ განსხვავებებს, მაგრამ იმავდროულად უზრუნველყოფენ ინკლუზიურობასა და თანასწორობას. ის ასევე უნდა გასცდეს ფორმალურ პოლიტიკაში ქალებისთვის კვოტის დაწესების ჩარჩოს ან ქალებისთვის შესაძლებლობების გაფართოებას იმისთვის, რომ მათ მამაკაცური პოლიტიკა ითამაშონ.

*ფუნდამენტალიზმიდან მშვიდობის მშენებლობამდე* - 21-ე საუკუნის მოქალაქეობრივი განათლება უნდა გასცდეს ფუნდამენტალისტურ იდეოლოგიებს და ხელი შეუწყოს მშვიდობის კულტურის განვითარებას. ფუნდამენტალიზმის ორი საყრდენია მანიქეიზმი და თვითსიმართლე. მანიქეიზმის საფუძველია „კარგი ცუდის წინააღმდეგ“ მენტალიტეტი, ხოლო თვითსიმართლე ეფუძნება სახიფათო ილუზიას, რომ ჩვენი წარმოდგენა რეალობაზე ერთადერთია. მზარდი მილიტარიზაციის, ოკუპაციის, ტერორიზმის, სამოქალაქო ომების და გენოციდების პირობებში, მნიშვნელოვანია მოქალაქეობრივმა განათლებამ გამოიყენოს ისეთი პედაგოგიური სტრატეგიები, რომელიც ხელს უწყობს სამართლიანობაზე დაფუძნებულ თანამშრომლობას, დიალოგს და მდგრად მშვიდობას. ცხადია, თვით მოქალაქეობრივი განათლება ვერ მოიტანს მშვიდობას, თუმცა, მას შეუძლია ფასდაუდებელი წვლილი შეიტანოს უფრო მშვიდობიანი გარემოსთვის სუბიექტური პირობების შექმნაში. ეს

მოიცავს მშვიდობის მშენებლობის, კონფლიქტის გადაჭრის, შერიგებისა და რეკონსტრუქციის კომპეტენციების განვითარებას. ასევე მოიცავს განდისეული არაძალადობრივ სამოქალაქო დაუმორჩილებლობის ფილოსოფიის, სტრატეგიებისა და უნარების გაგებას. მშვიდობაზე ორიენტირებულ მოქალაქეობრივ განათლებას შეუძლია იმ ღირებულებების, დამოკიდებულებებისა და უნარების განვითარება, რომელიც განამტკიცებს მშვიდობას ინდივიდის ფარგლებში და პიროვნულ ურთიერთობებში და შექმნის ჩვენს საზოგადოებებსა და გლობალურ სამყაროში მშვიდობის პირობებს.

*სკოლის სივრცეში მოქალაქეობიდან მსწავლელთა საზოგადოებებამდე* - 21-ე საუკუნის მოქალაქეობრივმა განათლებამ უნდა გააფართოვოს ჰორიზონტი როგორც კურიკულუმის შინაარსის, ისე პედაგოგიური სივრცის თვალსაზრისით – სკოლისადმი თითქმის ექსკლუზიური ფოკუსი უნდა შეიცვალოს ინკლუზიური მსწავლელი საზოგადოებების შექმნით, რომლებიც ჩართულნი იქნებიან „ცხოვრების“ კურიკულუმში. ეს მოითხოვს კურიკულუმის ჩარჩოსა და პედაგოგიური ინტერვენციების სივრცის გახსნას და მსწავლელთა ასაკობრივ თავისუფლებას. პირველ რიგში, შეთანხმებას (ინტერდისციპლინური კურიკულუმის საშუალებით) სასკოლო ცხოვრების სხვადასხვა ასპექტზე, გარემომცველი საზოგადოების შესაბამის პრობლემებზე, სამუშაო ადგილების შექმნიდან დაწყებული ნარჩენების გატანითა და ადამიანის უფლებების დარღვევით დამთავრებული. ეს ასევე გულისხმობს დემოკრატიის ხელშეწყობას სკოლაში ისე, რომ მასწავლებლებმაც და მოსწავლეებმაც შეძლონ ყოველდღიური დემოკრატიის პრაქტიკა და არა მხოლოდ მასზე საუბარი. ინტერვენციების სივრცე უნდა გაფართოვდეს სკოლის გარეთ აქტივობებით, რომლებიც ყოველთვის როდი განიხილება პედაგოგიურ სივრცედ.

ამ პროცესის ერთ-ერთ პირველ ნაბიჯად შესაძლოა განვიხილოთ სკოლის დაკავშირება სხვა ისეთ ინსტიტუტებთან, როგორიცაა მუზეუმი, ბიბლიოთეკა, რაიონული ასოციაცია, სოციალური კლუბი, საზოგადოებრივი სკვერი, უნივერსიტეტი, კოოპერატივი, საზოგადოებრივი ცენტრი, პოლიტიკური წარმომადგენელი, ადგილობრივი მედია, ხელოვნებისა და ხელოსნობის კლუბი და ა.შ.

მსწავლელთა საზოგადოება იმუშავებს ორმხრივი ქსელებისა და არა იერარქიული, ბიუროკრატიული ინსტიტუციების საშუალებით და სკოლას ექნება განსაკუთრებით დინამიური როლი ამ ურთიერთობების წამოწყებასა და შენარჩუნებაში. ეს სტრატეგია ხელს შეუწყობს სკოლების არასასკოლო განათლებასთან, პირისპირ ურთიერთობების ელექტრონულ ფორუმებთან, ბავშვების ახალგაზრდებთან და ზრდასრულებთან და თაობათაშორის პროექტების ინტეგრაციას. მიუხედავად იმისა, რომ სკოლა მე-19 საუკუნეში სამრეწველო წარმოებისთვის შეიქმნა, ის შეიძლება იყოს 21-ე საუკუნისთვის საჭირო აქტიური, დემოკრატიული და ეკოლოგიური მოქალაქის აღზრდის სივრცე. მსწავლელთა საზოგადოებას შეუძლია ამ მიზნის მიღწევაში მონაწილეობა სკოლისთვის ახალი პედაგოგიური და დემოკრატიული სივრცეების შექმნით, სხვა ინსტიტუციებთან და გარემომცველ საზოგადოებასთან ერთობით, ცოდნის გაზიარებით ერთობლივი სწავლით და ადგილობრივი განვითარებისა და დემოკრატიული მმართველობის ხელშეწყობით.

*ფორმალურიდან არსებით (ქმედით) დემოკრატიულ მოქალაქეობამდე* - ეს პროცესი მოითხოვს კურიკულუმის შინაარსის გაფართოებას, რომელმაც უნდა მოიცვას არა მხოლოდ ფორმალური მოქალაქეობა, არამედ ფორმალურ და ქმედით დემოკრატიებს შორის არსებული წყვეტის კრიტიკული ანალიზი. ეს მოითხოვს აქცენტის ცვლილებას „კონსტიტუციური მოქალაქეობიდან“ კრიტიკული პედაგოგიკისკენ. ცხადია მოქალაქეობისა და დემოკრატიის ფორმალობების შესწავლა კარგი დასაწყისია მოქალაქეობრივი განათლებისთვის, თუმცა, ეს უნდა იყოს განათლების პროცესის დასაწყისი და არა დაბოლოება, რადგან ფორმალურ დემოკრატიაზე ორიენტირებული კურიკულუმის საშუალებით რთულია მოსწავლეებს ავუხსნათ სტრუქტურული უთანასწორობისა და დისკრიმინაციული პრაქტიკის არსებობა. ადამიანის საყოველთაო უფლებათა მუხლების ნახევარს მაინც რომ ვასრულებდეთ სამყარო ბევრად სამართლიანი და მშვიდობიანი იქნებოდა. იგივე შეიძლება ითქვას ბევრი ქვეყნის კონსტიტუციაზეც. მნიშვნელოვანია ვისწავლოთ დემოკრატიული საზოგადოებების ფუნქციონირების პრინციპები, ისევე როგორც სამოქალაქო, პოლიტიკური და სოციალური საყოველთაო უფლებები, მნიშვნელოვანია გავიგოთ, რა განაპირობებს მათსა და ყოველდღიური ცხოვრების რეალობებს შორის სხვაობას. ამ

სხვაობათა ინტერპრეტირებისას, კურიკულუმში უნდა იყოს განხილული ეკონომიკური, სოციალური, კულტურული და პოლიტიკური სტრუქტურები, რომლებიც ხელს უშლის დემოკრატიული იდეალების რეალიზებას. ფორმალურსა და ქმედით დემოკრატიებს, მოქალაქეობის თეორიულ უფლებებსა და პრაქტიკაში მათ გამოყენებას შორის ხიდის გასაღებად კურიკულუმში განხილული უნდა იყოს ისეთი საკამათო საკითხები, როგორიცაა სიმდიდრის არათანაბარი განაწილება, ძალაუფლების გავლენა მედიაზე და პოლიტიკური სისტემა. მოსწავლეები უნდა ჩაერთონ კონკრეტულ ქმედებებში (იხ. პირველი მოსაზრება), რომ შეძლონ იდეალურსა და რეალურ სამყაროს შორის მანძილის შემცირება.

შესაბამისად, მოქალაქეობრივი განათლების განვითარების მიმართ ინტერესი არ ცხრება. კრიტიკული აზროვნება, ტრანსფერული სამოქალაქო კომპეტენცია ყველა სამოქალაქო კომპეტენციის საფუძველია. კრიტიკული აზროვნება საკუთარი ვარაუდების შემოწმებით იწყება. თუკი საკუთარი ცოდნისაგან დისტანცირებას შევძლებთ და დავეჭვდებით, შევძლებთ საკუთარი უცოდინრობის გაგებას და სხვა ადამიანთა ნამდვილ დიალოგს.

**თავი 2. ინტერკულტურული წიგნიერების /დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების ასახვა საგანმანათლებლო საკანონმდებლო ბაზაში**

## 2.1 განათლების პოლიტიკის საერთაშორისო დოკუმენტები, რომლებიც ქმნიან ინტერკულტურული წიგნიერების თეორიულ, პრაქტიკულ და ნორმატიულ საფუძვლებს

თანამედროვე სამყაროს გლობალური გამოწვევა დემოკრატიული საზოგადოების მშენებლობაა. დემოკრატიული საზოგადოება მოითხოვს დემოკრატიული მოქალაქეობის განვითარებას. თავის მხრივ, განათლებაში დემოკრატიული მოქალაქეობის არსი ეფუძნება ევროსაბჭოს მიერ შემუშავებულ ქარტიას „განათლება დემოკრატიული მოქალაქეობისათვის და ადამიანის უფლებების სწავლება“ (2010) (<https://rm.coe.int/1680487880>). ქარტიის განმარტებით „განათლება დემოკრატიული მოქალაქეობისათვის“ ნიშნავს განათლებას, წვრთნას, ცნობიერების ამაღლებას, ინფორმაციას, პრაქტიკასა და საქმიანობებს, რომელთა მიზანსაც წარმოადგენს, მოსწავლეებისა და სტუდენტებისათვის ცოდნის გადაცემის, უნარების, დამოკიდებულებებისა და ქცევის წესების ჩამოყალიბების გზით, მათთვის იმ რესურსების მიწოდებას, რომელიც საშუალებას მისცემთ მათ, გამოიყენონ და დაიცვან მათდამი მინიჭებული დემოკრატიული უფლებები და ვალდებულებები საზოგადოებაში, დააფასონ მრავალფეროვნება და აქტიური როლი ითამაშონ დემოკრატიული ცხოვრების წესში, დემოკრატიის პრინციპებისა და კანონის უზენაესობის დანერგვისა და დაცვის საშუალებით.

ქარტიის ძირითადი მიზანებია: (ა) ნებისმიერი პირისათვის დემოკრატიული მოქალაქეობისათვის განათლებისა და ადამიანის უფლებათა სწავლების ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა; (ბ) მოსწავლეთა და სტუდენტთათვის არა მხოლოდ ცოდნის გადაცემა, ნათელი წარმოდგენების შექმნა და უნარების გამომუშავება, არამედ, საზოგადოებაში მოქმედებისათვის მათი მომზადება, რაც გამოიხატება ადამიანის უფლებათა, დემოკრატიისა და კანონის უზენაესობის დაცვისა და ხელშეწყობისათვის მზადყოფნაში.

მიზნების შესაბამისად, ეფექტური სწავლა-სწავლება მოიცავს დაინტერესებულ მხარეთა ფართო სპექტრს, მათ შორის, პოლიტიკურ მოღვაწეებს, საგანმანათლებლო სფეროში მოღვაწე პროფესიონალებს, მოსწავლეებსა და სტუდენტებს, მშობლებს,

საგანმანათლებლო დაწესებულებებს, განათლების სფეროს ხელმძღვანელებს, სახელმწიფო მოსამსახურეებს, არასამთავრობო ორგანიზაციებს, ახალგაზრდულ ორგანიზაციებს, მასობრივ საინფორმაციო საშუალებებსა და ფართო საზოგადოებას. ქარტიის მიხედვით დემოკრატიული მოქალაქეობისათვის განათლებისა და ადამიანის უფლებათა სწავლების არსებით ელემენტს წარმოადგენს სოციალური ერთობისა და კულტურათშორისი დიალოგის ხელშეწყობა, აგრეთვე, მრავალფეროვნებისა და თანასწორუფლებიანობის დაფასება;. ამ მიმართულებით, მნიშვნელოვანია ცოდნის შეძენა, პიროვნული და სოციალური უნარების გამომუშავება და ნათელი წარმოდგენების შექმნა, რომლებიც ამცირებს კონფლიქტების წარმოქმნის შესაძლებლობებს და ზრდის სხვადასხვა რელიგიურ თუ ეთნიკურ ჯგუფს შორის განსხვავებათა ჯეროვნად შეფასებისა და გაგების შესაძლებლობებს, ქმნის ადამიანური ღირსებებისადმი ურთიერთპატივისცემის გარემოს და საერთო ღირებულებებს, ხელს უწყობს დიალოგის წარმოებას და პრობლემებისა და საკამათო საკითხების ძალადობის გარეშე მოგვარებას.

დემოკრატიული საზოგადოების ჩამოყალიბების მნიშვნელობაზე მიუთითებს მთელი რიგი დეკლარაციები, დადგენილებები და გადაწყვეტილებები, რომლებიც ქმნიან დემოკრატიული საზოგადოების არსებობისა და განვითარების საკანონმდებლო ბაზას. XX საუკუნის 40-იანი წლების ბოლოს გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის გენერალური ასამბლეის მიერ მიღებულ იქნა „ადამიანის უფლებათა საყოველთაო დეკლარაცია“, როგორც ეტალონი ხალხების, ქვეყნების და, მათ შორის, ცალკეული ადამიანებისათვის, რათა მათ მუდმივად დაიცვან ეს დეკლარაცია, სწავლებისა და განათლების საშუალებით ხელი შეუწყონ ამ უფლებების და თავისუფლებების პატივისცემას, პროგრესული ღონისძიებების ეროვნულ და საერთაშორისო დონეზე განხორციელებას, რათა უზრუნველყონ ამ უფლებათა საყოველთაო აღიარება და დაცვა. დეკლარაციაში საუბარია განათლების მნიშვნელობაზე დემოკრატიული მოქალაქეობის განვითარების პროცესში. კერძოდ, ყველასათვის უზრუნველყოფილი უნდა იყოს ხარისხიანი განათლება: განათლება მიმართული უნდა იყოს ადამიანის პიროვნების სრული განვითარებისაკენ და ადამიანის უფლებების პატივისცემისა და ძირითადი თავისუფლებების გაძლიერებისაკენ. მან ხელი უნდა შეუწყოს

ურთიერთგაგებას, შემწყნარებლობასა და მეგობრობას ერებს, რასობრივ და რელიგიურ ჯგუფებს შორის (Art. 26.2, Universal Declaration of Human Rights, 1948).

საერთაშორისო კონვენცია „კულტურული თვითგამოხატვის, მრავალფეროვნების დაცვისა და ხელშეწყობის შესახებ“ (იუნესკო, 2005) აღიარებს ღირებულებებისა და კულტურული თვითგამოხატვის აუცილებლობას, როგორც დემოკრატიის აუცილებელ პირობას. კონვენცია ქმნის კულტურის, მეცნიერებისა და განათლების სფეროებში საერთაშორისო თანამშრომლობის განვითარების მექანიზმებს. ამასთან, იგი ადასტურებს სახელმწიფოთა სუვერენულ უფლებას შეიმუშაოს ეროვნული პოლიტიკა „კულტურული თვითგამოხატვის მრავალფეროვნების დაცვისა და ხელშეწყობის“ მიზნით, რათა შექმნან, აწარმოონ, გაავრცელონ, გაანაწილონ და ხელმისაწვდომი გახადონ კულტურული თვითგამოხატვის საკუთარი მოდელი. მსოფლიო საზოგადოების ყურადღების ცენტრში დგას ეროვნული უმცირესობების საკითხი. აღნიშნულის დადასტურებაა 1995 წელს ევროსაბჭოს მიერ მიღებული „ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ“ ჩარჩო კონვენცია. (რატიფიცირებულია საქართველოს პარლამენტის 2005 წლის 13 ოქტომბრის N 1938 დადგენილებით). კონვენციაში აქცენტი კეთდება ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენელთა უფლებებისა და თავისუფლებების დაცვაზე. კონვენციის ხელმომწერი მხარეები ვალდებულია იღებენ: (ა) მიიღონ ეფექტური ზომები მათ ტერიტორიებზე მცხოვრებ ყველა პირს შორის ურთიერთპატივისცემის, ურთიერთგაგებისა და თანამშრომლობის მხარდასაჭერად, კერძოდ, განათლების, კულტურისა და მასმედიის სფეროში, მიუხედავად ამ პირების ეთნიკური, კულტურული, ლინგვისტური ან რელიგიური კუთვნილებისა; (ბ) აღიარონ, რომ თითოეულ პირს, ვინც მიეკუთვნება ეროვნულ უმცირესობას, აქვს უფლება გამოამჟღავნოს მისი რელიგია ან რწმენა და შექმნას რელიგიური დაწესებულებები, ორგანიზაციები და ასოციაციები; (გ) ხელი არ შეუშალონ იმ პირების მიერ ბეჭდვითი მასმედიის საშუალებების შექმნას და გამოყენებას, რომლებიც მიეკუთვნებიან ეროვნულ უმცირესობებს; (დ) მიიღონ ზომები განათლებისა და კვლევის სფეროში თავიანთი ეროვნული უმცირესობებისა და უმრავლესობის კულტურის, ისტორიის, ენისა და რელიგიის ცოდნის გასაღრმავებლად; (ე) უზრუნველყონ მოსწავლეთა/სტუდენტთა სასკოლო,

პროფესიული და უმაღლესი განათლების ხელმისაწვდომობა და ხელი შეუწყონ სხვადასხვა საზოგადოებრივი ჯგუფების მოსწავლეებს/სტუდენტებსა და მასწავლებლებს შორის კავშირების გაღრმავებას და ა.შ.

ოსლოს რეკომენდაციებში (1998) დაკონკრეტებულია ეროვნული უმცირესობების მხრიდან მშობლიური ენის გამოყენების სფეროები და დაშვებები. იგი ძირითადად ეხება ეროვნული უმცირესობების უფლებას საგანმანათლებლო, პოლიტიკურ, ეკონომიკურ, რელიგიურ, სამართალწარმოების, მედიის და სხვა ასპარეზზე საქმიანობისას გამოიყენონ მშობლიური ენა და ამ ენაზევე მიიღონ სათანადო ინფორმაცია.

ჰააგის რეკომენდაციები „ეროვნულ უმცირესობათა განათლების უფლებებთან დაკავშირებით“ (1996) ასევე ეხმიანება უმცირესობათა განათლების საკითხებს.

ზემოთაღნიშნულიდან გამომდინარე, ცხადია, რომ უმცირესობათა უფლებები განათლების სფეროში ეუთოს მონაწილე რიგი ქვეყნებისათვის ძალზე ფაქიზი საკითხია. ამასთანავე, საგანმანათლებლო პროცესი პოტენციურად იმის შემძლეცაა, რომ ქმედითად შეუწყოს ხელი მოსახლეობის სხვადასხვა ჯგუფებს შორის ურთიერთპატივისცემისა და ურთიერთგაგების ატმოსფეროს ჩამოყალიბებასა და განმტკიცებას.

დემოკრატიული მოქალაქეობის კონცეფცია დროთა განმავლობაში ვითარდება და განათლების სფეროს მარეგულირებელ დოკუმენტებში სხვადასხვა ფორმით აისახება. ამის დასტურია ევროპის მასშტაბით ბოლო წლებში ერთ-ერთი ყველაზე აქტუალური დოკუმენტი „დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების ახალი მოდელი“ - აღნიშნული დოკუმენტის მნიშვნელობა, როგორც საგანმანათლებლო, ასევე, პოლიტიკური თვალსაზრისით, 2016 წლის 12 აპრილს ბრიუსელში გამართულ მინისტერიალზე მიღებული დეკლარაციითაც დადასტურდა (<https://rm.coe.int/16806b9405>). ეს მოდელი მოიცავს კულტურის სამივე განზომილებას – მატერიალურ, სოციალურ და სუბიექტურ კომპონენტებს და, ასევე დემოკრატიული კულტურისა და ინტერკულტურული ურთიერთობის დღემდე არსებულ და

საერთაშორისოდ აღიარებულ 101 სქემას. კომპეტენციების ახალი მოდელი აერთიანებს 20 კომპეტენციას და მათ 447 აღმწერს, ე.წ. დესკრიპტორს. დოკუმენტში კომპეტენციები დაჯგუფებულია 4 პრიორიტეტულ მიმართულებად (იხ. თავი 1).

გლობალიზაციისა და ტექნოლოგიური განვითარების პროცესში განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს დემოკრატიულ მოქალაქეობასთან დაკავშირებული პრობლემების გამოვლენა და მათი გადაჭრის ეფექტური სტრატეგიების შემუშავება. რაშიც უმნიშვნელოვანეს როლს განათლება ასრულებს. განათლებას შეუძლია სოციალური ერთიანობისა და მშვიდობიანი თანაარსებობის გაძლიერება იმ სასწავლო პროგრამების საშუალებით, რომლებიც ხელს შეუწყობს სხვადასხვა კულტურის, რწმენის და რელიგიის მოსწავლეებს/სტუდენტებს შორის დიალოგის განვითარებას. არსებული ვითარების გაუმჯობესება აუცილებლად მოითხოვს მოქალაქეობრივი განათლების საკითხებზე აქცენტირებას, რამდენადაც ასეთ განათლებას შეუძლია მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანოს მდგრადი და ტოლერანტული საზოგადოების ჩამოყალიბებაში (UNESCO Guidelines on intercultural education).

## 2.2 განათლების პოლიტიკის ეროვნული დოკუმენტები, რომლებიც ქმნიან ინტერკულტურული წიგნიერების თეორიულ, პრაქტიკულ და ნორმატიულ საფუძვლებს

საქართველო წევრია იმ საერთაშორისო ორგანიზაციების, რომელთათვის სამოქალაქო საზოგადოების ფორმირება მნიშვნელოვან პრიორიტეტს წარმოადგენს. განსაკუთრებით უნდა აღინიშნოს ევროპის საბჭო, რომლის მიერ ბოლო წლებში მიღებული დოკუმენტები განსაზღვრავს მოქალაქეობრივი განათლების პოლიტიკას („ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ“ ჩარჩო კონვენცია; განათლების მინისტრთა მუდმივმოქმედი კომისიის 21-ე სესიის საბოლოო დეკლარაცია (ათენი, 2003) და სხვ.).

ასევე, ფართოდაა წარმოდგენილი მოქალაქეობრივი განათლება ეროვნულ საკანონმდებლო სივრცეში: ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნები (2004),

საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ (2005), ეროვნული სასწავლო გეგმა (2011-2016 და 2017- 2023) და სხვ.

### 2.2.1 საქართველოს საკონსტიტუციო ჩარჩო

საქართველოს კონსტიტუცია (1995, ბოლო ცვლილებები 2023 წელს) წარმოადგენს სახელმწიფოს ძირითადი ღირებულებებისა და დემოკრატიული პრინციპების საფუძველს. კონსტიტუციის პრეამბულა ხაზს უსვამს თავისუფლების, სამართლის, სოციალური სამართლიანობისა და თანასწორობის პრინციპებს, ხოლო მუხლი 16 პირდაპირ განსაზღვრავს განათლების უფლებას, რომელიც ყველასთვის ხელმისაწვდომი უნდა იყოს რასის, ენის, სქესის, მრწამსის ან სოციალური წარმომადგენლობის მიუხედავად.

ინტერკულტურული წიგნიერების იდეა მჭიდროდ უკავშირდება ამ კონსტიტუციურ პრინციპებს, განსაკუთრებით, ადამიანის ღირსების პატივისცემასა და თანასწორობის გარანტიას. მუხლი 14 განსაზღვრავს, რომ „ყველა ადამიანი თანასწორია კანონის წინაშე“, რაც საფუძველს ქმნის ინტერკულტურული განათლების განსახორციელებლად, როგორც უფლებრივ და ეთიკურ ვალდებულებას. გარდა ამისა, კონსტიტუციის მუხლი 38 ამბობს: „სახელმწიფო აღიარებს კულტურული მრავალფეროვნების უფლებას, უზრუნველყოფს ეროვნული უმცირესობების კულტურის, ენის და რელიგიის შენარჩუნებასა და განვითარებას.“

ეს მუხლი ინტერკულტურული განათლების პირდაპირი სამართლებრივი საფუძველია. შესაბამისად, განათლების სისტემა ვალდებულია, უზრუნველყოს ისეთი გარემო, სადაც თითოეულ მოსწავლეს შეუძლია საკუთარი კულტურული იდენტობის გამოხატვა და სხვათა იდენტობის პატივისცემა.

### 2.2.2 საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ

„საქართველოს ზოგადი განათლების შესახებ კანონი“ (2005, ბოლო ცვლილებები 2022) ხაზს უსვამს ინკლუზიურობას, თანასწორ შესაძლებლობებსა და მრავალფეროვნების პატივისცემას. კანონის მე-3 მუხლის მე-2 პუნქტი განსაზღვრავს განათლების ძირითად პრინციპებს, მათ შორის:

- ტოლერანტობას და დემოკრატიული კულტურის ფორმირებას;
- ადამიანის უფლებებისა და თავისუფლებების პატივისცემას;
- კულტურულ მრავალფეროვნებაზე დაფუძნებულ განათლებას.

მუხლი 5 ავალდებულებს სახელმწიფოს, უზრუნველყოს ისეთი სასწავლო პროგრამები, რომლებიც ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა სოციალურ და კულტურულ ინტეგრაციას, ხოლო მუხლი 18 აღნიშნავს, რომ სკოლაში სწავლების პროცესში უნდა იყოს გათვალისწინებული მოსწავლის კულტურული და ენობრივი თავისებურებები.

ამასთან, კანონი აღიარებს ეროვნულ სასწავლო გეგმას, როგორც ძირითად მექანიზმს, რომელიც უზრუნველყოფს განათლების შინაარსის შესაბამისობას საერთაშორისო სტანდარტებთან. სწორედ ეროვნული გეგმა განსაზღვრავს ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარებას, როგორც ზოგად კომპეტენციას, რომლის მიზანია მოსწავლეთა მზაობა თანაცხოვრებისთვის მრავალფეროვან საზოგადოებაში.

### 2.2.3 საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სტრატეგია (2021–2027)

სტრატეგიის ერთ-ერთ მთავარ პრიორიტეტად დასახელებულია „მოქალაქეობის, დემოკრატიული და ინტერკულტურული განათლების გაძლიერება“. დოკუმენტი მიზნად ისახავს ისეთი საგანმანათლებლო სისტემის შექმნას, რომელიც აყალიბებს მოქალაქეებს ღია და ინკლუზიური საზოგადოებისთვის. სტრატეგიაში ხაზგასმულია სამი მთავარი მიმართულება:

- მასწავლებელთა კომპეტენციების გაძლიერება მრავალფეროვნების მართვის კუთხით;
- სკოლის კულტურის ტრანსფორმაცია თანასწორობის პრინციპზე;

- თანამშრომლობა საერთაშორისო პარტნიორებთან (EU, OECD, UNESCO) ინტერკულტურული განათლების სტანდარტების დანერგვის მიზნით.

#### 2.2.4 საქართველო-ევროკავშირის ასოცირების შეთანხმება (2014)

შეთანხმების 352-ე მუხლი განსაზღვრავს თანამშრომლობას განათლების სფეროში და პირდაპირ ასახავს ინტერკულტურული განათლების მნიშვნელობას. დოკუმენტი მოითხოვს, რომ საქართველო „დაახლოებული იყოს ევროკავშირის სტანდარტებთან განათლების ხარისხის, ადამიანის უფლებების დაცვისა და კულტურულ მრავალფეროვნებაზე დაფუძნებული სწავლების კუთხით“ (EU–Georgia Association Agreement, 2014).

#### 2.2.5 ადამიანის უფლებების დაცვის ეროვნული სტრატეგია (2022–2030)

სტრატეგია მიზნად ისახავს თანასწორობის პრინციპების განხორციელებას განათლების სისტემაში, მათ შორის ეთნიკური და რელიგიური უმცირესობების ჩართულობის გაზრდას. აქცენტი კეთდება მრავალენოვან და ინტერკულტურულ გარემოზე, სადაც სკოლა აღიქმება როგორც დემოკრატიული მოქალაქეობის ფორმირების სივრცე.

#### 2.2.6 ეროვნული სასწავლო გეგმა (2018–2024)

ეროვნული სასწავლო გეგმა წარმოადგენს იმ ჩარჩოს, რომლის მეშვეობითაც ხორციელდება ინტერკულტურული განათლების პოლიტიკა სკოლებში. განახლებული გეგმა (2018) მოიცავს ოთხ ძირითად მიმართულებას:

1. ცოდნა და გააზრება;
2. უნარები;
3. ღირებულებები და დამოკიდებულებები;
4. მოქალაქეობრივი პასუხისმგებლობა.

გეგმაში პირდაპირაა მითითებული, რომ სწავლების პროცესმა უნდა განავითაროს მოსწავლეთა უნარი „გააცნობიერონ საკუთარი და სხვათა კულტურული იდენტობა, მოახდინონ განსხვავებულობის მიღება და პატივისცემა“ (MES, 2018).

საგნობრივ დონეზე ინტერკულტურული კომპეტენცია ინტეგრირებულია შემდეგ კურსებში:

- მე და საზოგადოება / სამოქალაქო განათლება / მოქალაქეობა - ადამიანის უფლებები, თანასწორობა, ტოლერანტობა;
- ქართული ენა და ლიტერატურა - კულტურული იდენტობის გამოკვეთა ტექსტების საშუალებით;
- ისტორია და გეოგრაფია - კულტურული მემკვიდრეობისა და გლობალური პროცესების გააზრება;
- ხელოვნება და მუსიკა - განსხვავებული კულტურული თვითგამოხატვის გზების გაცნობა.

ეროვნული გეგმა ასევე მოუწოდებს სკოლებს, განავითარონ სასკოლო კლიმატი, რომელიც დაფუძნებულია ურთიერთპატივისცემაზე და კულტურათაშორის თანამშრომლობაზე. ამ მიზანს ემსახურება კლასგარეშე აქტივობები, როგორიცაა „მრავალფეროვნების დღე“, „მშვიდობის კვირეული“ და თემატური პროექტები ადგილობრივ თემებთან ერთად.

ეროვნული საწავლო გეგმაში „სკოლის საერთო კულტურა“ განმარტებულია, როგორც სკოლის ერთ-ერთი ძირითადი მისია - ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლამ, სწავლა-სწავლების პროცესმა, ხელი უნდა შეუწყოს ურთიერთპატივისცემისა და თანასწორობის პრინციპების დაცვას, ასევე, შემოქმედებითი და თანამშრომლობითი გარემოს შექმნას სკოლის საზოგადოების წევრებისთვის.

„სწავლა-სწავლების პროცესში თანასწორუფლებიანობის პრინციპის დაცვის“ მოთხოვნა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებს ავალდებულებს მოსწავლეებს მისცეს განვითარების თანაბარი შესაძლებლობები, რაც მიიღწევა სწავლა-სწავლების

პროცესში მრავალგვარი მეთოდის, მიდგომის, სტრატეგიის, პრობლემათა გადაჭრის გზებისა თუ აქტივობათა ტიპების გამოყენებით.

2018-2024 წლების ეროვნული სასწავლო გეგმის პირველ თავში „ეროვნული სასწავლო გეგმის სტრუქტურა და ზოგადი განათლების საფეხურები“ (მუხლი 7) ზოგადი განათლების მიზნებად განსაზღვრულია მოსწავლეს განუვითარდეს/ჩამოუყალიბდეს: კულტურული მემკვიდრეობის დაფასების და მასზე ზრუნვის უნარი; ენობრივი და კულტურული მრავალფეროვნების გააზრებისა და დაფასების უნარი; საკუთარი და განსხვავებული კულტურის წარმომადგენლებთან/ჯგუფებთან წარმატებული კომუნიკაციის უნარი; ჯანსაღი ცხოვრების უნარ-ჩვევები; ენის, როგორც შემეცნების, აზროვნების, თვითგამოხატვისა და კომუნიკაციის საშუალების გამოყენების უნარი; კონფლიქტების არაძალადობრივი მეთოდებით მართვის უნარი;

სასწავლო გეგმაში მნიშვნელოვანია განათლების ენებისა და ენობრივი განათლებას საკითხი. დოკუმენტში აღნიშნულია, რომ სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის ხელშესაწყობად აუცილებელია არაქართულენოვან სკოლებსა და სექტორებში შემეცნებითი და ენობრივი უნარების სახელმწიფო ენაზე განვითარება, რაც ორენოვანი განათლებით მიიღწევა. ორენოვანი განათლება საფუძველს უნდა უქმნიდეს ორენოვან წიგნიერებას.

მნიშვნელოვანი ყურადღება ეთმობა სკოლის საერთო კულტურის ჩამოყალიბების/განვითარების ხელშემწყობ ღონისძიებებს (სასკოლო პროექტები, სპორტული, სახელოვნებო და საკლუბო აქტივობები (მოსწავლეების, მასწავლებლების, მშობლების ჩართულობით)), რამაც ხელი უნდა შეუწყოს: ურთიერთპატივისცემის, შემწყნარებლობისა და თანასწორობის დამკვიდრებას მოსწავლეებს, მშობლებს და მასწავლებლებს შორის განურჩევლად მათი სოციალური, ეთნიკური, რელიგიური, ლინგვისტური და მსოფლმხედველობრივი კუთვნილებისა - „სკოლის საერთო კულტურამ ხელი უნდა შეუწყოს მოზარდს იმის გააზრებაში, რომ ყოველი ადამიანი წარმოადგენს გარკვეული ენის, კულტურის, ტრადიციის მატარებელ ინდივიდს, რომელსაც თავისი უნიკალური წვლილის შეტანა შეუძლია

ქვეყნისა თუ საზოგადოების წინსვლაში. ეს სტიმულს მისცემს მოზარდის სრულფასოვან განვითარებას და დაეხმარება მას კულტურათშორისი დიალოგის წარმართვაში როგორც ქვეყნის შიგნით, ისე მის ფარგლებს გარეთ”.

საინტერესოა, რომ ესგ-ის ბოლო რედაქცია აღარ ითხოვს სკოლებისგან ისეთი დემოკრატიული ჩართულობისთვის სასარგებლო ინსტრუმენტის არსებობას, როგორც არის საგნობრივი ჯგუფის კათედრა. წინა რედაქციაში, ამ კათედრის მიზანი იყო კურიკულუმებზე მუშაობა, სახელმძღვანელოების შერჩევა და სხვ. არსებული რედაქცია ასევე არაფერს ამბობს სახელმძღვანელოების შერჩევაზე. ამ თემასთან დაკავშირებით, არსებობს დამატებითი ბრძანება, რომელიც განსაზღვრავს სკოლების მიერ სახელმძღვანელოების გამოყენების და ალტერნატიული სახელმძღვანელოების შეთანხმების წესს. არც ახალი წესის მიხედვით არის აუცილებელი, რომ საგნობრივმა კათედრამ იმსჯელოს სახელმძღვანელოების შერჩევის საკითხზე. სიახლეა, რომ განსხვავებული (არაგრიფირებული) სახელმძღვანელოს შერჩევისას, სკოლამ ფსიქოლოგის დასკვნა უნდა წარმოადგინოს ამ სახელმძღვანელოს სკოლაში გამოყენების მიზანშეწონილობის შესახებ.

### 2.2.7 მასწავლებელთა ეთიკის კოდექსი

დოკუმენტი განსაზღვრავს პედაგოგთა ძირითად უფლება- მოვალეობებს, დისციპლინური გადაცდომების სახეებს და შესაბამისად მათი დარღვევის შემთხვევაში გათვალისწინებულ სახდელებს.

მასწავლებელთა ეთიკის კოდექსში ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების თანამშრომელთა (მასწავლებელთა) ერთ-ერთ ძირითად მოვალეობად მიჩნეულია ეთნიკური წარმომავლობის, რელიგიური მრწამსის, სქესის, აკადემიური მოსწრების, სოციალური წარმომავლობის ან პირადი შეხედულების მიხედვით მოსწავლეთა დისკრიმინაციის დაუშვებლობა; კოდექსი ადგენს დისციპლინარულ გადაცდომათა ჩამონათვალს. ასეთად ითვლება მოსწავლეთათვის საკუთარი ღირებულებებისა და

ფასეულობების თავს მოხვევა (პოლიტიკური, რელიგიური, სოციალური, ეთნიკური უმცირესობების, გენდერული შეხედულებების).

## 2.2.8 სკოლის დირექტორის ეთიკის კოდექსი

დოკუმენტი განსაზღვრავს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების დირექტორის ქცევის წესებს, რომლითაც ფასდება დირექტორის პროფესიული კომპეტენტურობის ხარისხი და რომელთა დაცვა მას მოსწავლეების, მშობლების, მასწავლებლებისა და სკოლაში დასაქმებული სხვა პირების მიმართ მოეთხოვება (თავი I. ზოგადი დებულებები/ მუხლი 1).

II თავის (სკოლის დირექტორის ქცევის წესები) მე-3 მუხლი ეხება სკოლის დირექტორის პროფესიულ კომპეტენციას. ასეთად მიჩნეულია მისი ვალდებულება, გამოიჩინოს თანაბარი ყურადღება მოსწავლის, მშობლის, მასწავლებლის ან სკოლაში დასაქმებული სხვა პირის მიმართ, განურჩევლად მათი სქესის, რასის, ენის, რელიგიის, ეროვნული, ეთნიკური ან სოციალური და სხვა კუთვნილებისა. ამავე მუხლის მიხედვით, სკოლის დირექტორმა უნდა უზრუნველყოს სასკოლო დისციპლინის დაცვა ისეთი მეთოდების გამოყენებით, რომლებიც არ ეწინააღმდეგება მოსწავლის, მშობლის, მასწავლებლისა და სკოლაში დასაქმებული სხვა პირების თავისუფლებისა და ღირსების პატივისცემას.

კოდექსის მე-5 მუხლი (მოსწავლეებთან ურთიერთობა) დირექტორის ვალდებულებად განსაზღვრავს, ხელი შეუწყოს მოსწავლეს დემოკრატიული, სამოქალაქო და პატრიოტული ღირებულებების ჩამოყალიბებაში. დირექტორი პატივს უნდა სცემდეს მოსწავლეთა აზრებს, უქმნიდეს მათ ყველა პირობას იდეებისა და შეხედულებების თავისუფლად გამოსახატად.

ქვემოთ, მოქალაქეობრივი განათლებისა და უფლებების კონტექსტში განვიხილავთ საქართველოს სხვა კანონებსაც. საქართველოს კანონი „დისკრიმინაციის ყველა ფორმის აღმოფხვრის შესახებ“ (2014) კრძალავს დისკრიმინაციას როგორც საჯარო,

ასევე კერძო სფეროში. კანონში განმარტებულია დისკრიმინაციის ცნება და დაკონკრეტებულია დისკრიმინაციასთან დაკავშირებული აკრძალვები.

გაწერილია დისკრიმინაციის აღმოსაფხვრელად განსახორციელებელ ღონისძიებათა ნუსხა (მუხლი 4). დისკრიმინაციის აღმოფხვრის მიზნით ნებისმიერი დაწესებულება ვალდებულია: სამართლებრივი აქტები და შიდა რეგულაციები შეუსაბამოს ამ კანონსა და სხვა ანტიდისკრიმინაციულ კანონმდებლობას; მოახდინოს სწრაფი და ეფექტიანი რეაგირება სავარაუდო დისკრიმინაციის ნებისმიერ ფაქტზე. საქართველოს კანონში „სიტყვისა და გამოხატვის თავისუფლების შესახებ“ აღნიშნულია, რომ სახელმწიფო ცნობს და იცავს სიტყვისა და გამოხატვის თავისუფლებას, როგორც წარუვალ და უზენაეს ადამიანურ ფასეულობებს. გამოხატვის თავისუფლება გულისხმობს: ა) აზრის აბსოლუტურ თავისუფლებას;

გ) ნებისმიერი ფორმის ინფორმაციისა და იდეების მოძიების, მიღების, შექმნის, შენახვის, დამუშავებისა და გავრცელების უფლებას;

დ) ცენზურის დაუშვებლობას, მედიის სარედაქციო დამოუკიდებლობასა და პლურალიზმს, ჟურნალისტის უფლებას, დაიცვას ინფორმაციის წყაროს საიდუმლოება და საკუთარი სინდისის შესაბამისად მიიღოს სარედაქციო გადაწყვეტილებები;

ე) სწავლის, სწავლებისა და კვლევის აკადემიურ თავისუფლებას; ვ) ხელოვნების, შემოქმედებისა და გამოგონების თავისუფლებას;

ზ) ნებისმიერ ენაზე მეტყველების, ნებისმიერი დამწერლობის გამოყენების უფლებას;

კ) თავისუფლებას იძულებისაგან, გამოთქვას თავისი შეხედულება რწმენის, აღმსარებლობის, სინდისისა და მსოფლმხედველობის, ეთნიკური, კულტურული და სოციალური კუთვნილების, წარმოშობის, ოჯახური, ქონებრივი და წოდებრივი მდგომარეობის, აგრეთვე, ყველა იმ გარემოების შესახებ, რომელიც შეიძლება გახდეს მისი უფლებებისა და თავისუფლებების შელახვის საფუძველი (მუხლი 3).

საქართველოს კანონი „კულტურის შესახებ“ ემსახურება ადამიანის კულტურული მოღვაწეობის უფლების უზრუნველყოფას (მუხლი 6). კანონის მე-9 მუხლით - „შემოქმედებითი მოღვაწეობის თავისუფლება და დამოუკიდებლობა“ - დაუშვებლად ცხადდება შემოქმედებით პროცესში ჩარევა, შემოქმედებითი საქმიანობის

ცენზურა, შემოქმედებით ნაწარმოებზე ყადაღის დადება და მისი გავრცელების აკრძალვა, გარდა იმ შემთხვევებისა, როდესაც ეს ლახავს სხვა ადამიანის უფლებებსა და კანონიერ ინტერესებს, აღვივებს ეროვნულ, ეთნიკურ, რელიგიურ და რასობრივ შუღლს, ქადაგებს ომსა და ძალადობას, პროპაგანდას უწევს პორნოგრაფიას.

„შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფციის“ (2009). ძირითადი მიზანია დემოკრატიული, კონსოლიდირებული და საერთო ღირებულებებზე დაფუძნებული სამოქალაქო საზოგადოების შექმნის ხელშეწყობა, რომელიც მრავალფეროვნებას თავისი ძლიერების წყაროდ მიიჩნევს და ყველა მოქალაქეს უზრუნველყოფს საკუთარი იდენტობის შენარჩუნებისა და განვითარების შესაძლებლობით.

## 2.2.9 პროფესიული სტანდარტები

მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის შესაბამისად, მასწავლებელმა ისე უნდა დაგეგმოს და წარმართოს სასწავლო პროცესი, სააღმზრდელო აქტივობები, რომ მოსწავლეებს გაუღვივდეთ ინტერესი კულტურული და ეთნიკური მრავალფეროვნებისადმი, განუვითარდეთ ტოლერანტული დამოკიდებულება განსხვავებულობის მიმართ. თუ განხილულ კანონებს, კონვენციებს, რეკომენდაციებსა და სხვა დოკუმენტაციას, ასევე, არსებულ ვითარებას და დეკლარირებულ პოლიტიკას გადავხედავთ, დავინახავთ, რომ საქართველოში მოქალაქეობრივი განათლების ასპექტები ასახულია განათლების სფეროში სახელმწიფო პოლიტიკის ყველა მნიშვნელოვან დოკუმენტში. საქართველოს მთავრობა, გარდა პიროვნების საბაზისო უნარების განვითარებისა, განათლების სოციალურ ფუნქციებად/ვალდებულებებად აღიარებს საზოგადოებაში არსებობისათვის ისეთი მოქალაქეობრივი უნარ-ჩვევების განვითარებას 22 მოზარდებში, როგორებიცაა: დემოკრატიისა და სამოქალაქო საზოგადოების განვითარების ხელშეწყობა; ადამიანის უფლებებისა და მათი დაცვის მექანიზმების გაცნობიერება და რეალიზაცია; დემოკრატიისა და აქტიური მოქალაქეობისათვის აუცილებელი კომპეტენციების ფორმირება; სამოქალაქო

ცნობიერების ფორმირება; მდგრადი განვითარების კონცეფციის გაცნობიერება და დაცვა და სხვა.

საჯარო სკოლის დირექტორის სტანდარტით (2020) დირექტორის ერთ-ერთ კომპეტენციად მიჩნეულია მისი ვალდებულება, გამოიჩინოს თანაბარი ყურადღება მოსწავლის, მშობლის, მასწავლებლის ან სკოლაში დასაქმებული სხვა პირის მიმართ, განურჩევლად მათი სქესის, რასის, ენის, რელიგიის, ეროვნული, ეთნიკური ან სოციალური და სხვა კუთვნილებისა. სკოლის დირექტორმა უნდა უზრუნველყოს სასკოლო დისციპლინის დაცვა ისეთი მეთოდების გამოყენებით, რომლებიც არ ეწინააღმდეგება მოსწავლის, მშობლის, მასწავლებლისა და სკოლაში დასაქმებული სხვა პირების თავისუფლებისა და ღირსების პატივისცემას. სტანდარტი დირექტორის ვალდებულებად განსაზღვრავს, ხელი შეუწყოს მოსწავლეს დემოკრატიული, სამოქალაქო და პატრიოტული ღირებულებების ჩამოყალიბებაში. დირექტორი პატივს უნდა სცემდეს მოსწავლეთა აზრებს, უქმნიდეს მათ ყველა პირობას იდეებისა და შეხედულებების თავისუფლად გამოსახატად.

### თავი 3. ინტერკულტურული წიგნიერების /დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების ასახვა საერთაშორისო ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში

დემოკრატიული მოქალაქეობისათვის განათლებასა და ადამიანის უფლებების შესახებ სწავლებას უმნიშვნელოვანესი წვლილი შეაქვს საზოგადოების ფორმირებაში. სწორედ სკოლის დემოკრატიული კულტურა განსაზღვრავს სამომავლოდ ქვეყნის დემოკრატიის ხარისხს. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია ანალიზი იმისა, თუ როგორ არის გათვალისწინებული ეს საკითხები საგანმანათლებლო კურიკულუმებში.

ინტერკულტურული წიგნიერების სწავლების გამოცდილება მრავალ ქვეყანაში უკვე ინტეგრირებულია ეროვნულ სასწავლო პოლიტიკაში. ევროპის საბჭოს წევრ ქვეყნებში RFCDG გახდა ერთ-ერთი ძირითადი ჩარჩო დემოკრატიული კულტურისა და ინტერკულტურული კომპეტენციების განსავითარებლად. მაგალითად, ფინეთში სკოლებში ყოველწლიურად ტარდება „კულტურათა დიალოგის კვირეული“, სადაც მოსწავლეები სხვადასხვა თემაზე ქმნიან პრეზენტაციებს, ხელოვნების ნიმუშებს და დისკუსიებს (OECD, 2020).

კურიკულუმის შემუშავების ძირითადი სამი სტრატეგია, რომელიც დღესდღეობით გამოიყენება, მოიცავს: (1) საგნის ცალკე კურსის სახით სწავლებას, (2) დემოკრატიული მოქალაქეობისა და ადამიანის უფლებების შესახებ სწავლებიდან აღებული ცალკეული თემების ჩართვას სხვა, ძირითადი საგნების სასწავლო პროგრამებში და (3) დემოკრატიული მოქალაქეობის, დემოკრატიის კულტურისა და ადამიანის უფლებების შესახებ სწავლებიდან აღებული ცალკეული თემების გამჭოლ ჩართვას ყველა საგნის კურიკულუმში.

არ არსებობს კურიკულუმის შემუშავების ერთი მოდელი და დროთა განმავლობაში გამოყენებული მეთოდებიც ყოველთვის ერთმანეთისაგან განსხვავდებოდა. ტრადიციული სასწავლო პროგრამები ძირითადად შინაარსზეა ორიენტირებული და სახელმძღვანელოებს ეფუძნება. მიზანზე ორიენტირებული სასწავლო პროგრამა (რომელზეც გავლენას ახდენს ბლუმის კლასიფიკაცია) ყურადღებას ამახვილებს

სწავლის პროცესებსა და უნარებზე, ჩვეულებრივ, ღირებულებებსა და სოციალურ-ემოციურ სწავლაზე ყურადღების გამახვილების სანაცვლოდ. პროცესებზე დაფუძნებულ სასწავლო პროგრამაში ყურადღება გამახვილებულია სწავლების მეთოდოლოგიაზე, რომელიც ინტერაქტიულ სწავლებას ასახავს, როგორცაა სწავლა თანამშრომლობის საფუძველზე. კომპეტენციებზე დაფუძნებული სასწავლო პროგრამა ითვალისწინებს „ბავშვისადმი, როგორც ერთი მთლიანობისადმი“ მიდგომას, რომლის სწავლის შედეგებიც მოიცავს ცოდნას, უნარებსა და დამოკიდებულებებს, რომლებიც, თავის მხრივ, ემყარება ღირებულებებსა და მოტივაციას. კომპეტენციებზე დაფუძნებული სასწავლო პროგრამის ძირითად ხედვას წარმოადგენს ის, რომ სწავლის შედეგები არ გულისხმობს მხოლოდ ცოდნას, არამედ მოიცავს განწყობისა და დამოკიდებულებების განვითარებას, რაც სრულებით ესადაგება დემოკრატიული მოქალაქეობისათვის განათლებასა და ადამიანის უფლებების შესახებ სწავლებას.

ევროპის განათლების საერთაშორისო სტანდარტული კლასიფიკატორის მიერ 2012-2021 წლებში ორგანიზებული კვლევის თანახმად, ქვეყნების უმრავლესობაში, დემოკრატიული მოქალაქეობის განათლების მიმართულებით, კურიკულუმებში გამოყენებული იყო ქვემოთ მოყვანილი მიდგომებიდან ერთი ან ორი მიდგომა: ისწავლება დამოუკიდებელი საგნის სახით, გაერთიანებულია ერთ ან მეტ საგანთან ან ჩართულია ყველა საგნის სასწავლო პროგრამაში, დისციპლინათაშორისი სწავლების ფორმით. ამ კვლევამ უჩვენა, რომ როდესაც იგი ისწავლება ცალკე საგნის სახით, მისი ჩართვა ხერხდება საბაზო საფეხურზე, მაგრამ არა დაწყებითი სკოლის დონეზე. ის, თუ რამდენი წლის განმავლობაში ისწავლება სამოქალაქო განათლებასთან / დემოკრატიულ მოქალაქეობასთან დაკავშირებული საგნები სკოლებში, განსხვავდება ქვეყნების მიხედვით და მოიცავს 1 წლიდან 12 წლამდე პერიოდს.

ევროპის საბჭოსთან თანამშრომლობით, ჩვენ მიერ ჩატარებული გამოკითხვის მიხედვით (2018 წელი), დემოკრატიული მოქალაქეობა, დემოკრატიული კულტურა და მოქალაქეობრივი განათლება წევრ ქვეყნებში მოაზრებულია ზოგად ან შემდეგი საგნების ჭრილში:

- ანდორა - მეცნიერებები
- ნორვეგია – სოციალური მეცნიერებები
- ნორვეგია – რელიგია და ეთიკა
- ნორვეგია – ნორვეგიული
- ირლანდია – მეწარმეობა
- ირლანდია – კეთილდღეობა
- ხორვატია – ინგლისური
- ხორვატია – ისტორია
- სლოვაკეთი – ადამიანი და საზოგადოება/ღირებულებები
- ბელარუსი – ლიტერატურა
- ბელარუსი – უცხოური ენები
- ბელარუსი - გეოგრაფია
- ბრიტანეთი/ინგლისი – მოქალაქეობა
- შვედეთი – სამოქალაქო განათლება
- შვედეთი – ინგლისური
- შვედეთი – შვედური
- შვედეთი – ხელოვნება
- სან მარინო– ისტორია, სამოქალაქო, გეოგრაფია
- სერბეთი - სამოქალაქო განათლება, სერბული, ინგლისური
- პორტუგალია – მოქალაქეობა და განვითარება
- ბოსნია და ჰერცეგოვინა - სამოქალაქო განათლება
- რუმინეთი – ინტერკულტურული განათლება

შესაბამისად, სხვადასხვა ქვეყანა კურიკულუმის შემუშავების სხვადასხვა მოდელს იყენებს. ქვემოთ მოცემულია ინფორმაცია იმის შესახებ, თუ რა ფორმით იჩენს თავს დემოკრატიული მოქალაქეობისა და დემოკრატიული კულტურის აქცენტები ამა თუ იმ ქვეყნის საგანმანათლებლო კურიკულუმში და რა წინაპირობები უძღვოდა კურიკულუმის შემუშავების პროცესებს.

### 3.1 ესტონეთი

ესტონეთის ეროვნული კურიკულუმი გამოყოფს ზოგადი კომპეტენციების რვა სფეროს/მიმართულებას, რომელთა განვითარება სასიცოცხლოდ აუცილებელია 21-ე საუკუნის მოქალაქისთვის და რომელთა განვითარებაზე ზრუნვა ყველა საგნის მასწავლებლის მოვალეობაა. გამჭოლი კომპეტენციები ესტონეთის ეროვნულ კურიკულუმში 1996 წლიდან შევიდა, მას შემდეგ, რაც ქვეყანამ მოიპოვა დამოუკიდებლობა. ეროვნული კურიკულუმის 2014 წლის რევიზიის შედეგად გამჭოლი კომპეტენციებით კიდევ უფრო გაძლიერდა.

გამჭოლი კომპეტენციები ესტონეთის ეროვნულ კურიკულუმში:

- კულტურული ცნობიერება და ღირებულებები
- სოციალური ცნობიერება და მოქალაქეობა
- თვითშემეცნება/საკუთარი თავის შემეცნება
- სწავლის სწავლა
- კომუნიკაცია
- მათემატიკა, მეცნიერება და ტექნოლოგიები
- სამეწარმეო უნარები
- ციფრული სამყარო

მართალია, ევროპის ქვეყნებში სამოქალაქო/მოქალაქეობრივი განათლება განიხილება, როგორც კროსკურიკულარული/გამჭოლი თემა, თუმცა მისი დანერგვა სხვადასხვა საგნების კურიკულუმებში ქმნის მნიშვნელოვან გამოწვევებს როგორც სწავლების, ასევე, შეფასების კუთხით, რადგან არ არის სხვადასხვა საგნების მასწავლებლების მხრიდან ამ კომპეტენციების სწავლებისა და შეფასების კუთხით ერთიანი მიდგომა. სწორედ ამ გამოწვევის საპასუხოდ ესტონეთის განათლებისა და კვლევის სამინისტროს ინიციატივითა და მხარდაჭერით განხორციელდა კვლევითი პროექტი, რომელიც მიზნად ისახავდა შემუშავებულიყო/გაუმჯობესებულიყო სწავლებისა და შეფასების მექანიზმები გამჭოლი კომპეტენციების განვითარების მხარდასაჭერად. წინამდებარე დოკუმენტში აქცენტი გაკეთებულია სოციალურ და მოქალაქეობრივ კომპეტენციებზე.

გარე შემფასებლების მიერ ჩატარებულმა ინტერვიუებმა სამინისტროს წარმომადგენლებთან და ტალინის უნივერსიტეტის კვლევის ჯგუფთან, ასევე უნივერსიტეტის იმ ლექტორებთან, რომლებიც კურირებას უწევენ სკოლებში ისტორიისა და სამოქალაქო განათლების სწავლებას და სახელმწიფო უწყების იმ წარმომადგენლებთან, რომლებიც პასუხისმგებელნი არიან ეროვნულ ტესტირებებზე, გამოავლინა, რომ რომ გამჭოლი კომპეტენციების ინტეგრირება საგნობრივი სწავლებისას საგნის მასწავლებლებისათვის წარმოადგენდა დიდ გამოწვევას.

სამინისტროს წარმომადგენლების ინტერპრეტაციით მასწავლებლების მხრიდან ძირითადი სირთულე გამოწვეულია იმითი, რომ ეროვნულ კურიკულუმს არ ახლდა გზამკვლევი, რითიც მასწავლებლებს მიეწოდებოდათ გამჭოლი კომპეტენციების გასავითარებელი შესაბამისი სწავლებისა და შეფასების მეთოდები. ეროვნული კურიკულუმში გვხვდებოდა მხოლოდ გამჭოლი კომპეტენციების განვითარების ძირითადი მიზნისა და მისაღწევი შედეგების მოკლე აღწერა. უფრო მეტიც, ეროვნულ კურიკულუმში მოცემული ეს მიზნები და სწავლის შედეგები თანაბრად ეხებოდა როგორც დაწყებით, ასევე საბაზო და საშუალო სკოლას. არსად არ იყო მინიშნებული მოსწავლეთა ასაკობრივი თავისებურებების გათვალისწინებით სწავლების სხვადასხვა საფეხებზე გამჭოლი კომპეტენციების განვითარების თვალსაზრისით რა შედეგის მიღწევა უნდა დაესახათ მიზნად, რაც მასწავლებლებს დაეხმარებოდა თანმიმდევრული და პროგრესული/განვითარებადი სასწავლო გეგმის შექმნაში.

იმისათვის, რომ მასწავლებლებს მიეღოთ ცოდნა და განვითარებინათ მეთოდოლოგიური უნარები, რათა უკეთ შეეწყოთ ხელი მოსწავლეებში გამჭოლი კომპეტენციების განვითარებისთვის, ესტონეთის განათლებისა და კვლევის სამინისტროს გარე შეფასების დეპარტამენტმა დაუკვეთა კვლევითი პროექტი ტალინის უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიის დეპარტამენტს. პროექტი მიზნად ისახავდა სწავლების საფეხურის შესაბამისი მიზნებისა და სწავლის შედეგების შემუშავებას, და, ასევე, მასწავლებლების აღჭურვას შეფასების ისეთი ინსტრუმენტებით, რომელთა გამოყენებითაც შეძლებდნენ მოსწავლეების გამჭოლი კომპეტენციების შეფასებასა და

სწავლების გაუმჯობესებას. სამინისტროს გრძელვადიან მიზანს ასევე წარმოადგენდა, მასწავლებლებს შესაძლებლობა მისცემოდათ შეექმნათ სხვადასხვა საფეხურის შესაბამისი პროგრესული/განვითარებადი კურიკულუმი. თუმცა, პირველ ეტაპზე, კვლევითი პროექტი ტარდებოდა მხოლოდ საბაზო საფეხურზე (7-9 კლასებში).

იმისათვის, რომ შეეფასებინათ მოსწავლეების სოციალური და სამოქალაქო კომპეტენციები ღონივრით კვლევის პროცესში გამოყენებული იყო შეფასების მრავალფეროვანი მეთოდები:

- ვიდეოების ჩვენება სხვადასხვა თემებზე (მაგ. ბულინგი, peer acceptance და სხვა), რომელსაც მოყვებოდა კომპუტერზე დაფუძნებული ტესტები კითხვებით, ასევე გასაუბრება/ინტერვიუ თითოეულ მოსწავლესთან, რომლებიც მკვლევარებს აძლევდა საშუალებას გაეანალიზებინათ, თუ როგორ აღიქვს და რა რექციები ჰქონდათ სტუდენტებს ნანახზე.
- სურათებზე დაფუძნებული ემოციურ-შემეცნებითი და სოციალური აქტივობები/დავალებები
- სოციალური უნარების გასაზომი კითხვარები, რომლებიც შედგებოდა 16 დებულებისგან და ზომავდა მოსწავლეთა იუმორს, პროსოციალურ ქცევას, კომუნიკაციასა და თვითკონტროლს
- სოციალური მრწამსის გასაზომი კითხვარები, რომლებიც შედგებოდა რამდენიმე დებულებებისგან, რომლებიც ზომავდა საზოგადოებაში აქტიური მონაწილეობის შესაძლებლობებსა და მოსწავლეთა ინტერესს სოციალური თემატიკით
- კითხვარი, რომელიც ზომავდა მოსწავლეთა შეხედულებას დემოკრატიაზე
- კითხვარი დემოკრატიის მიმართ დამოკიდებულების შესახებ
- კითხვარი უმცირესობის მიმართ დამოკიდებულებაზე

კვლევითი პროექტის შედეგები სხვადასხვა გამჭოლი კომპეტენციის სამოდელო შეფასების ინსტრუმენტების ჩათვლით, აისახა ესტონეთის ეროვნული სასწავლო გეგმის 2014 წლის რედაქციაში.

ლონგიტიდური კვლევის დროს შემუშავდა და განვითარდა გამჭოლი კომპეტენციების შეფასების ინსტრუმენტების ფართო სპექტრი, მაგრამ ფინალურ ანგარიშში შევიდა მხოლოდ ის ინსტრუმენტები, რომლებიც უფრო მეტად გამოყენებადი იქნებოდა მასწავლებლების მიერ საკლასო ოთახში. სოციალური და სამოქალაქო კომპეტენციების შესაფასებლად კვლევის ანგარიშში შეიცავს მოსწავლეთა თვითშეფასების კითხვარს.

გარდა ამისა, შეიქმნა სახელმძღვანელო - გამჭოლი კომპეტენციების სწავლება (Kikas, E. & Toomela, A., 2015). აღნიშნული სახელმძღვანელო მიმოიხილავს, თუ როგორ, რა მიდგომებით უნდა მოხდეს ამ კომპეტენციების განვითარება, ხაზს უსვამს სხვადასხვა პიროვნულ და კონტექსტუალურ ფაქტორებს, რომლებსაც ამ უნარების განვითარებაში დიდი როლი აკისრიათ (მაგალითად, ნორმები, კანონები, ღირებულებები, მშობელთა ჩართულობა, თანატოლებისა და განათლების როლი და ა.შ.). სახელმძღვანელოში ხაზგასმულია, რომ მასწავლებელი მხოლოდ ერთი ფაქტორია, რომელსაც შუძლია გავლენა იქონიოს მოსწავლეებში ამ ზოგადი/გამჭოლი კომპეტენციების განვითარებაზე.

სახელმძღვანელოში კურიკულუმით განსაზღვრულ თითოეულ კომპეტენციას ეთმობა სპეციალური თავი და, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია, მოცემულია რჩევები, თუ როგორ შეიძლება შეფასდეს ესა თუ ის კომპეტენცია თავისი სარეკომენდაციო ინსტრუმენტებით.

კვლევითი პროექტის შემდგომ ნაბიჯად ესტონეთის განათლებისა და კვლევების სამინისტრომ განიზრახა კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით შემუშავებინა მოსწავლეთა გამჭოლი კომპეტენციების შეფასების ეროვნული სისტემა, რათა შეეფასებინათ როგორ ვითარდებოდა დინამიკაში მოსწავლეთა გამჭოლი კომპეტენციები და, ასევე, მასწავლებლები უზრუნველყოთ გამჭოლი კომპეტენციების შეფასების ინსტრუმენტებით. აღმოჩნდა, რომ კვლევის ანგარიშში შეტანილი ყველა კომპეტენციის შეფასების ინსტრუმენტი არ იყო რელევანტური და ზუსტად არ იძლეოდა ამა თუ იმ კომპეტენციის შეფასების საშუალებას. ასეთი აღმოჩნდა

სოციალური და მოქალაქეობრივი კომპეტენციების შეფასების ინსტრუმენტი, რომელიც საჭიროებს ადაპტირებას, რათა ეროვნულ ტესტებში მომხდარიყო მათი ადაპტირება და, ასევე მასწავლებლებს შეძლებოდათ მათი გამოყენება მოსწავლეთა სოციალური უნარებისა და მოქალაქეობის შეფასების მიზნით.

2011-2104 წლებში ჩატარებული კვლევის მიგნებებზე დაყრდნობით, ესტონეთის განათლებისა და კვლევების სამინისტროს დაკვეთით იგივე კვლევითმა ჯგუფმა 2016-2018 წლებში განახორციელა მეორე კვლევითი პროექტი, რომელიც მიზნად ისახავდა სწავლების დაწყებით საფეხურზე ზოგადი კომპეტენციების შეფასების ინსტრუმენტების განვითარებას. რაც, სამინისტროს ხედვით, ხელს შეუწყობდა მასწავლებლებს კურიკულუმების განვითარებაში, ეს კი, თავის მხრივ, დაეხმარებოდა მოსწავლეებს ეტაპობრივად შეეძინათ ზოგადი კომპეტენციები.

ძირითადი მიგნებები:

- ესტონეთის განათლებისა და კვლევების სამინისტრომ მხარი დაუჭირა საგნობრივ სწავლებაში გამჭოლი კომპეტენციების განვითარებას, რასაც ემსახურებოდა 2011-2014 წლებში განხორციელებული კვლევითი პროექტი
- კვლევითი პროექტი მიზნად ისახავდა ლონგიტიდური კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით შემუშავებულიყო გამჭოლი კომპეტენციების მიმართულებით სწავლის შედეგები და შესაბამისი შეფასების ინსტრუმენტები
- სოციალური და სამოქალაქო კომპეტენციების შეფასების ინსტრუმენტები, რომლებიც შეიქმნა კვლევითი პროექტის განმავლობაში საჭიროებს შემდგომ ადაპტირებას, რადგან მათი გამოყენება შესაძლებელი გახდეს ამ ორი კომპეტენციის შესაფასებლად როგორც ეროვნული შეფასებისას, ასევე მასწავლებლის მიერ მოსწავლეებში ამ გამჭოლი კომპეტენციების შეფასებისას

### 3.2 ფინეთი

ფინეთის სასკოლო პროგრამა დეცენტრალიზებულია, რაც იმას ნიშნავს, რომ სახელმწიფოს, მუნიციპალიტეტებსა და სკოლებს საკუთარი წვლილი შეაქვთ

სასწავლო პროგრამების ჩამოყალიბებაში. ძირითადი ეროვნული სასწავლო პროგრამა წარმოადგენს ერთგვარ ჩარჩოს, რომლის ფარგლებშიც და რომლის საფუძველზეც წარმოებს ადგილობრივი სასწავლო პროგრამების შემუშავება. საუკეთესო პრაქტიკის მიზნები და კრიტერიუმები ძირითადად წარმოადგენილია კომპეტენციათა სახით, და არა დეტალური ცოდნის სახით. სკოლები თავად განსაზღვრავენ თუ როგორ უნდა მოხდეს სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული მიზნების მიღწევა. მასწავლებლები პედაგოგიური ავტონომიით სარგებლობენ და თავად იღებენ გადაწყვეტილებას და თავად ირჩევენ სწავლების მეთოდებსა და სასწავლო მასალას. მასწავლებლებს აქვთ მოტივაცია გაითვალისწინონ მათი მოსწავლეების სხვადასხვა საჭიროება და მათი ყურადღება გაამახვილონ ძირითად კომპეტენციებზე.

დემოკრატიისათვის განათლება, ადამიანის უფლებების სწავლება და სამოქალაქო განათლება შესულია ძირითად სასწავლო პროგრამაში. ინტერდისციპლინარული ე.ი. გამჭოლი თემების ამოცანებისა და მიზნების ჩართვა წარმოებს ძირითადი სასწავლო პროგრამით გათვალისწინებული კონკრეტული საგნის სწავლებაში. ძირითადი ეროვნული სასწავლო პროგრამა, რომელიც 2004 წელს იქნა შემუშავებული, მოიცავს საუკეთესო პრაქტიკის ფართო მიზნებსა და კრიტერიუმებს (მე-6 კლასის დასრულებისათვის) და საბოლოო შეფასების კრიტერიუმებს მე-8 კლასის მოსწავლეებისათვის, რომლის დროსაც წარმოებს მოსწავლეების კომპეტენციათა შეფასება. განათლების სფეროს მუნიციპალური ხელმძღვანელობა და სკოლები იღებენ გადაწყვეტილებას სასწავლო პროგრამის განთავსებისა და კონცეპტუალიზაციის შესახებ, რაც მასწავლებლებს აძლევს მნიშვნელოვანი ავტონომიით სარგებლობის საშუალებას და საგნის სწავლებისადმი შემოქმედებითი მიდგომის გამოყენების შესაძლებლობას. მიუხედავად იმისა, რომ დეცენტრალიზებული სისტემა განაპირობებს სასწავლო პროგრამის კონცეპტუალიზაციის მრავალფეროვნებას, აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ფინეთის განათლების სისტემა ეფუძნება დემოკრატიულ ღირებულებებს, რომლებსაც ღრმა ფესვები გააჩნია და რომლებიც უზრუნველყოფს სასწავლო პროგრამაში დემოკრატიული მოქალაქეობისათვის განათლებისა და ადამიანის უფლებათა შესახებ სწავლების ჩართვას და საშუალებას აძლევს

მოსწავლეებს მონაწილეობა მიიღონ გადაწყვეტილებების მიღების პროცესებში ისეთ საკითხებთან დაკავშირებით, რომლებიც უშუალოდ მათ ეხებათ.

დემოკრატიული მოქალაქეობისათვის განათლება და ადამიანის უფლებათა შესახებ სწავლება წარმოადგენს ყველა კლასებისათვის შემუშავებული ძირითადი სასკოლო პროგრამის განუყოფელ ნაწილს და იგი ამ პროგრამაში შესულია კონკრეტული გამჭოლი თემების სახით, რომელთა შერჩევა, განახლება და დამკვიდრება წარმოებს ადგილობრივ დონეზე შემუშავებული სასწავლო პროგრამების საშუალებით. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო განათლების დაბალ და მაღალ საფეხურებზე, დემოკრატიული მოქალაქეობისათვის განათლება და ადამიანის უფლებათა შესახებ სწავლება ჩართულია ყველა სასკოლო აქტივობასა და სასკოლო საგანში. დემოკრატიული მოქალაქეობისათვის განათლებასა და ადამიანის უფლებათა შესახებ სწავლებასთან დაკავშირებული საკითხები ძირითადად ჩართულია სოციალური მეცნიერებების სწავლებაში, ასევე ისტორიის, გეოგრაფიის, რელიგიის და ეთიკის, ადგილობრივი ეკონომიკისა და ჯანმრთელობის დაცვის შესახებ სწავლებაში. მაგალითად, ისტორიის ძირითადი სასწავლო პროგრამა მოიცავს მიზნებს, რომლებიც მიმართულია მოსწავლეთა საკუთარი იდენტობის გამტკიცებისა და სხვა კულტურების შესახებ ინფორმაციის მიღებისაკენ, მაშინ როცა სოციალური მეცნიერებების სწავლება ხელს უწყობს მოსწავლეების ჩამოყალიბებას ტოლერანტულ, დემოკრატიულ მოქალაქეებად, რომლებსაც აქვთ სოციალური აქტივობისა და დემოკრატიულ პროცესებში მონაწილეობის გამოცდილება. ადამიანის უფლებათა სწავლების ჩართვა ისტორიისა და ეთიკის ძირითად ეროვნულ სასწავლო პროგრამაში გახორციელდა 2010 წლის აგვისტოს მიღებული კანონის თანახმად, ხოლო რაც შეეხება პრაქტიკაში მის დანერგვას, ადამიანის უფლებათა შესახებ სწავლება სხვადასხვა ფორმებით ხორციელდება.

დემოკრატიული მოქალაქეობისათვის განათლება და ადამიანის უფლებათა შესახებ სწავლება ზოგად განათლებაში შესულია გამჭოლი თემების სახით, როგორიცაა: "პიროვნული ზრდა", "კულტურული იდენტობა და ინტერნაციონალიზმი", "მონაწილეობითი მოქალაქეობა და მეწარმეობა" და "მედია უნარები და კომუნიკაცია".

მოცემული გამჭოლი თემები შესულია სკოლის ყველა სასწავლო საგანში ისე, როგორც ამას მოცემული კონკრეტული საგნის სპეციფიკა მოითხოვს, და ასახული უნდა იყოს სკოლის მიერ გამოყენებულ მეთოდებში და ფუნქციონირების პრინციპებსა და კულტურაში. მიზანს წარმოადგენს აქტიური მონაწილეობის წახალისება, ხელშეწყობა და დამკვიდრება სწავლის ყველა პროცესსა და სხვა აქტივობებში, რომლებიც სკოლის ფარგლებში ან სკოლის ფარგლებს გარეთ, სკოლის ეგიდით ხორციელდება.

ფინეთის ძირითადი ეროვნული სასწავლო პროგრამა ეყრდნობა სწავლის, როგორც ცოდნისა და უნარების შეძენის ინდივიდუალური და კოლექტიური პროცესის ცნებას. სწავლა აღიქმება, როგორც შედეგი მოსწავლის გამიზნული ქმედებისა, რომელიც გულისხმობს მოსწავლის მიერ სასწავლო მასალის დამუშავებასა და ინტერპრეტირებას. სწავლის გარემო, განსხვავებული პედაგოგიური მეთოდები, მაგალითად, როგორიცაა სწავლა მოქმედებისა და აქტივობების გახორციელების საშუალებით და სწავლა მონაწილეობის საშუალებით, თანამშრომლობა გარე დაინტერესებულ მხარეებთან ხელს უწყობს მოსწავლეების სწავლის პროცესებში ჩართულობასა და მათ დაინტერესებას.

სკოლის ფუნქციონირების პრინციპები და კულტურა მნიშვნელოვან როლს თამაშობს მოსწავლეთათვის ხელსაყრელი ატმოსფეროს შექმნაში, მათში საზოგადოებრივი სულისკვეთების განვითარებაში, მათ შორის დიალოგის წახალისებასა და ისეთი პირობების შექმნაში, რომლებიც მათ საკუთარი აზრის გამოხატვისა და გავლენის მოხდენის შესაძლებლობებს აძლევს. 2014 წლის 1 იანვრიდან, ყველა საბაზისო სკოლისათვის (დაწყებითი განათლებისა და საშუალო განათლების დაბალი საფეხურისათვის) სავალდებულო გახდა სკოლის საბჭოების ჩამოყალიბება. მანამდე, ყველა სკოლაში არსებობდა მოსწავლეთა საბჭოების ჩამოყალიბების ხელშეწყობა და ყველა მუნიციპალიტეტი ვალდებული იყო შეექმნა ადგილობრივი და რეგიონალური სტრუქტურები, რომლებიც სკოლებს შორის კავშირებსა და მათ მონაწილეობას ემსახურებოდა. სკოლის საბჭო სავალდებულოა სკოლებისათვის, რომლებიც უზრუნველყოფს მოსწავლეთა მომსახურებას საშუალო განათლების მაღალ საფეხურზე. ახალგაზრდების მუნიციპალური ფორუმები სარგებლობენ

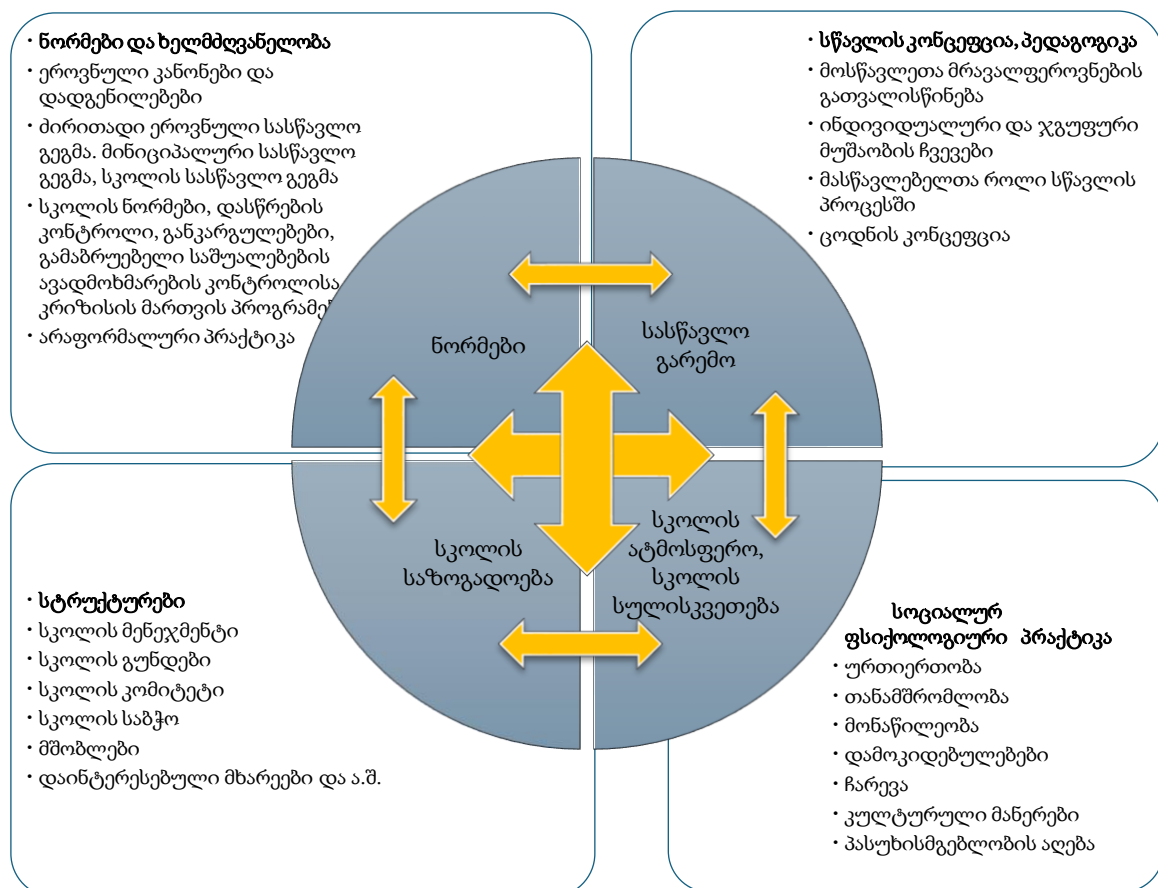
კანონმდებლობის ხელშეწყობით. 2011 წელს ჩატარებული გამოკითხვის შედეგად, რომელიც სწავლობდა მოსწავლეთა მოსაზრებებს მოსწავლეთა საბჭოებში მათი მონაწილეობის გამოცდილებასთან დაკავშირებით, გამოვლინდა, რომ მოსწავლეთა დიდი უმრავლესობა (70%) მიიჩნევს, რომ სკოლების ბაზაზე არსებული საბჭოები გარანტიაა ან ძალიან მყარი გარანტიაა იმისა, რომ მათი მოსაზრებები მოსმენილი და გათვალისწინებული იქნება.

სკოლები მჭიდროდ თანამშრომლობენ მოსწავლეების მშობლებთან. სკოლებში, ჩვეულებრივ, ჩამოყალიბებულია მშობელთა ასოციაციები, რომლებიც თანამშრომლობენ სკოლის პედაგოგებთან და მოსწავლეთა საბჭოებთან. მოსწავლეთა მშობლები ასევე არიან წარმოდგენილი სკოლის საბჭოებში. ისინი მონაწილეობას იღებენ სასწავლო პროგრამების შემუშავებაში: კერძოდ, სკოლების მიერ ორგანიზებულ დისკუსიებსა და სხვა ტიპის ღონისძიებებში მონაწილეობით, და ასევე, კითხვარების შევსების საშუალებით, რომლებიც ასევე სკოლების მიერ არის შედგენილი და რომლებიც ემსახურება მშობლების მოსაზრებების მოსმენასა და გათვალისწინებას, სკოლის ღირებულებებისა და აქტივობების შესახებ.

ფინეთში არ წარმოებს უნარების შუალედური შეფასება; უნარების შეფასება წარმოებს მხოლოდ სასერტიფიკატო გამოცდების ფარგლებში, რომლებიც ტარდება საშუალო განათლების მაღალი საფეხურის დასრულების შემდგომ (მე-9 კლასი). მასწავლებლები თავიანთ შესაბამის საგნებში აწარმოებენ მოსწავლეების შეფასებას იმ მიზნების შესაბამისად, რომლებიც მოცემულია სასწავლო პროგრამაში. ფინეთის განათლების ეროვნული საბჭო განსაზღვრავს 9 კლასს დამთავრებული მოსწავლეების საბოლოო შეფასების კრიტერიუმებს, მათ შორის დემოკრატიული მოქალაქეობისათვის განათლებისა და ადამიანის უფლებების შესახებ სწავლებისათვის, როგორც სოციალური მეცნიერებების ნაწილისათვის, რომლის ფარგლებშიც ფასდება მოსწავლეების მიერ თეორიული ცოდნის, უნარებისა და გაგების ათვისების დონე, სკოლაში მათ ზოგად მოღვაწეობასთან ერთად. ქცევის შეფასება წარმოებს იმის მიხედვით, თუ რამდენად ითვალისწინებს მოსწავლე სხვა ადამიანებსა და გარემოს და რამდენად ექვემდებარება წესდებებსა თუ დადგენილ ნორმებს. ფინეთის სკოლების

მასწავლებლებს მოეთხოვებათ გაითვალისწინონ მოსწავლეების განსხვავებული მოთხოვნილებები. მოსწავლეების შეფასება უნდა ემსახუროდეს მათ შემდგომ განვითარებას და მიზნად უნდა ისახავდეს სწავლის პროცესის ხელშეწყობას და სწავლისათვის სწავლის უნარის გამომუშავებას. რამოდენიმე ვარიანტიდან სწორი პასუხის შერჩევის პრინციპზე შედგენილი ტესტების ნაცვლად, ფინეთის სკოლების მასწავლებლები თავიანთ მოსწავლეებს აძლევენ ისეთ დავალებებსა და ამოცანებს, რომლებიც ავლენს მოსწავლეების მიერ მასალისა თუ უნარების ათვისების დონეს. ფინეთის სკოლებში არ წარმოებს სკოლების შემოწმება მოსწავლეთა გამოცდების შედეგების მიმართულებით, სწავლის შედეგები ფასდება ეროვნული შეფასების ნიმუშის საშუალებით.

### ფინეთის სკოლების ფუნქციონირების პრინციპები და კულტურა



### 3.3 ბელგია

ბელგიაში (ფლანდრია) მოქალაქეობის სწავლება არ არის წარმოდგენილი, როგორც ცალკეული საგანი, მაგრამ 1997 წლიდან ოფიციალურად გახდა ერთ-ერთი დამატებითი სასწავლო პროგრამა, თუმცა ის, თუ როგორ უნდა იყოს მოქალაქეობის სწავლება ორგანიზირებული, ჯერ კიდევ დავის საგანს წარმოადგენს. აღნიშნული დავის გადასაჭრელად, გაჩნდა ახალი საგნის სწავლების ინიციატივა, რომელიც მოიცავს რელიგიებისა და მოქალაქეობის სწავლებას. მოცემული საგანი წარმოადგენს დამაიმედებელ მიმართულებას დღევანდელი სოციალურ ცვლილებების ფონზე (დეპოლარიზაცია, სეკულარიზაცია და მზარდი რელიგიური სხვაობა). ბელგიის პოლიტიკურ სისტემაში სპეციფიკურად არის კომბინირებული როგორც რელიგიური, ასევე, ფედერალური სფერო. ასევე, ბელგიას აქვს სპეციფიკური ეკლესია-სახელმწიფო რეჟიმის სისტემა, რომელიც ეფუძნება რელიგიურ თავისუფლებას და, ამავე დროს, სახელმწიფოს მხრიდან აქტიურ მხარდაჭერას. დამატებით, კონსტიტუციაში დეკლარირებულია განათლების თავისუფლება. ეს მოიცავს არა მარტო მშობლების მიერ სკოლის შერჩევას, არამედ თუკი მოცემული რელიგიური საზოგადოება მოითხოვს საკუთარი სკოლების არსებობას, მაშინ ეს მოთხოვნა უნდა განხორციელდეს განათლების ხარისხის კრიტერიუმებისა და სპეციალური რეგულაციების დაცვით.

მიუხედავად იმისა, რომ ყველა სხვა რელიგიას აქვს იურიდიული უფლება, გახსნას სკოლა, ბელგიაში არის კათოლიკური სკოლების ფართო ქსელი. ასევე, მცირე რაოდენობით გვხვდება ებრაული სკოლები, კერძო სკოლები გარკვეული პედაგოგიური კონცეფციებით (მაგ. ფრეინეტის და შტაინერის სკოლა) და თითქმის არ არის მუსლიმური სკოლები.

სხვა ქვეყნებთან ერთად (მაგ. ავსტრია), ბელგია წარმოადგენს ევროპის ერთ-ერთ ქვეყანას, რომელიც აძლევს განსხვავებული რელიგიის მქონე პირებს საშუალებას, საჯარო სკოლებში მოახდინონ კონფესიური რეალიზება (პოტს და შინკელი, 2006). მიუხედავად რელიგიური თავისუფლებისა, მაინც თავს იჩენს არაერთი პრობლემა,

რომელიც გამომდინარეობს ისტორიული კონტექსტიდან, რომელიც არსებობს კათოლიკეებსა და ლიბერალებს შორის. უპირველეს ყოვლისა, არსებობს ხელოვნური განსხვავება აღიარებულ და არაღიარებულ რელიგიებსა და მსოფლიო ხედვას შორის, რომელსაც მივყავართ ფლამანდრიული სისტემის სირთულეებთან. გარდა ამისა, გასათვალისწინებელია ბელგიური სისტემის ორგანიზაციული და ფინანსური სპეციფიკა. თუმცა ყველაზე მნიშვნელოვან პრობლემას წარმოადგენს ის, რომ ქვეყანას არ გააჩნია საკმარისი რაოდენობის მასწავლებელი, რომელსაც აქვს ან მიმართულებით მუშაობის სათანადო კომპეტენცია.

სოციალური პრობლემატიკის თვალსაზრისით, ბელგიის კონტექსტში ძალიან მნიშვნელოვანია რელიგიური ლანდშაპი. უპირველეს ყოვლისა, უნდა აღინიშნოს, რომ ბელგია ხდება უფრო და უფრო დეპოლარიზირებული. 1960 შემდეგ ბელგიაში იმატა რელიგიურმა მრავალფეროვნებამ, რამაც მნიშვნელოვნად შეცვალა რელიგიური და საგანმანათლებლო სისტემა, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, რელიგიური და საგანმანათლებლო ორგანიზების პრინციპები მაინც არ შეცვლილა.

1997 წლის შემდეგ დაემატა სამოქალაქო განათლების სასწავლო პროგრამები. მოცემული პროგრამა/პროგრამები მოიცავს სტუდენტების მიერ გარემოს, ადამიანის უფლების, დემოკრატიის და პოლიტიკური მონაწილეობის შეცნობას. სკოლები ვალდებული არიან, ასწავლონ და დაეხმარონ გაცნობიერებაში, და არა აქცენტი გააკეთონ ათვისებული მასალის ტესტირებაზე. ჰოოგის და დასანევილის (2011) კვლევის მიხედვით, გამოვლინდა პოლიტიკური ცნობერების ამაღლება. მაგრამ სამოქალაქო განათლების არსებული პროგრამები არ არის საკმარისი, რადგან გათვლილია მცირე რაოდენობის მოსწავლეებზე. უფრო მეტი ყურადღება უნდა დაეთმოს მოქალაქეობის სწავლებას, თუმცა ბევრი მასწავლებელი ამტკიცებს, რომ მათ ამისთვის არ აქვთ საკმარისი დრო. მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთი კერძო სკოლა და მასწავლებელი მოიაზრებს მოცემულ პროგრამას, როგორც ცალკეულ საგანს, ბოლო კვლევამ დაადასტურა, რომ ფლანდრიელები იღებენ საშუალოზე დაბალ შეფასებას. ბოლო ათწლეულმა აჩვენა, რომ რელიგიების შესწავლის აზრმა დადებითი გავლენა იქონია ლიტერატურის შესწავლაზეც. აღნიშნულ საგანს - რელიგიებისა და მოქალაქეობის სწავლებას - აქვს მრავალი უპირატესობა. პირველი: საჯარო სკოლის

მოსწავლეები აღარ იქნებიან განცალკავებულნი მსოფლიო კონტექსტიდან და მათ ექნებათ შესაძლებლობა, რომ ითანამშრომლონ და ისწავლონ დანარჩენ მსოფლიოსთან ერთად. ასევე, მოცემული პროგრამა ზრდის ახალგაზრდების რელიგიური ცნობერების ამადლებას და ტოლორანტულობის განცდას. ახალი საგნის შეთავაზებით, მოსწავლეები იღებენ რელიგიებისა და მოქალაქეობის შესახებ ინფორმაციას, რის საფუძველზეც უნდა შეუმცირდეთ სხვა რელიგიის მიმართ აგრესია და ისწავლონ რელიგიური და სოციალური თანასწორობა. ამრიგად, აღნიშნული საგნით შესაძლებელი ხდება რელიგიის ობიექტური, კრიტიკული და პლურალისტური კუთხით შესწავლა.

მიზნის მისაღწევად, სკოლას შეუძლია დაიწყოს ახალი პროგრამის დანერგვა *საცდელი პროექტის* სახით, სადაც რელიგიებისა და მოქალაქეობის სწავლება წარმოადგენს არსებული საგანმანათლებლო პროგრამის დამატებით საგანს. ასეთ შემთხვევაში, სკოლას, უპირველეს ყოვლისა, სჭირდება მასწავლებელთა მომზადება და მათი კომპეტენციების ანალიზი ამ კუთხით. მეორე დონეზე - ტარდება 1 საათიანი გაკვეთილები იმ მასწავლებლების მიერ, რომელთაც აქვთ მოცემული საგნის შესაბამისი ცოდნა ან გავლილი აქვთ ტრენინგი. მესამე დონე უკვე მოიცავს კვირაში ორსაათიანი გაკვეთილის ჩატარებას. ახალმა საგანმა შეიძლება ჩაანაცვლოს არსებული კურსი რელიგიის სწავლების შესახებ ან წარმოდგენილი იყოს არსებულ საგანთან ერთად, რომელიც შეიძლება არჩევითი საგნების ჯგუფში მოექცეს.

კერძო სკოლებს აქვთ შესაძლებლობა, შეიტანონ ახალი საგანი სავალდებულო საგნის სტატუსით. საწყის ეტაპზე რელიგიების სწავლება უნდა მიმდინარეობდეს მთავარ საგნად, მეორე ეტაპზე დასაშვებია საგნის კვირაში ერთხელ შეტანა და მესამე ეტაპზე საგანს უნდა მიენიჭოს არჩევითის სტატუსი. იმ შემთხვევაში, თუ მოხდება კონსტიტუციური ცვლილება, რელიგიების სწავლება შესაძლოა მთლიანად გამოეყოს რელიგიურ ინსტიტუტებს.

ახალი საგნის ინტეგრირება საგანმანათლებლო პროგრამებში უნდა მოხდეს პოლიტიკოსების, საგანმანათლებლო პერსონალის, რელიგიური წარმომადგენლების

სურვილისა და დიდი მცდელობის საფუძველზე. თუმცა ბელგიელი მოსწავლეების დაბალი შეფასება წარმოადგენს მნიშვნელოვან პრობლემას რელიგიების სწავლების თვალსაზრისით და საჭიროებს სწრაფ გაუმჯობესებას.

არსებული სიტუაციიდან გამომდინარე, ახალი საგნის სწორი აქცენტებით ორგანიზება შექმნის პერსპექტივას წარმატებისთვის, ვინაიდან დღესდღეობით ბელგიაში მოქალაქეობის სწავლება წარმოადგენს მხოლოდ როგორც დამატებით სასწავლო შესაძლებლობას, რომელიც, ეფექტიანობის თვალსაზრისით, რეალურად არც კი არის შეფასებული.

## კვლევითი ნაწილი

### კვლევის აღწერა და მეთოდოლოგია

არაერთი საერთაშორისო თუ ეროვნული ვალდებულება, რეკომენდაცია არსებობს, რომელიც განათლების პრიორიტეტად დემოკრატიული საზოგადოების სრულფასოვანი, ტოლერანტი, ინტერკულტურულად მგრძნობიარე ადამიანის აღზრდას აყალიბებს. ეს პრიორიტეტი, როგორც ფორმალური ვალდებულება, ხშირად ისახება სფეროს მარეგულირებელ დოკუმენტებში, თუმცა როგორც სხვადასხვა დროს ჩატარებული კვლევები ცხადყოფს, საგანმანათლებლო პრაქტიკას ვერ ცვლის და ამ მიმართულებით სავალალო შედეგები გვაქვს, რაც კიდევ ერთხელ მწვავედ უსვამს ხაზს საკითხის აქტუალობას.

გარდა იმისა, რომ სასკოლო უსაფრთხოების, ბულინგის პრევენციის, ადამიანის უფლებების სწავლების, ინტერკულტურულად მგრძნობიარე სასკოლო კულტურის ჩამოყალიბების მთავარ ინსტრუმენტად სწორედ „დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების ჩარჩო“ მიიჩნევა (ბრიუსელის დეკლარაცია, 2016) და მნიშვნელოვანია ნათელი სურათის ქონა, რა მდგომარეობა გვაქვს ამ მიმართულებით ქვეყანაში, პრობლემის აქტუალობას განსაზღვრავს ისიც, რომ 2018 წლიდან PISA საერთაშორისო კვლევის ერთ-ერთ აქცენტად განსაზღვრულია მოქალაქეობის კომპეტენციის კვლევა სწორედ ჩარჩოზე დაყრდნობით. საგულისხმოა, რომ ქვეყანა აღნიშნულ კვლევას ერთგვარი მზაობით დახვდეს, რათა არ მოუწიოს სპონტანური ნაბიჯების გადადგმა არასახარბიელო შედეგების შემთხვევაში, როგორც ეს წიგნიერების მიმართულებით, PIRLS-ის კვლევის შედეგების პრეზენტაციისას მოხდა.

ამრიგად, ერთი მხრივ, ეროვნულ დონეზე გამოკვეთილი საჭიროებები, მეორე მხრივ, საერთაშორისო კვლევითი ინტერესები ადასტურებს აქტუალობას, გამოიკვეთოს, თუ:

- რა ვითარებაა ზოგადი განათლების საფეხურზე დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარების თვალსაზრისით;
- იდენტიფიცირდეს გავლენის მქონე ფაქტორები და მათი გავლენის ხარისხი;

- შემუშავდეს რეკომენდაციები განვითარების ხელშესაწყობად.

ჩვენი კვლევის მიზანს წარმოადგენს ინტერკულტურული წიგნიერების /დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარების კვლევა საქართველოს ზოგადი განათლების საფეხურზე.

კვლევის კონკრეტულ ამოცანებს კი წარმოადგენდა:

- ✓ მასწავლებელთა შორის დემოკრატიული კულტურის სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ ცნობადობის დადგენა;
- ✓ დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ ინფორმირებულობის შესახებ წყაროების და ფორმების გამოვლენა;
- ✓ დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარებაზე მუშაობის პროცესში ცნობადობის და ინფორმირებულობის შეფასება პოზიციების (დირექტორი/მასწავლებელი), საფეხურების (დაწყებითი/საბაზო/საშუალო) და საგნობრივი ჯგუფების ჭრილებში;
- ✓ დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარებაზე მუშაობის ინტენსიობის დადგენა;
- ✓ დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარებაზე მუშაობის პროცესში ხელშემწყობი და ხელშემშლელი ფაქტორების დადგენა;
- ✓ დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარებაზე მუშაობის პროცესში სასურველი დამხმარე ფაქტორების დასახელება.

კვლევის მიზნიდან გამომდინარე, საკვლევი შეკითხვები ამგვარად ჩამოყალიბდა:

- მუშაობენ თუ არა სხვადასხვა საგნისა და საფეხურის მასწავლებლები საქართველოს ზოგადი განათლების საფეხურზე მოსწავლეებში დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარების მიმართულებით, თავიანთი საგნის სწავლების პარალელურად?
- რომელია ყველაზე რთულად გასავითარებელი კომპეტენცია და რომელი მოითხოვს ყველაზე ნაკლებ ძალისხმევას?

- რომელი ფაქტორები ახდენს გავლენას მოსწავლეებში დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარებაზე?
- რომელია ყველაზე მაღალი ეფექტის მქონე ფაქტორები?
- რა უშლის და რა უწყობს ხელს მასწავლებელს ამა თუ იმ კომპეტენციის განვითარებაში?
- რა ტიპის მხარდაჭერა სჭირდება მასწავლებელსა და სკოლას დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარების თვალსაზრისით.

სკოლებში დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სიღრმისეულად შესასწავლად გამოყენებული იქნა შერეული მეთოდი, რაც გულისხმობს ორი ტიპის მეთოდოლოგიის გამოყენებას, როგორც რაოდენობრივ ისე თვისებრივ მეთოდებს. მოცემულ თავში განხილული იქნება როგორც თვისებრივი, ასევე, რაოდენობრივი მეთოდის შედეგები. თვისებრივი კვლევის ფარგლებში, ჩატარდა 7 ფოკუსჯგუფი - 4 ეროვნულ და 3 საერთაშორისო დონეზე. ეროვნულ დონეზე ჩატარებულმა 4-მა ფოკუსჯგუფმა მოიცვა საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების დირექტორები თბილისიდან და საქართველოს სხვადასხვა რეგიონიდან. ხოლო საერთაშორისო დონეზე ჩატარებულმა ფოკუსჯგუფებმა მოიცვა განათლების სპეციალისტები ევროპის საბჭოს წევრი 11 ქვეყნიდან: მალტა, მონტენეგრო, ბოსნია და ჰერცეგოვინა, ფინეთი, სლოვენია, აზერბაიჯანი, გაერთიანებული სამეფო, კვიპროსი, იტალია, შვეიცარია, საქართველო.

რაც შეეხება რაოდენობრივ კვლევას, განხორციელდა სკოლის დირექტორებისა და მასწავლებლების პირისპირ გამოკითხვით. შერჩევაში მონაწილეობდა საქართველოს 11 რეგიონის 103 სკოლის 1103 რესპონდენტი (მასწავლებელთა გენერალური ერთობლიობის 2%).

კვლევის ფარგლებში ინსტრუმენტად გამოყენებული იქნა კითხვარი, რომელიც შემუშავდა პირისპირ გამოკითხვის მიზნით. კითხვარი მოიცავს 8 შეკითხვას, ამათგან, ოთხი შეკითხვა განეკუთვნება ზოგად თემატიკას (რეგიონი/რაიონი, სკოლა, საფეხური

და საგანი), სამი შეკითხვა ეხება დემოკრატიული კულტურის ჩარჩო კომპეტენციის ცნობადობას და ინფორმირებულობის წყაროებს და ფორმებს.

ინსტრუმენტის ბოლო, მე-8 შეკითხვაში ცხრილის სახით ჩამოთვლილია დემოკრატიული კულტურის 20 კომპეტენცია ღირებულებების, დამოკიდებულებების, უნარების, ცოდნის და კრიტიკული გააზრების შესახებ. თითოეულ კომპეტენციის განვითარებაზე რესპონდენტი ოთხი დახურული და ერთი ღია ქვეშეკითხვის სახით აფასებდა, აღწერდა და აკონკრეტებდა ინფორმაციას ხელშემწყობი, ხელშემშლელი და დამხმარე ფაქტორების შესახებ, რომლებიც დანართის სახით იყო წარმოდგენილი კითხვარში (იხ. დანართი).

მოსწავლეებში კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას რესპონდენტი აფასებდა 4-ბალიან შკალაზე, სადაც 0 ნიშნავდა - საერთოდ ვერ ვახერხებ, 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ, 2 - ხშირად ვახერხებ და 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია.

თითოეული კომპეტენციის შესახებ ხელშემწყობი, ხელშემშლელი და დამხმარე ფაქტორების დასახელების დროს, რესპონდენტს ჰქონდა საშუალება, დაესახელებინა სამი სავარაუდო პასუხი. ღია შეკითხვაში კი რესპონდენტი კონკრეტული კომპეტენციის განვითარების შესახებ ასახელებდა მისაღებ შენიშვნებს, რეკომენდაციებს, თუ რჩევებს.

## კვლევის შედეგები

### ფოკუსჯგუფების ანალიტიკური შეჯამება

ფოკუსჯგუფებში განხილულ იქნა ევროპის საბჭოს დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს (RFCDC) როლი და დამატებითი ღირებულება ეროვნულ საგანმანათლებლო სისტემებში საგანმანათლებლო პრიორიტეტებისა და დემოკრატიული სწავლების მხარდაჭერაში; თუ როგორ უწყობს ხელს RFCDC დემოკრატიულ განათლებაში არსებული განვითარებისა და

გამოწვევების იდენტიფიცირებას, პოლიტიკის ჩარჩოებს და სკოლებსა და მასწავლებელთა განათლებაში მისი განხორციელების მხარდაჭერას.

**RFCD, როგორც ინსტრუმენტი გამოწვევების ამოცნობისა და სტრუქტურირებისთვის**

RFCD-ის მიერ წამოყენებული იდეების უმეტესობა რამდენიმე ქვეყანაში 2018 წელს ჩარჩოს მიღებამდე არსებობდა. იტალიის, მონტენეგროს, ფინეთისა და შვეიცარიის მაგალითებმა აჩვენა, რომ დემოკრატიულ კომპეტენციებთან, მონაწილეობით სწავლებასთან და საერთო სასკოლო მიდგომებთან დაკავშირებული კონცეფციები უკვე ვითარდებოდა ეროვნულ დონეზე. შესაბამისად, გამოიკვეთა, რომ RFCD-ის ღირებულება შეიძლება არა მხოლოდ ახალი იდეების დანერგვაში, არამედ ქვეყნებს არსებული პრაქტიკის იდენტიფიცირებაში, სისტემატიზაციასა და ხაზგასმაში დახმარებაშიც იყოს.

ამ კონტექსტში, RFCD აღწერილი იყო, როგორც ინსტრუმენტი, რომელიც საშუალებას აძლევს პოლიტიკის შემქმნელებსა და პედაგოგებს, ამოიცნონ მიმდინარე გამოწვევები და უფრო თვალსაჩინო გახადონ ისინი უფრო ფართო სოციალური და პოლიტიკური სწავლების პროცესებში. მას შეუძლია იმოქმედოს როგორც ჩარჩო არსებული ინიციატივების რუკაზე დატანის, მათი დემოკრატიულ კომპეტენციებთან შესაბამისობისა და განათლების სისტემებში მათი როლის გაძლიერებისთვის.

**პოლიტიკური და სამოქალაქო ცოდნის მნიშვნელობა დემოკრატიულ განათლებაში**

მონაწილეებმა ასევე განიხილეს განსხვავება სხვადასხვა საგნებში განვითარებულ ზოგად კომპეტენციებსა და პოლიტიკური/სამოქალაქო განათლებისთვის საჭირო სპეციფიკურ ცოდნას შორის. მიუხედავად იმისა, რომ დემოკრატიული ღირებულებების, როგორიცაა თანამშრომლობა, მონაწილეობა და ლიდერობა, ხელშეწყობა შესაძლებელია სხვადასხვა საგნის, მათ შორის, ფიზიკური აღზრდის მეშვეობით, რამდენიმე მონაწილემ ხაზი გაუსვა, რომ პოლიტიკური/სამოქალაქო განათლება მოითხოვს დემოკრატიული სისტემების, ინსტიტუტებისა და გადაწყვეტილების მიღების პროცესების შესახებ ცალსახა ცოდნას.

ეს განსხვავება ხაზს უსვამს შეზღუდვას, რომლის მოგვარებაც მხოლოდ RFCD-ს არ შეუძლია: ჩარჩო, ძირითადად, კომპეტენციებზეა ორიენტირებული, მაშინ როდესაც დემოკრატიისა და პოლიტიკური სტრუქტურების შესახებ ცოდნა კვლავაც აუცილებელია. მონაწილეებმა გაიხსენეს 1960-იან და 1970-იან წლებში სამოქალაქო და პოლიტიკური განათლების გაძლიერების მცდელობები და აღნიშნეს, რომ ამჟამინდელი ჩარჩოები მიზნად ისახავს დემოკრატიული კულტურის ხარისხის გაუმჯობესებას კომპეტენციების რეალურ დემოკრატიულ პრაქტიკებთან დაკავშირებით.

ამ თვალსაზრისით, RFCD აღიარებულ იქნა, როგორც ინსტრუმენტი, რომელსაც შეუძლია დაეხმაროს პედაგოგებს ყოველდღიური სკოლის პრაქტიკის ანალიზსა და დემოკრატიულ მონაწილეობასა და კულტურასთან დაკავშირებული ძლიერი და სუსტი მხარეების იდენტიფიცირებაში.

**RFCD-ის ინტეგრაცია სწავლებაში, შეფასებასა და მასწავლებელთა განვითარებაში**

შვეიცარიის მაგალითებმა აჩვენა, თუ როგორ შეიძლება RFCD-ის ინტეგრირება შეფასების პრაქტიკაში. მასწავლებლებისთვის პროფესიული განვითარების პროგრამები მოიცავს ტრენინგებს უკუკავშირისა და შეფასების მეთოდების შესახებ, რომლებიც, თავის მხრივ, მოიცავს ჩარჩოდან დემოკრატიული კომპეტენციების ელემენტებს. ეს მიდგომა საშუალებას აძლევს RFCD-ს, მხარი დაუჭიროს პედაგოგიურ პრაქტიკას ახალი საგნების შემოღების გარეშე.

მონაწილეებმა ხაზი გაუსვეს იმ ფაქტს, რომ მასწავლებლები ცენტრალურ როლს ასრულებენ დემოკრატიული განათლების განხორციელებაში. მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთი მონაწილე მხარს უჭერდა იმ აზრს, რომ ყველა მასწავლებელი ხელს უწყობს სამოქალაქო სწავლებას, სხვები ამტკიცებდნენ, რომ ასევე აუცილებელია პოლიტიკური/სამოქალაქო განათლების სპეციალისტი მასწავლებლები. ასევე, გამოითქვა მოსაზრება, რომ ორივე მიდგომა შეიძლება თანაარსებობდეს: დემოკრატიული კომპეტენციების განვითარება შესაძლებელია სასწავლო გეგმის მასშტაბით, ხოლო სპეციალური საგნები უზრუნველყოფს ცოდნის გადაცემას.

ეფექტიანი განხორციელება მოითხოვს მასწავლებელთა მაღალი ხარისხის განათლებას, მუდმივ პროფესიულ განვითარებასა და დამხმარე პოლიტიკას. მასწავლებლებს უნდა ჰქონდეთ არა მხოლოდ საჭირო კომპეტენციები, არამედ თავდაჯერებულობაც, რათა გაუმკლავდნენ რთულ სოციალურ და პოლიტიკურ საკითხებს. ამიტომ, მასწავლებელთა მომზადებასა და ლიდერობის განვითარებაში ინვესტირება გადამწყვეტად იქნა მიჩნეული.

### **საერთო სასკოლო და სისტემის დონის მიდგომები**

დემოკრატიული კულტურისადმი საერთო სასკოლო მიდგომის დანერგვის მნიშვნელობა წამყვან კონცეფციად იქნა მიჩნეული, რომელიც ადრეული განათლებიდან უმაღლეს განათლებამდე ვრცელდება. გაერთიანებული სამეფოს მაგალითებმა ხაზი გაუსვა სისტემის მასშტაბით ახალ მიდგომებს, როგორიცაა ინიციატივები, რომლებიც განათლებას მდგრადობასთან და კლიმატის ცვლილებასთან აკავშირებს. ეს ინიციატივები მოიცავს განათლების ყველა დონეს და ხაზს უსვამს განათლების სისტემის მასშტაბით საერთო პასუხისმგებლობას.

დისკუსიამ ასევე მოიცვა პოლიტიკური ჩარჩოებისა და დაინტერესებული მხარეების დაკავშირების მნიშვნელობა. მაგალითად, საქართველოში, RFCD-ს ინტეგრირებულია ეროვნულ სტანდარტებსა და სხვა პოლიტიკურ დოკუმენტებში. ის ასევე გამოიყენება, როგორც საწყისი წერტილი დემოკრატიული კომპეტენციების უფრო ფართო საერთაშორისო ჩარჩოებთან დასაკავშირებლად, მათ შორის, გაეროს განათლების, მეცნიერებისა და კულტურის ორგანიზაციის ინიციატივებთან და ევროკავშირის განათლების დღის წესრიგთან.

თუმცა, მონაწილეებმა აღნიშნეს, რომ პოლიტიკის არსებობა არ იძლევა განხორციელების გარანტიას. მიუხედავად იმისა, რომ RFCD-ს მითითება მოცემულია პოლიტიკის დოკუმენტებსა და საგანმანათლებლო სტანდარტებში, კვლავ

რჩება გამოწვევები ამ პოლიტიკის პრაქტიკაში გამოყენების მონიტორინგთან დაკავშირებით.

### **მმართველობის კონტექსტები და განათლების სისტემის განსხვავებები**

დისკუსიამ გამოავლინა, რომ ეროვნული საგანმანათლებლო სისტემები მნიშვნელოვნად განსხვავდება მმართველობის სტრუქტურებისა და გადაწყვეტილების მიღების პროცესების მიხედვით. მაგალითად, შვეიცარიაში სასწავლო გეგმის რეფორმები მოიცავს ხანგრძლივ კონსულტაციურ პროცესებსა და რეფერენდუმებს ეროვნულ და კანტონურ დონეზე. ასეთ მონაწილეობით პროცესებს შეუძლიათ განსაზღვრონ დემოკრატიული განათლების პოლიტიკის შემუშავებისა და განხორციელების წესი.

ამის საპირისპიროდ, უფრო ცენტრალიზებულ საგანმანათლებლო სისტემებს შესაძლოა სირთულეები შეექმნათ სკოლის დონეზე ერთობლივი ლიდერობისა და დემოკრატიული გადაწყვეტილებების მიღების ხელშეწყობის კუთხით. მონაწილეებმა აღნიშნეს, რომ სკოლის დონეზე მონაწილეობისა და ლიდერობის გაძლიერება ხელს შეუწყობს ამ გამოწვევების მოგვარებას.

ფინეთის მაგალითმა კიდევ ერთი მიდგომა წარმოაჩინა, რომელიც განათლების სისტემაში ნდობის მაღალი დონით ხასიათდება. ფინეთში ხარისხის უზრუნველყოფა ძირითადად პროფესიულ პასუხისმგებლობასა და საზოგადოებრივ მოლოდინებზეა დამოკიდებული, და არა ხარისხის ინსპექტორების ინსტიტუტზე. ეს მოდელი აჩვენებს, თუ როგორ მოქმედებს უფრო ფართო საზოგადოებრივი კულტურა საგანმანათლებლო მმართველობასა და განხორციელებაზე.

### **საზოგადოებრივი გავლენა და თანამედროვე გამოწვევები**

მონაწილეებმა აღიარეს, რომ სკოლებზე ღრმა გავლენას ახდენს ფართო პოლიტიკური და სოციალური კონტექსტი. გამოიკვეთა დემოკრატიულ განათლებაზე მოქმედი რამდენიმე გამოწვევა:

- საზოგადოებაში პოლიტიკური პოლარიზაციის ზრდა, რამაც შეიძლება გავლენა მოახდინოს საკლასო დისკუსიებსა და მასწავლებლებთან ურთიერთობაზე.
- სოციალური მედიის გავლენა, რომელიც აძლიერებს პოლიტიკურ დებატებს და გავლენას ახდენს მოსწავლეთა აღქმასა და დამოკიდებულებებზე.
- ნეიტრალიტეტისა და მიუკერძოებლობის შენარჩუნების სირთულე საკლასო ოთახში პოლიტიკური საკითხების განხილვისას.
- სასწავლო გეგმების განსაზღვრისას, განათლებაზე პოლიტიკური ძალაუფლების სტრუქტურების გავლენის ქვეშ მოქცევის რისკი.

ფინეთის მაგალითებმა აჩვენეს, თუ როგორ უმკლავდებიან სკოლები ამ გამოწვევებს პოლიტიკური პარტიების შესახებ სწავლებით და მოსწავლეებისთვის „ჩრდილოვანი არჩევნების“ ორგანიზებით. ეს ინიციატივები მიზნად ისახავს დემოკრატიული პროცესების გაგების ხელშეწყობას, საგანმანათლებლო ნეიტრალიტეტის შენარჩუნებით.

თუმცა, მონაწილეებმა ხაზი გაუსვეს, რომ საკამათო საკითხების განხილვა სპეციალიზებულ პედაგოგიურ უნარებს მოითხოვს, რაც ხაზს უსვამს მასწავლებლის მომზადებისა და პროფესიული განვითარების მნიშვნელობას.

### **RFCDRC რესურსების შესახებ ცნობიერების ამაღლება და გავრცელება**

დისკუსიის დროს კიდევ ერთი საკითხი, რომელიც გამოიკვეთა, იყო პედაგოგებში RFCDRC-ისა და მისი დამხმარე მასალების შესახებ შეზღუდული ინფორმირებულობა. მონაწილეებმა აღნიშნეს, რომ ბევრი მასწავლებელი არ იცნობს რესურსების სრულ სპექტრს, მათ შორის, ჩარჩოს. ინფორმირებულობის ეს ნაკლებობა ზღუდავს ჩარჩოს პოტენციურ გავლენას.

მონაწილეებმა განაცხადეს, რომ საჭიროა RFCDRC-ის რესურსების უფრო მიზანმიმართული პოპულარიზაცია და გავრცელება, ინიციატივებთან ერთად, რომლებიც მიზნად ისახავს პედაგოგთა კომპეტენციების გაძლიერებას

დემოკრატიული კულტურის პრინციპების სწავლებასა და სკოლის განვითარებაში გამოყენებაში.

### **განხორციელების გამოწვევები**

გამოვლინდა რამდენიმე დამატებითი გამოწვევა, რომელიც გავლენას ახდენს განათლებაში დემოკრატიული დისკურსის განხორციელებაზე:

- განათლების პოლიტიკაზე ზეგავლენის მქონე სამთავრობო კონტროლი და ადგილობრივი პოლიტიკური კონტექსტები.
- ღირებულებით და იდეოლოგიურ გავლენას შორის დელიკატური ბალანსი.
- მასწავლებლების წინააღმდეგობა სასწავლო გეგმის ცვლილების მიმართ, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც პედაგოგები უპირატესობას ანიჭებენ მხოლოდ მათ საგნობრივ დისციპლინებზე ფოკუსირებას.
- შეფასების სისტემები, რომლებიც ცოდნაზე დაფუძნებულ გამოცდებს კომპეტენციებზე დაფუძნებულ სწავლებაზე მეტად ანიჭებენ უპირატესობას, როგორცაა მაღალი ფსონების მქონე საბოლოო გამოცდები, რომლებიც სკოლებს რანჟირებას უკეთებენ.
- სკოლებსა და გარე დაინტერესებულ მხარეებს შორის შეზღუდული თანამშრომლობა ადმინისტრაციული შეზღუდვების, დროის შეზღუდვების ან მოტივაციის ნაკლებობის გამო.

მონაწილეებმა ხაზი გაუსვეს, რომ წარმატებული განხორციელება დიდწილად დამოკიდებულია მასწავლებლების ერთგულებაზე, სკოლებში ერთობლივ ლიდერობაზე და პედაგოგებს შორის მიკუთვნებულობის გრძნობაზე.

განათლების პოლიტიკის თვალსაზრისით, რამდენიმე ძირითადი პრიორიტეტული სფერო გამოიკვეთა:

- პრიორიტეტული სფეროები ქვეყნების მიხედვით განსხვავდება, თუმცა რამდენიმე ქვეყანაში RFCDK და მისი ელემენტები ინტეგრირებულია სასწავლო გეგმაში, პედაგოგიკაში, მასწავლებელთა განათლებაში (როგორც მომზადების, ასევე, გადამზადების დონეზე) და საერთო სასკოლო მიდგომაში. შეფასება

რადიკალიზაციის წინააღმდეგ მდგრადობის გაზრდასთან, ენის როლთან და უმაღლეს სასწავლებლებში ერთად იდენტიფიცირებულია, როგორც ყველაზე პრობლემური სფეროები (ამასთან დაკავშირებით, ხაზგასმული იყო, რომ „დემოკრატია თავისთავად მიღებულად ითვლება“ და, შესაბამისად, დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების შეფასება/შეფასებები სუსტია ან არასაკმარისი).

- დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციებზე მუშაობა მიმდინარე პროცესია, რომელიც 2018 წლამდე დაიწყო. ზოგიერთ ქვეყანაში RFCD-ს და მისი ელემენტები ექსპლიციტურად არის ინტეგრირებული, ხოლო სხვა ქვეყნებში RFCD-ის ელემენტები ირიბად არის ინტეგრირებული „დემოკრატიისა“ და „დემოკრატიული კომპეტენციების“ მეშვეობით.
- მთავარია, განსხვავება შევინარჩუნოთ დემოკრატიის შესახებ, დემოკრატიისთვის და დემოკრატიის მეშვეობით, სამივე ასპექტი უნდა იყოს ინტეგრირებული განათლების პოლიტიკასა და პრაქტიკაში. განათლების ყველა დონეზე საჭიროა „სამოქალაქო განათლება“, რათა გაძლიერდეს ცოდნა იმის შესახებ, თუ რა არის დემოკრატია.

ხაზგასმულ იქნა, რომ პოლიტიკა და პრაქტიკა უნდა გაიმიჯნოს, რადგან ქვეყნების განათლების სისტემებსა და სასწავლო გეგმებს შორის დიდი ვარიაციებია, განსაკუთრებული აქცენტი ცენტრალიზებულ და დეცენტრალიზებულ საგანმანათლებლო სისტემებზე გაკეთდა.

- მასწავლებლები გადამწყვეტ როლს თამაშობენ. მასწავლებლებისა და მათი განათლების მნიშვნელობა, როგორც მომზადების, ასევე, შემდგომი გადამზადების დონეზე, ხაზგასმული იყო, როგორც ერთ-ერთი მთავარი ხელშემწყობი ფაქტორი.
  - პროფესიული პროგრამები უნდა განხორციელდეს და თანმიმდევრულად განვითარდეს.
  - ყველა მასწავლებელი უნდა იყოს ჩართული და არა მხოლოდ სოციალური მეცნიერებების მასწავლებლები.

- პოლარიზაციით გამძიმებულ ამჟამინდელ სიტუაციაში, მასწავლებლებს უნდა ჰქონდეთ კომპეტენციები, უნარები და ა.შ. მგრძნობიარე და საკამათო საკითხების გადასაჭრელად. მათ ასევე უნდა ჰქონდეთ პოლიტიკური საგნების ცოდნა.

ხელშემწყობი ფაქტორების სხვა მაგალითებია:

- საერთო სასკოლო და სისტემის დონეზე მიდგომის მნიშვნელობა ( მაგ., დიდი ბრიტანეთის და მდგრადი განვითარებისა და კლიმატის ცვლილების შესახებ განათლების მაგალითი);
- დაინტერესებულ მხარეებს შორის ფართო თანამშრომლობა (თუმცა თანამშრომლობა შეიძლება გამოწვევა იყოს სხვადასხვა მიზეზის გამო , მაგ. დრო, მოტივაცია, ასევე ცენტრალიზებული სისტემები, სადაც სკოლებს პარტნიორობაში შესასვლელად ნებართვა სჭირდებათ);
- პოლიტიკა, რომელიც მხარს უჭერს RFCD-ის ფილოსოფიას და ზრდის მოტივაციას;
- მაგ. მდგრადი განვითარების მიზნების, საწყისი წერტილი.

გამოვლინდა რამდენიმე გამოწვევა RFCD-ის საგანმანათლებლო სისტემაში ინტეგრაციასთან დაკავშირებით და თუ როგორ შეიძლება ამ გამოწვევების დაძლევა:

- სკოლები განსხვავებული პოლიტიკური რეალობის მქონე საზოგადოებების ნაწილია. სკოლები საზოგადოების ღირებულებებსა და ტრადიციებს ახორციელებენ.
- განხილულ ძირითად გამოწვევებს შორის არის სამთავრობო კონტროლი, საზოგადოებრივი დისკურსის პოლარიზაცია, რომელმაც სკოლებშიც კი შეაღწია; მასწავლებელთა დამოკიდებულება, ასევე, RFCD-ის შესახებ დაბალი ცნობიერება. გამოწვევების გადაჭრის განხილულ გზებს შორის იყო ნდობა (და მაღალი ხარისხის სკოლების განვითარების მოლოდინი), ზოგიერთი ქვეყნის განათლების სისტემის დეცენტრალიზაცია, „პოლიტიკური/საზოგადოებრივი მეცნიერებები“ ან სამოქალაქო /მოქალაქეობრივი განათლება, კრიტიკული მედიაწიგნიერების მნიშვნელობა, ასევე, RFCD-ის მიზნობრივი ხელშეწყობა.

ამრიგად, საგანმანათლებლო სისტემაში დემოკრატიული განათლების პრაქტიკის იდენტიფიცირებისა და გაძლიერებისთვის. თუმცა, მისი ეფექტურობა დამოკიდებულია რამდენიმე ფაქტორზე, მათ შორის, მასწავლებელთა განათლებაზე, დამხმარე პოლიტიკაზე, სისტემის დონეზე კოორდინაციასა და არსებული რესურსების შესახებ ცნობიერების ამაღლებაზე.

საბოლოო ჯამში, მონაწილეები შეთანხმდნენ, რომ მასწავლებლები დემოკრატიული კომპეტენციების ხელშეწყობის მთავარ აქტორებად რჩებიან და მნიშვნელოვანი პროგრესისთვის საჭიროა როგორც პოლიტიკური მხარდაჭერა, ასევე, სკოლებში ძლიერი პროფესიული შესაძლებლობები.

### **რაოდენობრივი კვლევის სამიზნე ჯგუფის ძირითადი მახასიათებლები**

რაოდენობრივი მონაცემების სტატისტიკურად დამუშავების მიზნით, გამოყენებულია Excel-ის პროგრამა. დაკავებული პოზიციების მიხედვით, 1103 გამოკითხულ რესპონდენტთა შორის, 1007 მასწავლებელია, 87 დირექტორი და 9 დირექტორის მოადგილე.

მთელი საქართველოს მასშტაბით, რესპონდენტთა განაწილება რეგიონების მიხედვით იხ.ცხრილი #1-ზე. რესპონდენტები შერჩეული იქნენ საქართველოს ყველა რეგიონიდან, მათ შორის, დაახლოებით, ერთი მესამედი თბილისის სკოლებს წარმოადგენს, ხოლო უმცირესობა, დაახლოებით 3% - სამეგრელო-ზემო სვანეთის სკოლის წარმომადგენლები არიან.

სწავლების საფეხურის მიხედვით, გამოკითხულთაგან 599 ასწავლის დაწყებით საფეხურზე, 579 საბაზო საფეხურზე და 291 საშუალო საფეხურზე. გამოკითხულთა ნახევარზე მეტი ასწავლის სხვადასხვა საფეხურზე როგორც დაწყებით, ისე საბაზო და საშუალო საფეხურებზე. რესპონდენტთა მეოთხედი ასწავლის მხოლოდ დაწყებით საფეხურზე, 12% - მხოლოდ საბაზო, 8% - მხოლოდ საშუალო საფეხურზე,

რესპონდენტთა 28% დაკავებულია ორ სხვადასხვა საფეხურზე სწავლებით, ხოლო რესპონდენტთა 15% დაკავებულია სამივე საფეხურზე, იხ. ცხრილი #2.

საგნობრივი ჯგუფების მიხედვით, მასწავლებელთა უმრავლესობა, 17% ასწავლის ქართულ ენასა და ლიტერატურას, ასევე, მაღალია რესპონდენტთა რიცხვი საზოგადოებრივი მეცნიერების (15%) და უცხო ენების (14%) საგნობრივ ჯგუფებში. მინიმალურია რესპონდენტთა რაოდენობა სპორტისა და საინფორმაციო ტექნოლოგიების საგნობრივ ჯგუფებში - 2-2%. ასევე, 2%-ია პედაგოგების, ვინც ასწავლის სხვადასხვა საგნობრივ ჯგუფის საგნებს. გამოკითხულ დირექტორთა 61%-ს (53), დირექტორის მოადგილეებს (8) და მასწავლებელთა 5%-ს (53) არ აქვს მონაცემი ასახული საგნობრივ ჯგუფთან დაკავშირებით, იხ. ცხრილი #3.

### **დემოკრატიული კულტურის სარეკომენდაციო ჩარჩოს ცნობადობა და ინფორმირებულობა**

შეკითხვაზე - იცნობთ თუ არა დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს, გამოკითხულ რესპონდენტთა 56% არ იცნობს და 43% იცნობს აღნიშნულ ჩარჩოს, იხ. ცხრილი #4.

რეგიონებში თუ განვიხილავთ დემოკრატიული კულტურის ჩარჩოს ცნობადობას, დავინახავთ, რომ მათი რაოდენობა, ვინც არ იცნობენ ჩარჩოს, გაცილებით მაღალია გურიაში - 94%, კახეთში - 83%, რაჭა-ლეჩხუმში და ზემო სვანეთში - 73%, იმერეთში - 68%, აჭარაში - 63% და ქვემო ქართლში - 59%. ხოლო შედარებით მაღალია ცნობადობა სამცხე-ჯავახეთში - 88%, სამეგრელო-ზემო სვანეთში - 82%, შიდა ქართლში - 60%, მცხეთა-მთიანეთში - 52% და თბილისში - 46%, იხ. გრაფიკი #1.

თუ განვიხილავთ დემოკრატიული კულტურის სარეკომენდაციო ჩარჩოს ცნობადობას სხვადასხვა ჭრილში, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ დაკავებული პოზიციების მიხედვით, ცნობადობა შედარებით მაღალია დირექტორებში (61%), იმ მასწავლებლებს შორის, რომლებიც ასწავლიან საშუალო საფეხურზე (45%) და, საგნობრივი ჭრილის

მიხედვით, მათემატიკის (50%), საზოგადოებრივი მეცნიერებებისა და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების მასწავლებლებს შორის (49%). სკოლის დირექტორებისგან განსხვავებით, გაცილებით ნაკლებია ცნობადობა მასწავლებლებში (58%), დაწყებით და საბაზო საფეხურებზე (57%), ასევე, ქართულისა (65%) და უცხო ენების (66%) მასწავლებლებს შორის. საბოლოო ჯამში, დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს ცნობადობა პოზიციების, საფეხურების და საგნობრივ ჭრილებში ყველგან 50%-ზე ნაკლებია და მერყეობს 34%-ს და 50%-ს შორის, თუ არ ჩავთვლით სკოლის დირექტორებს 61%, იხ. გრაფიკი #2, #3, #4.

შეკითხვა დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს ინფორმირებულობის შესახებ მოიცავდა იმ საინფორმაციო წყაროების ჩამონათვალს, საიდანაც პედაგოგები ღებულობდნენ ინფორმაციას, მათ შორის, მოიაზრება მასწავლებელთა პროფესიული განათლების ეროვნული ცენტრი, განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო, სკოლის დირექტორი, რესურსცენტრი, კოლეგა და სხვა ნებისმიერი წყარო, რომელსაც პედაგოგი დაასახელებდა. ცნობადობის შესახებ დადებითი პასუხის შემთხვევაში, რესპონდენტები აკონკრეტებდნენ, თუ რომელი წყაროდან/წყაროებიდან მიიღეს ინფორმაცია სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ. აღნიშნულ შეკითხვაზე რესპონდენტს ჰქონდა შესაძლებლობა, შემოეხაზა ორი სავარაუდო პასუხი. ცხრილი #5 წარმოგვიდგენს იმ 622 რესპონდენტის პასუხს, ვინც იცნობს დემოკრატიული კულტურის სარეკომენდაციო ჩარჩოს, მათ შორის, 44-მა რესპონდენტმა დააფიქსირა რამოდენიმე პასუხი, რაც ჯამში გვაძლევს 666 პასუხს. რესპონდენტთა ნახევარზე მეტი ინფორმაციის მთავარ წყაროდ ასახელებს მასწავლებელთა პროფესიული განათლების ეროვნულ ცენტრს (32%) და სკოლის დირექტორებს (22%), ხოლო ყველაზე ნაკლებად ისინი ამ ინფორმაციას რესურსცენტრებიდან იღებენ (4%). განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი წილი - 18% ეკუთვნის სხვა საინფორმაციო საშუალებებს, სადაც ძირითადად ისახება ინტერნეტის, სოციალური მედიის, ტრენინგების, კონფერენციების, არასამთავრობო ორგანიზაციების, საუნივერსიტეტო პროგრამების როლი როგორც ინფორმაციის გავრცელების წყარო, იხ ცხრილი #5.

თუ განვიხილავთ დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს ძირითად საინფორმაციო წყაროებს რესპონდენტთა პოზიციის, სააფეთხურებისა და საგნობრივი ჭრილების მიხედვით, დავინახავთ, რომ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი და სკოლის დირექტორი ამ ჭრილებშიც ძირითადი საინფორმაციო წყაროებია, იხ. გრაფიკი #5, #6, #7.

გრაფიკულად წარმოდგენილი სურათი ასახავს პოზიციების მიხედვით დირექტორებსა და მასწავლებლებს შორის არსებულ მსგავსებასა და განსხვავებებს, დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს საინფორმაციო წყაროებთან დაკავშირებით. დირექტორების 64% ინფორმაციას იღებს მასწავლებლის სახლიდან და სამინისტროდან, 17% ასახელებს სხვა საინფორმაციო საშუალებას ხოლო დანარჩენი 17% ამ ინფორმაციას კოლეგისგან და რესურსცენტრიდან იღებს. მასწავლებლების 55% კი ამ ინფორმაციას მასწავლებლის სახლიდან და სკოლის დირექტორიდან, 19% ასახელებს სხვა წყაროებს, 23% კოლეგას და სამინისტროს, ხოლო რესურსცენტრებს მასწავლებლების მინიმალური - 3% ასახელებს. მსგავსება ამ ორ პოზიციას შორის არის ის, რომ მასწავლებელიც და დირექტორიც მთავარ საინფორმაციო წყაროდ ასახელებს მასწავლებლის სახლს, ხოლო განსხვავება არის ის რომ შემდეგ პრიორიტეტულ წყაროდ მასწავლებელი ასახელებს დირექტორს - 24%, დირექტორი კი - სამინისტროს 22%. ასევე, თუ შევადარებთ ამ ორ ჯგუფს, მიუხედავად იმისა, რომ რესურსცენტრები ყველაზე ნაკლებად დასახელდნენ, დირექტორები (9%) რესურსცენტრებიდან უფრო იღებენ ინფორმაციას, ვიდრე მასწავლებლები (3%).

გრაფიკი #6 ასახავს დემოკრატიული კომპეტენციების საინფორმაციო წყაროს პროცენტულ განაწილებას მასწავლებლებს შორის სწავლების საფეხურებრივ ჭრილში. დაწყებითი, საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლები მთავარ საინფორმაციო წყაროდ აქაც მასწავლებლის სახლსა და სკოლის დირექტორს ასახელებენ. მსგავსება საფეხურებს შორის არის ის, რომ დასახელებული წყაროს პროცენტული განაწილება სამივე საფეხურზე თითქმის ერთნაირია: მასწავლებლის სახლი - 31-32%, სკოლის დირექტორი - 22-25%, სხვა საინფორმაციო წყარო - 18-20%, კოლეგა და სამინისტრო -

11-14%, ხოლო რესურსცენტრი - 2-4%. რაც შეეხება განსხვავებას, ნაკლებად შეიმჩნევა სწავლების საფეხურებს შორის, ტენდენცია და პროცენტული განაწილება თითქმის ერთნაირია.

გრაფიკი #7 წარმოადგენს კომპეტენციების საინფორმაციო წყაროების პროცენტულ განაწილებას რესპონდენტთა სწავლების საგნობრივი ჯგუფების მიხედვით. საინფორმაციო წყაროებს შორის პრიორიტეტად სახელდება მასწავლებლის სახლი და სხვა საინფორმაციო წყაროები, შემდეგ - სკოლის დირექტორი, კოლეგა, სამინისტრო და რესურსცენტრი. მასწავლებლის სახლი სახელდება 29-34% შემთხვევებში, სხვა საინფორმაციო - 15-27%, დირექტორი - 15-26%, კოლეგა - 7-20%, სამინისტრო - 7-15%, რესურსცენტრი - 1-8% შემთხვევებში. განსხვავება საგნობრივ ჯგუფებს შორის არის ის, რომ ესთეტიკური და საზოგადოებრივი მეცნიერებების საგნობრივი ჯგუფები მეორე პრიორიტეტულ საინფორმაციო წყაროდ ასახელებენ სხვა საინფორმაციო წყაროებს (27% და 25%), მაშინ როდესაც 19% მათემატიკის, 26% ქართულის, 22% უცხო ენების და 23% საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების საგნობრივი ჯგუფებს მასწავლებლები სკოლის დირექტორს ასახელებენ მეორე პრიორიტეტულ წყაროდ. მესამე პრიორიტეტულ წყაროდ სახელდება კოლეგა მათემატიკის (17%) და ესთეტიკური მეცნიერების (20%) საგნობრივ ჯგუფებში. ხოლო სამინისტრო სახელდება მეოთხე პრიორიტეტულ წყაროდ საზოგადოებრივი მეცნიერებების (15%) და ქართულის (13%) საგნობრივ ჯგუფებში.

კვლევის ფარგლებში, ასევე, მოცემული იყო შეკითხვა, თუ რა ფორმით ისურვებდნენ მასწავლებლები ინფორმაციის მიღებას დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ, სადაც მათ არჩევანი ჰქონდათ დაესახელებინათ ორი პასუხი. კითხვის ხუთი სავარაუდო პასუხი გულისხმობდა ინფორმაციის მიღებას პრეზენტაციის, გზამკვლევი/სახელმძღვანელოს, ელექტრონული რესურსის, ტრენინგის/სამუშაო შეხვედრის და ასევე სხვა ფორმით. სხვა ფორმით არჩევისას რესპონდენტს საშუალება ჰქონდა დაეკონკრეტებინა პასუხი. ცხრილი #6 წარმოგვიდგენს იმ 719 რესპონდენტის პასუხს ვინც ისურვებდა დემოკრატიული კულტურის სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ ინფორმაციის მიღებას სხვადასხვა

ფორმით, მათ შორის 163-მა რესპონდენტმა დააფიქსირა რამოდენიმე პასუხი, რაც ჯამში გვაძლევს 882 პასუხს. მასწავლებელთ 43% ასახელებს ინფორმაციის მიწოდების ფორმად ტრენინგებს/სამუშაო შეხვედრებს, 21%-21% კი გზამკვლევს და ელექტრონულ რესურს ასახელებს, პრეზენტაციებს ითხოვს მასწავლებელთა 10%, ხოლო დანარჩენი 5% ასახელებს რომ იცნობს კომპეტენციების ჩარჩოს და დამატებით ითოვს ყველა ჩამოთვლილ ფორმას, იხ. ცხრილი #6.

დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციის სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ ინფორმაციის მიღების ფორმები დაკავებული პოზიციების, საფეხურების და საგნობრივ ჯგუფების მიხედვით წარმოდგენილია გრაფიკებით, იხ. გრაფიკი #8, #9, #10. დირექტორების 39% და მასწავლებლების 43% პრიორიტეტს ანიჭებენ ტრენინგებს და სამუშაო შეხვედრებს როგორც ერთერთ ფორმას ინფორმაციის მიღების. ელექტრონულ რესურს დირექტორიც და მასწავლებელიც ერთნაირი რაოდენობით ასახელებენ 21%. გზამკვლევს მასწავლებლებისგან განსხვავებით ოდნავ მეტი რაოდენობით დირექტორები ირჩევენ 20% და 25%. ხოლო რაც შეეხება მეოთხე ფორმას მასწავლებლები ასახელებენ პრაზენტაციას 11%, დირექტორები კი სხვა ფორმას 11%.

სწავლების საფეხურების ჭრილშიც დაწყებითი, საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლები პრიორიტეტს ანიჭებენ ტრენინგების და სამუშაო შეხვედრების ფორმით ინფორმაციის მიღებას 38-41%. ელექტრონულ რესურსებს და გზამკვლევსაც ერთნაირი სიხშირით ასახელებენ დაწყებითი, საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლები 20%-24%. პრეზენტაციებს პასუხების 10-12% ერგო, სხვა ფორმებს კი 6-7%. განსხვავება სწავლების საფეხურების ჭრილში კომპეტენციების შესახებ ინფორმაციის მიღების ფორმებზე ნაკლებად შეიმჩნევა.

საგნობრივი ჯგუფების ჭრილში დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ ინფორმაციის მიღების ფორმებს შორის პრიორიტეტად სახელდება ტრენინგები და სამუშაო შეხვედრები, რომელთაც 35-49% მასწავლებლები ირჩევენ საგნობრივი ჯგუფებიდან. ყველაზე მეტად 49% ესთეტიკური მეცნიერების ჯგუფის მასწავლებლების პასუხებს შორის სწორედ ტრენინგები

სახელდება. გზამკვლევი (20% და 25%) და ელექტრონული რესურსიც (14-27%) თითქმის ერთნაირი სიხშირით სახელდება. ჯგუფებს შორის განსხვავება არის ის რომ მეორე პრიორიტეტად როცა მათემატიკის (27%), საზოგადოებრივი მეცნიერების (21%), უცხო ენების (22%) ჯგუფის მასწავლებლები ირჩევენ ელექტრონულ რესურს, ესთეტიკური მეცნიერებების (20%), საბუნებისმეტყველო (25%) და ქართულის (25%) ჯგუფის მასწავლებლები ირჩევენ გზამკვლევს/სახელმძღვანელოს. პრეზენტაციას ასახელებენ საგნობრივი ჯგუფების მასწავლებლების 7-12%, ხოლო სხვა ფორმას 4-7%. იხ. გრაფიკი #10.

### **დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარების შეფასება**

დემოკრატიული კულტურის თითოეული კომპეტენცია შეფასდა თითოეული რესპონდენტის მიერ, თუ რამდენად ახერხებს იგი მოსწავლეებში ამ კომპეტენციების განვითარებას. შესაბამისად, რესპონდენტები ირჩევდნენ პასუხს კომპეტენციის განვითარების 20 ხელისშემშლელი და ხელისშემწყობი ფაქტორიდან, ასევე, კომპეტენციის განვითარების მიმართულებით დახმარების სურვილის შემთხვევაში, აკონკრეტებენ ფორმას /ტიპს, რომელიც ჩამონათვალი სიის სახით მიეწოდათ (იხ. დანართი). ქვემოთ განვიხილავთ მოსწავლეებში RFCDK კომპეტენციების განვითარების შეფასებას მასწავლებლის მხრიდან.

#### **1. ადამიანის ღირსებისა და უფლებების დაფასება**

პირველი კომპეტენციის - „ადამიანის ღირსების და უფლებების დაფასების“ განვითარებას რესპონდენტთა 52% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში იყენებს და იგი განუყოფელი ნაწილია. თუმცა მათი რაოდენობაც მნიშვნელოვანია, ვინც ამ კომპეტენციას ხშირად იყენებს 44%. 4% კი ძალიან იშვიათად ახერხებს ამ კომპეტენციაზე მუშაობას.

გრაფიკი #11 წარმოადგენს იმ ხელისშემწყობ ფაქტორებს, რომელიც „ადამიანის ღირსების და უფლებების დაფასების“ განვითარებაში ეხმარება მასწავლებლებს. ამ კომპეტენციის განვითარებაში მასწავლებლებს ყველაზე მეტად ეხმარება:

კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები, კოლეგებთან თანამშრომლობა, სკოლის დირექცია და მშობელთა ჩართულობა. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება კონფერენციების და რესურსცენტრების ფაქტორი.

გრაფიკი #12 წარმოადგენს იმ ხელისშემშლელ ფაქტორებს, რომლებიც „ადამიანის ღირსებისა და უფლებების დაფასების“ განვითარებაში უშლის ხელს მასწავლებლებს. ამ კომპეტენციის განვითარებაში მასწავლებლებს ყველაზე მეტად ხელს უშლის: საგაკვეთილო დროის სიმცირე, მშობელთა და თემის ჩართულობა და სხვა დამატებითი ფაქტორები. დამატებით ფაქტორებში რესპონდენტები ასახელებენ არაჯანსაღ ურთიერთობებს ბავშვებს შორის, შშმ მოსწავლეებს, თემში არსებულ სტერეოტიპებს, მოსწავლეთა გაცდენებს, გარემოს გავლენას მოსწავლეზე, მოსწავლეთა გულგრილ დამოკიდებულებას, გადატვირთულ თემებს და ა.შ.

გრაფიკი #13 წარმოადგენს იმ ფაქტორებს, რომლებსაც „ადამიანის ღირსებისა და უფლებების დაფასების“ განვითარებაში ისურვებდნენ მასწავლებლები, როგორც მხარდამჭერს. ამ კომპეტენციის განვითარებაში მასწავლებლებს ყველაზე მეტად ესაჭიროებათ: ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები, მშობელთა ჩართულობა და კლასგარეშე არაფორმალური აქტივობები.

## **2. კულტურული მრავალფეროვნების დაფასება**

მეორე კომპეტენციის - „კულტურული მრავალფეროვნების დაფასების“ განვითარებას რესპონდენტთა 35% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში იყენებს და მიიჩნევს, რომ იგი მათი საქმიანობის განუყოფელი ნაწილია. თუმცა მათი რაოდენობა უფრო მეტია, ვინც ამ კომპეტენციას ხშირად იყენებს 55%. მხოლოდ 10%-ია, ვინც ძალიან იშვიათად ახერხებს ამ კომპეტენციაზე მუშაობას (ცხრილი #11).

გრაფიკი #14 წარმოადგენს იმ ხელიშემშლელ ფაქტორებს, რომლებიც „კულტურული მრავალფეროვნების დაფასების“ განვითარებაში ეხმარებათ მასწავლებლებს. ამ კომპეტენციის განვითარებაში მასწავლებლებს ყველაზე მეტად ეხმარებათ: კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები, კოლეგებთან თანამშრომლობა, საგნობრივი

სახელმძღვანელოები და ეროვნული სასწავლო გეგმა. ყველაზე ნაკლებად კი ამ კომპეტენციის განვითარებაში სახელდება რესურსცენტრის მხარდაჭერა.

გრაფიკი #15 წარმოადგენს იმ ხელიშემაშლელ ფაქტორებს, რომლებიც „კულტურული მრავალფეროვნების დაფასების“ განვითარებაში ხელს უშლის მასწავლებლებს. ამ კომპეტენციის განვითარებაში მასწავლებლებს ყველაზე მეტად ხელს უშლის: საგაკვეთილო დროის სიმცირე, მშობელთა და თემის ჩართულობა. სხვა ფაქტორებში კი სახელდება ინდიფერენტულობა, თემში არსებული სტერეოტიპული აზროვნება, დაბალი ტოლერანტობა, ინფორმაციის სიმწირე.

გრაფიკი #16 წარმოადგენს იმ მხარდამჭერ ფაქტორებს, რომლებსაც „კულტურული მრავალფეროვნების დაფასების“ განვითარებაში მასწავლებლები ისურვებდნენ, როგორც მხარდამჭერს. ამ კომპეტენციის განვითარებაში მასწავლებლებს ყველაზე მეტად ესაჭიროებათ: ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები, კლასგარეშე არაფორმალური აქტივობები და მშობელთა ჩართულობა.

### **3. დემოკრატიის, სამართლიანობის, კეთილსინდისიერების, თანასწორობისა და კანონის უზენაესობის დაფასება**

მესამე კომპეტენციის „დემოკრატიის, სამართლიანობის, კეთილსინდისიერების, თანასწორობისა და კანონის უზენაესობის დაფასების“ განვითარებას რესპონდენტთა 40% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში ახერხებს და იგი მათი საქმიანობის განუყოფელი ნაწილია. თუმცა მათი რაოდენობა უფრო მეტია, ვინც ამ კომპეტენციას ხშირად იყენებს 49% და მხოლოდ 10% უთითებს, რომ ძალიან იშვიათად ახერხებს ამ კომპეტენციაზე მუშაობას, იხ. ცხრილი #12.

გრაფიკი #17 წარმოადგენს იმ ხელისშემაშლელ ფაქტორებს, რომლებიც „დემოკრატიის, სამართლიანობის, კეთილსინდისიერების, თანასწორობისა და კანონის უზენაესობის დაფასების“ განვითარებაში ეხმარება მასწავლებლებს. ამ კომპეტენციის განვითარებაში მასწავლებლებს ყველაზე მეტად ეხმარებათ: კლასგარეშე

არაფორმალური აქტივობები, სკოლის დირექცია, კოლეგებთან თანამშრომლობა და ეროვნული სასწავლო გეგმა. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება სხვა ფაქტორები, კონფერენციები და რესურსცენტრები.

გრაფიკი #18 წარმოადგენს იმ ხელისშემშლელ ფაქტორებს, რომლებიც „დემოკრატიის, სამართლიანობის, კეთილსინდისიერების, თანასწორობისა და კანონის უზენაესობის დაფასების“ განვითარებაში ხელს უშლის მასწავლებლებს. ამ კომპეტენციის განვითარებაში მასწავლებლებს ყველაზე მეტად აფერხებს: საგაკვეთილო დროის სიმცირე, მშობელთა ჩართულობა, სხვა ფაქტორები და თემის ჩართულობა.

გრაფიკი #19 წარმოადგენს იმ მხარდამჭერ ფაქტორებს, რომლებიც „დემოკრატიის, სამართლიანობის, კეთილსინდისიერების, თანასწორობისა და კანონის უზენაესობის დაფასების“ განვითარებაში ისურვებდნენ მასწავლებლები, როგორც მხარდამჭერს. ამ კომპეტენციის განვითარებაში მასწავლებლებს ყველაზე მეტად ესაჩიროებათ: ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები, კლასგარეშე არაფორმალური აქტივობები და მშობელთა ჩართულობა.

#### 4. კულტურული განსხვავებულობისა და სხვა რწმენებისადმი, მსოფლმხედველობების, შეხედულებებისა თუ პრაქტიკისადმი შემწყნარებლური დამოკიდებულებისათვის მზაობა

მეოთხე კომპეტენციის „კულტურული განსხვავებულობისა და სხვა რწმენებისადმი, მსოფლმხედველობების, შეხედულებებისა თუ პრაქტიკისადმი შემწყნარებლური დამოკიდებულებისათვის მზაობის“ განვითარებას რესპონდენტთა 37% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში ახერხებს. თუმცა მასწავლებელთა 50% ამ კომპეტენციაზე მუშაობს მხოლოდ ხშირად, 12% კი ძალიან იშვიათად ახერხებს, იხ. ცხრილი #13.

გრაფიკი #20 წარმოადგენს იმ ხელშემწყობ ფაქტორებს, რომლებიც „კულტურული განსხვავებულობისა და სხვა რწმენებისადმი, მსოფლმხედველობების,

შეხედულებებისა თუ პრაქტიკისადმი შემწყნარებლური დამოკიდებულებისათვის მზაობის“ განვითარებაში ეხმარება მასწავლებლებს. ამ კომპეტენციის განვითარებაში მასწავლებლებს ყველაზე მეტად ეხმარებათ: კლასგარეშე არაფორმალური აქტივობები, კოლეგებთან თანამშრომლობა, მშობელთა ჩართულობა და სკოლის დირექცია. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება რესურსცენტრები, კონფერენციები და სხვა ფაქტორები.

გრაფიკი #21 წარმოადგენს იმ ხელშემშლელ ფაქტორებს, რომლებიც „კულტურული განსხვავებულობისა და სხვა რწმენებისადმი, მსოფლმხედველობების, შეხედულებებისა თუ პრაქტიკისადმი შემწყნარებლური დამოკიდებულებისათვის მზაობის“ განვითარებაში ხელს უშლის მასწავლებლებს. ესენია: საგაკვეთილო დრო, მშობელთა და თემის ჩართულობა, ასევე, სხვა ფაქტორები, რომლებიც დაკავშირებულია სტერეოტიპულ აზროვნებასთან და რესურსების სიმცირესთან.

გრაფიკი #22 წარმოადგენს იმ მხარდამჭერ ფაქტორებს, რომლებიც „კულტურული განსხვავებულობისა და სხვა რწმენებისადმი, მსოფლმხედველობების, შეხედულებებისა თუ პრაქტიკისადმი შემწყნარებლური დამოკიდებულებისათვის მზაობის“ განვითარებაში მასწავლებლები ისურვებდნენ, როგორც მხარდამჭერს. ესენია: ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები, კლასგარეშე არაფორმალური აქტივობები და მშობელთა ჩართულობა.

## **5. პატივისცემა**

მეხუთე კომპეტენციის „პატივისცემის“ განვითარებას რესპონდენტთა 71% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში აღწევს. მათი რაოდენობა, ვინც ამ კომპეტენციას მხოლოდ ხშირად ეხება, 28%-ია, 1% კი - ძალიან იშვიათად ახერხებს ამ კომპეტენციაზე მუშაობას, იხ. ცხრილი #14.

გრაფიკი #23 წარმოადგენს იმ ხელისშემწყობ ფაქტორებს, რომლებიც „პატივისცემის“ განვითარებაში ეხმარებ მასწავლებლებს. ესენია: კოლეგებთან თანამშრომლობა,

კლასგარეშე არაფორმალური აქტივობები, მშობელთა ჩართულობა, სკოლის დირექცია და საგაკვეთილო დრო. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება რესურსცენტრების, კონფერენციების ფაქტორები.

გრაფიკი #24 წარმოადგენს ფაქტორებს, რომლებიც „პატივისცემის“ განვითარებაში ხელს უშლის მასწავლებლებს: მშობელთა ჩართულობა, საგაკვეთილო დრო და სხვა ფაქტორები.

გრაფიკი #25 წარმოადგენს ფაქტორებს, რომელთაც „პატივისცემის“ განვითარებაში ისურვებდნენ მასწავლებლები, როგორც მხარდამჭერს: მშობელთა ჩართულობა, ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები და კლასგარეშე არაფორმალური აქტივობები.

## **6. მოქალაქეობრივი აზროვნება**

მეექვსე კომპეტენციის „მოქალაქეობრივი აზროვნების“ განვითარებას რესპონდენტთა 45% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში ახერხებს, თუმცა მათი რაოდენობა უფრო მეტია, ვინც ამ კომპეტენციას მხოლოდ ხშირად იყენებს (49%) და 6% კი ძალიან იშვიათად ახერხებს ამ კომპეტენციაზე მუშაობას, იხ. ცხრილი #15.

გრაფიკი #26 წარმოადგენს ფაქტორებს, რომლებიც „მოქალაქეობრივი აზროვნების“ განვითარებაში ეხმარებათ მასწავლებლებს: კლასგარეშე/ არაფორმალური აქტივობები, საგაკვეთილო დრო, ეროვნული სასწავლო გეგმა და კოლეგებთან თანამშროლობა. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება კონფერენციები, რესურსცენტრები და სხვა ფაქტორები.

გრაფიკი #27 წარმოადგენს ფაქტორებს, რომლებიც „მოქალაქეობრივი აზროვნების“ განვითარებაში ხელს უშლის მასწავლებლებს: მშობელთა ჩართულობა, საგაკვეთილო დრო, თემის ჩართულობა და სხვა ფაქტორები.

გრაფიკი #28 წარმოადგენს ფაქტორებს, რომლებსაც „მოქალაქეობრივი აზროვნების“ განვითარებაში მასწავლებლები ისურვებდნენ, როგორც მხარდამჭერს. ესენია: ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები, მშობელთა ჩართულობა და კლასგარეშე არაფორმალური აქტივობები.

## **7. პასუხისმგებლობა**

მეშვიდე კომპეტენციის „პასუხისმგებლობის“ განვითარებას რესპონდენტთა 64% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში აღწევს. თუმცა მათი რაოდენობაც მაღალია, ვინც ამ კომპეტენციას ხშირად იყენებს (33%) და მხოლოდ მინიმალური - 3% ახერხებს ძალიან იშვიათად ამ კომპეტენციაზე მუშაობას, იხ. ცხრილი #16.

გრაფიკი #29 წარმოადგენს ფაქტორებს, რომლებიც „პასუხისმგებლობის“ განვითარებაში ეხმარებათ მასწავლებლებს: საგაკვეთილო დრო, სკოლის დირექცია, მშობელთა ჩართულობა, კლასგარეშე არაფორმალური აქტივობები. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება საერთაშორისო ორგანიზაციები, არასამთავრობო სექტორი და სხვა ფაქტორები. გრაფიკი #30 წარმოადგენს ფაქტორებს, რომლებიც „პასუხისმგებლობის“ განვითარებაში ხელს უშლის მასწავლებლებს: მშობელთა ჩართულობა, საგაკვეთილო დრო და სხვა.

გრაფიკი #31 წარმოადგენს ფაქტორებს, რომლებსაც „პასუხისმგებლობის“ განვითარებაში მასწავლებლები ისურვებდნენ, როგორც მხარდამჭერს. ესენია: ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, მშობელთა ჩართულობა, დამხმარე პროფესიული რესურსები და კლასგარეშე არაფორმალური აქტივობები.

## **8. თავდაჯერებულობა**

მერვე კომპეტენციის „თავდაჯერებულობის“ განვითარებას რესპონდენტთა 40% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში ახერხებს. თუმცა მათი რაოდენობა უფრო მეტია,

ვინც ამ კომპეტენციას მხოლოდ ხშირად იყენებს 54%, ხოლო 5% კი ძალიან იშვიათად ახერხებს მასზე მუშაობას, იხ. ცხრილი #17.

გრაფიკი #32 წარმოადგენს ფაქტორებს, რომლებიც „თავდაჯერებულობის“ განვითარებაში ეხმარებათ მასწავლებლებს: კლასგარეშე არაფორმალური აქტივობები, საგაკვეთილო დრო, მშობელთა ჩართულობა, სკოლის დირექცია და კოლეგებთან თანამშრომლობა. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება საერთაშორისო ორგანიზაციები, რესურსცენტრი და სხვა ფაქტორები.

გრაფიკი #33 წარმოადგენს „თავდაჯერებულობის“ განვითარებაში ხელისშემშლელ ფაქტორებს: შობელთა ჩართულობა, საგაკვეთილო დრო და სხვა ფაქტორები. ამ კომპეტენციის განვითარებაში კი მასწავლებლებს ყველაზე მეტად ესაჩიროებათ: ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, მშობელთა ჩართულობა, დამხმარე პროფესიული რესურსები და კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები (გრაფიკი #34).

## **9. გაურკვევლობისადმი შემწყნარებლური დამოკიდებულება**

მეცხრე კომპეტენციის „გაურკვევლობისადმი შემწყნარებლური დამოკიდებულება“ განვითარებას რესპონდენტთა მხოლოდ 24% ახერხებს ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში. თუმცა მათი რაოდენობა უფრო მეტია, ვინც ამ კომპეტენციაზე ხშირად მუშაობს (56%), 18% კი ძალიან იშვიათად ახერხებს მასზე მუშაობას, იხ. ცხრილი #18.

გრაფიკი #35 წარმოადგენს ფაქტორებს, რომლებიც „გაურკვევლობისადმი შემწყნარებლური დამოკიდებულების“ განვითარებაში ეხმარებათ მასწავლებლებს. ესენია: კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები, კოლეგებთან თანამშრომლობა, სკოლის დირექცია, მშობელთა ჩართულობა და საგაკვეთილო დრო. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება რესურსცენტრები, კონფერენციები და სხვა ფაქტორები. გრაფიკი #36 წარმოადგენს ხელისშემშლელ ფაქტორებს: მშობელთა ჩართულობა, საგაკვეთილო დრო, თემის ჩართულობა და სხვა ფაქტორები.

გრაფიკი #37 წარმოადგენს მასწავლებლებისთვის სასურველ მხარდამჭერ ფაქტორებს „გაურკვევლობისადმი შემწყნარებლური დამოკიდებულების“ განვითარებაში. ესენია: ტრენინგები სამუშაო შეხვედრები და დამხმარე პროფესიული რესურსები.

#### **10. დამოუკიდებლად სწავლის უნარ-ჩვევები**

მეათე კომპეტენციის „დამოუკიდებლად სწავლის უნარ-ჩვევების“ განვითარებას რესპონდენტთა 42% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში ახერხებს, ხშირად იყენებს 52% და 6% კი ძალიან იშვიათად ახერხებს მასზე მუშაობას, იხ. ცხრილი #19.

გრაფიკი #38 წარმოადგენს ხელისშემწყობ ფაქტორებს „დამოუკიდებლად სწავლის უნარ-ჩვევების“ განვითარებაში: საგაკვეთილო დრო, ეროვნული სასწავლო გეგმა, საგნობრივი სახელმძღვანელო, კოლეგებთან თანამშრომლობა და კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება არასამთავრობო სექტორი, საერთაშორისო ორგანიზაციები და სხვა ფაქტორები. გრაფიკი #39 წარმოადგენს ფაქტორებს, რომლებიც „დამოუკიდებლად სწავლის უნარ-ჩვევების“ განვითარებაში უშლის ხელს მასწავლებლებს. ესენია: მშობელთა ჩართულობა, საგაკვეთილო დრო და სხვა ფაქტორები.

გრაფიკი #40 წარმოადგენს ფაქტორებს, რომელთაც „დამოუკიდებლად სწავლის უნარ-ჩვევების“ განვითარებაში მასწავლებლები ისურვებდნენ, როგორც მხარდამჭერს: ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები და მშობელთა ჩართულობა.

#### **11. ანალიტიკური და კრიტიკული აზროვნების უნარ-ჩვევები**

მეთერთმეტე კომპეტენციის „ანალიტიკური და კრიტიკული აზროვნების უნარ-ჩვევების“ განვითარებას რესპონდენტთა 41% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში ახერხებს, თუმცა მათი რაოდენობა უფრო მეტია, ვინც ამ კომპეტენციას მხოლოდ

ხშირად იყენებს (52%), 6% კი - ძალიან იშვიათად ახერხებს მასზე მუშაობას, იხ. ცხრილი #20.

გრაფიკი #41 წარმოადგენს „ანალიტიკური და კრიტიკული აზროვნების უნარ-ჩვევების“ განვითარების ხელისშემწყობ ფაქტორებს, ესენია: საგაკვეთილო დრო, ეროვნული სასწავლო გეგმა, საგნობრივი სახელმძღვანელო და კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება არასამთავრობო სექტორი, საერთაშორისო ორგანიზაციები და სხვა ფაქტორები. გრაფიკი #42 წარმოადგენს „ანალიტიკური და კრიტიკული აზროვნების უნარ-ჩვევების“ განვითარებაში ხელისშემშლელ ფაქტორებს: საგაკვეთილო დრო, მშობელთა ჩართულობა და სხვა ფაქტორები.

გრაფიკი #43 წარმოადგენს სასურველ მხარდამჭერ ფაქტორებს: ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები, კონფერენციები და კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები.

## **12. მოსმენისა და დაკვირვების უნარ-ჩვევები**

მეთორმეტე კომპეტენციის „მოსმენისა და დაკვირვების უნარ-ჩვევების“ განვითარებას რესპონდენტთა 51% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში ახერხებს. თუმცა მათი რაოდენობაც მაღალია, ვინც ამ კომპეტენციზე ხშირად მუშაობს (45%) და მხოლოდ 4% ახერხებს ძალიან იშვიათად მასზე მუშაობას, იხ. ცხრილი #21.

გრაფიკი #44 წარმოადგენს ხელისშემწყობ ფაქტორებს „მოსმენისა და დაკვირვების უნარ-ჩვევების“ განვითარებაში. ესენია: საგაკვეთილო დრო, საგნობრივი სახელმძღვანელოები, კლასგარეშე არაფორმალური აქტივობები, კოლეგებთან თანამშრომლობა. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება საერთაშორისო ორგანიზაციები, რესურსცენტრები და არასამთავრობო სექტორი. გრაფიკი #45 კი წარმოადგენს ხელისშემშლელ ფაქტორებს: საგაკვეთილო დრო, მშობელთა ჩართულობა და სხვა ფაქტორები.

„მოსმენისა და დაკვირვების უნარ-ჩვევები“ განვითარებაში სასურველ მხარდამჭერ ფაქტორებად კი მასწავლებლები ასახელებენ: ტრენინგებს/სამუშაო შეხვედრებსა და დამხმარე პროფესიულ რესურსებს (გრაფიკი #46).

### **13. ემპათია**

მეცამეტე კომპეტენციის „ემპათიის“ განვითარებას რესპონდენტთა 40% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში ახერხებს, თუმცა მათი რაოდენობა უფრო მეტია, ვინც ამ კომპეტენციას ხშირად იყენებს 50% და 8% კი ძალიან იშვიათად ახერხებს მასზე მუშაობას, იხ. ცხრილი #22.

„ემპათიის“ განვითარებაში მასწავლებლებს ეხმარება: კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები, კოლეგებთან თანამშრომლობა, საგაკვეთილო დრო და მშობელთა ჩართულობა. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება კონფერენციები და რესურსცენტრი (გრაფიკი #47). „ემპათიის“ განვითარებაში მასწავლებლებს ხელს უშლის: საგაკვეთილო დროის სიმცირე, მშობელთა და თემის ჩართულობა და სხვა ფაქტორები (გრაფიკი #48).

გრაფიკი #49 კი წარმოადგენს ამ მიმართულებით სასურველ მხარდამჭერ ფაქტორებს, ესენია: ტრენინგი/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები, მშობელთა ჩართულობა და კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები.

### **14. მოქნილობა და შეგუების უნარი**

მეთოთხმეტე კომპეტენციის „მოქნილობის და შეგუების უნარის“ განვითარებას რესპონდენტთა 23% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში აღწევს. მათი რაოდენობა უფრო მეტია, ვინც ამ კომპეტენციას ხშირად იყენებს 65%, 10% კი ძალიან იშვიათად ახერხებს მასზე მუშაობას, იხ. ცხრილი #23.

გრაფიკი #50 წარმოადგენს ამ კომპეტენციის განვითარების ხელისშემწყობ ფაქტორებს, ესენია: კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები, საგაკვეთილო დრო და კოლეგებთან თანამშრომლობა. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება საერთაშორისო ორგანიზაციები და რესურსცენტრები. რაც შეეხება ხელისშემშლელ ფაქტორებს ამ კომპეტენციის განვითარებაში, ესენია: საგაკვეთილო დრო, მშობელთა და თემის ჩართულობა და სხვა ფაქტორები (გრაფიკი #51).

ხოლო სასურველი მხარდამჭერი ფაქტორები, რომლებსაც „მოქნილობისა და შეგუების უნარის“ განვითარებაში ისურვებდნენ მასწავლებლები, არის: ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები და მშობელთა ჩართულობა (გრაფიკი #52).

#### **15. ენობრივი, კომუნიკაციური და მრავალენობრივი უნარები**

მეთხუთმეტე კომპეტენციის „ენობრივი, კომუნიკაციური და მრავალენოვანი უნარების“ განვითარებას რესპონდენტთა 33% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში აღწევს. მათი რაოდენობა შედარებით მეტია, ვინც ამ კომპეტენციას ხშირად იყენებს 51%, ხოლო 14% კი ძალიან იშვიათად ახერხებს მასზე მუშაობას, იხ. ცხრილი #24.

გრაფიკი #53 წარმოადგენს ფაქტორებს, რომლებიც „ენობრივი, კომუნიკაციური და მრავალენოვანი უნარების“ განვითარებაში ეხმარება მასწავლებლებს. ესენია: საგაკვეთილო დრო, კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები, ეროვნული სასწავლო გეგმა, საგნობრივი კათედრები. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება არასამთავრობო სექტორი და რესურსცენტრი.

გრაფიკი #54 წარმოადგენს ხელისშემშლელ ფაქტორებს ამ კომპეტენციის განვითარებაში: საგაკვეთილო დრო, მშობელთა ჩართულობა და სხვა ფაქტორები.

რაც შეეხება სასურველ მხარდამჭერ ფაქტორებს, მასწავლებლებს ყველაზე მეტად ესაჭიროებათ: ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები, კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები (გრაფიკი #55).

## **16. თანამშრომლობის უნარ-ჩვევები**

მეთექვსმეტე კომპეტენციის „თანამშრომლობის უნარ-ჩვევების“ განვითარებას რესპონდენტთა 58% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში ახერხებს და თვლის, რომ იგი მათი მუშაობის განუყოფელი ნაწილია. თუმცა მათი რაოდენობაც მაღალია, ვინც ამ კომპეტენციას ხშირად იყენებს (40%) და მხოლოდ 2% ახერხებს ამ კომპეტენციაზე მუშაობას ძალიან იშვიათად, იხ. ცხრილი #25.

გრაფიკი #56 წარმოადგენს „თანამშრომლობის უნარ-ჩვევების“ განვითარებაში ხელისშემწეობ ფაქტორებს, ესენია: კოლეგებთან თანამშრომლობა, საგაკვეთილო დრო, კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება საერთაშორისო ორგანიზაციები და არასამთავრობო სექტორი. გრაფიკი #57 წარმოადგენს ხელისშემშლელ ფაქტორებს „თანამშრომლობის უნარ-ჩვევების“ განვითარებაში: საგაკვეთილო დრო, მშობელთა ჩართულობა და სხვა ფაქტორები.

გრაფიკი #58 წარმოადგენს „თანამშრომლობის უნარ-ჩვევების“ განვითარებაში მასწავლებელთათვის სასურველ მხარდამჭერ ფაქტორებს, ესენია: ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები, მშობელთა ჩართულობა და კლასგარეშე არაფორმალური შეხვედრები.

## **17. კონფლიქტების მოგვარების უნარ-ჩვევები**

მეჩვიდმეტე კომპეტენციის „კონფლიქტების მოგვარების უნარ-ჩვევების“ განვითარებას რესპონდენტთა 41% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში ახერხებს, თუმცა მათი რაოდენობა უფრო მეტია, ვინც ამ კომპეტენციას ხშირად იყენებს (51%) და მხოლოდ 8% ახერხებს ძალიან იშვიათად მასზე მუშაობას, იხ. ცხრილი #26.

გრაფიკი #59 წარმოადგენს „კონფლიქტების მოგვარების უნარ-ჩვევები“ ხელისშემწეობ ფაქტორებს, ესენია: სკოლის დირექცია, კოლეგებთან თანამშრომლობა, კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები დამშობელთა ჩართულობა. ყველაზე

ნაკლებად კი სახელდება განათლების სამინისტრო, არასამთავრობო სექტორი და სხვა ფაქტორები. ხოლო გრაფიკი #60 წარმოადგენს ხელისშემშლელ ფაქტორებს: მშობელთა ჩართულობა, საგაკვეთილო დრო და სხვა ფაქტორები.

რაც შეეხება ამ მიმართულებით მხარდამჭერ ფაქტორებს, მასწავლებლებს ყველაზე მეტად ესაჭიროებათ: ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები, მშობელთა ჩართულობა და კლასგარეშე არაფორმალური შეხვედრები (გრაფიკი #61).

### **18. საკუთარი თავის შეცნობა და კრიტიკული გააზრება**

მეთვრამეტე კომპეტენციის „საკუთარი თავის შეცნობა და კრიტიკული გააზრების“ განვითარებას რესპონდენტთა 36% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში აღწევს, ხოლო ხშირად მუშაობს მასზე 54%, 9% კი ძალიან იშვიათად ახერხებს ამ კომპეტენციაზე მუშაობას, იხ. ცხრილი #10.

გრაფიკი #62 წარმოადგენს ხელისშემწყო ფაქტორებს ამ კომპეტენციასთან დაკავშირებით. ესენია: კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები, საგაკვეთილო დრო და კოლეგებთან თანამშრომლობა. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება რესურსცენტრი, განათლების სამინისტრო და სხვა ფაქტორები.

გრაფიკი #63 წარმოადგენს ფაქტორებს, რომლებიც ხელს უშლის მასწავლებლებს „საკუთარი თავის შეცნობისა და კრიტიკული გააზრების“ კომპეტენციაზე მუშაობაში. ესენია: მშობელთა ჩართულობა, საგაკვეთილო დრო და სხვა ფაქტორები.

გრაფიკი #64 წარმოადგენს მასწავლებელთათვის სასურველ მხარდამჭერ ფაქტორებს: ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები, მშობელთა ჩართულობა და კლასგარეშე არაფორმალური შეხვედრები.

### **19. ენისა და კომუნიკაციის ცოდნა-შემეცნება და კრიტიკული გააზრება**

მეცხრამეტე კომპეტენციის „ენისა და კომუნიკაციის ცოდნა-შემეცნების და კრიტიკული გააზრების“ განვითარებას რესპონდენტთა 32% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში აღწევს. მათი რაოდენობა უფრო მეტია, ვინც ამ კომპეტენციას ხშირად იყენებს 55% და 12% კი ძალიან იშვიათად ახერხებს მასზე მუშაობას, იხ. ცხრილი #28.

რას შეეხება ამ მიმართულებით ხელისშემწეობ ფაქტორებს, მასწავლებლებს ყველაზე მეტად ეხმარებათ: საგაკვეთილო დრო, კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები, საგნობრივი სახელმძღვანელო და კოლეგებთან თანამშრომლობა. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება არასამთავრობო სექტორი და რესურსცენტრი (გრაფიკი #65).

გრაფიკი #66 წარმოადგენს ფაქტორებს, რომლებიც „ენისა და კომუნიკაციის ცოდნა-შემეცნების და კრიტიკული გააზრების“ განვითარებაში ხელს უშლის მასწავლებლებს. ესენია: საგაკვეთილო დრო, დამხმარე პროფესიული რესურსები და საგნობრივი სახელმძღვანელო.

გრაფიკი #67 წარმოადგენს სასურველ მხარდამჭერ ფაქტორებს. ამ კომპეტენციის განვითარებაში მასწავლებლებს ყველაზე მეტად ესაჭიროებათ: ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები, კონფერენციები და კლასგარეშე არაფორმალური აქტივობები.

**20. მსოფლიოს (პოლიტიკის, კანონის, ადამიანის უფლებების, კულტურის, კულტურათა, რელიგიების, ისტორიის, მედიის, ეკონომიკის, გარემოს დაცვისა და მდგრადი განვითარების) შეცნობა-შემეცნება და კრიტიკული გააზრება**

მეოცე კომპეტენციის „მსოფლიოს (პოლიტიკის, კანონის, ადამიანის უფლებების, კულტურის, კულტურათა, რელიგიების, ისტორიის, მედიის, ეკონომიკის, გარემოს დაცვისა და მდგრადი განვითარების) შეცნობა-შემეცნების და კრიტიკული გააზრების“ განვითარებას რესპონდენტთა 22% ყოველდღიურ სასწავლო პროცესში

აღწევს. მათი რაოდენობა უფრო მეტია, ვინც ამ კომპეტენციას ხშირად ეხება (55%) და 21% კი ძალიან იშვიათად ახერხებს მასზე მუშაობას, იხ. ცხრილი #29.

გრაფიკი #68 წარმოადგენს მეოცე კომპეტენციის განვითარების ხელისშემწყობ ფაქტორებს, ესენია: კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები, საერთაშორისო ორგანიზაციები და დამხმარე პროფესიული რესურსები. ყველაზე ნაკლებად კი სახელდება სხვა ფაქტორები და რესურსცენტრები. გრაფიკი #69 წარმოადგენს ამ კუთხით ხელისშემშლელ ფაქტორებს: საგაკვეთილო დროის სიმცირე, დამხმარე პროფესიული რესურსები და მშობელთა ჩართულობა.

გრაფიკი #70 წარმოადგენს იმ ფაქტორებს, რომლებიც „მსოფლიოს (პოლიტიკის, კანონის, ადამიანის უფლებების, კულტურის, კულტურათა, რელიგიების, ისტორიის, მედიის, ეკონომიკის, გარემოს დაცვისა და მდგრადი განვითარების) შეცნობა-შემეცნების და კრიტიკული გააზრების“ განვითარებაში მასწავლებლები ისურვებდნენ როგორც მხარდამჭერი. ამ კომპეტენციის განვითარებაში მასწავლებლებს ყველაზე მეტად ესაჭიროებათ: ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები, კონფერენციები და კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები.

## დასკვნები და რეკომენდაციები

### ძირითადი დასკვნები

კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე, შეგვიძლია ვიმსჯელოთ, რომ, მასწავლებელთა შეფასებით, მოსწავლეებში ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარების პროცესი დადებითად მიმდინარეობს და იმედისმომცემია. ამის საფუძველს გვაძლევს, საქართველოს მასშტაბით 103 სკოლის 1103 მასწავლებლის და დირექტორის გამოკითხვის შედეგები. კვლევის კონკრეტული ამოცანების შესაბამისად, შეგვიძლია განვიხილოთ დასკვნები, რომლებიც მონაცემთა ანალიზის საფუძველზე ჩამოყალიბდა:

მასწავლებელთა შორის დემოკრატიული კულტურის სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ ცნობადობის დადგენა:

- ✓ გამოკითხულ რესპონდენტთა ნახევარზე ოდნავ მეტი არ იცნობს დემოკრატიული კულტურის სარეკომენდაციო ჩარჩოს, ანუ ინტერკულტურული წიგნიერების დანერგვის იმ ინსტრუმენტს, რომლის დანერგვაშიც სისტემას სოლიდური ინვესტიცია აქვს ჩადებული;
- ✓ ზოგად მონაცემზე გაცილებით მაღალია ცნობადობა სამცხე-ჯავახეთში, სამეგრელო-ზემო სვანეთში, შიდა ქართლში, მცხეთა-მთიანეთში და თბილისში. დაბალია ცნობადობა გურიაში, კახეთში, რაჭა ლეჩხუმში და ქვემო სვანეთში, იმერეთში, აჭარაში და ქვემო ქართლში. აღნიშნული მიუთითებს დამატებითი ინტერვენციების ეფექტიანობაზე, ვინაიდან რეგიონებში, სადაც ცნობადობა მაღალია, მოქმედებს პროფესიული მხარდაჭერის მიზნობრივი პროგრამები.

დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ ინფორმირებულობის შესახებ წყაროების და ფორმების გამოვლენა:

- ✓ ძირითად ინფორმაციის წყაროს დემოკრატიული კულტურის სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ წარმოადგენს სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი და სკოლის დირექტორები.
- ✓ განსაკუთრების დაბალია ინფორმაციის მიწოდება რესურსცენტრებიდან.
- ✓ ჩამონათვალის გარდა, ინფორმაციის წყაროდ პედაგოგების ნაწილი მიიჩნევს სოციალურ მედიას.
- ✓ ინფორმაციის მიღების ფორმად, ხშირ შემთხვევებში, სახელდება ტრენინგები და სამუშაო შეხვედრები, ასევე, ერთნაირი სიხშირით სახელდება გზამკვლევები, სახელმძღვანელოები და ელექტრონული რესურსები.

დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარებაზე მუშაობის პროცესში ცნობადობისა და ინფორმირებულობის შეფასება პოზიციების (დირექტორი/მასწავლებელი), საფეხურების (დაწყებითი/საბაზო/საშუალო) და საგნობრივი ჯგუფების ჭრილებში.

- ✓ დემოკრატიული კულტურის სარეკომენდაციო ჩარჩოს ცნობადობა შედარებით მაღალია დირექტორებში, საშუალო საფეხურის მასწავლებლებში და, საგნობრივი ჭრილის მიხედვით, მათემატიკის, საზოგადოებრივი მეცნიერებებისა და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების მასწავლებლებს შორის. გაცილებით ნაკლებია ცნობადობა დაწყებით და საბაზო საფეხურებზე, ასევე, ქართულისა და უცხო ენების მასწავლებლებს შორის.
- ✓ მთავარ საინფორმაციო წყაროდ დირექტორები ასახელებენ სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულ ცენტრს და სამინისტროს, ხოლო მასწავლებლები ასახელებენ სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულ ცენტრს და სკოლის დირექტორებს. რესურსცენტრებიდან ინფორმაციას დირექტორები უფრო ღებულობენ, ვიდრე მასწავლებლები, რაც მკაფიოდ ავლენს ბიუროკრატიული ვექტორის მიმართულებას.
- ✓ საფეხურებრივ ჭრილში მთავარ საინფორმაციო წყაროდ დაწყებით, საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლებს შორის სახელდება სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულ ცენტრი და სკოლის დირექტორი. საინფორმაციო წყაროს არჩევაში განსხვავება საფეხურებს შორის არ შეიმჩნევა.
- ✓ საგნობრივი ჯგუფების მიხედვით, საინფორმაციო წყაროებს შორის პრიორიტეტად სახელდება მასწავლებლის სახლი და სხვა საინფორმაციო წყაროები, შემდეგ - სკოლის დირექტორი, კოლეგა, სამინისტრო და რესურსცენტრი. ესთეტიკური და საზოგადოებრივი მეცნიერებების საგნობრივი ჯგუფები მეორე პრიორიტეტულ საინფორმაციო წყაროდ ასახელებენ სხვა საინფორმაციო წყაროებს, მათემატიკის, ქართულის, უცხო ენების და საბუნებისმეტყველო

მეცნიერებების საგნობრივი ჯგუფების მასწავლებლები კი სკოლის დირექტორს ასახელებენ. მესამე პრიორიტეტულ წყაროდ სახელდება კოლეგა, მათემატიკისა და ესთეტიკური მეცნიერების საგნობრივ ჯგუფებში. ხოლო სამინისტრო სახელდება მეოთხე პრიორიტეტულ წყაროდ საზოგადოებრივი მეცნიერებების და ქართულის საგნობრივ ჯგუფებში.

- ✓ ინფორმაციის მიღების ფორმად დირექტორებიც და მასწავლებლებიც პრიორიტეტს ანიჭებენ ტრენინგებსა და სამუშაო შეხვედრებს. ელექტრონულ რესურს დირექტორიც და მასწავლებელიც ერთნაირი რაოდენობით ირჩევენ. გზამკვლევს, მასწავლებლებისგან განსხვავებით, ოდნავ მეტი რაოდენობით დირექტორები ირჩევენ. ხოლო რაც შეეხება მეოთხე ფორმას, მასწავლებლები ასახელებენ პრაზენტაციას, დირექტორები კი - სხვა ფორმას.
- ✓ დაწყებითი, საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლები პრიორიტეტს ანიჭებენ ტრენინგებსა და სამუშაო შეხვედრებს. ელექტრონულ რესურსებსა და გზამკვლევსაც ერთნაირი სიხშირით ასახელებენ დაწყებითი, საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლები. განსხვავება სწავლების საფეხურების ჭრილში კომპეტენციების შესახებ ინფორმაციის მიღების ფორმებზე ნაკლებად შეიმჩნევა.
- ✓ საგნობრივი ჯგუფების ჭრილში ინფორმაციის მიღების ფორმებს შორის პრიორიტეტად სახელდება ტრენინგები და სამუშაო შეხვედრები. ყველაზე ხშირად ესთეტიკური მეცნიერების ჯგუფის მასწავლებლები ირჩევენ ტრენინგებს. გზამკვლევი და ელექტრონული რესურსიც თითქმის ერთნაირი სიხშირით სახელდება. განსხვავება არის ის, რომ მეორე პრიორიტეტად მათემატიკის, საზოგადოებრივი მეცნიერების, უცხო ენების ჯგუფის მასწავლებლები ირჩევენ ელექტრონულ რესურსს, ესთეტიკური მეცნიერებების, საბუნებისმეტყველო და ქართულის ჯგუფის მასწავლებლები კი ირჩევენ გზამკვლევს/სახელმძღვანელოს.

დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარებაზე მუშაობის ინტენსიობის დადგენა:

- ✓ დემოკრატიული კულტურის სარეკომენდაციო ჩარჩოს 20 კომპეტენციიდან ხუთ კომპეტენციას (1, 5, 7, 12, 16) რესპონდენტთა ნახევარზე მეტი ასახელებს, როგორც ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელ ნაწილს. თორმეტი კომპეტენციის (2, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 17, 18, 19, 20) გამოყენებას მოსწავლეებში ასევე ნახევარზე მეტი რესპონდენტებისა ხშირად ახერხებს. ყურადსაღებია სამი კომპეტენცია (9, 14 და 20) როლის გამოყენებასაც მასწავლებელთა მნიშვნელოვანი ნაწილი ძალიან იშვიათად ახერხებს.

დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარებაზე მუშაობის პროცესში ხელშემწყობი და ხელშემშლელი ფაქტორების დადგენა:

- ✓ დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარების მუშაობის პროცესში ხელისშემწყობი ფაქტორებიდან ყველაზე ხშირად სახელდება კლასგარეშე /არაფორმალური აქტივობები, საგაკვეთილო დრო, კოლეგებთან თანამშრომლობა და სკოლის დირექცია. ყველაზე იშვიათად კი სახელდება სხვა ფაქტორები, რესურსცენტრები, არასამთავრობო სექტორი და საერთაშორისო ორგანიზაციები. საგულისხმოა, რომ ყველაზე ნაკლებად ეფექტიან ფაქტორებად დასახელებული მიმართულებით ყველაზე მეტი ინვესტიცია იდება სისტემის მხრიდან.
- ✓ დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარების მუშაობის პროცესში ხელისშემშლელ ფაქტორებიდან ყველაზე ხშირად სახელდება საგაკვეთილო დრო, მშობელთა ჩართულობა, სხვა ფაქტორები და თემის ჩართულობა. ყველაზე იშვიათად კი სახელდება სკოლის დირექცია, სსიპ მასწავლებელთა პოფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, განათლების, მეცნიერების, კულტურის და სპორტის სამინისტრო და რესურსცენტრები.

დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარებაზე მუშაობის პროცესში სასურველი დამხმარე ფაქტორების დასახელება:

- ✓ დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარების მუშაობის პროცესში სასურველ დამხმარე ფაქტორად ყველაზე ხშირად სახელდება კოლეგებთან თანამშრომლობა, ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები, დამხმარე პროფესიული რესურსები, მშობელთა ჩართულობა, კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები. ყველაზე იშვიათად კი სახელდება რესურსცენტრები, სხვა ფაქტორები, სასკოლო სასწავლო გეგმა და ეროვნული სასწავლო გეგმა.

გამოიკვეთა ყველაზე რთულად გასავითარებელი კომპეტენციები:

- ✓ #9 – გაურკვევლობისადმი შემწყნარებლური დამოკიდებულება
- ✓ #14 – მოქნილობა და შეგუების უნარი
- ✓ #20 – მსოფლიოს შეცნობა-შემეცნება და კრიტიკული გააზრება

ტენდენციები:

- ✓ ზოგადი ანალიზიც და საგნობრივი ანალიზიც ძირითადად მიემართება სოციალურ მეცნიერებებსა და ენებს;
- ✓ ტენდენციები: ნაკლებად ვხვდებით ღიაობასა და მიმღებლობას, გაურკვევლობისადმი შემწყნარებლურ დამოკიდებულებას, მოქნილობასა და შეგუების უნარს, საკუთარი თავის, ენისა და კომუნიკაციის შეცნობა-შემეცნებასა და კრიტიკულ გააზრებას;
- ✓ ღირებულებები და დამოკიდებულებები ძირითადად ზოგად ნაწილშია მოაზრებული;
- ✓ გამოიკვეთა უფრო მეტი ხელისშემშლელი ფაქტორი ვიდრე ხელშემწყობი;
- ✓ საგანი ფიქსირდება, როგორც არაპირდაპირ განმსაზღვრელი ფაქტორი;
- ✓ საგაკვეთილო დრო წარმოადგენს ერთ-ერთი ყველაზე მწვავე ფაქტორს;
- ✓ კოლეგებთან თანამშრომლობა წარმოადგენს ერთ-ერთი ყველაზე სასურველ მხარდამჭერ ფაქტორს;
- ✓ მშობელთა ჩართულობა წარმოადგენს ყველაზე მნიშვნელოვან მხარდამჭერ და, ამავე დროს, ხელისშემშლელ ფაქტორს.

## რეკომენდაციები

- რეკომენდებულია, საკანონმდებლო ბაზის ჰარმონიზაცია დემოკრატიული კულტურის განვითარების ხელშესაწყობად, როგორც ეროვნულ, ასევე, რეგიონულ და სასკოლო დონეზე;
- რეკომენდებულია, უზრუნველყოფილ იქნეს სწავლა-სწავლების პროცესის იმგვარად დაგეგმვა სკოლაში, საერთო სასკოლო მიდგომითა და სხვა ინსტრუმენტებით, რომ საგანი არ წარმოადგენდეს არაპირდაპირ განმსაზღვრელ ფაქტორს მოსწავლეებში ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარებისათვის;
- ვინაიდან რეგიონები, სადაც მიზნობრივი ინტერვენციები ხორციელდება, უფრო პოზიტიურ დინამიკას ავლენენ, რეკომენდებულია მიზნობრივი ინტერვენციების სისტემური შეფასება და პოზიტიური გამოცდილების გაზიარება სხვა რეგიონებშიც;
- ვინაიდან საგაკვეთილო დრო ფიქსირდება, როგორც ერთ-ერთი ყველაზე მწვავე ფაქტორი, რეკომენდებულია, სასკოლო დონეზე ფორმალური და არაფორმალური განათლების მიზნობრივი დანერგვა ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარების ხელშეწყობის შესაბამისად;
- ვინაიდან კოლეგებთან თანამშრომლობა სახელდება, როგორც ერთ-ერთი ყველაზე სასურველი მხარდამჭერი ფაქტორი და სკოლას აღარ აქვს ვალდებულება, კოლეგებთან თანამშრომლობის ფორმალური კომპონენტი, კათედრები შეინარჩუნოს სკოლაში, რეკომენდებულია კოლეგების თანამშრომლობის მიზნობრივი სასკოლო პროგრამების შემუშავება და დანერგვა;
- ვინაიდან მშობელთა ჩართულობა სახელდება, როგორც ყველაზე მნიშვნელოვანი მხარდამჭერი და, ამავე დროს, ხელისშემშლელი ფაქტორი, მნიშვნელოვანია მშობელთა პედაგოგიზაციის სასკოლო პროგრამების დანერგვა;

- რეკომენდირებულია მეტი მუშაობა მასწავლებლებთან დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოზე ცნობადობის ასამაღლებლად, ცნობადობის 50%-იანი ზღვარის გადასალახად;
- რეკომენდებულია მეტი მუშაობა რესურსცენტრების მხრიდან სკოლებში დემოკრატიული კულტურის/ინტერკულტურული წიგნიერების განვითარებისა და თანამშრომლობის ინიციატივების წასახალისებლად;
- რეკომენდებულია, სკოლებისათვის პროფესიული განვითარების რესურსებისა და სერვისების/აქტივობების მრავალფეროვნების შეთავაზება, ვინაიდან ტრენინგები არ სახელდება ერთადერთ სასურველ აქტივობად პროფესიული განვითარებისათვის;
- ცნობადობის და ინფორმირებულობის გაზრდის მიზნით, რეკომენდებულია მიზნობრივი მუშაობა სასკოლო საზოგადოებაში, სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე და საგნობრივ ჯგუფებში. დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარების ინსტრუმენტების შესახებ თემთან თანამშრომლობის კუთხით;
- რადგან ზოგიერთი ფაქტორი არის კომპეტენციების განვითარების როგორც ხელისშემწყობი ისე ხელისშემშლელი ფაქტორი (მშობელთა და თემის ჩართულობა, საგაკვეთილო დრო) საჭიროა ამ ფაქტორებზე მიზნობრივი კვლევების წარმოება;
- რეკომენდებულია საკანონმდებლო შეზღუდვების სკოლებთან არასამთავრებო სექტორისა და საერთაშორისო ორგანიზაციების თანამშრომლობის შესაძლებლობების შესაქმნელად, სასკოლო საზოგადოებაში დემოკრატიული წიგნიერების დანერგვისათვის.

## გამოყენებული ლიტერატურა

- Abdi, A. A., & Richardson, G. (2008). Decolonizing democratic education. Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Alderson, P. (1999). Human rights and democracy in schools: Do they mean more than picking up litter and not killing whales? *The International Journal of Children's Rights*, 7, 185–205.
- Allan, A., Charles, C. (2015), „Preparing for Life in the Global Village: producing Global Citizen Subjects in UK Schools”, in *Research Papers in Education*, v30 n1, Philadelphia, Routledge.
- Anyon, J. (Ed.). (2009). *Theory and educational research: Toward critical social explanation*. New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2007a). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2007b). Democracy. *Principal Leadership*, 8(2), 35-38.
- Audigier, Fr. (1999), *L'éducation à la citoyenneté*, INRP, Paris.
- Avery, P. (2010) Can Tolerance Be Taught? In Walter Parker (ed.), *Social Studies Today: Research and Practice*. New York: Routledge.
- Bagley, E. and Shaffer, D. W. (2011) Promoting Civic Thinking through Epistemic Game Play. In Richard Ferdig (ed.), *Discoveries in Gaming and Computer-Mediated Simulations: New Interdisciplinary Applications*. Hershey, PA: IGI Global.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York, NY: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2002). Race, knowledge construction, and education in the USA: Lessons from history. *Race, Ethnicity, & Education*, 5(1), 7-27.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2016). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.
- Barber, B.R. 1984. *Strong democracy. participatory politics for a new age*. Berkeley: University of California Press.
- Barrett, M. (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Barrett, M. (2018). *How schools can promote the intercultural competence of young people*. Strasbourg: Council of Europe.
- Barrett, M. (2020). *Developing intercultural competence through education*. UNESCO & Council of Europe.

- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. Strasbourg: Council of Europe.
- Barrett, M. (2020). Developing intercultural competence through education. UNESCO & Council of Europe.
- Bernstein, B. (2000). Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique (rev. ed.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Berry, B. (2006). Why we do not support new teachers. *Democracy & Education*, 16(3), 33-38.
- Billig, S., Root, S., and Jesse, D. (2005). The Impact of Participation in Service Learning on High School Students' Civic Engagement. CIRCLE Working Paper 33. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.
- Bixby, J. S., & Pace, J. L. (2008). Educating democratic citizens in troubled times. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Brown, W. 2011. [2009]. We are all democrats now. In *Democracy in what state?*, 44-57, New York: Columbia University Press.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Canivez, P. (1990), *Éduquer le citoyen?*, Édition Hatier, Paris.
- Carl A. Grant & Agostino Portera, *Intercultural and Multicultural Education, Enhancing Global Interconnectedness*, 2011
- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H., & Hawkins, J. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention And Treatment*, 5(15).
- Cates, K. (2004). Becoming interculturally literate through global education. *The Language Teacher*, 28(7), 3-8.
- Christine I. Bennett, *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, 2011
- Citizenship Education around the world (Local Contexts and Global Possibilities)*. Edited by John E. Petrovic and Aaron M. Kuntz. 2014 Taylor & Francis
- Civic Education in the 21st Century. An Analytical and Methodological Global Overview*. 2018
- Cochran-Smith, M. (2003). Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 95-98.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2nd ed.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.

- Council of Europe. (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC). Strasbourg: CoE.
- Cowie, H., & Berdondini, L. (2001). Children's reactions to cooperative group work: a strategy for enhancing peer relationships among bullies, victims and bystanders. *Learning and Instruction*, 11, 517-530.
- Davies, L. (2000). Researching democratic understanding in primary school. *Research in Education*, 61, 39-48.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies*. UNESCO Publishing.
- Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World Author(s): Carlos Alberto Torres Source: *Comparative Education Review*, Vol. 42, No. 4 (Nov., 1998), pp. 421-447 Published by: The University of Chicago Press on behalf of the Comparative and International Education Society.
- Democratic Inclusive Educators. Amy Baird Miner. UTAH STATE UNIVERSITY Logan, Utah 2013
- Devine, D. (2000). Constructions of childhood in school: Power, policy and practice in Irish education. *International Studies in Sociology of Education*, 10, 23-41.
- Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, 9, 303-320.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Free Press. Reprinted by Echo Library (2007).
- Dewey, J. (1916). *Democracy in education*. New York: Macmillan.
- DGHIEDUCOMP. (2023). Review Report on Implementation of RFCDC. Council of Europe.
- Donna M. Gollnick and Philip C. Chinn, *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, 2012
- Dovemark, M. (2004). Ansvar-flexibilitet-valfrihet: En etnografisk studie om en skola i förändring. [Responsibility-flexibility-choice: An ethnographic study on a school in change]. Göteborg Studies in Educational Sciences, 223. Göteborg: Göteborg University.
- Educating for democracy. Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers (2010). Rolf Gollob, Peter Krapf, Wiltrud Weidinger (editors)
- Ekholm, M., & Lindvall, K. (1991). Eleverna och demokratin i skolan: Enkätbelysning och en värderande diskussion. [Pupils and democracy in school: A questionnaire study and an evaluating discussion]. Karlstad: Karlstad University.

- Engle, S. H., Ochoa, A. S. (1988), *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*, New York, Teachers College Press.
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. [Deliberative communication as a value foundation – historical perspective and current preconditions]. Stockholm: Skolverket.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 503–520.
- Espiet-Kilty, R. (2016) David Cameron, citizenship and the Big Society: A new social model? *Revue française de civilisation britannique*, 21(1).
- Evans, R., & Saxe, D. (1996). *Handbook on teaching social issues*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Fearnley-Sander, M., Moss, J., & Harbon, L. (2001). The civic school: Australian-Indonesian professional collaboration to model and audit the development of democratic primary classrooms and teacher language using the Index for Inclusion. Paper presented at the AARE 2001.
- Feu, J., Simo ´, N. Serra C., and Canimas, J. 2017. Dimensiones, caracteri ´sticas e indicadores para una escuela democra ´tica. (Dimensions, characteristics and indicators for a democratic school) *Estudios Pedagógicos* (in press).
- Fishkin, J. 1995. *Democracia y deliberacio ´n*. Nuevas perspectivas para la reforma democra ´tica. Barcelona: Ariel.
- Fishkin, J. 2009. *When the people speak*. Deliberative democracy and public consultation. Nueva York: Oxford University Press.
- Fjeldstad, D., & Mikkelsen, R. (2003). Strong democratic competence does not automatically lead to strong engagement and participation. *International Journal of Educational Research*, 39, 621–632.
- Flanagan, C. A., Syvertsen, A. K., and Stout, M. D. (2007). *Civic Measurement Models: Tapping Adolescents' Civic Engagement*. CIRCLE Working Paper 55. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Franklin, B. M. (2000). A historical perspective on teaching low-achieving children: A first account. In B. Franklin (Ed.), *Curriculum and consequence: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling* (pp. 128-152). Columbia, NY: Teachers College Press.
- Freire, P. (1987). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Garrison, W. H. (2008). Democracy and education: Empowering students to make sense of their world. *Phi Delta Kappa*, 89, 347-348.

- Gillies, R. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 35-49.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31-47.
- Grayling, A. C. (2017) *Democracy and its crisis* (London, Oneword Publications).
- Greer, J., Greer, B., & Hawkins, J. M. (2003). Building a sense of family in the classroom. *Social Studies & the Young Learner*, 16(2), 23-26.
- Gross, L. A. (2006). Using classroom space and routine to promote democratic opportunities. *Social Studies & the Young Learner*, 19(1), 24-27.
- Guarro, A. 2005. La transformacio ´n democra ´tica de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado. Revista de Curri ´culum y Formacio ´n del Profesorado* 9 (1): 1-48.
- Guilherme, M. (2020). *Critical intercultural pedagogy: Political approaches to language and intercultural education*. Routledge.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Intercultural Press.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, JN: Princeton University Press.
- Gutmann, A., & Thompson, D. (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Habermas, J. 1999. Tres modelos normativos de democracia. In *La inclusio ´n del otro. Estudios de teorı ´a polı ´tica*. Barcelona: Paido ´ s.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: what is the research evidence?* Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Heater, D. (2004), *A Brief History of Citizenship*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Helwig, C. C. (2006). The development of personal autonomy throughout cultures. *Cognitive Development*, 21, 468-473.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom*. New York, NY: Routledge.
- Heyward, M. (2002). From international to intercultural: Redefining the international school for a globalized world. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 9-32.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. London: SAGE.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. New York: Teachers College Press.
- James A. Banks, Cherry A. McGee Banks, *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 2012

- Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, D., Johnson, R., & Stanne, M. (2000). *Cooperative learning methods: a meta-analysis*. Retrieved 1st December, 2008, from <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>
- Keating, A. & Janmaat, J. G. (2016) Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement? *Parliamentary Affairs*, 69, 409–429.
- Kerr, D. (1999), „Citizenship Education in the Curriculum: An International Review”, in *The School Field*, vol. X, no. ¾.
- King, A., Stafferi, A., & Adelgais, A. (1998). Mutual peer tutoring: Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 134-152.
- Kusche, C., & Greenberg, M. (2006). Brain development and social-emotional learning: an introduction for educators. In M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lawy, R., and G. Biesta. 2006. Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies* 54 (1): 34–50.
- Levinson, M. 2012. The civic empowerment gap. In *No citizen left behind*, ed. M. Levinson. Cambridge: Harvard University Press.
- Martens, A. M. & Gainous, J. (2012) Civic education and democratic capacity: How do teachers teach and what works?, *Social Science Quarterly*, 94, 956–976.
- McLaren, P., & Jaramillo, N. E. (2006). Critical pedagogy, Latino/a education, and the politics of class struggle. *Cultural Studies Cultural Methodologies*, 6(1), 73-93.
- Meighan, R., & Siraj-Blatchford, I. (1997). *A sociology of education* (3rd ed.). London: Cassell.
- Metzger, D. (2004). Rethinking classroom management: Teaching and learning with students. *Social Studies & the Young Learner*, 17(2), 13-15.
- Millei, Z., & Raby, R. (2010). Embodied logic: Understanding discipline through constituting the subject of discipline. In Z. Millei, T. G. Griffiths, & R. J. Parkes (Eds.), *Re-theorizing discipline in education* (pp. 27–42). New York, NY: Peter Lang.
- Mirela Albulescu, Ion Albulescu. OVERTONES IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE: EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 209 (2015)
- Nancy, J.-L. 2011. [2009]. Finite and infinite democracy. In *Democracy in what state?*, 58–75. New York: Columbia University Press.

- Neff, K. D., & Helwig, C. C. (2002). A constructivist approach to understanding the development of reasoning about rights and authority within cultural contexts. *Cognitive Development*, 17, 1429–1450.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochoa-Becker, A. S. (2007). *Democratic education for social studies: An issues-centered decision-making curriculum*. Charlotte, CT: Information Age.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD global competence framework*. OECD Publishing.
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030 Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Olssen, M. (2002), *Citizenship Education and Difference*, in Scott, D., Lawson, H., *Citizenship Education and the Curriculum*, Westport, Ablex Publishing. Velea, S. (2004),
- Palinscar, A., & Herrenkohl, L. (2002). Designing collaborative contexts. *Theory into Practice*, 41, 26–35.
- Parker, W. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. In L. S. Levstik & C. A. Tyson's (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 65–80). New York, NY: Taylor & Francis.
- Parker, W. (2009). Three great teaching strategies. In W. Parker (Ed.), *Social studies in elementary education* (13th ed., pp. 289–319). Boston, MA: Pearson.
- Peterson, A. & Knowles, C. (2009) Active citizenship: A preliminary study into student teacher understandings, *Educational Research*, 51(1), 39–60.
- Peterson, A., Durrant, I. & Bentley, B. (2015) Student teachers' perceptions of their role as civic educators: Evidence from a large higher education institution in England, *British Educational Research Journal*, 41(2), 343–364.
- Popkewitz, T. S. (1987). *The formation of school subjects*. New York, NY: Falmer.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25, 343–358.
- Prout, A., & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood* (2nd ed., pp. 7–33). London: The Falmer Press.
- Raby, R. (2005). Polite, well-dressed and on time: Secondary school conduct codes and the production of docile citizens. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 42, 71–92.
- Raby, R. (2008). Frustrated, resigned, outspoken: Students' engagement with school rules and some implications for participatory citizenship. *The International Journal of Children's Rights*, 16, 77–98.

- Raby, R., & Domitrek, J. (2007). Slippery as fish... but already caught? Secondary students' engagement with school rules. *Canadian Journal of Education*, 30, 931–958.
- Rancière, J. 2011 [2009]. *Democracies against democracy*. In *Democracy in what state?*, 76–80. New York: Columbia University Press.
- Reay, D. 2011. Schooling for democracy: A common school and a common university? A response to 'schooling for democracy'. *Democracy and Education* 19 (1): 1–4.
- Rosanvallon, P. 2013. *The society of equals*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rowe, K. (2003). The Importance of Teacher Quality as a Key Determinant of Students' Experiences and Outcomes of Schooling. Paper presented at the ACER Research Conference, Melbourne.
- Runciman, D. (2018) *How democracy ends* (London, Profile Books).
- Saha, L. J., & Print, M. (2010). Student school elections and political engagement: A cradle of democracy? *International Journal of Educational Research*, 49, 22–32.
- Schugurensky D., Myers J.P. (2003). *Citizenship education: Theory, research and practice*, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT), *Encounters on Education*, Volume 4.
- Shuali, T., Tenreiro Rodríguez, V., Neubauer Esteban, A., Bar Cendón, A., & Centeno, C. (2023). *Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity. Volume 5: Implementation Guidelines for Intercultural and Democratic Competences Development in Teacher Education* (EUR 31665 EN). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/951080>
- Schul, J. E. (2011). Revisiting an Old Friend: The Practice and Promise of Cooperative Learning for the Twenty-First Century. *The Social Studies*, 102(2), 88–93.
- Simba, N., & Deardorff, D. (2023). Ubuntu and intercultural competence. *Journal of Intercultural Education*, 34(1), 15–29.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5, 177–193.
- Slavin, R. (1995). The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32(1), 321–351.
- Sutherland, G. 2006. Voice of change: Embedding student voice work. *Curriculum Briefing* 4 (3): 8–11.
- Taylor, C. 1994. The Politics of recognition. In *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*, ed. A. Gutman. Princeton: Princeton University Press.
- Thomas, N., & O'Kane, C. (1999). Experiences of decision-making in middle childhood: The example of children looked after by local authorities. *Childhood*, 6, 369–387.

Thomas, R. and McFarland, D. (2010) *Joining Young, Voting Young: The Effects of Youth Voluntary Associations on Early Adult Voting*. CIRCLE Working Paper 73: Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001) *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen* (Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Turiel, E. (2006). The development of morality. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child development*. Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 789–857). New York: Wiley.

UNESCO (2021). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A Challenge and a Vision*. Conceptual paper for the Education Sector. Paris: UNESCO.

UNESCO (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and operational framework*. UNESCO Publishing.

USAID. (2023). *National Governance Program Annual Report*. USAID Georgia.

Vallance, E. (1983). Hiding the hidden curriculum. In H. Giroux & D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education* (pp. 9–27). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

Vinterek, M. (2010). How to live democracy in the classroom. *Education Inquiry*, 1(4), 367–380.

Wainryb, C. (2006). Moral development in culture: Diversity, tolerance, and justice. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 211–240). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Weinberg, J and Flinders M. (2018), *Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education*. *British Educational Research Journal* Vol. 44, No. 4, August 2018,

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*: Cambridge Univ Pr.

ადამიანის უფლებების დაცვის ეროვნული სტრატეგია (2022–2030).

დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩო, ტომი 1, კონტექსტი, ცნებები და მოდელი, ევროპის საბჭო, 2018

დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩო, ტომი 2, დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების დესკრიპტორები, ევროპის საბჭო, 2018

დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩო, ტომი 3, გზამკვლევი დანერგვისთვის, 2018

ინტერკულტურული განათლება– პედაგოგიური მიდგომები. ი. პეტრიაშვილი, et al.  
საკითხავი მასალა (რიდერი), თბილისი, 2015

მასწავლებელთა კომპეტენციების ჩარჩო, ევროპის საბჭო, 2009

მაღაზონია, დ., ლობჯანიძე, ს., მაღლაკელიძე, შ., ჭიაბრიშვილი, ნ. ნაცვლიშვილი, ნ.,  
დემოკრატიული მოქალაქეობა საქართველოს სკოლებში, გამოწვევები და განვითარების  
გზები, 2022

მოქალაქის აღზრდა - ყველაზე მნიშვნელოვანი მოლოდინი. ნ. ჭიაბრიშვილი, ჯ.  
ჯავახიშვილი, თ. გურჩიანი, გ. გახელაძე (2012)

რელიგიური მრავალფეროვნება და ინტერკულტურული განათლება, ევროსაბჭო, 2007

სამოქალაქო აქტივობის დონის განსაზღვრა და სამოქალაქო განათლების საგნის მიმართ  
არსებული დამოკიდებულებების კვლევა სკოლის მოსწავლეებში (2018)

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ეროვნული სასწავლო გეგმა  
(2018).

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სტრატეგია 2021–2027.

საქართველოს ზოგადი განათლების შესახებ კანონი (2005, ცვლილებებით 2022 წლის  
მდგომარეობით).

საქართველოს კონსტიტუცია (1995, ცვლილებებით 2023 წლის მდგომარეობით).

სკოლების დემოკრატიული მმართველობა, ევროპის საბჭო, 2013 (მასწავლებელთა  
პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი)

ტაბატაძე, შ., ინასარიძე, მ., ჩაჩხიანი, ქ., ქირია, ჭ., ინტერკულტურული განათლების  
პრაქტიკული სახელმძღვანელო მასწავლებლებისთვის, 2010

ტაბატაძე, შ., ნაცვლიშვილი, ნ., ინტერკულტურული განათლება, 2008

## დანართები

### დანართი 1. ცხრილები

ცხრილი #1. რესპონდენტთა განაწილება რეგიონების მიხედვით

| რეგიონი                     | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|-----------------------------|----------------------------|------|
| აჭარა                       | 82                         | 7%   |
| გურია                       | 99                         | 9%   |
| თბილისი                     | 321                        | 29%  |
| იმერეთი                     | 119                        | 11%  |
| კახეთი                      | 79                         | 7%   |
| მცხეთა-მთიანეთი             | 69                         | 6%   |
| რაჭა-ლეჩხუმი, ქვემო სვანეთი | 51                         | 5%   |
| სამეგრელო-ზემო სვანეთი      | 28                         | 3%   |
| სამცხე-ჯავახეთი             | 109                        | 10%  |
| ქვემო ქართლი                | 76                         | 7%   |
| შიდა ქართლი                 | 70                         | 6%   |
| სულ                         | 1103                       | 100% |

ცხრილი #2. რესპონდენტთა განაწილება სწავლების საფეხურების მიხედვით

| სწავლების საფეხური | რესპონდენტთა განაწილება | %    |
|--------------------|-------------------------|------|
| არ არის მითითებული | 142                     | 13%  |
| დაწყებითი          | 268                     | 24%  |
| საბაზო             | 131                     | 12%  |
| საშუალო            | 89                      | 8%   |
| დაწყ-საბაზ         | 132                     | 12%  |
| დაწყებ-საშუალო     | 31                      | 3%   |
| საბაზო-საშუალო     | 142                     | 13%  |
| დაწყ,საბაზ,საშუალო | 168                     | 15%  |
| სულ                | 1103                    | 100% |

ცხრილი #3. რესპონდენტთა განაწილება საგნობრივი ჯგუფების მიხედვით

| საგნობრივი ჯგუფები             | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|--------------------------------|----------------------------|------|
| დაწყებითი                      | 129                        | 12%  |
| ესთეტიკური მეცნიერებები        | 66                         | 6%   |
| მათემატიკა                     | 120                        | 11%  |
| საზუნებისმეტყველო მეცნიერებები | 103                        | 9%   |
| საზოგადოებრივი მეცნიერებები    | 161                        | 15%  |
| სპორტი                         | 21                         | 2%   |
| ტექნოლოგიური მეცნიერებები      | 18                         | 2%   |
| უცხო ენები                     | 154                        | 14%  |
| ქართული                        | 190                        | 17%  |
| სხვადასხვა საგნ ჯგ             | 27                         | 2%   |
| მონაცემი არ არის               | 114                        | 10%  |
| სულ                            | 1103                       | 100% |

ცხრილი #4. დემოკრატიული კულტურის სარეკომენდაციო ჩარჩოს ცნობადობა

| იცნობთ თუ არა დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების<br>სარეკომენდაციო ჩარჩოს? | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| მონაცემი არ არის                                                             | 5                          | 1%   |
| არ იცნობს                                                                    | 622                        | 56%  |
| იცნობს                                                                       | 476                        | 43%  |
| სულ                                                                          | 1103                       | 100% |

ცხრილი #5. დემოკრატიული კულტურის სარეკომენდაციო ჩარჩოს საინფორმაციო წყარო

| დადებითი პასუხის შემთხვევაში, რესპოდენტთა განაწილება %<br>გთხოვთ, დააკონკრეტოთ, საიდან<br>მიიღეთ ინფორმაცია დემოკრატიული<br>კულტურის კომპეტენციების<br>სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ: |     |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|
| მასწავლებელთა პროფესიული<br>განვითარების ეროვნული ცენტრი                                                                                                                              | 215 | 32%  |
| სკოლის დირექტორი                                                                                                                                                                      | 144 | 22%  |
| სხვ                                                                                                                                                                                   | 123 | 18%  |
| სამინისტრო                                                                                                                                                                            | 83  | 12%  |
| კოლეგა                                                                                                                                                                                | 76  | 11%  |
| რესურსცენტრი                                                                                                                                                                          | 25  | 4%   |
| სულ:                                                                                                                                                                                  | 666 | 100% |

ცხრილი #6. დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების შესახებ ინფორმაციის მიღების ფორმები

| თუ არ იცნობთ დემოკრატიული კულტურის რესპოდენტთა %<br>კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს, გთხოვთ, ა განაწილება<br>დააკონკრეტოთ, რა ფორმით ისურვებთ ინფორმაციის<br>მიღებას: |     |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|
| ა) პრეზენტაცია                                                                                                                                                             | 92  | 10%  |
| ბ) გზამკვლევი/სახელმძღვანელო                                                                                                                                               | 182 | 21%  |
| გ) ელექტრონული რესურსი                                                                                                                                                     | 188 | 21%  |
| დ) ტრენინგი/სამუშაო შეხვედრა                                                                                                                                               | 373 | 43%  |
| ე) სხვა, ყველა ჩამოთვლილი და კიდევ დამატებით                                                                                                                               | 47  | 5%   |
| სულ                                                                                                                                                                        | 882 | 100% |

ცხრილი #10. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          | 2                          | 0%   |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 40                         | 4%   |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 484                        | 44%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 572                        | 52%  |
| სულ                                                                                | 1098                       | 100% |

ცხრილი #11. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          | 6                          | 1%   |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 106                        | 10%  |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 606                        | 55%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 379                        | 35%  |
| სულ                                                                                | 1097                       | 100% |

ცხრილი #12. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          | 5                          | 0%   |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 110                        | 10%  |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 538                        | 49%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 441                        | 40%  |
| სულ                                                                                | 1094                       | 100% |

ცხრილი #13. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          | 11                         | 1%   |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 132                        | 12%  |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 549                        | 50%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 400                        | 37%  |
| სულ                                                                                | 1092                       | 100% |

ცხრილი #14. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          | 0                          |      |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 14                         | 1%   |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 304                        | 28%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 776                        | 71%  |
| სულ                                                                                | 1094                       | 100% |

ცხრილი #15. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                               | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %   |
|-------------------------------|----------------------------|-----|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;     | 1                          | 0%  |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ; | 69                         | 6%  |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;          | 531                        | 49% |

|                                                                                    |      |      |
|------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 482  | 45%  |
| სულ                                                                                | 1083 | 100% |

ცხრილი #16. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          | 0                          |      |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 31                         | 3%   |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 363                        | 33%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 701                        | 64%  |
| სულ                                                                                | 1095                       | 100% |

ცხრილი #17. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          | 4                          | 0%   |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 53                         | 5%   |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 529                        | 54%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 390                        | 40%  |
| სულ                                                                                | 976                        | 100% |

ცხრილი #18. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          | 20                         | 2%   |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 198                        | 18%  |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 612                        | 56%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 256                        | 24%  |
| სულ                                                                                | 1086                       | 100% |

ცხრილი #19. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          | 1                          | 0%   |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 68                         | 6%   |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 565                        | 52%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 457                        | 42%  |
| სულ                                                                                | 1091                       | 100% |

ცხრილი #20. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          | 7                          | 1%   |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 66                         | 6%   |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 573                        | 52%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 446                        | 41%  |
| სულ                                                                                | 1092                       | 100% |

ცხრილი #21. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          |                            |      |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 44                         | 4%   |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 487                        | 45%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 561                        | 51%  |
| სულ                                                                                | 1092                       | 100% |

ცხრილი #22. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          | 10                         | 1%   |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 92                         | 8%   |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 543                        | 50%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 438                        | 40%  |
| სულ                                                                                | 1083                       | 100% |

ცხრილი #23. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          | 9                          | 1%   |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 128                        | 12%  |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 704                        | 65%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 246                        | 23%  |
| სულ                                                                                | 1087                       | 100% |

ცხრილი #24. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          | 24                         | 2%   |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 151                        | 14%  |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 550                        | 51%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 356                        | 33%  |
| სულ                                                                                | 1081                       | 100% |

ცხრილი #25. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          |                            |      |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 24                         | 2%   |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 433                        | 40%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 632                        | 58%  |
| სულ                                                                                | 1089                       | 100% |

ცხრილი #26. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                               | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %   |
|-------------------------------|----------------------------|-----|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;     | 5                          | 0%  |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ; | 85                         | 8%  |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;          | 546                        | 51% |

|                                                                                    |      |      |
|------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 435  | 41%  |
| სულ                                                                                | 1071 | 100% |

ცხრილი #27. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          | 3                          | 0%   |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 97                         | 9%   |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 589                        | 54%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 397                        | 36%  |
| სულ                                                                                | 1086                       | 100% |

ცხრილი #28. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

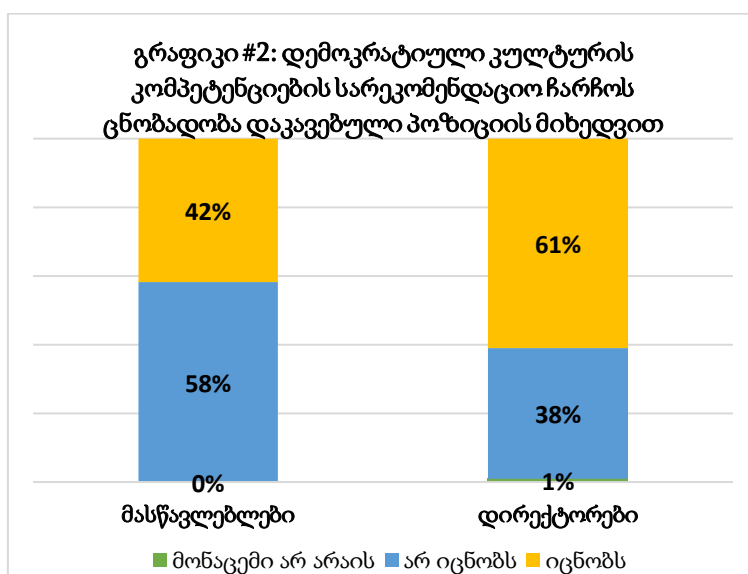
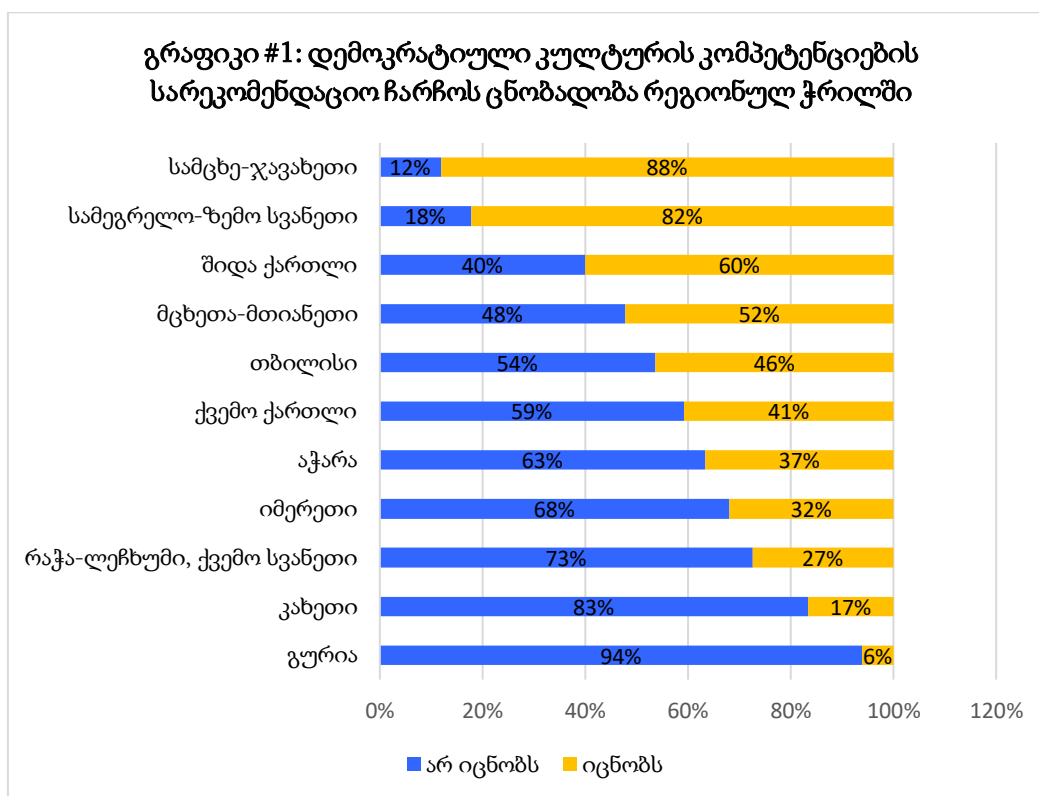
|                                                                                    | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ;                                                          | 10                         | 1%   |
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 133                        | 12%  |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 598                        | 55%  |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 344                        | 32%  |
| სულ                                                                                | 1085                       | 100% |

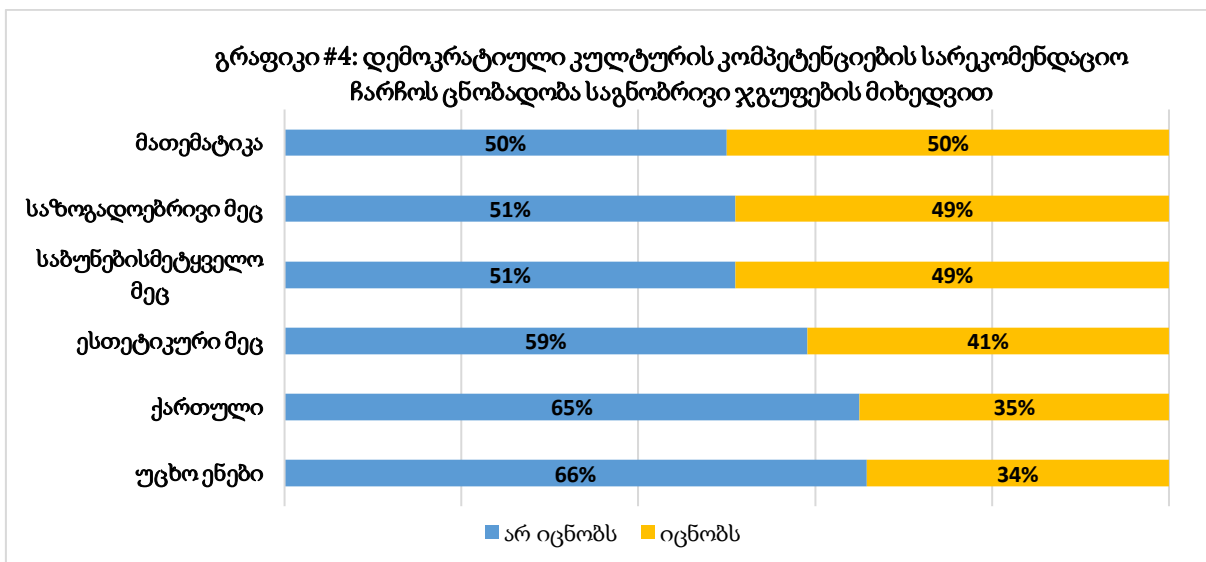
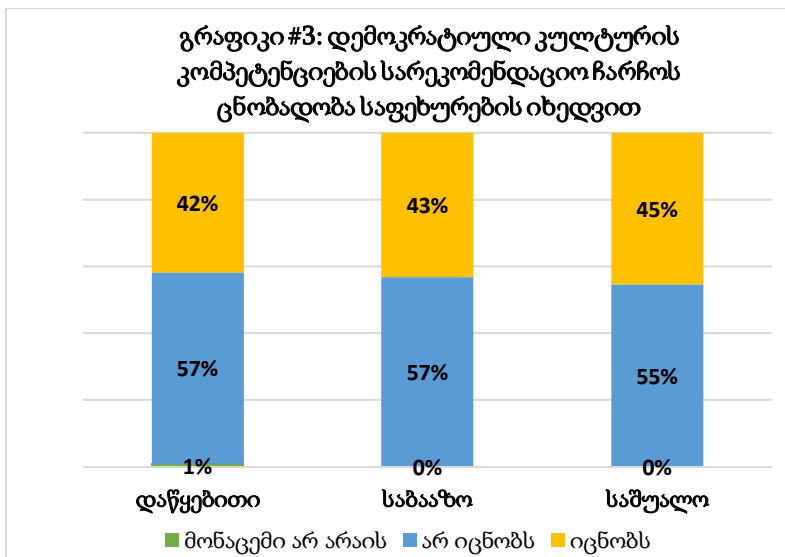
ცხრილი #29. რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობას

|                           | რესპონდენტთა<br>განაწილება | %  |
|---------------------------|----------------------------|----|
| 0 - საერთოდ ვერ ვახერხებ; | 18                         | 2% |

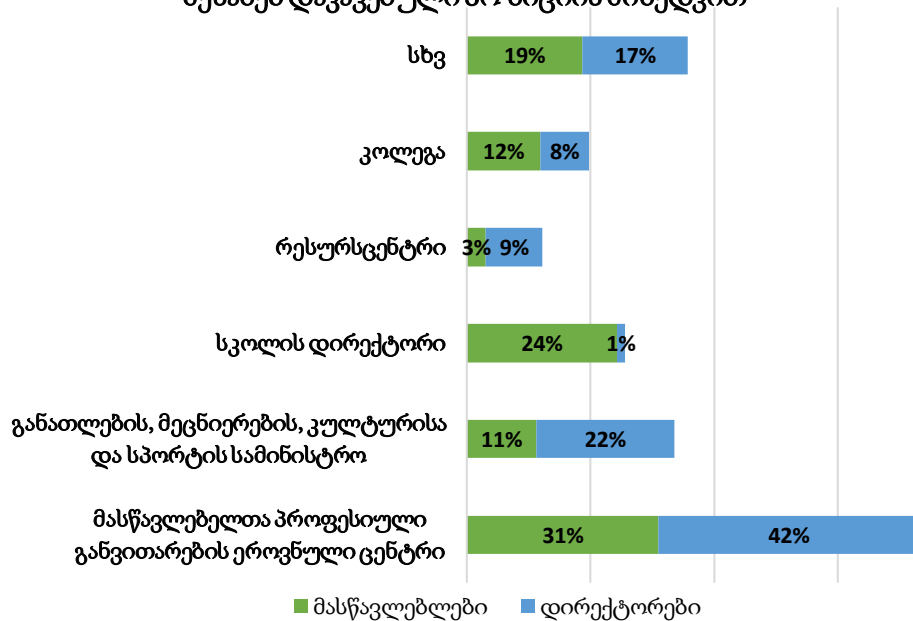
|                                                                                    |             |             |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|
| 1 - ძალიან იშვიათად ვახერხებ;                                                      | 223         | 21%         |
| 2 - ხშირად ვახერხებ;                                                               | 601         | 55%         |
| 3 - ამ კომპეტენციების განვითარება ყოველდღიური სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია | 244         | 22%         |
| <b>სულ</b>                                                                         | <b>1086</b> | <b>100%</b> |

## დანართი 2. გრაფიკები

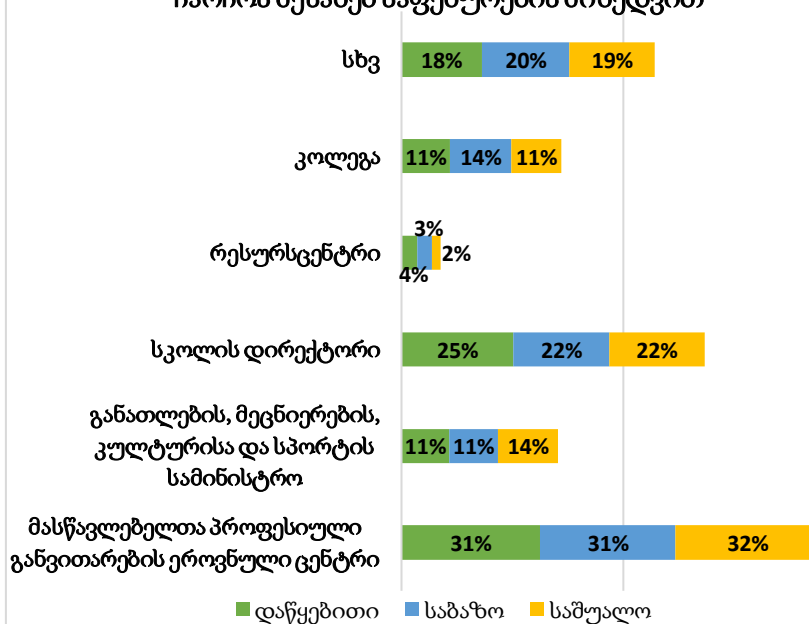




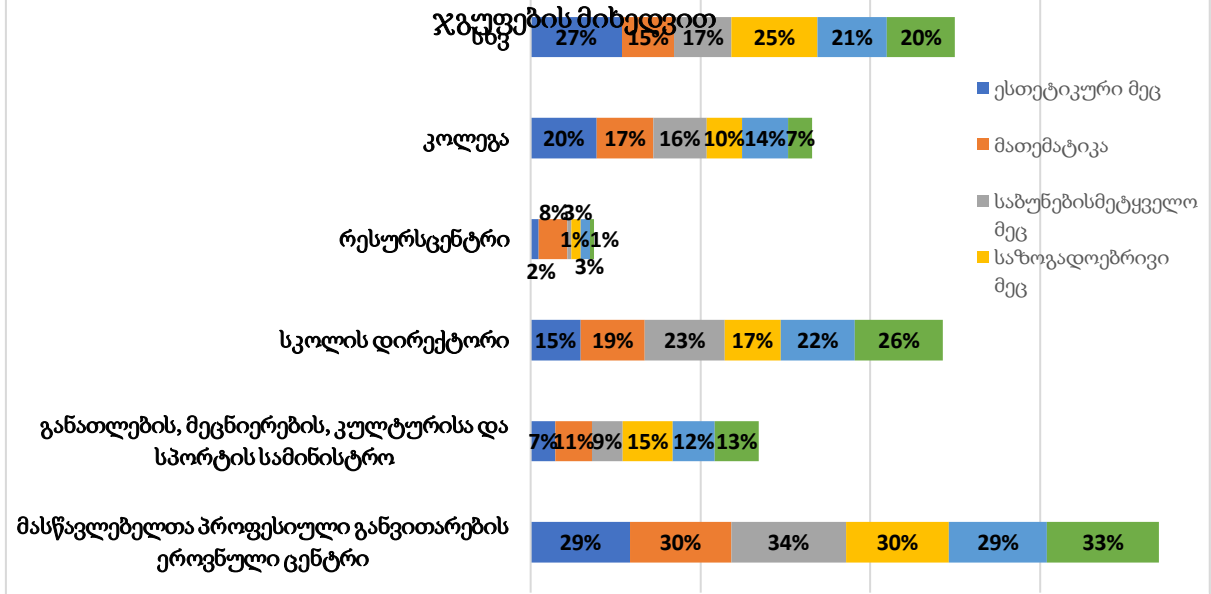
გრაფიკი #5: ინფორმაციის წყარო დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ დაკავებული პოზიციის მიხედვით



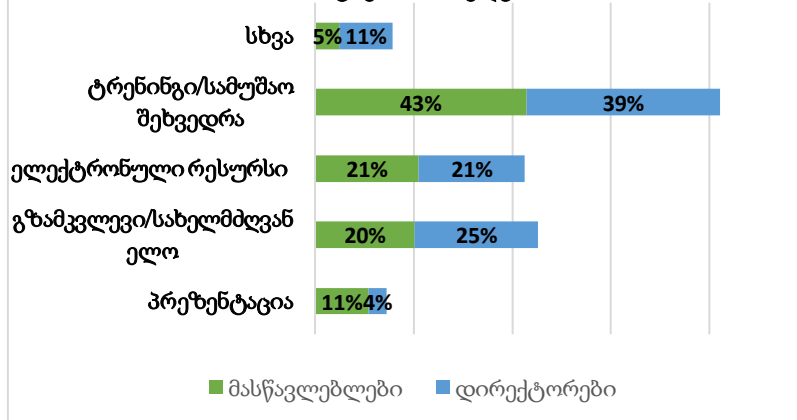
გრაფიკი #6: ინფორმაციის წყარო დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ საფეხურების მიხედვით



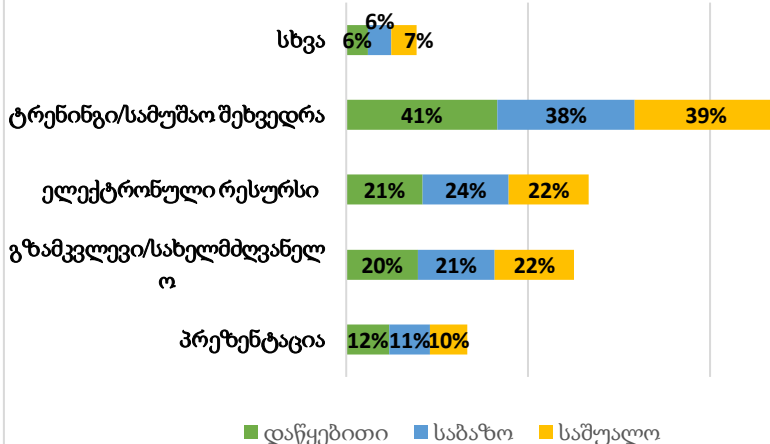
გრაფიკი #7: ინფორმაციის წყარო დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ საგნობრივი



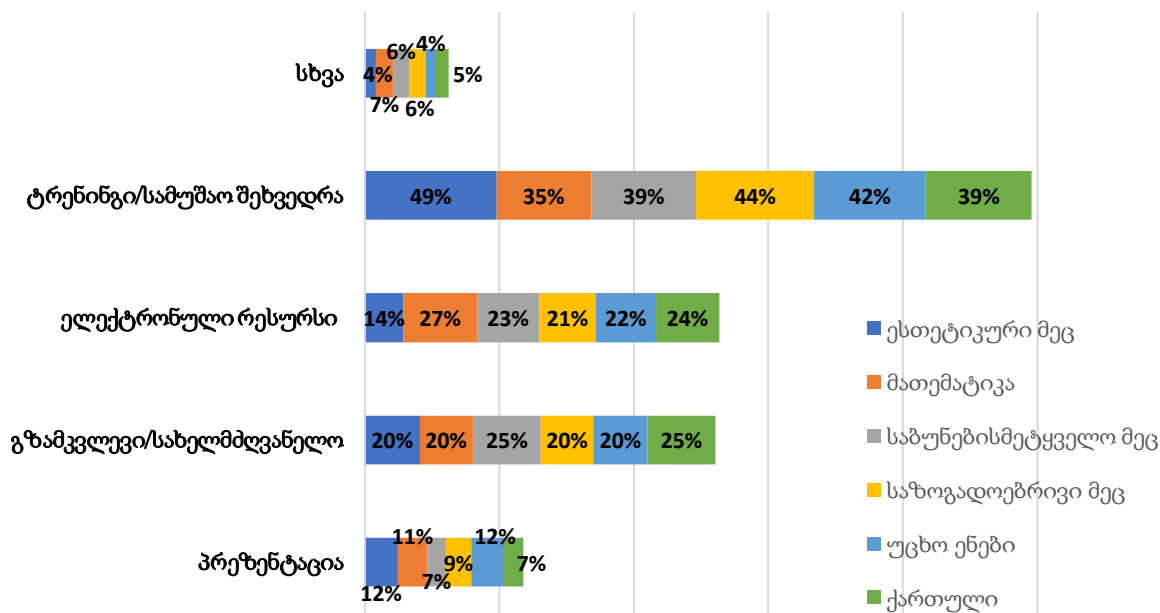
გრაფიკი #8: ინფორმაციის მიღების ფორმები დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ დაკავებული პოზიციების მიხედვით



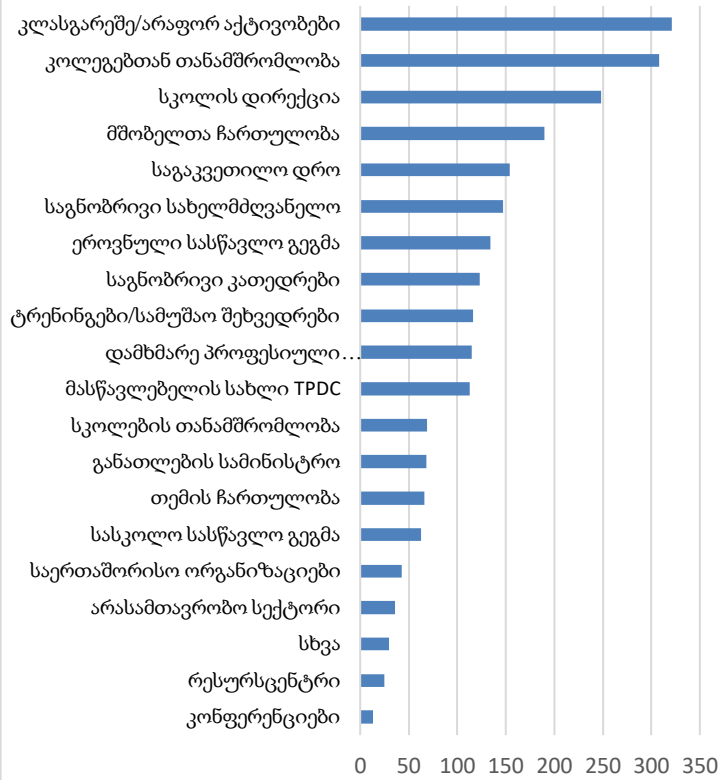
გრაფიკი #9: ინფორმაციის მიღების ფორმები დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ საფეხურების მიხედვით



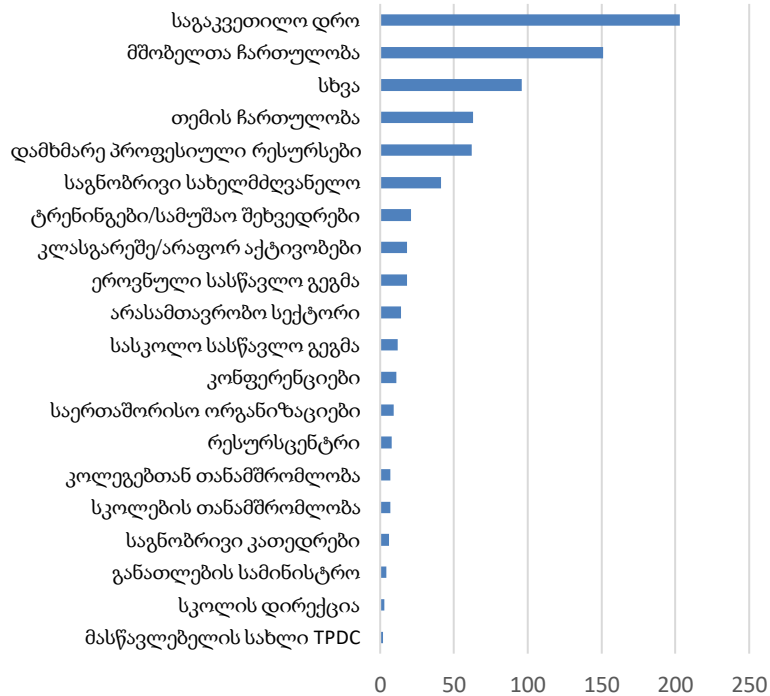
გრაფიკი #10: ინფორმაციის მიღების ფორმები დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ საგნობრივი ჯგუფების მიხედვით

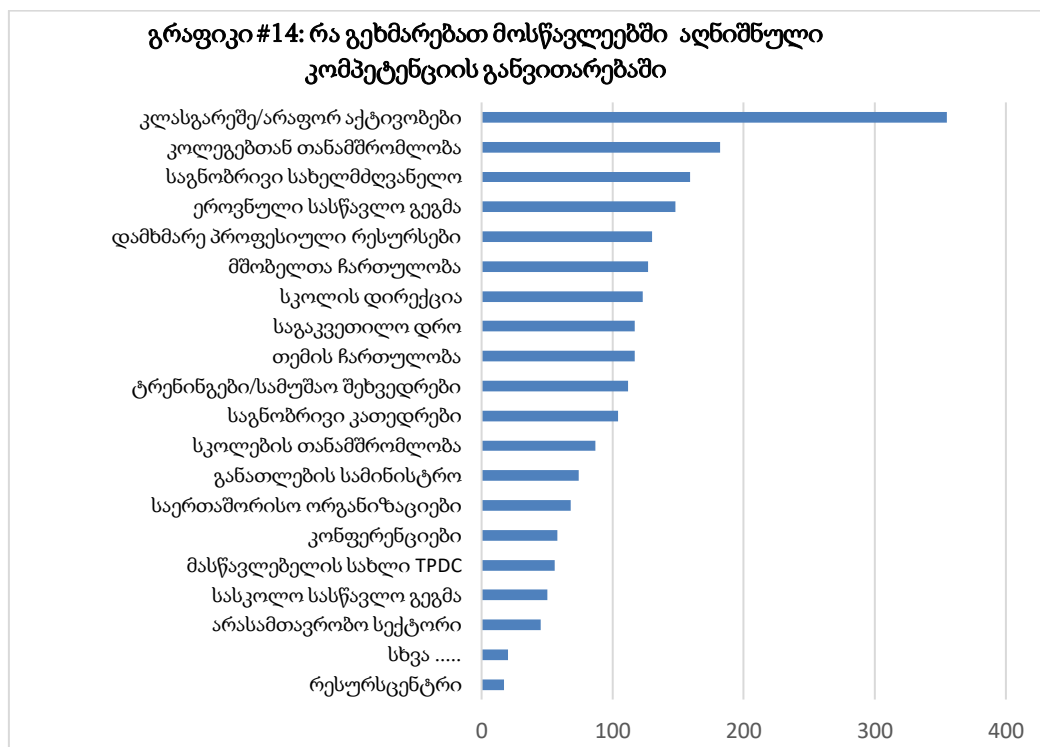
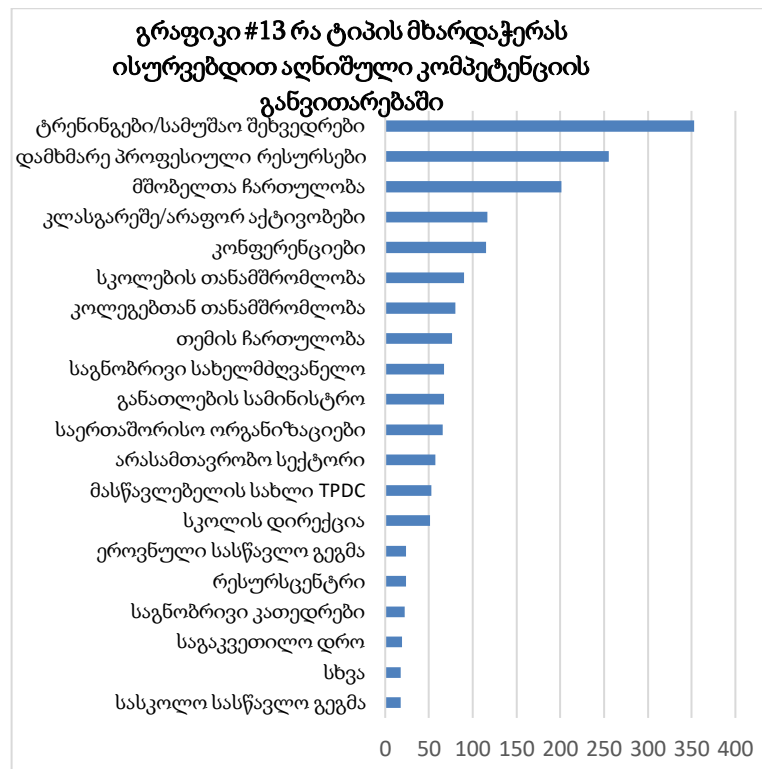


**გრაფიკი #11 რა გეხმარებათ მოსწავლეებში  
აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**

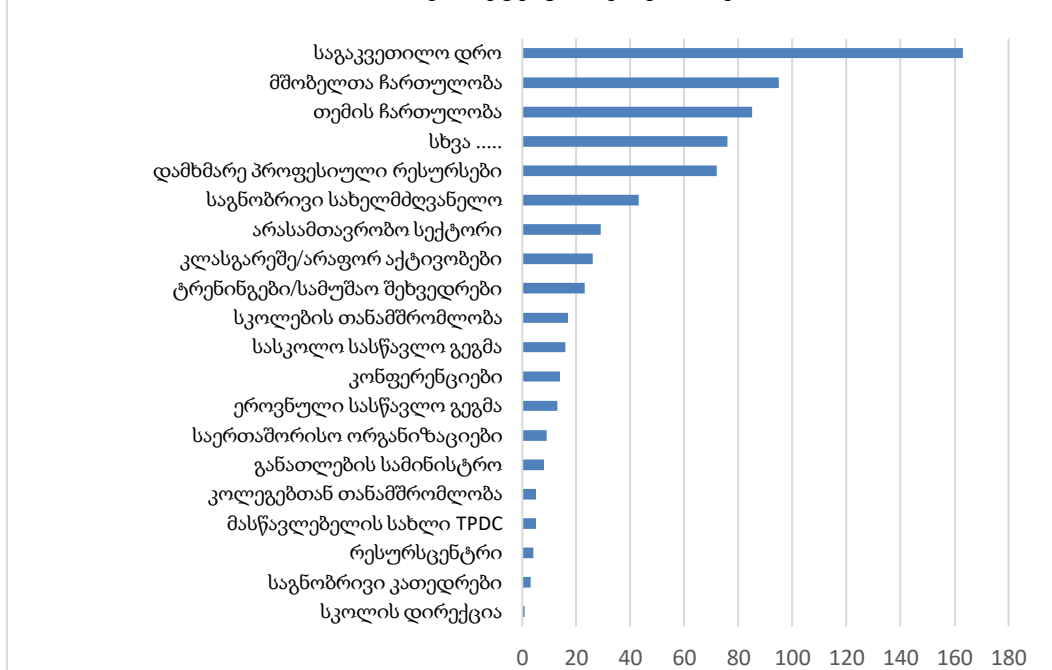


**გრაფიკი #12 რა გიშლით ხელს მოსწავლეებში  
აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**

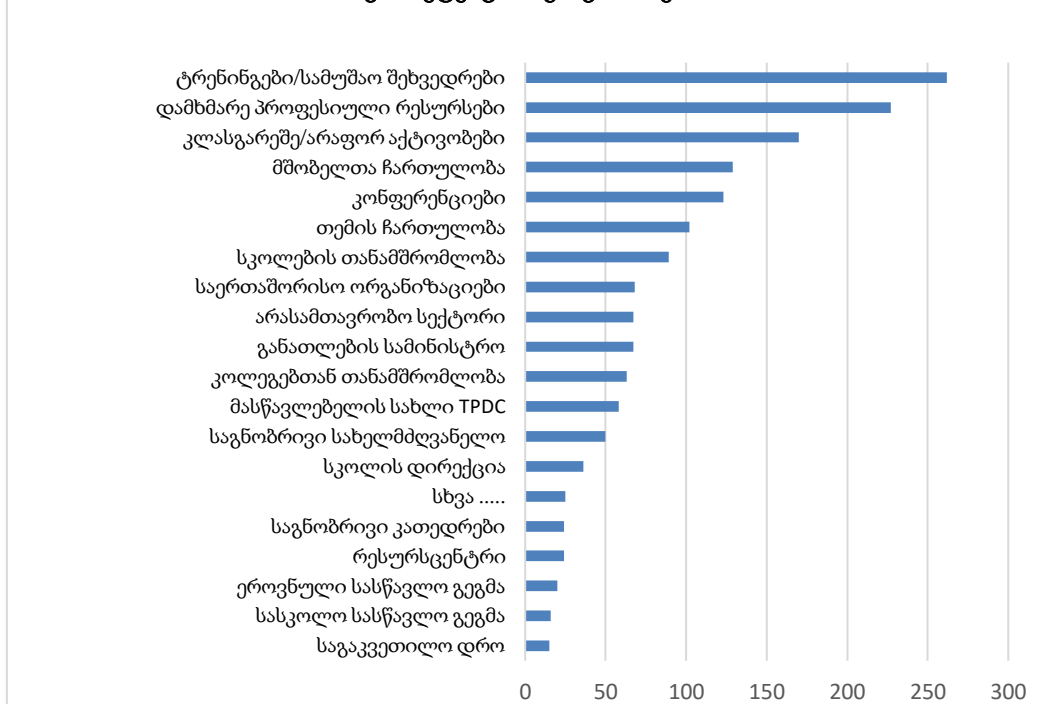




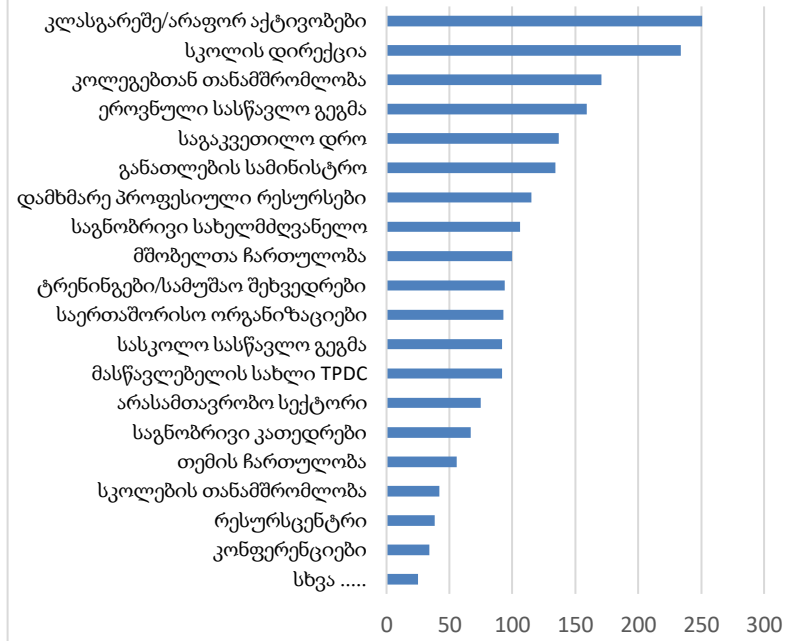
**გრაფიკი #15: რა გიშლით ხელს მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



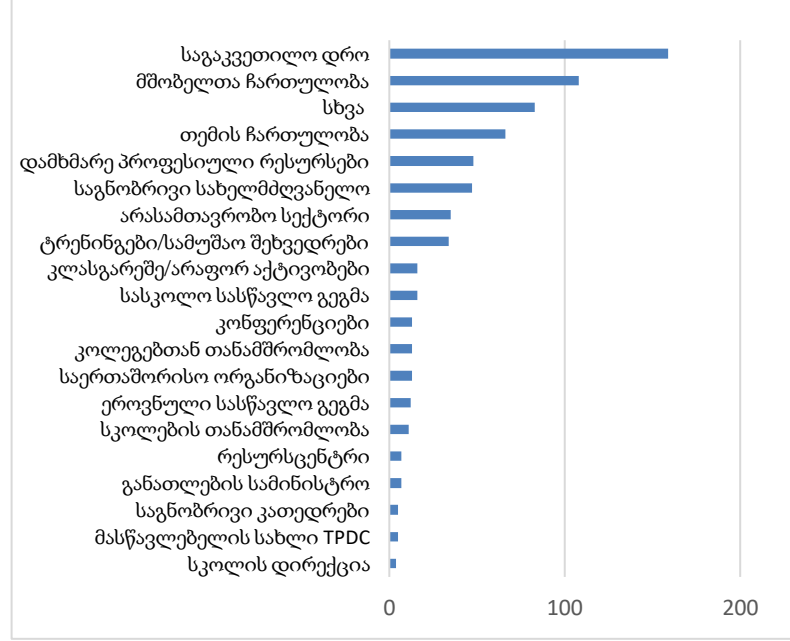
**გრაფიკი #16: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



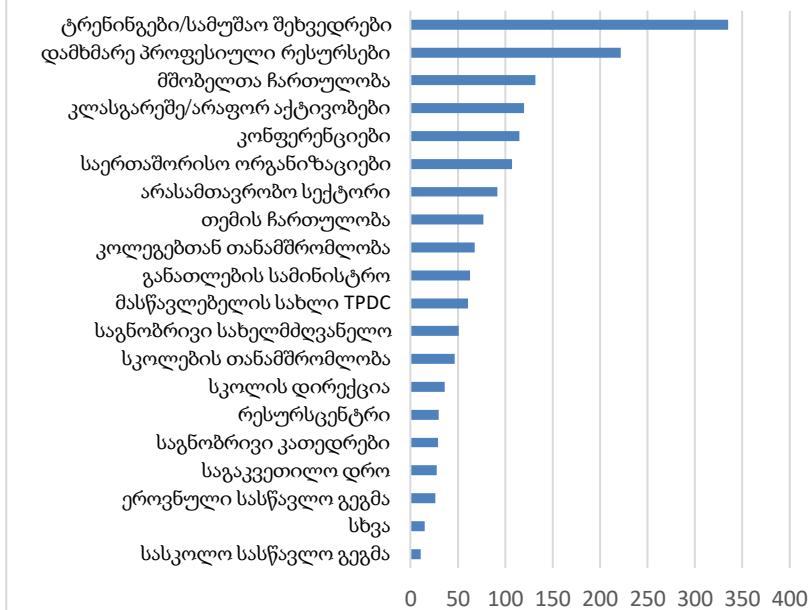
**გრაფიკი #17: რა გეხმარებათ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



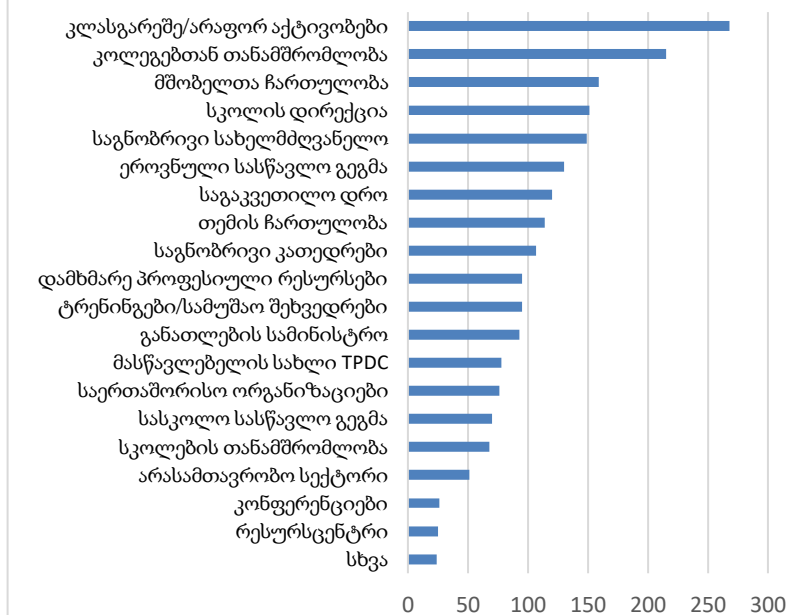
**გრაფიკი #18: რა გიშლით ხელს მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



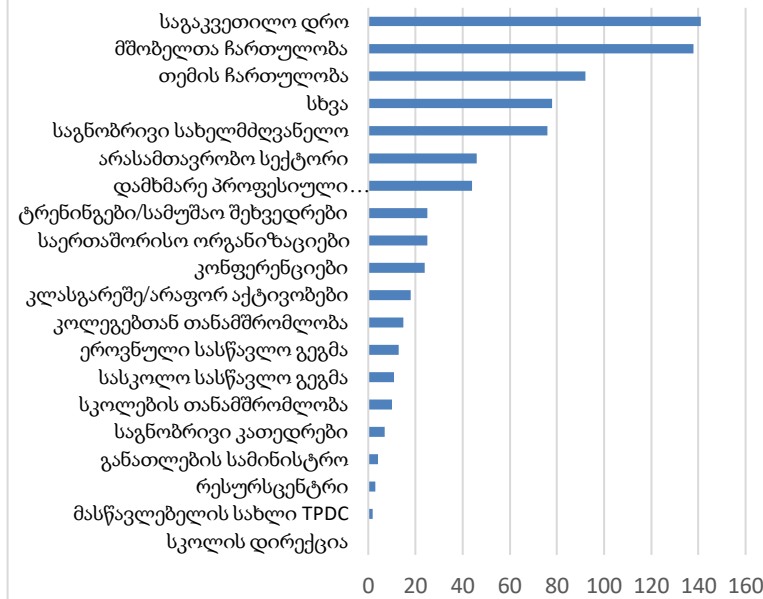
**გრაფიკი #19: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით  
აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



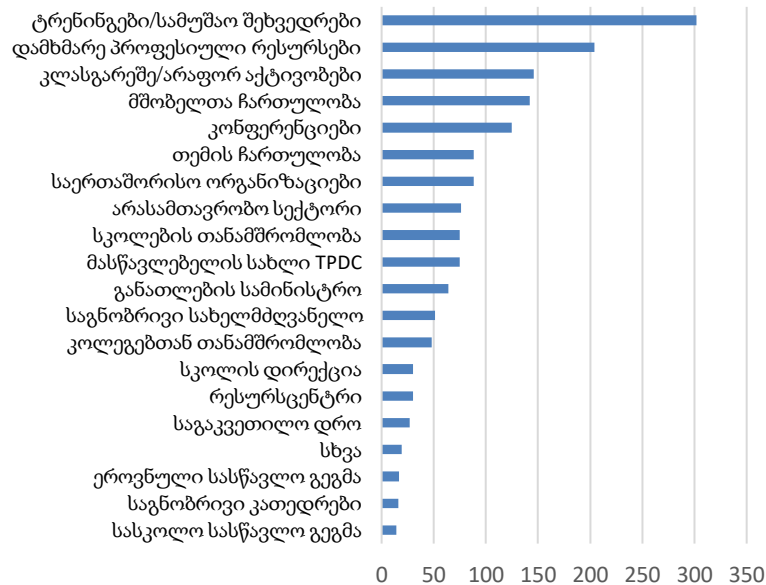
**გრაფიკი #20: რა გეხმარებათ მოსწავლეებში  
აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**

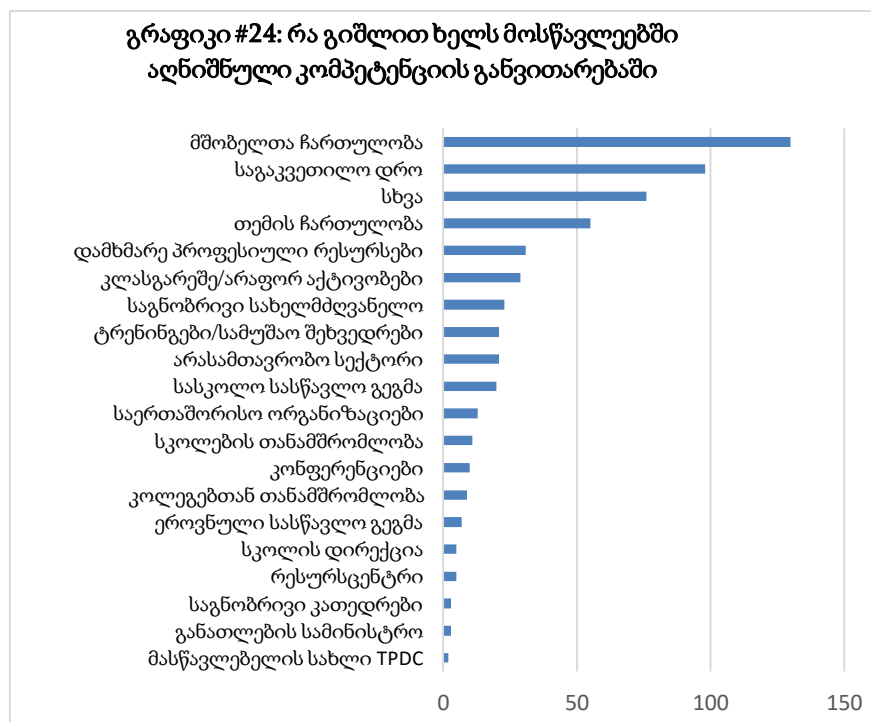
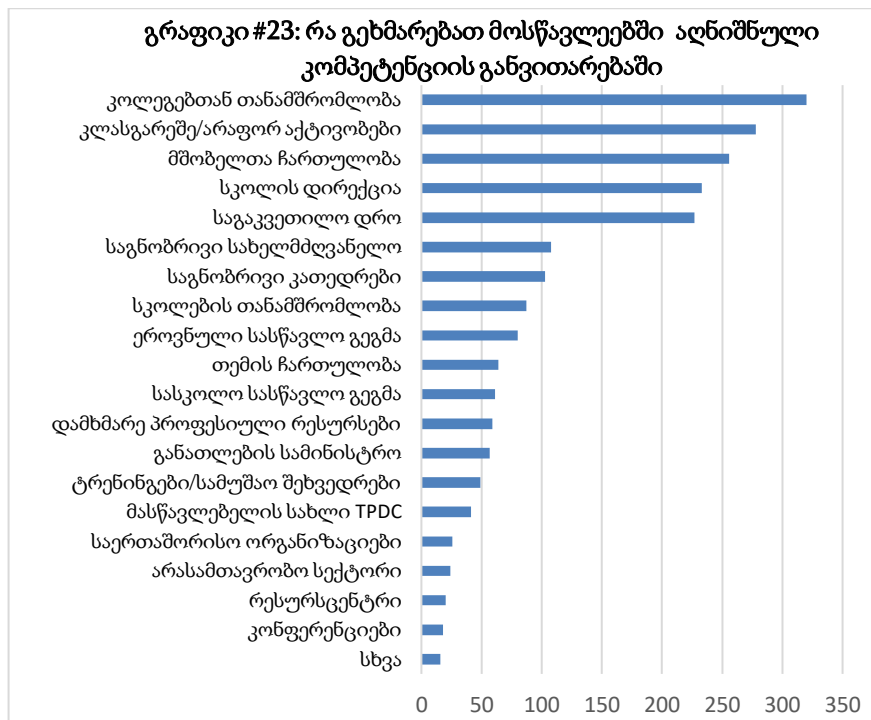


**გრაფიკი #21: რა გიშლით ხელს მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**

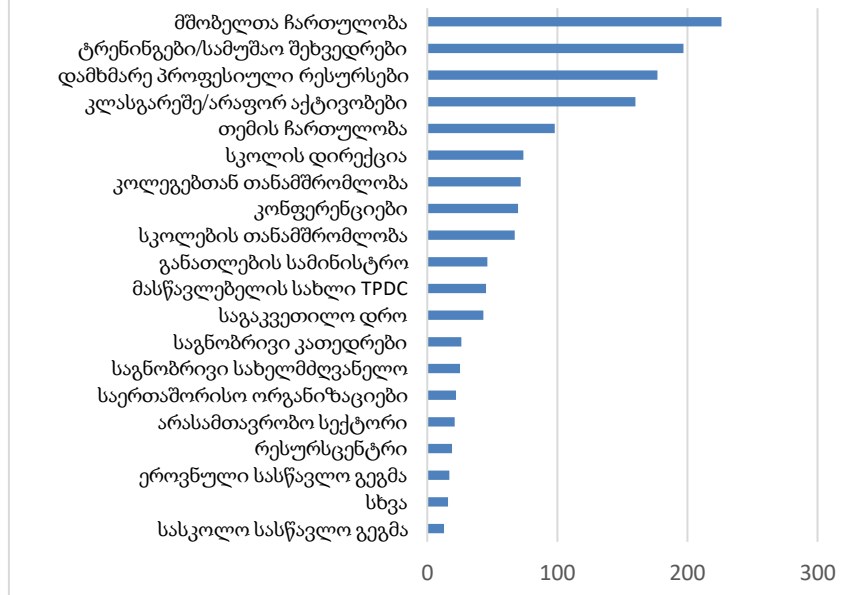


**გრაფიკი #22: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**

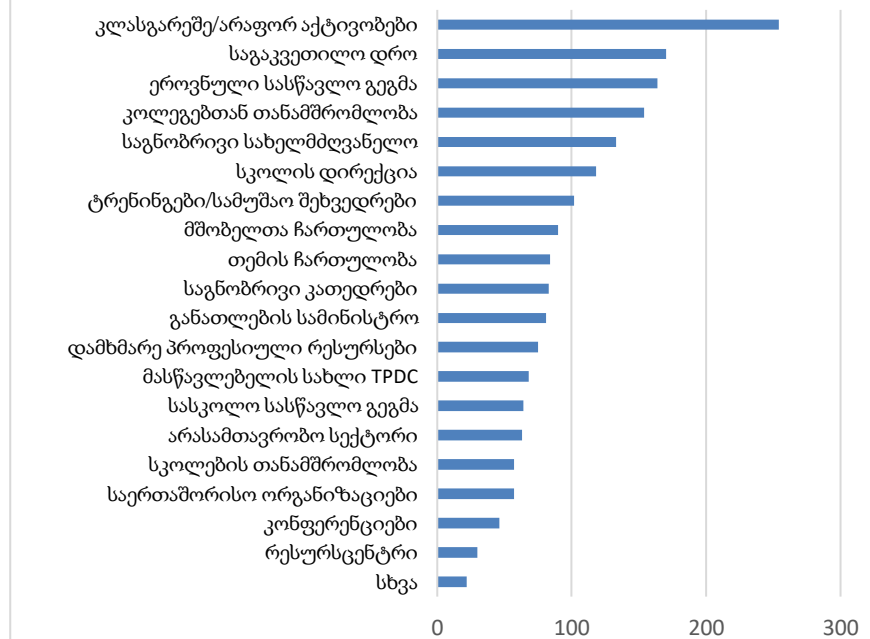




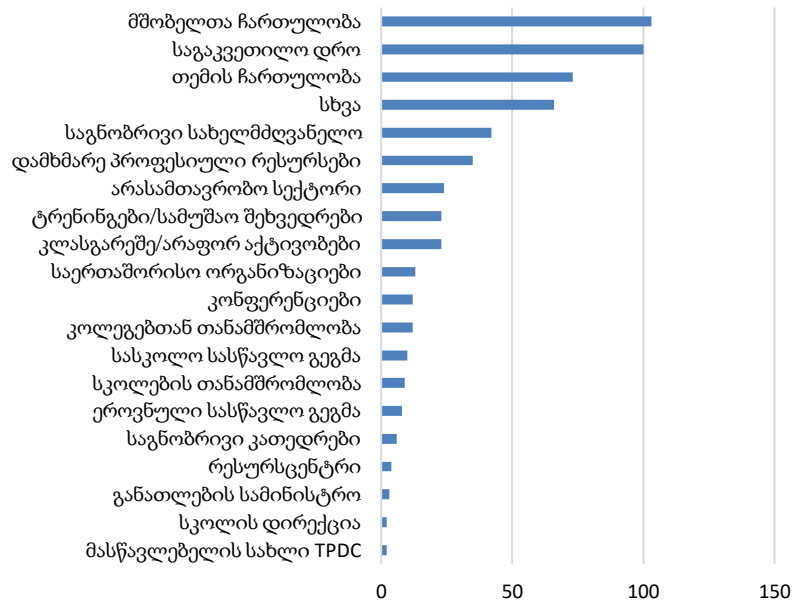
**გრაფიკი #25: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით  
აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



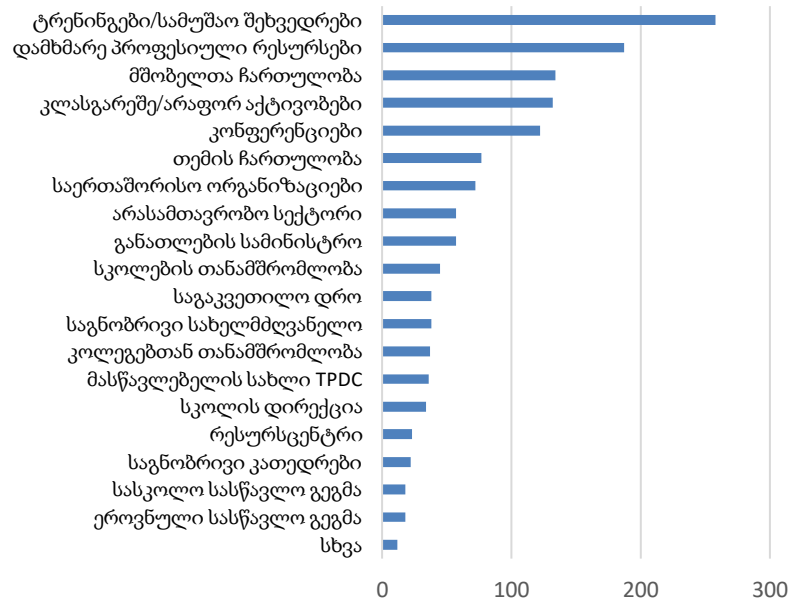
**გრაფიკი #26: რა გეხმარებათ მოსწავლეებში აღნიშნული  
კომპეტენციის განვითარებაში**



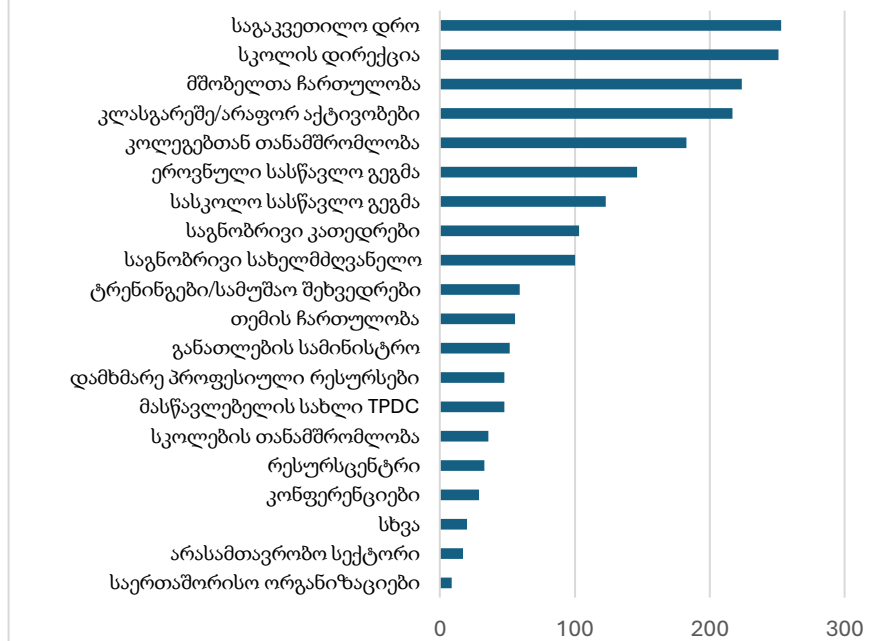
**გრაფიკი #27: რა გიშლით ხელს მოსწავლეებში  
აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



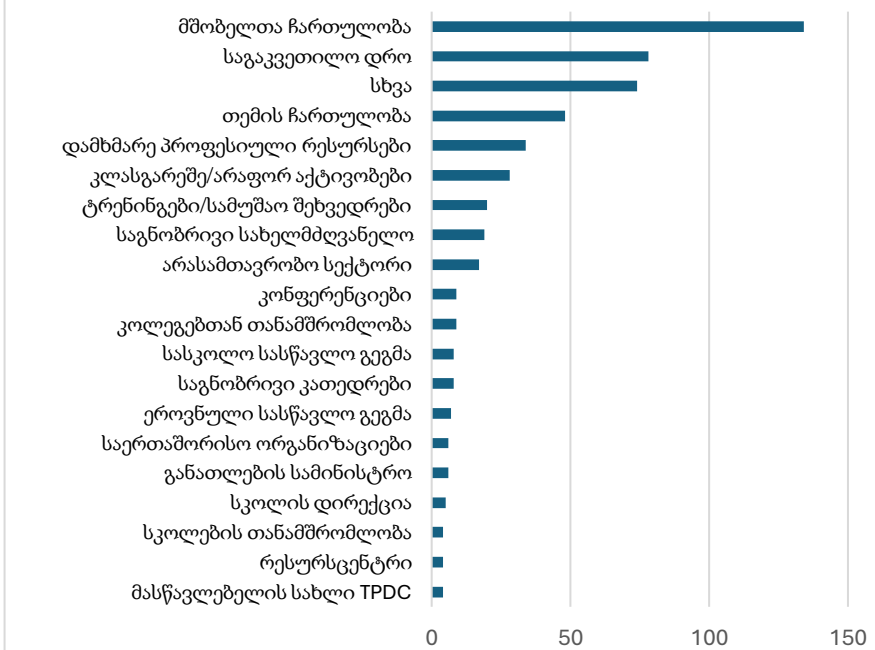
**გრაფიკი #28: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით  
აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



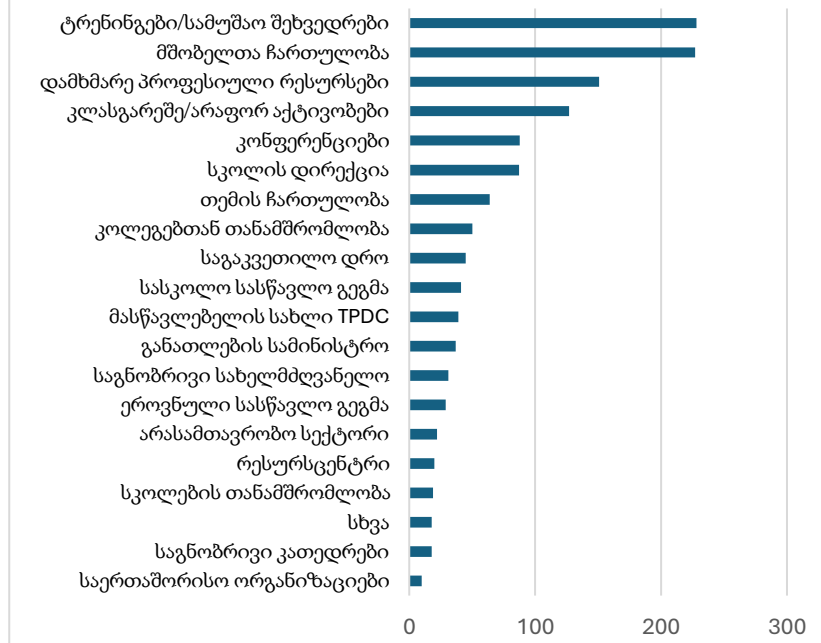
**გრაფიკი #29: რა გეხმარებათ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



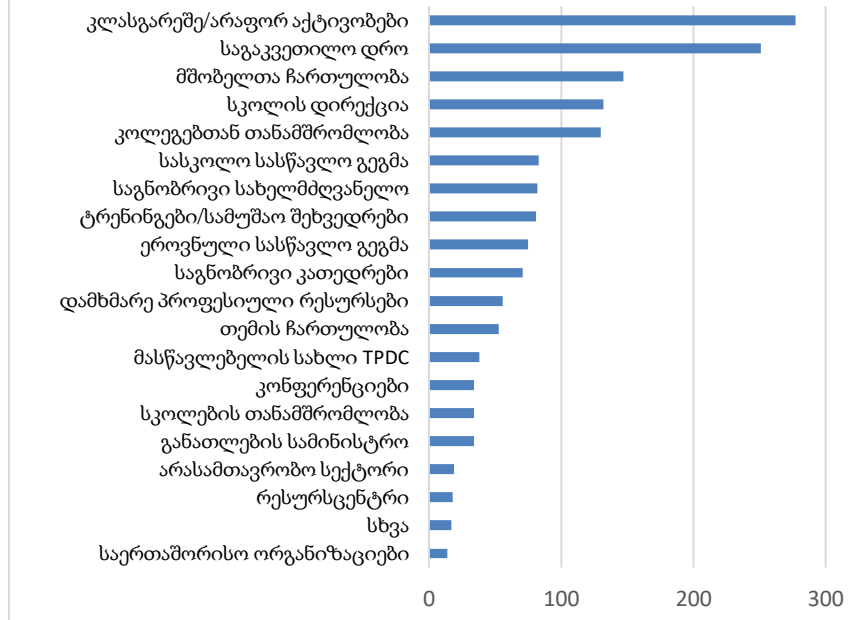
**გრაფიკი #30: რა გიშლით ხელს მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



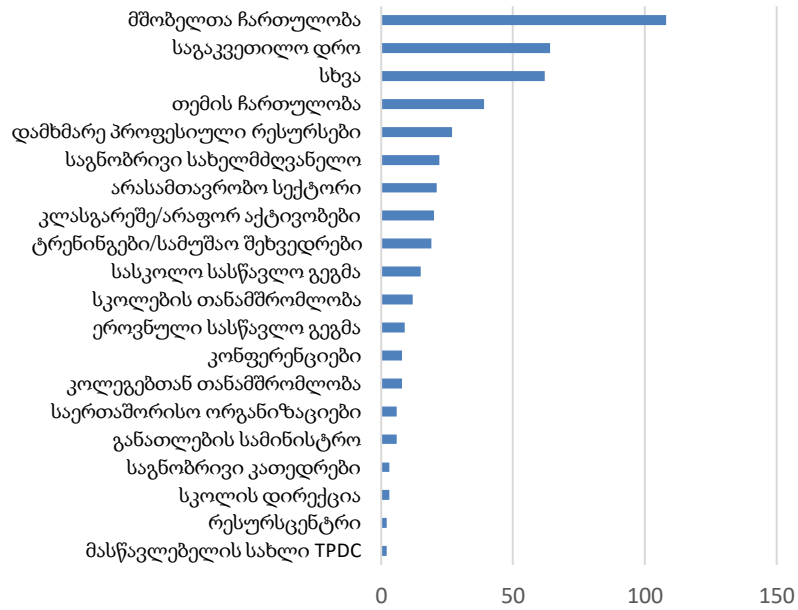
**გრაფიკი #31: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით  
აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



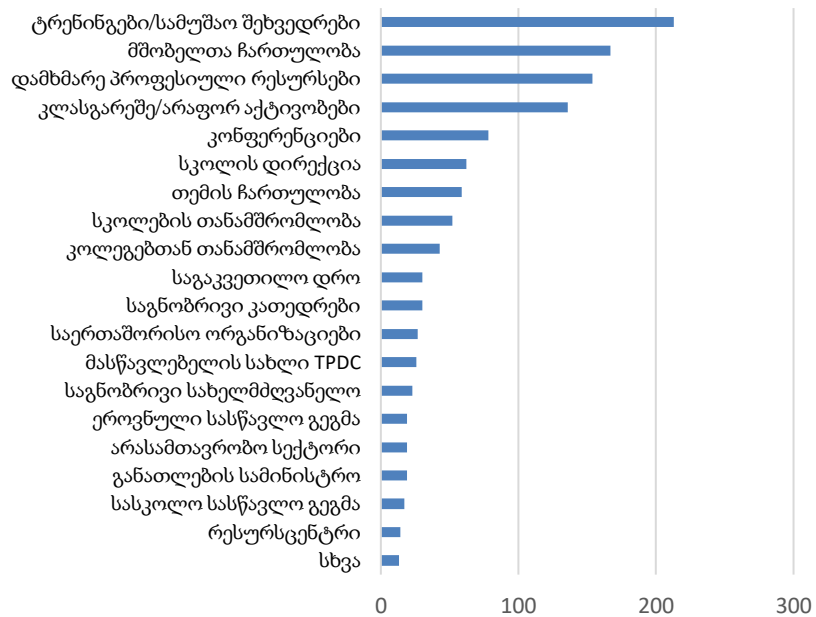
**გრაფიკი #32: რა გეხმარებათ მოსწავლეებში  
აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**

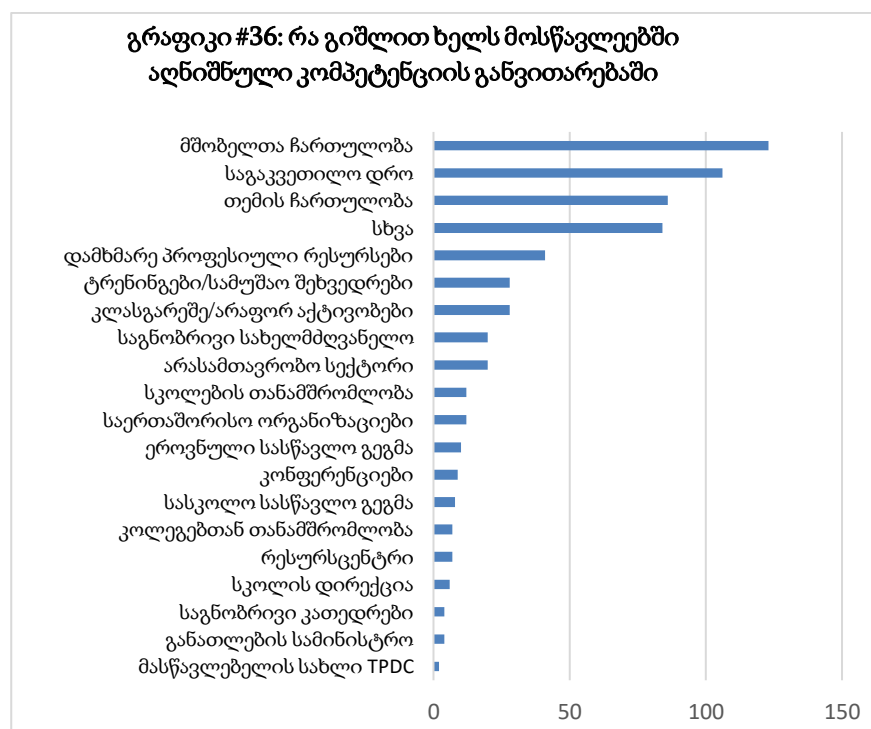
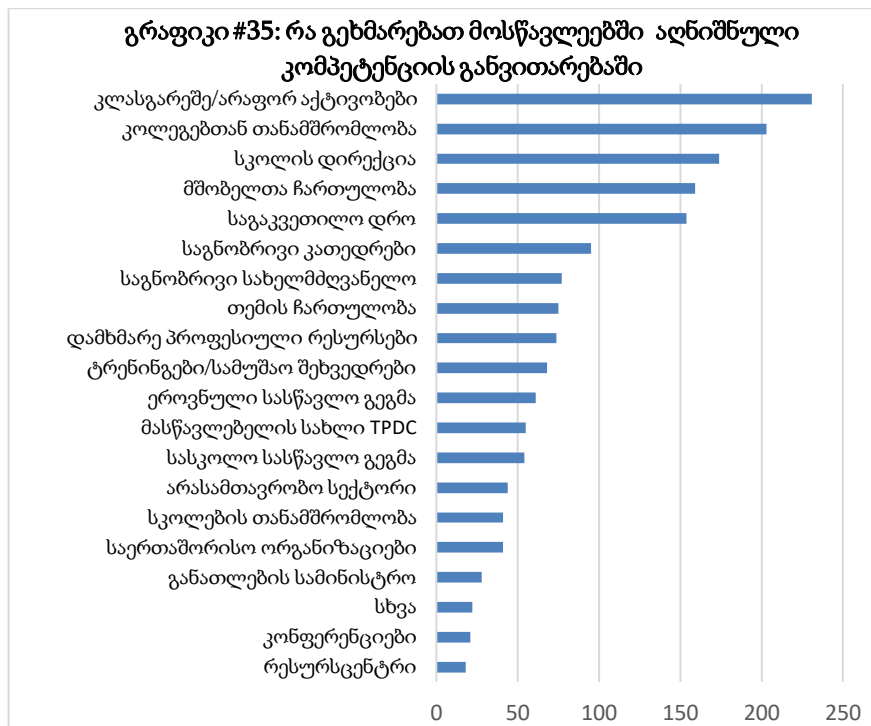


**გრაფიკი #33: რა გიშლით ხელს მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**

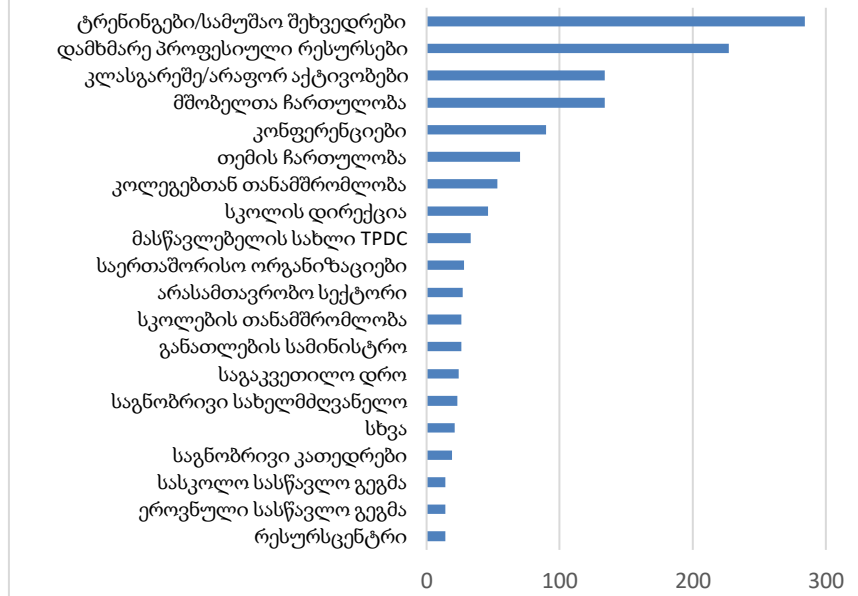


**გრაფიკი #34: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**

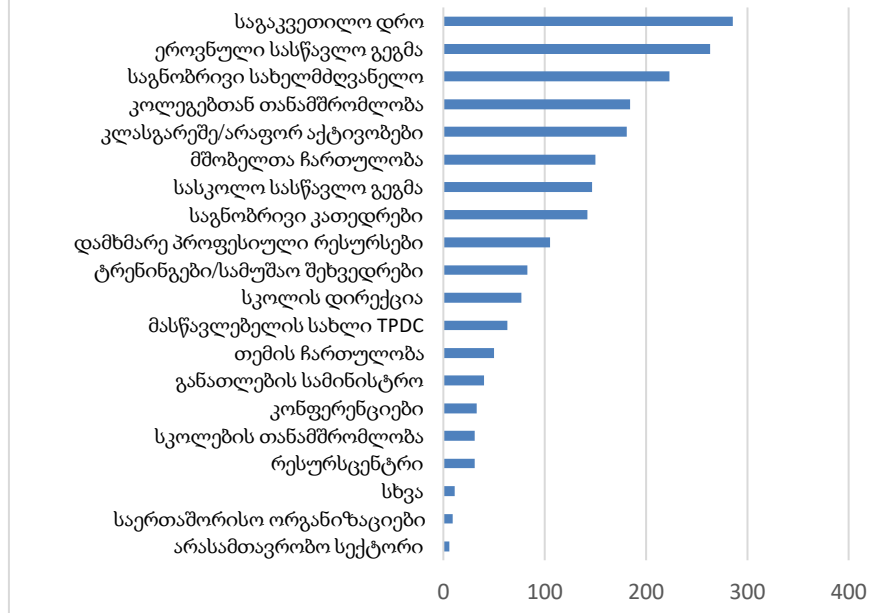




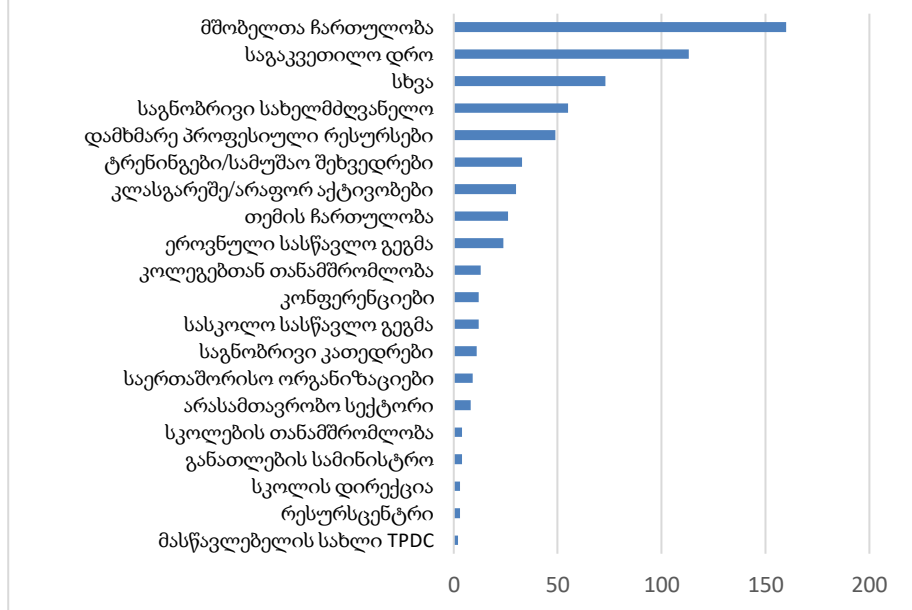
**გრაფიკი #37: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



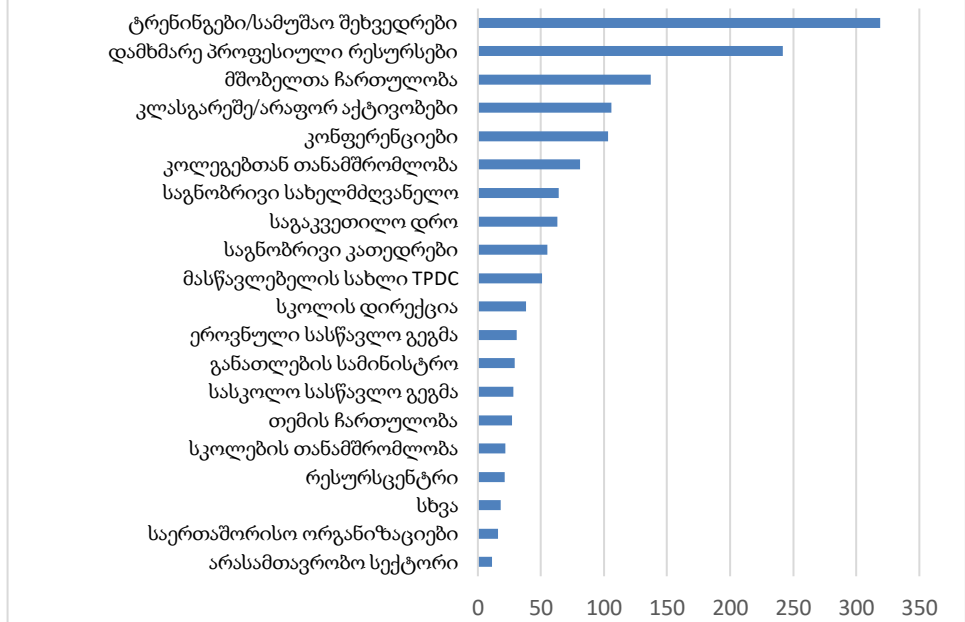
**გრაფიკი #38: რა გეხმარებათ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**

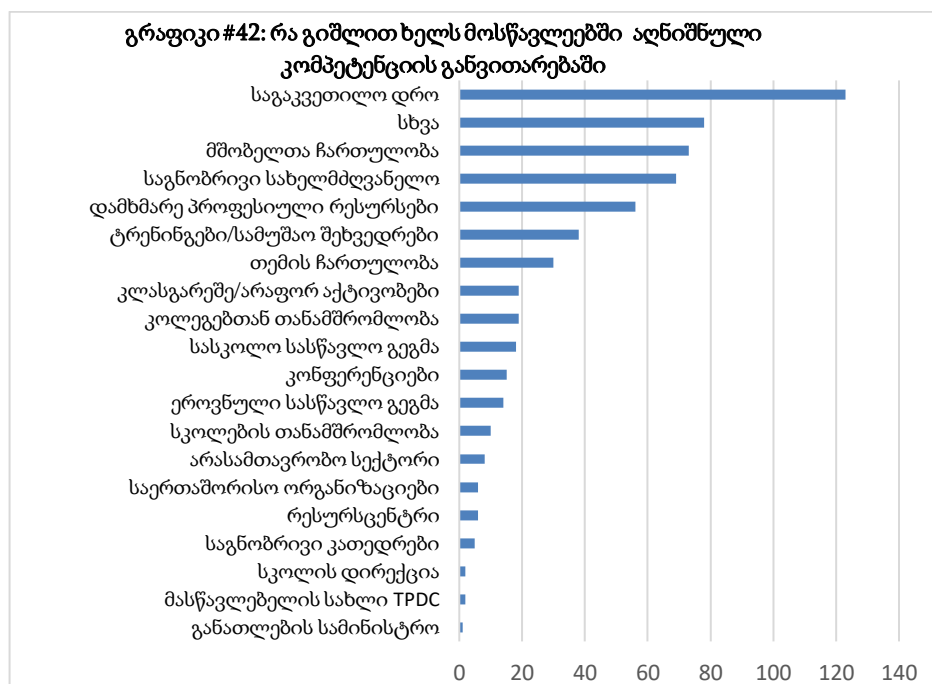
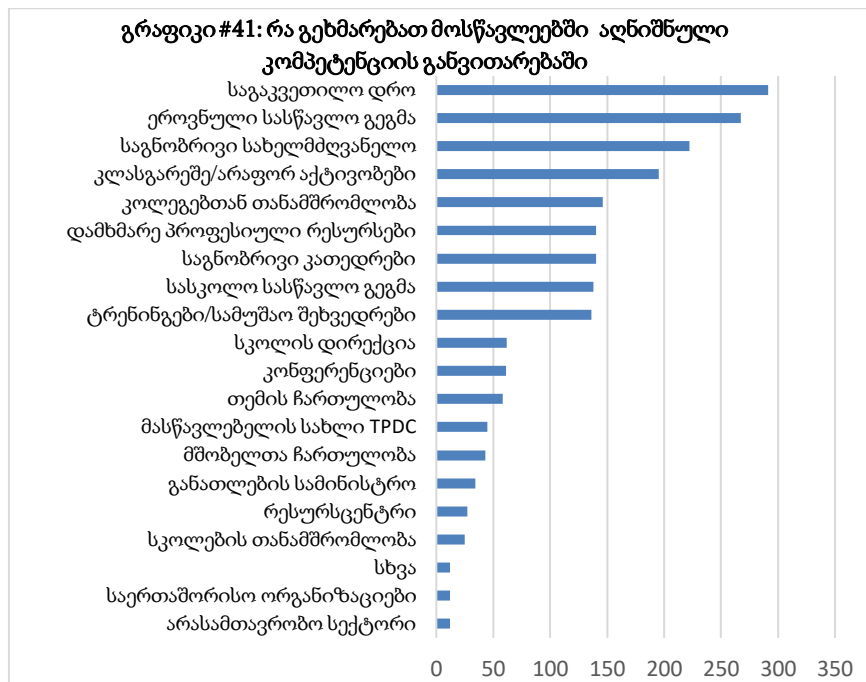


**გრაფიკი #39: რა გიშლით ხელს მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**

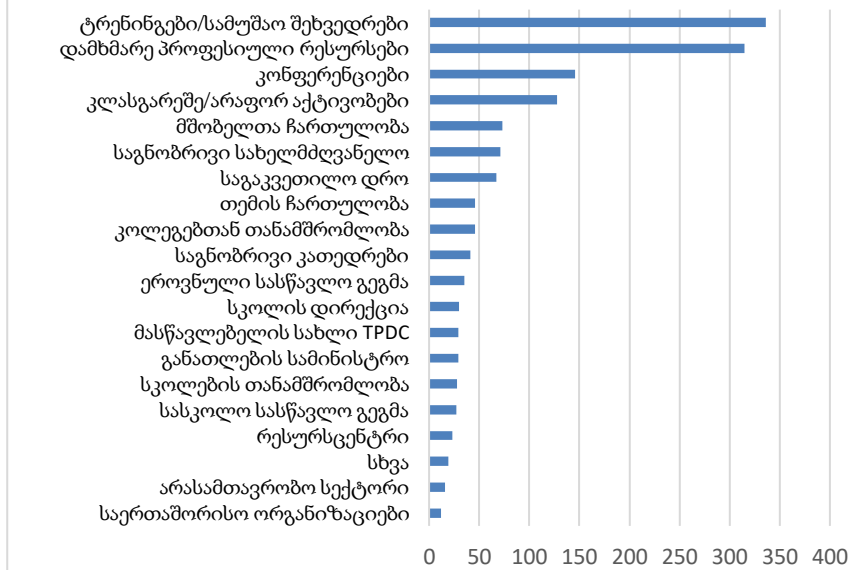


**გრაფიკი #40: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**

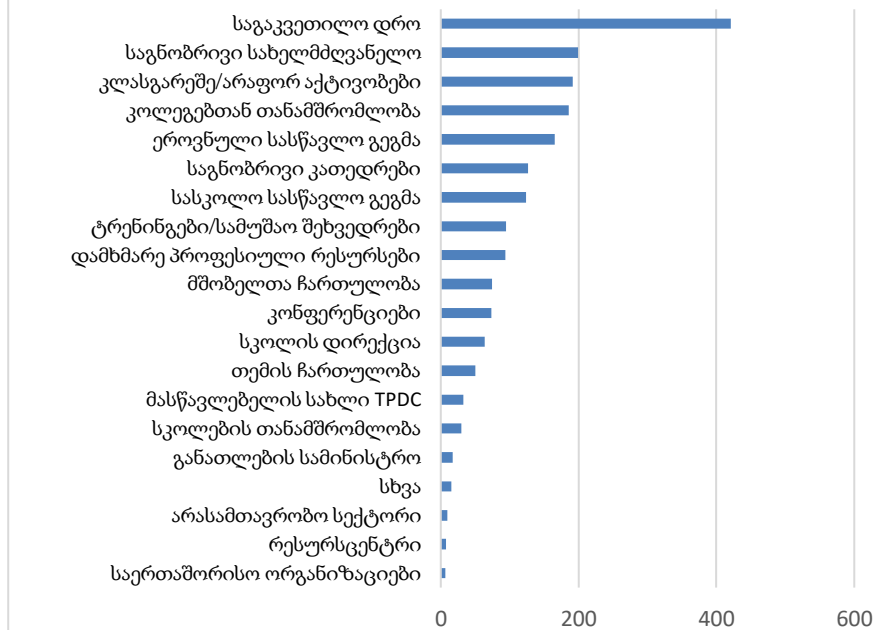




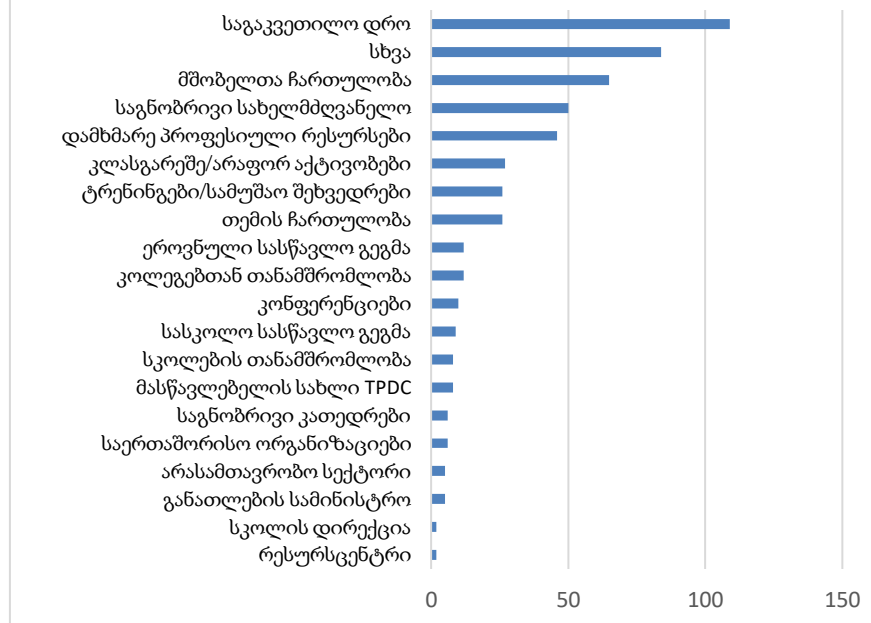
**გრაფიკი #43: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით  
აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



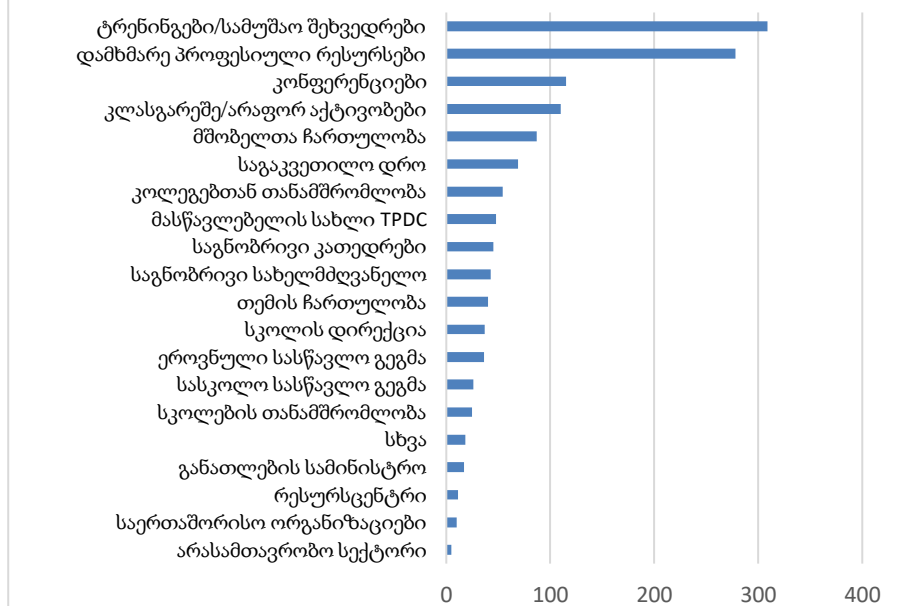
**გრაფიკი #44: რა გეხმარებათ მოსწავლეებში აღნიშნული  
კომპეტენციის განვითარებაში**



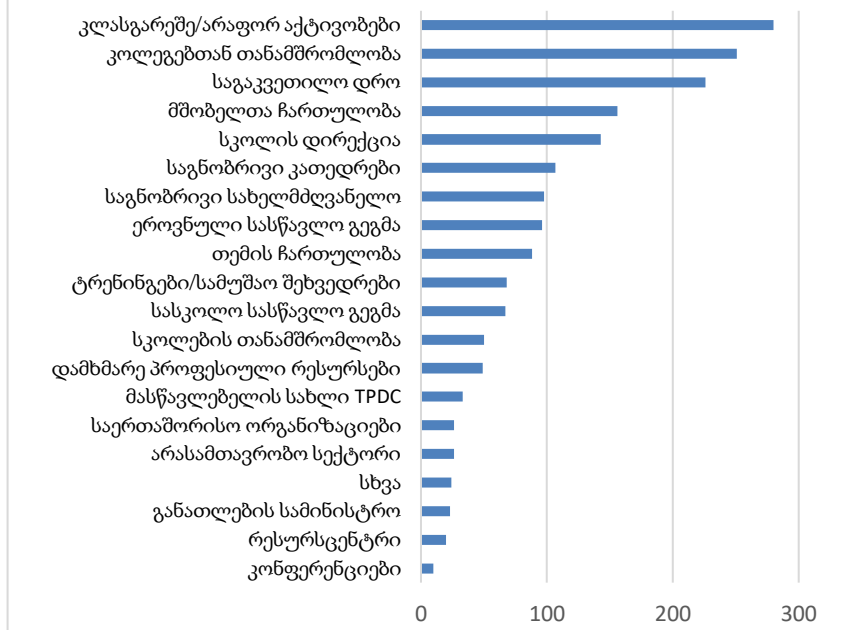
**გრაფიკი #45: რა გიშლით ხელს მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



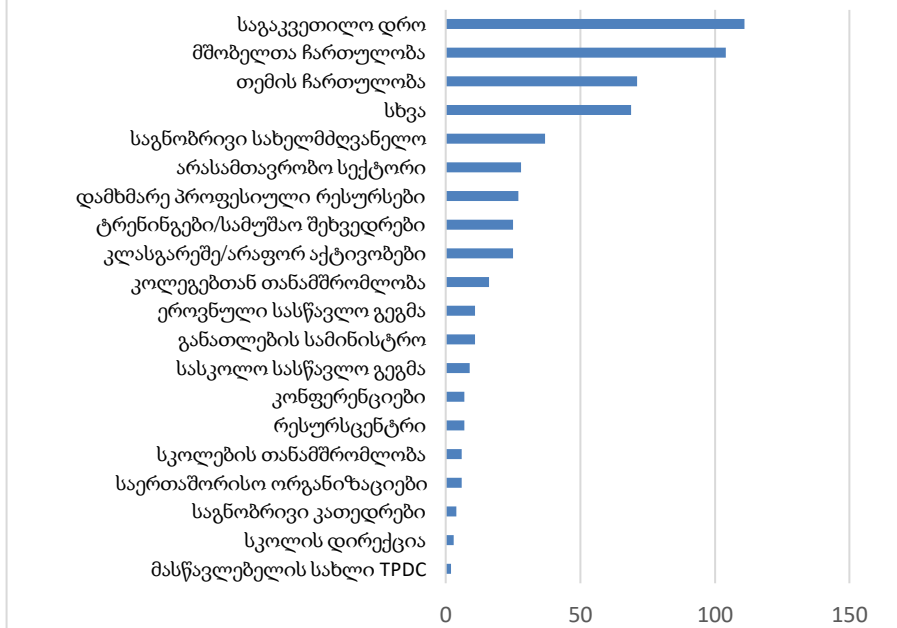
**გრაფიკი #46: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



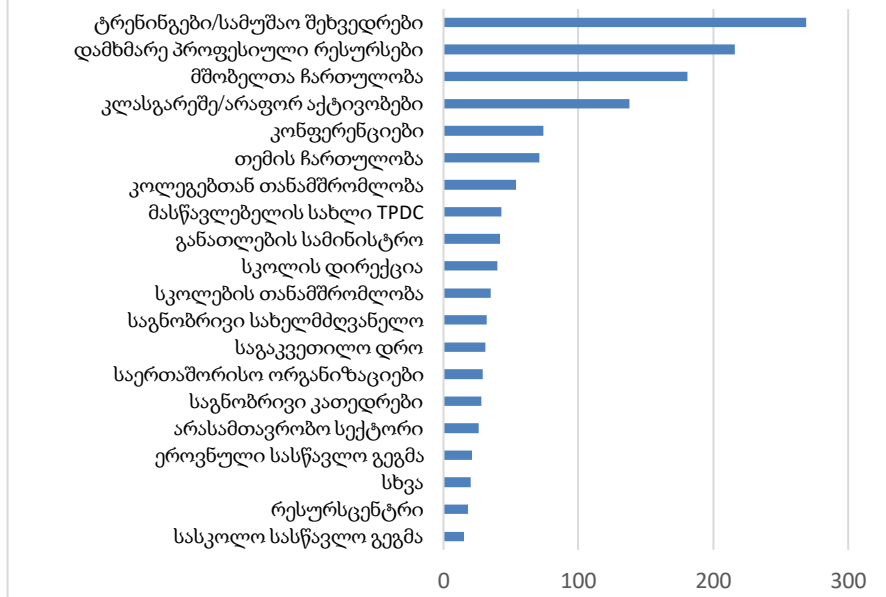
**გრაფიკი #47: რა გეხმარებათ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



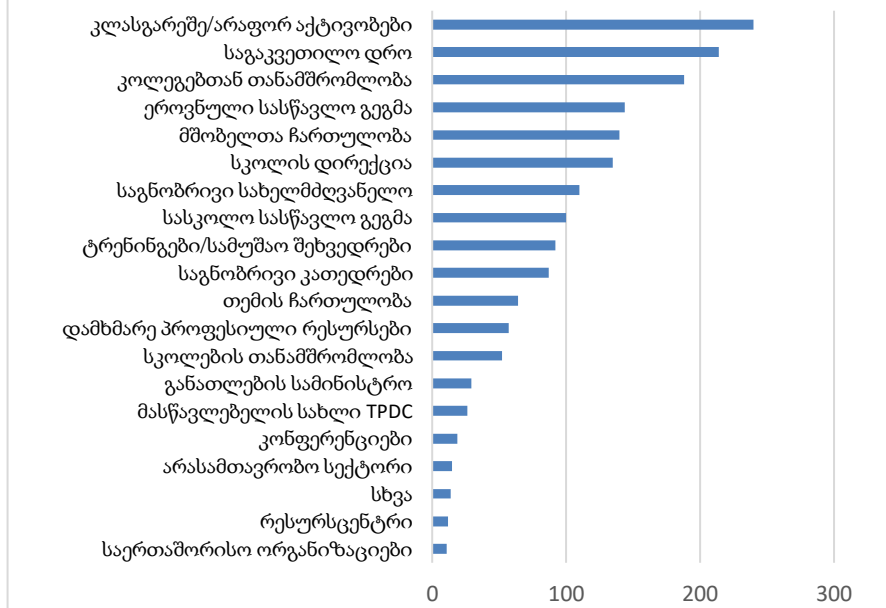
**გრაფიკი #48: რა გიშლით ხელს მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



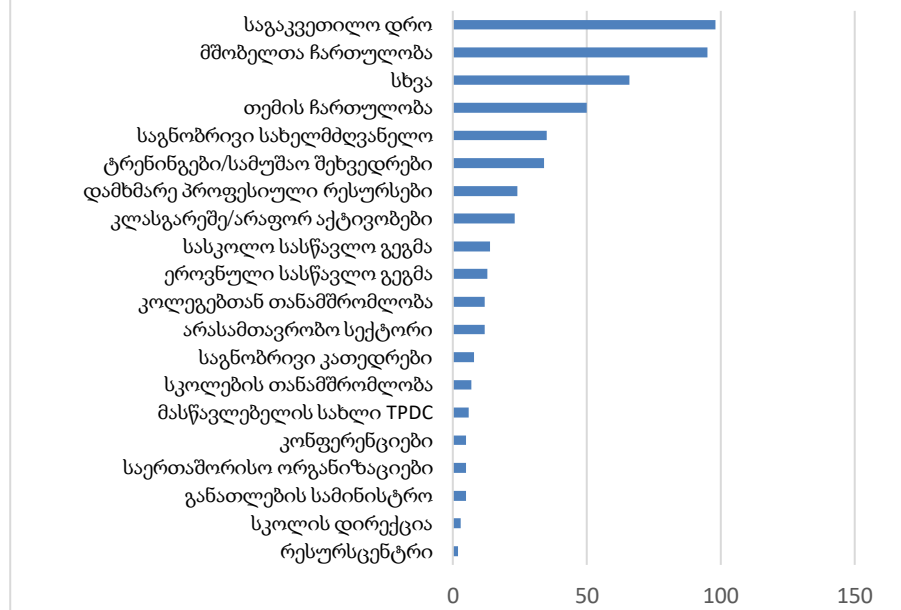
**გრაფიკი #49: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



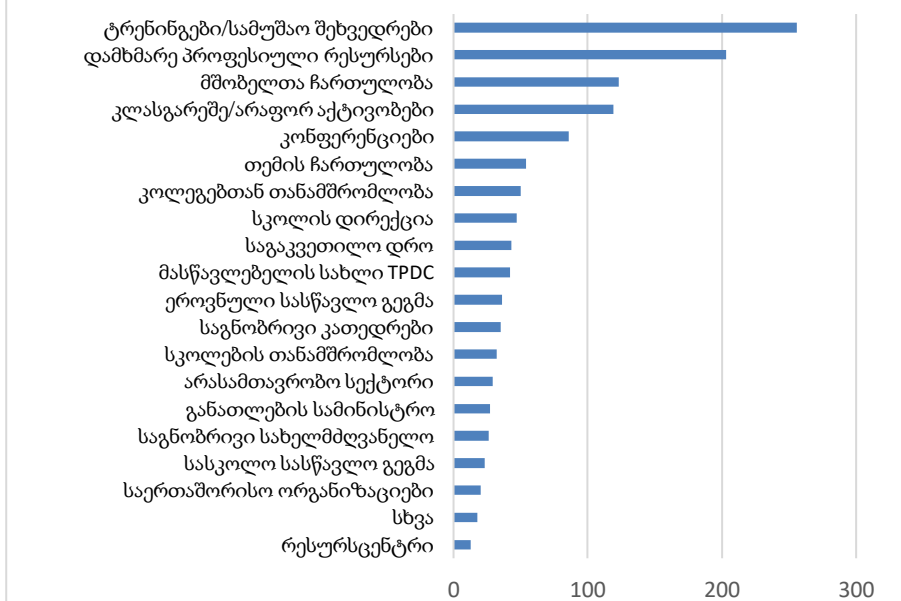
**გრაფიკი #50: რა გეხმარებათ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



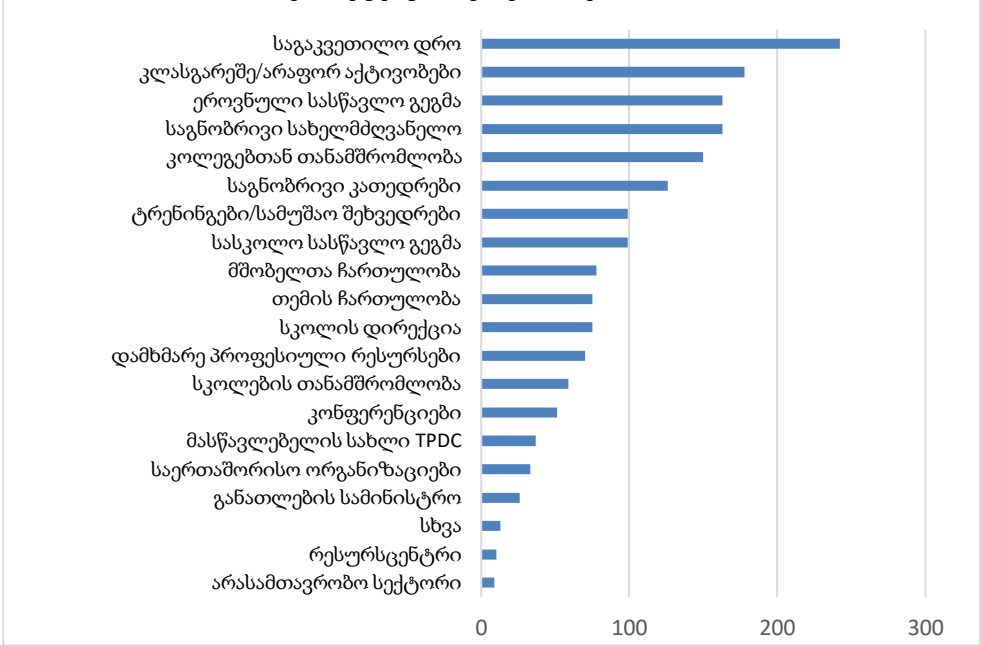
**გრაფიკი #51: რა გიშლით ხელს მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



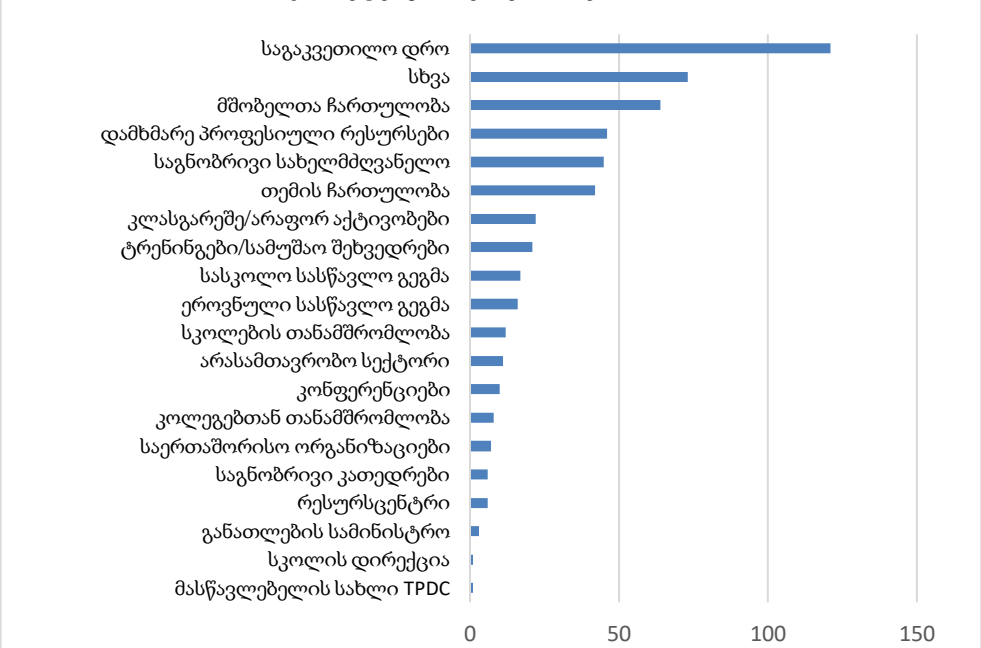
**გრაფიკი #52: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



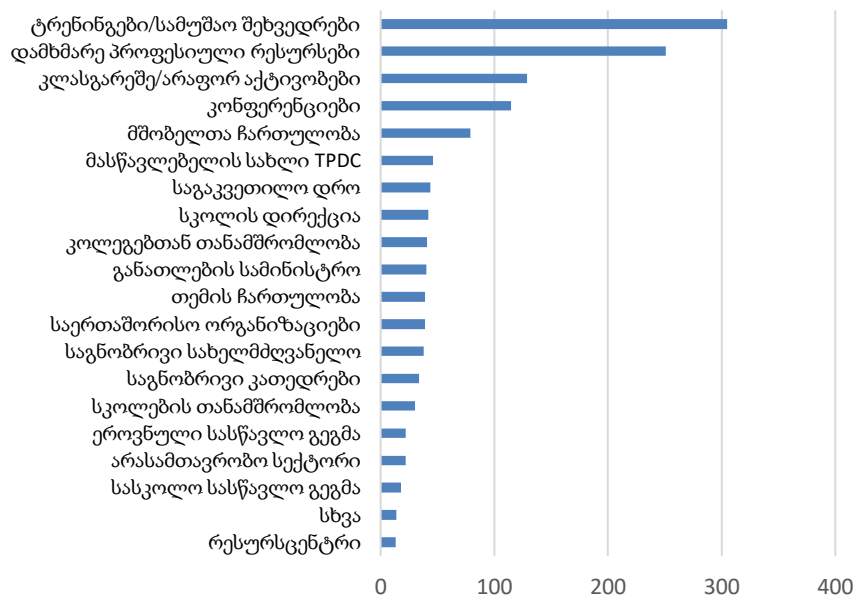
**გრაფიკი #53: რა გეხმარებათ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



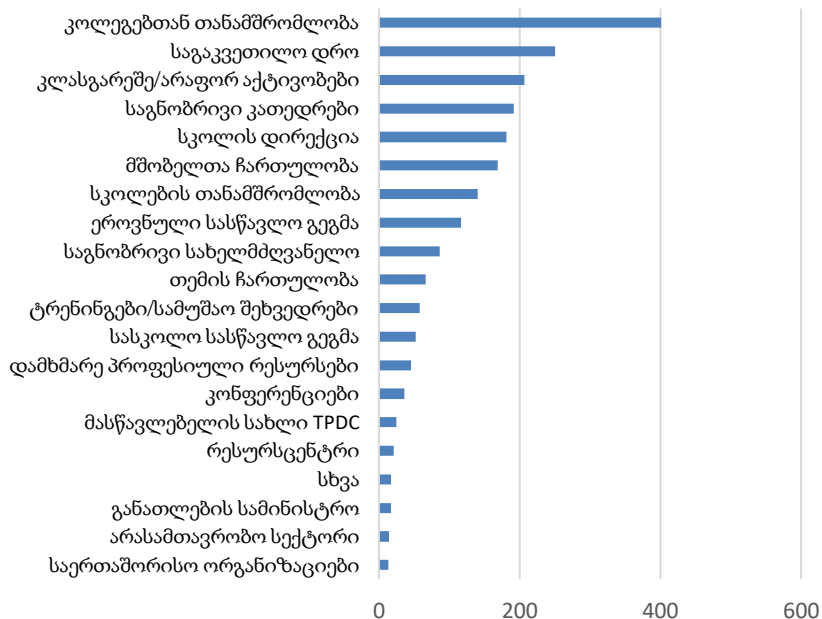
**გრაფიკი #54: რა გიშლით ხელს მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



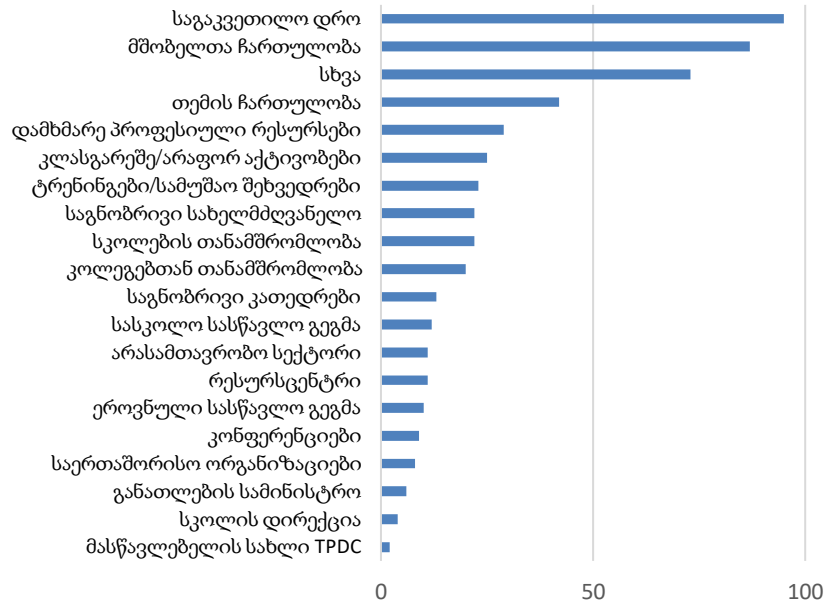
**გრაფიკი #55: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



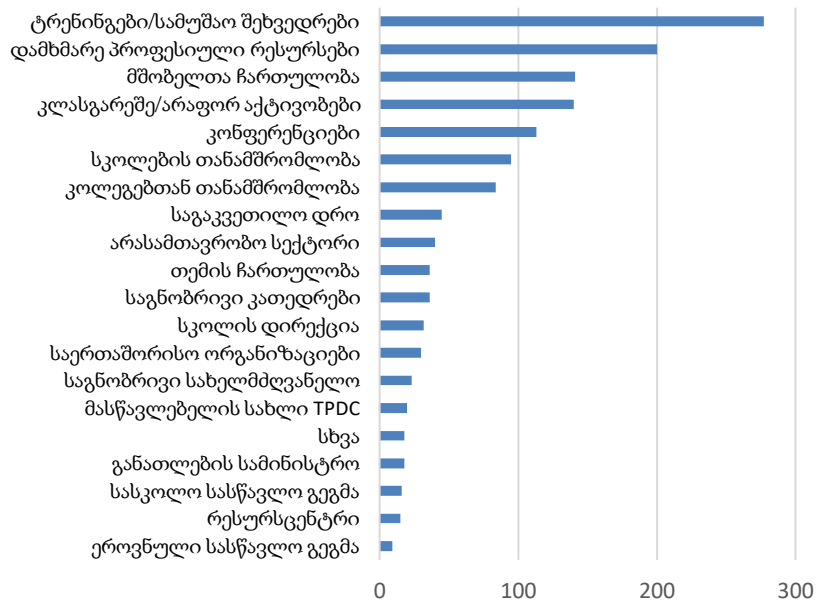
**გრაფიკი #56: რა გეხმარებათ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**

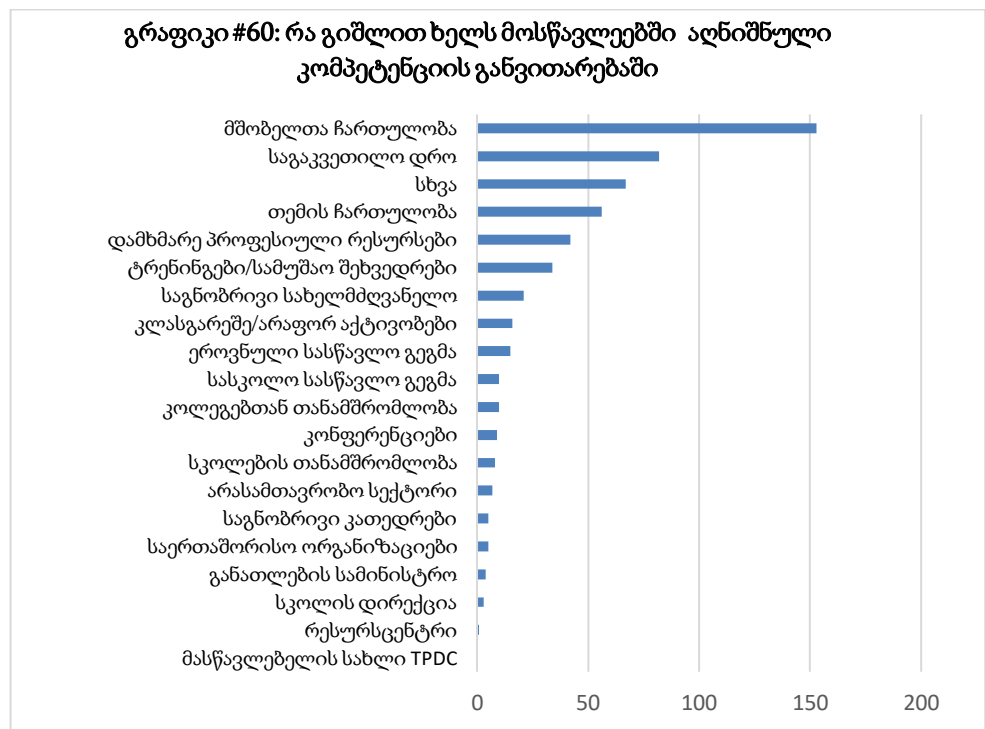
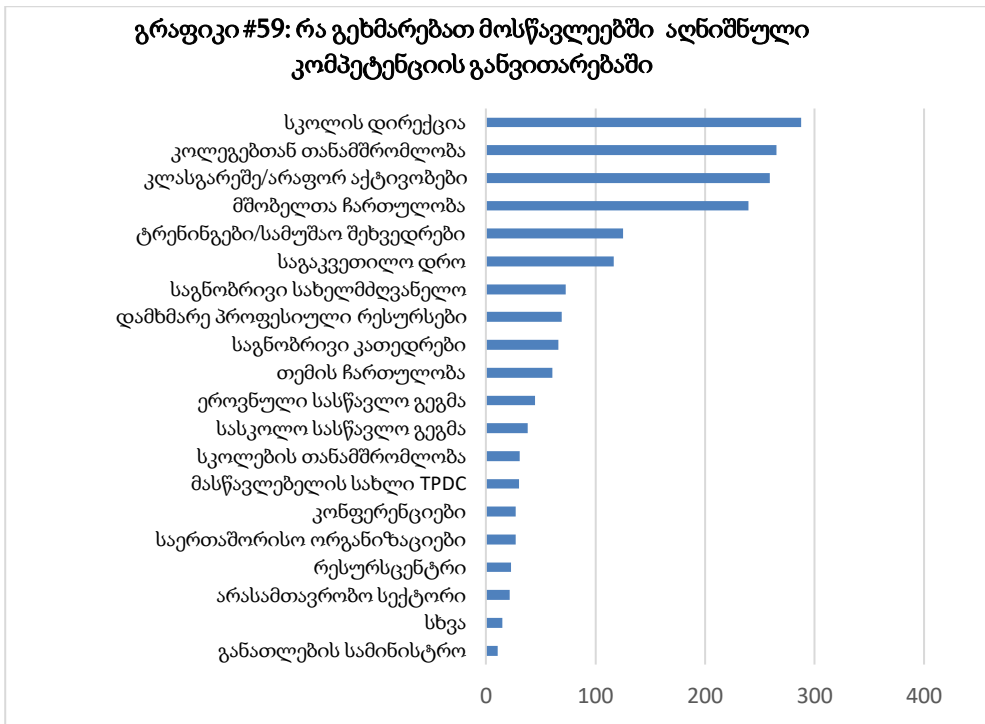


**გრაფიკი #57: რა გიშლით ხელს მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**

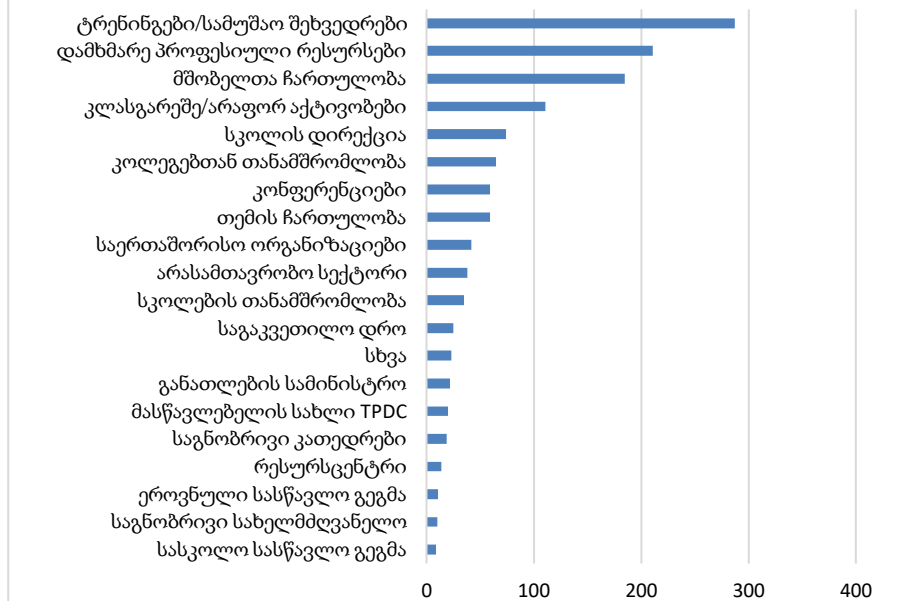


**გრაფიკი #58: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**

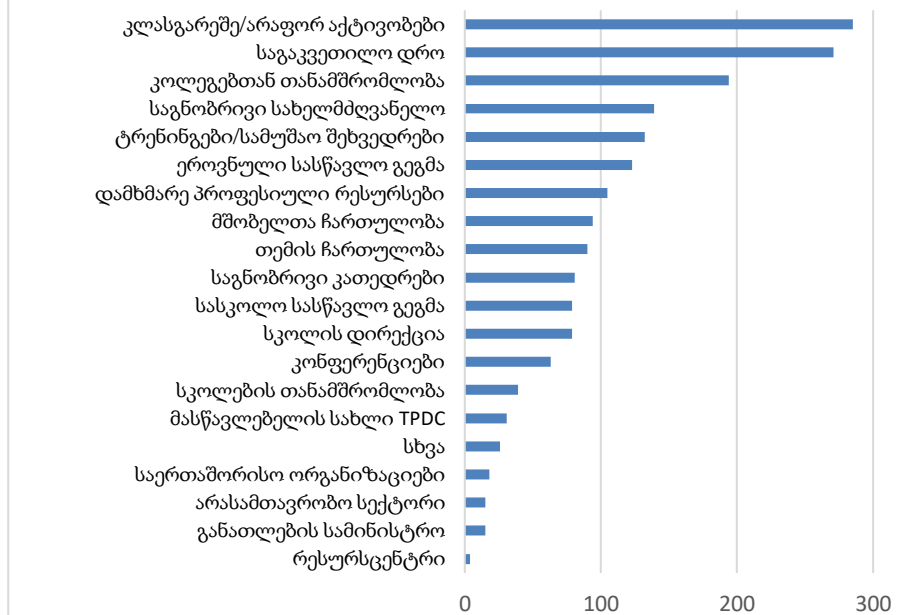




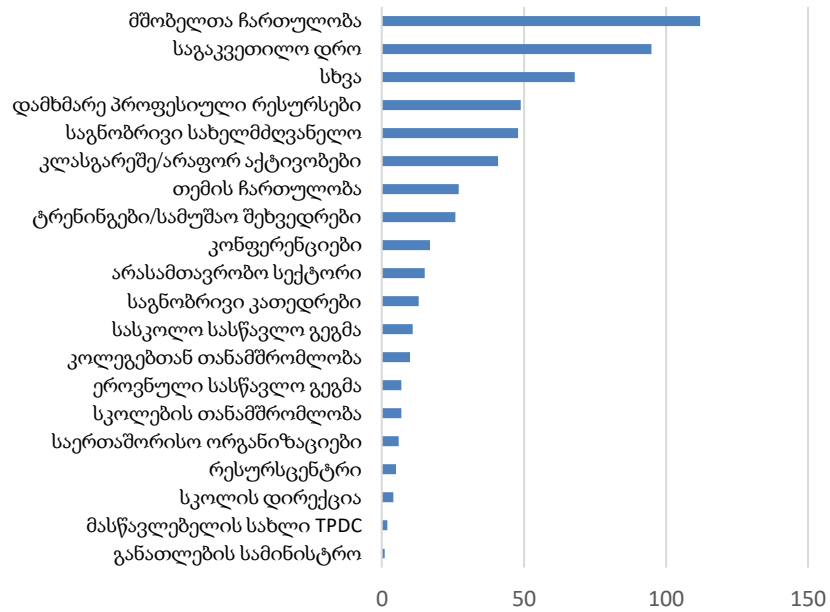
**გრაფიკი #61: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით  
აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



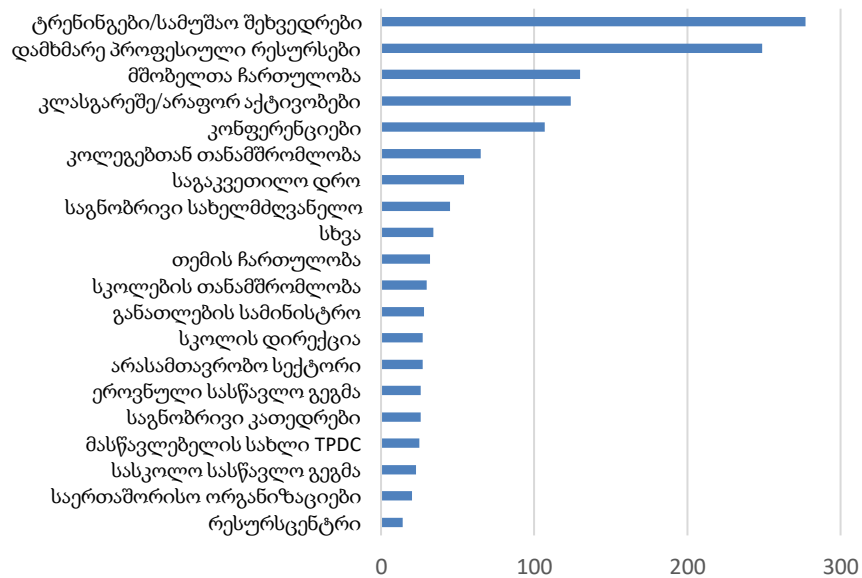
**გრაფიკი #62: რა გეხმარებათ მოსწავლეებში აღნიშნული  
კომპეტენციის განვითარებაში**



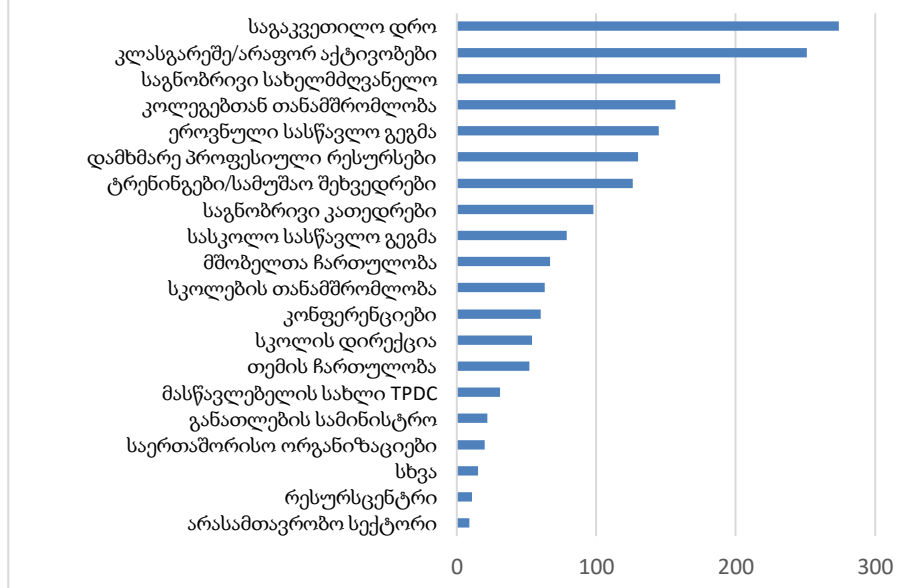
**გრაფიკი #63: რა გიშლით ხელს მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



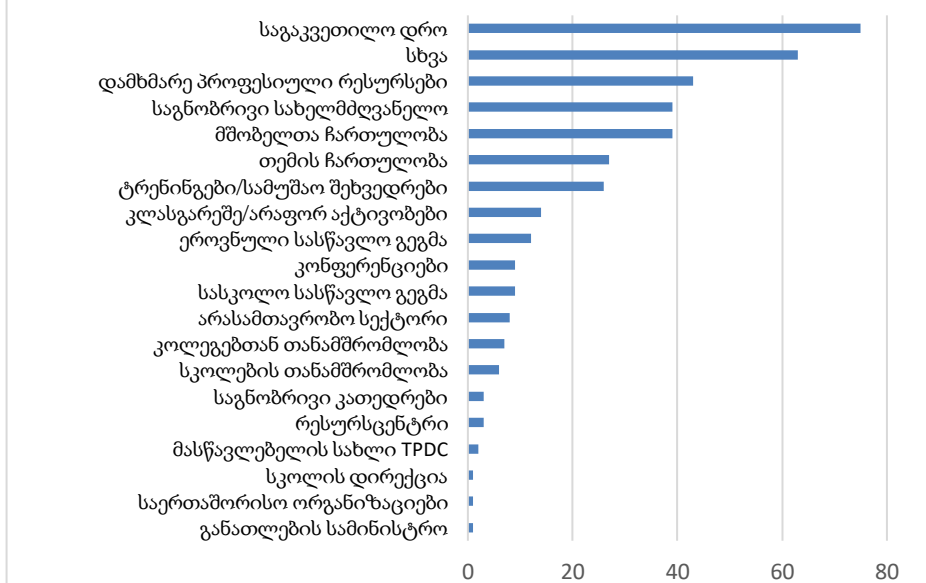
**გრაფიკი #64: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



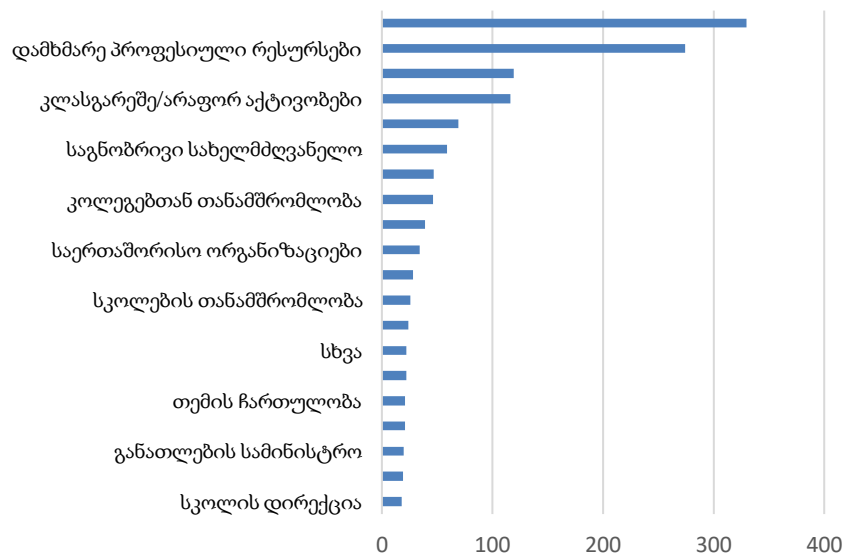
**გრაფიკი #65: რა გეხმარებათ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



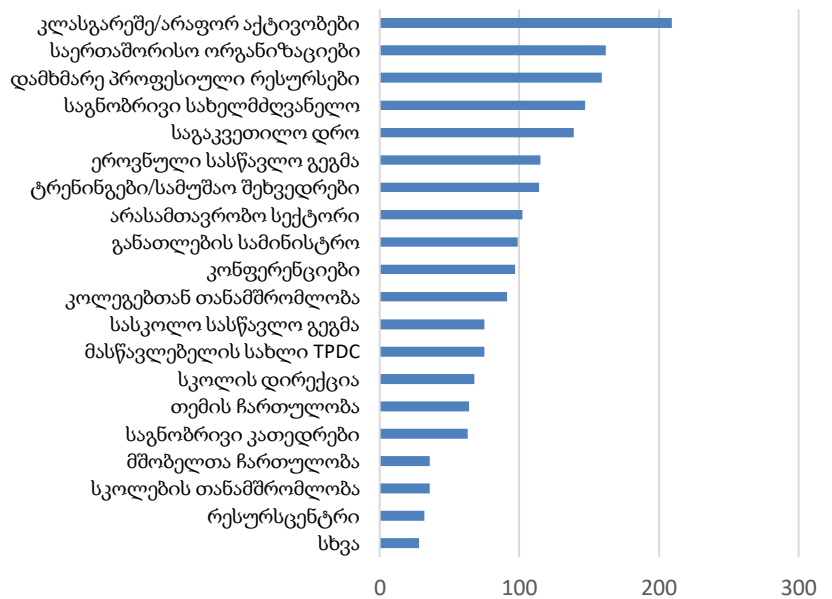
**გრაფიკი #66: რა გიშლით ხელს მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



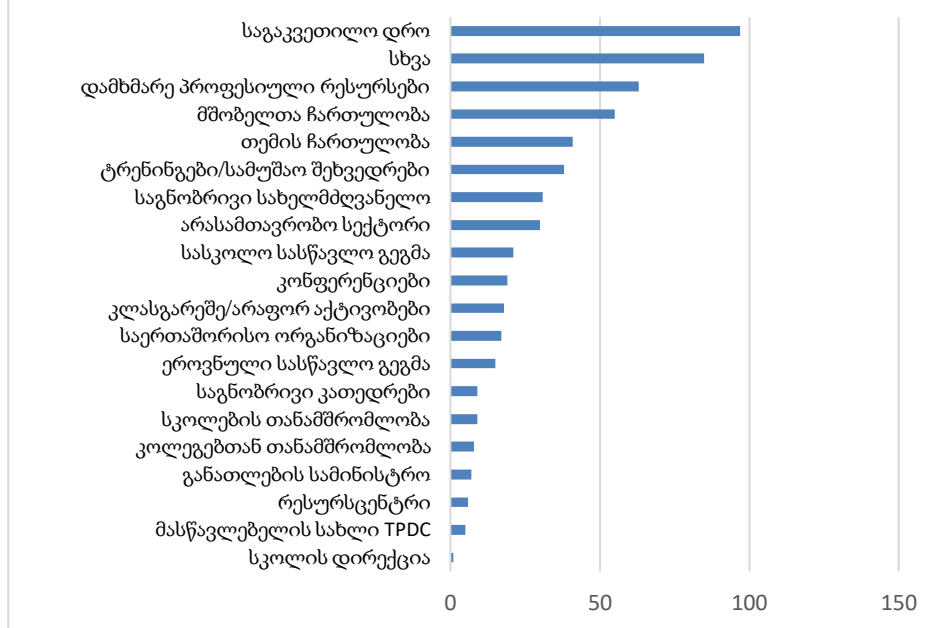
**გრაფიკი #67: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



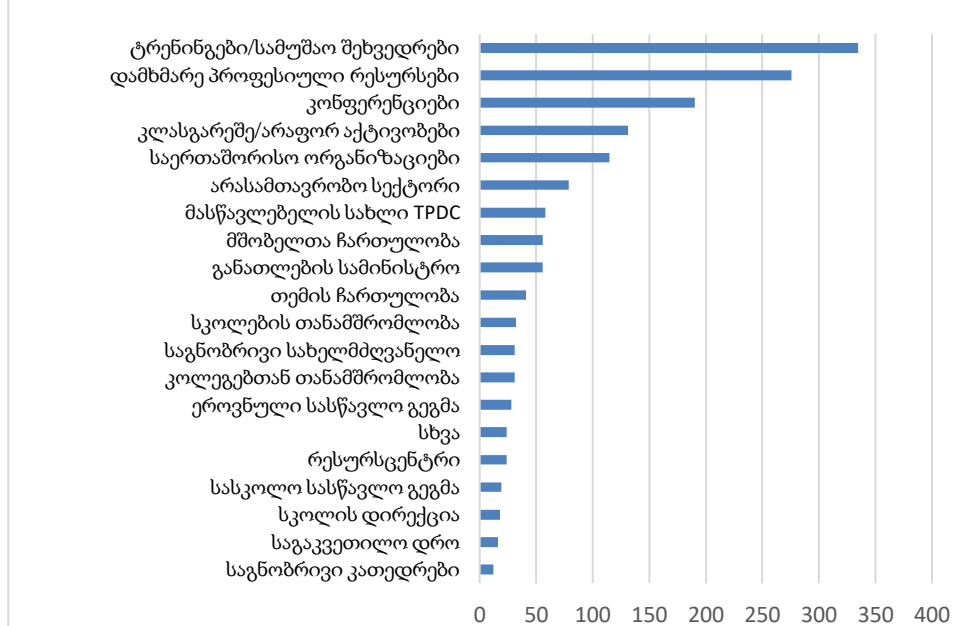
**გრაფიკი #68: რა გეხმარებათ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



**გრაფიკი #69: რა გიშლით ხელს მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



**გრაფიკი #70: რა ტიპის მხარდაჭერას ისურვებდით აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებაში**



## დანართი 3. კითხვარი

### დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციები სკოლაში

რეგიონი/რაიონი -----

სკოლა -----

სწავლების საფეხური -----

საგანი -----

1. იცნობთ თუ არა დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს?  
ა) კი                      ბ) არა
2. დადებითი პასუხის შემთხვევაში, გთხოვთ, დააკონკრეტოთ, საიდან მიიღეთ ინფორმაცია დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესახებ:  
ა) მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი  
ბ) განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო  
გ) სკოლის დირექტორი  
დ) რესურსცენტრი  
ე) კოლეგა  
ვ) სხვა -----
3. იმ შემთხვევაში, თუ არ იცნობთ დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოს, გთხოვთ, დააკონკრეტოთ, რა ფორმით ისურვებთ ინფორმაციის მიღებას:  
ა) პრეზენტაცია  
ბ) გზამკვლევი /სახელმძღვანელო  
გ) ელექტრონული რესურსი  
დ) ტრენინგი / სამუშაო შეხვედრა  
ე) სხვა -----
4. ცხრილში მოცემულია დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების სარეკომენდაციო ჩარჩოთი გათვალისწინებული კომპეტენციები.

გთხოვთ, თითოეული კომპეტენციის შესაბამისად, შეაფასოთ, რამდენად ახერხებთ მოსწავლეებში აღნიშნული კომპეტენციის განვითარებას.

ამასთანავე, თითოეული კომპეტენციის შესაბამისად, აღწერეთ ხელშემწყობი და ხელშემშლელი ფაქტორები.

იმ შემთხვევაში კი, თუ დახმარებას ისურვებდით ამა თუ იმ კომპეტენციის მიმართულებით, გთხოვთ, დააკონკრეტოთ დახმარების ფორმა/ტიპი.

|                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| კომპეტენცია<br>#1                                                                                                                    | შეაფასეთ<br>რამდენად<br>ახერხებთ<br>მოსწავლეებში<br>აღნიშნული<br>კომპეტენციის<br>განვითარებაზე<br>მუშაობას:<br><u>0 - საერთოდ<br/>ვერ ვახერხებ</u><br><u>1 - ძალიან<br/>იშვიათად<br/>ვახერხებ</u><br><u>2 - ხშირად<br/>ვახერხებ</u><br><u>3 - ამ<br/>კომპეტენციები<br/>ს განვითარება<br/>ყოველდღიურ<br/>ი სასწავლო<br/>პროცესის<br/>განუყოფელი<br/>ნაწილია</u> | გთხოვთ,<br>დაასახელოთ,<br>რა<br>გეხმარება<br>თ<br>მოსწავლე<br>ებში<br>აღნიშნულ<br>ი<br>კომპეტენც<br>იის<br>განვითარე<br>ბაში<br><br>ფაქტორებ<br>ი იხილეთ<br>ბარათზე<br>და<br>პასუხის<br>შესატყვის<br>ი<br>კოდი/ები<br>ჩაწერეთ<br>უჯრაში | გთხოვთ,<br>დაასახელოთ<br>, რა გიშლით<br>ხელს<br><br>მოსწავლეებშ<br>ი<br>აღნიშნული<br>კომპეტენცი<br>ს<br>განვითარება<br>ში<br><br>ფაქტორები<br>იხილეთ<br>ბარათზე და<br>პასუხის<br>შესატყვის<br>კოდი/ები<br>ჩაწერეთ<br>უჯრაში | გთხოვთ,<br>დაასახელოთ<br>, რა ტიპის<br>მხარდაჭერას<br>ისურვებდით<br>მოსწავლეებშ<br>ი აღნიშნული<br>კომპეტენცი<br>ს<br>განვითარები<br>ს პროცესში<br><br>იხილეთ<br>ბარათი და<br>პასუხის<br>შესატყვისი<br>კოდი/ები<br>ჩაწერეთ<br>უჯრაში | დამატებითი<br>კომენტარი<br>აღნიშნული<br>კომპეტენცი<br>ს<br>განვითარები<br>ს შესახებ |
| დირებულებები                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                     |
| 1. ადამიანის<br>ღირსებისა და<br>უფლებების<br>დაფასება;                                                                               | 0 1 2 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                     |
| 2. კულტურული<br>მრავალფეროვნე<br>ბის დაფასება;                                                                                       | 0 1 2 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                     |
| 3. დემოკრატიის,<br>სამართლიანობი<br>ს,<br>კეთილსინდისიე<br>რების,<br>თანასწორობისა<br>და კანონის<br>უზენაესობის<br>დაფასება.         | 0 1 2 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                     |
| დამოკიდებულებები                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                     |
| 4. კულტურული<br>განსხვავებულო<br>ბისა და სხვა<br>რწმენებისადმი,<br>მსოფლმხედველ<br>ობების,<br>შეხედულებების<br>ა თუ<br>პრაქტიკისადმი | 0 1 2 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                     |

|                                                                    |         |  |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------|---------|--|--|--|--|
| შემწყნარებლური<br>დამოკიდებულებათვის<br>მზაობა;                    |         |  |  |  |  |
| 5. პატივისცემა;                                                    | 0 1 2 3 |  |  |  |  |
| 6. მოქალაქეობრივი<br>აზროვნება;                                    | 0 1 2 3 |  |  |  |  |
| 7. პასუხისმგებლობა;                                                | 0 1 2 3 |  |  |  |  |
| 8. თავდაჯერებულობა                                                 |         |  |  |  |  |
| 9. გაურკვევლობის<br>ადმი<br>შემწყნარებლური<br>დამოკიდებულება.      | 0 1 2 3 |  |  |  |  |
| <b>უნარები</b>                                                     |         |  |  |  |  |
| 10. დამოუკიდებლად<br>სწავლის<br>უნარ-ჩვევები;                      | 0 1 2 3 |  |  |  |  |
| 11. ანალიტიკური<br>და კრიტიკული<br>აზროვნების<br>უნარ-ჩვევები;     | 0 1 2 3 |  |  |  |  |
| 12. მოსმენისა და<br>დაკვირვების<br>უნარ-ჩვევები;                   | 0 1 2 3 |  |  |  |  |
| 13. ემპათია;                                                       | 0 1 2 3 |  |  |  |  |
| 14. მოქნილობა და<br>შეგუების უნარი;                                | 0 1 2 3 |  |  |  |  |
| 15. ენობრივი,<br>კომუნიკაციური<br>და<br>მრავალენობრივი<br>უნარები; | 0 1 2 3 |  |  |  |  |
| 16. თანამშრომლობის<br>უნარ-<br>ჩვევები;                            | 0 1 2 3 |  |  |  |  |
| 17. კონფლიქტების<br>მოგვარების<br>უნარ-ჩვევები.                    | 0 1 2 3 |  |  |  |  |
| <b>ცოდნა და კრიტიკული გააზრება</b>                                 |         |  |  |  |  |
| 18. საკუთარი თავის<br>შეცნობა და<br>კრიტიკული<br>გააზრება;         | 0 1 2 3 |  |  |  |  |
| 19. ენისა და<br>კომუნიკაციის<br>ცოდნა-<br>შემეცნება და             | 0 1 2 3 |  |  |  |  |

| კრიტიკული<br>გააზრება;                                                                                                                                                                                                                                         |         |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--|--|--|--|
| 20. მსოფლიოს<br>(პოლიტიკის,<br>კანონის,<br>ადამიანის<br>უფლებების,<br>კულტურის,<br>კულტურათა,<br>რელიგიების,<br>ისტორიის,<br>მედიის,<br>ეკონომიკის,<br>გარემოს<br>დაცვისა და<br>მდგრადი<br>განვითარების)<br>შეცნობა-<br>შემეცნება და<br>კრიტიკული<br>გააზრება. | 0 1 2 3 |  |  |  |  |

### გმადლობთ თანამშრომლობისათვის!

#### ფაქტორები:

1. განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო
2. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი
3. რესურსცენტრი
4. არასამთავრობო სექტორი
5. საერთაშორისო ორგანიზაციები
6. სკოლებს შორის თანამშრომლობა
7. სკოლის დირექცია
8. საგნობრივი კათედრები
9. კოლეგებთან თანამშრომლობა
10. მშობელთა ჩართულობა
11. თემის ჩართულობა
12. საგნობრივი სახელმძღვანელო
13. ეროვნული სასწავლო გეგმა
14. სასკოლო სასწავლო გეგმა
15. საგაკვეთილო დრო
16. კლასგარეშე/არაფორმალური აქტივობები
17. ტრენინგები/სამუშაო შეხვედრები
18. კონფერენციები
19. დამხმარე პროფესიული რესურსები
20. სხვა .....