

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

სოციალურ და პოლიტიკურ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

დოქტორანტურის საგანმანათლებლო პროგრამა: კონფლიქტოლოგია

თინათინ ცერცვაძე

„მე“-ს ხატის ცვლილება დებატების სწავლების გზით

სადისერტაციო ნაშრომი წარმოდგენილია კონფლიქტოლოგიის დოქტორის აკადემიური  
ხარისხის მოსაპოვებლად

**სამეცნიერო ხელმძღვანელი:** გუგული მალრაძე, ივანე ჯავახიშვილის სახელობის  
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, სოციალურ და პოლიტიკურ მეცნიერებათა  
ფაკულტეტის კონფლიქტოლოგიის მიმართულების ხელმძღვანელი, პროფესორი,  
ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი



თბილისი

2025

|                                                                                                    |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| სარჩევი                                                                                            |            |
| <b>შესავალი.....</b>                                                                               | <b>8</b>   |
| საკითხის აქტუალობის დასაბუთება .....                                                               | 8          |
| კვლევის მეთოდოლოგია .....                                                                          | 14         |
| კვლევის მიზანი .....                                                                               | 15         |
| კვლევის ამოცანები .....                                                                            | 15         |
| კვლევის კითხვა და ჰიპოთეზები.....                                                                  | 16         |
| კვლევის ეტაპები .....                                                                              | 16         |
| რაოდენობრივი კვლევა.....                                                                           | 17         |
| თვისებრივი კვლევა.....                                                                             | 24         |
| კვლევის ეთიკა .....                                                                                | 27         |
| კვლევის შეზღუდვა .....                                                                             | 28         |
| კვლევის სამეცნიერო და პრაქტიკული მნიშვნელობა .....                                                 | 30         |
| სადისერტაციო ნაშრომის სტრუქტურა .....                                                              | 32         |
| <b>თავი 1: ლიტერატურული მიმოხილვა .....</b>                                                        | <b>34</b>  |
| 1.1. ისტორიული რაკურსი .....                                                                       | 34         |
| 1.2. ფორმალური საგანმანათლებლო დებატების თეორიული გადაკვეთა<br>ფსიქოსოციალურ ცნებებთან .....       | 38         |
| 1.3. მე-ს თეორიები .....                                                                           | 40         |
| 1.4. კონფლიქტოლოგია და კონფლიქტების მართვა.....                                                    | 74         |
| <b>თავი 2: ფორმალური დებატები, როგორც ინტერვენციის ინსტრუმენტი.....</b>                            | <b>105</b> |
| <b>თავი 3: დებატების გავლენა სხვადასხვა სამიზნე ჯგუფზე - რაოდენობრივი<br/>მონაცემები .....</b>     | <b>109</b> |
| 3.1. რაოდენობრივი კვლევის შედეგები - მოსწავლეთა მონაცემები .....                                   | 110        |
| 3.2. რაოდენობრივი კვლევის შედეგები - მასწავლებელთა მონაცემები.....                                 | 128        |
| <b>თავი 4: დებატების მნიშვნელობა მონაწილეების პერსპექტივიდან - თვისებრივი<br/>მონაცემები .....</b> | <b>139</b> |
| <b>თავი 5: დასკვნა - კვლევის შედეგების შეჯამება და მომავლის პერსპექტივები .....</b>                | <b>148</b> |
| <b>ბიბლიოგრაფია .....</b>                                                                          | <b>155</b> |
| <b>დანართები .....</b>                                                                             | <b>165</b> |
| დანართი №1: ფორმალური დებატების ტექნიკა .....                                                      | 165        |
| დანართი №2: რაოდენობრივი კითხვარი .....                                                            | 181        |
| დანართი №3: თვისებრივი კვლევის ინსტრუმენტები.....                                                  | 207        |

|                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| დანართი №4: პრე- და პოსტტესტები .....                            | 212 |
| <b>ვიზუალური მასალის სარჩევი</b>                                 |     |
| ცხრილი 1: ტაქტიკები .....                                        | 54  |
| ცხრილი 2: თვითპრეზენტაციის ფენომენი .....                        | 57  |
| ცხრილი 3: თვითპრეზენტაციის თეორიული ვარიანტები .....             | 59  |
| ცხრილი 4: თვითპრეზენტაციის ძირითადი მეცნიერული მიდგომები .....   | 62  |
| ცხრილი 5: დებატების ქეისების სტრუქტურა .....                     | 166 |
| ცხრილი 6: დებატების განრიგი .....                                | 167 |
| ცხრილი 7: სადებატო სივრცე .....                                  | 168 |
|                                                                  |     |
| დიაგრამა 1: მოსწავლეების კმაყოფილება პროგრამაში ჩართულობით ..... | 111 |
| დიაგრამა 2: დებატების ტექნიკის ცოდნა მოსწავლეებში .....          | 114 |
| დიაგრამა 3: კონსტრუქციული მსჯელობა მოსწავლეებში .....            | 115 |
| დიაგრამა 4: თვითპრეზენტაცია მოსწავლეებში .....                   | 120 |
| დიაგრამა 5: თვითკონტროლი მოსწავლეებში .....                      | 123 |
| დიაგრამა 6: შეგუება მოსწავლეებში .....                           | 125 |
| დიაგრამა 7: კონსტრუქციული მსჯელობა მასწავლებლებში .....          | 129 |
| დიაგრამა 8: თვითპრეზენტაცია მასწავლებლებში .....                 | 132 |
| დიაგრამა 9: თვითკონტროლი მასწავლებლებში .....                    | 134 |
| დიაგრამა 10: შეგუება მასწავლებლებში .....                        | 136 |
|                                                                  |     |
| სქემა 2: თომას-კილმანი .....                                     | 20  |
| სქემა 1: კორელაციური კავშირები .....                             | 112 |

## აბსტრაქტი

21-ე საუკუნეში კომუნიკაციის, კრიტიკული აზროვნებისა და კონსტრუქციული დიალოგის უნარი გახდა პიროვნული განვითარების და თანამედროვე სწრაფადცვალებად რეალობაში ადაპტაციის აუცილებელი პირობა. მოცემული დისერტაცია იკვლევს, თუ როგორ უწყობს ხელს ფორმალური საგანმანათლებლო დებატების სასწავლო პროგრამა - განსაკუთრებით ის ვერსია, რომელიც ადაპტირებულია ქართულ სასწავლო სივრცეზე - ისეთი მნიშვნელოვანი პიროვნული და სოციალური კომპეტენციების განვითარებას, როგორებიცაა თვითპრეზენტაცია, თვითკონტროლი, კონსტრუქციული მსჯელობა და კონფლიქტების მართვა.

კვლევა მიზნად ისახავს დადგინდეს, რა გავლენას ახდენს დებატების სტრუქტურირებული სასწავლო პროგრამა ახალგაზრდებისა და ზრდასრულების მე-ს ხატის ფორმირებაზე. მე-ს ხატის კომპონენტებად განიხილება ისეთი მახასიათებლები, როგორებიცაა თვითპრეზენტაცია, თვითკონტროლი და საკუთარი პოზიციის თავდაჯერებული გამოხატვა. ასევე, ყურადღება მახვილდება დებატების გავლენაზე კონსტრუქციულ მსჯელობასა და კონფლიქტების მართვის უნარზე - როგორც ყოველდღიურ, ისე პროფესიულ კონტექსტში.

დისერტაცია ეფუძნება შერეულ კვლევით მეთოდს და მოიცავს საქართველოს სხვადასხვა რეგიონის მონაწილეებს. კვლევაში ჩართულნი იყვნენ 12-18 წლის მოსწავლეები და 24 წლის ზემოთ მასწავლებლები. რაოდენობრივი მონაცემები გაღრმავდა თვისებრივი მონაცემების ანალიზით - ფოკუსჯგუფებისა და მონაწილეთა უკუკავშირების საშუალებით. ამ კომბინირებულმა მიდგომამ შესაძლებელი გახდა უფრო ღრმა და მრავალმრიანი სურათის შექმნა იმაზე, თუ როგორ მოქმედებს დებატებზე დაფუძნებული სწავლება პიროვნულ ზრდასა და სოციალურ ქცევაზე.

შედეგები მიუთითებს, რომ დებატების სწავლება მნიშვნელოვანწილად უწყობს ხელს თვითპრეზენტაციის, თვითკონტროლის, კონსტრუქციული მსჯელობის ჩამოყალიბებისა და კონფლიქტური სიტუაციების გააზრებული მართვის უნარების განვითარებას. მოსწავლეები აღნიშნავდნენ კომუნიკაციის გაუმჯობესებას როგორც თანატოლებთან, ისე ოჯახის წევრებთან, მოტივაციის ზრდას, საჯარო გამოსვლებისა და

საკუთარი აზრის დაფიქსირების უნარის განმტკიცებას. მასწავლებელთა დაკვირვებით, მოსწავლეების ჩართულობა და მსჯელობის ღიაობა საგრძნობლად გაიზარდა.

მოცემული დისერტაცია აერთიანებს მე-ს ხატის თეორიებს, კონფლიქტოლოგიასა და ფორმალური დებატების პრაქტიკას (განსაკუთრებით Karl Popper-ის ფორმატს) და აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება დებატები იქცეს არა მხოლოდ საგანმანათლებლო ინსტრუმენტად, არამედ თანამედროვე ქართული საზოგადოების საჭიროებებთან შეხამებულ პიროვნული განვითარების უნიკალურ საშუალებად. ქართულენოვანი დებატების პროგრამა, რომელიც უკვე წლებია წარმატებით ფუნქციონირებს სკოლებში, მორგებულია ჩვენი კულტურული კონტექსტის თავისებურებებზე და გამოხატულად ასახავს ისტორიულად ქართულ ტრადიციებზე, ფასეულობებსა და ურთიერთპატივისცემაზე დაფუძნებული ურთიერთობების მოდელს. იგი მკაფიოდ განსხვავდება საერთაშორისო ანალოგებისგან და გამოკვეთილად შეესაბამება ქართველი მოზარდების თვითგამოხატვისა და თვითშემეცნების მოთხოვნებს.

ეს დისერტაცია ავსებს საქართველოში არსებულ კვლევით ხარვეზს და ქმნის მყარ საფუძველს როგორც სამეცნიერო, ასევე პრაქტიკული თვალსაზრისით დებატებზე დაფუძნებული განათლების ინტეგრაციისთვის.

## **Abstract**

In the 21st century, the ability to communicate effectively, think critically, and engage in constructive dialogue has become essential for personal development and successful adaptation to an increasingly complex and fast-changing world. This dissertation explores how formal educational debate programs, especially those adapted for the Georgian educational context, can support the development of key personal and social competencies in both adolescents and adults.

The study investigates the impact of a structured debate program on various aspects of the self-concept, including self-presentation and self-control, as well as on participants' capacity for constructive reasoning and conflict management. These components were selected due to their vital role in social interaction, emotional regulation, and effective communication - skills that are fundamental in both personal and professional life.

The research draws on a mixed-methods design and includes participants from multiple regions of Georgia. Students aged 12 to 18 and teachers over the age of 24 took part in the study. Quantitative data was complemented by qualitative insights gathered through focus groups and participant feedback. Together, these methods offered a deeper understanding of the developmental influence of debate-based learning on personal growth and social behavior.

The findings of the research suggest that debate education significantly contributes to the enhancement of participants' self-presentation, self-control skills, their constructive reasoning ability, and their capacity to understand and manage interpersonal conflicts. Students reported improved communication with peers and family members, increased motivation to learn, and greater confidence in public speaking and self-expression. Teachers observed a noticeable shift in students' classroom engagement and their willingness to consider multiple perspectives.

This dissertation integrates theories of self-concept, conflictology, and the practice of formal debates (particularly the Karl Popper format), and demonstrates how debates can serve not only as an educational tool but also as a unique means of personal development tailored to the needs of contemporary Georgian society. The Georgian-language debate program, which has been successfully functioning in schools for several years, is adapted to the specific characteristics of our cultural context and clearly reflects a model of relationships based on historically rooted Georgian traditions, values, and mutual respect. It is distinctly different from international analogues and is particularly well-suited to the needs of Georgian adolescents for self-expression and self-awareness.

This research contributes to the limited body of work on debate education in Georgia and offers a foundation for future academic exploration and practical application. It emphasizes the value

of integrating debate into both formal and informal education, particularly as a means to equip young people with the emotional and intellectual tools necessary to thrive in dynamic and diverse environment.

## შესავალი

### საკითხის აქტუალობის დასაბუთება

ტექნოლოგიურმა პროგრესმა და ინოვაციებმა მკვეთრად შეცვალა თანამედროვე სამყარო. XXI საუკუნეში აუწერელი შესაძლებლობები გაჩნდა როგორც სხვადასხვა მიმართულების განვითარების და მათი ციფრულ სამყაროში გადატანის, ასევე ყოველდღიური ქმედებების ტექნოლოგიების გამოყენებით განხორციელების მიმართულებით. გარდა ამისა, დღევანდელ სამყაროში განსაკუთრებული ადგილი უკავია ხელოვნური ინტელექტის განვითარებას, რამაც მრავალი სფეროს წინსვლას შეუწყო ხელი. მხოლოდ ბოლო საუკუნის განმავლობაშიც კი იმდენად განვითარდა თანამედროვე ტექნოლოგიები, რომ ფაქტობრივად ნებისმიერი ადამიანისთვის რთული წარმოსადგენია ცხოვრება მათ გარეშე, განსაკუთრებით კი ისეთი საკომუნიკაციო მოწყობილობების, როგორიცაა მობილური ტელეფონები. ციფრული სამყაროს პროგრესმა გააჩინა შესაძლებლობა ინტერნეტის შექმნისა, რომლის მეშვეობითაც დღეს უამრავი სოციალური მედია პლატფორმები ჩამოყალიბდა, რომლებმაც საზოგადოებას არამხოლოდ ინფორმაციის მიღების სწრაფი და მარტივი შესაძლებლობა მისცა, არამედ კომუნიკაციის ახალი მეთოდებიც შესთავაზა. ინტერნეტის, მობილური ტელეფონებისა და სოციალური მედია პლატფორმების არსებობამ კომუნიკაციის შესაძლებლობა ადამიანებთან მსოფლიოს ნებისმიერ წერტილში გახადა შესაძლებელი, რაც სოციალური წრის გაფართოების შესაძლებლობასაც აძლევს თანამედროვე ინდივიდს. სოციალურმა ქსელებმა სხვებთან კომუნიკაცია და ურთიერთობა იმდენად გაამარტივა, რომ ადამიანს სახლიდან გაუსვლელადაც კი შეუძლია ნებისმიერთან დაკონტაქტება.

ტექნოლოგიების განვითარებას კიდევ ერთხელ განსაკუთრებულად გაესვა ხაზი უახლესი კორონავირუსის გლობალური პანდემიის გავრცელებისას, როდესაც მთელ მსოფლიოს მოუწია ადაპტაცია არსებულ მძიმე რეალობასთან და შესაბამისად, სხვადასხვა სახელმწიფო თუ კერძო უწყებები გადავიდნენ მუშაობის დისტანციურ

რეჟიმზე. ეს კი ზოგიერთ შემთხვევაში იმდენად ეფექტიანი აღმოჩნდა, რომ გრძელვადიან პერსპექტივაშიც მნიშვნელოვან როლს ითამაშებს კაცობრიობისთვის. ამ ყველაფრის შესაძლებლობას კი სწორედ თანამედროვე ტექნოლოგიები და გამარტივებული დისტანციური კომუნიკაციები იძლევა. შესაბამისად, ტექნოლოგიურმა პროგრესმა გაამარტივა და გარკვეულწილად გააუმჯობესა როგორც ყოველდღიური ცხოვრება და პირადი ურთიერთობები, ასევე სამსახურეობრივი და საოფისე ცხოვრება. მეტიც, ჟურნალ “The Street”-ის თქმით, კომპანიებს თითო თანამშრომელზე შეუძლიათ დაზოგონ 11 000 \$ მათი დისტანციურ სამუშაო რეჟიმზე გადაყვანით (Tedder, 2022). გარდა ამისა, ისეთი ტექნოლოგიური გიგანტები, როგორიცაა Microsoft და Google უკვე იყენებენ ამ შესაძლებლობას და თანამშრომლების საკმაოდ დიდი ნაწილი გადაიყვანეს დისტანციურ რეჟიმზე, რაც მათ ხარჯებს საკმაოდ ამცირებს (Thapa, 2020).

თუმცა, მეორეს მხრივ, ტექნოლოგიების განვითარებამ და ასეთმა წინსვლამ გააჩინა მრავალი პრობლემა, რაც აქამდე არ იყო აქტუალური. კომუნიკაციების მარტივი და ეფექტური არხების შექმნამ, სოციალური მედია პლატფორმების სახით, სხვადასხვა გამოწვევები წამოწია. ერთ-ერთ ყველაზე დიდ გამომწვევად კი შეიძლება მიჩნეულ იქნეს პირისპირ „რეალური“ კომუნიკაციის დისტანციური/ონლაინ ურთიერთობებით გადაჭარბებულად ჩანაცვლება. გარკვეულწილად ეფექტურმა თანამედროვე კომუნიკაციამ, რაოდენ პარადოქსულიც არ უნდა იყოს, სიმარტივესთან ერთად კომუნიკაციის პრობლემების გაჩენა განაპირობა. დღეს მსგავსი გამოწვევები განსაკუთრებით ჭარბობს ახალგზარდებსა და მოზარდებში, რომელთა გარკვეული ნაწილი ამჯობინებს თანატოლებთან დისტანციურად ურთიერთობას სხვადასხვა სოციალური ქსელების მეშვეობით. “The Wall Street Journal”-ის ერთ-ერთი კვლევის თანახმად, გამოკითხული მოზარდების ორი მესამედი ამჯობინებს თანატოლებთან ონლაინ კონტაქტს ვიდრე პირისპირ (Morris, 2018). მიუხედავად იმისა, რომ დისტანციურმა კომუნიკაციამ შესაძლოა გაამარტივა ურთიერთობები, პირისპირ ინტერპერსონალური კონტაქტების მნიშვნელობა ვერ ჩანაცვლდება თუნდაც ონლაინ

მეგობრების მეტი რაოდენობით ანდა უფრო ხშირი დისტანციური კომუნიკაციით სხვა ადამიანებთან. პირისპირ შეხვედრები და ურთიერთობა, განსხვავებით ონლაინ კონტაქტებისა, მრავალი ბენეფიტის მქონეა ინდივიდების მენტალური ჯანმრთელობისთვის, და კვლევების თანახმად პირისპირ ინტერპერსონალური კომუნიკაცია შესაძლოა ადამიანს დაეხმაროს დეპრესიისა და პოსტტრავმული სტრესული აშლილობის (PTSD) სიმპტომების წინააღმდეგ საბრძოლველადაც კი (Gillette & Russell, 2021).

ჰარვარდის სამედიცინო სკოლის შვილობილი მაკლინის საავადმყოფოს (McLean) კვლევების თანახმად კი დისტანციური კომუნიკაცია სოციალური ქსელების საშუალებით იწვევს მენტალური ჯანმრთელობის ისეთ პრობლემებს, როგორიცაა შფოთვა და დეპრესია. თუმცა, გარდა ამისა, აღსანიშნავია, რომ ვინაიდან სოციალური მედია პლატფორმები შექმნილია ისე, რომ ადამიანს ხდიდეს დამოკიდებულს, ისინი არამხოლოდ მენტალურ, არამედ ხშირად ფიზიკურ პრობლემებთანაც ასოცირდებიან და უკიდურეს შემთხვევებში სუიციდის წინაპირობასაც წარმოადგენენ (McLean Hospital, 2022).

ამ თემაზე შესაძლოა მრავალი მტკიცებითი და უარყოფელი არგუმენტების მოყვანა, განხილვა და ანალიზი, თუმცა მნიშვნელოვანია იმ ერთ-ერთ ყველაზე მნიშვნელოვან და აქტუალურ გამოწვევაზე გამახვილდეს ყურადღება, რაც საკმაოდ დიდი ზარალის მომტანია მომავალი თაობებისთვის სწორედ თანამედროვე დიჯიტალიზაციის გამო. კონტაქტები სოციალური ქსელების მეშვეობით აქვეითებს პირისპირი ინტერპერსონალური კომუნიკაციის უნარებს (Jacob, 2021). ინტერპერსონალური ურთიერთობები კი ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორია ადამიანის განვითარებისთვის და ზოგიერთ შემთხვევაში შესაძლოა, გაუტოლდეს კიდეც უმაღლესი განათლების მიღებას. XXI საუკუნეში კი ამ კუთხით განვითარება, განსაკუთრებით ახალგაზრდებისთვის საკმაოდ რთულდება დისტანციური კომუნიკაციის არხების არსებობის გადაჭარბებული მოხმარებით, რაც კიდეც უფრო

გამძაფრდა მიმდინარე პანდემიის გამო. ვინაიდან, სწორედ ამ არხების ზეგავლენით ინდივიდები, მათ შორის მოზარდები და ახალგაზრდები იქვეითებენ კომუნიკაციის ზოგად და ინტერპერსონალურ უნარებს და შორდებიან რეალურ სამყაროს. ამიტომ კომუნიკაციის სწორი უნარების ქონა ერთ-ერთ ყველაზე დიდ გამოწვევას წარმოადგენს დღევანდელ რეალობაში. მეტიც, “The Independent”-ის კვლევების თანახმად, სოციალური ქსელები და ონლაინ კომუნიკაცია ახალგაზრდებში ზრდის აგრესიასა და ძალადობას, რაც პირდაპირ მოქმედებს ყოველდღიურ ცხოვრებაში კონფლიქტების გახშირებაზე (Davis, 2022). ჩამოყალიბებული კომუნიკაციის უნარების ქონა კი მართლაც მნიშვნელოვანია, არამხოლოდ სხვადასხვა უნარების განვითარებისთვის, არამედ კონფლიქტების მართვის კუთხითაც. ამისთვის სათანადო უნარების ნაკლებობის შემთხვევა კი იწვევს არამხოლოდ უმნიშვნელო პრობლემებს ყოველდღიური კონფლიქტების სახით, არამედ ისეთ კატასტროფებსაც როგორიცაა ომები, რომლებსაც მხოლოდ წინა საუკუნეში 100 მილიონზე მეტი ადამიანი ემსხვერპლა (Hedges, 2003). ისტორია კი არაერთგზის ამტკიცებს, რომ ხშირად ყველაზე დიდი, სასტიკი და უმოწყალო ომებიც კი სრულიად უბრალო კონფლიქტებით იწყებოდა, რომელთა საფუძველსაც არასოწორი კომუნიკაცია და შესაბამისად ცუდი მოსმენის უნარი განაპირობებდა.

ვინაიდან კომუნიკაციის უნარების დაქვეითება, აგრესიის მატება და კონფლიქტების მართვის უნარების ნაკლებობა დიდ დაზარალებას წარმოადგენს თანამედროვე ინდივიდისთვის, მნიშვნელოვანია პრობლემის გადაჭრის გზების მოფიქრება და შემდგომ აღმოფხვრაც. ამისთვის კი სოციალური ქსელების აკრძალვა და მათი გამოყენების შემცირება საკმაოდ რთული იქნება, შეუძლებელი თუ არა. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია კომუნიკაციისა და კონფლიქტის მართვის უნარების განვითარების ხელშეწყობა მოზარდებში, რაც დაეხმარება მათ პიროვნული განვითარების მრავალ ასპექტში, როგორიცაა კონსტრუქციული მსჯელობა, კრიტიკული აზროვნება, თვითპრეზენტაცია, თვითკონტროლი და სწორი თვითშეფასება.

ამასთანავე, განსაკუთრებით აღსანიშნავია ის უნარები, რომელთა განვითარებაზეც უშუალო ზეგავლენას ახდენს კონფლიქტების მართვის ტექნიკები. კერძოდ, კი ეს ეხება ასერტიულობისა და კოოპერაციის უნარების განვითარებას, რომლებიც კონფლიქტების მართვის ორი ძირითადი კომპონენტია (Kilmann, 2010). კოოპერაციის, შესაბამისად, მოსმენის, სხვისი აზრის პატივისცემის და ზოგადად სწორი კომუნიკაციის უნარების ქონა გამაღწევეტ როლს თამაშობს კონფლიქტების მართვაში. გარდა ამისა, აღსანიშნავია, რომ არაასერტიულობა განსაკუთრებულ პრობლემას წარმოადგენს კომუნიკაციის მიმართულებით. არაასერტიულ ადამიანს უჭირს თავისი პოზიციის დაფიქსირება და გამოხატვა, როდესაც ასერტიული ადამიანი ისე აფიქსირებს საკუთარ მოსაზრებას, რომ გამოხატავს თავის ინტერესებს ლაღად და თავისუფლად. ასერტიულობა კი არის ადამიანის სწორედ ის უნარი, რომ დაიცვას თავისი უფლებები თავდაჯერებულად, სხვა ინდივიდის უფლებების დარღვევის გარეშე. ეს კი საბაზისო კომუნიკაციის განვითარებისა და შესაბამისად, კონფლიქტების მართვის უმნიშვნელოვანესი უნარია. ვირტუალურ სამყაროსთან ინტენსიური კონტაქტი და რეალური კონტაქტების შესაბამისი შემცირება, უმეტესწილად, სწორედ ამ უნარების განვითარებას აფერხებს.

დღევანდელ მსოფლიოში ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს პრობლემად ისეთი განათლების მიცემა წარმოადგენს ახალგაზრდებისათვის, რომელიც სწორედ ზემოთხსენებული უნარების განვითარების საუკეთესო საშუალებას მისცემს მათ. ასევე, აღსანიშნავია, რომ ზოგადი თუ უმაღლესი განათლების მიღებისას ნაკლებად ექცევა ყურადღება ახალგაზრდებისთვის თვითრეალიზაციისა და თვითდამკვიდრებისთვის სათანადო უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას, რაც განპირობებულია სწორედ კომუნიკაციის უნარების განვითარებით. შესაბამისად, აკადემიურ განათლებასთან ერთად გადამწყვეტია არაფორმალური განათლება ანდა შესაბამის მიმართულებების ინტეგრირება ფორმალურ სწავლებაში. ახალგაზრდებში კომუნიკაციის უნარების განვითარება და შესაბამისად, კონსექტუქციული კამათისათვის საჭირო უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბების ხელშეწყობა ნებისმიერ სფეროში მოღვაწე თანამედროვე მოქალაქისთვის

უმნიშვნელოვანესია. ამ ყველაფრიდან გამომდინარე, XXI საუკუნეში, ისე როგორც არასდროს, კაცობრიობა დგას იმ თითქოსდა წარმოუდგენელი გამოწვევის წინაშე, როგორიცაა საბაზისო კომუნიკაციის უნარების ნაკლებობა. ამ ყველაფრის ხელშესაწყობად ვფიქრობთ, რომ ისეთი სახის სწავლებებია საჭირო, რომელიც თანამედროვე ადამიანისათვის ახლანდელ გარემოში ადაპტაციის საუკეთესო საშუალება იქნებოდა. კერძოდ, კი არაფორმალური განათლების ერთ-ერთი საკმაოდ პოპულარული და ეფექტიანი სასწავლო პროგრამა - ფორმალური დებატების ტექნიკა. ფორმალური დებატების სწავლების პრაქტიკა უკვე მრავალი წელია დანერგილია მსოფლიოში და უკვე საქართველოშიც აქტიურად ისწავლება და მნიშვნელოვან როლს თამაშობს თანამედროვე დიჯიტალიზაციის თანმდევ გამოწვევებთან გამკლავებაში.

აქამდე არსებული კვლევებიც (McDonald, 2000) და ფორმალური დებატების სწავლების ასეთი მაღალი პოპულარულობაც მთელს მსოფლიოში, სადაც დებატები სავალდებულო სასწავლო პროგრამაშიც კი შედის (მაგ. ჰარვარდში, სტენფორდში, პრინსტონში, იელში), მართლაც ამტკიცებს იმას, რომ ეს კურსი თანამედროვე გამოწვევების მქონე ახალგაზრდებისათვის მრავლის მომცემია და ბევრ ისეთ უნარს ავითარებს, რომელიც სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია მათთვის.

ამ ყველაფრიდან გამომდინარე, ნაშრომში წარმოდგენილი და განხილული იქნება საგანგებოდ ჩატარებული კვლევა, რომელიც, სწორედ ერთ-ერთი სწავლების გავლენის შედეგად მიმდინარე ისეთ პიროვნულ ცვლილებას იკვლევს მე-ს ხატში, რომელიც შემდეგ ახალგაზრდის წარმატების საწინდარი ხდება. უფრო კონკრეტულად კი კვლევა ეხება იმას, თუ როგორ ვითარდებიან ახალგაზრდები და ზრდასრულები ფორმალური დებატების ერთწლიანი კურსის სწავლების გზით.

ჩემი კვლევა ემყარება ისეთ კონცეპტებს, როგორებიცაა თვითპრეზენტაცია (Goffman, 1958), თვითკონტროლი (Bandura, 1997) და კონფლიქტების მართვა (Thomas & Kilmann, 1976) – რაც უზრუნველყოფს მეცნიერულად გამართულ ჩარჩოს იმის

გასაანალიზებლად, თუ როგორ და რატომ ვითარდება ეს უნარები აღნიშნული სწავლების გავლენით. აღნიშნული კომპონენტების ღრმად გააზრებამ განაპირობა კვლევის მიზნის, ამოცანებისა და ჰიპოთეზების მეთოდოლოგიური დასაბუთება.

## **კვლევის მეთოდოლოგია**

კვლევის ამოსავალი წერტილი მდგომარეობს იმაში, რომ გავიგოთ, თუ როგორ მოქმედებს კარლ პოპერის სახელობის დებატების ფორმატზე დაფუძნებული ერთწლიანი დებატების სასწავლო კურსი ახალგაზრდებისა თუ ზრდასრულების თვითხატის პარამეტრებზე, რომლებიც პიროვნების განვითარების განმავლობაში განიცდიან ცვლილებას. თვითხატში ჩვენ ვგულისხმობთ შემდეგი ტიპის თვითობის მახასიათებლებს: თვითპრეზენტაციასა და თვითკონტროლს. გარდა ამისა, კვლევა ეხება ფორმალური დებატების ზეგავლენას კონსტრუქციულ მსჯელობასა და შესაბამისად, კონფლიქტის მართვისუნარიანობაზე სამიზნე აუდიტორიაში; ვინაიდან, არსებულ რეალობაში, კონფლიქტი ერთ-ერთ ყველაზე აქტუალურ პრობლემას წარმოადგენს, როგორც ყოველდღიურ, ასევე პროფესიულ ცხოვრებაში.

პირველ რიგში, მეთოდოლოგიის დეტალურ განხილვამდე მნიშვნელოვანია კვლევის დიზაინზე ყურადღების გამახვილება, რომელიც დაყრდნობილია მე-ს კონცეფციაზე და ფორმალურ დებატებზე, როგორც ინტერვენციის მთავარ ინსტრუმენტზე.

აქედან გამომდინარე, წარმოდგენილი მეთოდოლოგიური მიდგომა ემყარება კონკრეტულ თეორიულ ჩარჩოს, რომელიც აერთიანებს თვითობის თანამედროვე კონცეფციებსა და კონფლიქტების მენეჯმენტის კვლევებში აპრობირებულ მოდელებს. კვლევის ცენტრალური ცვლადები - თვითპრეზენტაცია, თვითკონტროლი, კონსტრუქციული მსჯელობა და კონფლიქტების მართვა - აღქმულია არა როგორც იზოლირებული კომპონენტები, არამედ როგორც პიროვნების განვითარების პროცესში ურთიერთდამოკიდებული და კომპლექსური მახასიათებლები. ამ ცვლადების

საფუძველზე განისაზღვრა კვლევის ძირითადი მიზანი, კითხვები და ამოცანები, რომლებიც წარმოდგენილია შემდეგ თავში.

### **კვლევის მიზანი**

დებატების სწავლების ზეგავლენის კვლევის მთავარი მიზანია იმ პიროვნული განვითარების პარამეტრების ცვლილების შესწავლა ახალგაზრდებსა თუ ზრდასრულებზე, რომლებიც მათ უვითარდებათ დებატების სწავლების მეშვეობით. კვლევა, რომელიც ჩატარდა 2021-22 სასწავლო წელს, მოიცავს არამხოლოდ დებატების ფაქტობრივი ცოდნის წარმოჩენას ან მხოლოდ იმ უნარების განვითარებას, რასაც იძლევა დებატების სწავლება მოკლევადიან და გრძელვადიან პერიოდებში, როგორიცაა ორატორობა, არგუმენტირებული მსჯელობა, ოპონენტის პატივისცემა, დროის რეგლამენტი და სხვა, არამედ ისეთი პიროვნულ განვითარებას, რომელიც ჩანს მონაწილეების თვითპრეზენტაციის, თვითკონტროლის თუ კონსტრუქციული მსჯელობის მიმართულებით პოზიტიურ ცვლილებაში დებატების მეშვეობით. ასევე, დებატების პროგრამის გავლენის გაზომვა კონფლიქტების მართვისუნარიანობაზე ასერტიულობისა და კოოპერაციის შემდეგი სტრატეგიებით: შეჯიბრება, თანამშრომლობა, გარიდება, კომპრომისი და შეგუება.

### **კვლევის ამოცანები**

კვლევის მიზნის შესაბამისად გამოიყო შემდეგი სახის ამოცანები:

1. შევაფასოთ რა სახის ცვლილებას იწვევს თვითობის პარამეტრებსა და კონფლიქტების მართვისუნარიანობაში სასწავლო პროგრამის სრულფასოვანი გავლა - საკონტროლო და ძირითადი ჯგუფების შედარებითი ანალიზი
2. გამოვავლინოთ განსხვავება სხვადასხვა ტიპის სკოლის, როგორც მოზარდების, ასევე მასწავლებლების მონაცემების ანალიზის მიხედვით - ძირითადი ჯგუფის რაოდენობრივი მონაცემების შედარებითი ანალიზი

3. შევაფასოთ რა ხარისხით ხდება ცვლილება ცოდნაში სასწავლო პროგრამის გავლის შემდეგ - პრე- და პოსტტესტირების შედარებითი ანალიზი

### **კვლევის კითხვა და ჰიპოთეზები**

**ცენტრალური ჰიპოთეზა:** დებატების პროგრამაში მონაწილეობა ხელს უწყობს როგორც მოსწავლეებს, ისე მასწავლებლებს კონფლიქტების მართვის, კონსტრუქციული მსჯელობისა და „მე“-ს ხატის ასპექტების (თვითპრეზენტაცია და თვითკონტროლი) გაუმჯობესებას.

ცენტრალური ჰიპოთეზების შესაბამისად ჩამოყალიბდა ქვე-ჰიპოთეზები:

H1: დებატების პროგრამაში მონაწილეობის შემდეგ მოსწავლეებსა და მასწავლებლებში კონფლიქტების მართვის სტრატეგიები მეტად კონსტრუქციული ხდება (თანამშრომლობა, კომპრომისი, თავიდან აცილება), ხოლო არაკონსტრუქციული სტრატეგიების გამოყენება (მაგ., უპირობო შეგუება) მცირდება;

H2: დებატების პროგრამაში მონაწილეობის შემდეგ მოსწავლეებისა და მასწავლებლების კონსტრუქციული მსჯელობის უნარი მნიშვნელოვნად უმჯობესდება;

H3: დებატების პროგრამაში მონაწილეობის შემდეგ მოსწავლეებსა და მასწავლებლებში იზრდება თვითპრეზენტაციის უნარი, რაც მათ კომუნიკაციურ და არგუმენტირებულ ქცევას აუმჯობესებს;

H4: დებატების პროგრამაში მონაწილეობის შემდეგ მოსწავლეებსა და მასწავლებლებში მოსალოდნელია თვითკონტროლის გაძლიერება, რაც მათ კონფლიქტურ სიტუაციებში უფრო ეფექტურ ქცევას უზრუნველყოფს.

### **კვლევის ეტაპები**

კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე ჩამოყალიბდა შემდეგი კვლევითი ეტაპები:

- „მე“-ს ხატის იმ პარამეტრების განსაზღვრა, რომლებიც შეიძლება იცვლებოდის გარკვეული დროის განმავლობაში;

- კონფლიქტების მართვის სტრატეგიების განსაზღვრა;
- შესაბამისი საკვლევი ინსტრუმენტების მოძიება/შექმნა;
- კვლევის ჩატარება ექსტრაკურკულუმის სწავლების დაწყებამდე და დაწყების შემდეგ;
- რაოდენობრივი კვლევის ჩატარება მიზნობრივ და საკონტროლო ჯგუფებზე;
- თვისებრივი კვლევის ჩატარება მიზნობრივ ჯგუფებზე.

### **კვლევის მეთოდის აღწერა**

კვლევა მოიცავს როგორც რაოდენობრივ (ექსპერიმენტულ), ასევე თვისებრივ ნაწილებს. ეს ორი მეთოდი კარგად ავსებს ერთმანეთს და უზრუნველყოფს უფრო სანდო შედეგებს.

### **რაოდენობრივი კვლევა**

#### **რაოდენობრივი კვლევის ინსტრუმენტები და ინდიკატორები**

1. წინასაკვლევი შესავალი კითხვარი - რაოდენობრივი კითხვარის წინასაკვლევი ნაწილი, რომელიც მოსწავლეთა დებატების სწავლებაში ჩართულობის ეფექტიანობას ზომავს.

სკალირების მეთოდი: 4-პუნქტიანი ლიკერტის ტიპის სკალა, სულ 5 დებულება.

მეთოდოლოგიური სპეციფიკა: სტრუქტურირებული კითხვარი; შეფასების საფუძველი – თვითაღქმა; მიზანი – თვითაღქმით აქცენტების დაზუსტება და პასუხების ვალიდობის გაზრდა.

2. თვითკონტროლის კითხვარი - შექმნილია რამდენიმე აღიარებული სკალის ინტეგრირებით:

- რეიმონდ კეტელის 16PF სკალიდან აღებულია პიროვნული თავისებურებების ელემენტები (Cattell, Eber, & Tatsuoka, 1970);
- კალიფორნიის პიროვნების კითხვარის საფუძველზე შერჩეულია თვითკონტროლთან კავშირში მყოფი ქცევითი მახასიათებლები (Gough & Bradley, 1996);
- ჯულიან როტერის ლოკუსის სკალამ უზრუნველყო პასუხისმგებლობის ინტერნალურ/ექსტერნალური აღქმის ელემენტების ასახვა (Rotter, 1966);
- სნაიდერის თვითფლობის კითხვარი დაემატა იმპულსურობის კონტროლის კომპონენტად (Snyder, 1974).

სკალირების მეთოდი: 4-პუნქტიანი ლიკერტის ტიპის სკალა, სულ 13<sup>1</sup> დებულება.

მეთოდოლოგიური სპეციფიკა: სტრუქტურირებული კითხვარი; შეფასების საფუძველი – თვითშეფასება; მიზანი – ქცევითი თვითრეგულაციის დონის შეფასება.

3. თვითპრეზენტაციის კითხვარი (Lennox & Wolfe, 1984)-ის საფუძველზე. ინსტრუმენტი ეფუძნება ორ განზომილებას: თვითმონიტორინგი და სოციალური მგრძნობელობა.

ადაპტაცია: განხორციელდა ქართველ ექსპერტთა მიერ ენობრივ და კონტექსტუალურ დონეზე; წინ უძღოდა პილოტირება.

სკალირება: 4-პუნქტიანი ლიკერტის ტიპის სკალა, სულ 30<sup>2</sup> დებულება.

---

<sup>1</sup> ზოგიერთი დებულება უარყოფითი მიმართულებითაა ფორმულირებული. ასეთი დებულებები მონაცემთა ანალიზისას რევერსირდნენ.

<sup>2</sup> ზოგიერთი დებულება უარყოფითი მიმართულებითაა ფორმულირებული. ასეთი დებულებები მონაცემთა ანალიზისას რევერსირდნენ.

4. კონსტრუქციული მსჯელობის კითხვარი - 24-დებულებიანი არჩევითპასუხიანი კითხვარი, რომელიც შემუშავდა ჩემს მიერ დებატების 1 წლიანი სასწავლო პროგრამის მიხედვით და გადამუშავდა დებატების სწავლების სფეროში მომუშავე კოლეგებთან ერთად; წინ უძღოდა პილოტირება; თითოეული სწორად შერჩეული პასუხი ფასდება 1 ქულით.

სკალირება: დიქტომიური (0/1), მაქს. – 24.

მიზანი: კონსტრუქციული მსჯელობის კომპეტენციის შეფასება.

5. თომას–კილმანის კონფლიქტის მართვის სტილები - სტანდარტული 30 წყვილი დებულებისგან შემდგარი ინსტრუმენტი, რომელიც ეფუძნება რუსულენოვან ადაპტაციას, რომელიც თავის მხრივ შექმნილია თომასისა და კილმანის ორიგინალი ინსტრუმენტის საფუძველზე (Thomas & Kilmann, 1976).

ხუთი სკალა: შეჯიბრება, შეგუება, თანამშრომლობა, თავიდან აცილება, კომპრომისი.

სკალირება: Forced-choice მეთოდი, ყოველი წყვილიდან ერთის არჩევა.

მინ/მაქს: თითოეულ სტილზე – 0–12 ქულა.

შეფასება: კონკრეტულ სტილზე მიკერძოების გამოვლენა.

ამ სკალებს საფუძვლად უდევს ადამიანის ქცევის განმსაზღვრელი ორი განზომილება: ასერტიულობა და კოოპერატიულობა. სქემატურად ამ ორი განზომილებისა და 5 სკალის კავშირი შემდეგნაირად გამოიყურება (იხ. სქემა #2):

*შეჯიბრება* - ასერტიული და არაკოოპერატიული - კონფლიქტურ სიტუაციაში საკუთარი ინტერესების უფრო მაღლა დაყენება, ვიდრე სხვისი; საკუთარი პოზიციის გატარებისთვის ბრძოლა;

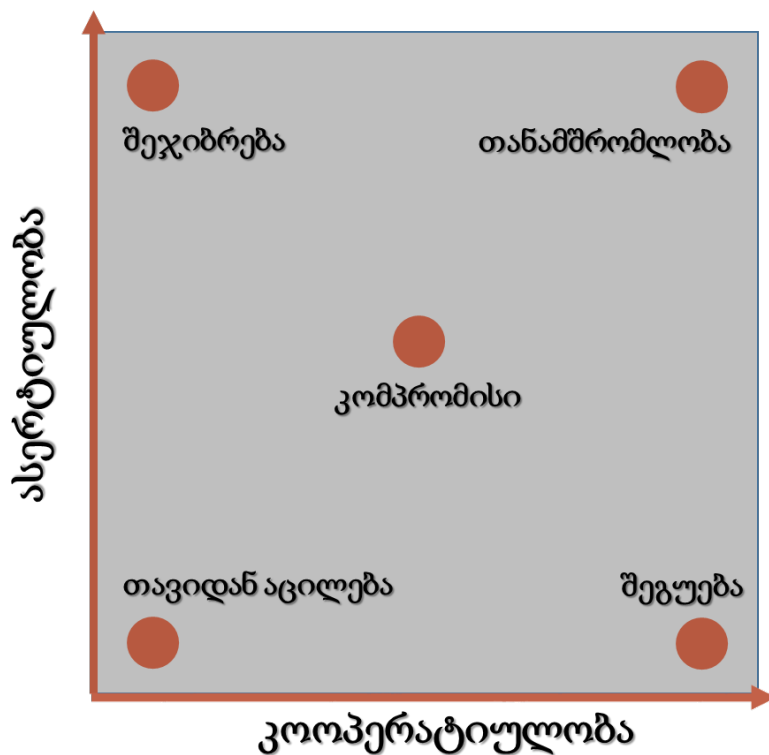
შეგუება - არაასერტიული და კოოპერატიული - კონფლიქტურ სიტუაციაში სხვისი სიამოვნების გამო საკუთარ სურვილებზე უარის თქმა;

თავიდან აცილება - არც ასერტიული და არც კოოპერატიული - კონფლიქტურ სიტუაციაში არც საკუთარი ინტერესების გატარება და არც სხვისი. ეს არის კონფლიქტური სიტუაციიდან გაქცევა;

თანამშრომლობა - ასერტიული და კოოპერატიული - კონფლიქტის დროს ისეთი გადაწყვეტის ძიების მცდელობა, რომლითაც ყველა მხარე კმაყოფილი იქნება;

კომპრომისი - საშუალოდ ასერტიული და საშუალოდ კოოპერატიული - კონფლიქტის დროს ისეთი გადაწყვეტის ძიების მცდელობა, რომელიც ნაწილობრივ დააკმაყოფილებს ყველა მხარეს (Magradze & Tsertsvadze, The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills, 2024).

სქემა 1: თომას-კილმანი



6. დებატების ტექნიკის ცოდნის პრე- და პოსტტესტი - ჩემს მიერ შედგენილი ტესტი, დებატების პროგრამის მრავალწლიანი სწავლების გამოცდილების მქონე ტრენერებთან ერთად; წინ უძღოდა პილოტირება; შედგება ღია კითხვებისგან, რაც ცოდნას განსაზღვრავს ფაქტობრივ დონეზე.

მიზანი: შეფასდეს პროგრამის ეფექტი ცოდნის ზრდაზე

შეფასება: განისაზღვრება შედარებითი ცვლილება სასწავლო პროგრამის გავლამდე და შემდეგ, თითოეულ კითხვაზე მითითებული შესაბამისი ქულით. მაქს. ქულა - 34

### გამოყენებული სკალირების ტიპები

- ლიკერტის სკალა: თვითპრეზენტაცია, თვითკონტროლი, შესავალი კითხვები
- დიქტომიური სკალირება: კონსტრუქციული მსჯელობა
- იძულებითი არჩევანი (Forced-choice): Thomas–Kilmann
- არასტანდარტული ავტორული შეფასება: ცოდნის ტესტები

გარდა ამისა, კვლევის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ნაწილს წარმოადგენს ზემოთხსენებული სხვადასხვა ცვლადების კორელაცია, რაც უფრო თვალსაჩინოს ხდის კვლევის შედეგებს.

რაოდენობრივი კვლევის შედეგები ორიენტირებულია სამიზნე ჯგუფის შემდეგი პარამეტრების გაზომვაზე: კონსტრუქციული მსჯელობა, თვითპრეზენტაცია, თვითკონტროლი და კონფლიქტების მართვა.

კვლევის სამიზნე აუდიტორიის როგორც ექსპერიმენტული, ასევე საკონტროლო ჯგუფის ყველა წევრი მასწავლებელი და მოსწავლე იღებდა მონაწილეობას რაოდენობრივი კვლევის ორივე ეტაპზე. კვლევის პირველი ეტაპი ტარდებოდა სასწავლო

წლის დასაწყისში, სანამ ექსპერიმენტული ჯგუფი დაიწყებდა დებატების სასწავლო პროგრამის შესწავლას. ხოლო მეორე ეტაპი ტარდებოდა სასწავლო წლის ბოლოს, როდესაც კვლევის ძირითად ჯგუფს უკვე სრულყოფილად ჰქონდა გავლილი დებატების სასწავლო პროგრამის ერთწლიანი კურსი.

### **შერჩევა რაოდენობრივი კვლევისთვის**

კვლევაში ჩართული იყვნენ 12-18 წლის ასაკის მოსწავლეები და 24 წელზე უფროსი ასაკის მასწავლებლები.

კვლევაში თავდაპირველად მონაწილეობდა 1587 რესპონდენტი (158 მასწავლებელი და 1429 მოსწავლე), თუმცა მათგან 793-მა ბოლომდე გაიარა მთელი პროცესი. 793 რესპონდენტიდან:

- 680 მოსწავლე: ძირითადი ჯგუფი - 562 (82,6%), საკონტროლო ჯგუფი - 118 (17,4%); ძირითადი ჯგუფის წევრების 74.2% იყვნენ მდედრობითი სქესის წარმომადგენლები და 25.8% - მამრობითი; ხოლო საკონტროლო ჯგუფიდან 65.3% იყო მდედრობითი, ხოლო 34.7% მამრობითი
- 113 პედაგოგი: ძირითადი ჯგუფი - 63 (55,8%), საკონტროლო ჯგუფი - 50 (44,2%); ძირითადი ჯგუფის წევრების 98.4% იყვნენ მდედრობითი სქესის წარმომადგენლები და 1.6% - მამრობითი; ხოლო საკონტროლო ჯგუფიდან 100% იყო მდედრობითი

კვლევის სამიზნე ჯგუფს წარმოადგენდნენ საქართველოს შემდეგი რეგიონების სკოლების (კერძო და საჯარო და სოფლებისა და ქალაქების) მოსწავლეები და მასწავლებლები: თბილისი, კახეთი, იმერეთი, ქვემო ქართლი, შიდა ქართლი, აჭარა, მცხეთა-მთიანეთი, რაჭა, სამეგრელო, სვანეთი და ზემო აჭარა.

კვლევაში ჩართული ექსპერიმენტული ჯგუფის მოსწავლეები იყვნენ ზემოთხსენებული რეგიონების სკოლებში არსებული დებატკლუბების წევრები,

რომლებიც ერთი სასწავლო წლის განმავლობაში სისტემატიურად ესწრებოდნენ ყოველკვირეულ მეცადინეობებს დებატების ტექნიკაში.

ექსპერიმენტული ჯგუფის მასწავლებლები იყვნენ დებატკლუბების ხელმძღვანელები, რომლებსაც აქვთ გავლილი სპეციალური ტრენინგ-მომზადება დებატკლუბების მართვისა და დებატების ტექნიკის სწავლებისთვის. ამ მასწავლებლებს მთელი სასწავლო წლის განმავლობაში, გარკვეული პერიოდულობით უტარდებოდათ სუპერვიზორები, რომლის მიხედვითაც ხდებოდა მათი მონიტორინგი/შეფასება და შესაბამისი ქოუჩინგი.

მოსწავლეების საკონტროლო ჯგუფის წევრები იყვნენ იმავე სკოლების წარმომადგენლები, რაც ექსპერიმენტულის და ისე შეირჩნენ, რომ არ ჰქონოდათ გავლილი დებატების პროგრამა და არ ჰქონოდათ არანაირი გამოცდილება ფორმალური დებატების სწავლებაში.

მასწავლებლების საკონტროლო ჯგუფიც დაკომპლექტდა ზემოთხსენებული რეგიონების სკოლების პედაგოგებისგან, სადაც უკვე არსებობს დებატების კლუბები. თუმცა ისინი არ იყვნენ დებატკლუბების ხელმძღვანელები და არ ჰქონდათ დებატების პროგრამასთან არანაირი შეხება. აქვე აღსანიშნავია, რომ არ აქვს მნიშვნელობა რომელი საგნის მასწავლებლები იქნებოდნენ როგორც საკონტროლო ისე ექსპერიმენტულ ჯგუფებში, ვინაიდან დებატების ტექნიკის სწავლება შეუძლია ნებისმიერი საგნის მასწავლებელს.

### **რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზის მეთოდოლოგია**

რაოდენობრივი მონაცემების სტატისტიკური ანალიზი განხორციელდა SPSS 25.0 პროგრამული უზრუნველყოფის გამოყენებით. პირველ რიგში, შესრულდა აღწერითი სტატისტიკა - საშუალო მაჩვენებლების (M), სტანდარტული გადახრების (SD) და ქულათა დიაპაზონის განსაზღვრის მიზნით.

შემდეგ ეტაპზე გამოყენებული იყო t-ტესტი დამოუკიდებელი შერჩევებისთვის, რათა შეფასებულიყო დებატების გავლენა ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებს შორის. ერთმხრივი დისპერსიული ანალიზი (One-Way ANOVA) გამოყენებული იყო სხვადასხვა დემოგრაფიული ცვლადის - სკოლის ტიპის (საჯარო/კერძო), ადგილმდებარეობის (ქალაქი/სოფელი), ასაკობრივი ჯგუფის და გენდერის მიხედვით ცვლადებზე სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებების იდენტიფიცირებისთვის. საჭიროებისამებრ, შესრულდა Levene-ის ტესტი დისპერსიის ერთგვაროვნების შესამოწმებლად.

ასევე განხილულ იქნა ცალკეულ ცვლადებს შორის კავშირები პირსონის კორელაციური ანალიზის (Pearson's r) მეშვეობით. შედეგების შეფასება განხორციელდა მიღებული სტატისტიკური მნიშვნელობის საფუძველზე; მნიშვნელობის ზღვრულ დონეებად კი განისაზღვრა  $p < 0.05$ ,  $p < 0.01$  და  $p < 0.001$ , რაც უზრუნველყოფდა შედეგების ინტერპრეტაციის სანდოობას და შესაძლებელს ხდიდა, რომ გამოგვეტანა დასკვნები კვლევის ჰიპოთეზის ჭრილში.

### **თვისებრივი კვლევა**

კვლევის თვისებრივი ნაწილი მოიცავს ძირითადი ჯგუფის წარმომადგენლების ფოკუსჯგუფებსა და უკუკავშირებს.

### **ფოკუსჯგუფების ინსტრუმენტები**

ფოკუსჯგუფის ინსტრუმენტებად გამოყენებული იქნა ნახევრადსტრუქტურირებული კითხვარი, ტექნიკური ჩანაწერის მოწყობილობა და წინასწარ შეთანხმებული სამუშაო წესები, რაც უზრუნველყოფდა კვლევის პროცესის სტანდარტიზაციასა და მონაცემთა სანდოობას. კითხვარი კონცენტრირებული იყო დებატების კლუბიდან მიღებული გამოცდილების, მოტივაციური ფაქტორების, მიღებული ცოდნის პრაქტიკული გამოყენებისა და მონაწილეთა ინდივიდუალური

ცვლილებების გამოვლენის მიმართულებით. ფოკუსჯგუფების მსვლელობა დაყოფილი იყო შემდეგ ძირითად ნაწილებად:

- შესავალი და დისკუსიის ძირითადი პრინციპების გაცნობა
- ძირითადი დისკუსია კითხვა-პასუხის რეჟიმით
- განმტკიცებელი აქტივობები

ფოკუსჯგუფები ჩატარეს სპეციალურად შერჩეულმა მოდერატორებმა, რომლებიც არ იყვნენ ჩართული დებატების სწავლების პროცესში და არ იცნობდნენ მონაწილეებს, რაც ძალიან მნიშვნელოვანი იყო გულწრფელი პასუხების მისაღებად.

### **ფოკუსჯგუფების შერჩევა**

ფოკუსჯგუფების კვლევაში ჩაერთვნენ ის მოსწავლეები და მასწავლებლები ყველა იმ რეგიონიდან, ვინც სრულფასოვნად გაიარა დებატების პროგრამა ერთი სასწავლო წლის განმავლობაში. მათგან დაკომპლექტდა 10-12 მონაწილისგან შემდგარი ჯგუფები. ჯამში ფოკუსჯგუფში მონაწილეობა მიიღო 48 პედაგოგმა და 124-მა მოსწავლემ. ყველა ჯგუფი იყო ჰომოგენური, ანუ მოსწავლეების ცალკე და მასწავლებლების ცალკე.

ასევე, გათვალისწინებული იყო ის, რომ ერთი და იგივე დებატების კლუბის წარმომადგენლები ყოფილიყვნენ სხვადასხვა ფოკუსჯგუფებში, რადგან ნაკლებად მოეხდინათ გავლენა ერთმანეთის მოსაზრებებზე. შესაბამისად, ძირითადად თითოეულ ფოკუსჯგუფში იყვნენ ისეთი წევრები, რომლებიც ერთმანეთს ნაკლებად ან არ იცნობდნენ.

### **ფოკუსჯგუფების მონაცემების ანალიზის მეთოდოლოგია**

მონაცემების დამუშავება ეფუძნებოდა კოდირების და კატეგორიზაციის პრინციპებს, რომლებიც წარმოადგენს თვისებრივი კვლევისათვის დამახასიათებელ ანალიტიკურ სტრატეგიებს. პირველ რიგში, ფოკუსჯგუფების ჩატარების შემდეგ მოეწყო

დეტალური, სიტყვა-სიტყვითი ტრანსკრიფცია, რომლის საფუძველზეც შესაძლებელი გახდა სიღრმისეული შინაარსობრივი კოდირება. კოდირების პროცესი მოიცავდა მონაწილეთა მიერ გამოთქმული მოსაზრებების განხილვას, ძირითადი თემების გამოყოფასა და განმეორებადი მიგნებების იდენტიფიცირებას (Saldaña, 2015).

შემდგომ ეტაპზე შესრულდა ამ კოდების თემატური გაერთიანება კატეგორიებად, რაც გულისხმობდა ინფორმაციის დამუშავებას თემატური ანალიზის პრინციპებით (Braun & Clarke, 2006). კატეგორიზაციის შედეგად შესაძლებელი გახდა რესპონდენტთა აზრების კლასიფიცირება იმ ძირითადი შინაარსობრივი ღერძების მიხედვით, რომლებიც შეეხებოდა დებატების პროგრამის გავლენას „მე“-ს ხატზე, თვითობაზე, კომუნიკაციის უნარებზე, აკადემიურ მოტივაციასა და კონფლიქტების მართვაზე.

მონაცემთა ინტერპრეტაცია ეფუძნებოდა ინდუქციური ანალიზის მეთოდს, რომლის მიზანიც იყო ისეთი ქვეთემების გამოვლენა, რომლებიც უშუალოდ მოდიოდა მონაწილეთა გამოცდილებასთან თანხვედრაში, ყველანაირი წინასწარგანსაზღვრული ჰიპოთეზების გარეშე. ანალიზის პროცესში აქტიურად გამოიყენებოდა კონტექსტუალური კოდირება - ყურადღება ექცეოდა არამხოლოდ ლინგვისტურ მნიშვნელობებს, არამედ ტონალობას, ინტენსივობასა და ემოციურ მუხტს, რაც უზრუნველყოფდა მონაწილეთა აღქმების ღრმა გაგებას.

გარდა ამისა, ანალიზის სანდოობის უზრუნველსაყოფად გამოყენებული იქნა ტრიანგულაციის პრინციპი, რომელიც გულისხმობდა რამდენიმე მკვლევარის მიერ კოდირებული მასალის შედარებასა და ძირითადი თემების ირგვლივ შეთანხმებას, რაც ზრდიდა ინტერპრეტაციის ობიექტურობას. ფოკუსჯგუფების შედეგების აღწერისას გამოყენებულ იქნა ციტატების სტრატეგიული შერჩევა, რომელიც ასახავდა ტიპურ და გამოხატულ მოსაზრებებს სხვადასხვა დემოგრაფიული ჯგუფის - მასწავლებლებისა და მოსწავლეების მხრიდან.

აღნიშნული ანალიზის შედეგად შესაძლებელი გახდა ისეთი კომპლექსური მიგნებების გამოვლენა, რომლებიც ავსებდა რაოდენობრივ შედეგებს.

## **უკუკავშირის კითხვარის ინსტრუმენტები**

უკუკავშირის ინსტრუმენტად გამოყენებული იქნა სტრუქტურირებული კითხვარი, რომელიც შეიცავდა როგორც ხუთბალიანი ლიკერტის სკალის ტიპის დახურულ დებულებებს, ასევე გახსნილ შეკითხვებს. გახსნილმა კითხვებმა მონაწილეებს მისცა შესაძლებლობა თავისუფლად და დეტალურად აღწერათ საკუთარი შთაბეჭდილებები, ანალიზი და მოსაზრებები დებატკლუბის პროგრამასთან დაკავშირებით. კითხვარის ანონიმური ფორმატი უზრუნველყოფდა გულწრფელობასა და მრავალფეროვან პასუხებს, რომლებიც ასახავდა მონაწილეთა ინდივიდუალურ გამოცდილებას.

## **უკუკავშირისთვის შერჩევა**

კითხვარში მონაწილეობა მიიღო ყველა იმ რესპოდენტმა (562 -მა მოსწავლე და 63-მა მასწავლებელმა), რომელიც სრულყოფილად ჩაერთო რაოდენობრივ კვლევაში და გაიარა დებატების ერთწლიანი პროგრამა.

## **უკუკავშირის მონაცემების ანალიზის მეთოდოლოგია**

დახურული დებულებების მონაცემები დამუშავდა რაოდენობრივი ანალიზის სტანდარტული პროცედურებით, ხოლო გახსნილი კითხვების პასუხები დაექვემდებარა შინაარსობრივ-თემატურ ანალიზს, რამაც შესაძლებელი გახდა მონაწილეთა შეფასებების სიღრმისეული ინტერპრეტაცია.

## **კვლევის ეთიკა**

ჩემი კვლევის პროცესში მოხდა ეთიკური სტანდარტების სრული დაცვა.

კვლევაში მონაწილეობდნენ საქართველოს მასშტაბით ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მოსწავლეები და პედაგოგები.

ყველა კვლევითი პროცედურა განხორციელდა ეთიკის საერთაშორისო სტანდარტების სრული დაცვის პირობებში. მონაწილეები წინასწარ ინფორმირებულნი იყვნენ კვლევის მიზნის, ფორმატისა და მათ როლთან დაკავშირებული დეტალების შესახებ. როგორც რაოდენობრივ, ასევე თვისებრივ კვლევაში, გამოკითხვებსა და ფოკუს-ჯგუფებში მონაწილეობის საფუძველს წარმოადგენდა ზეპირი ნებაყოფლობითი თანხმობა, რომელიც მიღებულ იქნა კვლევის დაწყებამდე.

ფოკუს-ჯგუფების შეხვედრები განხორციელდა აუდიოჩანაწერებით, რაც ასევე წინასწარ იყო შეთანხმებული მონაწილეებთან. ამისთვის, პირველ ეტაპზე მოხდა კვლევაში ჩართული არასრულწლოვანი წევრების მშობლებთან/მეურვეებთან ინფორმირებული თანხმობის გაგზავნა და მათგან თანხმობის მიღება. შემდეგ მოხდა შესაბამისი ჩანაწერების ტრანსკრიპცია. ჩანაწერები გამოყენებულ იქნა მხოლოდ ანონიმურად, აკადემიური ანალიზის მიზნებისთვის. ამასთანავე კვლევის თვისებრივ ნაწილში გამოყენებული იქნა დებატების სასწავლო პროგრამაში ჩართული მონაწილეების ანონიმური უკუკავშირის კითხვარები, რის შესახებაც მათ ასევე ჰქონდათ წინასწარი ინფორმაცია.

მთელი კვლევის ფარგლებში დაცული იყო კონფიდენციალურობის ყველა პრინციპი: მონაწილეთა პირადი მონაცემები არ გამჟღავნებულა, ხოლო გამოკითხვაში გამოყენებული კითხვარები სრულად შეესაბამებოდა ეთიკური კვლევის მოთხოვნებს.

კვლევის მთელი პროცესი ემყარებოდა საქართველოს კანონმდებლობისა და უნივერსიტეტის ეთიკური კომისიის რეკომენდაციებს.

## **კვლევის შეზღუდვა**

მიუხედავად იმისა, რომ წარმოდგენილ სადისერტაციო ნაშრომში გამოყენებული იყო როგორც რაოდენობრივი, ისე თვისებრივი კვლევის მრავალმხრივი მეთოდები და ამ გზით შესაძლებელი გახდა დებატების პროგრამის მრავალფაქტორული ზეგავლენის

შეფასება მოსწავლეებსა და მასწავლებლებზე, ამ კვლევას აქვს რიგი მნიშვნელოვანი შეზღუდვები.

პირველ რიგში, რაოდენობრივი კვლევის ნაწილში გამოიკეთა ერთ-ერთი გამოწვევა, რაც დაკავშირებული იყო კითხვარების ჩატარების მეორე ეტაპის პერიოდთან. ეს იყო სასწავლო წლის დასასრული, ზაფხულის პერიოდი, როდესაც მოსწავლეები და მასწავლებლები მოწყვეტილი არიან საგანმანათლებლო აქტივობას, რის გამოც ზოგი რესპოდენტი, რომელმაც პირველ ეტაპზე სრულად შეავსო კითხვარები ან გამოეთიშა კვლევას ან კითხვარების შევსებისას აღნიშნავდა, რომ უჭირდა კითხვებზე კონცენტრირება. კარგი იქნებოდა მომავალში ამ ფაქტორის გათვალისწინება.

მეორე შეზღუდვა უკავშირდება კვლევის დროით ჩარჩოს: დებატების გავლენის შეფასება განხორციელდა 1 სასწავლო წლის პერსპექტივაში. საინტერესო იქნებოდა იმ ცვლილებების შეფასება, რომლებიც შესაძლოა გამოვლინდეს დებატების პროგრამის გავლიდან რამდენიმე წლის შემდეგ ან დებატების რამდენიმეწლიანი სწავლების შემდეგ.

ასევე, რაოდენობრივი სკალები, რომლებიც გამოყენებული იყო თვითპრეზენტაციის, თვითკონტროლისა და კონფლიქტების მართვის შესაფასებლად, ნაწილობრივ ადაპტირებული იყო ქართულ კულტურულ კონტექსტში, თუმცა მათ არ გაუვლიათ სრული ფსიქომეტრიული ვალიდაცია. მომავალში საჭიროა ამ ინსტრუმენტების მეთოდოლოგიურად გამყარებული ადაპტაცია და ტესტირება ფართო წარმომადგენლობით ნიმუშზე.

რაც შეეხება თვისობრივ კვლევას, ფოკუსჯგუფების ზომა და მონაწილეთა შერჩევაც წარმოადგენდა შეზღუდვას. მიუხედავად იმისა, რომ ფოკუსჯგუფები იძლეოდა მნიშვნელოვან საშუალებას მონაწილეთა სიღრმისეული გამოცდილების შესასწავლად, მომავალში უკეთესი იქნებოდა სიღრმისეული ინტერვიუების ჩატარებაც, რაც დააზღვევდა ფოკუსჯგუფებში არსებულ ურთიერთგავლენებს. თუმცა გარკვეულწილად ეს ხარვეზი ამოავსო ინდივიდუალურად, ანონიმურად შევსებულმა უკუკავშირის კითხვარებმა.

მიუხედავად ამ შეზღუდვებისა, კვლევამ წარმოაჩინა მნიშვნელოვანი ტენდენციები და მისცა საფუძველი მტკიცებულებაზე დაფუძნებული შეფასების ჩატარებას. თუმცა, ზემოაღნიშნული შეზღუდვების გათვალისწინება აუცილებელია როგორც არსებული მიგნებების ინტერპრეტაციისას, ისე მომავალ კვლევათა დაგეგმვისას.

### **კვლევის სამეცნიერო და პრაქტიკული მნიშვნელობა**

წარმოდგენილი სადისერტაციო ნაშრომი იკვლევს დებატების საგანმანათლებლო პროგრამის გავლენას მოსწავლეებისა და მასწავლებლების თვითპრეზენტაციის, თვითკონტროლისა და კონფლიქტების მართვის უნარების განვითარებაზე, რაც ქმნის მრავალგანზომილებიან თეორიულ და პრაქტიკულ ღირებულებას განათლების მეცნიერების, ფსიქოლოგიისა და კონფლიქტოლოგიის დისციპლინებისთვის.

### **თეორიული მნიშვნელობა**

ნაშრომის ერთ-ერთი მთავარი თეორიული წვლილი მდგომარეობს იმაში, რომ იგი აკავშირებს კონფლიქტოლოგიისა და განათლების დარგებს, აინტეგრირებს მე-ს კონცეფციის თეორიებს და ემპირიულად ამყარებს ფორმალური საგანმანათლებლო დებატების გავლენას კონფლიქტური ქცევის მოდელებზე, თვითრეგულაციაზე და პიროვნულ განვითარებაზე. ამ გზით, ნაშრომი ავითარებს და ამდიდრებს იმ თეორიებს, რომლებიც აჩვენებენ, თუ როგორ შეიძლება საკლასო სივრცე გახდეს ფსიქოსოციალური ცვლილებების ხელშემწყობი გარემო (Bandura, Self-efficacy: The exercise of control, 1997), (Rogers C. R., 1961).

კვლევა აგრეთვე ეყრდნობა და ავითარებს თვითპრეზენტაციისა და თვითრეგულაციის კლასიკურ თეორიებს (Lennox & Wolfe, 1984), (Snyder, 1974), (Rotter, 1966), ხოლო კონფლიქტური ქცევის ანალიზი დაფუძნებულია თომას-კილმანის მოდელზე, რომელიც დაკავშირებულია ასერტიულობასა და კოოპერაციას შორის

დინამიკის კვლევასთან (Thomas & Kilmann, Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, 1976). ამ თეორიულ ჩარჩოებზე დაყრდნობით, ნაშრომი ქმნის ახალ ცოდნას იმაზე, თუ როგორ იცვლება სოციალური, ემოციური და კოგნიტური მახასიათებლები დებატების ერთწლიანი სასწავლო პროცესის გავლენით.

განსაკუთრებით ღირებული თეორიული კონტრიბუციაა ის, რომ ნაშრომი აერთიანებს ინდივიდუალური ცვლილებების (საკუთარი თავის აღქმის, თვითკონტროლის, თვითპრეზენტაციის) და სოციალური ინტეგრაციის (კონსტრუქციული დიალოგის, თანამშრომლობისა და მოსმენის უნარის) განვითარების ასპექტებს. ეს მიდგომა პასუხობს თანამედროვე განათლებისა და კონფლიქტოლოგიის ძირეულ მოთხოვნებს - არამხოლოდ ცოდნის გადაცემის, არამედ პიროვნების ტრანსფორმაციის პერსპექტივიდან.

### **პრაქტიკული მნიშვნელობა**

ნაშრომის პრაქტიკული მნიშვნელობა მრავალმხრივია. პირველ რიგში, კვლევა ადასტურებს, რომ დებატების პროგრამა წარმოადგენს ეფექტურ საგანმანათლებლო მექანიზმს, რომელიც ხელს უწყობს არამხოლოდ აკადემიური მიღწევების გაუმჯობესებას, არამედ სოციალურ და ემოციურ კომპეტენციათა განვითარებასაც - განსაკუთრებით ისეთ უნარებში, როგორებიცაა თვითპრეზენტაცია, თვითკონტროლი, არგუმენტაცია, თანამშრომლობა და კონფლიქტური სიტუაციების მართვა.

მიღებული მიგნებები პირდაპირი მნიშვნელობით გამოსადეგია მასწავლებლების პროფესიული განვითარების, სასკოლო ინოვაციების დანერგვისა და ახალგაზრდობის არაფორმალური განათლების მოდელების შექმნის პროცესებში. კვლევა მიუთითებს იმაზე, რომ დებატების პროგრამა ეფექტურად ერგება როგორც ქალაქის, ისე სოფლის სკოლებს, და საჭიროებისამებრ შეიძლება ადაპტირდეს სხვადასხვა სოციალურ-კულტურულ კონტექსტში. კვლევა გვამღევს საფუძველს მივმართოთ საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს, რათა მოხდეს მისი უფრო

ფართომასშტაბიანი დანერგვა როგორც კლუბური მუშაობის ისე არჩევითი საგნის სახით, რაც უკვე აპრობირებულია რამდენიმე სკოლაში, რომელთა ბაზაც იქნა გამოყენებული ჩემი კვლევისთვის. ამასთანავე გახდეს შესაძლებელი დებატების სასწავლო პროგრამის შესაბამისი ელემენტების ინტეგრირება სავალდებულო სასწავლო საგნებში.

გარდა ამისა, ნაშრომი ადასტურებს, რომ მასწავლებლების ტრენინგისა და სუპერვიზორების სისტემატური ჩართვა მნიშვნელოვნად ზრდის მათ პროფესიულ თვითეფექტურობასა და მოტივაციას, რაც ქმნის მყარ საფუძველს საგაკვეთილო პროცესის ხარისხობრივი გაუმჯობესებისთვის. მასწავლებელთა მიერ დებატების ტექნიკების გაკვეთილებში ინტეგრირება გვიჩვენებს მათ პრაქტიკულ პოტენციალს სხვადასხვა საგნის სწავლებაში, რაც ხელს უწყობს ინტერაქტიულ სწავლებას, კონსტრუქციულ კლიმატს და კლასში კონფლიქტების პრევენციას.

დასასრულს, სადისერტაციო ნაშრომი წარმოადგენს მნიშვნელოვან რესურსს პოლიტიკის შემმუშავებლებისა და განათლების ადმინისტრაციებისათვის, რომლებიც დაინტერესებულნი არიან თანამედროვე, ჰოლისტური განათლების მოდელის დანერგვით, რომელიც ემყარება არამხოლოდ საგნობრივი ცოდნის გადაცემას, არამედ მოსწავლეთა და მასწავლებელთა პიროვნული განვითარების ხელშეწყობას.

## **სადისერტაციო ნაშრომის სტრუქტურა**

წარმოდგენილი სადისერტაციო ნაშრომი შედგება ხუთი ძირითადი თავისგან. შესავალ ნაწილში დასაბუთებულია კვლევის აქტუალობა, ლიტერატურული მიმოხილვა, განსაზღვრულია კვლევის მიზანი, ამოცანები, მეთოდოლოგიური ჩარჩო, შერჩევის პრინციპები და ეთიკური მიდგომები. ასევე წარმოდგენილია დისერტაციის თეორიული და პრაქტიკული მნიშვნელობა, კვლევის შეზღუდვები და ნაშრომის საერთო სტრუქტურა.

პირველი თავი ეძღვნება ლიტერატურულ მიმოხილვას, სადაც წარმოდგენილია დებატების სწავლების ისტორიული რაკურსი საქართველოში და შემდგომ მისი

გადაკვეთა ფსიქოსოციალურ ცნებებთან, რაც უკავშირდება მე-ს თეორიებს და კონფლიქტების მართვას.

მეორე თავი ეძღვნება ფორმალური დებატების როგორც საგანმანათლებლო ინტერვენციის ფორმატის სტრუქტურისა და ძირითადი მიდგომების განხილვას. აღნიშნულ ნაწილში მიმოხილულია დებატების თეორიული საფუძვლები, მათი როლი ახალგაზრდების პიროვნულ და სოციალურ ზრდაში, რაც ქმნის საფუძველს კვლევის ემპირიული ნაწილისთვის.

მესამე თავში წარმოდგენილია დებატების გავლენის რაოდენობრივი ანალიზი, რომელიც განხორციელდა როგორც მოსწავლეების, ასევე მასწავლებლების მონაწილეობით. ამ თავში ნაჩვენებია კვლევის ინსტრუმენტების მეშვეობით მოპოვებული სტატისტიკური მონაცემები თვითპრეზენტაციის, თვითკონტროლის, კონფლიქტების მართვისა და სხვა საკვანძო კომპონენტების ცვლილებების შესახებ.

მეოთხე თავში თავმოყრილია დებატების პროგრამაში მონაწილე მოსწავლეებსა და მასწავლებლებთან განხორციელებულ ფოკუსჯგუფებსა და უკუკავშირების საფუძველზე მოპოვებული თვისებრივი მონაცემები. დეტალურად არის წარმოდგენილი მონაწილეთა შთაბეჭდილებები, სუბიექტური შეფასებები, ცვლილებების აღქმა და პროგრამის მნიშვნელობის შესახებ მოსაზრებები, რაც რაოდენობრივ მონაცემებს ანიჭებს დამატებით ღირებულებას და სიღრმეს.

მეხუთე თავი წარმოადგენს დისერტაციის დასკვნით ნაწილს, რომელშიც შეჯამებულია ძირითადი ემპირიული და თეორიული მიგნებები. აქვე გამოკვეთილია კვლევის ძირითადი შედეგები და მათი ინტერპრეტაცია თანამედროვე საგანმანათლებლო და ფსიქოლოგიური კონტექსტის ფარგლებში. გარდა ამისა, აღნიშნულია კვლევის საფუძველზე შესაძლებელი მომავალი მიმართულებები და რეკომენდაციები პრაქტიკისა და შემდგომი მეცნიერული კვლევებისთვის.

## თავი 1: ლიტერატურული მიმოხილვა

ფორმალური დებატების სასწავლო პროგრამის კვლევა მჭიდროდ უკავშირდება „მე“-ს კონცეფციასა და კონფლიქტების მართვის საკითხებს, რადგან დებატების სასწავლო ინსტრუმენტები განსაკუთრებულ გავლენას ახდენენ თვითპრეზენტაციის, თვითკონტროლისა და კონსტრუქციული კომუნიკაციის უნარებზე. ეს გავლენა განპირობებულია იმით, რომ დებატებში მონაწილე სტრუქტურირებულ ფორმატში მუდმივად ვარჯიშობს საჯარო გამოსვლებში, არგუმენტების ლოგიკურ ორგანიზებაში და დისკუსიის წესების დაცვით ემოციური რეაქციების მართვაში, რის შედეგადაც ძლიერდება როგორც ინდივიდუალური, ისე სოციალური კომპეტენციები. საქართველოში ამ მიმართულებით სისტემური კვლევები აქამდე არ ჩატარებულა, რაც კიდევ უფრო ზრდის ამ კვლევის მნიშვნელობას და ამართლებს მისი განხორციელების აუცილებლობას.

### 1.1. ისტორიული რაკურსი

#### რიტორიკის სწავლება და განვითარება საქართველოში

ჩვენთვის ძალიან მნიშვნელოვანია იმის გააზრება, რომ დებატების საგანმანათლებლო პროგრამა - ის სწავლება, რომელიც დასავლურ, განვითარებულ ქვეყნებში ბოლო ათწლეულებია ძალზედ პოპულარული და აქტუალურია, საქართველოში დიდ ისტორიას ატარებს.

დღემდე დასავლეთ ევროპაში ფორმალური დებატების ერთ-ერთ საფუძლვად ან ზოგან ჩამნაცვლებლადაც რიტორიკა მოიზრება. შესაბამისად, განსაკუთრებული ყურადღება უნდა დაეთმოს ამ სფეროს საქართველოს ისტორიულ რაკურსშიც, რაც კიდევ ერთხელ თვალსაჩინოდ დაგვანახებს, რომ ის რაც დღევანდელ საზოგადოებას ასე ძლიერად სჭირდება და აკლია (კონსტრუქციული მსჯელობა, ოპონენტის პატივისცემა,

მოსემნა თუ სხვა) და რაც შესაბამისად განსაკუთრებული სასწავლო პროგრამების საჭიროებას აჩენს, საფუძველს ჩვენივე ისტორიაში იღებს.

რიტორიკის ხელოვნება, როგორც საზოგადოებრივი მეტყველების, არგუმენტაციისა და მსჯელობის კულტურა, საქართველოში უძველესი დროიდან იღებს სათავეს. მისი ფესვები, როგორც ანტიკურ სამყაროში გავრცელებული ელინისტური და ბიზანტიური რიტორიკული ტრადიციებიდან, ასევე ქართულ სასულიერო და საგანმანათლებლო მემკვიდრეობაშია. რიტორიკის, როგორც მსჯელობისა და არგუმენტაციის კულტურის საწყისი ელემენტები ჩანს ჯერ კიდევ III საუკუნიდან კოლხეთის აკადემიაში. უკვე შუა საუკუნეებში რიტორიკული პრაქტიკა მჭიდროდ უკავშირდება ეკლესიურ მწერლობასა და განათლების სისტემას. კერძოდ, გელათისა და იყალთოს აკადემიებში სწავლების ერთ-ერთი ქვაკუთხედი მოსწავლეების მიერ ტექსტების ანალიზი და მსჯელობაა. ეს საგანმანათლებლო დაწესებულებები მოიაზრებოდა როგორც არამხოლოდ თეოლოგიური, არამედ ფილოსოფიური და რიტორიკული აზროვნების კერები, სადაც დიდი მნიშვნელობა ენიჭებოდა სიტყვის წყობას, სარწმუნოებისა და ეთიკის საკითხების გონივრულ არგუმენტაციასა და საპირისპირო მოსაზრებებთან დისკუსიას (ხიდაშელი, 1988), (გამსახურდია, 1975).

ამ პერიოდისთვის დამახასიათებელია ისეთი ტექსტების შექმნა, რომლებიც გამოირჩევა არამხოლოდ ღრმა თეოლოგიური შინაარსით, არამედ რიტორიკული სტრუქტურითაც, მათ შორის, წმ. გრიგოლ ხანძთელის, ექვთიმე ათონელისა და იოანე პეტრიწის თხზულებები, რომლებშიც ნათლად იკვეთება მსჯელობის ხელოვნება, არგუმენტაცია და დიალოგური სტილი. იმ ეპოქაში სიტყვიერი კულტურა მჭიდროდ იყო დაკავშირებული სულიერ ღირებულებებთან, ხოლო თვით რიტორიკა მიიჩნეოდა სიბრძნისა და ზნეობრივი გზამკვლევის ერთ-ერთ ფორმად (ბეზარაშვილი, 2009).

რიტორიკის განვითარება საქართველოში არ შემოიფარგლება მხოლოდ შუა საუკუნეებით. XIX საუკუნიდან, რუსეთის იმპერიის განათლების სისტემის შემოსვლის შედეგად, ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში ჩნდება ახალი ტიპის რიტორიკული

სწავლება, რომელიც ევროპული მოდელებიდან იღებს მაგალითს და ხშირად განიხილება ლიტერატურული წერილების, საჯარო გამოსვლისა და ქცევის ნორმებთან ერთად (ჯავახიშვილი ი. , 1982). საბჭოთა პერიოდში რიტორიკის დისციპლინა ფორმალურად ჩანაცვლდა მეტყველების კულტურის სახელით და მისი შინაარსობრივი კომპონენტები ცალკეული ფაკულტეტებისა და სპეციალობების ფარგლებში ცდილობდა შენარჩუნებას. მოგვიანებით კი, პოსტსაბჭოთა პერიოდში საქართველოში ფორმალური დებატების სახით მცირედით, თუმცა მაინც, გარკვეულწილად, რეინტეგრირდა საგანმანათლებლო სივრცეში.

შესაბამისად, ჩვენ თავისუფლად შეგვიძლია ჩავთვალოთ საქართველოში არსებული მნიშვნელოვანი საგანმანათლებლო კერები ფორმალური საგანმანათლებლო დებატების კულტურის ერთ-ერთ ფუძემდებლად და ძალიან საინტერესოა მოკლედ მიმოვიხილოთ რიტორიკის სწავლება და განვითარება საქართველოში.

### **რიტორიკის სწავლების ისტორიული აკადემიური დაწესებულებები**

1. შიომღვიმის მონასტერი (VI ს.) დაარსდა VI საუკუნეში და იყო ერთ-ერთი პირველი მონასტერი საქართველოში, სადაც მიმდინარეობდა რელიგიური და საერო განათლება. მიუხედავად იმისა, რომ რიტორიკა არ იყო ძირითადი საგანი, მონასტერში სწავლება მოიცავდა ზეპირსიტყვიერებას და ქადაგების ხელოვნებას, რაც რიტორიკის ელემენტებს შეიცავდა (ჯავახიშვილი ი. , 1982);
2. გელათის აკადემია (XII ს.) დაფუძნდა დავით აღმაშენებლის მიერ XII საუკუნეში. აკადემია ითვლებოდა "მეორე ათენად" და იყო მნიშვნელოვანი ცენტრი რიტორიკის, თეოლოგიის, ფილოსოფიისა და მეცნიერების სწავლებისთვის. აქ მოღვაწეობდნენ ცნობილი მოაზროვნეები, როგორიცაა იოანე პეტრიწი და სხვა (გამსახურდია, 1975);
3. იყალთოს აკადემია (XI-XII სს.) დაფუძნდა XI საუკუნეში კახეთში არსენ იყალთოელის მიერ. აკადემია იყო მრავალმხრივი საგანმანათლებლო ცენტრი,

სადაც ასწავლიდნენ რიტორიკას, ლოგიკას, გრამატიკას, ფილოსოფიას, ასტრონომიას, გეომეტრიას, მუსიკას და სხვა. სწავლება მიმდინარეობდა ქართულ ენაზე, რაც ხელს უწყობდა ეროვნული იდენტობის შენარჩუნებას (ხიდაშელი, 1988).

ყველგან სწავლება ძირითადად მიმდინარეობდა ქართულ ენაზე, რაც უზრუნველყოფდა ცოდნის ხელმისაწვდომობას ადგილობრივი მოსახლეობისთვის. მეთოდები მოიცავდა ტექსტების კითხვას, ანალიზს, დისკუსიებსა და პრაქტიკულ ვარჯიშებს. განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობოდა ზეპირსიტყვიერ გამოსვლებსა და დისკუსიებს, რაც რიტორიკის უნარების განვითარებას უწყობდა ხელს.

რიტორიკის სწავლება საქართველოში მნიშვნელოვან როლს ასრულებდა საზოგადოებრივი და პოლიტიკური ცხოვრების განვითარებაში. იგი ხელს უწყობდა ლიდერობის უნარების, კრიტიკული აზროვნებისა და კომუნიკაციის უნარების განვითარებას. რიტორიკის მეშვეობით შესაძლებელი იყო საზოგადოებრივი აზრის ფორმირება და გადაწყვეტილებების მიღებაში მონაწილეობა.

საბოლოო ჯამში უნდა აღინიშნოს, რომ რიტორიკის როლი საქართველოს ისტორიულ განვითარებაში არ შემოიფარგლება შუა საუკუნეების საგანმანათლებლო და სულიერი სივრცეებით, რაც ნათლად ისახება იყალთოსა და გელათის აკადემიების მაგალითზე, რიტორიკა იყო არამხოლოდ ცოდნის გადაცემის, არამედ საზოგადოების მობილიზებისა და ლიდერობის ჩამოყალიბების საშუალება.

თანამედროვე საზოგადოებაში, სადაც კრიტიკული აზროვნება, არგუმენტაცია და საჯარო კომუნიკაცია მუდმივად მზარდ მოთხოვნად იქცა, რიტორიკის როლი კიდევ უფრო აქტუალური ხდება. სწორედ ამ კონტექსტში იძენს განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ფორმალური დებატების სწავლება, როგორც პრაქტიკული საშუალება რიტორიკული უნარების განვითარებისთვის. დებატები, როგორც სტრუქტურირებული და თანმიმდევრული სწავლება, არამხოლოდ იმეორებს რიტორიკის ისტორიულ ტრადიციას, არამედ მას თანამედროვე საჭიროებებთან ადაპტირებულ ინსტრუმენტად

აქცევს, რომელიც ახალგაზრდობას აძლევს თვითგამოხატვის, კრიტიკული აზროვნებისა და სწორი არგუმენტაციის შესაძლებლობას.

## **1.2. ფორმალური საგანმანათლებლო დებატების თეორიული გადაკვეთა ფსიქოსოციალურ ცნებებთან**

საგანმანათლებლო დებატები, როგორც ფორმალიზებული და სტრუქტურირებული ტიპის კომუნიკაციური პრაქტიკა, ქმნის უნიკალურ პლატფორმას ისეთი ძირეული ფსიქოსოციალური კომპონენტების განვითარებისთვის, როგორიცაა თვითპრეზენტაცია, თვითკონტროლი, კონსტრუქციული მსჯელობა და კონფლიქტების მართვის უნარი. ეს პროცესი წარმოადგენს არამხოლოდ კომუნიკაციის საშუალებას, არამედ სოციალური გავლენებისა და პიროვნული ზრდის მუდმივ ინტერაქციას, რაც აძლიერებს სოციო-პერსონალურ კომპეტენციებს. დებატების პროცესში განვითარებული ეს უნარები მჭიდროდ უკავშირდება თანამედროვე სოციალური ფსიქოლოგიის, განვითარების ფსიქოლოგიისა და კონფლიქტოლოგიის ძირითად თეორიებს.

პირველ რიგში, დებატების კონტექსტში მნიშვნელოვანია თვითპრეზენტაციის, როგორც კომუნიკაციური კომპეტენტურობის ფორმის გაანალიზება. იმ დროს, როცა მონაწილე ცდილობს ჰქონდეს ეფექტური საჯარო გამოსვლა, წარადგინოს არგუმენტი და მოერგოს აუდიტორიის მოლოდინებს, ის რეალურად ახორციელებს შთაბეჭდილების მართვის პროცესს, რაც წარმოადგენს თვითპრეზენტაციის არსს (Goffman E. , 1958). როგორც პიკულიოვა აღნიშნავს, თვითპრეზენტაცია ყოველთვის სოციალური სქემების მიხედვით ფორმირდება და მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ადამიანის სოციალურ იდენტობაზე (Пикулёва, Психология самопрезентации личности: гендерные и возрастные аспекты, 2013). საგანმანათლებლო დებატებში ეს პროცესი განსაკუთრებით გამძაფრებულია, ვინაიდან მონაწილეები სისტემატურად ახდენენ საკუთარი პოზიციის ვერბალურ და არავერბალურ ფორმატში წარდგენას განსხვავებული აუდიტორიების წინაშე, თანაგუნდელებისა თუ მსაჯეებისგან უკუკავშირების მიღებას და მათ ეფექტიანად

გათვალისწინებას ყოველ შემდგომ გამოსვლაში, რაც თავისმხრივ ავითარებს მათ თვითრეფლექსიურ კომპეტენციებსაც.

მეორე მნიშვნელოვანი კომპონენტია თვითკონტროლი - პიროვნების უნარი მართოს საკუთარი ემოციები, იმპულსები და ქცევები განსაზღვრულ სოციალურ კონტექსტში. დებატებში მონაწილეთა მხრიდან ზეწოლის, წნეხის და კრიტიკის პირობებში ქცევის რეგულაცია ხდება უმნიშვნელოვანესი გამოწვევა. ზიგლერის მიხედვით, თვითკონტროლი არ არის თანდაყოლილი უნარი, არამედ ვითარდება რეფლექსიური პრაქტიკის, თვითრეგულაციისა და მიზანმიმართული გამოცდილების გზით. სწორედ დებატების დროს, როდესაც მოდებატე იძულებულია თავიდან აირიდოს რაიმეზე დაუფიქრებელად რეაგირება, მოითმინოს მწვავე კრიტიკა და იმავე დროს შეინარჩუნოს კონსტრუქციული მსჯელობის უნარი - ვითარდება თვითრეგულაციის მექანიზმები (Ziegler, Danay, Schoelmerich, & Buehner, 2010). ამას გარდა, დებატების დროს ყველა ტიპის ქმედება, იქნება ეს სიტყვით გამოსვლა, ჯვარედინი დაკითხვა თუ მოსაფიქრებელი დრო, მკაცრადაა დროით განსაზღვრული, რაც აიძულებს მოდებატეებს მუდმივად აწარმოონ თვითკონტროლი.

დაბატების კიდევ ერთი ფუნდამენტური ასპექტი უკავშირდება კონსტრუქციული მსჯელობის უნარის გაძლიერებას. როგორც კონსტრუქციული მსჯელობის თეორიები გვიჩვენებს, აზრის დაფიქსირება მხოლოდ მაშინ არის ღირებული, როდესაც ის ეფუძნება ლოგიკურ ანალიზს, არგუმენტების გაწონასწორებას და საწინააღმდეგო პოზიციის გათვალისწინებას (Fisher, Ury, & Patton, 1981). საგანმანათლებლო დებატები, განსაკუთრებით კარლ პოპერისა და “World Schools Debate“-ის ფორმატში, ითხოვს ოპონენტის არგუმენტის სრულფასოვან გაგებას, უარყოფას და შემდგომ საკუთარი პოზიციის აღდგენას მაქსიმალურად კონსტრუქციული ფორმით, რაც თავისთავად ამუშავებს დიალოგურ აზროვნებას და პასუხისმგებლობით განმტკიცებულ მსჯელობას (Mercier & Sperber, 2017).

გარდა ამისა, საგანმანათლებლო დებატების ერთ-ერთი ღირებული მხარე კონფლიქტების მართვის უნარების განვითარებაა. როგორც ცნობილია, დებატები ემყარება კონტრასტულ პოზიციებზე დისკუსიას, რაც თავისთავად ქმნის კონფლიქტურ სიტუაციას. სწორედ ამ კონტექსტში ჩნდება შესაძლებლობა ინდივიდმა ისწავლოს განსხვავებული აზრის პატივისცემა, რეაგირების სწორი დოზირება და კონფლიქტის გადაჭრის ალტერნატიული გზების მოძიება. ის მოდელი რომელიც გამოყოფს თანამშრომლობის, თავიდან აცილების, შეჯიბრების, შეგუებისა და კომპრომისის სტრატეგიებს, დებატების პრაქტიკაში ემპირიულადაც ვლინდება (Thomas & Kilmann, Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, 1976).

### 1.3. მე-ს თეორიები

ყველასათვის კარგად ცნობილი სიტყვა „მე“ (იგივეა რაც selbst, self, თვითობა) ბევრ კითხვას ბადებს იმასთან დაკავშირებით თუ რა არის ეს მე-კონცეფცია, როგორ ყალიბდება და ვითარდება ის, როგორ ხდება მისი ურთიერთქმედება გარემოსთან და სხვა. ამ ყველაფრის აღქმას ისიც ართულებს, რომ „მე“ სოციალური პროცესების ერთდროულად მონაწილეცაა და შედეგიც. საუკუნეებია მეცნიერთა ერთ-ერთ მთავარ სამიზნეს „მე“-ს კვლევა წარმოადგენდა (ბალიაშვილი, სოციალური ფსიქოლოგიის საფუძვლები, 2010).

მე-კონცეფციების განხილვას სანამ დავიწყებდეთ, ძალზედ მნიშვნელოვანია მე-ს თეორიების შექმნასა და ისტორიაზე შევაჩეროთ ყურადღება. მე-ს მოხსენიება ჯერ კიდევ სოკრატესთან და პლატონთან იწყება, როგორც რაღაც არამატერიალურის, „სულის“, „ცნობიერების“, „გონის“. შუა საუკუნეებში დეკარტესთან უკვე ჩნდება თვითობის ცნება და ლოკი მას განიხილავს, როგორც ცნობიერებას. ჰიუმის შეხედულებებში იგი წარმოგვიდგება, როგორც ჩვენი განცდებისა და აღქმების ცვალებადი და განახლებადი ერთობლიობა (Groffmann, et al., 1982).

მე-ს საშუალებით ადამიანი ახდენს თავისი ქცევებისა და ფსიქიკური პროცესების ორგანიზებას, რომლებიც განსაზღვრავენ შემდგომში ინდივიდის მიერ მიღებული გამოცდილების, როგორც ინტერპრეტაციებს, ასევე მის მოლოდინებს.

ერთ-ერთი პირველი, ვინც დაიწყო „მე“-ს სისტემური ანალიზი იყო ფილოსოფოსი და ფსიქოლოგი უილიმ ჯემსი. მისი აზრით, არსებობს „მე“-ს ორო ასპექტი: სუბიექტური და ობიექტური (Sader & Weber, 1996). Ich (მე) და mich (ჩემ) მნიშვნელობით, სადაც Ich არის სუბიექტი, ცოდნის აქტორი და mich არის ცოდნის ობიექტი. ანუ მისთვის გლობალური, პიროვნული „მე“ განიხილებოდა, როგორც ორბუნებოვანი წარმონაქმნი, რომელშიც ერთიანდება მე-ცნობიერი და მე, როგორც ობიექტი. ადამიანს აქვს უნარი აარჩიოს მიზანი, ანუ ჩვენ თვითონ შეგვიძლია დავისახოთ მიზნები, რომლებიც დაკავშირებულია ჩვენი „მე“-ს სხვადასხვა კომპონენტებთან და შევაფასოთ ჩვენი ცხოვრებისეული გამოვლინებები ამ მიზნებთან მიმართებაში. აქედან გამომდინარეობს სწორედ ჯემსის პოსტულატი, რომ ჩვენი თვითშეფასება გამომდინარეობს იქიდან, თუ ვინ გვინდოდა რომ ვყოფილიყავით, რა მდგომარეობა გვინდოდა დაგვეკავებინა მოცემულ გარემოში. შესაბამისად ეს არის საზომი ჩვენი საკუთარი წარმატება-წარუმატებელობების. რა თქმა უნდა, ადამიანს აქვს მისწრაფება განავითაროს თავისი „მე“-ს შესაძლებლობები მაქსიმალურად, თუმცადა ადამიანის შეზღუდულობა დროსა და სივრცეში ყველას აიძულებს რეალისტურად მიუდგეს ამ საკითხს და აარჩიოს პიროვნული განვითარების გარკვეული ასპექტები, რომლებთანაც დააკავშირებს საბოლოო მიზნებს და მათი მიღწევის მიხედვით მოახდენს შემდეგ ცხოვრებისეული მიღწევების შეფასებას. შესაბამისად, თვითშეფასება უკვე გამოითვლება მოთხოვნილების მიხედვით. ის მატულობს, თუ რეალიზდება მოთხოვნები და კლებულობს, თუ არ ხერხდება მისი რეალიზება (Weber & Rammsayer, 2005).

ამ საკითხით დაინტერესებული ყველა ფილოსოფოსისა თუ ფსიქოლოგის მთავარ საყრდენს წარმოადგენდა ის იდეა, რომ ხდებოდა უარყოფა ქცევის განმსაზღვრელი თანშობილი ფაქტორების და ინდივიდის ქცევა განისაზღვრებოდა პიროვნებათაშორისი

ინტერაქციებით. გარდა ამისა ჯემსი იმასაც ამბობდა, რომ ის ყველაფერი რასაც ადამიანი თავის იდენტობას უკავშირებს, გარკვეულწილად მისი „მე“-ს ნაწილი ხდება. ეს განაპირობებს სწორედ იმას, რომ ასე მძაფრად რეაგირებენ ადამიანები საკუთარი ოჯახის წევრის, ან მეგობრების და საკუთარი ნივთების შეფასებების დროს. მისი აზრით, ადამიანის სოციალური „მე“ შედგება გარკვეული გრძნობებისგან, რომლებიც თავის მხრივ სხვათა რეაქციებიდან მომდინარეობს. „სხვათა“ ასეთ დიდ მნიშვნელობას „მე“-ს ჩამოყალიბებაზე დიდ ყურადღებას უთმობს ჯ. მიდი. მისი შეხედულებით გონება სოციალურ ინტერაქციათა წყალობით წარმოიქმნება. სოციალური კუთხით „მე“-ს განხილვა კიდევ უფრო ღრმად დაიწყეს ჩ. კულიმ და ჯ. მიდმა. მათი აზრით, „მე“ ყალიბდება სხვა ადამიანის საშუალებით. რაც ნიშნავს, რომ ჩვენი „მე“-ს კონცეფციაში ყოველთვის იგულისხმება სხვა ადამიანი. ჩვენი წარმოდგენები საკუთარ თავზე პირდაპირ განისაზღვრება სხვათა მიერ ჩვენი ქცევისა თუ პიროვნული მახასიათებლების შეფასებით. ჩ. კულიმ შემოიღო „სარკული მე“-ს ცნება, რაც გვეძლევა სხვა ადამიანებთან გარკვეული სიმბოლური (ლინგვისტური) ურთიერთობის საშუალებით. იგი აღნიშნავდა, რომ „მე“-ს ცალსახად განსაზღვრავს საზოგადოების ერთიანობა, ჯგუფი. მისი აზრით, ადამიანი ჯერ წარმოიდგენს თუ როგორია სხვა ადამიანის თვალში, შემდეგ წარმოისახავს სხვა ადამიანის მიერ საკუთარი ქცევის შეფასებას და ბოლოს განიცდის საკუთარი თავის მიმართ გრძნობებს. ყოველივე აქედან გამომდინარე, ადამიანისთვის მნიშვნელოვანი არის არა ის, თუ მართლაც რა განწყობა აქვს შემფასებელს მის მიმართ, არამედ, მისი წარმოდგენა ამ განწყობის შესახებ. სწორედ ეს განსაზღვრავს მისი „მე“-ს განცდას.

ჯ. მიდის მიხედვით, მე-კონცეფცია ემყარება სიმბოლოებით მანიპულაციას, რაც განისაზღვრება ენის ფორმის მიხედვით. შესაბამისად, მე-ს განვითარება ბავშვის ამეტყველებით იწყება. იგი იზიარებს ჯემსის შეხედულებებს მე-ს სუბიექტურობა-ობიექტურობის შესახებ. თუმცა მისთვის ეს ორივე ერთ მთლიან სუბსტანციას წარმოადგენს. ანუ მე, როგორც სუბიექტი და ობიექტი ერთიანი და განუყოფელია.

ჯ.მიდის მიხედვით მე-ს განვითარებას ძირითადად მნიშვნელოვანი სხვები და სხვადასხვა სოციალური ფაქტორები განსაზღვრავენ (ბალიაშვილი, 2013).

შესაბამისად, ყველა ეს ავტორი ერთნაირად აღნიშნავდა, რომ „მე“ არის სოციალური წარმონაქმნი და სოციუმისაგან იზოლირებულად ადამიანს „მე“ არ უვითარდება, რადგან არა აქვს უკუკავშირი და სხვათა შეფასება.

გ.ოლპორტთან კი ჩვენ ვხვდებით პროპრიუმის ცნებას, რომელიც გამოხატავს „მე“-ს განვითარებას. მისი გაგებით ეს არის პოზიტიურ, შემოქმედებით ზრდასა და განვითარებაზე ორიენტირებული ადამიანის ბუნება. პროპრიუმი მოიცავს მთელ პიროვნებას, რომელიც ხელს უწყობს შინაგანი ერთიანობის განცდის ჩამოყალიბებას. პროპრიუმის ცნება იდენტურია „სელფის“ („თვითობის“). მან გამოყო თვითობის რვა განსხვავებული ასპექტი, პროპრიოცეპტული ფუნქციები, რომლებიც მონაწილეობენ პროპრიუმის განვითარებაში ბავშვობიდან მოხუცებულობამდე, ესენია: საკუთარი სხეულის შეგრძნება, თვითიდენტიფიკაცია, თვითპატივისცემა, თვითობის ამაღლება-განდიდება, თვითობის გაფართოება, რაციონალური თვითობა, თვითსწრაფვა, თვითშემეცნება. მისი აზრით, პიროვნების ჩამოყალიბება ხდება ამ ყველა ასპექტის ურთიერთქმედებით და არა რომელიმესი იზოლირებულად.

ე. ერიქსონი „მე“-ს წარმოადგენს ეგო-იდენტობის სახით. მისი გაგებით ეს არის გარკვეული კულტურის პროდუქტი, რომელსაც აქვს ბიოლოგიური საწყისი. ამ ეგოს აქვს ფსიქოსოციალური ბუნება, რადგან ის ყალიბდება სოციოკულტურულ პროცესში. პიროვნებაც თავის განვითარების პროცესში, რომელიც ერიქსონისათვის გამოიხატება რვა ფსიქოსოციალურ სტადიაში, იცვლება და შესაბამისად ფორმირდება მისი ეგო-იდენტობაც. ეს სტადიებია:

1. ბაზისური, ნდობა - უნდობლობა (0-18 თვემდე)
2. ეჭვი, დამოუკიდებლობა - სირცხვილი, ავტონომია (18 თვიდან-3 წლამდე)
3. დანაშაულის გრძნობა - ინიციატივა (3-დან 6 წლამდე)
4. არასრულფასოვნება - შრომისმოყვარეობა (6-დან 12 წლამდე)

5. როლების აღრევა - პიროვნების იდენტობა (12-დან 19 წლამდე)
6. იზოლაცია, ინტიმურობა - სიმარტოვე, სიახლოვე (19-დან 25 წლამდე)
7. ზრუნვა, გენერაციულობა-სტაგნაცია (25-დან 65 წლამდე)
8. ეგოს მთლიანობა-სასოწარკვეთილება (65 წელი და მეტი)

ე. ერიქსონი „მე“-ს განიხილავს, როგორც ბიოლოგიური, ქცევითი, ემპირიული და სოციალური ფაქტორების ურთიერთშეთანხმებულ ერთობლიობას (Asendorpf, Persönlichkeitspsychologie, 2009).

კ. როჯერსის მიდგომაშიც განმსაზღვრელი ადგილი უკავია „მე“ კონცეფციას, რომელიც არის სოციალიზაციის პროცესის პროდუქტი. სწორედ აქედან გამომდინარეობს ის პირობები, რომლებიც მნიშვნელოვანია „მე“-ს განვითარებისათვის. კ. როჯერსის აზრით, საკუთარი ხატის პოზიტიური ან ნეგატიური განვითარება დამოკიდებულია სხვა ადამიანების მიერ ინდივიდის შეფასებაზე, განსაკუთრებით ჩვილობასა და ადრეულ ბავშვობაში. მისი აზრით, მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენი „მე“ წარმოადგენს ნაკრებს ჩვენი სხვადასხვა სოციალური როლებისა, რომლებიც ყოველთვის იცვლება სიტუაციისა და დროის მიხედვით, ადამიანს მაინც მუდმივად აქვს ის შინაგანი განცდა, რომ ის ყოველთვის რჩება იმავე ადამიანად. კ. როჯერსის აზრით, ეს არის სწორედაც ჩვენი „მე“-ს დამსახურება (Rogers C. R., 1961). მისი ფენომენოლოგიური თეორია ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, რომ ადამიანის ქცევის გაგება შესაძლებელია მისი სუბიექტური (ფენომენალური) აღქმითა და რეალობის შემეცნებით. ადამიანის ბუნების შესწავლისას ის მივიდა იმ დასკვნამდე, რომ ადამიანური ბუნების არსი ორიენტირებულია კონკრეტული მიზნებისკენ წინსვლაზე, კონსტრუქტული და რეალურია. ადამიანის ცხოვრების უმთავრესი მოტივი თვითაქტუალიზაციაა (თვითობის შენარჩუნება/განვითარება) ანუ ის მაქსიმალურად ცდილობს გამოავლინოს თავისი პიროვნების საუკეთესო თვისებები, რომლებიც ბუნებით აქვს მინიჭებული. კ. როჯერსი გვევლინება, როგორც თავისი თანამედროვეობისათვის სრულიად ახალი ხედვის ფუძემდებელი, მისთვის ფსიქოლოგია უკვე განიხილება პიროვნებაზე ცენტრირებულად,

ხოლო პიროვნება იმთავითვე პოზიტიურ თვითრეალიზაციაზე ორიენტირებულ არსებად. ფსიქოთერაპიული მიდგომაც, რომელიც მან ჩამოაყალიბა და რომელიც დღესაც დიდი პოპულარობით სარგებლობს დასავლეთ ევროპის ფსიქოკორექციულ ტექნოლოგიებსა და სწავლებებში, მეტად ოპტიმისტურია და ზრდა-განვითარებაზე ორიენტირებულობის მზაობას ზრდის ნებისმიერ ადამიანში, რომელიც ფსიქოლოგიურ დახმარებას საჭიროებს. კ. როჯერსის აზრით, ფსიქოთერაპიის დროს, ადამიანი იწყებს საკუთარი თავის უკეთ გაგებას, რაც შემდეგ უკვე სხვა ადამიანების კიდევ უფრო მეტად გაგების საწინდარი ხდება. შედეგად ხდება სწორედ ინდივიდის „გეშტალტის“ გადასტრუქტურირება“. ეს კი ამაღლებს კონგრუენტულობას და იძლევა საშუალებას, რომ ამაღლდეს საკუთარი თავისა და გარემომცხოვრების მიმდებლობა, მოხდეს შფოთვისა და დაძაბულობის შემცირება. ამ დროს კ. როჯერსი ამბობს, რომ ხდება უბრალოდ შეხვედრა კლიენტსა და თერაპევტს შორის და არა დაავადებული ადამიანის, ანუ პაციენტის, როგორც ამას მისი წინამორბედები აღნიშნავდნენ, ანუ პასიური პიროვნების, განკურნება ფსიქოთერაპევტის მიერ.

დიმიტრი უზნაძეს თეორიაშიც არანაკლებ მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია „მე“-ს ცნებას. ის ნებელობის ფენომენოლოგიური დახასიათების დროს განსაკუთრებულ მნიშვნელობას „მე“-ს ცნებას ანიჭებს. ადამიანთა ქცევის მთავარი დეტერმინანტი სწორედ მე-ს ის განცდაა, რომლის საფუძველზეც ადამიანის ნებელობით და შესაბამისად მნიშვნელოვან, ადამიანის ცხოველისაგან განმასხვავებელ, არაიმპულსურ გადაწყვეტილებას აღებინებს. მოტივაციისა და გადაწყვეტილების მიღების დროს „მე“-ს გადამწყვეტი ადგილი უკავია, ხდება თვითაქტიობის განცდა, რომელიც „მე“-ს განცდად აღიქმება და რა გადაწყვეტილებაც არ უნდა მიიღოს სუბიექტმა, ის ახდენს „მე“-ს ობიექტივაციას, წინა პლანზე გამოდის „მე“, რომელმაც უნდა მიიღოს გადაწყვეტილება. „მე“ განიცდება: „როგორც ერთადერთი წყარო, საიდანაც ყოველგვარი ნებელობითი ქცევა მომდინარეობს, როგორც ერთადერთი ძალა, რომელზეც სავსებით დამოკიდებულია თუ როგორი იქნება ქცევა, რა მოხდება. ერთი სიტყვით, ნებელობა „მე“-ს აქტივობად

განიცდება, ანუ ნებელობაში აქტიურად, მოქმედად "მე" (უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, 1998). „მე“ გვევლინება, როგორც მთავარი აქტორიც, რომელიც არის ყველა იმ მოთხოვნილების მატარებელიც, რომლის დასაკმაყოფილებლადაც იმართება ადამიანის ქცევა და ყალიბდება შესაბამისი განწყობა. დ. უზნაძის მიხედვით, ადამიანები განსხვავდებიან იმითაც, თუ რა კატეგორიის მოთხოვნილებები არის უფრო მეტად დამახასიათებელი მათი „მე“- სთვის. ის განწყობა, რომელიც ნებელობით ქცევას უდევს საფუძვლად სუბიექტის დამოუკიდებელი აქტიობის ნაყოფია და შესაბამისად ადამიანის თავისუფლებაზე მეტყველებს. ნებელობა თავისუფალია, რამდენადაც არ ემორჩილება მოცემული სიტუაციის გავლენას და აქედან გამომდინარე, იძულებას არ განიცდის. იგი თავისუფალია, რამდენადაც წარმოსახვითი სიტუაციითაა განპირობებული და შესაბამისად სუბიექტის მიერ გაცნობიერებული (უზნაძე, 2004).

საბოლოო ჯამში, „მე“-ს თეორიების განვითარებაში ძირითადად ორ მიმართულებას გამოყოფენ, რომელთაც „მე“-ს სხვადასხვა ცნება შემოიტანეს ფსიქოლოგიაში, ესენია:

**1. განვითარებადი (დეველოპერული) „მე“-ს ცნება,** რომლებსაც ანვითარებენ ფსიქოდინამიკური თეორიები. ეს გაგება გულისხმობს, რომ ინდივიდი ვითარდება ძლიერი შინაგანი მამოტივირებელი ძალის მეშვეობით, რომელიც წარმართავს მთელ მის ქცევებს. შესაბამისად, „მე“ ფორმირდება ადამიანის თანდაყოლილი თვისებების ზრდისა და ცვლილების შედეგად. ინდივიდის ეს მოცემული ბიოლოგიური მემკვიდრეობა განიცდის სოციალური და პირადი გამოცდილების ზეგავლენას.

**2. სოციალური „მე“-ს ცნება,** სადაც განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა ინდივიდის განვითარებაში სოციალურ ინტერაქციებს და მთლიანად სოციუმს. მისი უკიდურესი გამოვლინების თანახმად, არა მხოლოდ სოციალური ურთიერთგავლენის საფუძველზე ვითარდება ადამიანი, არამედ სოციუმის გარეშე პიროვნების არსებობის საკითხის განხილვას საერთოდ აზრი არა აქვს. ჩვენი კვლევა მიზნად ისახავს

ახალგაზრდების „მე“-ს ხატში ისეთი პარამეტრების კვლევას, რომელთა ცვლილებაც გარკვეულწილად ხდება სოციალურ გარემოში (ბალიაშვილი, 2013).

ყველა აღნიშნული „მე“-ს თეორიები გამოხატავენ პიროვნების კონცეფციებს საკუთარი თავის შესახებ და იმის თაობაზე თუ როგორებად სურთ ადამიანებს იყვნენ სხვების მიერ აღქმულები. „მე“ გარემოდან და გარემოზე ზემოქმედებით წარმოიქმნება, თუმცა გარემო ცვლილებები ნაწილობრივ ახდენენ მასზე ზეგავლენას, რადგანაც გარკვეული სტატიკურობა მას მაინც ახასიათებს. მიუხედავად გარემოს მრავალფეროვნებისა სრულად სოციალური ცვლილებები „მე“-ზე არ აისახება. თუმცა ჩვენი „მე“-ს ზოგიერთი პარამეტრი გარკვეულ ცვლილებებს მუდმივად განიცდის სხვადასხვა ტიპის ინტერაქციების შედეგად. სხვადასხვა დროს და სხვადასხვა სახის გავლენა შესაბამისად სხვადასხვა სახით აისახება თვითობის იმ მახასიათებლებზე, რომლებზეც ჩვენ შევაჩერეთ ყურადღება.

რწმენათა ერთობლიობა, რომელიც ჩვენ გვაქვს საკუთარი თავის შესახებ, ქმნის მე-კონცეფციას. ჩვენ გვაქვს არამართო გარკვეული წარმოდგენა იმის შესახებ, თუ რა თვისებების, მახასიათებლების, ღირებულებების მატარებელნი ვართ, არამედ იმაზეც როგორ ვაფასებთ ამ ყველაფერს. რამდენად პოზიტიურად ან ნეგატიურად აღვიქვამთ ამა თუ იმ ასპექტს, რომელსაც მივაწერთ საკუთარ თავს. თავდაპირველად მე-კონცეფცია, სწორედ ამიტომაც თვითშეფასებასთან იყო გაიგივებული.

ადამიანის მე-სქემა შედგება მრავალი სხვადასხვა ასპექტისაგან. ჩვენ ყურადღება შევაჩერეთ ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებულ ორ მათგანზე. ესენია: თვითპრეზენტაცია, თვითკონტროლი.

## მე-ს კონცეფცია

ფსიქოლოგიურ შრომებში მე-კონცეფციის ცნება გამოიყენება თვითობის, თვითშეფასების (გერმანულად: Selbst, Selbstwertgefühl, ინგლისურად : self, self-esteem, "self-concept") სინონიმებად და ხშირად ისე, რომ სრულად ნათელი არ არის ხოლმე თუ რა

მოიაზრება თვითობის კონსტრუქტისა და თვითობის კონცეფციების ქვეშ. თუმცა სულ მცირე, შესაძლებელია ორი ასპექტის გარჩევა ერთმანეთისაგან. ესენია: პიროვნების თვითაღწერილობითი კოგნიცია (თვითკონცეპტი) და ამ კოგნიციის შეფასება (თვითშეფასება). თვითობა ამ ორივე ასპექტს მოიცავს. შემდგომი და ასევე ხშირად გამოყენებადი ცნებებია: მე-ს თეორიები, მე-ს ხატი, მე-ს აღწერა ან მე-სქემა. ხშირად თვითობის ცნების არაზუსტი გამოყენება ართულებდა კვლევის შედეგების ერთმანეთთან შედარებას (Asendorpf, Persönlichkeitspsychologie, 2009). ამას კიდევ ამძაფრებდა მისი მსგავსი მნიშვნელობის ცნებების გამოყენება ისეთ სამეცნიერო დისციპლინებში, როგორიცაა სოციოლოგია, პედაგოგიკა, ფილოსოფია, სადაც „თვითობა“ ხშირად „იდენტობის“ მნიშვნელობით გვხვდება. მრავალგვარია თვითობის მნიშვნელობა როგორც სხვადასხვა ფსიქოლოგიურ დისციპლინებში, მაგალითად სოციალურ და განვითარების ფსიქოლოგიაში, ასევე სხვადასხვა ფსიქოთერაპიულ სკოლებში (ფროიდთან, როჯერსთან, პერლსთან და სხვა). 70-იანი წლებიდან თვითობის კონსტრუქტი თავიდან სოციალურ ფსიქოლოგიაში, ხოლო მოგვიანებით განვითარების ფსიქოლოგიაში, ემპირიული კვლევებისთვის ძალიან ნაყოფიერი და მასტიმულირებელი აღმოჩნდა. სოციალურ ფსიქოლოგიური პერსპექტივიდან კარგად ჩანს პირველადი საკითხები თვითობის სტრუქტურასა და ფუნქციებთან დაკავშირებით უნივერსალური კანონებისა და კანონზომიერებების კვლევის მიზნით, ხოლო განვითარების ფსიქოლოგიის პერსპექტივიდან პირველ პლანზეა წამოწეული საკითხები თვითობის განვითარებასა და ცვლილებასთან დაკავშირებით მთელი ცხოვრების განმავლობაში.

თვითობის სტრუქტურასა და ფუნქციებთან დაკავშირებით არსებობს რამოდენიმე მოდელი:

1. მე-კონცეფციის გლობალური გაგებიდან დღეს მივდივართ დანაწევრებული კონცეფციების (როგორიცაა სხეულებრივი, აკადემიური, სოციალური და სხვა) დეფინიციამდე.

2. სოციალურ-კოგნიციური შემეცნების ფონზე მე-კონცეფცია ინტერპრეტირდება, როგორც დინამიური სტრუქტურა მუდმივ მე-სქემათან, მე-კონცეფციასთან შედარებით, რომელიც წარმოჩინდება იმ რეპრეზენტაციებით, რომელსაც მეხსიერება იძლევა თვითრელევანტური ინფორმაციის დამახსოვრების ხარჯზე.

3. მე-კონცეფციას აქვს სტრუქტურირების ფუნქცია. ეს ნიშნავს, რომ თვითრელევანტური ინფორმაცია გადამუშავდება სხვაგვარად, უფრო სწრაფად, ვიდრე არარელევანტური

4. მე-კონცეფციის მოტივაციური ფუნქცია, წარმოადგენს თვითობის სტაბილიზატორს. რათა, ერთი მხრივ, მოხდეს პირადი მდგრადობისათვის იმ ინდივიდუალური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილება, რომლებიც სასიცოცხლო მნიშვნელობისაა და მეორეს მხრივ, თვითშეფასების ამაღლება (Groffmann, და სხვ., 1982).

### **თვითპრეზენტაცია**

ჩვენი „მე“-ს გამოხატულების ერთ-ერთი თვალსაჩინოება ჩვენი თვითპრეზენტაციაა, ანუ საკუთარი თავის წარდგენის უნარი, რომელიც ჩვენი სოციალური ქცევის ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ნაწილს წარმოადგენს. ლათინური წარმოშობის სიტყვა „პერსონა“ ანტიკურ თეატრში ნიღაბს გამოხატავდა, რომელსაც ამა თუ იმ როლის თამაშის დროს ირგებდა მსახიობი. შესაბამისად, თითოეული ჩვენგანიც თამაშობს საჯარო თეატრში, თუმცა არა მხოლოდ როლს, არამედ საკუთარ თვითწარდგენებსაც. ანუ სოციალური ქცევა, არის არსებითად თვითწარდგენა. საქმე გვაქვს შთაბეჭდილების მენეჯმენტთან, ანუ ჩვენ ვცდილობთ ვაკონტროლოთ სხვების შთაბეჭდილება ჩვენს შესახებ (Asendorpf, Persönlichkeitspsychologie, 2009).

თვითპრეზენტაციის ლექსიკურ-სემანტიკური ანალიზის დროს, მისი ფუნქციების განზოგადებისას შეიძლება ითქვას, რომ პიროვნების თვითპრეზენტაცია წარმოადგენს „მე“-ს ხატის ქცევით გამოხატულებას და სუბიექტისა და სოციალური გარემოს

ურთიერთქმედების რეგულირების საშუალებას. შესაბამისად, ის სოციალური ურთიერთქმედების პროცესის მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილია.

### ისტორია

მე-20 საუკუნის 70-იანი წლებიდან თვითპრეზენტაციის, როგორც დამოუკიდებლად არსებული ფენომენის შესწავლა საკმაოდ ინტენსიურად დაიწყო. მისი მნიშვნელობა კიდევ უფრო აქტუალური გახდა 21-ე საუკუნეში, განსაკუთრებით სოციალურ ფსიქოლოგიაში. სხვადასხვა დარგები თვითპრეზენტაციის ცნებას უკვე ხშირად იყენებდნენ და თითოეული მათგანი თავისი პრიზმით აღიქვამდა და განიხილავდა ამ პროცესს. თუმცა უდაოა, რომ სოციალური ინტერაქციის მთელი არსი წარმოადგენს იმას, რომ აღმქმელი სუბიექტი აგებს აღქმული ობიექტის შესახებ დასკვნების გარკვეულ სისტემას იმის საფუძველზე, თუ როგორ „წაიკითხა“ მიწოდებული მონაცემები (მოიაზრება, როგორც ვერბალური, ასევე არავერბალური). ამ დროს ჩვენ შეგვიძლია ვისაუბროთ თვითწარდგენასა თუ თვითგაცემაზე, თუმცა თანამედროვე კვლევებში საბოლოოდ ამ ფენომენმა თვითპრეზენტაციის სახელი დაიმკვიდრა და ჩვენც მომავალში მას ასე მოვიხსენიებთ. ხშირად სიტყვა „პრეზენტაცია“ არაგულწრფელობასთან, პრაგმატიზმთან, ქცევის მანიპულაციასთან, პრინციპულობისა და გახსნილობის საწინააღმდეგო გაგებასთან ასოცირდება. არსებობს რიგი პოსტსაბჭოთა კვლევებისა, სადაც „თვითპრეზენტაციის“ გაგება რეკლამასთან, გაყიდვასთან და ვიწრო მნიშვნელობასთან არის დაკავშირებული (Петрова, 2002). ამიტომ ხშირად თვითპრეზენტაციის მნიშვნელობით იხმარება შემდეგი ცნებები: თვითწარდგენა, თვითგაცემა. თანამედროვე გერმანულ ლიტერატურაში დღემდე ეს ცნება „თვითწარდგენის“ სახელით არის ცნობილი. აღნიშნული კვლევებიდან გამომდინარე, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ ქართულ რეალობაშიც ამ სიტყვას არაერთგვაროვანი აღქმა აქვს. თუმცა ამის მიუხედავად, როგორც რუსულენოვან, ასევე ქართულ კვლევებში (

(დოლიძე, 2008), (ჯავახიშვილი ნ. , 2003), (წულაძე, და სხვ., 2013)) „თვითპრეზენტაცია“ დამკვიდრებულია, როგორც ფსიქოლოგიური ტერმინი.

თუმცა დღესაც თვითპრეზენტაციის აქტის ქვეშ დიდი აზრთა სხვადასხვაობა არსებობს და მისი განმარტებაც საკმაოდ მრავალაღიპაზონიანია. თავდაპირველად ის განიხილებოდა ფრაგმენტალურად, როგორც განსაკუთრებული სახის აქტივობა და ფსიქოლოგიური ანალიზისათვის ცალკე არ ეთმობოდა ყურადღება. მისი პირველი განმარტება გვხვდება ე. ჯონსთან, რომლისთვისაც ის საკმაოდ ვიწრო ხასიათის მატარებელია და რომელზეც კრიტიკის სახით აკეთებს უკვე მალევე განაცხადს ბ. შლენკერი და აღნიშნავს, რომ თვითპრეზენტაცია წარმოადგენს ჩვენი სოციალური ცხოვრების ფუნდამენტურ ნაწილს (Пикулёва, Психологическая многозначность понятия «самопрезентация личности» и современные научные подходы к пониманию его содержания, 2013). საკმაოდ გააფართოვა მისი გაგება ი.გოფმანმა, რომლისთვისაც თვითპრეზენტაცია მუდმივად ცვალებადი პროცესია, რომლის ხასიათიც გამომდინარეობს მისი მოტივიდან, ანუ თვითპრეზენტაციის ფორმები აბსოლუტურად განისაზღვრება პიროვნების მოტივაციით და სრულიად მრავალგვარია (Пикулёва, 2014). ი. გოფმანის სოციალური დრამატურგიის განმარტება დღემდე არ კარგავს აქტუალობას. ის აღწერს თვითპრეზენტაციის პროცესს, როგორც ადაპტირებულ როლურ თეორიაში, ინტერაქციონიზმის სიმბოლური პერსპექტივით (Goffman E. , 1958).

პიროვნების თვითპრეზენტაცია შეიძლება განიმარტოს, როგორც სოციალური სიტუაციის სპეციფიკის გათვალისწინებით, გარკვეულწილად გაცნობიერებული პროცესი, რომელიც მუდმივად ხორციელდება პიროვნებათაშორის ურთიერთქმედებებში, სადაც ხდება „მე“-ინფრომაციის წარდგენა თვითპრეზენტაციის განმახორციელებელი სუბიექტის ვერბალურ და არავერბალურ ქცევაში. შესაბამისად, ცხადია, ის წარმოადგენს სოციალური ქცევის ზოგად ფუნდამენტურ მახასიათებელს, რომლის საშუალებითაც სუბიექტი არეგულირებს თავის სოციალურ ქცევას. სოციალურ თვითპრეზენტაცია ძირითადად ჩვენი სოციალური ადაპტაციის საშუალებას

წარმოადგენს, ანუ ადამიანი მიისწრაფის წარმატების მისაღწევად იმ შთაბეჭდილების მართვით, რომელსაც თვითონ ახდენს გარშემომყოფებზე (Ворожейкина, 2007). სუბიექტი წარადგენს არა მარტო საკუთარ თავს ვერბალური, არავერბალური და სხვადასხვა ხატის სახით, არამედ საკუთარ ნივთებს, საცხოვრებელ ადგილს, მეგობრებს თუ სხვას. ეს ყველაფერი მთლიანად მის თვითპრეზენტაციაში მოიაზრება. თვითპრეზენტაციის ერთი პოლუსი დაკავშირებულია „გარეგანი მე“-ს გამოხატულებასთან ისეთი გაგებით, როგორიცაა თვითგაცემა, თვითწარდგენა, შთაბეჭდილების მართვა, როლი, იმიჯი. მეორე კი „შინაგანი მე“-ს გამოხატულებასთან ისეთი გაგებით, როგორიცაა თვითგახსნა, თვითგამოხატულება, მე-კონცეფცია, თვითიდენტიფიკაცია (Goffman E. , 1958), (Matsumoto & Hwang, 2009). ის მოიცავს არამხოლოდ ქცევას, არამედ ემოციურ და გენდერულ ასპექტებს, რომლებიც განსაზღვრავს თუ როგორ წარმოაჩენს ადამიანი საკუთარ თავს სხვების წინაშე.

თვითპრეზენტაცია განისაზღვრება სხვადასხვა პიროვნულ-სიტუაციურ ფაქტორებით, რაც განაპირობებს იმ სტრატეგიებისა და ტაქტიკების გამოყენებას, რომლითაც ინდივიდი ცდილობს თავისი პოტენციური შთაბეჭდილება და პოზიტიური აღქმა შექმნას (Goffman E. , 1958).

ამასთან, პრეზენტაცია დიდწილად დაკავშირებულია ისეთ კომპონენტებთან, როგორიცაა ასაკი, გენდერი და სტატუსი, რასაც უფრო დიდი მნიშვნელობა აქვს სხვადასხვა კულტურასა და ჯგუფებში (Matsumoto & Hwang, 2009). თვითპრეზენტაციის ტაქტიკები ხორციელდება მაშინ, როდესაც იგი გვევლინება ვერბალური და არავერბალური ხერხების ერთობლიობის მქონე მოკლევადიან ქცევით აქტად, რომელიც მიმართულია მოკლევადიანი მიზნებისათვის საჭირო შთაბეჭდილების მოსახდენად. იმ შემთხვევაში, როცა თვითპრეზენტაცია არის გარკვეულწილად გაცნობიერებული და დაგეგმილი ქცევითი აქტი, რომელიც მიმართულია სასურველი შთაბეჭდილების მოსახდენად გრძელვადიან პერსპექტივაში, მაშინ საქმე ეხება

თვითპრეზენტაციის სტრატეგიას (Пикулёва, Психология самопрезентации личности: гендерные и возрастные аспекты, 2013).

როგორც ზემოთ უკვე მოგახსენეთ, იმისდა მიხედვით თუ რამდენად გრძელი- ან მოკლევადიანია თვითპრეზენტაციის მიზანი, გამოყოფენ თვითპრეზენტაციის ტაქტიკებს და სტრატეგიებს. შესაბამისად მნიშვნელოვანია, ამ მიზანთან ქცევითი აქტივობის ხარისხის მიმართება, რომელიც გამოიხატება იმაში, თუ რამდენად ასერტული, აგრესიული, დაცვითი ან გამამართლებელია თვითპრეზენტაციის სახე. მთელი რიგი კვლევების განზოგადებით შესაძლებელია თვითპრეზენტაციის 12 ტაქტიკის გამოყოფა, აქედან 5 თავდაცვითია, დანარჩენი 7 ასერტიული ტიპისაა, ესენია:

1. გამართლება პასუხისმგებლობის უარყოფით
2. განდგომა
3. გამართლება პასუხისმგებლობის აღებით
4. საკუთარი თავისთვის წინააღმდეგობის გაწევა
5. ბოდიშის მოხდა
  1. თავის მოწონების სურვილი
  2. სურვილი იყო სხვებისთვის მისაბამი მაგალითი
  3. მიღწევების მისაკუთრება
  4. მიღწევების გაზვიადება
  5. თხოვნა/მუდარა
  6. დაშინება
  7. სხვების ნეგატიური შეფასება

თვითპრეზენტაციის ამ სახეების ერთმენთთან მიმართება შემდეგი ცხრილის სახით თვალსაჩინოდ ჩანს, სადაც დეტალურადაა მოცემული გარკვეულ სტრატეგიებს მიკუთვნებული დაცვითი და ასერტიული ტაქტიკები (Пикулёва, Классификации самопрезентации личности: теоретические основания и проблемные аспекты, 2013):

| სტრატეგია                                                                                                                    | ტაქტიკა                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| განრიდება -<br>პასუხისმგებლობის თვიდან<br>არიდება, გადამწყვეტი<br>ქცევების არიდება                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• თავის გამართლება პასუხისმგებლობის უარყოფით (თვითპრეზენტაციის დაცვითი ტიპის ტაქტიკა)</li> <li>• უარის თქმა (თვითპრეზენტაციის დაცვითი ტიპის ტაქტიკა)</li> <li>• საკუთარი თავისთვის წინააღმდეგობის გაწევა (თვითპრეზენტაციის დაცვითი ტიპის ტაქტიკა)</li> </ul>                             |
| მიმზიდველობა,<br>მომხიბვლელობა - ქცევა,<br>რომელიც იწვევს<br>კეთილგანწყობილ<br>შთაბეჭდილებას<br>თვითპრეზენტატორ<br>სუბიექტზე | <ul style="list-style-type: none"> <li>• მოწონების სურვილი (თვითპრეზენტაციის ასერტიული ტიპის ტაქტიკა)</li> <li>• მოზოდინება (თვითპრეზენტაციის დაცვითი ტიპის ტაქტიკა)</li> <li>• მაგალითის მიცემა, სამაგალითოდ ყოფნა (თვითპრეზენტაციის ასერტიული ტიპის ტაქტიკა)</li> </ul>                                                       |
| თვითამაღლება -<br>მაღალი თვითშეფასების<br>დემონსტრაცია და<br>დომინირება                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• საკუთარი თავისთვის მიღწევების მიწერა (თვითპრეზენტაციის ასერტიული ტიპის ტაქტიკა)</li> <li>• საკუთარი მიღწევების გადაფასება (თვითპრეზენტაციის ასერტიული ტიპის ტაქტიკა)</li> <li>• საკუთარი თავის გამართლება პასუხისმგებლობის მიღებით (თვითპრეზენტაციის დაცვითი ტიპის ტაქტიკა)</li> </ul> |
| თვითდამცირება -<br>სისუსტის დემონსტრირება                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• თხოვნა/მუდარა (თვითპრეზენტაციის ასერტიული ტიპის ტაქტიკა)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                       |                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                       |                                                                                                                                                                                          |
| ძალისმიერი გავლენა - ძალისა და სტატუსის დემონსტრირება | <ul style="list-style-type: none"> <li>• დაშინება (თვითპრეზენტაციის ასერტიული ტიპის ტაქტიკა)</li> <li>• სხვების ნეგატიური შეფასება (თვითპრეზენტაციის ასერტიული ტიპის ტაქტიკა)</li> </ul> |

ყველა ეს ურთიერთობის ტაქტიკები და ტექნიკები ასევე წარმოადგენენ შთაბეჭდილების მართვის ტექნიკას და თავის მხრივ დიდ გავლენას ახდენენ ეფექტურ კომუნიკაციაზე. ამასთან, ეს ხორციელდება არა მხოლოდ კომუნიკაციის აზრობრივ შინაარსზე გავლენის საშუალებით, არამედ ხატის ამ ტექნიკების რეგულაციური ფუნქციის ფორმირების საშუალებითაც. შესაბამისად, თვითპრეზენტაციის უნარი განიხილება, როგორც კომუნიკაციური კომპეტენტურობის საშუალება.

აქ განხილული ყველა ტაქტიკა მოიცავს ვერბალურ პროცესებს, თუმცა თვითპრეზენტაციას პიროვნება არავერბალურადაც ახდენს. შესაბამისად, არ შეიძლება ყურადღება არ დავუთმოთ თვითპრეზენტაციის დროს არავერბალურ ფაქტორსაც. ამ ტექნიკების გამოყენებით ადამიანებს, როგორც კომუნიკატორებს, ასევე რეციპიენტის როლში, შეუძლიათ მართონ საკუთარ თავზე შთაბეჭდილებები პარტნიორთან ურთიერთობის დროს. ანუ თვითპრეზენტაციის არავერბალური ურთიერთობის ტექნიკები შეიძლება გამოყენებული იყოს, როგორც თვითპრეზენტაციის ტექნიკები. მთელი რიგი კვლევებისა აჩვენებს ურთიერთობის არავერბალური ტექნიკის გარკვეულ სახეებს, რომლებიც ეფექტურად მოქმედებენ სასაიმოვნო და უსაიმოვნო შთაბეჭდილების შექმნაზე. მაგალითად, მოქმედებისა და მიმიკის სარკისებური პოზის დროს კომუნიკატორი უფრო ხშირად აყალიბებს საკუთარ თავზე სასაიმოვნო (ურთიერთობის

დროს „კულტურული ადამიანის“) შთაბეჭდილებას. ასევე რეციპიენტი ახდენს სასიამოვნო (ყურადღებიანი და გამგები მსმენელის) შთაბეჭდილებას, თუ ეწყობა თანამოსაუბრის სუნთქვას. თუმცა აქვე უნდა ითქვას, რომ ეს არავერბალურ ტექნიკები სხვადასხვა ეფექტურობის მატარებელნი არიან, იმისდა მიხედვით, თუ ვინ (რეციპიენტი თუ კომუნიკატორი) და რა სიტუაციაში იყენებს ამას. ასევე არსებობს მცირედი სქესთაშორისი განსხვავებებიც. საბოლოო ჯამში დადგინდა, რომ კომუნიკატორისა და რეციპიენტის ხატები განსაზღვრავენ კომუნიკაციის ეფექტურობას, მაშინაც კი როდესაც ფორმირდებიან არავერბალური ტექნიკების საშუალებებით.

მიზანშეწონილად მიგვაჩნია განსაკუთრებული ყურადღება დავუთმოთ თვითპრეზენტაციის ცნობიერი-არაცნობიერის კონტექსტში განხილვასაც, რადგან თვითპრეზენტაციის პირველადი კვლევის ეტაპზე საკმაოდ სწორხაზოვნად იყო გავრცელებული აზრი იმის შესახებ, რომ ეს არის აბსოლუტურად ცნობიერი პროცესი, რომელიც მიზანმიმართულად ჩვენზე სასურველი შთაბეჭდილების მოხდენას ემსახურება. უკვე მოგვიანებით გაჩნდა მოსაზრებები იმის შესახებ, რომ ეს არა მხოლოდ ცნობიერი, არამედ არაცნობიერი პროცესიცაა. მაგალითად, ბ. შლენკერის აზრით (Schlenker, 2003), როდესაც თვითპრეზენტატორის განმხორციელებელი იმყოფება მისთვის ჩვეულ, არასტრუქტურირებულ სიტუაციაში, ახლობლების გარემოცვაში, მისი მიზნები შედარებით ტრივიალური და არამნიშვნელოვანია. ასეთ დროს მისი თვითპრეზენტაცია აბსოლუტურად ავტომატურად, არაცნობიერად წარიმართება. განსხვავებით საპირისპირო მდგომარეობისაგან, როდესაც ის უკვე ცნობიერად მართავს საკუთარი შთაბეჭდილების მოხდენის ტაქტიკასა თუ სტარეგიას. ამის საფუძველზე გამოიყოფა კიდევ ერთი კრიტერიუმი, რომელიც განსაზღვრავს შთაბეჭდილების მოხდენის მიზანმიმართულობას. სუბიექტის თვითპრეზენტაციული ქმედებების პასიურობა-აქტიურობას, რომლის საფუძველზეც შეიძლება გამოვყოთ, პიროვნების პროაქტიული და რეაქტიული თვითპრეზენტაცია, სადაც მოქმედებების გაცნობიერება-გაუცნობიერებლობა თამაშობს გადამაწყვეტ როლს. ანუ, პროაქტიულ სიტუაციებში

მოცემული სიტუაცია მნიშვნელოვანია სუბიექტისათვის. აქ ის ცდილობს წარმოაჩინოს საკუთარი კომპეტენტურობა, მიმზიდველობა, სიძლიერე, საჭიროება და სხვა. ხოლო რუტინულ, ჩვეულ სიტუაციებში მისი თვითპრეზენტაცია რეაქტიულია, ის არ ცდილობს რაიმე განსაკუთრებული შთაბეჭდილების მოხდენას და იყენებს ჩვეულ ქცევით პატერნებს (Пикулёва, Социальная психология самопрезентации личности, 2014). ცხადია, როდესაც ჩვენ განვიხილავთ თვითპრეზენტაციის ცნობიერ და არაცნობიერ პროცესს, არ ვიყენებთ ამ ცნებებს, მათი აბსოლუტური მნიშვნელობით, რადგან როგორც პროაქტიული ასევე რეაქტიული თვითპრეზენტაციები შესაძლოა იყოს, ნაწილობრივ, როგორც ცნობიერი, ასევე არაცნობიერი.

თვითპრეზენტაციის სოციალურ-ფსიქოლოგიური ფენომენის 1955 წლიდან დღემდე არსებული სამეცნიერო კვლევების ანალიზის საფუძველზე, ცნობიერი-არაცნობიერის კრიტერიუმის მიხედვით, გამოიყოფა რამოდენიმე მიდგომა, ესენია (Пикулёва, Социальная психология самопрезентации личности, 2014):

ცხრილი 2: თვითპრეზენტაციის ფენომენი

| მეცნიერული მიდგომა          | შინაარსი                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| კომუნიკაციური-განპირობებული | თვითპრეზენტაცია განიხილება, როგორც ადამიანის ქცევის ზოგადი მახასიათებელი, გამოიყოფა არაცნობიერი თვითპრეზენტაცია                                                                     |
| პიროვნულ-დეტერმინირებული    | გამოიყოფა არაცნობიერი თვითპრეზენტაცია პირდაპირ კავშირში პიროვნულ განსაკუთრებულობებთან. გარკვეული პიროვნული ფაქტორების მიხედვით ძალიან ვარიებს თვითცნობიერების გაცნობიერების ხარისხი |
| მანიპულაციური               | თვითპრეზენტაცია წარმოადგენს აშკარა ცნობიერ პროცესს, რომელიც მიმართულია გარშემომყოფებზე გარკვეული                                                                                    |

|  |                                                           |
|--|-----------------------------------------------------------|
|  | შთაბეჭდილების მოსახდენად კონკრეტული შედეგის მიღწევისათვის |
|--|-----------------------------------------------------------|

ნებისმიერი ტიპის თვითპრეზენტაციის განხორციელების დროს არანაკლები მნიშვნელობა ენიჭება არამხოლოდ სიტუაციურ, ასევე პიროვნულ ფაქტორებსაც. მაგალითად, ერთ-ერთი ცენტრალურია, პროფესია, რომლის მატარებელიც არის თვითპრეზენტატორი. მაგალითად, საჯარო პროფესიის მქონე პირთათვის, ჩვეულებრივ, პროაქტიულია თვითპრეზენტაცია, მაშინ როდესაც ტექნიკური პროფესიის წარმომადგენლებისათვის ის უფრო რეაქტიული ხასიათისაა.

თანამედროვე კვლევების საფუძველზე გამოვლინდა თვითპრეზენტაციის მრავალი საინტერესო კავშირი სხვადასხვა პიროვნულ მახასიათებლებთანაც. მაგალითად, თვითპრეზენტაციაში წარმატებული ადამიანებისათვის დამახასიათებელია უფრო მაღალი გონებრივი შესაძლებლობები, ინტელექტუალური მოქნილობა. მათი თვითპრეზენტაცია გამოირჩევა დიდი მოცულობით, შინაარსობრივი მრავალფეროვნებით და ხაზს უსვამს სუბიექტის ინდივიდუალობასა და აქტივობას. თვითპრეზენტაციაში წარუმატებელ ადამიანებს ახასიათებთ ვიწრო, შეფასებითი აზროვნება, გარეგან, მატერიალურ ღირებულებებზე ორიენტაცია და ეგოცენტრიზმი. სქესთამორისი განსხვავებულობის მიხედვით, დადგინდა, რომ წარმატებული თვითპრეზენტაციის მქონე მამაკაცებს ახასიათებთ პიროვნული და სოციალური სიმწიფე, საკუთარი ინდივიდუალურ-ფსიქოლოგიური განსაკუთრებულობების მაღალი ხარისხის გაცნობიერება, ინტელექტუალური მოქნილობა, ხოლო წარუმატებლებს განასხვავებს ქალებთან ურთიერთობის შეფასება, აზროვნების კონკრეტულობა. ეს ყოველივე კიდევ ერთხელ ადასტურებს, რომ წარმატებული თვითპრეზენტაცია დიდწილად განსაზღვრავს სოციალურ აღიარებასა და პიროვნულ კეთილდღეობას.

საბოლოო ჯამში თვითპრეზენტაციის რაობის ასახსნელად მეცნიერულმა ანალიზმა გამოავლინა 6 კატეგორია, რომელსაც სხვადასხვა ავტორები იზიარებენ. ესენია:

1. აქტივობა/მოღვაწეობა - (Goffman E. , 1958), (Schlenker, 2003),
2. პროცესი - (Хороших, 2001),;
3. ქცევა - (Baumeister & Heatherton, Self-Regulation Failure: An Overview, 1996), (Myers, 1999), (Соколова-Бауш, 1999)
4. საშუალება - (Pearson, Nelson, & Titsworth, 2013)
5. შესაძლებლობა - (Baumeister & Heatherton, Self-Regulation Failure: An Overview, 1996), (Myers, 1999), (Schlenker, 2003).
6. თანამშრომლობა (Baumeister, Vohs, & Tice, The Strength Model of Self-Control, 2007), (Muraven & Baumeister, 2000).

თუ რას გულისხმობს თითოეული მიდგომა შემდეგ ცხრილში შეგვიძლია ვიხილოთ (Пикулёва, Психология самопрезентации личности: гендерные и возрастные аспекты, 2013):

ცხრილი 3: თვითპრეზენტაციის თეორიული ვარიანტები

| კატეგორია           | შინაარსი                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| აქტივობა/მოღვაწეობა | თვითპრეზენტაცია - მიზანმიმართული ქმედება სხვებზე შთაბეჭდილების მოხდენის კონტროლის მიზნით. ის გამოხატავს ტრანზაქციას „მე“-სა და სოციუმს შორის განსაკუთრებულ სოციალურ კონტექსტში და განპირობებულია პიროვნული, სიტუაციური და აუდიტორიული ფაქტორებით |
| პროცესი             | თვითპრეზენტაცია წარმოადგენს იმ იდენტობის ფორმირების პროცესს, რომელსაც ერთი ადამიანი წარუდგენს მეორეს, გარეგნული გამოვლინებით. ის არის მოკლევადიანი სპეციფიკურად მოტივირებული და ორგანიზებული ინფორმაციის მიწოდების ვერბალური და                  |

|               |                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | არავერბალური პროცესი; არის სუბიექტის შთბეჭდილების მოხდენის რეგულირების პროცესი სოციალური სიტუაციების სპეციფიკებისა და/ან საკუთარი თავის შესახებ წარმოდგენის სისტემების გათვალისწინებით                                                                   |
| ქცევა         | თვითპრეზენტაცია არის ქცევა, რომელიც გამოიყენება სუბიექტის მიერ სხვა ადამიანებისთვის გარკვეული ინფორმაციის გადასაცემად. თვითგამოხატვისა და ქცევის აქტი, რომელიც მიმართულია იმაზე, რომ შექმნას, ვინმეს იდეალებთან შესაბამისი, კეთილგანწყობილი შთაბეჭდილება |
| შესაძლებლობა  | თვითწარდგენის შესაძლებლობა არის ადამიანის შესაძლებლობა, იყოს მზად გამოხატვისთვის და სხვა ადამიანებისადმი საკუთარი თავის წარდგენისათვის. თვითგაცემა - პარტნიორისთვის საკუთარი ხატის ფორმირების შესაძლებლობა                                               |
| საშუალება     | თვითპრეზენტაცია არის საშუალება, რომლის დახმარებითაც ჩვენ სხვებს წარვუდგენთ საკუთარ თავს                                                                                                                                                                  |
| თანამშრომლობა | თვითპრეზენტაცია არის „მე“-ს ხატისა და თვითშეფასების ფორმირების შესაძლებლობა. ის ადასტურებს მე-ს ხატს და ამყარებს თვითშეფასებას                                                                                                                           |

მეცნიერული შრომები გვთავაზობენ თვითპრეზენტაციის მრავალგვარ გაგებას სხვადასხვა კრიტერიუმების მიხედვით. მაგალითად, ფორმის მიხედვით გამოიყოფა ვერბალური და არავერბალური თვითპრეზენტაცია; მიზნის მიხედვით - მანიპულაციური და არამანიპულაციური; სიღრმის, მოცულობისა და მოქნილობის

მიხედვით - სრული და არასრული. პირობითად თვითპრეზენტაციის ყველა სახე შესაძლებელია დაიყოს რამოდენიმე ჯგუფად, შესაბამისი კრიტერიუმების მიხედვით:

- საფუძველის მიხედვით - მისწრაფება მიიღო სოციალური აღიარება ან აირიღო მნიშვნელოვანი დანაკლისი სოციალურ აღიარებაში, ასეთ დროს არის თვითპრეზენტაცია „მგრძნობიარე“ ან „დამცავი“ სახის;
- გაცნობიერების მიხედვით - ავტომატური და კონტროლირებადი თვითპრეზენტაცია;
- განპირობებულობის მიხედვით - განუპირობებელი (როდესაც არის სუბიექტისა და ობიექტის ურთიერთმოქმედება) და განპირობებული (როდესაც არის სუბიექტ-ობიექტ-სუბიექტის ურთიერთქმედება) თვითპრეზენტაცია;
- ინფორმაციის წარდგენის მიხედვით - პირდაპირი და ირიბი თვითპრეზენტაცია;
- შთაბეჭდილების მართვის მიზანმიმართულობის მიხედვით - პროაქტიული (როდესაც თვითპრეზენტაციის განმხორციელებელი სუბიექტი აქტიურ მოქმედებებს ახორციელებს) და რეაქტიული (როდესაც თვითპრეზენტაციის განმხორციელებელი სუბიექტის ქცევა პასიურია) თვითპრეზენტაცია;
- წამყვანი მოტივისა და ქცევის აქტივობის ხარისხის მიხედვით - ასერტიული, აგრესიული, დაცვითი, გამამართებლებელი;
- თვითპრეზენტაციის განხორციელების დროის მიხედვით - ტაქტიკური და სტრატეგიული თვითპრეზენტაცია (Пикулёва, Классификации самопрезентации личности: теоретические основания и проблемные аспекты, 2013).

ყოველივე ზემოთ თქმულიდან, კარგად ჩანს, რომ თვითპრეზენტაციის ყველა ტიპის დეფინიცია კარგად ასახავს სოციალური ინტერაქციის პროცესს, სადაც ერთი ადამიანის მიერ მეორე ადამიანის აღქმა არის სუბიექტთა უშუალოდ თვალსაჩინო ურთიერთსახვა, რომელიც დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა თავისებურებებით ხასიათდება აღსაქმელი, შემდეგ აღმქმელი და ასევე ის გარემოება, რომელშიც ერთი ადამიანი აღიქვამს მეორეს.

მეოცე საუკუნიდან დღემდე დაგროვილი პიროვნების თვითპრეზენტაციის ძირითადი მეცნიერული მიდგომები შემდეგი ცხრილის სახით შეგვიძლია წარმოვადგინოთ (Пикулёва, Психология самопрезентации личности: гендерные и возрастные аспекты, 2013):

ცხრილი 4: თვითპრეზენტაციის ძირითადი მეცნიერული მიდგომები

| მიდგომა                             | შინაარსი                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ინტერაქციული<br>(სოციოლოგიური)      | აქცენტი კეთდება სოციალური ურთიერთქმედების მექანე პირების ქცევის და ერთმანეთზე ზემოქმედების ანალიზზე.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| კომუნიკაციური<br>(ფსიქოსემიოტიკური) | განხილვა თვითპრეზენტაციის სიმბოლური მხარე. მოიაზრება ინფორმაციის გაცემა და მიღება.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| სოციო-პერცეპტული                    | <p>ხდება პიროვნების მიერ წარდგენილი ხატების შექმნისა და აუდიტორიაზე მათი ზემოქმედების მექანიზმების განხილვა. ამ დროს არსებობს მთელი რიგი ხატებისა: 1) „მე“-ს ხატების სისტემა, რომელიც წარმოიქმნება თითოეული ადამიანის მე-კონცეფციისგან. 2) სარკული „მე“-ს სისტემა 3) წარსადგენი აუდიტორიისათვის სასურველი თვითპრეზენტაციის ხატები 3) წარდგენილი ხატი, რომელიც განპირობებულია მისი წარდგენის შესაძლებლობებითა და გარემო სიტუაციებით 4) აუდიტორიის სპეციფიკიდან გამომდინარე აღქმული ხატი.</p> <p>ამ მიდგომის დროს იკვეთება საკითხი, თუ რამდენადაა თანხვედრა შინაგანი „მე“-ს ხატებისა და მისი გარეგანი გამოხატულების ურთიერთპიროვნულ ინტერაქციებში.</p> |

|                        |                                                                                                                                                                                    |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| კულტუროლოგიური         | ეს მიდგომა კონცენტრირდება იმ საკითხების გამოვლენასა და ანალიზზე, რომლებიც წარმოიშობა სხვადასხვა კულტურებში თვითპრეზენტაციის დროს.                                                  |
| გენდერული              | ყურადღება გამახვილებულია თვითპრეზენტაციის დროს სქესთაშორის სხვაობაზე.                                                                                                              |
| ინდივიდუალურ-პიროვნული | მთავარი ამოცანაა, პიროვნული მახასიათებლების გავლენა თვითპრეზენტაციაზე.                                                                                                             |
| გამოყენებითი           | დაკავშირებულია იმიჯოლოგიასთან. მისი მთავარი მიზანია ყველა აქამდე წარმოდგენილი თეორიული მიდგომების გამოყენება პრაქტიკულ, კერძოდ, საქმიან სფეროში. დღეს-დღეისობით ძალიან აქტუალურია. |
| სოციალურ-ფილოსოფიური   | აქტიურად ვითარდება პოსტმოდერნიზმის ფილოსოფიაში, რაც გულისხმობს სუბიექტის ურთიერთობის თვითრეფლექსიის ანალიზს, სოციალური რეალობის გაგებას, შთაბეჭდილების ინტერპრეტაციას.             |
| ფსიქოლინგვისტიკური     | მიმართულია სუბიექტის თვითპრეზენტაციის დროს სხვადასხვა სახის ვერბალური ქცევის ანალიზზე.                                                                                             |

სუბიექტის თვითპრეზენტაცია შეგვიძლია ასევე წარმოვიდგინოთ გარკვეული ალგორითმის სახითაც, რომელიც რამოდენიმე ნაწილისაგან შედგება: 1) სოციალური სიტუაციისა და „პოტენციური აუდიტორიის“ ანალიზი, რომელზეც მიმართულია თვითპრეზენტაციის პროცესი. მათი მნიშვნელოვნობის შეფასება, სამიზნე აუდიტორიის რეაქციის პროგნოზირება 2) პირველი ეტაპის საფუძველზე საკუთარი პიროვნების არავერბალური და ვერბალური სტრატეგიების აგება სოციალურ ურთიერთქმედებებთან შესაბამისობაში და სოციალური ფონის (ადგილის, როლის, კულტურული ნორმის, ინდივიდუალური თავისებურებების და სხვის) გათვალისწინებით. ტაქტიკის არჩევა

გარკვეულ ქცევით აქტივობებში. 3) საკუთარი ქცევების კონტროლი და კორექტირება სიტუაციასა და სამიზნე აუდიტორიასთან შესაბამისობაში.

დღეს თვითპრეზენტაციისადმი გამძაფრებული ყურადღება იმითაც აიხსნება, რომ პიროვნების ცხოვრებაში ხდება მისი როლის სულ უფრო ფართო მნიშვნელობით გაგება, როგორც ადამიანის ცხოვრების განუყოფელი ნაწილის (Пикулёва, Социальная психология самопрезентации личности, 2014).

ყველდღიურად თითოეული ჩვენგანი, ასე თუ ისე ჩართულია პიროვნულ ურთიერთქმედებებში და იმისდა მიხედვით, თუ რა სახით, როგორი საშუალებების დახმარებით წარვუდგენთ ჩვენ საკუთარ თავს სხვებს, თუ როგორი შთაბეჭდილება ექმნებათ ჩვენზე გარშემომყოფებს, დიდად არის დამოკიდებული წარმატებები, როგორც საქმიან, ასევე პირად ურთიერთობებში. აქედან გამომდინარე, ძალზედ მნიშვნელოვანია ამ ფენომენის მეცნიერული კვლევა (Goffman E. , 1958), (Pearson, Nelson, & Titsworth, 2013). განსაკუთრებით კი მაშინ, როდესაც დღეს საქართველოში მუდმივი ფორმაციისა და ცვალებადობის ფონზე სულ უფრო და უფრო აქტუალურად დგას უმუშევრობის საკითხი. ამავდროულად ჩნდება დიდი რაოდენობით ახალი პროფესიები. ეს ყველაფერი კი უკავშირდება საბაზრო ურთიერთობებს. ასეთ დროს ბევრი ადამიანისათვის უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭა თვითპრეზენტაციის უნარს, შესაძლებლობას მოახდინო კეთილგანწყობილი შთაბეჭდილება და მიაღწიო დადებით შედეგებს სხვებთან ურთიერთქმედებაში. განსაკუთრებით ყურადსაღებია ეს ყველაფერი იმ შემთხვევაში, როდესაც ნათლად ჩანს თვითპრეზენტაციისა და ეფექტური კომუნიკაციის კავშირი ერთმანეთთან.

დღემდე ჩატარებული თვითპრეზენტაციის პიროვნული, გენდერული, ასაკობრივი, პროფესიული და კროსკულტურული თავისებურებების კვლევების საფუძველზე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ თანამედროვე ადამიანის სოციალური წარმატების აუცილებელ პირობას წარმოადგენს ეფექტიანი თვითპრეზენტაცია. ის თავის მხრივ განიხილება, როგორც პიროვნების თვითპრეზენტაციური მოღვაწეობის

მოტივაციური შესაძლებლობა, განპირობებული აუცილებელი ცოდნისა და შესაძლებლობების ფორმირებული სისტემით, ვარიაციული შესაძლებლობით და თვითპრეზენტაციის განხორციელების პრაქტიკული საშუალებებით. შესაბამისად თავისუფლად შეგვიძლია განვიხილოთ თვითპრეზენტაცია, როგორც ნებისმიერი სოციალური აქტივობის განუყოფელი ატრიბუტი, რომელიც დიდად განსაზღვრავს პიროვნების წარმატებულ თვითრეალიზაციას (Пикулёва, Психология самопрезентации личности: гендерные и возрастные аспекты, 2013). დღევანდელ რეალობაში, მსოფლიო გლობალიზაციისა და კომუნიკაციური ტექნოლოგიების ინტენსიური განვითარების პირობებში სულ უფრო და უფრო დიდი მნიშვნელობა ენიჭება თვითპრეზენტაციის შესწავლას, განვითარებას. 21-ე საუკუნის დასაწყისიდან გაჩნდა უკვე თვითპრეზენტაციის კვლევებში ახალი ფოკუსი - მისი თავისებურებების შესწავლა ინტერნეტ ურთიერთობების პროცესში, ძალიან მოთხოვნადი გახდა ასევე თვითპრეზენტაციის კროსკულტურული განსხვავებების შესწავლა. ხოლო ის ფაქტი, რომ მენეჯმენტის სფეროში თვითპრეზენტაციული ქცევა განმსაზღვრელ როლს თამაშობს პროფესიული წარმატებისათვის, არავისთვის ეჭვს არ წარმოადგენს. თანამედროვე სოციო-ეკონომიკური სიტუაცია აჩენს მოთხოვნას წარადგინო საკუთარი თავი სხვადასხვა სიტუაციებში: დასაქმებით დაწყებული საჯარო წინასაარჩევნო გამოსვლებით დამთავრებული. პიროვნების უნარი ჩამოაყალიბოს კეთილგანწყობილი შთაბეჭდილება საკუთარ თავზე, საშუალებას აძლევს მას ეფექტურად განახორციელოს კომუნიკაციის გარკვეული სტრატეგია. ეს თავის მხრივ, ასევე ხდება პროფესიული გეგმების ეფექტური რეალიზაციის საფუძველიც, რაც ნახულობს გარკვეულ ასახვას მოთხოვნებში, რომლებიც წაყენებული აქვს ბევრ თანამედროვე სპეციალისტს (Хороших, 2001).

ამ ყოველივეს ეხმიანება სწორედაც ჩვენი კვლევა, რომლის მთავარ მიზანს თვითპრეზენტაციის, როგორც „მე“-ს ხატის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პარამეტრის განვითარების კვლევას ეხება.

## თვითკონტროლი

მე-ს კონცეფციის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ასპექტს თვითკონტროლი (self-control) წარმოადგენს. ის არის ის ფსიქოლოგიურ მექანიზმი, რომლის საშუალებითაც ადამიანი არეგულირებს საკუთარ ქცევას, ემოციებსა და იმპულსებს ისე, რომ მიაღწიოს გრძელვადიან მიზნებს, ხშირად მოკლევადიანი ცდუნებების დაძლევის ხარჯზე (Baumeister, Vohs, & Tice, The Strength Model of Self-Control, 2007) ეს კომპლექსური პროცესი მოიცავს კოგნიტურ, ემოციურ და ქცევით ასპექტებს და წარმოადგენს პიროვნების თვითრეგულაციის სისტემის ბირთვს.

ამ ცნების გარშემო ჩამოყალიბებული თეორიები თვითკონტროლის მნიშვნელობას აკავშირებენ ინდივიდის სოციალურ ადაპტაციასა და წარმატებულ თვითრეალიზაციასთან. კლასიკური სოციალური ფსიქოლოგიის პერსპექტივით, თვითკონტროლი განიხილება, როგორც შინაგანი რეგულაციის უნარი, რომელიც კრიტიკულ როლს ასრულებს პიროვნების სოციალურ ფუნქციონირებაში. როგორც ალბერტ ბანდურა აღნიშნავს, თვითრეგულაცია ეფუძნება პიროვნების მიერ საკუთარ ქცევებზე დაკვირვებას, თვითშეფასებას და თვითრეაქციებს (Bandura, Social cognitive theory of self-regulation, 1991). შესაბამისად, თვითკონტროლი შეიძლება აღვიქვათ როგორც ამ რეგულაციური სისტემის ცენტრალური კომპონენტი, რომელიც განსაზღვრავს პიროვნების ადეკვატურ რეაგირებას სხვადასხვა სიტუაციაში.

მეოცე საუკუნის ბოლოს და ოცდამეერთე საუკუნის დასაწყისში თვითკონტროლის კვლევა ინტენსიურად განვითარდა სოციალურ-კოგნიტურ და ნეიროფსიქოლოგიურ ჩარჩოებში. ყველაზე გავლენიან თეორიებს შორის აღსანიშნავია ბაუმისტერის რესურსული მოდელი, რომელიც თვითკონტროლს განიხილავს როგორც ენერგიის შეზღუდულ რესურსს. ამ მოდელის მიხედვით, თვითკონტროლი ამოიწურება მისი ხანგრძლივი ან განმეორებითი გამოყენების შედეგად, რაც ართულებს შემდგომ რეგულაციას და ზრდის იმპულსურ ქცევას (Baumeister, Bratslavsky, Muraven, & Tice, 1998).

სწორედ ამ თეორიამ გააჩინა ცნება “ego depletion“, რომელიც აღნიშნავს თვითრეგულაციური რესურსის გამოფიტვას.

თვითკონტროლის ცნება მჭიდროდ უკავშირდება ისეთ კონსტრუქციებს, როგორიცაა იმპულსების დაქვემდებარება, მოტივაციური კონტროლი, ემოციური რეგულაცია და მიზანზე ორიენტაცია. ამ პროცესების ურთიერთკავშირი კარგად აისახება თანამედროვე მოდელებში, რომელთა მიზანია თვითკონტროლის სისტემური ახსნა. შესაბამისად, თვითკონტროლი ეფუძნება კოგნიტურ სტრატეგიებს, რომლებითაც სუბიექტი ახდენს იმპულსებისა და ემოციური რეაქციების მართვას მიზნის მისაღწევად.

თვითკონტროლის განსაზღვრებისას ფსიქოლოგები ხშირად იყენებენ ისეთ ტერმინებს, როგორიცაა თვითრეგულაცია, ნებისყოფა (willpower), თვითდამკვიდრება და გონებრივი თვითმონიტორინგი. მიუხედავად ცნებების მრავალფეროვნებისა, მათი საერთო ქვაკუთხედი იმაში მდგომარეობს, რომ თვითკონტროლი ეხმარება ადამიანს დროებით გადადოს დაუყოვნებელი სურვილები და აირჩიოს ქცევითი მოდელები, რომლებიც სარგებელს მოუტანს მომავალში (Duckworth, The significance of self-control, 2011).

ასევე აღსანიშნავია, რომ თვითკონტროლის პროცესში გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება მოტივაციასა და ცნობიერ დონეზე დამუშავებულ შინაგან მიზნებს. უფრო კონკრეტულად, ის განსაზღვრავს, რამდენად ძლიერია სუბიექტის ინტერესი სურვილის გადავადებისა და წარმატების დაგეგმვის მიმართ.

სოციალურ ურთიერთობებში თვითკონტროლის როლი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია კონფლიქტური სიტუაციების მართვისას. ინდივიდი, რომელსაც გააჩნია მაღალი თვითკონტროლი, უკეთ მართავს აგრესიულ იმპულსებს, აფერხებს პოტენციურად გამამწვავებელ ქცევებს და იყენებს კონსტრუქციულ სტრატეგიებს. ამიტომ თვითკონტროლი პირდაპირ კავშირშია პიროვნების ემოციურ ინტელექტთან და სოციალური ადაპტაციის უნართან (Tangney, Baumeister, & Boone, 2004).

თვითკონტროლი წარმოადგენს მრავალგანზომილებიან კონსტრუქციას, რომლის სრულყოფილად გააზრება შეუძლებელია მისი ძირითადი კომპონენტების გამოყოფის გარეშე. თანამედროვე ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში თვითკონტროლის ძირითადი ქვესტრუქტურების კლასიფიკაცია ეფუძნება როგორც კოგნიტურ, ისე ემოციურ, მოტივაციურ და ქცევით დონეებს, რომლებიც ერთობლივად უზრუნველყოფენ ადამიანის ქცევის რეგულაციას (Tangney, Baumeister, & Boone, 2004). თითოეული კომპონენტი განსხვავებული ფუნქციური დატვირთვით გამოირჩევა და მათი ურთიერთქმედება განსაზღვრავს თვითკონტროლის მთლიან ხარისხს.

თვითკონტროლის ერთ-ერთი ფუნდამენტური კომპონენტია ემოციების მართვის უნარი. ემოციური რეგულაცია გულისხმობს ნეგატიური ან გადაჭარბებული ემოციების მართვას, გადადებას ან ტრანსფორმაციას ისეთი ფორმით, რომელიც შეესაბამება გარე სიტუაციას და პიროვნების გრძელვადიან მიზნებს (Gross, 2002). ძლიერი ემოციური თვითკონტროლის მქონე ადამიანები უკეთ ართმევენ თავს სტრესულ სიტუაციებს, არ იღებენ იმპულსურ გადაწყვეტილებებს და იშვიათად შედიან კონფლიქტში.

გარდა ამისა, თვითკონტროლის მნიშვნელოვანი ასპექტია იმპულსების დაძლევა, რაც გულისხმობს დაუყოვნებელი სურვილების ან მოქმედებების შეკავებას უფრო დიდი და მნიშვნელოვანი მიზნის მისაღწევად (Moffitt, et al., 2011). კლასიკურ ექსპერიმენტებში ბავშვები, რომლებიც ახერხებდნენ შეეჩერებინათ დაუყოვნებელი სურვილი (მაგალითად, ცნობილი "მარშმელოუს ტესტი"), მოზრდილ ასაკში გამოირჩეოდნენ მაღალი აკადემიური, სოციალური და პროფესიული მიღწევებით (Mischel, Shoda, & Peake, 1988).

თვითკონტროლი საჭიროებს არამხოლოდ რეაქტიულად მოქმედებას, არამედ პროაქტიულად დაგეგმვის უნარს. მიზანმიმართულობა და მიზნების დაგეგმვა უმნიშვნელოვანესი კომპონენტია ამ კუთხით. ის მოიცავს გრძელვადიან მიზნების განსაზღვრასა და ქცევის მათი მიღწევის მიმართულებით ორგანიზებას (Duckworth, Gendler, & Gross, Situational Strategies for Self-Control, 2016). მაღალი თვითკონტროლის

მქონე ინდივიდები ხშირად იყენებენ თვითმონიტორინგის ტექნიკებს, მაგალითად, დღიურების წარმოებას ან პროგრესის შეფასების სისტემებს, რაც მათ ეხმარება მუდმივად კონცენტრირდნენ მიზნებზე.

თვითკონტროლის კიდევ ერთი კრიტიკულად მნიშვნელოვანი კომპონენტია თვითმოტივაცია, რომელიც გულისხმობს შინაგანი მოტივაციის აქტივაციას საჭირო ქმედებების შესასრულებლად მაშინაც კი, როდესაც გარე სტიმულები ან განწყობა ხელს არ უწყობს ქმედებას. თვითმოტივაცია უკავშირდება ასევე უნარს, იპოვო მნიშვნელობა და ღირებულება რთულ ან მოსაწყენ საქმიანობაშიც (Ryan & Deci, 2000).

ასევე მნიშვნელოვანი კომპონენტი - თვითმონიტორინგი წარმოადგენს თვითკონტროლის სისტემის მექანიზმს, რომელიც უზრუნველყოფს საკუთარი ქცევის მუდმივ შეფასებას, ანალიზსა და საჭიროებისამებრ კორექტირებას. ეს უნარი მნიშვნელოვანია ქცევით ინტეგრირებულ კონტროლში და ხშირად უკავშირდება ცნობიერ თვითრეგულაციასა და პირად ზრდაზე ორიენტირებულობას (Carver & Scheier, 1982).

თვითკონტროლის ანალიზთან ერთად, საკმაოდ მნიშვნელოვანია თვითშეფასებაზეც საუბარი, ვინაიდან ამ ორ ცნებას შორის საკმაოდ საინტერესო ურთიერთდამოკიდებულება ისახება. თვითშეფასება, როგორც შინაგანი „მე“-ს ღირებულებითი შეფასება, ხშირად ასოცირდება თვითკონტროლის სტაბილურობასთან. ფსიქოლოგიური ლიტერატურა მიგვითითებს, რომ დაბალი თვითშეფასება ხშირად უკავშირდება ქცევის არაკონტროლირებადობას, ემოციურ აფეთქებებს და ქაოსურ თვითრეგულაციას (Baumeister, Smart, & Boden, Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem, 1996). ადეკვატური და სტაბილური თვითშეფასება ხელს უწყობს გაწონასწორებულ თვითგამოხატვას, ემოციურ დაბალანსებასა და გრძელვადიან მიზნებზე ორიენტაციას.

აღსანიშნავია, რომ თვითკონტროლის უნარი თანდაყოლილი თვისება კი არ არის, არამედ ისეთი ფსიქოლოგიური კომპეტენციაა, რომელიც გარკვეული განვითარების

ეტაპების შედეგად ყალიბდება. ეს კი დამოკიდებულია ინდივიდის ბიოლოგიური, კოგნიტური და სოციალური გარემოს გავლენებზე. ამ კომპლექსური პროცესის გააზრება განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს მაშინ, როდესაც თვითკონტროლი განიხილება, როგორც სწავლადი უნარი, რომელიც შესაძლებელია მიზანმიმართული ჩარევის გზით გაძლიერდეს.

თანამედროვე ნეირომეცნიერებები ადასტურებენ, რომ თვითკონტროლის რეგულაციაში ცენტრალურ როლს ასრულებს პრეფრონტალური ქერქი, კერძოდ მისი დორსოლატერალური და ვენტრომედიალური უბნები, რომლებიც პასუხისმგებელნი არიან გადაწყვეტილების მიღებაზე, დაგეგმვაზე და იმპულსების ინჰიბირებაზე (Miller & Cohen, 2001). ამასთანავე, ამიგდალასა და ლიმბური სისტემის როლის გააზრება ემოციური თვითრეგულაციის ჭრილში გვაჩვენებს, რომ თვითკონტროლი არის როგორც კოგნიტური, ისე ემოციური სისტემების ინტეგრირებული მექანიზმი.

პიაჟეს კოგნიტური განვითარების თეორიის მიხედვით, თვითკონტროლის უნარი თანხვედრაში მოდის ოპერაციული აზროვნების ეტაპთან, როდესაც ბავშვები სწავლობენ ქცევის დაგეგმვას, შედეგების წინასწარ გათვლას და ინტუიციური იმპულსების შეკავებას (Piaget, 1954). მეტიც, მეხსიერების, ყურადღების და გადართვის უნარის განვითარება პირდაპირ უკავშირდება თვითმონიტორინგსა და თვითრეგულაციის ეფექტურობას (Best & Miller, 2010).

არაერთი კვლევა აჩვენებს, რომ მშობლების ავტორიტეტული სტილი, რომელიც ითვალისწინებს სითბოს, კონტროლსა და თანმიმდევრულობას, პოზიტიურად უკავშირდება ბავშვებში თვითკონტროლის ფორმირებას (Baumrind, 1991). ოჯახის კომუნიკაციის სტრუქტურა, ემოციური უსაფრთხოება და ლიმიტების მკაფიოდ განსაზღვრა ქმნის საფუძველს, რომლის საშუალებითაც ბავშვი სწავლობს საკუთარ ქცევაზე პასუხისმგებლობას.

თანატოლებთან ურთიერთობა წარმოადგენს თვითკონტროლის პრაქტიკულ პოლიგონს, სადაც ინდივიდი სწავლობს წესების დაცვას, ემოციური რეაქციების

შეკავებასა და სოციალურ პასუხისმგებლობაზე ფოკუსირებას. სოციალური თამაშები, დებატები, გუნდური აქტივობები ხელს უწყობს თვითდამკვიდრებისა და საკუთარი შეხედულებების რეგულირებას კონტექსტური და შემოსაზღვრული ჩარჩოების ფარგლებში (Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010).

შემდგომ ეტაპებზე კი სკოლა, როგორც სოციალური დაწესებულება, მნიშვნელოვან როლს თამაშობს თვითკონტროლის ფორმირებაში. სტრუქტურირებული გარემო, მიზანმიმართული ქცევითი წესები, შეფასების სისტემები და თვითრეფლექსიის წახალისება აყალიბებს თვითდარწმუნებულობასა და ქცევის გეგმიურობას. განსაკუთრებული როლი ეკისრება ისეთ აქტივობებს, როგორიცაა დისკუსიები, დებატები და პრობლემებზე ორიენტირებული სწავლება, რომელიც ხელს უწყობს თვითრეგულაციის პრაქტიკულ განმტკიცებას (Zimmerman, 2002).

თანამედროვე საგანმანათლებლო სივრცეში თვითკონტროლის მნიშვნელობა სულ უფრო იზრდება. არამხოლოდ აკადემიური მოსწრებისათვის, არამედ ფსიქო-სოციალური კეთილდღეობისათვის. ეს უნარი განიხილება როგორც ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი კომპეტენცია. თვითკონტროლის განვითარება ე.წ. აკვნის ასაკიდან მოყოლებული აყალიბებს ისეთ უნარებს, როგორიცაა მიზნისკენ დისციპლინირებული სწრაფვა, ემოციების მართვა და კონფლიქტური სიტუაციების არაძალადობრივი გადაჭრა. კვლევები ცხადყოფენ, რომ მაღალი თვითკონტროლის მქონე მოსწავლეები, როგორც წესი, უკეთესი აკადემიური შედეგებით გამოირჩევიან (Duckworth & Seligman, Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents, 2005). მათ გააჩნიათ უნარი, გადადონ დაუყოვნებელი სიამოვნებები გრძელვადიანი მიზნების მისაღწევად, რაც პირდაპირ აისახება სწავლისადმი მოტივაციასა და ორგანიზებულობაში. მაგალითად, მოსწავლე, რომელიც არ ექცევა ინტერნეტში თამაშების ცდუნების ქვეშ და დროულად ასრულებს საშინაო დავალებას, პრაქტიკაში ამტკიცებს საკუთარ თვითრეგულაციურ უნარს. ამგვარად, თვითკონტროლი აქცევს ინდივიდს აქტიურ პერსონად საკუთარ აკადემიურ პროცესში.

თვითკონტროლი მნიშვნელოვანი კომპონენტია სოციალურ-ემოციური სწავლების (SEL) პროგრამებში. აშშ-ში ჩატარებული მრავალი კვლევა აჩვენებს, რომ SEL პროგრამებში ჩართული მოსწავლეები ავლენენ უკეთეს ქცევით თვითრეგულაციას, უფრო დაბალ აგრესიასა და ნაკლებ კონფლიქტურ ტენდენციებს (Jones, Bouffard, & Weissbourd, Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning, 2013). ემოციური თვითრეგულაცია საშუალებას აძლევს მოსწავლეს, აკონტროლოს აფექტური რეაქციები - იქნება ეს იმედგაცრუება, შფოთვა თუ სიბრაზე. შედეგად, მოზარდები სწავლობენ კონფლიქტების პრევენციასა და არგუმენტირებულ დიალოგში ჩართვას.

სკოლებში, სადაც აქტიურად გამოიყენება დებატების ან კონფლიქტების მართვის საგანმანათლებლო პროგრამები, თვითკონტროლის კომპონენტი უცილობელ როლს ასრულებს. კონფლიქტის ეფექტურად მოგვარება მოითხოვს იმპულსური რეაქციების შეკავებას და ოპონენტის პოზიციის გათვალისწინებას - ეს კი მხოლოდ მაშინ ხდება შესაძლებელი, როცა ინდივიდს გააჩნია თვითკონტროლის განვითარებული უნარი. როგორც სტევანი და კოლეგები აღნიშნავენ, მოსწავლეები, რომლებიც დებატებში მონაწილეობენ, ხშირად ავლენენ კონსტრუქციული მსჯელობის, ემპათიისა და თვითრეგულაციის მაღალ დონეს (Stevahn, Johnson, Johnson, & Schultz, 2002).

დასკვნის სახით, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ თვითკონტროლი, როგორც ერთ-ერთი ფუნდამენტური კომპონენტი ადამიანის თვითრეგულაციის სისტემაში, წარმოადგენს არამხოლოდ ინდივიდუალური ფსიქოლოგიური ფუნქციის, არამედ სოციალური ინტეგრაციის, აკადემიური წარმატებისა და კონფლიქტების მართვის საფუძველს. მისი მრავალფუნქციური ბუნება მას განსაკუთრებით აქტუალურს ხდის თანამედროვე საგანმანათლებლო პროცესში, სადაც ძირითადი აქცენტი გადატანილია არამხოლოდ ცოდნის შეძენაზე, არამედ კომპეტენციებზე, თვითრეგულაციასა და ეფექტურ სოციალურ ინტერაქციებზე.

თვითკონტროლის თეორიული ანალიზი ნათლად აჩვენებს, რომ ეს კომპლექსური, მრავალგანზომილებიანი კონსტრუქცია წარმოადგენს ადამიანის ფსიქოლოგიური

სიმწიფის და თვითმართვის განუყოფელ კომპონენტს. იგი იმ კატეგორიას განეკუთვნება, რომელიც არის კოგნიტური, ემოციური და ქცევითი მახასიათებელი და პიროვნული ზრდის საფუძველს ქმნის.

გარდა ამისა, ნათლად გამოიკვეთა, რომ თვითკონტროლის თითოეული კომპონენტის განვითარება არამხოლოდ ამაღლებს თვითკონტროლის მთლიან დონეს, არამედ ხელს უწყობს ადამიანის ფსიქოლოგიურ, სოციალურ და პროფესიულ კეთილდღეობას. ეფექტური თვითკონტროლის გარეშე შეუძლებელია ადაპტაცია თანამედროვე სამყაროს მრავალ გამოწვევასთან.

დასადგენად, თუ რამდენად გავლენიანი შეიძლება იყოს თვითკონტროლი პიროვნულ, აკადემიურ და პროფესიულ განვითარებაზე, აუცილებელია მისი შესწავლა როგორც მიკრო, ასევე მაკრო დონის ანალიზით. თვითკონტროლის კომპონენტების - ემოციური რეგულაციის, იმპულსების შეკავების, მოტივაციის და მიზნისკენ სვლის უნარის - ინტეგრაცია საგანმანათლებლო გარემოში ქმნის ხელსაყრელ პირობებს მოსწავლეთა და მასწავლებელთა პიროვნული ზრდისთვის.

თვითკონტროლის კომპონენტების განვითარება არ არის მხოლოდ ინდივიდის პასუხისმგებლობა. ეს არის სისტემური ამოცანა, რომელიც მოითხოვს სკოლების, პედაგოგების, პროგრამების და მთელი განათლების სისტემის მიერ მხარდაჭერილ მიზანმიმართულ ინტერვენციებს. დებატების პროგრამის მაგალითზე, რომელიც სწავლების ინტერაქციულ და სოციალურ-ემოციურ ფორმატებს აერთიანებს, კარგად ჩანს, თუ როგორ შეიძლება თვითკონტროლის უნარების გაძლიერება ტრენინგისა და პრაქტიკის მეშვეობით, რისი დამტკიცებაც გვექონდა განზრახული ჩემი კვლევით.

ამრიგად, თვითკონტროლი არის საკუთარი ქცევის გაკონტროლების, მიზნისკენ თანმიმდევრული სვლისა და კონსტრუქციული სოციალური ინტერაქციის კომპლექსური უნარი. სწორედ ამიტომ მისი კვლევა და განვითარება განიხილება არამხოლოდ ფსიქოლოგიის, არამედ განათლების, კონფლიქტოლოგიისა და პიროვნული ზრდის ცენტრალურ ამოცანად.

#### 1.4. კონფლიქტოლოგია და კონფლიქტების მართვა

აღსანიშნავია, რომ მე-ს კონცეფცია მნიშვნელოვან როლს თამაშობს კონფლიქტების წამოწყებასა და მართვაში. მე-ს კონცეფციის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი გულისხმობს იმას, რომ ადამიანები არაცნობიერად მუდმივად ახდენენ სხვებისგან ამა თუ იმ საქციელის მოწონებასა და გამართლებას. შესაბამისად, როდესაც ადამიანები კონფლიქტების დროს თავს დამცირებულად გრძნობენ, მათი თვითშეფასების დონე მცირდება და თვლიან რომ სხვის თვალში მათი ქმედება ნაკლებად მოსაწონი ხდება (Randolph, 2016). აქედან გამომდინარე, მე-ს კონცეფციის პარამეტრების განხილვისას, მნიშვნელოვანია კონფლიქტის მართვის უნარების გათვალისწინებაც.

კონფლიქტოლოგია ერთ-ერთი ყველაზე საინტერესო და მოთხოვნადი კვლევითი საკითხია დღესდღეობით. კონფლიქტმა საკამოდ დიდი გზა გაიარა დაწყებული ხალხის მიერ იგნორირებით, დამთავრებული ისეთი ყურადღების მიპყრობით, როგორიცაა სტრუქტურული ანალიტიკოსების მიერ განსაკუთრებული დისციპლინის შექმნით.

#### კონფლიქტოლოგიის წარმოშობა და განვითარება

თავად კონფლიქტოლოგიის განვითარებას რიგი წინაპირობები ჰქონდა. კონფლიქტზე, მიუხედავად იმისა, რომ ეს ტერმინი პირდაპირ არ გამოუყენებიათ, ჯერ კიდევ ძველი ბრძენები წერდნენ. ზოგი მათგანი გმოზდა უთანხმოებასა და დაპირისპირებას ადამიანებს შორის და ურჩევდა მის თავიდან აცილებას, ხოლო სხვები, პირიქით, ხაზს უსვამდნენ, რომ დავაში იზადება ჭეშმარიტება და დაპირისპირებები თუ წინააღმდეგობები ნებისმიერი ცვლილებისა და განვითარების მამოძრავებელ ძალას წარმოადგენს (Кармин, 1999).

ბუნებაში, საზოგადოებაში და აზროვნებაში არსებული წინააღმდეგობები, ადამიანის სულში საწინააღმდეგო სურვილებსა და მოტივებს შორის დაპირისპირება, ადამიანებს, საზოგადოებრივ კლასებსა და სახელმწიფოებს შორის ბრძოლა - ეს ყოველივე

საუკუნეების განმავლობაში იყო ფილოსოფოსთა ფიქრის საგანი. თუმცა XIX საუკუნის ბოლომდე კონფლიქტი განიხილებოდა ან ზოგად დონეზე - როგორც უფრო ფართო ფენომენის, წინააღმდეგობის ერთ-ერთი გამოვლინება და კატეგორია, რომელიც მოიცავს არამხოლოდ ადამიანის საქმეებს, არამედ ბუნებრივ პროცესებსაც (მაგალითად, ბიოლოგიური კონფლიქტი და სხვა მსგავსი მოვლენები), ან კონკრეტული ტიპის დაპირისპირებების ანალიზის ჭრილში ადამიანის ყოფიერების სამყაროში; მაგალითად, კლასობრივი კონფლიქტები, სამხედრო კონფლიქტები, უთანხმოება არაცნობიერსა და ცნობიერებას შორის, დრამატული კონფლიქტი მხატვრულ ნაწარმოებში. პირველ შემთხვევაში კონფლიქტის, როგორც ადამიანური ცხოვრების ფენომენის, სპეციფიკა რჩებოდა კვლევის ფარგლებს მიღმა, ხოლო მეორე შემთხვევაში შესწავლის საგანს წარმოადგენდა რომელიმე კონკრეტული ტიპის კონფლიქტის თავისებურება ადამიანების ცხოვრებაში, მაგრამ არა კონფლიქტის საერთო მახასიათებლები, როგორც ფენომენისა, რომელიც ხასიათდება ადამიანის ცხოვრების სხვადასხვა სფეროში. შესაბამისად, ორივე შემთხვევაში, კონფლიქტი ზოგად ნიშნებში არ განიხილებოდა, როგორც დამოუკიდებელი კვლევის საგანი (Кармин, 1999).

### **კონფლიქტის სოციოლოგია**

საერთო კონფლიქტის კონცეფციის ჩამოყალიბებისადმი ინტერესი პირველად წარმოიშვა სოციოლოგიაში. მე-19 საუკუნის ბოლოს გამოჩნდა გ. სპენსერის, მ. ვებერის, ლ. გუმპლოვიჩის ნაშრომები, რომლებშიც კონფლიქტი უკვე განიხილებოდა, როგორც სოციალური განვითარების ერთ-ერთი მთავარი სტიმული. ამ მიმართულებით ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი წვლილი შეიტანა ლუის კოზერის მიერ სოციალურ კონფლიქტზე ჩატარებულმა ანალიზმა, რომლის შედეგები და თეორიული ცნებები დღესაც კლასიკურ ნიმუშად ითვლება აღნიშნული ფენომენის ფუნქციათა აღწერაში. კონფლიქტებს შეუძლიათ ორგვარი ფუნქციის შესრულება - ნეგატიური

(დესტრუქციული) და პოზიტიური (კონსტრუქციული). მნიშვნელოვანია, რომ მოხდეს ნეგატიურების შეზღუდვა და პოზიტიურების გამოყენება (Леонов, 2006).

კონფლიქტის ძირითად უარყოფით ფუნქციებს შორის არის:

- სოციალური კლიმატის გაუარესება, შრომის პროდუქტიულობის შემცირება და სამუშაოდან ზოგიერთი თანამშრომლის გათავისუფლება კონფლიქტის დარეგულირების მიზნით;
- კონფლიქტში მონაწილე მხარეებს შორის ადეკვატური აღქმისა და ურთიერთგაგების ნაკლებობა;
- კონფლიქტის მიმდინარეობისას და მის შემდეგ დაპირისპირებულ მხარეებს შორის თანამშრომლობის დონის შემცირება;
- კონფრონტაციის სულის გაღვივება, რომელიც ხშირად ისე ითრევს ადამიანებს ბრძოლის პროცესში და აიძულებს მათ ნებისმიერ ფასად მიაღწიონ გამარჯვებას, რომ მათ აღარ სურთ გადაჭრან ან/და გადალახონ რეალური პრობლემები;
- კონფლიქტის გადაჭრასთან დაკავშირებული როგორც მატერიალური, ისე ემოციური დანახარჯები, რომლებიც მნიშვნელოვან ტვირთად აწვება მხარეებს.

სოციალური კონფლიქტის ძირითადი პოზიტიური ფუნქციებია:

- კონფლიქტი არ აძლევს ფორმირებულ ურთიერთობათა სისტემას შესაძლებლობას გაიყინოს ან გაქვავდეს. პირიქით, ის უბიძგებს მას ცვლილებებისა და განვითარებისკენ, ხსნის გზას ინოვაციებისკენ, რომლებიც ხელს უწყობენ სისტემის გაუმჯობესებას;
- კონფლიქტს გააჩნია ინფორმაციული და დამაკავშირებელი ფუნქცია, ვინაიდან კონფლიქტის პროცესში მისი მონაწილეები უკეთ ეცნობიან ერთმანეთს;
- კონფლიქტი უწყობს ხელს სოციალური ჯგუფების სტრუქტურირებას, ორგანიზაციების შექმნასა და თანამოაზრეთა კოლექტივების კონსოლიდაციას;

- კონფლიქტი ამცირებს ე.წ. „მორჩილებისა თუ პასიურობის“ სინდრომს, ასტიმულირებს ადამიანების აქტივობას;
- ის ხელს უწყობს პიროვნული განვითარების პროცესს, ზრდის პასუხისმგებლობის გრძნობას და საკუთარი მნიშვნელობის გაცნობიერებას;
- კონფლიქტის დროს წარმოქმნილ კრიტიკულ სიტუაციებში ხშირად იჩენს თავს ადამიანების მანამდე შეუმჩნეველი ღირსებები და ნაკლოვანებები, რაც კარგ პირობას წარმოადგენს იმისათვის, რომ შეფასდნენ ადამიანები მათი მორალური თვისებების, სიმტკიცის, გამბედაობისა და სხვა მახასიათებლების მიხედვით, ასევე ლიდერთა წარმოჩენისა და ფორმირებისათვის;
- კონფლიქტი ასევე ამცირებს დაგროვილ შიდა დაძაბულობას და უზრუნველყოფს მისგან განთავისუფლებას;
- ის ასრულებს დიაგნოსტიკურ ფუნქციასაც - ხშირად მიზანშეწონილია კონფლიქტის ხელოვნურად პროვოცირებაც კი, რათა გაირკვეს სიტუაცია და გამოიკვეთოს რეალური მდგომარეობა.

### კონფლიქტის ფსიქოლოგია

თუ კონფლიქტების სოციოლოგია ორიენტირებულია სოციალურ კონფლიქტთა განხილვაზე საზოგადოებრივ ურთიერთობათა თეორიული ანალიზის კონტექსტში, კონფლიქტების ფსიქოლოგია კონცენტრირდება პიროვნებათაშორისი და შიდაპიროვნული წინააღმდეგობების ანალიზზე, ასევე პრაქტიკული ხასიათის კითხვებზე, რომლებიც დაკავშირებულია კონფლიქტის გადაჭრის ფსიქოლოგიური საშუალებების პოვნასთან.

კონფლიქტების ფსიქოლოგია ეფუძნება პიროვნების ფსიქოლოგიას, სოციალურ ფსიქოლოგიასა და კომუნიკაციის ფსიქოლოგიას. 1960-იანი წლებიდან დღემდე ამ სფეროში მიღწეულია არაერთი ღირებული შედეგი. კონფლიქტურ სიტუაციაში ჯგუფური ქცევის კლასიკური ექსპერიმენტული-ფსიქოლოგიური კვლევები ჩაატარა მ.

შეფერმა. სხვადასხვა ქცევითი სცენარების კონფლიქტის მოდელირება განხორციელდა თამაშის მოდელების მეთოდებით, რომელთა ავტორები იყვნენ დ. რაპოპორტი, რ. დოზი, ლ. ტომპსონი და სხვები (Леоннов, 2006).

კონფლიქტების ფსიქოლოგიის განვითარებაში მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანა კენეტ ტომასის ნამუშევრებმა. მან გამოყო ადამიანთა ქცევის ხუთი ძირითადი სტილი კონფლიქტურ სიტუაციებში და შეიმუშავა მეთოდика, რომელიც შესაძლებლობას იძლევა განისაზღვროს პიროვნების მიდრეკილება რომელიმე კონკრეტული სტილისკენ. მრავალმა მკვლევარმა ასევე გამოავლინა კონფლიქტის მონაწილეებს შორის კომუნიკაციის თავისებურებანი (Леоннов, 2006).

თანამედროვე კონფლიქტოლოგია წარმოადგენს როგორც გამოყენებით სამეცნიერო დისციპლინას, ასევე პრაქტიკული მუშაობის სფეროს, რომელიც მიმართულია კონფლიქტების დარეგულირებისკენ.

### **კონფლიქტის ტიპები**

ბევრი ავტორი კონფლიქტების 5 ტიპს გამოყოფს, ესენია: ინფორმაციული, ინსტიტუციური, ღირებულებითი, ურთიერთდამოკიდებულებითი და ინტერესთა.

მოკლედ განვიხილოთ თითოეული მათგანი:

1. ინფორმაციული კონფლიქტი - ყველაზე გავრცელებული და თანამედროვე სამყაროში ერთ-ერთი ყველაზე ხშირად კონფლიქტების განმაპირობებელი ფაქტორია. ინფორმაციის სიმცირე ან სიჭარბე, მისი დამახინჯება არის დაპირისპირებული მხარეების გაჩენის უტყუარი გარანტი (ზურიკაშვილი, მაღრაძე, ხუციშვილი, ჯორბენაძე, & სვეიგარტი, 2020).
2. ინსტიტუციური კონფლიქტი - წარმოიშობა ორგანიზაციულ სტრუქტურებსა და წესებს შორის დაპირისპირებისას. ხშირად ჩნდება სისტემური პრობლემებისა და

არასათანადო მმართველობის პირობებში. მას ხშირად მოიხსენიებენ, როგორც კონფლიქტის წარმოშობის სტრუქტურულ მახასიათებელს (Burton, 1990);

3. შეფასებითი (ღირებულებითი) კონფლიქტი - დაკავშირებულია განსხვავებულ ღირებულებებსა და მსოფლმხედველობებთან. მხარეებს განსხვავებული წარმოდგენები აქვთ იმაზე, რა არის სწორი, სამართლიანი ან მნიშვნელოვანი (Deutsch, The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes, 1973);
4. ურთიერთდამოკიდებულებითი (ურთიერთობის) კონფლიქტი - ძირითადად წარმოშობა კომუნიკაციის ხარვეზების, გაუგებრობებისა და ემოციური დაძაბულობის შედეგად (Deutsch, Coleman, & Marcus, The Handbook of Conflict Resolution, 2000);
5. ინტერესთა კონფლიქტი - ვლინდება მაშინ, როდესაც მხარეებს აქვთ ურთიერთგამომრიცხავ საჭიროებებს, მიზნებსა ან რესურსებზე პრეტენზიები. ამ ტიპის კონფლიქტებში მოლაპარაკება და კომპრომისი ხშირად შესაძლებელია (Deutsch, The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes, 1973).

გარდა ამისა ყველაზე ცნობილი კონფლიქტების შესწავლისას არის ქცევითი სტრატეგიების შესწავლა/ანალიზი კონფლიქტების დროს, კერძოდ, კი კ. თომასის კლასიკური სქემა, რომელშიც შემდეგი სტრატეგიებია გამოყოფილი (Thomas, Conflict and conflict management, 1992):

1. დაპირისპირება (შეჯიბრება), რაც გულისხმობს საკუთარი მიზნის მიღწევას პარტნიორის ინტერესების ხარჯზე. იგი ეფუძნება მაღალ მოთხოვნას და დაბალ თანამშრომლობას. ეს სტრატეგია შეიძლება ეფექტური იყოს გადაუდებელი გადაწყვეტილებების მიღებისას ან როდესაც დანამდვილებით მართალი ხარ. მაგალითად ისეთ შემთხვევებში, როდესაც ორგანიზაციაში ხელმძღვანელმა გადაწყვიტა კონკრეტული სტრატეგიის გამოყენება, მიუხედავად თანამშრომელთა წინააღმდეგობისა,

რადგან ფლობდა კრიტიკულ ინფორმაციას, რომ ეს გზა ორგანიზაციის გადარჩენისთვის აუცილებელი იყო.

2. შეგუება/დათმობა - ამ სტრატეგიით ადამიანი ამბობს საკუთარ ინტერესებზე უარს ურთიერთობის ან მშვიდობის შესანარჩუნებლად. ასეთ დროს გამოხატულია მაღალი თანამშრომლობა და მიზანზე ორიენტაცია ძალიან დაბალია. ამისი თვალსაჩინო მაგალითია, როდესაც მშობელი უარს ამბობს საკუთარ გეგმაზე შაბათს, რათა შვილის სურვილისამებრ გაატაროს დღე.

3. განრიდება - შეცდომებისა და დაპირისპირების თავიდან აცილების სურვილი იწვევს იმას, რომ მხარე საერთოდ არ ერევა კონფლიქტში. ამ დროს გამოხატულია დაბალი მოტივაცია და დაბალი თანამშრომლობაც. მაგალითად, თანამშრომელი უარობს იმ შეხვედრაზე დასწრებას, სადაც კონფლიქტური სიტუაციაა მოსალოდნელი, რათა არ იყოს ჩართული დამაბუღ დიალოგში, თუმცა ზუსტად იცის რომ პრობლემა ამით არ მოგვარდება.

4. კომპრომისის სტრატეგია გულისხმობს ორივე მხარის დათმობას - არც ერთი მხარე არ იღებს სრულად სასურველ შედეგს, თუმცა მიღწეული შეთანხმება ხდება ორივე მხარისთვის მისაღები. მაგალითად, ორი კოლეგა კამათობს შეხვედრის დროის შესახებ. ერთს სურს დილით, მეორეს - საღამოს. საბოლოოდ თანხმდებიან შუადღის შეხვედრაზე.

5. თანამშრომლობა (კოლაბორაცია) ყველაზე კონსტრუქციული სტრატეგია, რომელიც მიმართულია ორივე მხარის ინტერესების სრულად დაკმაყოფილებაზე. ამ დროს ყველაზე მნიშვნელოვანია რომ არსებობდეს გახსნილი კომუნიკაცია, ნდობა და დროის რესურსი. მაგალითად, დამსაქმებელი და თანამშრომელი ერთობლივად მუშაობენ მოქნილი გრაფიკის შემუშავებაზე, რაც უზრუნველყოფს როგორც ორგანიზაციულ მიზნებს, ასევე პირად საჭიროებებს.

გარდა ამისა კონფლიქტის დროს ძალზედ მნიშვნელოვანია ის შედეგები, რომელსაც ვღებულობთ. შესაბამისად, არსებობს კონფლიქტური სტრატეგიების ძირითადი პრინციპები:

1. მოგება-წაგება (Win-Lose) - ამ სცენარში ერთი მხარე სრულად იმარჯვებს, ხოლო მეორე სრულად წაგებული რჩება. მმართველი პოზიციების მქონე ადამიანები ხშირად იყენებენ ამ მიდგომას (Pruitt & Rubin, 1986).

2. წაგება-მოგება (Lose-Win) - ერთი მხარე აძლევს უპირატესობას კონფლიქტის თავიდან აცილებას ან სხვა ღირებულებების დაცვის მიზნით თმობს თავის პოზიციას (Rahim A. M., 2002).

3. წაგება-წაგება (Lose-Lose) - ორივე მხარე დაზარალებულია, ხშირად არაკონსტრუქციული სტრატეგიების გამოყენების შედეგად (Deutsch, Coleman, & Marcus, The Handbook of Conflict Resolution, 2000).

4. მოგება-მოგება (Win-Win) - მხარეები სრულად კმაყოფილი არიან მიღწეული შეთანხმებით, ეს ხდება მხოლოდ თანამშრომლობითი ურთიერთობითა და და ღია კომუნიკაციით (Deutsch, Coleman, & Marcus, The Handbook of Conflict Resolution, 2000).

ქვემოთ ჩვენ მიმოვიხილავთ კონფლიქტების თეორიებს მოკლედ, მათი მართვის სტრატეგიებს და კავშირს განათლებასთან.

## **კონფლიქტების კლასიკური თეორიები და მართვის სტრატეგიები - თეორიული მიმოხილვა**

კონფლიქტოლოგიის როგორც დამოუკიდებელი აკადემიური დისციპლინის განვითარებამ განაპირობა სხვადასხვა თეორიული მოდელის შექმნა, რომლებიც მიზნად ისახავენ კონფლიქტების წარმოშობის, ესკალაციისა და დეესკალაციის მექანიზმების ახსნას. ჩვენ აქ განვიხილავთ კონფლიქტების ძირითად თეორიებს და მათგან გამომდინარე მართვის სტრატეგიებს, განსაკუთრებული ყურადღებით განათლების

სისტემაში მათი გამოყენების შესაძლებლობებზე, რადგანაც ჩვენი ერთ-ერთი მიზანია, სწორედამ საგანმანათლებლო ინსტრუმენტის ინტერვენციის შედეგად კონფლიქტების მართვის საკითხის შესწავლა.

## **I კონფლიქტების კლასიკური თეორიები**

### **1. რეალისტური კონფლიქტის თეორია**

რეალისტური კონფლიქტის თეორია (Realistic Conflict Theory), რომელიც განვითარებულია მუზაფერ შერიფის მიერ, მიიჩნევს, რომ კონფლიქტები წარმოიშობა შეზღუდული რესურსების გამო და ძირითადად ეხება ჯგუფებს შორის შეჯიბრებას (Sherif, 1966). ამ თეორიის მიხედვით, ჯგუფები, რომლებიც შეჯიბრებაში იმყოფებიან, ავითარებენ მტრულ დამოკიდებულებას და სტერეოტიპულ აზროვნებას. შერიფის თქმით: „როცა ორი ჯგუფი შეჯიბრებაშია ერთსადამიჯვე მიზნის მისაღწევად, მაშინ, როცა მხოლოდ ერთ მათგანს შეუძლია მისი მიღწევა, კონფლიქტი გარდაუვალია“ (Sherif, 1966).

### **2. მიზნების არასწორი ფორმულირება და მისი როლი კონფლიქტების წარმოშობაში**

კონფლიქტური სიტუაციები იშვიათად ეფუძნება მხოლოდ ობიექტურ ფაქტებს. როგორც მიუთითებს დოიჩი, ინდივიდუალური აღქმა და მოტივაცია მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს რეაქციებზე კონფლიქტში. ამასთანავე, აღქმის არასწორი ინტერპრეტაცია ხშირად განიხილება კონფლიქტის ესკალაციის მთავარ მიზეზად (Deutsch, The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes, 1973).

ერთ-ერთი თვალსაჩინო მაგალითი, რომელიც კარგად აღწერს ინტერესებისა და პოზიციების გარჩევის აუცილებლობას, არის ე.წ. „ფორთოხლის შემთხვევა“ (The Orange Story). ეს მაგალითი გამოიყენება მედიაციისა და მოლაპარაკებების სწავლებისას. ორ პირს შორის კონფლიქტი წარმოიშვა ერთი ფორთოხლის გამო. ერთი მათგანი ფორთოხლის წვენს ითხოვდა, ხოლო მეორე – მის გარსზე აკეთებდა აქცენტს. შედეგად აღმოჩნდა, რომ ორივეს შეეძლო მიეღო სასურველი, თუ კონფლიქტის დროს ინტერესები უფრო ღრმად იქნებოდა გაანალიზებული (Fisher, Ury, & Patton, 1981).

ეს შემთხვევა განმარტავს განსხვავებას პოზიციასა და ინტერესებს შორის და ხაზს უსვამს იმ ფაქტს, რომ ხშირად პრობლემა არ არის თვითონ მიზანი, არამედ მისი არასწორი ფორმულირება. პოზიციური მოლაპარაკებები მხოლოდ ზედაპირულ მოთხოვნებზე ფოკუსირდება, რაც ართულებს შეთანხმებას, მაშინ როცა ინტერესებზე ორიენტირებული მიდგომა ითვალისწინებს მხარეთა საჭიროებებს და იძლევა ფართო შესაძლებლობებს თანამშრომლობისთვის (Fisher, Ury, & Patton, 1981).

მიზნების სწორი ფორმულირება და ინტერესების სიღრმისეული გაგება ერთ-ერთი ყველაზე ძლიერი სტრატეგიაა კონფლიქტის თავიდან ასაცილებლად და მის გადასაჭრელად. აღნიშნული მიდგომა შეიძლება წარმატებით იქნას ინტეგრირებული როგორც საგანმანათლებლო დებატებში, ასევე ახალგაზრდულ პროგრამებში, რაც ხელს უწყობს დისკურსის განვითარებას და აგრესიის შემცირებას.

### **3. მარქსისტული კონფლიქტის თეორია**

მარქსისტული პერსპექტივა ამბხვილებს ყურადღებას სოციალურ კლასებს შორის ძალაუფლების უსამართლო განაწილებაზე. კონფლიქტი აქ არის სისტემური და ღრმად ჩაბეჭდილი სტრუქტურაში. მარქსისტული თეორიის მიხედვით, კონფლიქტი წარმოიშობა ეკონომიკური ექსპლუატაციის საფუძველზე (Marx & Engels, 1848).

### **4. სტრუქტურული კონფლიქტის თეორია**

სტრუქტურული კონფლიქტები წარმოიშობა მაშინ, როცა ინსტიტუციური ან სისტემური პირობები უთანასწორობას აჩენს, მაგალითად ეთნიკურ, გენდერულ ან რელიგიურ დონეზე (Burton, 1990). ეს თეორია ხშირად გამოიყენება განათლების სისტემაში არსებული უთანასწორობების ანალიზშიც.

სტრუქტურული კონფლიქტის თეორია ეფექტურად გამოიყენება როგორც სოციალური უთანასწორობის კვლევისას, ასევე საგანმანათლებლო სისტემებში არსებული უსამართლობების ანალიზში. როგორც ვნახეთ, ბარტონი აცხადებს, რომ ამ ტიპის კონფლიქტები გამომდინარეობს არამხოლოდ ინდივიდუალური ქცევისგან,

არამედ უფრო ფართო სისტემური და სოციალური სტრუქტურებიდან, რომლებიც მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს ადამიანთა ცხოვრებას (Burton, 1990).

აღნიშნულის ერთ-ერთი მიმართულებაა ეთნიკური ჯგუფები და განათლება. ამას ნათლად აჩვენებს ეთნიკური უმცირესობების მდგომარეობა დასავლური განათლების სისტემებში. კვლევები აჩვენებს, რომ ეს ჯგუფები ხშირად განიცდიან სისტემურ დისკრიმინაციას, რაც მეტწილად სკოლის ადმინისტრაციული გადაწყვეტილებებიდან, მასწავლებლების მიდგომებიდან და კულტურული ორიენტაციებიდან გამომდინარეობს. მაგალითად, ჩრდილოეთ ამერიკაში ჩატარებულმა კვლევებმა დაადგინა, რომ "მეტყველების ხელოვნების" გაკვეთილზე, რომელშიც ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეებიც მონაწილეობდნენ, ისინი უფრო ნაკლებად იყვნენ ჩართულნი დისკუსიებში და მათი შემოქმედებითი სამუშაოები ნაკლებად იყო სხვების მიერ აღიარებული (Rosinski, 2003). მაშინ როცა თავად საგანიც კი მიგვანიშნებს რომ ორიენტირებულია ურთიერთკომუნიკაციის განვითარებაზე.

მეორე შემთხვევად შეგვიძლია განვიხილოთ გენდერული უთანასწორობა განათლების სფეროში. გენდერული სტერეოტიპების გავლენა ადრეულ ასაკში საგანმანათლებლო პროცესის მიმდინარეობაზე, ხშირად არ იძლევა თანასწორ შესაძლებლობებს ქალებისა და მამაკაცებისათვის, განსაკუთრებით მეცნიერებისა და ტექნოლოგიების სფეროებში. გალტუნგის თქმით, ეს შემთხვევები წარმოიქმნება არამხოლოდ პიროვნულ დონეზე, არამედ სოციალური და კულტურული სტრუქტურებიდან გამომდინარე, რომლებიც გავლენას ახდენენ გენდერული როლების აღქმაზე და შესაბამისად, მოქმედებენ ადამიანების მომავალ კარიერულ არჩევანზე (Galtung, *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*, 1996).

მესამე ვარიანტად შეგვიძლია განვიხილოთ სოციალური უთანასწორობა, რომელსაც მნიშვნელოვნად განაპირობებს ეკონომიკური მდგომარეობა და რაც ხშირად ხდება კონფლიქტის წყარო სკოლებში. ისეთი მონაცემები, როგორიცაა ოჯახური მატერიალური მდგომარეობა და წვდომა საგანმანათლებლო რესურსებზე, ხშირად

განსაზღვრავს ბავშვის შესაძლებლობებს განათლების მიღებისას. მსგავსი უთანასწორობების ფონზე, ბავშვების მიერ ერთმანეთის მიმართ ძალადობის შემთხვევები და სხვა სახის აგრესია ასევე ხშირად ხდება უშუალო შედეგი სისტემური უთანასწორობისა და არასწორი სოციალური სტრუქტურების წარმოშობის (Apple, 2004).

ყველა ჩამოთვლილი ფაქტორი თვალსაჩინოდ გვხვდება დღევანდელაში ჩვენი ქვეყნის საგანმანათლებლო, განსაკუთრებით, კი ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში.

სტრუქტურული კონფლიქტის თეორია გვამღებს საშუალებას, რომ შევაფასოთ კონფლიქტები არამხოლოდ ზედაპირული დისციპლინის დარღვევების თვალსაზრისით, არამედ სისტემური უსამართლობისა და სოციალური უთანასწორობის გავლენით. ამის გათვალისწინებით, განათლების პოლიტიკაში და საგანმანათლებლო მიდგომებში საჭიროა მეტი ყურადღება ეთნიკურ, გენდერულ და ეკონომიკურ უთანასწორობებზე. რადგანაც ადრეული ასაკიდან ამ საკითხებზე ზრუნვა არის ერთადერთი უპირობა გარანტი კონფლიქტების პრევენციისა და თანასწორი გარემოს შექმნის. თუმცა აქვე უნდა გავითვალისწინოთ, რომ საქართველოში, აღნიშნული საკითხების პრევენცია უნდა დაიწყოს ადრეული ასაკიდანვე და ხშირად გავრცელებული მეთოდოლოგია, რომელიც სხვადასხვა განვითარებული ქვეყნების პირდაპირი დუბლიკატს წარმოადგენს, სრულიად უშედეგო ან/და კონფლიქტების გაღვივების ხელშემწყობი ხდება ხოლმე. ამიტომაც უმნიშვნელოვანესია კვლევებზე დაფუძნებით, არსებულ რეალობაზე მორგებით ხდებოდეს ნებისმიერი ზომის გატარება ზემოთ აღნიშნული კონფლიქტების პრევენციისათვის საგანმანათლებლო სისტემაში, რასაც ემსახურება კიდევ ჩემი სადოქტორო კვლევა.

## **5. გალტუნგის კონფლიქტის სამკუთხედი**

იოჰან გალტუნგის კონცეპტუალური მოდელი გვთავაზობს კონფლიქტის გაანალიზებას სამი ელემენტის მიხედვით (Galtung, Violence, Peace, and Peace Research, 1969). ეს მიდგომა საშუალებას იძლევა განათლებაში კონფლიქტების კომპლექსური ანალიზისათვის. ამ საკითხზე ცოტა უფრო დეტალურად შევჩერდებით, რადგანაც ჩვენი

თემა, სწორედაც განათლების სფეროში განხორციელებულ ინტერვენციას ეხება, რომელიც გარკვეულწილად კონფლიქტების პრევენციული უნარის განვითარებასთანაა დაკავშირებული.

იოჰან გალტუნგი (Johan Galtung), მშვიდობისა და კონფლიქტების კვლევის ერთ-ერთი ფუძემდებელი, 1969 წელს წარმოგვიდგენს კონფლიქტის გაანალიზების მოდელს, რომელიც დღემდე რჩება კონფლიქტოლოგიის ერთ-ერთ ცენტრალურ თეორიად. მისი „კონფლიქტის სამკუთხედი“ შედგება სამი კომპონენტისაგან: პირდაპირი ძალადობა (*direct violence*), სტრუქტურული ძალადობა (*structural violence*) და კულტურული ძალადობა (*cultural violence*) (Galtung, Violence, Peace, and Peace Research, 1969).

### **პირდაპირი ძალადობა**

პირდაპირი ძალადობა გულისხმობს ფიზიკურ ან სიტყვიერ ზიანს, რომელიც ერთი პირის მიერ მეორეს მიმართაა გამოვლენილი. განათლების კონტექსტში, ეს შეიძლება გამოვლინდეს როგორც თანატოლებს შორის ბულინგი, მასწავლებლის ძალადობრივი მიდგომა ან დისკრიმინაციული შეფასება. გალტუნგი ამგვარ ქცევებს მიიჩნევს „ხილულ კონფლიქტად“, რადგან ისინი უშუალოდ ჩანს და აღიქმება (Galtung, Violence, Peace, and Peace Research, 1969).

### **სტრუქტურული ძალადობა**

სტრუქტურული ძალადობა ფარულ ფორმას იღებს - მას არ ჰყავს კონკრეტული ჩამდენი, მაგრამ არსებობს სისტემურ დონეზე. მაგალითად, თუ განათლების სისტემა უპირატესობას ანიჭებს ერთ ენას ან კულტურას მეორის საზიანოდ, მაშინ ეს ქმნის უთანასწორო პირობებს. ასეთი შემთხვევები ხშირია ეთნიკურად მრავალფეროვან საზოგადოებებში. გალტუნგის თანახმად, სტრუქტურული ძალადობა უფრო საშიშია, რადგან იგი ხშირად აღქმულიც კი არ არის, თუმცა ადამიანების შესაძლებლობებზე და

ცხოვრების ხარისხზე ღრმად მოქმედებს (Galtung, Cultural violence, 1990); რისი საფუძველიც ხშირად, სავარაუდოდ ამ ყოველივეს არაცნობიერი ზემოქმედებაა.

### **კულტურული ძალადობა**

კულტურული ძალადობა მჭიდროდ არის დაკავშირებული იმ ღირებულებებთან, რელიგიურ რწმენებთან, იდეოლოგიებთან ან ტრადიციებთან, რომლებიც ამართლებს ან ლეგიტიმაციას აძლევს ძალადობის სხვა ფორმებს. ეს შეიძლება იყოს სქესობრივი სტერეოტიპები, რომელთაც გავლენა აქვთ განათლების პროცესზე, ან ისტორიულ-კულტურული ნარატივები, რომლებიც ერთი ჯგუფის უპირატესობას აყალიბებს მეორის მიმართ (Galtung, Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization, 1996).

გალტუნგის სამკუთხედის გამოყენება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია განათლებაში კონფლიქტების პრევენციისა და მართვისათვის. იგი ასწავლის მასწავლებლებს, ადმინისტრაციებსა და პოლიტიკოსებს შემუშავებლებს, რომ კონფლიქტი არ იწყება მხოლოდ ხილული ქმედებებით (მაგ.: ჩხუბი ან დაპირისპირება), არამედ ხშირად წინ უძღვის იმ ღირებულებებსა და სტრუქტურებს, რომლებიც თითქოს ნეიტრალურია, მაგრამ რეალურად არაკონსტრუქციულ შედეგს იძლევა.

აღნიშნულის ფარგლებში შემდეგი ორი მაგალითის განხილვაც შეიძლება:

მაგალითი 1: სკოლაში მოსწავლეების ეთნიკურ ჯგუფებად დაყოფა პირდაპირ ძალადობას ასტიმულირებს, მაგრამ ასევე მიაწვდის სტრუქტურულ დისკრიმინაციაზე, თუ რესურსები არათანაბრად ნაწილდება.

მაგალითი 2: სწავლებაში გამოყენებული მასალა თუ ასახავს მხოლოდ ერთ კულტურულ გამოცდილებას, კულტურული ძალადობის ფორმით ამყარებს დომინანტურ ნარატივს და გამორიცხავს სხვებს.

გალტუნგის მოდელი არ წარმოადგენს მხოლოდ თეორიულ ჩარჩოს — იგი გვთავაზობს პრაქტიკულ ინსტრუმენტს კონფლიქტების ღრმად გაანალიზებისთვის. განათლებაში მისი გამოყენება მნიშვნელოვნად უწყობს ხელს მრავალფეროვნების

მართვას, ინკლუზიური გარემოს შექმნას და ახალგაზრდების კონფლიქტების მართვის უნარების განვითარებას. კონფლიქტის ტრანსფორმაციის ეს მოდელი განსაკუთრებით ეფექტურია მაშინ, როცა იგი გათვალისწინებულია საგანმანათლებლო პოლიტიკასა და ყოველდღიურ პრაქტიკაში.

### **მოლაპარაკებები**

ყველაზე მნიშვნელოვანი მიმართლება კონფლიქტოლოგიაში, რაც პირდაპირ უკავშირდება ჩვენი კვლევის თემას, ეს არის მოლაპარაკებები, მათი მნიშვნელობა და ტექტიკები, რაც განსაკუთრებულად კარგად არის წარმოდგენილი (Fisher, Ury, & Patton, 1981)-ის მიხედვით, რომელშიც შემდეგი აქცენტებია დასმული:

1. მოლაპარაკებების მიზანი ინტერესების დაკმაყოფილებაა;
2. საკითხის სხვა მხრიდან დანახვის უნარი, რაც არ უნდა რთულად მოგეჩვენოთ ეს ამოცანა, მოლაპარაკების ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი უნარია. საკმარისი არ არის მხოლოდ იმის ცოდნა, რომ პრობლემებს სხვაგვარად აღიქვამთ. თუ გსურთ სხვა მომლაპარაკებელზე გავლენის მოხდენა, მისი თვალსაზრისი აბსოლუტურად ნათლად უნდა გაიგოთ და მისი ემოციური ძალა იგრძნოთ;
3. აუცილებელია ადამიანის პრობლემისგან განცალკევება;
4. სწორედ თითოეული მხარის მიერ რეალობის სუბიექტური აღქმა წარმოადგენს მოლაპარაკებების მთავარ პრობლემას;
5. პოზიციებსა და ინტერესებს შორის განსხვავება საკმაოდ მნიშვნელოვანია. ინტერესები განსაზღვრავს პრობლემას. შენი პოზიცია შენ გადაწყვეტე. შენი ინტერესები ზუსტად იმაში მდგომარეობს, თუ რამ გადაგაწყვეტინა ასე და არა სხვაგვარად;
6. ორივე მხარისთვის სასარგებლო გადაწყვეტილებების შემუშავების ხელოვნება ყველაზე სასარგებლო უნარია, რაც მომლაპარაკებელს შეიძლება ჰქონდეს;

მოლაპარაკების მეთოდი მიზნად ისახავს გონივრული შედეგების სწრაფად, ეფექტურად და მონაწილეებს შორის პირადი ურთიერთობების დაზიანების გარეშე მიღწევას. ამ მეთოდს პრინციპული მოლაპარაკება ეწოდება და ოთხ ძირითად პრინციპს ეფუძნება:

- ადამიანები - ადამიანების განცალკევება პრობლემებისგან
- ინტერესები - კონცენტრაცია ინტერესებზე და არა პოზიციებზე
- ვარიანტები - ორივე მხარისთვის მომგებიანი ვარიანტების მოძიება
- კრიტერიუმები - ობიექტური, ნეიტრალური კრიტერიუმების გამოყენება

ჩემი კვლევის ძირითადი ინსტრუმენტი (ფორმალური დებატების ტექნიკის სწავლება) ძირითადად აღნიშნული პრინციპების მაქსიმალურად გააზრებას და გათავისებას ითვალისწინებს. სწორედ ამიტომაც ვფიქრობთ რომ ინტენსიურმა წვრთნამ უნდა მოიტანოს ისეთი შედეგები, რომლებიც მოლაპარაკებების უნარებს განავითარებს და მაქსიმალურად გაზრდის კონფლიქტების მართვის შესაძლებლობებს.

### **აღქმის ტრანსფორმაცია და ინტერაქტიული კონფლიქტის გადაჭრა**

მოლაპარაკებებთან ერთად მნიშვნელოვანია ამ კუთხით კონფლიქტის ტრანსფორმაციის საკითხის განხილვაც. ამ მიმართულებით ძალზედ მნიშვნელოვანია ჰერბერტ კელმანის მოსაზრებები, რომელიც წარმოადგენს კონფლიქტოლოგიის ერთ-ერთ თვალსაჩინო ფიგურას და რომელმაც მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანა სოციალური ფსიქოლოგიის მეთოდების ინტეგრაციაში კონფლიქტების ტრანსფორმაციის პროცესში. მისი მიდგომა ე.წ. „პრობლემის გადაჭრაზე ორიენტირებული სემინარი“ (problem-solving workshops) და აღქმის ტრანსფორმაცია (perceptual transformation) ეფუძნება მოსაზრებას, რომ კონფლიქტის გადაჭრა შესაძლებელია მხოლოდ მაშინ, როცა კონფლიქტში ჩართული მხარეები აღიარებენ ერთმანეთის ლეგიტიმურ ინტერესებსა და იდენტიფიკაციას (Kelman, 2005).

კელმანი ამტკიცებს, რომ სოციალური იდენტობა და აღქმა არის ძირითადი ბარიერები ხანგრძლივ კონფლიქტებში. მან შექმნა *interactive problem-solving* მოდელი, რომელიც მიზნად ისახავს მონაწილეთა შორის ურთიერთგაგების დამყარებას, იდენტობის და საფრთხის განცდაზე მუშაობით (Kelman, 2005) .

მისი ძირითადი კონცეფციები შემდგომში გამოიხატება:

1. აღქმის ტრანსფორმაცია – კონფლიქტის მონაწილეები ხშირად უყურებენ ერთმანეთს როგორც საფრთხეს. Kelman-ის მოდელი ცდილობს ამ აღქმის გადაფასებას და მხარეთა ხედვების დაახლოებას;
2. ლეგიტიმურობის აღიარება – ორივე მხარემ უნდა აღიაროს ერთმანეთის უფლებები და ისტორიული ნარატივები;
3. ინტერაქტიური დიალოგი (interactive dialogue) – მცირე ჯგუფებში, მიკროკლიმატში მიმდინარე დიალოგი ხელს უწყობს კონფიდენციალურ გარემოში ღრმა მოსაზრებების გაცვლას;
4. იდენტობის აღიარება – მხარეებს უნდა მიეცეთ საშუალება, გამოხატონ საკუთარი კულტურული და ეროვნული იდენტობა ისე, რომ ეს არ განიხილებოდეს მუქარად მეორე მხარისთვის.

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ კელმანის მიდგომა აქტუალურია საგანმანათლებლო სივრცეში, სადაც მნიშვნელოვანია ახალგაზრდების წვრთნა არა მხოლოდ ლოგიკურ არგუმენტაციაში, არამედ ღრმა ემპათიასა და მხარეთა აღქმის გააზრებაში.

მისი მიდგომა ხშირად ითვლება დროში ხანგრძლივ პროცესად და საჭიროებს ღრმა ფსიქოლოგიურ ჩართულობას, რაც შეიძლება ნაკლებად პრაქტიკულად მიიჩნეოდეს მასობრივი განათლების სისტემაში. თუმცა მისი ღირებულება მჭიდრო და მაღალი დონის მოლაპარაკებებში უალტერნატივოა.

კელმანის თეორია გაერთიანებული იდენტობის, აღქმის ტრანსფორმაციის და კონსტრუქციული დიალოგის ირგვლივ, ქმნის ერთ-ერთ ყველაზე ჰუმანურ და ფსიქოლოგიურად მდგრად ჩარჩოს კონფლიქტების მოგვარებისათვის. მისი მიდგომები

შეიძლება შთაგონების წყარო გახდეს საგანმანათლებლო და ახალგაზრდების მშვიდობის დამყარებისადმი მიდრეკილი უნარების განვითარების პროგრამებში.

აღქმის ტრანსფორმაციისა და ინტერაქტიული კონფლიქტის გადაჭრის განხილვისას მნიშვნელოვანია მოკლედ გავეცნოთ რობერტ ჯერვისის (Robert Jervis) ხედვებსაც. ის არის საერთაშორისო ურთიერთობების თეორეტიკოსი, რომლის მნიშვნელოვანი წვლილი მდგომარეობს კონფლიქტების აღქმულ და ფსიქოლოგიურ მხარეებში. მისი ნაშრომი „აღქმები და არასწორი აღქმები საერთაშორისო პოლიტიკაში“ ("Perception and Misperception in International Politics") იქცა კლასიკურ ტექსტად, რომელიც დღესაც აქტუალურია როგორც საერთაშორისო ურთიერთობების, ისე კონფლიქტოლოგიის სწავლებაში (Jervis, 1976).

### აღქმის ცდომილების თეორია

ჯერვისის თეორიის მიხედვით, კონფლიქტები ხშირად არ არის ობიექტური ინტერესების ან ძალაუფლების ბალანსის შედეგი, არამედ მომდინარეობს ურთიერთაღქმის მრუდე ან არაზუსტი ინტერპრეტაციებიდან. მისი აზრით, სახელმწიფოები და ინდივიდები მსოფლიოს აღიქვამენ წინასწარ ჩამოყალიბებული მოლოდინებისა და ბარიერების პრიზმაში, რაც ამცირებს ინფორმაციის გამართული მიღებისა და გააზრების შესაძლებლობას (Jervis, 1976).

ძირითადი ცნებები, რომლებსაც ჯერვისი განიხილავს, ესენია (Jervis, 1976):

- კონფირმაციის ცდომილება (confirmation bias): ინფორმაცია, რომელიც ეწინააღმდეგება მოლოდინებს, იგნორირებულია ან არასწორად არის ინტერპრეტირებული.
- კონტექსტუალური ასიმეტრია: მოქმედი მხარე მიიჩნევს საკუთარ ქმედებებს რეაქტიულად, ხოლო მოწინააღმდეგის ქმედებებს - აგრესიულად.
- სიგნალისა და ხმაურის გარჩევა: რთულია გაარჩიო ინფორმაციის რეალური მნიშვნელობა გარემოს ხმაურიან კონტექსტში.

ჯერვისის თეორია განსაკუთრებით გამოსადეგია იმის ასახსნელად, თუ როგორ შეიძლება ერთი მხარის მოსაზრებები აღიქმებოდეს როგორც მუქარა, მაშინ როცა მიზანი თავდაცვაა. ამ პრინციპმა გადმოინაცვლა არამხოლოდ სახელმწიფოებრივ დონეზე, არამედ ორგანიზაციულ და საგანმანათლებლო სივრცეებში (Jervis, 1976).

მისი ხედვები აქტიურად გამოიყენებოდა ცივი ომის ანალიზში, განსაკუთრებით აშშ-სა და საბჭოთა კავშირის ურთიერთობაში. მისი თეორია გვაჩვენებს, რომ რაც უფრო დიდი სიმძაფრით აღიქვამენ მხარეები ერთმანეთს მოწინააღმდეგეებად, მით უფრო მაღალია ესკალაციის რისკი - მიუხედავად რეალური საფრთხისა (Lebow & Stein, 1995).

რობერტ ჯერვისის თეორია მნიშვნელოვანია იმ თვალსაზრისით, რომ კონფლიქტების მენეჯმენტში ფოკუსირებულია აღქმის პროცესზე, რაც ამდიდრებს კონფლიქტოლოგიის ფსიქოლოგიურ და კოგნიტურ მხარეს. მისი ნაშრომები დღემდე გამოიყენება როგორც საერთაშორისო მოლაპარაკებებში, ისე საგანმანათლებლო პრაქტიკაში, სადაც მიზანია უკეთესად გაანალიზდეს განსხვავებული პოზიციები და მათგან მომდინარე გამოწვევები (Jervis, 1976).

მნიშვნელოვანია ასევე დანიელ ბარ-ტალის, როგორც ერთ-ერთი წამყვანი ფიგურის აღნიშვნა სოციალურ ფსიქოლოგიაში და კონფლიქტოლოგიაში, რომლის კვლევები ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, თუ როგორ ყალიბდება და მყარდება მტრის იმიჯი საზოგადოებრივ ცნობიერებაში და როგორ ფუნქციონირებს კოლექტიური ნარატივი გრძელვადიან კონფლიქტებში (Bar-Tal, Why Does Fear Override Hope in Societies Engulfed by Intractable Conflict, as It Does in the Israeli Society?, 2001).

ბარ-ტალის აზრით, მტრის იმიჯი არის სოციალურ-კოგნიტური კონსტრუქტი, რომელიც წარმოიქმნება და სტაბილურად ინარჩუნებს თავს ჯგუფურ დონეზე კონფლიქტში მყოფ საზოგადოებებში. ეს იმიჯი ეფუძნება ისეთ ელემენტებს, როგორებიცაა:

- მტრის დემონიზაცია;
- მორალური უპირატესობის განცდა;

- ჯგუფის მსხვერპლად აღქმა;
- მტრის ქმედებების ინტერპრეტაცია როგორც მავნესი და საშიშის.

აღნიშნული ელემენტები აძლიერებენ ჯგუფურ კონსოლიდაციას, მაგრამ ხელს უშლიან დიალოგსა და შერიგებას (Bar-Tal & Halperin, Socio-psychological barriers to conflict resolution, 2011).

ბარ-ტალის მიხედვით, გრძელვადიან კონფლიქტებში ჩართული საზოგადოებები ქმნიან კოლექტიურ ნარატივს, რომელიც წარმოადგენს ისტორიისა და რეალობის ისეთ ვერსიას, რომელიც ამართლებს საკუთარ ქმედებებს და ამაგრებს კონფლიქტური დიქტომიების (ჩვენ - ისინი) სისტემას (Bar-Tal, Intractable Conflicts: Socio-Psychological Foundations and Dynamics, 2013).

ეს ნარატივები ხშირად აყალიბებენ საზოგადოების აზრს მომავლისა და მშვიდობის შესაძლებლობებზე და ამით ზეგავლენას ახდენენ კონფლიქტის გადაჭრის პერსპექტივებზე. ბარ-ტალი ამტკიცებს, რომ განათლების სისტემებს მნიშვნელოვანი როლი აკისრიათ ამ ნარატივების შენარჩუნებასა თუ ტრანსფორმაციაში (Bar-Tal, Why Does Fear Override Hope in Societies Engulfed by Intractable Conflict, as It Does in the Israeli Society?, 2001).

მისი თეორია ფართოდ გამოიყენება ისრაელ-პალესტინის კონფლიქტის ანალიზში, ასევე ეთნიკურ დაპირისპირებებში, სადაც ისტორიული ტრავმები და იდენტობის პოლიტიკა ქმნიან ნარატივებს, რომლებიც მტრის იმიჯს აწარმოებენ და ამყარებენ (Bar-Tal, Intractable Conflicts: Socio-Psychological Foundations and Dynamics, 2013).

ბარ-ტალის თეორია არის მძლავრი ჩარჩო იმის ასახსნელად, თუ როგორ იძენს კონფლიქტი ფსიქოლოგიურ და კულტურულ მდგრადობას და რატომ არის რთული მისი გადაჭრა მხოლოდ პოლიტიკურ დონეზე. მისი მიდგომები დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს განათლების როლს ტრანსფორმაციული ცვლილებებისთვის (Bar-Tal & Halperin, Socio-psychological barriers to conflict resolution, 2011).

## II კონფლიქტების მართვის სტრატეგიები

### 1. თომას-კილმანის კონფლიქტის მართვის მოდელი

#### თომას-კილმანის კონფლიქტის მართვის სტილები და მათი როლი კონფლიქტოლოგიაში

კონფლიქტების მართვის ერთ-ერთ ყველაზე გავლენიან მოდელად მიიჩნევა Kenneth W. Thomas-ისა და Ralph H. Kilmann-ის მიერ შემუშავებული *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument* (TKI). იგი შეიქმნა 1970-იან წლებში და დღემდე ფართოდ გამოიყენება როგორც კვლევაში, ისე განათლებაში, ორგანიზაციულ კონტექსტებში და ტრენინგებში. ინსტრუმენტი ეყრდნობა ორ ცვლადს - ასერტიულობასა და თანამშრომლობას - და მათი თანაფარდობით განსაზღვრავს ხუთ ძირითად კონფლიქტურ სტილს (Thomas & Kilmann, Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, 1976).

თომასი და კილმანი, ეყრდნობიან (Deutsch, The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes, 1973) თანამშრომლობისა და კონკურენციის თეორიებს. მათ სურდათ შეემუშავებინათ ინსტრუმენტი, რომელიც არამხოლოდ კონფლიქტის მოგვარების სტილის გამოვლენას უზრუნველყოფდა, არამედ გამოიყენებოდა პიროვნული თვითშეფასებისა და პროფესიული განვითარების პროცესში.

ინსტრუმენტმა, რომელიც მოიცავს 30 კითხვას, გამოავლინა ხუთი ძირითადი მიდგომა (Thomas & Kilmann, Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, 1976):

1. შეჯიბრება (Competing) – მაღალი ასერტიულობა, დაბალი თანამშრომლობა.
2. თანამშრომლობა (Collaborating) – მაღალი ასერტიულობა, მაღალი თანამშრომლობა.
3. კომპრომისი (Compromising) – საშუალო ასერტიულობა და თანამშრომლობა.
4. განრიდება (Avoiding) – დაბალი ასერტიულობა, დაბალი თანამშრომლობა.
5. შეგუება (Accommodating) – დაბალი ასერტიულობა, მაღალი თანამშრომლობა.

TKI ხშირად გამოიყენება კონფლიქტების მართვის უნარების სწავლებაში, განსაკუთრებით სკოლებსა და უნივერსიტეტებში, სადაც სტუდენტები სწავლობენ საკუთარი ქცევის სტილის ამოცნობას და მის ადაპტაციას სხვადასხვა სიტუაციაში. კვლევებმა აჩვენა, რომ TKI-ის საშუალებით შესაძლებელია ინდივიდების კონფლიქტურ ქცევაში ცვლილებების შეტანა - მათ შორის ემპათიის, თვითრეფლექსიისა და სტრატეგიული აზროვნების გაუმჯობესება (Thomas, Conflict and conflict management, 1992).

გარდა ამისა, TKI-ს უპირატესობა ის არის, რომ იგი პრაქტიკულად ადვილად მისაწვდომია და შეიძლება გამოყენებულ იქნას როგორც თვითშეფასებისთვის, ისე ჯგუფურ დინამიკაში კონფლიქტის სტილის შესაფასებლად.

ზოგიერთი მკვლევარი აღნიშნავს, რომ TKI-ს მეთოდოლოგია შეიძლება ზედმეტად გამარტივებული იყოს და ინდივიდის ქცევის ყველა ასპექტს არ ასახავდეს (Rahim M. A., 2002) თუმცა, ინსტრუმენტი თავისი სტრუქტურით და ინტერპრეტაციის სიმარტივით დღესაც რჩება ყველაზე ფართოდ გამოყენებად კონფლიქტოლოგიურ ინსტრუმენტად.

Thomas-Kilmann-ის მოდელი წარმოადგენს მნიშვნელოვან ინსტრუმენტს კონფლიქტოლოგიის სფეროში. მისი გამოყენება ხელს უწყობს თვითცნობიერების გაღრმავებას, კონფლიქტების სტრატეგიულ მართვას და საგანმანათლებლო პროცესში კონსტრუქციული მიდგომების განვითარებას.

## **2. ინტერესებზე დაფუძნებული მოლაპარაკება**

ფიშერი, იური და პეტონი ყურადღებას ამახვილებენ პოზიციების ნაცვლად ინტერესებზე. დებატების ტექნიკები ამ მიდგომის ერთ-ერთ პრაქტიკულ მეთოდად შეიძლება ჩაითვალოს, ვინაიდან ახალგაზრდები სწავლობენ საკუთარი და სხვისი არგუმენტების გაგებას. ისინი თამაშ-თამაშით იწყებენ სხვადასხვა პოზიციების გათავისებას და გააზრებას, შესაბამისად მიდიან ურთიერთგაგებისაკენ (Fisher, Ury, & Patton, 1981).

ჰარვარდის მოლაპარაკების პროექტის დამფუძნებლებმა, 1981 წელს გამოსცეს წიგნი *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In*, რომელშიც ჩამოაყალიბეს ინტერესებზე დაფუძნებული მოლაპარაკების (Interest-Based Negotiation) მოდელი. ამ მოდელმა გადატრიალება მოახდინა კონფლიქტების მართვის მიდგომებში და დღემდე განიხილება როგორც ერთ-ერთი ყველაზე ეფექტური მიდგომა კონსტრუქციული დიალოგისა და დისკუსიის სფეროში (Fisher, Ury, & Patton, 1981).

ავტორები ხაზს უსვამენ, რომ კონფლიქტში მონაწილე მხარეებმა ყურადღება არ უნდა გაამახვილონ მხოლოდ პოზიციებზე, არამედ ღრმად გააანალიზონ და გაითვალისწინონ ურთიერთპიროვნული ინტერესები, რომლებიც იმ პოზიციებს საფუძვლად უდევთ. მათ მოდელში მთავარი ოთხი პრინციპია (Fisher, Ury, & Patton, 1981):

1. განაცალკევე ადამიანები პრობლემისაგან – ემოციები და ურთიერთობები არ უნდა ავურიოთ რეალურ საკითხში;
2. კონცენტრირდი ინტერესებზე და არა პოზიციებზე – პოზიციების დაცვა ხშირად უყურადღებოდ ტოვებს იმ მიზეზებს, რის გამოც ისინი გაჩნდა;
3. შექმენი ურთიერთსასარგებლო ალტერნატივები – ეცადე ორივე მხარის ინტერესების დაკმაყოფილებას;
4. დააფუძნე შეთანხმება ობიექტურ კრიტერიუმებზე – შეარჩიე სტანდარტები, რომლებიც მხარეებისთვის სამართლიანია.

აქ თვალსაჩინოდ ჩანს, რომ ფიშერის, იურის და პეტონის მოდელის პრინციპები პირდაპირ ეხმიანება საგანმანათლებლო დებატების მეთოდოლოგიას, სადაც ახალგაზრდები სწავლობენ არა მხოლოდ არგუმენტაციის ტექნიკას, არამედ:

- განსხვავებული ინტერესების ამოცნობასა და ანალიზს;
- პრობლემის მრავალმხრივად გააზრებას;
- საკუთარი და სხვისი პერსპექტივების გათვალისწინებას;
- კონსტრუქციულ პასუხებზე ორიენტირებას.

დებატების პროგრამებში მონაწილეები ეჩვევიან ინტერესზე დაფუძნებულ მსჯელობას და მოლაპარაკების უნარებს, რაც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია კონფლიქტური სიტუაციების პრევენციისა და ტრანსფორმაციისთვის ახალგაზრდულ გარემოში (Snider & Schnurer, 2002).

მაგალითად, როცა დებატების თემაა „უნდა აიკრძალოს თუ არა სოციალური მედია სკოლებში“, მოსწავლეები სწავლობენ არამხოლოდ პოზიციის დაცვას („კი“ ან „არა“), არამედ იმის გააზრებას, თუ რა ინტერესები უდგას ამ პოზიციებს უკან: კერძოდ, ინფორმაციის ხელმისაწვდომობა, სწავლის კონცენტრაცია, ფსიქიკური ჯანმრთელობა, პირადი სივრცე და სხვ.

ფიშერის, იურის და პეტონის ინტერესებზე დაფუძნებული მიდგომა საშუალებას აძლევს ადამიანებს, რომ კონფლიქტის გადაჭრის პროცესში გამოავლინონ ემპათია, არგუმენტირებული აზროვნება და მოქნილი სტრატეგიული ხედვა. საგანმანათლებლო დებატები ამ მიდგომის ერთ-ერთი საუკეთესო პრაქტიკული რეალიზაციაა, რომელიც ქმნის ნიადაგს მომავლის მშვიდობიანი თაობების აღზრდისთვის (Fisher, Ury, & Patton, 1981).

### 3. მედიაცია

მედიაციის როლი კონფლიქტების მართვაში უმნიშვნელოვანესია. თუმცა ჩვენ აქ შევეხებით მის მნიშვნელობას მხოლოდ განათლებაში.

(Schellenberg, 1996) აღნიშნავს, რომ მედიაცია ეფექტური მეთოდია სასკოლო კონფლიქტების მოგვარებაში. მოსწავლეები, რომლებიც მონაწილეობენ თანატოლთა მედიაციაში, ავითარებენ ემპათიისა და კონსტრუქციული დიალოგის უნარს.

მედიაცია წარმოადგენს ერთ-ერთ ყველაზე ეფექტურ სტრატეგიას კონფლიქტების მოგვარებისათვის საგანმანათლებლო სივრცეში. იგი დაფუძნებულია ნებაყოფლობით, არასაჯარიმო და კონფიდენციალურ პროცესზე, რომლის ფარგლებშიც ნეიტრალური

შუამავალი ეხმარება კონფლიქტის მონაწილე მხარეებს პრობლემების გააზრებაში და ურთიერთდაზავების პოვნაში (Schellenberg, 1996).

ის აღნიშნავს, რომ სკოლის გარემოში მედიაცია იძენს განსაკუთრებულ მნიშვნელობას, ვინაიდან მოსწავლეებში განავითარებს ისეთ უნარებს, როგორიცაა აქტიური მოსმენა, ემპათია, არგუმენტირებული აზროვნება და კომპრომისის პოვნა. განსაკუთრებით ეფექტიანად მუშაობს თანატოლთა მედიაციის მოდელი, სადაც მოსწავლეები თავად არიან შუამავლები თავიანთი თანაკლასელების კონფლიქტებში (Schellenberg, 1996). ეს ძალიან ჰგავს ქართულ საზოგადოებაში არსებულ ე.წ. ყოჩების ჩართვას დაპირისპირებული მხარეების მოლაპარაკებებში, რათა მშვიდობიანად დასრულდეს პროცესი. თუმცა ფორმით სრულიად განსხვავდება დასავლური საზოგადოებების მიდგომებისაგან, მაგრამ ამავე დროს ამტკიცებს, რომ ნებისმიერ სოციალურ კულტურაში მას შეუფასებელი ადგილი უჭირავს.

კვლევები აჩვენებს, რომ თანატოლთა მედიაცია ხელს უწყობს:

- კონფლიქტური შემთხვევების შემცირებას სასკოლო გარემოში;
- მოსწავლეთა თვითრეგულაციის უნარების განვითარებას;
- მშვიდობიანი კულტურის გაღრმავებას კლასში (Johnson & Johnson, 1995)

Burrell-მა და მისმა კოლეგებმა ჩაატარეს გრძელვადიანი კვლევა ოთხ სხვადასხვა სკოლაში, სადაც დანერგეს თანატოლთა მედიაციის პროგრამები. შედეგებმა აჩვენა, რომ მოსწავლეები, რომლებიც აქტიურად მონაწილეობდნენ მედიაციაში, ავლენდნენ უფრო მაღალ ემოციურ ინტელექტს და მეტ მზაობას მშვიდობიანი გზით გადაეჭრათ კონფლიქტები (Burrell, Zirbel, & Allen, 2003).

ასევე აღსანიშნავია, რომ მედიაციის უნარების სწავლება შესანიშნავად ერწყმის კრიტიკული აზროვნებისა და კონსტრუქციული დიალოგის სწავლების სხვა მეთოდებს, ყველა მიდგომა ემსახურება ერთ საერთო მიზანს — კონფლიქტის არადესტრუქციულად გადაწყვეტას და სოციალური კაპიტალის გაძლიერებას ახალგაზრდებში.

#### 4. პრობლემის გადაჭრის ვორქშოპები

(Burton, 1990) პრობლემის გადაჭრის მოდელში კონფლიქტური მხარეები ერთმანეთს უსმენენ და საერთო ინტერესების იდენტიფიცირებას ახდენენ. განათლებაში მსგავსი მიდგომა აქტიურად გამოიყენება საგანმანათლებლო დისკუსიებისას.

პრობლემის გადაჭრის ვორქშოპების მოდელი ერთ-ერთი ცენტრალური კომპონენტია ჯონ ბარტონის კონფლიქტების არადესტრუქციულად მართვის თეორიაში. ეს მიდგომა ეფუძნება ჰუმანისტურ პრინციპს, რომლის მიხედვითაც კონფლიქტები ვერ გადაწყდება მხოლოდ მოლაპარაკებით ან კომპრომისით; აუცილებელია მხარეებს შორის ღრმა ინტერესებისა და საჭიროებების იდენტიფიცირება (Burton, 1990).

ბარტონი ასკვნის, რომ კონფლიქტის მონაწილეები ხშირად მოქმედებენ იმ ფასადური პოზიციების საფუძველზე, რომლებიც არ ასახავს მათ რეალურ ინტერესებს. ამიტომ, მან შეიმუშავა პრობლემის გადაჭრის ვორქშოპების მოდელი, რომლის მიხედვითაც მხარეები სტრუქტურირებულ გარემოში საუბრობენ რეალურ საჭიროებებსა და შეხედულებებზე ნეიტრალური ფასილიტატორის დახმარებით (Burton, 1990).

ეს მიდგომა ეფექტურად გადაიტანეს საგანმანათლებლო სივრცეში და დღეს აქტიურად გამოიყენება საგანმანათლებლო დისკუსიებში, გუნდურ მუშაობაში და სკოლის კონფლიქტების მართვის პროგრამებში.

საგანმანათლებლო სივრცეში პრობლემის გადაჭრის ვორქშოპები ხელს უწყობს:

- მოსწავლეების კრიტიკული აზროვნების უნარების განვითარებას;
- ემპათიისა და პერსპექტივათა გაცვლის სწავლას;
- გუნდური მუშაობის გაძლიერებას;
- კონფლიქტის პრევენციასა და ტრანსფორმაციას.

პრობლემის გადაჭრის ვორქშოპები სკოლებში განსაკუთრებით ეფექტიანია მაშინ, როცა მოსწავლეებს ეძლევათ საშუალება საკუთარ იდეებზე ისაუბრონ და ერთმანეთისგან

განსხვავებული აზრები კრიტიკულად გააანალიზონ. მსგავსი პროგრამები ხელს უწყობს ტოლერანტობისა და ინკლუზიური კულტურის განვითარებას (Matyok, Senehi, & Byrne, 2012).

### **კონფლიქტების მართვაში ლოგიკური, კონსტრუქციული კომუნიკაციისა და არგუმენტაციის მნიშვნელობა**

კონფლიქტების მართვა ითხოვს არამხოლოდ სტრატეგიულ მოქმედებებს, არამედ სიღრმისეულ კომუნიკაციას, რომელიც ეფუძნება ლოგიკას, ემპათიასა და პატივისცემას. როგორც ვნახეთ უკვე, მრავალმა კვლევამ აჩვენა, რომ მშვიდი, სტრუქტურირებული და ინტერესებზე ორიენტირებული საუბარი წარმოადგენს კონფლიქტის დეესკალაციისა და პრევენციის მთავარ მექანიზმს (Deutsch, The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes, 1973), (Kelman, 2005). აქ მოკლედ განვიხილავთ ლოგიკური არგუმენტაციისა და კონსტრუქციული კომუნიკაციის როლს კონფლიქტების მართვასა და პრევენციაში, კონკრეტული მაგალითებითა და საერთაშორისო კვლევების ჩართვით.

#### *ლოგიკური კომუნიკაციის საფუძვლები*

დოიჩი თავის ცნობილ ნაშრომში აჩვენებს, რომ თანამშრომლობითი კომუნიკაცია, რომელიც ემყარება ინტერესების გაგებას და საერთო მიზნების პოვნას, აუცილებელია კონფლიქტის კონსტრუქციული ტრანსფორმაციისთვის. დოიჩი ხაზს უსვამს განსხვავებას "თანამშრომლობით" და "კონკურენტულ" ურთიერთობებს შორის, სადაც პირველი ეფუძნება ნდობას და მეორე კი შიშს და უნდობლობას (Deutsch, The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes, 1973).

ფიშერი და იური მოლაპარაკების პროცესში იყენებენ "მყარი პოზიციის" და "ინტერესებზე ორიენტირებული" მიდგომის განსხვავებას. ისინი აჩვენებენ, რომ მხარეები ხშირად კონფლიქტობენ პოზიციებზე დაყრდნობით, მაშინ როცა მათი ძირითადი ინტერესები შესაძლოა თავსებადი იყოს (Fisher, Ury, & Patton, 1981).

ბარტონი ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, რომ კონფლიქტების სიდრმისეული მოგვარება შესაძლებელია მხოლოდ ფუნდამენტური ადამიანური საჭიროებების, იდენტობის, უსაფრთხოების, აღიარების გათვალისწინებით და კომუნიკაციის მეშვეობით მათი გამოყოფით (Burton, 1990).

#### *კომუნიკაციის ხარისხი და აღქმის ცდომილებები*

ჯერვისი ამტკიცებს, რომ კონფლიქტების გამომწვევი ერთ-ერთი მთავარი ფაქტორი აღქმის ცდომილებაა. მისი აზრით, რაც უფრო მეტად არის კომუნიკაცია ღია, დეტალური და გამჭვირვალე, მით ნაკლებია საფრთხე, რომ კონფლიქტური მხარეები ერთმანეთს არასწორად გაიგებენ (Jervis, 1976).

კელმანი ამტკიცებს, რომ დიალოგის მეშვეობით აღქმის ტრანსფორმაცია, სადაც მონაწილეები სწავლობენ ერთმანეთის ჰუმანიზაციას და ინტერესების გათვალისწინებას, არის გრძელვადიანი მშვიდობის მიღწევის აუცილებელი ეტაპი (Kelman, 2005).

ბალ-ტარი თავის თეორიაში “მტრის იმიჯის” შესახებ აღწერს, თუ როგორ შეიძლება კონსტრუქციულმა კომუნიკაციამ, რომელიც არღვევს ნეგატიურ კოლექტიურ ნარატივებს, მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინოს მტრობის დინამიკის შემცირებაზე (Bar-Tal & Halperin, Socio-psychological barriers to conflict resolution, 2011).

#### *მცირე ჯგუფების დინამიკა: ფილმი “თორმეტი განრისხებული მამაკაცი”*

მცირე ჯგუფების დინამიკა ნათლადაა წარმოდგენილი კინოფილმში *Twelve Angry Men* (1957). ის შესანიშნავად ასახავს იმ პროცესს, თუ როგორ შეიძლება ერთმა ადამიანმა მშვიდი, თანმიმდევრული და ლოგიკურად აგებული არგუმენტაციით თანდათანობით შეცვალოს მთელი ჯგუფის აზრი. ეს პროცესი შეესაბამება (Moscovici, 1980)-ის “მცირეს გავლენის თეორიას”, რომლის მიხედვითაც უმცირესობის თანმიმდევრული და პრინციპული პოზიცია, მიუხედავად წინააღმდეგობისა, დროთა განმავლობაში ახდენს გავლენას უმრავლესობაზე.

ფილმში, ერთ-ერთი ნაფიცი მსაჯული განასახიერებს ასეთ როლს: იგი თავიდან არ უპირისპირდება ემოციურად სხვებს, არამედ სვამს კითხვებს, ითხოვს დამატებით განხილვებს და რაციონალურ ანალიზს. შედეგად, სხვები თანდათან იწყებენ არსებული მტკიცებულებების გადახედვას.

მოცემული კვლევები და მაგალითები აჩვენებს, რომ მშვიდობიანი, ლოგიკური და მიზანმიმართული კომუნიკაცია წარმოადგენს არამხოლოდ კონფლიქტების მართვის, არამედ მათი თავიდან აცილების კრიტიკულ მექანიზმს. პოზიციების ნაცვლად ინტერესებზე ფოკუსირება, ემპათიური მოსმენა და სტრუქტურირებული არგუმენტაცია ხელს უწყობს ნდობის აღდგენას, აღქმის ცდომილების დაძლევას და ტრანსფორმაციულ ცვლილებებს კონფლიქტურ ურთიერთობებში (მაღრაძე, 2007).

### III. საგანმანათლებლო დებატები და კონფლიქტების მართვა

#### 3. დებატები როგორც პრევენციული სტრატეგია

თანამედროვე კვლევები აჩვენებს, რომ საგანმანათლებლო დებატებში მონაწილე მოსწავლეებს უვითარდებათ კონსტრუქციული კონფლიქტების მართვის უნარები, მათ შორის კრიტიკული აზროვნება, ემპათია, კომუნიკაციის კომპეტენცია და ემოციური თვითრეგულაცია (Stevahn, Johnson, Johnson, & Schultz, 2002). ლაურა სტივანისა და მისი კოლეგების კვლევამ მიზნად დაისახა შეეფასებინა, თუ როგორ მოქმედებს კონფლიქტების გადაწყვეტისა და თანატოლთა მედიაციის ტრენინგი მოსწავლეთა სოციალურ-ემოციურ უნარებზე და აკადემიურ მიღწევებზე, როდესაც ეს პროგრამა ინტეგრირებულია საშუალო სკოლის სოციალური მეცნიერებების სასწავლო კურსში.

კვლევაში მონაწილეობდა 92 მეცხრეკლასელი კალიფორნიის ერთ-ერთი საჯარო სკოლიდან. მონაწილეები შემთხვევითობის პრინციპით გაიყვნენ ორ ჯგუფად: ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებად. ექსპერიმენტულმა ჯგუფმა გაიარა ხუთკვირიანი ტრენინგი მსოფლიო ცივილიზაციის კურსში, რომელიც მოიცავდა კონფლიქტების გადაწყვეტისა და თანატოლთა მედიაციის ელემენტებს, მაშინ როდესაც

საკონტროლო ჯგუფმა იგივე კურსი გაიარა ტრენინგის გარეშე (Stevahn, Johnson, Johnson, & Schultz, 2002).

კვლევის ძირითადი შედეგები აჩვენებს, რომ (Stevahn, Johnson, Johnson, & Schultz, 2002):

- ექსპერიმენტული ჯგუფის მოსწავლეებმა უკეთ შეითვისეს ინტეგრაციული მოლაპარაკების და მედიაციის სტრატეგიები, ვიდრე საკონტროლო ჯგუფის წევრებმა;
- მათ გამოუვლინდათ კონფლიქტებთან მიმართებით უფრო კონსტრუქციული მიდგომა. კერძოდ, ისინი ირჩევდნენ პრობლემის გადაჭრის, ვიდრე მოგება-წაგების სტრატეგიებს;
- ექსპერიმენტული ჯგუფის მოსწავლეები განიცდიდნენ პოზიტიურ ცვლილებებს კონფლიქტების მიმართ დამოკიდებულებაში, რაც ხელს უწყობს მშვიდობიან ურთიერთობებს;
- ექსპერიმენტული ჯგუფის წევრებმა აჩვენეს უკეთესი აკადემიური შედეგები როგორც სოციალური მეცნიერებების, ასევე ინგლისური ლიტერატურის მიმართულებით, რაც მიუთითებს უნარების გადატანის შესაძლებლობაზე სხვადასხვა საგნობრივ კონტექსტში.

კვლევის შედეგების საფუძველზე ავტორები იძლევიან შემდეგ რეკომენდაციებს (Stevahn, Johnson, Johnson, & Schultz, 2002):

- კონფლიქტების გადაწყვეტის პროგრამები უნდა ინტეგრირდეს სასწავლო გეგმაში, რათა მოსწავლეებს ჰქონდეთ შესაბამისი უნარების რეალურ გარემოში პრაქტიკული გამოყენების შესაძლებლობა;
- ტრენინგში უნდა ჩაერთოს მთელი კლასი, რათა უზრუნველყოფილი იყოს უნარების უნივერსალური გავრცელება;
- აუცილებელია მასწავლებლების შესაბამისი ტრენინგი, რათა მათ შეძლონ კონფლიქტების მართვის მეთოდების ეფექტურად სწავლება და მხარდაჭერა.

#### 4. სოციალურ-ემოციური სწავლება (SEL) და დებატების როლი

საგანმანათლებლო დებატები ხშირად ინტეგრირდება სოციალურ-ემოციური სწავლების (SEL) პროგრამებში, რაც ახალგაზრდებს ეხმარება თვითშეფასებისა და ემოციური რეგულაციის უნარების განვითარებაში. ამასთანავე, დებატების ფარგლებში განვითარებული სოციალური და ემოციური კომპეტენციები მჭიდროდ უკავშირდება კონფლიქტების მშვიდობიანი გადაწყვეტის უნარს (Bailey, Jacob, & Jones, 2014).

ბეილისა და მისი კოლეგების კვლევებში ხაზგასმულია, რომ SEL ხელს უწყობს სწავლის პროცესის გაუმჯობესებას, ქცევის მართვას და ემოციური თვითრეგულაციის განმტკიცებას, რაც წარმოადგენს საფუძველს იმ დასკვნისთვის, რომ დებატების პროგრამები ეხმარება SEL-ის პრინციპებს (Bailey, Jacob, & Jones, 2014). გარდა ამისა, სხვა კვლევები აჩვენებს, რომ SEL ხელს უწყობს კრიტიკული აზროვნების, ემპათიის, კომუნიკაციისა და თვითრეგულაციის უნარების გაძლიერებას, რაც პირდაპირ ეხმარება დებატების მიზნობრივ შედეგებს (Jones & Kahn, The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development, 2017).

კონფლიქტოლოგიური თეორიები გვაძლევს მყარ საფუძველს ადამიანთა შორის დაპირისპირების ბუნების და დინამიკის გასააზრებლად. მათი ინტეგრაცია საგანმანათლებლო სივრცეში, კერძოდ კი დებატების პროგრამებში, ქმნის ეფექტურ პლატფორმას მოსწავლეების კონსტრუქციული სოციალური ინტერაქციისა და კონფლიქტებთან ადაპტაციისთვის. საგანმანათლებლო დებატები არ უნდა განიხილებოდეს მხოლოდ კომუნიკაციური ტექნიკის განვითარებად, არამედ როგორც ღირებულებითი და სოციალური განვითარების ძლიერი ინსტრუმენტი, რომელიც ემყარება როგორც კონფლიქტოლოგიის, ასევე სოციალურ-ემოციური სწავლების პრინციპებს.

## თავი 2: ფორმალური დებატები, როგორც ინტერვენციის ინსტრუმენტი

ფორმალურ დებატებს ჩვენ აქ განვიხილავთ, როგორც იმ სასწავლო ინსტრუმენტს, რომლის დანერგვასა და განვითარებას ეძღვნება ჩვენი კვლევა.

კამათი ჩვენი ყოველდღიური ცხოვრების განუყოფელი ნაწილია და ეს არის სწორედ ის პროცესი, რომელიც იწვევს შემდგომში ფორმალურ დებატებში ჩართული ადამიანის მუდმივ სტიმულაციას (Brandstätter & Jürgen, 2009).

ყოველდღიურ ცხოვრებაში კამათს არაფორმალური ხასიათი აქვს; მას არ აქვს სტრუქტურა და საგანგებო წესები. აქედან გამომდინარე, იგი შეიძლება დაუსრულებლად გაგრძელდეს და არაფრის მომცემიც იყოს.

ფორმალური კამათი, ანუ დებატები წესებით, სათავეს ანგლოსაქსური ქვეყნებიდან იღებს. ხოლო ის შედეგები, რასაც ახალგაზრდები ამ ინსტრუმენტის დაუფლების შემდეგ ღებულობენ, არამხოლოდ მათ პოზიტიურ პიროვნულ ცვლილებებზე ისახება, არამედ მომავლი პროფესიული წარამტების განმსაზღვრელიც არის ხოლმე, რასაც ადასტურებს ის გამოკითხვები, რომელსაც ევროპის დებატების ორგანიზაციები გვთავაზობენ (Schmoll, 2013).

კარლ პოპერის დებატები, როგორც საგანმანათლებლო თამაში, ახალგაზრდებში კრიტიკულ აზროვნებას, ორატორობას, ორგანიზებულობას, ოპონენტთა პატივისცემას, კვლევის, მოსმენის, ჩაწერის, მასალაზე მუშაობის, არგუმენტაციის, კონფლიქტების მართვის და მრავალ სხვა უნარ-ჩვევას ავითარებს, რომელთა სრულყოფაც ამ ასაკში ძალზედ მნიშვნელოვანია განვითარებისა და მათი პიროვნებად ფორმირების პროცესში.

ფორმალური დებატების სწავლება ეყრდნობა გამოცდილებითი სწავლების ტექნიკას. მთლიანი მომზადება კი მიმართულია დებატებში მონაწილეობის მიღებაზე. ყველა მონაწილე მუდმივად მოტივირებულია, რომ რაც შეიძლება ხშირად ითამაშოს და შესაბამისად მისდა უნებურად ის მაქსიმალურად ინვითარებს ყველა ზემოთხსენებულ უნარს.

დებატები, როგორც თამაში, ახალგაზრდებში ააქტიურებს იმ „ფუნქციონალურ ტენდენციებს“, რომელთა შესახებაც დიმიტრი უზნაძე საუბრობს. მისი თეორიის მიხედვით, ადამიანის ფსიქიკაში არსებობს გარკვეული არარეალიზებული განწყობები, რომლებიც თამაშში რეალიზდება და იქცევა თვითრეგულაციისა და თვითკორექციის მექანიზმად (უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, 1998). დებატები, როგორც სტრუქტურირებული თამაში, აძლევს მოზარდს საშუალებას, რეალიზდეს ის ფუნქციური ტენდენციები, რომელიც ყოველდღიურ ცხოვრებაში ხშირად დაუკმაყოფილებელი რჩება (უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, 1998). თამაშს ისეთივე ფსიქოლოგიური მექანიზმები აქვს, როგორც სხვა ინტროგენულ აქტებს, როგორიცაა სიზმარი, შემოქმედება, ესთეტიკური აღქმა. ქცევის ეს ფორმები აერთიანებს ისეთ აქტებს, რომლებიც ჩნდება ფუნქციური ტენდენციის ანუ არარეალიზებული განწყობის საფუძველზე (საყვარელიძე & ლაბარტყავა, 2024). სწორედ ეს ხსნის, თუ რატომ წარმოადგენს დებატები, როგორც თამაში, მოზარდებისთვის ბუნებრივი მოტივაციის წყაროს და როგორ უწყობს ხელს მათ ემოციურ და სოციალურ განვითარებას (საყვარელიძე & ლაბარტყავა, 2024).

პირველი ეტაპი ფორმალურ კამათთან ზიარებისას იწვევს გარკვეული სახის ფსიქო-სოციალურ ცვლილებებს. როცა სწავლების მონაწილე ხედავს თავის წარმატებას, სოციალურ აღიარებასა და დაფასებას, მისი მოტივაცია მატულობს და ის ცდილობს რაც შეიძლება უკეთ დაეუფლოს იმ ტექნიკას, რომლის საშუალებითაც მას შეეძლება საკუთარი მოსაზრების არგუმენტირებულად დაფიქსირება, კონსტრუქციული დაპირისპირება.

საქართველოში ფაქტიურად არ მოიძებნება კვლევები ფორმალური დებატების სასწავლო პროგრამის გავლენაზე, რომლებშიც გამოჩნდებოდა, თუ როგორ იცვლება პიროვნება, ისე, რომ ის ხდება უკვე არა მარტო კარგი თეორეტიკოსი და კონსტრუქციულად მოსაუბრე ორატორი, არამედ მისი ისეთი მახასიათებლები იცვლება, რომლებიც ამზადებს მას თანამედროვე გამოწვევებისათვის. შესაბამისად, თუ მოხდება ისეთი პიროვნული პარამეტრების ცვლილება, რომელთა გაუმჯობესებაც სწრაფად

ცვალებად გარემოში ადაპტაციის ხელშემწყობას გამოიწვევს ეს საშუალებას მისცემს ახალგაზრდებს გახდნენ მეტად წარმატებულებები. მე-ს ხატის თუნდაც ერთი ელემენტის პოზიტიური ცვლილება კი პიროვნული ზრდისაკენ გადადგმული დიდი ნაბიჯი და შემდგომი განვითარების საწინდარია. სიტუაციური ანალიზიც და დაგროვებული ინფორმაციაც ამ კურიკულუმგავლილი სხვადასხვა ქვეყნის მოდებატეებისაგან გვანახებს, რომ მათ მიერ საკუთარი მიღწევების, თვითშეფასების ამაღლება განსაკუთრებულ (უნიკალური, მაღალი შესაძლებელობების მქონე) ჯგუფთან მიკუთვნებულობის, თუ სხვადასხვა მიღწევების მოპოვების გამო, ცვლის „მე“-ს წარმოდგენას და პიროვნულ ზრდას იწვევს (Schmoll, 2013). შესაბამისად, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ პიროვნება უფრო წარმატებულიც ხდება. ამასთანავე ამ პროგრამის გავლის შემდეგ ახალგაზრდას უკვე უნდა შეეძლოს ისეთი უნარებით აღიჭურვოს, რაც მას ნებისმიერ სიტუაციაში კონფლიქტების მართვის საუკეთესო შესაძლებლობას მისცემს, ეს კი მას კიდევ უფრო მეტად დაეხმარება თანამედროვე გარემოში სწრაფად ადაპტაციასა და ნებისმიერ სფეროში და ნებისმიერ (ფორმალურ თუ არაფორმალურ) გარემოში წარამტების მიღწევაში.

გარდა ამისა, ის თუ რატომაც გადაწყვიტეთ ჩვენ, რომ საგანმანათლებლო ფორმალური დებატების პროგრამის გავლენა გვეკვლია სხვადასხვა მიმართულებით, ამისი ერთ-ერთი საფუძველი ის რამდენიმე ემპირიული კვლევა იყო, სადაც დასტურდება საგანმანათლებლო დებატების პოზიტიური გავლენა ახალგაზრდების თვითშეფასებაზე, თვითრეგულაციასა და სოციალური უნარების განვითარებაზე, ესენია:

- Bellon, რომელიც აჩვენებს, რომ დებატებში მონაწილეობის შედეგად ახალგაზრდების კომუნიკაციური კომპეტენცია და თვითშეფასება მნიშვნელოვნად იზრდება, რაც ხელს უწყობს როგორც აკადემიურ, ისე სოციალურ წარმატებას (Bellon, 2000);

- Kennedy ამტკიცებს, რომ დებატებში მონაწილეობა ავითარებს კრიტიკულ აზროვნებას, თვითგამოხატვის უნარს და თვითრეფლექსიის მექანიზმებს, რაც მნიშვნელოვანია ინდივიდის პიროვნული ზრდისთვის (Kennedy, 2007);
- Fine აღწერს, რომ დებატებში მონაწილეობის შედეგად იზრდება თვითრწმენა (self-efficacy) და ინდივიდების მიერ საკუთარი სოციალური იდენტობის უფრო პოზიტიური აღქმა, რაც მნიშვნელოვანი კომპონენტია თვითკონცეფციის განვითარებაში (Fine, 2001).

გარდა ამისა, არაერთი კვლევა უსვამს ხაზს საგანმანათლებლო დებატების მნიშვნელობას ახალგაზრდებისთვის. ერთ-ერთი კვლევის თანახმად, ფორმალური დებატების ერთწლიანი ინტენსიური სწავლების შედეგად ახალგაზრდებში ვითარდება ისეთი უნარები, როგორიცაა თვითშეფასება, სოციალური ადაპტაცია და თვითრეგულაციის მექანიზმები. რაც ყველაზე მთავარია, დებატების სწავლება ზრდის თავდაჯერებულობას საკუთარ შესაძლებლობებში და ასევე დროის მენეჯმენტის უნარებს, რაც პოზიტიურ კორელაციაშია ახალგაზრდების აკადემიურ მიღწევებთან (Louden, 2010).

ასევე, ნიშანდობლივია ერთი კვლევა, რომელიც ეფუძნება ჩიკაგოს საჯარო სკოლების მონაცემებს 1997-2006 წლებში და აჩვენებს, რომ საგანმანათლებლო დებატებში ჩართული სტუდენტები უფრო ხშირად ამთავრებენ სკოლას, აქვთ მაღალი აკადემიური მოსწრება და აკმაყოფილებენ ACT-ის კოლეჯის მზაობის კრიტერიუმებს. ასეთ ახალგაზრდებს ასევე უვითარდებათ საჯაროდ სიტყვით გამოსვლისთვის საჭირო უნარ-ჩვევები, თვითმონიტორინგის შესაძლებლობები და სტრატეგიული პრეზენტაციის უნარები. ამ შემთხვევაშიც, დებატების სწავლება პოზიტიურ გავლენას ახდენს ახალგაზრდების აკადემიურ შეფასებებსა და სწავლის გაგრძელების ალბათობაზეც (Mezuk, Bondarenko, Smith, & Tucker, 2011).

არსებული თეორიული კონცეფციებისა და ამ სფეროში ჩატარებული კვლევების ანალიზის საფუძველზე მივიჩნიეთ მიზანშეწონილად დებატების საგანმანათლებლო

პროგრამის გავლენის ემპირიული შესწავლა საქართველოში, რათა დასაბუთებულიყო მისი როლი პიროვნული და სოციალური განვითარების ხელშეწყობაში.

საბოლოო ჯამში, იმ თეორიების გაანალიზების შედეგად, რაც საფუძვლად უდევს თვითობის განვითარებას და კონფლიქტების მართვას, ცხადად იკვეთება, რომ დებატების პროგრამა არ არის მხოლოდ კრიტიკული აზროვნების სწავლება, არამედ კომპლექსური სოციალური და პიროვნული უნარების განვითარების მექანიზმი. ის ქმნის უსაფრთხო, კონკურენტულ გარემოს, სადაც ინდივიდი სწავლობს თავის წარდგენას, თავის გაკონტროლებას, მსჯელობის ლოგიკის შენარჩუნებას და კონფლიქტის კონსტრუქციულად მოგვარებას. შესაბამისად, ამ ყველაფრის ქართულ რეალობაში ასახვის დასადასტურებლად დავგეგმე ეს გრძელვადიანი კვლევა.

### **თავი 3: დებატების გავლენა სხვადასხვა სამიზნე ჯგუფზე - რაოდენობრივი მონაცემები**

რაოდენობრივი კვლევის შედეგების დამუშავებისას გათვალისწინებული იყო ის განსხვავებებიც, რაც გამოვლინდა დებატების ერთწლიან სასწავლო პროგრამის გავლის შედეგად, შემდეგი ოთხი კატეგორიის სკოლაში: ქალაქის<sup>3</sup>, სოფლის<sup>4</sup>, კერძო<sup>5</sup> და საჯარო<sup>6</sup> (Magradze & Tsertsvadze, 2024). ჩვენთვის მნიშვნელოვანი იყო ამ სკოლების მოსწავლეების შედეგების გამიჯვნა, რადგან მათ შორის სოციოეკონომიკური განსხვავებებია, რაც მოქმედებს კვლევის შედეგებზეც.

---

<sup>3</sup> შედარებით გამართული ინფრასტრუქტურა, ფართო სოციალური გარემო, მაღალი ხელმისაწვდომობა რესურსებზე, მრავალფეროვანი არჩევანი სხვადასხვა საგანმანათლებლო-შემეცნებით აქტივობებზე.

<sup>4</sup> შედარებით მცირეკონტიგენტიანი, სადაც კლასში ხშირად ძალიან ცოტა მოსწავლეა. შეზღუდული რესურსი (ინტერნეტი, ტექნიკა, დამატებითი საგანმანათლებლო აქტივობები) და ხშირად ინფრასტრუქტურული გაუმართაობა. ასეთ პირობებში იზღუდება სოციალური ინტერაქციის შესაძლებლობები.

<sup>5</sup> შედარებით გამართული ინფრასტრუქტურა, მრავალფეროვანი პროგრამები, სკოლის შემდგომი აქტივობები, კლასებში მოსწავლეთა ოპტიმალური რაოდენობა, ინდივიდუალური სწავლების მიდგომები.

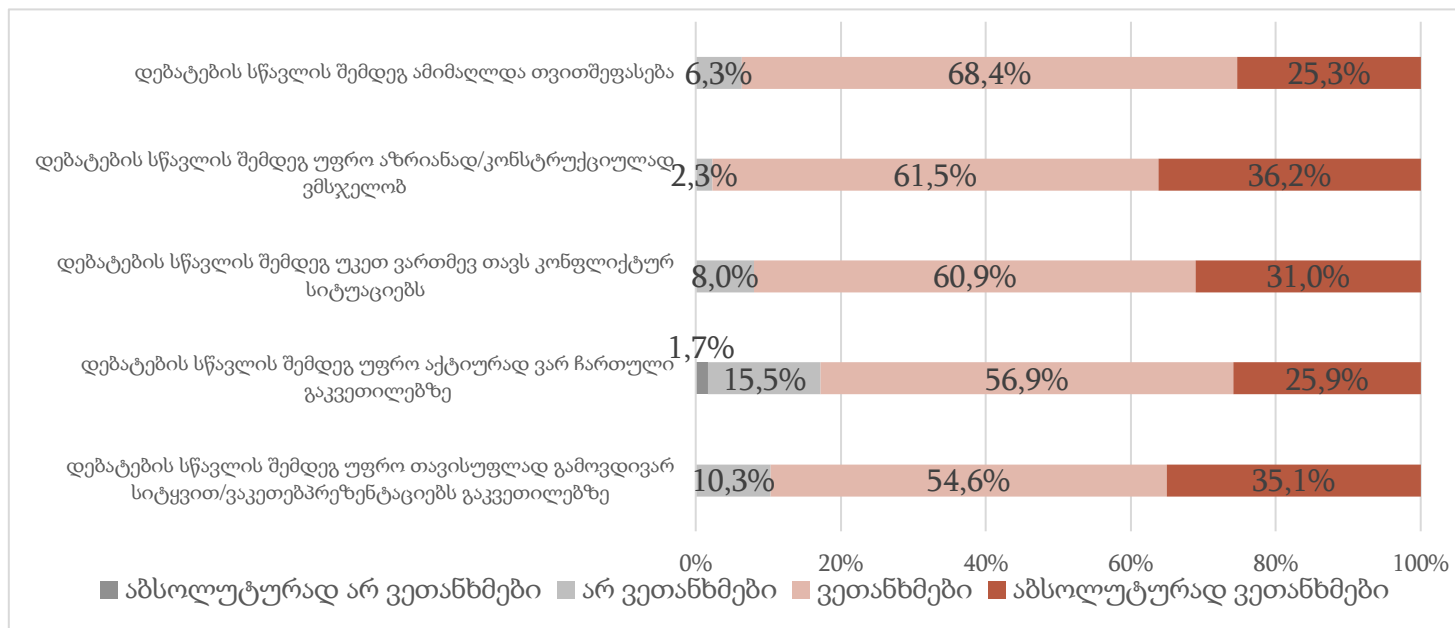
<sup>6</sup> მეტ-ნაკლებად გამართული ინფრასტრუქტურა, თუმცა ხშირ შემთხვევაში მოსწავლეების გადაჭარბებული რაოდენობა თითოეულ კლასში, რაც აფერხებს ინდივიდუალურ მიდგომებს. ასევე აღინიშნება მასწავლებელთა დაბალი კვალიფიკაცია.

### 3.1. რაოდენობრივი კვლევის შედეგები - მოსწავლეთა მონაცემები

#### *სწავლებაში ჩართულობის ეფექტიანობის შეფასება*

რაოდენობრივი კვლევის პირველი ნაწილი მოიცავდა კითხვებს, რომელთა მიზანი იყო რესპოდენტებისგან დებატების პროგრამის პირდაპირი ზეგავლენის გაგება (იხ. დიაგრამა #1). შედეგებიდან გამომდინარე ჩანს, რომ დებატების პროგრამამ ყველაზე დიდი გავლენა იქონია მოსწავლეებში კონსტრუქციული მსჯელობის განვითარებაზე, რასაც რესპოდენტთა 97.7% ეთანხმება. შემდგომ, იკვეთება, რომ როგორც თვითშეფასებაზე, ასევე კონფლიქტური სიტუაციების დარეგულირებაზეც დებატების პროგრამამ საკმაოდ პოზიტიურად იმოქმედა, ვინაიდან 92-94% მოსწავლეებისა მიიჩნევს ამგვარად. შედარებით ნაკლებად იმოქმედა დებატების პროგრამამ მოსწავლეებში სიტყვით გამოსვლის უნარებზე და საგაკვეთილო პროცესში აქტიურად ჩართულობაზე, თუმცა დიდი უმრავლესობა 85-90% მოსწავლეების მაინც ეთანხმება იმ მოსაზრებას, რომ დებატებმა მნიშვნელოვნად გააუმჯობესა მათთვის აღნიშნული უნარები. საბოლოო ჯამში, გამოიკვეთა, რომ ხუთივე მიმართულებაზე დებატების პროგრამამ პოზიტიური გავლენა იქონია მოსწავლეების დიდი უმრავლესობისთვის. თუმცა, იმისათვის, რომ დებატების პროგრამის პოზიტიური გავლენის შესახებ მეტი ინფორმაცია მიგვეღო, განსაკუთრებით კი კონკრეტულად როგორ და რა სახით იმოქმედა დებატებმა პოზიტიურად აღნიშნულ მიმართულებებზე, კვლევის თვისებრივ ნაწილში (კერძოდ, ფოკუსჯგუფებში) უფრო მეტად მოხდა ამ საკითხზე ჩადრმავება (ფოკუსჯგუფების შედეგები კი მითითებულია თვისებრივი კვლევის ნაწილში) (Magradze & Tsertsvadze, The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills, 2024).

დიაგრამა 1: მოსწავლეების კმაყოფილება პროგრამაში ჩართულობით



გარდა ამისა, დებატების სწავლის შედეგები ურთიერთდაკავშირებულია - თითოეულ მათგანს შორის კორელაციური კავშირი საშუალო სიძლიერისაა ( $p < 0.01$ ) (იხ. სქემა #1).

მაგალითად, მოსწავლეები, რომლებიც თვლიან, რომ დებატების სწავლის შემდეგ აუმაღლდათ თვითშეფასება, ასევე თვლიან, რომ უფრო კონსტრუქციულად მსჯელობენ ( $r = 0.46$ ), უკეთ ართმევენ თავს კონფლიქტურ სიტუაციებს ( $r = 0.53$ ), უფრო აქტიურად არიან ჩართულნი გაკვეთილებზე ( $r = 0.35$ ) და უფრო თავისუფლად აკეთებენ პრეზენტაციებს ( $r = 0.33$ ) (Magradze & Tsertsvadze, The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills, 2024).

აღნიშნული კითხვარის მიხედვით, სკოლების ტიპოლოგიებში (ქალაქი/სოფელი; საჯარო/კერძო) სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები არ დადგინდა; შესაბამისად, ეფექტი სკოლის ტიპზე დამოკიდებული არ არის.

სქემა 2: კორელაციური კავშირები

| კორელაციური კავშირები                                                    | დებატების სწავლის შემდეგ                   |                                            |                                           |                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
|                                                                          | უფრო აზრიანად /<br>კონსტრუქციულად ვმსჯელობ | უკეთ ვართმევ თავს კონფლიქტურ<br>სიტუაციებს | უფრო აქტიურად ვარ ჩართული<br>გაკვეთილებზე | უფრო თავისუფლად გამოვდივარ<br>სიტყვით/ვაკეთებ პრეზენტაციებს<br>გაკვეთილებზე |
| დებატების სწავლის შემდეგ ...                                             |                                            |                                            |                                           |                                                                             |
| ამიმაღლა თვითშეფასება                                                    | .46**                                      | .53**                                      | .35**                                     | .33**                                                                       |
| უფრო აზრიანად/კონსტრუქციულად ვმსჯელობ                                    |                                            | .43**                                      | .33**                                     | .53**                                                                       |
| უკეთ ვართმევ თავს კონფლიქტურ სიტუაციებს                                  |                                            |                                            | .36**                                     | .47**                                                                       |
| უფრო აქტიურად ვარ ჩართული გაკვეთილებზე                                   |                                            |                                            |                                           | .45**                                                                       |
| უფრო თავისუფლად გამოვდივარ სიტყვით/ვაკეთებ<br>პრეზენტაციებს გაკვეთილებზე |                                            |                                            |                                           |                                                                             |

აღნიშნული რაოდენობრივი მონაცემების მიხედვით, დებატების პროგრამამ მოსწავლეებზე მნიშვნელოვანი ზეგავლენა მოახდინა, კონსტრუქციული მსჯელობის გაუმჯობესებაზე მითითების თანხმობა მიუთითებს, რომ დებატები ასტიმულირებს აზროვნების და არგუმენტაციის სტრუქტურირებულ განვითარებას, რაც ემთხვევა სოციალური სწავლის თეორიას (Bandura, Social cognitive theory of self-regulation, 1991) და კონფლიქტების კონსტრუქციული ტრანსფორმაციის თეორიას (Galtung, Violence, Peace, and Peace Research, 1969).

მოსწავლეთა მიერ თვითშეფასების გაუმჯობესების აღნიშვნა შეიძლება აიხსნას სოციალური იდენტობის თეორიის (Tajfel & Turner, 1979) მეშვეობით. როდესაც მოსწავლე თავს ხედავს როგორც კომუნიკაციურად და არგუმენტაციულად ძლიერ სუბიექტს, მისი ჯგუფთან ურთიერთობა და პოზიციონირება ძლიერდება, რაც ზრდის თვითშეფასებას.

ამასთანავე, გოფმანის თვითპრეზენტაციის თეორია ამბობს, რომ მოსწავლეები, რომლებიც საჯარო გამოსვლებისას უკეთესად ახერხებენ საკუთარი იმიჯის მართვას, ნაკლებად განიცდიან შფოთვას, რაც იწვევს თვითშეფასების ამაღლებას (Goffman E. , 1958).

ასევე კონსტრუქციულ მსჯელობასა და თავისუფლად სიტყვით გამოსვლას შორის არსებული მნიშვნელოვანი კორელაცია ( $r = .53$ ) აჩვენებს, რომ დებატები არ არის მხოლოდ სწავლის მეთოდი, არამედ წარმოადგენს ისეთ მექანიზმს, რომელიც ააქტიურებს იმ ფსიქოლოგიურ ტენდენციებს, რომელთა რეალიზაციაც თავისთავად ახდენს ინდივიდის ფუნქციურ განტვირთვას და ხელს უწყობს მის განვითარებას (უზნაძე, შრომები, ტომი I , 1956).

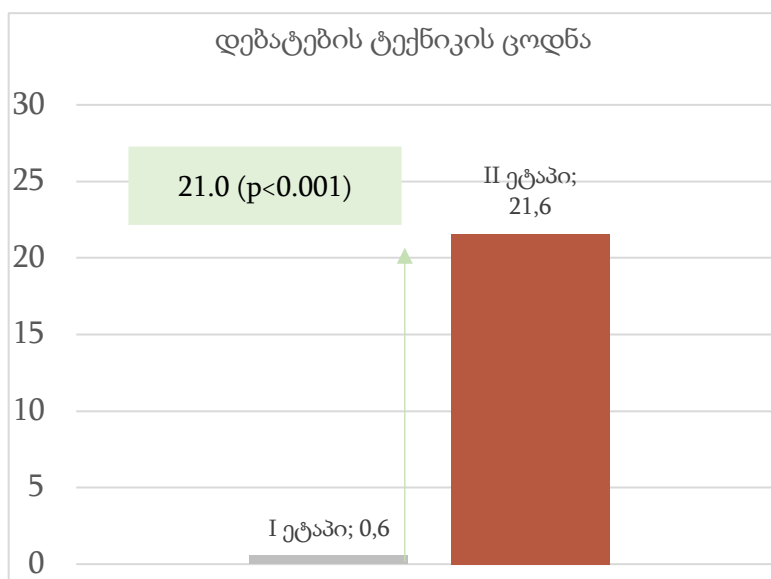
გარდა ამისა, კონსტრუქციულ მსჯელობასა და კონფლიქტურ სიტუაციებთან გამკლავებას შორის არსებული მნიშვნელოვანი კორელაცია ( $r = .53$ ) აჩვენებს, რომ მოსწავლეები, რომლებიც სწავლობენ კონსტრუქციულ მსჯელობას, უკეთ ახერხებენ კონფლიქტების არადესტრუქციულად მართვას. ეს ეფუძნება დოიჩის კონფლიქტის ევოლუციის მოდელს, რომელიც გულისხმობს, რომ ურთიერთგაგების უნარის ამაღლება ამცირებს კონკურენტულ ტენდენციებს და ზრდის თანამშრომლობის შანსებს (Deutsch, The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes, 1973).

გრაფიკში ნაჩვენებია, რომ თვითშეფასებას, კონსტრუქციულ მსჯელობას, კონფლიქტურ სიტუაციებზე რეაგირებას, აქტიურ მონაწილეობასა და პრეზენტაციის უნარებს შორის საშუალო სიძლიერის კორელაცია არსებობს ( $r .33-.53$ ,  $p < 0.01$ ). ეს მიუთითებს, რომ დებატების პროგრამა არამხოლოდ ერთ უნარზე ახდენს გავლენას, არამედ ქმნის კუმულაციური ზრდის შესაძლებლობას - ერთის გაუმჯობესება მხარს უჭერს მეორის განვითარებას.

***დებატების ტექნიკის ცოდნა მოსწავლეებში***

კვლევასთან ერთად მნიშვნელოვანი იყო რესპოდენტების დებატების ტექნიკის ცოდნის შეფასება, ვინაიდან, აუცილებელი იყო სწორედ დებატების ტექნიკას სრულყოფილად დაუფლებული მონაწილეებისგან გაგვეგო დებატების პროგრამის ეფექტურობა. დებატების ტექნიკის ცოდნის ტესტი აფასებს პროგრამაში გავლილი საკითხების ცოდნას, შესაბამისად არ არის გასაკვირი შედეგების ასეთი მკვეთრი გაუმჯობესება (დებატების ტექნიკის კითხვარის მაქსიმალური ქულა იყო 34) (იხ. დიაგრამა #2) (Magradze & Tsertsvadze, The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills, 2024).

დიაგრამა 2: დებატების ტექნიკის ცოდნა მოსწავლეებში



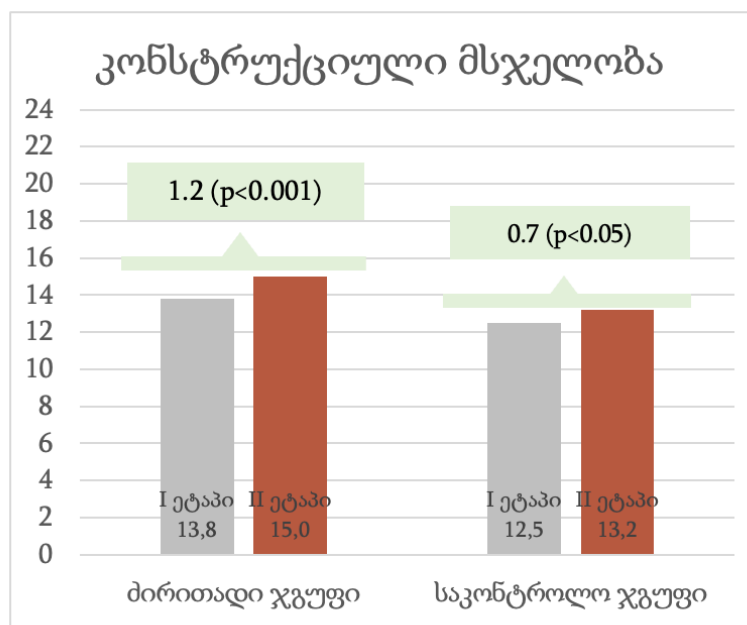
### კონსტრუქციული მსჯელობა

კვლევის ამ ნაწილის შედეგებიდან გამომდინარე ჩანს, რომ დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ ძირითადი ჯგუფის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებელი უფრო მაღალია კონსტრუქციული მსჯელობის კითხვარში, ვიდრე პროგრამის გავლამდე (იხ. დიაგრამა #3).

საკონტროლო ჯგუფის მოსწავლეებმაც საშუალოდ უკეთესი შედეგი აჩვენეს კონსტრუქციული მსჯელობის კითხვარის მეორედ შევსების დროს.

ძირითადი ჯგუფის მოსწავლეებს უფრო მაღალი საშუალო მაჩვენებელი აქვთ კონსტრუქციული მსჯელობის კითხვარში ვიდრე საკონტროლო ჯგუფის მოსწავლეებს დებატების პროგრამის გავლამდე ( $p<0.001$ ) და გავლის შემდეგაც ( $p<0.001$ ) (Magradze & Tsertsvadze, The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills, 2024).

დიაგრამა 3: კონსტრუქციული მსჯელობა მოსწავლეებში



გარდა ამისა, როგორც ქალაქის, ასევე სოფლის სკოლის მოსწავლეებმა დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ საშუალოდ უფრო მაღალი ქულა მიიღეს კონსტრუქციული მსჯელობის კითხვარში, ვიდრე პროგრამის გავლამდე (Magradze & Tsertsvadze, The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills, 2024).

დებატების პროგრამის გავლამდე სოფლის სკოლის მოსწავლეებმა უფრო მაღალი საშუალო მაჩვენებელი აჩვენეს, ვიდრე ქალაქის მოსწავლეებმა ( $p<0.05$ ). დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ მათ შედეგებს შორის სტატისტიკურად არსებითი სხვაობა

ადარ ვლინდება ( $p>0.05$ ) (Magradze & Tsertsvadze, The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills, 2024).

ძირითადი ჯგუფის ქალაქის სკოლის მოსწავლეებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად უფრო მაღალი საშუალო მაჩვენებელი აქვთ, ვიდრე საკონტროლო ჯგუფის ქალაქის სკოლის მოსწავლეებს დებატების დაწყებამდე ( $p<0.05$ ) და პროგრამის გავლის შემდეგაც ( $p<0.001$ ) (Magradze & Tsertsvadze, The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills, 2024).

ძირითადი ჯგუფის სოფლის სკოლის მოსწავლეებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად უფრო მაღალი საშუალო მაჩვენებლები აქვთ, ვიდრე საკონტროლო ჯგუფის სოფლის სკოლის მოსწავლეებს დებატების დაწყებამდე ( $p<0.001$ ) და პროგრამის გავლის შემდეგაც ( $p<0.01$ ) (Magradze & Tsertsvadze, The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills, 2024).

როგორც საჯარო, ასევე კერძო სკოლის მოსწავლეებმა დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ საშუალოდ უფრო მაღალი ქულა მიიღეს კონსტრუქციული მსჯელობის კითხვარში, ვიდრე პროგრამის გავლამდე (Magradze & Tsertsvadze, The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills, 2024).

კონსტრუქციული მსჯელობის კითხვარში საჯარო და კერძო სკოლის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებელი არ განსხვავდება ერთმანეთისგან არც ერთ ეტაპზე ( $p>0.05$ ).

ძირითადი ჯგუფის საჯარო სკოლის მოსწავლეებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად უფრო მაღალი საშუალო მაჩვენებლები აქვთ, ვიდრე საკონტროლო ჯგუფის საჯარო სკოლის მოსწავლეებს დებატების დაწყებამდე ( $p<0.01$ ) და პროგრამის გავლის შემდეგაც ( $p<0.001$ ) (Magradze & Tsertsvadze, The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills, 2024).

ლევ ვიგოცკის განვითარების სოციოკულტურული თეორიის მიხედვით, უნარები მაქსიმალურად ივითარება „უახლოესი განვითარების ზონის“ (Zone of Proximal

Development) ფარგლებში, როდესაც სწავლება აგებულია სოციალურ ინტერაქციაზე. დებატები ქმნის ზუსტად ასეთ გარემოს — მოსწავლეები იძენენ არგუმენტირებულად მსჯელობის უნარს თანატოლებთან და მოწინააღმდეგეებთან დისკუსიით. ეს ნათლად განმარტავს თუ რატომ იზრდება მსჯელობის კომპეტენცია განსაკუთრებით იმ მოსწავლეებში, ვინც აქტიურადაა ჩართული დებატების სასწავლო პროგრამაში. (Vygotsky, Cole, Jolm-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978).

დოიჩის მოდელის თანახმად, კონფლიქტის გამოსავალი დამოკიდებულია იმაზე, ახერხებენ თუ არა მხარეები ინფორმაციის გაზიარებას და ლოგიკური მსჯელობის გზით გადაწყვეტილების მიღებას. დებატების პროგრამა ასწავლის მხარეებს სწორედ იმ ძირითად პრინციპებს (მოსმენა, არგუმენტაცია, ფაქტებზე დაყრდნობა), რომლებიც ხელს უწყობს კონფლიქტის კონსტრუქციულ ტრანსფორმაციას (Deutsch, The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes, 1973). ეს მიდგომა ხსნის, თუ რატომ იზრდება კონსტრუქციული მსჯელობის უნარი დებატების სწავლის შემდეგ.

კონსტრუქციული მსჯელობა ასევე მჭიდროდ უკავშირდება კრიტიკულ აზროვნებას. ენისი და ჰალპერნი მიიჩნევენ, რომ კრიტიკული აზროვნება გულისხმობს შეფასებით მსჯელობას, არგუმენტების შედარებას და დასკვნების საფუძვლიან გადახედვას. დებატების პროცესში მოსწავლეები აქტიურად ახერხებენ არგუმენტების შედარებასა და დასკვნების გადახედვას. ამ პრაქტიკის შედეგად ისინი ავითარებენ კრიტიკული აზროვნების უნარს, რაც ხელს უწყობს სწავლის პროცესის უფრო ღრმა და შედეგიან განვითარებას (Ennis, 1993) (Halpern, 1998).

შედეგები ასევე აჩვენებს, რომ პროგრამამ შედარებით დაბალი საწყისი მაჩვენებლის მქონე ჯგუფებში - მაგალითად, ქალაქის მოსწავლეებში — გამოიწვია შედარებით მეტი პროგრესი, რაც ემთხვევა კომპენსაციური სწავლის ჰიპოთეზას.

ბლუმის მიხედვით, ნებისმიერი სახის დასწავლა ეფექტიანია მაშინ, როდესაც სწავლის პროცესი ინდივიდუალური ტემპისა და სირთულეების გათვალისწინებით არის მორგებული, რაც ქმნის პირობებს სრულყოფილი გაგებისთვის და ეფექტური

პროგრესისთვის (Bloom, 1968). ეს მიდგომა ეფუძნება პრინციპს, რომ სუსტი აკადემიური დონის მქონე მოსწავლეებს განსაკუთრებით სჭირდებათ მიზანმიმართული საგანმანათლებლო მხარდაჭერა. ასევე როგორც სლავინი აჩვენებს, ჯგუფებში უნარების მიხედვით სწავლებისას დაბალი აკადემიური მიღწევის მქონე მოსწავლეები მეტ პროგრესს აჩვენებენ მიზნობრივი ჩარევის შედეგად (Slavin, 1990). გარდა ამისა, ერთ-ერთი კვლევის მიხედვით დასტურდება, რომ სტრუქტურირებული და სტრატეგიულად დაგეგმილი პროგრამები უფრო ძლიერ გავლენას ახდენს იმ მოსწავლეებზე, ვისაც თავდაპირველად დაბალი აკადემიური მაჩვენებლები ჰქონდათ (Tymms & Merrell, 2007). დებატების სასწავლო პროგრამა კი სწორედ ინდივიდუალური მიდგომებით ხელმძღვანელობს, რაც ხსნის კიდევ მიღებულ შედეგებს.

კვლევამ ასევე აჩვენა, რომ დებატების პროგრამის გავლამ როგორც ქალაქის, ისე სოფლის, ასევე საჯარო და კერძო სკოლების მოსწავლეებს საშუალოდ მნიშვნელოვნად გაუზარდა ქულები კონსტრუქციული მსჯელობის კითხვარში. ეს შედეგი ასახავს, რომ სტრუქტურირებული დისკუსიის ფორმატი და არგუმენტაციის სწავლების ტექნიკები ეფექტიანია განსხვავებულ სასკოლო გარემოებშიც; სექტორების (კერძო/საჯარო) ფაქტორების გავლენა სტატისტიკურად არ გამოვლენილა. ზრდა ფიქსირდება ყველა ქვეჯგუფში, რაც მიანიშნებს, რომ ეფექტი განპირობებულია სწავლების დიზაინით და მასზე არ მოქმედებს განსხვავებული სკოლის ტიპები (Bronfenbrenner, 1981), (Bourdieu, 1986). პროგრამამდე სოფლის მოსწავლეებს, ქალაქის მოსწავლეებთან შედარებით, უფრო მაღალი შედეგები ჰქონდათ, თუმცა პროგრამის გავლის შემდეგ ეს სხვაობა გაქრა. ეს მიუთითებს, რომ დებატების სტანდარტიზებულმა სწავლებამ შექმნა საერთო სასწავლო პირობები, რომლებმაც ლოკაციური განსხვავებების ეფექტი შეასუსტა, რის შედეგადაც მაჩვენებლები კონვერგირდა. ანუ შედეგი განსაზღვრა სწავლების დიზაინმა, და არა საცხოვრებელი თუ სოციალური გარემოს სპეციფიკამ (Bronfenbrenner, 1981). ძირითადი ჯგუფის მოსწავლეებმა (ქალაქისა და სოფლის, საჯარო და კერძო სკოლებიდან) ორივე ეტაპზე სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად უკეთესი შედეგები აჩვენეს საკონტროლო

ჯგუფებთან შედარებით, რაც მიუთითებს ინტერვენციის მდგრად ეფექტზე. საჯარო და კერძო სკოლის მოსწავლეების შედეგებს შორის განსხვავება არ გამოვლენილა, რაც აჩვენებს, რომ ამ მიმართულებით სწავლების ტექნიკის გამოყენებას სკოლის ტიპის მიხედვით სპეციალური ადაპტაცია არ სჭირდება.

### **თვითპრეზენტაცია**

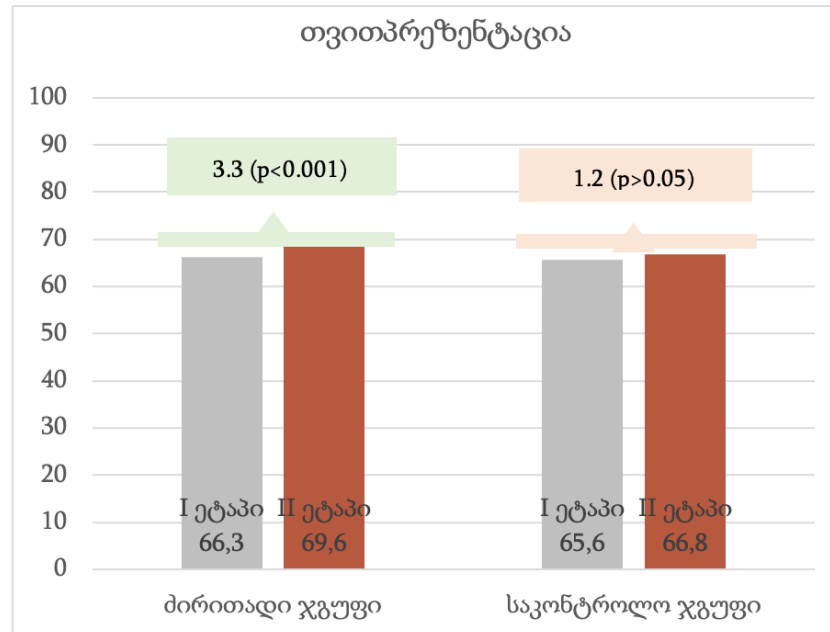
თვითპრეზენტაციის კითხვარის შემთხვევაშიც ძირითადი ჯგუფის მოსწავლეებმა გააუმჯობესეს შედეგი დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ (იხ. დიაგრამა #4). ასევე აღსანიშნავია, რომ ძირითადი ჯგუფის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებელი უფრო მაღალია დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ, ვიდრე პროგრამის გავლამდე.

კვლევის შედეგები ცხადყოფს, რომ დებატების პროგრამამ მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინა მოსწავლეებში თვითპრეზენტაციის უნარების გაუმჯობესებაზე. ძირითად ჯგუფში საშუალო მაჩვენებელი გაზრდილია 66.3-დან 69.6-მდე, ხოლო საკონტროლო ჯგუფში ზრდა არ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი. პროგრამის გავლის შემდეგ ძირითად და საკონტროლო ჯგუფებს შორის განსხვავება გახდა არსებითი ( $p < 0.01$ ), რაც მიუთითებს დებატების ეფექტიანობაზე თვითპრეზენტაციის კომპონენტში.

საკონტროლო ჯგუფის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებლის მატება სტატისტიკურად არსებითი არ არის.

დებატების გავლამდე ძირითადი და საკონტროლო ჯგუფის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებლები სტატისტიკურად არ განსხვავდებოდა ერთმანეთისგან ( $p > 0.05$ ). დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ კი ამ ორი ჯგუფის მაჩვენებლებს შორის სხვაობა სტატისტიკურად არსებითი გახდა ( $p < 0.01$ ) (Magradze & Tsertsvadze, The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills, 2024).

დიაგრამა 4: თვითპრეზენტაცია მოსწავლეებში



გარდა ამისა, როგორც ქალაქის, ასევე სოფლის სკოლის მოსწავლეებმა დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ საშუალოდ უფრო მაღალი ქულა მიიღეს თვითპრეზენტაციის კითხვარში, ვიდრე პროგრამის გავლამდე.

ქალაქის სკოლის მოსწავლეებმა უფრო მაღალი საშუალო მაჩვენებელი აჩვენეს როგორც დებატების პროგრამის გავლამდე ( $p<0.001$ ), ასევე გავლის შემდეგაც ( $p<0.001$ ) ვიდრე სოფლის სკოლის მოსწავლეებმა.

დებატების პროგრამის გავლამდე ძირითადი და საკონტროლო ჯგუფების ქალაქის სკოლის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებლები სტატისტიკურად არსებითად არ განსხვავდებოდნენ ერთმანეთისგან ( $p>0.05$ ), თუმცა დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ ამ ორი ჯგუფის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებლებს შორის არსებითი სხვაობაა ( $p<0.001$ ).

თვითპრეზენტაციის კითხვარში საჯარო და კერძო სკოლის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებლები არ განსხვავდება სტატისტიკურად ერთმანეთისგან არც დებატების

პროგრამის გავლის წინ და არც გავლის შემდეგ ( $p > 0.05$ ) (Magradze & Tsertsvadze, The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills, 2024).

ერვინგ გოფმანი თვითპრეზენტაციის თეორიაში სოციალური ურთიერთქმედებისას ინდივიდები ცდილობენ მართონ შთაბეჭდილება, რომელიც სხვებზე აქვთ. დებატები სწორედ ამ კომპეტენციის განვითარებაზეა ორიენტირებული: მოსწავლეები სწავლობენ როგორ იმოქმედონ აუდიტორიის წინაშე, როგორ გამოხატონ საკუთარი პოზიცია და როგორ მართონ ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაცია. კვლევის შედეგები სრულად ეთანხმება გოფმანის მიდგომას: დებატების პროგრამამ გააძლიერა ის სოციალური როლები, რომლებიც დაკავშირებულია შთაბეჭდილების ეფექტურ მართვასთან (Goffman E. , 1958).

დებატებში აქტიური და ინტენსიური მონაწილეობა ქმნის წარმატების განმეორებად გამოცდილებას, რაც ზრდის მოსწავლის რწმენას საკუთარი შესაძლებლობების მიმართ. სწორედ ეს მექანიზმია ერთ-ერთი განმაპირობებელი თვითპრეზენტაციის გაუმჯობესების, რადგანაც თვითეფექტიანობის გრძნობა პირდაპირ კავშირშია ინდივიდის სოციალურ აქტივობასთან (Bandura, Social cognitive theory of self-regulation, 1991) .

ქალაქის სკოლის მოსწავლეებში უფრო მაღალი ქულა ( $p < 0.001$ ) შეიძლება აიხსნას პირველადი სოციალიზაციის ხარისხით და იმ ფაქტორებით, როგორიცაა მეტი საჯარო გამოსვლის გამოცდილება, კონკურენტული სასკოლო გარემო ან საკლასო ინტერაქციის სტრუქტურა. როგორც მიუთითებს ბრონფენბრენერი, ინდივიდის განვითარებაზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მიკროსისტემური გარემო, რომელშიც იგი მოქმედებს — მათ შორის სკოლა, თანატოლებთან ინტერაქცია და კომუნიკაციის კულტურა (Bronfenbrenner, 1981). ასევე, ბურდიეს მიხედვით, საჯარო სკოლებში დაგროვილი კულტურული და სოციალური კაპიტალი მნიშვნელოვანწილად განაპირობებს მოსწავლის მონაწილეობას სოციალური აქტივობების დროს, რაც აისახება თვითპრეზენტაციის უნარების დონის განსხვავებაზეც (Bourdieu, 1986).

საჯარო და კერძო სკოლების მოსწავლეებს შორის სტატისტიკურად არსებითი სხვაობა არ დაფიქრებულა. ეს შედეგი მიუთითებს, რომ სკოლის სექტორი ამ კომპონენტში დიფერენცირების საფუძველს არ იძლევა.

თვითპრეზენტაცია ეკუთვნის იმ უნარების კატეგორიას, რასაც თანამედროვე განათლება „soft-skills“-ად მიიჩნევს. დებატების სასწავლო პროგრამა სწორედ ამ უნარების განვითარებაზეა ორიენტირებული და როგორც ინტეგრირებული მეთოდი, აერთიანებს კრიტიკულ აზროვნებას და კომუნიკაციის სტრატეგიებს - რაც იწვევს თვითპრეზენტაციის კომპლექსურ განვითარებას.

### **თვითკონტროლი**

შედეგებმა აჩვენეს, რომ ძირითადი ჯგუფის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებელი უფრო მაღალია დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ, ვიდრე პროგრამის გავლამდე (იხ. დიაგრამა #5).

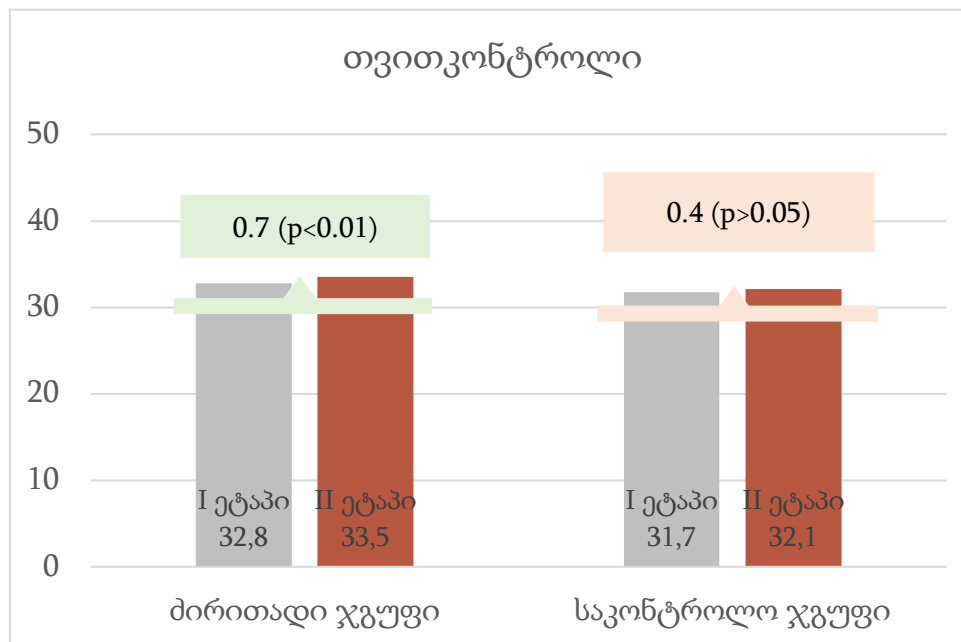
საკონტროლო ჯგუფის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებლის მატება სტატისტიკურად არსებითი არ არის.

დებატების გავლამდე ძირითადი და საკონტროლო ჯგუფის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებლები სტატისტიკურად არ განსხვავდება ერთმანეთისგან ( $p > 0.05$ ). დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ კი თვითკონტროლის კითხვარში ამ ორი ჯგუფის მაჩვენებლებს შორის სხვაობა სტატისტიკურად არსებითი გახდა ( $p < 0.05$ ).

გარდა ამისა, დებატების პროგრამის გავლამდე ძირითადი და საკონტროლო ჯგუფების ქალაქის სკოლის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებლები სტატისტიკურად არსებითად არ განსხვავდებოდნენ ერთმანეთისგან ( $p > 0.05$ ), თუმცა დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ ამ ორი ჯგუფის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებლებს შორის არსებითი სხვაობაა ( $p < 0.01$ ).

საჯარო და კერძო სკოლის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებლები სტატისტიკურად არსებითად განსხვავდება ერთმანეთისგან დებატების პროგრამის გავლამდე ( $p < 0.001$ ) და გავლის შემდეგაც ( $p < 0.05$ ) (Magradze & Tsertsvadze, The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills, 2024).

დიაგრამა 5: თვითკონტროლი მოსწავლეებში



კვლევის შედეგები ცხადყოფს, რომ დებატების პროგრამა დადებითად მოქმედებს მოსწავლეების თვითკონტროლის უნარებზე. ძირითადი ჯგუფის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებელი მნიშვნელოვნად გაიზარდა პროგრამის დასრულების შემდეგ, ხოლო საკონტროლო ჯგუფში ცვლილება სტატისტიკურად არსებითი არ არის. დებატების გავლით მიღწეული გაუმჯობესება განსაკუთრებით თვალსაჩინოა ქალაქის სკოლის მოსწავლეებში ( $p < 0.01$ ) და საჯარო/კერძო სკოლების შედარებისასაც გამოვლენილია განსხვავება.

როგორც ცნობილია, ინდივიდის მიერ საკუთარი ქცევის კონტროლის განცდა (შიდა ლოკუსი) პოზიტიურად უკავშირდება თვითკონტროლის დონეს. დებატებში

მონაწილეობა აუმჯობესებს ამ განცდას-მოსწავლეები იღებენ პასუხისმგებლობას საკუთარ გადაწყვეტილებებზე, რაც ზრდის შიდა ლოკუსს (Rotter, 1966). გუნდური მუშაობის ძირითადი პრინციპების გათვალისწინება ხელს უწყობს იმას, რომ ინდივიდებმა მათ გარშემო განვითარებული მოვლენები არა სხვადასხვა გარემოებებს, არამედ საკუთარ თავსაც დააბრალონ და შესაბამისად მეტად განვითარონ თანამშრომლობითი უნარი, რაც თვითკონტროლის დამსახურებად შეიძლება ჩაითვალოს.

თვითმონიტორინგის თეორიის თანახმად, მაღალი თვითმონიტორინგის მქონე ინდივიდები აქტიურად აკვირდებიან თავიანთ ქცევას და ცვლიან მას სოციალურ კონტექსტზე დაყრდნობით (Snyder, 1974). დებატები ქმნის რეალურ სოციალურ გარემოს, სადაც მოსწავლე უწყვეტად აფასებს საკუთარ მეტყველებას, მსჯელობას, არავერბალურ კომუნიკაციას და ქცევას, რითიც ვითარდება სწორედ თვითფლობა.

კეტელი თვითკონტროლს აღიქვამს, როგორც პიროვნების ერთ-ერთ ძირითად თვისებას, რომელიც დაკავშირებულია იმპულსების გაკონტროლებასთან, პასუხისმგებლობასთან და სოციალური ქცევის სტაბილურობასთან. დებატების პროცესში მოსწავლეები იძულებულნი არიან დაიცვან წესები, მოუსმინონ სხვას და კონტროლს უწევდნენ საკუთარი ემოციების გამოხატვას, რაც აძლიერებს აღნიშნულ ფაქტორს (Cattell, Eber, & Tatsuoka, 1970).

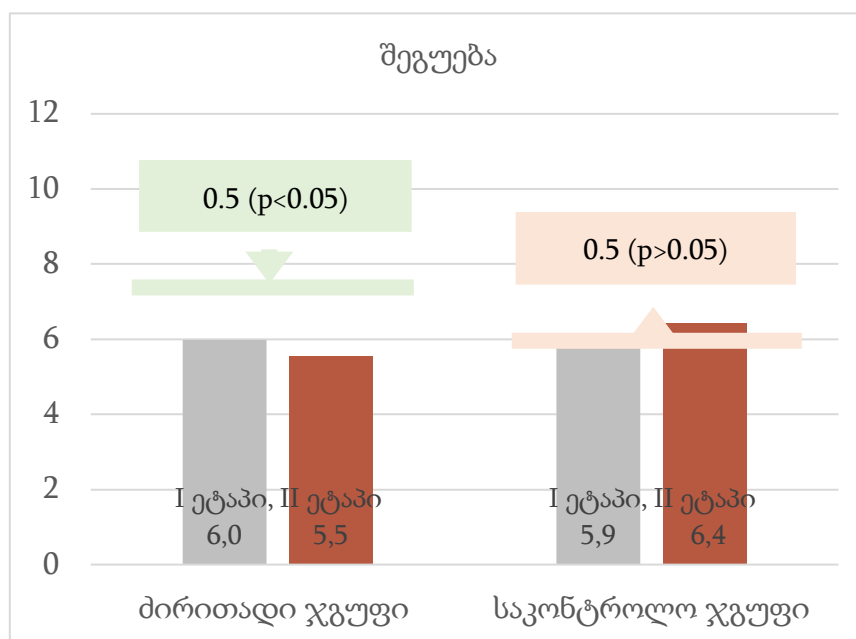
კვლევის მონაცემების თანახმად, საჯარო და კერძო სკოლის მოსწავლეებს შორის დებატებამდე უკვე არსებობდა სტატისტიკურად არსებითი სხვაობა ( $p < 0.001$ ), რაც შეიძლება აიხსნას სოციოეკონომიკური კაპიტალის ან განსხვავებული საგანმანათლებლო პოლიტიკის არსებობით (Bourdieu, 1986). მიუხედავად ამისა, დებატების პროგრამის გავლით ორივე ტიპის სკოლაში დაფიქსირდა პროგრესი, რაც მიუთითებს პროგრამის უნივერსალურ ეფექტიანობაზე.

## თომას-კილმანის კითხვარი

კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ თომას-კილმანის კითხვარის 5 სკალიდან მხოლოდ 3-ზე შეიცვალა საშუალო მაჩვენებელი სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად. ესენია: თანამშრომლობა, კომპრომისი და თავიდან აცილება (Magradze & Tsertsvadze, The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills, 2024). ასევე არსებითად შეიცვალა შეგუების სკალის საშუალო მაჩვენებელი (იხ. დიაგრამა #6).

ხელმეორედ შევსებისას საკონტროლო ჯგუფის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებელი სტატისტიკურად არსებითად არ შეცვლილა (Magradze & Tsertsvadze, The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills, 2024).

დიაგრამა 6: შეგუება მოსწავლეებში



აღნიშნული დინამიკა მიუთითებს იმაზე, რომ დებატების გამოცდილება მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოსწავლის კონფლიქტთან მიდგომის სტილზე.

თომას კილმანის მოდელი ემყარება ორი ძირითადი განზომილების კომბინაციას:

- ასერტიულობა (მოთხოვნის დაყენება),

- კოოპერატიულობა (თანამშრომლობა და სხვების საჭიროებების გათვალისწინება).

ამ ორი პარამეტრის მიხედვით დიფერენცირდება ხუთი სტრატეგია: შეჯიბრება, შეგუება, თავიდან აცილება, თანამშრომლობა და კომპრომისი (Thomas & Kilmann, Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, 1976).

დებატების მონაწილეებში თანამშრომლობისა და კომპრომისის ქულების მატება მიუთითებს, რომ მოსწავლეებმა განივითარეს ორივე - როგორც საკუთარი პოზიციის დაცვის, ასევე სხვისი მოსაზრების გათვალისწინების უნარი. ეს ემთხვევა TKI (Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument) მოდელის პოზიტიურ ტრანსფორმაციულ შედეგებს. გუნდური თამაშის სპეციფიკა ბიძგს აძლევს მოსწავლეებს, რომ ისწავლონ საჭირო დროს კომპრომისებზე წასვლა, რითიც შეიძლება აიხსნას მიღებული შედეგები.

TKI მოდელის მიხედვით, თანამშრომლობა წარმოადგენს ყველაზე რთულ და ღრმა სტრატეგიას, რომელიც საჭიროებს როგორც თვითგამოხატვის, ისე სხვისი პოზიციის გაგების უნარს (Thomas & Kilmann, Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, 1976). დებატების სასწავლო გარემო ასწავლის მოსწავლეს მხარეებს შორის საერთო გადაწყვეტის ძიებას, რაც განმარტავს თანამშრომლობის სკალაზე მიღწეულ ზრდას (განსაკუთრებით ქალაქის სკოლებში).

თავიდან აცილების ტენდენციის შემცირებაც მიუთითებს, რომ დებატების გამოცდილება საშუალებას აძლევს მოზარდებს კონსტრუქციულად გადაჭრან კონფლიქტები და არ აარიდონ მათ თავი.

დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ ქალაქის სკოლის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებელი უფრო მაღალია თანამშრომლობის სკალაზე, ვიდრე პროგრამის გავლამდე. ამ სკალაზე სოფლის სკოლის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებლები სტატისტიკურად არსებითად არ შეცვლილა.

თანამშრომლობის სკალაზე ქალაქის და სოფლის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებლები სტატისტიკურად არსებითად არ განსხვავდება ერთმანეთისგან არც დებატების პროგრამის გავლამდე და არც მის მერე ( $p>0.05$ ).

დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ კომპრომისის სკალაზე ქალაქის სკოლის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებელი არ შეცვლილა.

დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ სოფლის სკოლის მოსწავლეებმა არსებითად უფრო მაღალი მაჩვენებელი აჩვენეს, ვიდრე პროგრამის გავლამდე.

დებატების პროგრამის გავლამდე ქალაქის სკოლის მოსწავლეებს უფრო მაღალი მაჩვენებელი ჰქონდათ, ვიდრე სოფლის სკოლის მოსწავლეებს ( $p < 0.01$ ). თუმცა დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ მათი მაჩვენებლები სტატისტიკურად აღარ განსხვავდება ერთმანეთისგან.

დებატების პროგრამამ გაზარდა კომპრომისის გამოყენების ტენდენცია სოფლის სკოლების მოსწავლეებში, რაც მიუთითებს, რომ ისინი უფრო მეტად ცდილობენ ბალანსის პოვნას - საკუთარი ინტერესების დაცვასა და მოწინააღმდეგე მხარის პოზიციის გათვალისწინებას შორის.

თავიდან აცილების სკალაზე ქალაქის სკოლის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებელი დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ სტატისტიკურად არსებითად არ შეცვლილა.

სოფლის სკოლის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებელი სტატისტიკურად არსებითად გაიზარდა დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ, რაც მიუთითებს, რომ ისინი უფრო მეტად ცდილობენ ბალანსის პოვნას - საკუთარი ინტერესების დაცვასა და მოწინააღმდეგე მხარის პოზიციის გათვალისწინებას შორის, რაც ბუნებრივია პატარა მიკროგარემოში მცხოვრები მოზარდებისთვის, სადაც ყველა ყველას იცნობს და უკვე მყარად ჩამოყალიბებული კავშირებია.

დებატების პროგრამის გავლამდე სოფლისა და ქალაქის სკოლების მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებლებს შორის სხვაობა არ გამოვლენილა, თუმცა, დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ ქალაქის და სოფლის მოსწავლეების მაჩვენებლებს შორის სხვაობა სტატისტიკურად არსებითი გახდა  $p < 0.001$  დონეზე.

სოფლის სკოლების მოსწავლეებში თავიდან აცილების სტრატეგიის ზრდა შესაძლოა ასახავდეს კონფლიქტთან არაპირდაპირად დაპირისპირების სოციალურ ნორმებს. ასევე შესაძლებელია დებატების პროცესმა გაამახვილა მათი ყურადღება დისკომფორტზე, რასაც თან ახლავს თავდაცვითი ქცევითი სტრატეგიის გააქტიურება. ეს თანხვედრაშია Cultural Conflict Theory-ს ძირითად იდეებთან (Ting-Toomey, 1999), რომლის მიხედვითაც კონფლიქტურ ქცევებზე გავლენას ახდენს კულტურული კოდი და კომუნიკაციის სტილი, რომელიც სავარაუდოდ განსხვავებულია სოფლად მცხოვრები ახალგაზრდებისათვის, ქალაქად მაცხოვრებლებთან შედარებით.

გარდა ამისა, განსხვავება საჯარო და კერძო სკოლებს შორის არ დაფიქსირებულა მნიშვნელოვან დონეზე, რაც შესაძლოა მიუთითებდეს დებატების პროგრამის უნივერსალურ ეფექტზე - გარემოს მიუხედავად.

### **3.2. რაოდენობრივი კვლევის შედეგები - მასწავლებელთა მონაცემები**

მასწავლებლებზე ჩატარდა ზუსტად იმავე კითხვარებით კვლევა, მიუხედავად იმისა, რომ იმთავითვე არ გვექონდა მოლოდინი მათთან ჩვენი საკვლევი ცვლადების მიმართულებით რაიმე განსაკუთრებული ცვლილების პოვნის, მაინც მიზანშეწონილად ჩავთვალეთ აქაც გვეკვლია ყველა ის პარამეტრი, რაც მოსწავლეებთან, ზუსტად იმავე სახით, როგორც მოსაწავლეებთან.

#### ***კონსტრუქციული მსჯელობა***

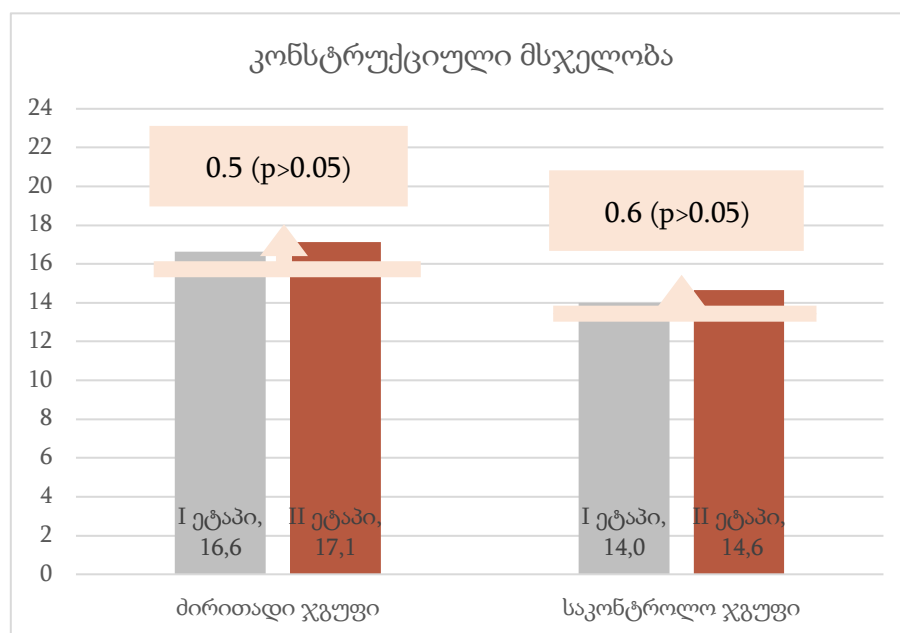
არც ძირითადი და არც საკონტროლო ჯგუფის მასწავლებლების საშუალო მაჩვენებლები არსებითად არ შეცვლილა კითხვარის პირველი შევსების შემდეგ (იხ. დიაგრამა #7).

ძირითადი ჯგუფის მასწავლებლებს უფრო მაღალი საშუალო მაჩვენებელი აქვთ კონსტრუქციული მსჯელობის კითხვარში ვიდრე საკონტროლო ჯგუფის მასწავლებლებს დებატების პროგრამის გავლამდე ( $p < 0.001$ ) და გავლის შემდეგაც ( $p < 0.001$ ).

გარდა ამისა, ძირითადი და საკონტროლო ჯგუფების ქალაქის სკოლის მასწავლებლების საშუალო მაჩვენებლებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობა გამოვლინდა დებატების პროგრამის გავლამდე ( $p < 0.01$ ) და პროგრამის გავლის შემდეგაც ( $p < 0.01$ ).

ძირითადი და საკონტროლო ჯგუფების სოფლის სკოლის მასწავლებლების საშუალო მაჩვენებლებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობა გამოვლინდა დებატების პროგრამის გავლამდე ( $p < 0.001$ ) და პროგრამის გავლის შემდეგაც ( $p < 0.01$ ).

დიაგრამა 7: კონსტრუქციული მსჯელობა მასწავლებლებში



კვლევის მონაცემები აჩვენებს, რომ ძირითადი ჯგუფის მასწავლებლებს პროგრამის დაწყებამდეც და დასრულების შემდეგაც სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად მაღალი შედეგები ჰქონდათ კონსტრუქციული მსჯელობის კომპონენტში, ვიდრე საკონტროლო ჯგუფს ( $p < 0.001$ ). თუმცა ძირითად და საკონტროლო ჯგუფებს შორის არსებითი ცვლილება არ დაფიქსირდა. ეს შესაძლოა მიუთითებდეს, რომ

დებატების პროგრამის გავლენით მიღწეული უნარები უკვე ნაწილობრივ ფორმირებული იყო პროგრამის დაწყებამდე (Bandura, Social cognitive theory of self-regulation, 1991).

ბანდურას სოციალური კოგნიტური თეორიის თანახმად, ქცევითი და კოგნიტური კომპეტენციების ჩამოყალიბება ხშირად ეფუძნება წარულ გამოცდილებას და პიროვნულ თვითეფექტიანობას. ამ თვალსაზრისით, ის ფაქტი, რომ ძირითადი ჯგუფის მასწავლებლებს თავიდანვე მაღალი მაჩვენებელი ჰქონდათ, შეიძლება მიუთითებდეს მათ წინა ჩართულობაზე მსგავსი ტიპის პრაქტიკაში (Bandura, Self-efficacy: The exercise of control, 1997), ანდა შერჩევის პროცესში, ისეთი მასწავლებლებისგან გუნდის დაკომპლექტებაში, რომელთაც უკვე აქვთ რაღაც დონეზე ყველა ის უნარი განვითარებული, რაზეც არის მიმართული დებატების ტექნიკის სწავლება.

ზოგადად, კონსტრუქციული მსჯელობა, როგორც კონფლიქტის ტრანსფორმაციის ინსტრუმენტი, მოითხოვს ანალიტიკური აზროვნების, მოსმენისა და პოზიციური შუალედის ძიების უნარს (Deutsch, The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes, 1973). ეს უნარები შესაძლოა უკვე არსებობდა მასწავლებლებში, რომლებიც მოხვდნენ ძირითად ჯგუფში - მათთან შესაძლოა უფრო მაღალი იყო თვითმოტივაცია ან ინტერესის დონე მსგავსი პროგრამებისადმი.

ასევე, ის გარემოება, რომ ქალაქისა და სოფლის მასწავლებლებს შორის განსხვავება შენარჩუნდა დებატების პროგრამის შემდეგაც, შესაძლოა აიხსნას სოციალური და ინსტიტუციური გარემოს განსხვავებებით, რაც ზემოქმედებს პროფესიულ კომპეტენციებზე (Bronfenbrenner, 1981).

საერთო ჯამში მიღებული შედეგები მიანიშნებს, რომ კონსტრუქციული მსჯელობის უნარები მასწავლებლებში ვერ ვითარდება მხოლოდ მოკლევადიანი პროგრამის გავლენით, არამედ საჭიროებს ინტენსიურ, სისტემატურ განვითარებას, რომელიც მიმართულია დამოკიდებულებებისა და მეთოდების ღრმა ტრანსფორმაციისკენ. ამას ადასტურებს ის გარემოებაც, რომ ის პედაგოგები, რომელთა შერჩევაზეც ხდება ხოლმე მუშაობა, საკმაოდ რთულად მოიძებნებიან ჩვენს რეალობაში,

რადგან მასწავლებელთა სატრენინგო გუნდის დასაკომპლექტებლად არსებული მოთხოვნები უმეტესად უკვე კავშირშია იმ უნარების არსებობასთან, რასაც თავად დებატების სასწავლო პროგრამა უნდა ავითარებდეს მოსწავლეებში.

### **თვითპრეზენტაცია**

თვითპრეზენტაციის კითხვარის შემთხვევაში ძირითადი ჯგუფის მასწავლებლების საშუალო მაჩვენებელი უფრო მაღალია დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ, ვიდრე პროგრამის გავლამდე (იხ. დიაგრამა #8).

საკონტროლო ჯგუფის მასწავლებლების საშუალო მაჩვენებლის მატება სტატისტიკურად არსებითი არ არის.

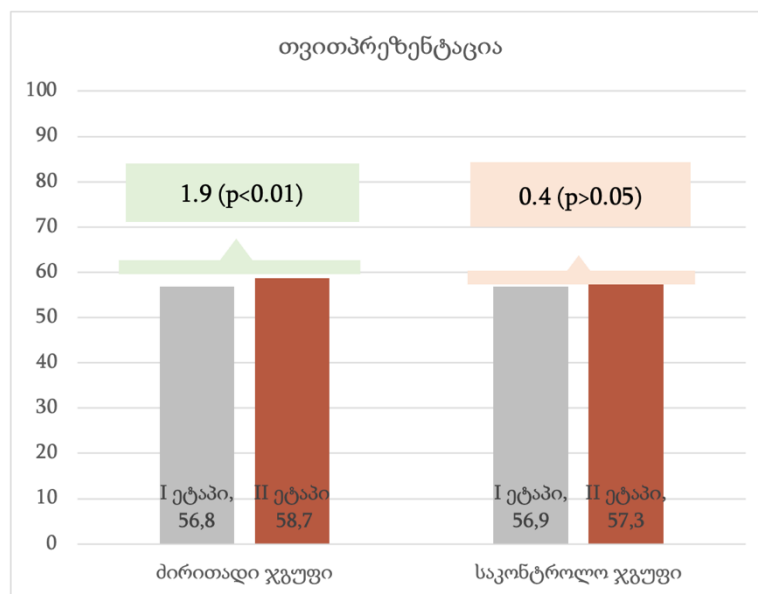
ძირითადი და საკონტროლო ჯგუფის მასწავლებლების საშუალო მაჩვენებლები არ განსხვავდება ერთმანეთისგან არც პროგრამის გავლამდე ( $p>0.05$ ) და არც გავლის შემდეგ ( $p>0.05$ ).

გარდა ამისა, ქალაქის სკოლის მასწავლებლებმა დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ საშუალოდ უფრო მაღალი ქულა მიიღეს თვითკონტროლის კითხვარში, ვიდრე პროგრამის გავლამდე.

სოფლის სკოლის მასწავლებლების საშუალო მაჩვენებელი არსებითად არ შეცვლილა.

ძირითადი და საკონტროლო ჯგუფების არც ქალაქის და არც სოფლის სკოლების მასწავლებლების საშუალო მაჩვენებლებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობა არ გამოვლენილა არც დებატების პროგრამის დაწყებამდე და არც პროგრამის გავლის შემდეგ ( $p>0.05$ ).

დიაგრამა 8: თვითპრეზენტაცია მასწავლებლებში



კვლევის მონაცემები აჩვენებს, რომ დებატების პროგრამის გავლით ძირითადი ჯგუფის მასწავლებლებში თვითპრეზენტაციის უნარი გაიზარდა. მიუხედავად იმისა, რომ ეს ზრდა არ აღმოჩნდა სტატისტიკურად განსხვავებული საკონტროლო ჯგუფთან შედარებით, მაინც შეიძლება ითქვას, რომ პროგრამამ მოახდინა გავლენა მათ პიროვნულ და კომუნიკაციურ თვითაღქმაზე.

ერვინგ გოფმანის თვითპრეზენტაციის თეორიის თანახმად, ინდივიდები ცდილობენ საზოგადოებას წარუდგინონ გარკვეული იმიჯი საკუთარი ქცევითა და კომუნიკაციით. დებატები, როგორც ინსტრუმენტი საჯარო გამოსვლებისა და არგუმენტირებული პოზიციის დაცვაზე ორიენტირებული, ხელს უწყობს თვითპრეზენტაციის უნარის განვითარებას, განსაკუთრებით იმ ადამიანებში, რომელთაც ეს უნარები საჭიროებს პრაქტიკულ გადრმავებას (Goffman E. , 1958).

მიუხედავად იმისა, რომ ჯგუფებს შორის სხვაობა სტატისტიკურად არსებითი არ აღმოჩნდა, ძირითად ჯგუფში მიღწეულმა შიდა ცვლილებამ შესაძლოა ასახოს თვითეფექტიანობის განცდის ზრდა, რაც შესაბამისობაშია ბანდურას

თვითეფექტიანობის თეორიასთან (Bandura, Self-efficacy: The exercise of control, 1997). ეს თვითეფექტიანობა ხშირად გვხვდება თავდაჯერებულ გამოსვლებში და სოციალური კონტროლის მაღალ შეგრძნებაში.

გარდა ამისა, ვხედავთ, რომ ქალაქის სკოლის მასწავლებლებმა უკეთესი შედეგები აჩვენეს დებატების პროგრამის შემდეგ. ეს შეიძლება აიხსნას იმით, რომ სოფლის მასწავლებელს ნაკლებად აქვს საჭიროება საკუთარი თვითპრეზენტაციის განვითარების, რადგანაც მისი სოციალური გარემო ძალიან პატარა და კარგად ნაცნობია, მაშინ როცა ქალაქის მასწავლებელს უფრო მრავალფეროვან, სწრაფად ცვალებად გარემოში უწევს ხშირი კონკურენციის რეჟიმში ყოფნა და თვითპრეზენტაციის განვითარება ძალიან სჭირდება.

### **თვითკონტროლი**

თვითკონტროლის კითხვარის შემთხვევაში ძირითადი და საკონტროლო ჯგუფების მასწავლებლების საშუალო მაჩვენებლების ცვლილება პირველ და მეორედ შევსებას შორის სტატისტიკურად არსებითი არ არის (იხ. დიაგრამა #9).

ძირითადი და საკონტროლო ჯგუფის მასწავლებლების საშუალო მაჩვენებლები არ განსხვავდება ერთმანეთისგან არც პროგრამის გავლამდე ( $p>0.05$ ) და არც გავლის შემდეგ ( $p>0.05$ ).

გარდა ამისა, ქალაქის სკოლის მასწავლებლებმა დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ საშუალოდ უფრო მაღალი ქულა მიიღეს თვითკონტროლის კითხვარშიც, ვიდრე პროგრამის გავლამდე.

სოფლის სკოლის მასწავლებლების საშუალო მაჩვენებელი არსებითად არ შეცვლილა.

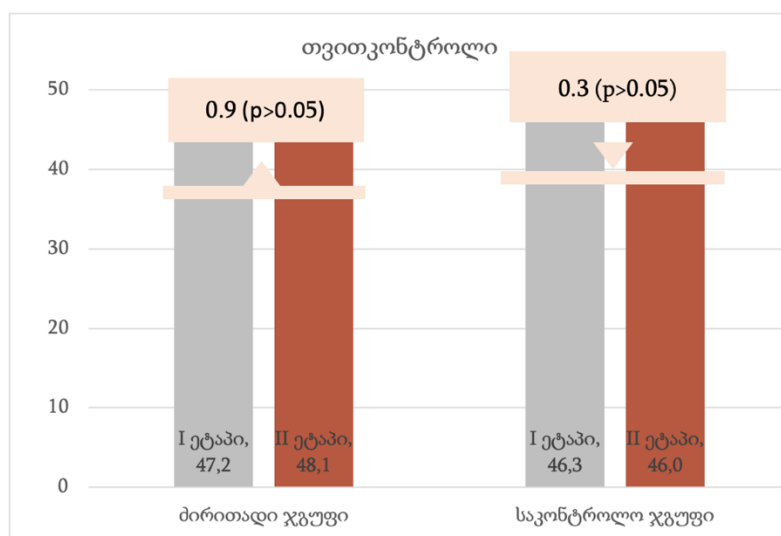
ძირითადი და საკონტროლო ჯგუფების არც ქალაქის და არც სოფლის სკოლების მასწავლებლების საშუალო მაჩვენებლებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი

სხვაობა არ გამოვლენილა არც დებატების პროგრამის დაწყებამდე და არც პროგრამის გავლის შემდეგ ( $p>0.05$ ).

შეიძლება განვიხილოთ შემდეგი სავარაუდო ფაქტორები, რომლებმაც იმოქმედებს თვითკონტროლის შედეგებზე:

1. **საწყისი მაღალი დონე:** თუ მასწავლებელთა თვითკონტროლის საწყისი მაჩვენებლები ისედაც მაღალი იყო, ცვლილების სივრცე შესაძლოა შეზღუდული აღმოჩნდა. შესაძლოა იმავე დებატების სასწავლო პროგრამის დაუფლებაში, უკვე ასეთი კატეგორიის პედაგოგებმა მიიღეს მონაწილეობა;
2. **დასასრულებლად მცირე დრო:** თვითკონტროლის ცვლილება ხშირად მოითხოვს ხანგრძლივ ჩარევას და პრაქტიკულ გამოყენებას რეალურ კონფლიქტურ სიტუაციებში. მასწავლებლებს კი ამისათვის საკმაოდ მცირე დრო ჰქონდათ გამოყოფილი;
3. **სოფელი და ქალაქი:** პროგრამის გავლენა შესაძლოა დამოკიდებული იყოს სოციალურ და პროფესიულ კონტექსტზე. ქალაქის სკოლის მასწავლებლებს შესაძლოა ჰქონდეთ მეტი სტრესი და გამოცდილება, რაც ზრდის თვითრეგულაციის საჭიროებას.

დიაგრამა 9: თვითკონტროლი მასწავლებლებში



ბანდურას სოციალური კოგნიტური თეორიის თანახმად, თვითრეგულაცია მოიცავს სამი კომპონენტის განვითარებას:

1. თვითდაკვირვება – საკუთარი ქცევის აღქმა;
2. თვითშეფასება – საკუთარი ქცევის შედარება შიდა ან სოციალური სტანდარტებთან;
3. თვითრეაქცია – შედეგზე ემოციური და ქცევითი რეაგირება.

დებატებში მონაწილეობის მეშვეობით ამ კომპონენტების გაძლიერება უნდა მოხდეს, თუმცა შედეგების მიხედვით ვხედავთ, რომ თვითკონტროლის ქულები მნიშვნელოვნად არ გაიზარდა. შესაძლოა, პროგრამის ინტენსივობა ან დროის ხანგრძლივობა არ იყო საკმარისი იმპულსური ქცევის რეგულაციის მექანიზმების გასაძლიერებლად (Bandura, Social cognitive theory of self-regulation, 1991). გარდა ამისა, რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია ზრდასრულ ასაკში ასეთი მცირედი ინტერვენციით ასეთი ტიპის უნარის ცვლილება ნაკლებად მოსალოდნელია. ამასთანავე, თავად დებატების პროცესში ჩართვა მასწავლებლებს ფქტიურად არ უწყევდათ, მოსწავლეებისგან განსხვავებით, შესაბამისად ის გავლენები რაც უშუალოდ დებატების შედეგად შესაძლოა მომდინარეობდეს, აქ შემცირებული იყო.

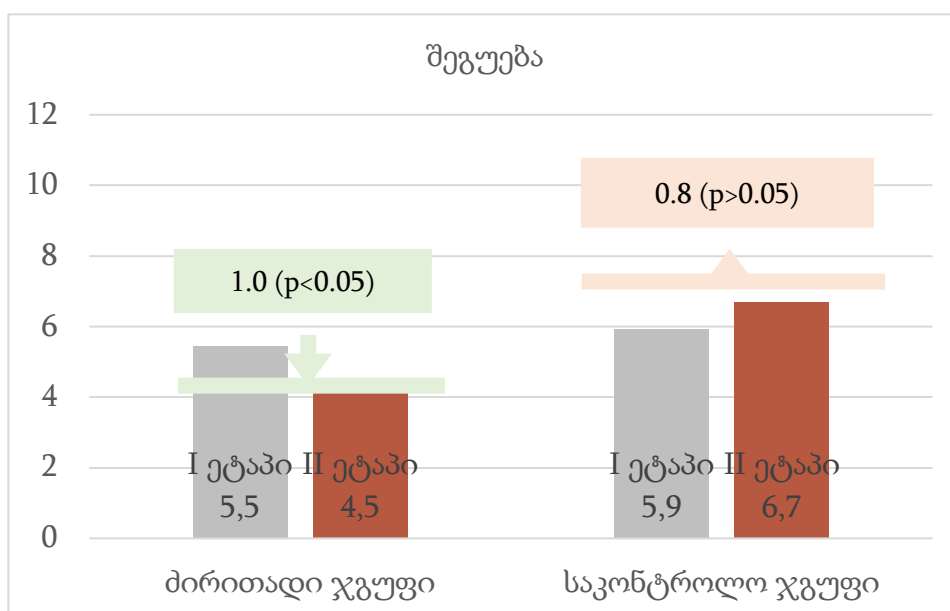
ის, რომ ქალაქის სკოლის მასწავლებლებმა, სოფლის სკოლის მასწავლებლებთან შედარებით, დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ საშუალოდ უფრო მაღალი ქულა მიიღეს თვითკონტროლის კითხვარში, ვიდრე პროგრამის გავლამდე, შესაძლოა განპირობებული იყოს იმით, რომ ქალაქის მაცხოვრებლის გარემო იმდენად განსხვავდება სოფლად მაცხოვრებლისაგან, იმდენ გამოწვევებს, მოთხოვნებს უყენებს იქ არსებული პირობები მათ, ისეთი დინამიური და სწრაფად ცვალებადია, რომ თვითკონტროლის განვითარება ძალზედ აქტუალური შეიძლება იყოს მათთვის, რამაც აპროვოცირა კიდევ ეს.

### თომას-კილმანის კითხვარი

დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ თომას-კილმანის კითხვარის 5 სკალიდან სტატისტიკურად არსებითად შეიცვალა მხოლოდ შეგუების სკალის საშუალო მაჩვენებელი (იხ. დიაგრამა #10).

დებატების გავლის შემდეგ ძირითადი ჯგუფის მასწავლებლების საშუალო მაჩვენებელი გაცილებით დაბალია, ვიდრე საკონტროლო ჯგუფის მასწავლებლებისა ( $p < 0.01$ ).

დიაგრამა 10: შეგუება მასწავლებლებში



მიღებული მონაცემების მიხედვით, დებატების პროგრამის გავლით ძირითადი ჯგუფის მასწავლებელთა შეგუების ქულა მნიშვნელოვნად შემცირდა ( $p < 0.01$ ), რაც მიუთითებს ქცევითი სტილის ტრანსფორმაციაზე - კერძოდ, კონფლიქტურ სიტუაციებში დათმობის ტენდენციის შემცირებაზე.

თომასი და კილმანი თვლიან, რომ ქცევითი სტრატეგია „შეგუება“ ხასიათდება არაკოოპერატიულობითა და დაბალი ასერტიულობით, სადაც ინდივიდი მსხვერპლს

იღებს ურთიერთობის შესანარჩუნებლად ან დამაბულობის თავიდან ასაცილებლად (Thomas & Kilmann, Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, 1976). ამ სტრატეგიის შემცირება დებატების პროგრამის შემდეგ მიუთითებს, რომ მასწავლებლები უფრო მეტად მიდრეკილნი გახდნენ საკუთარი პოზიციის არგუმენტირებული გამოხატვისკენ, რაც ვფიქრობთ ძალიან მნიშვნელოვანია პედაგოგისთვის, მიუხედავად იმისა ასწავლის ის დებატების ტექნიკას თუ ნებისმიერ სხვა საგანას.

ეს შეესაბამება ბანდურას თვითეფექტიანობის თეორიას, რომლის მიხედვითაც, სოციალური პრაქტიკა - როგორიცაა დებატები - ხელს უწყობს რწმენას საკუთარ კომპეტენციაში და ზრდის მზადყოფნას საკუთარი ინტერესების დაცვაზე, რაც ხშირად ეწინააღმდეგება უპირობო შეგუებას (Bandura, Self-efficacy: The exercise of control, 1997).

გარდა ამისა, შეგუების შემცირება დებატების კონტექსტში შეიძლება აიხსნას assertiveness training-ის პრინციპებით, რომლებიც დაკავშირებულია საკუთარი პოზიციის ეფექტურად, მშვიდად, თავდაჯერებულად, მაგრამ არააგრესიულად, კონფლიქტის გამწვავების გარეშე წარმოდგენასთან (Speed, Goldstein, & Goldfried, 2018). ეს ცვლილება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მასწავლებლის პროფესიულ საქმიანობაში, რომელიც მოითხოვს გადაწყვეტილების მიღებისას მოქნილობას, მაგრამ არა მუდმივ დათმობაზე წასვლას.

აღსანიშნავია ისიც, რომ საკონტროლო ჯგუფში არანაირი ცვლილება არ დაფიქსირდა, რაც კიდევ უფრო აძლიერებს დასკვნას დებატების პროგრამის პირდაპირ ეფექტზე ამ მიმართულებით.

ასევე, არსებითი განსხვავება ქალაქის და სოფლის და კერძო და საჯარო სკოლის მასწავლებლებს შორის არცერთ სკალაზე არ დაფიქსირებულა, რაც შესაძლოა აიხსნას აღნიშნული პროგრამის ერთგვაროვანი ეფექტიანობით ამ მიმართულებით.

საბოლოო ჯამში, განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ მასწავლებლებზე ინტერვენცია არის ინტენსიური, თუმცა ხანმოკლე. მათ უტარდებათ 6 დღიანი ტრენინგები და შემდეგ, კვირაში ერთხელ ატარებენ 45-60 წუთიან მეცადინეობებს მოსწავლეებთან, რასაც

სუპერვიზირებას უწევს დებატების ტრენერი სასწავლო წლის განმავლობაში 3-ჯერ. შესაბამისად, შესაძლოა საათობრივად დებატების სასწავლო პროგრამას ის თითქმის იმავე რაოდენობით შეისწავლის, რამდენიც ეხარჯება მოსწავლეს, თუმცა სწავლის პროცესში ის არასოდეს არ არის მოდებატის პოზიციაში. ამასათანავე, პედაგოგების ასაკი და მათი მყარი პიროვნული კონსტრუქტები, შესაძლოა ასევე იყოს იმის მიზეზი, რომ შედარებით ნაკლებია ის ცვლილებები, რაც გვხვდება მასწავლებლების რაოდენობრივი კვლევისას, ვიდრე მოსწავლეებთან.

### **რაოდენობრივი კვლევის შედეგების შეჯამება**

მიღებული მონაცემები, განსაკუთრებით კი მოსწავლეებში ნათლად ადასტურებს, რომ დებატები არ არის მხოლოდ სწავლის მეთოდი, არამედ წარმოადგენს ისეთ მექანიზმს, რომელიც ააქტიურებს იმ ფსიქოლოგიურ ტენდენციებს, რომელთა რეალიზაციაც თავისთავად ახდენს ინდივიდის ფუნქციურ განტვირთვას და ხელს უწყობს მის განვითარებას (უზნაძე, 1956).

საბოლოო ჯამში, კვლევის რაოდენობრივ ნაწილში გამოიკვეთა, რომ დებატების პროგრამა პოზიტიურად მოქმედებს როგორც ახალგაზრდებზე, ასევე ზრდასრულებზე, განსაკუთრებით თვითპრეზენტაციის, კონსტრუქციული მსჯელობის და ქცევითი სტრატეგიების დონეზე. თუმცა კიდევ უფრო მკაფიო და სიღრმისეული შედეგების გამოვლენისთვის მეტად მნიშვნელოვანი იყო კვლევის თვისებრივი კომპონენტის შემოტანაც, რომელიც ხელს უწყობს მიღებული შედეგების კიდევ უფრო ღრმა ინტერპრეტაციასა და გამყარებას.

## **თავი 4: დებატების მნიშვნელობა მონაწილეების პერსპექტივიდან - თვისებრივი მონაცემები**

გარდა რაოდენობრივი ინდიკატორებისა, კვლევაში ვიყენებთ სამიზნე ჯგუფის მონაწილეების (მოსწავლეების და მასწავლებლების) ფოკუსჯგუფების შედეგებს და წერილობითი უკუკავშირის ფორმების ანალიზს, საიდანაც ჩანს მათი პირდაპირი დამოკიდებულება დებატების პროგრამისა და მისი ეფექტიანობის მიმართ.

თვისებრივი კვლევით უკეთ გამოჩნდა თუ როგორ აფასებენ თავის მდგომარეობას და დებატების პროგრამის გავლენას რესპოდენტები როგორც ყოველდღიურ, ასევე აკადემიურ თუ პროფესიულ ცხოვრებაში (Magradze & Tsertsvadze, 2025).

უკვე ჩატარებული რაოდენობრივი კვლევის დროს გამოიკვეთა გარკვეული დაბრკოლებები, რომელთა კომპენსირებაც სწორედ ფოკუსჯგუფების ჩატარებით და ანონიმური უკუკავშირის კითხვარების შევსებით მოხერხდა.

### ***ფოკუსჯგუფებისა და უკუკავშირების შედეგები და ანალიზი მოსწავლეებში***

ფოკუსჯგუფების მიხედვით დებატების პროგრამამ საკმაოდ პოზიტიური გავლენა იქონია მოსწავლეებზე. ზემოთხსენებულ დავიწროებულ კითხვებზე, რომლებიც ეხებოდა თვითშეფასების შეცვლას, კონსტრუქციულ მსჯელობას, კონფლიქტების მართვას, სიტყვით გამოსვლის უნარებსა და აკადემიური მოსწრების ცვლილებას, დებატების პროგრამამ ამ ყველა მიმართულებაზე პოზიტიური გავლენა იქონია. თუმცა აღსანიშნავია, ამ მიმართულებებიდან რამდენიმე, რომელზეც განსაკუთრებულად მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა დებატების პროგრამა (Magradze & Tsertsvadze, 2025).

პირველ რიგში, დებატების პროგრამის წარმატებულად გავლის შედეგად კონფლიქტების მართვისა და კონსტრუქციული მსჯელობის უნარების გაზრდა ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი მიღწევა იყო, რასაც ფოკუსჯგუფის წევრების დიდი

უმრავლესობა აღნიშნავდა. მოსწავლეების თქმით, ეს ძირითადად გამოიხატებოდა მათი მშობლებთან და თანაკლასელებთან ურთიერთობის დროს. განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ მოსწავლეებმა დებატების დახმარებით შეძლეს საკუთარი აზრის უფრო არგუმენტირებულად დასაბუთება მშობლებისთვის. გარდა ამისა, ისინი უფრო მარტივად ართმევდნენ თავს მშობლებთან კონფლიქტებს. მშობლებთან ურთიერთობის გამართვაში კი, მოსწავლეების თქმით, სწორედ დებატების მიერ ათვისებულმა ისეთმა უნარებმა შეუწყო ხელი, როგორიცაა კონსტრუქციული მსჯელობა, არგუმენტირებული დასაბუთება და საკითხების მოკვლევა/მოძიება.

მოსწავლეთა უმრავლესობამ აღნიშნა, რომ მათ ისწავლეს „მშვიდობიანი არგუმენტაცია“ და აზრთა სხვადასხვაობის კონსტრუქციულად გადაწყვეტა როგორც ოჯახურ გარემოში, ისე თანატოლებთან. მათ შეძლეს საკუთარი მოსაზრებების არგუმენტირებული გამოხატვა და კონფლიქტურ სიტუაციებში ემპათიური კომუნიკაცია, რაც თანხვედრაშია სტევანისა და მისი კოლეგების დასკვნებთან, რომლებიც აღნიშნავენ, რომ დებატები ავითარებს კონფლიქტის მართვის და ემპათიის უნარებს (Stevahn, Johnson, Johnson, & Schultz, 2002).

მათი უკუკავშირები ასევე ცხადყოფს „ადვოკატირებისა“ და პიროვნული თვითგამოხატვის უნარის გაძლიერებას, რაც ემთხვევა ფიშერისა და იურის მტკიცებას, რომ მოლაპარაკების სწავლება ხელს უწყობს პოზიციების მშვიდობიანად დაცვის უნარს (Fisher, Ury, & Patton, 1981).

მეორეს მხრივ, მოსწავლეები აღნიშნავდნენ მნიშვნელოვან პოზიტიურ ცვლილებებს თვითშეფასებაში, აკადემიურ მოსწრებასა და კლასის წინაშე პრეზენტაციების გაკეთებაში. ვინაიდან, კლუბის შეხვედრები, რომლებიც მინიმუმ კვირაში ერთხელ მაინც ტარდება, დაფუძნებულია ინტერაქციულ მეთოდიკაზე, დებატების კლუბის მოსწავლეები სისტემატიურად აკეთებდნენ პრეზენტაციებს ჯგუფის წინაშე და იღებდნენ სიტყვით გამოსვლით აქტივობებზე უკუკავშირის კლუბის ხელმძღვანელებისგან, რის შედეგადაც აუმჯობესებდნენ პრეზენტაციის უნარებს და

საბოლოოდ არამხოლოდ დებატების კლუბის შეხვედრებზე, არამედ აკადემიური სწავლების პროცესის დროსაც ახერხებდნენ პრეზენტაციების ჩატარებას უფრო მაღალ დონეზე და მეტი თავდაჯერებულობით. ეს პრაქტიკა ეფუძნება აქტიური სწავლების მიდგომებს, რომლებიც გაზრდილ ჩართულობას და კომუნიკაციის უნარების განვითარებას ემსახურება (Johnson & Johnson, 1995).

გარდა იმისა, რომ მოსწავლეებმა დახვეწეს პრეზენტაციის ჩატარების უნარები, ისინი აღნიშნავდნენ, რომ მათში დებატების პროგრამის სწავლების გზით თვითშეფასების დონეც გაიზრდა (გახდა უფრო ობიექტური), ვინაიდან, სათანადო პრაქტიკის მიღების შედეგად, ისინი უფრო თავდაჯერებულები გამოდიოდნენ სიტყვით თანაკლასელებისა და სხვა მასწავლებლების წინაშე გაკვეთილის მოყოლის ანდა პრეზენტაციის გაკეთების დროს, ვიდრემ მანამდე. მათივე თქმით, თვითშეფასების გაზრდამ მათში შეამცირა ნერვიულობისა და შფოთვის დონე აუდიტორიის წინაშე გამოსვლის დროს.

რაც მთავარია, მოსწავლეები ფოკუსჯგუფების დროს აღნიშნავდნენ თუ რამდენად გააუმჯობესა დებატების პროგრამის გზით მიღებულმა უნარებმა მათი აკადემიური მოსწრება. მათ გაუჩნდათ უფრო დიდი მოტივაცია იმისა, რომ აქტიურად ჩართულიყვნენ საგაკვეთილო პროცესში, ვინაიდან ისინი ნაკლებად ნერვიულობდნენ სხვების წინაშე საკუთარი მოსაზრების დაფიქსირებაზე. უფრო თამამად უსვამდნენ კითხვებს მასწავლებლებს გაუგებარ საკითხებზე და შესაბამისად მეტად ინფორმირებულები ხდებოდნენ სხვადასხვა თემებზე. ეს მიგნება შეესაბამება სოციალური-ემოციური სწავლის (SEL) თეორიებს, რომელთა მიხედვით, ემოციური თვითრეგულაცია და სოციალური კომპეტენციები განაპირობებს უკეთეს აკადემიურ მოსწრებას (Stevahn, Johnson, Johnson, & Schultz, 2002). სტეფანი ჯონსი და კოლეგები აღნიშნავენ, რომ დებატების პროგრამა, როგორც SEL-ის კომპონენტი, განსაკუთრებით ეფექტურია თვითეფექტურობისა და კლასში ქცევითი ჩართულობის ამაღლებისთვის.

მოსწავლეები განსაკუთრებულად აღნიშნავენ, რომ დებატების ტექნიკის დაუფლებამ ხელი შეუწყო მათთვის სხვადასხვა გამოწვევისა თუ დაბრკოლების გადალახვას, იქნება ეს სიტყვით გამოსვლის ტექნიკების დახვეწა და შფოთვის გაქრობა, თუ სხვა მნიშვნელოვანი უნარების (მათ შორის კომუნიკაციის) განვითარება, რაც გადამწყვეტია წინსვლისთვის. როგორც აჩვენებს Vygotsky-ის სოციალური განვითარების თეორია, კომუნიკაცია და დისკუსიური ინტერაქცია სწავლების პროცესში ასტიმულირებს კოგნიტურ ზრდას და პიროვნულ განვითარებას (Vygotsky, Cole, Jolm-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978).

ასევე ფოკუსჯგუფების მონაწილეთა მიერ აღწერილი ემოციური განტვირთვა და დებატების პროცესის „თამაშად“ აღქმა სრულად შეესაბამება დიმიტრი უზნაძის ფუნქციონალური ტენდენციის თეორიას. მოზარდობის ასაკში, როდესაც არარეალიზებული განწყობები ინტენსიურად იჩენს თავს, დებატები იძენს „თვითრეგულაციურ“ ფუნქციას: მონაწილეები თამაშის გზით არამხოლოდ ავითარებენ კომუნიკაციისა და არგუმენტაციის უნარებს, არამედ ახდენენ შიდა დამაბულობის შემცირებასა და პოზიტიური ქცევითი რესურსების გააქტიურებას (უზნაძე, შრომები, ტომი I, 1956).

მოსწავლეების მიერ ხშირად აღნიშნული აუდიტორიის წინაშე გამოსვლის შიშის შემცირება და კომუნიკაციური კომპეტენციის გაუმჯობესება შეიძლება აიხსნას იმიტაც, რომ დებატებში მონაწილეობისას მათში რეალიზდა ის ფუნქციონალური ტენდენციები, რომლებიც მანამდე არ იყო სრულად რეალიზებული. ეს შეესაბამება დიმიტრი უზნაძის თეორიას, რომლის მიხედვითაც თამაში არამხოლოდ გარე ქცევას, არამედ პიროვნულ სტრუქტურასაც ცვლის (უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, 1998), (საყვარელიძე & ლაბარტყავა, 2024).

მოსწავლეები ასევე აღნიშნავენ, რომ დებატები სრულიად განსხვავებულ უნარებს ავითარებს და მოდებატეებს ყველა სფეროსთვის მნიშვნელოვან ცოდნას აძლევს, რაც

ცხოვრების ნებისმიერი ეტაპისთვის სწრაფად ცვალებად გარემოში ადაპტაციისათვის გადამწყვეტია ყოველდღიურობაში.

მოსწავლეები აღნიშნავენ თუ რამდენად მნიშვნელოვანი ცვლილება მოახდინა დებატებმა მათ ყოველდღიურობაზე, იქნება ეს აკადემიური სფერო, თუ უბრალოდ კომუნიკაცია ოჯახის წევრებთან და მეგობრებთან. ისინი აღნიშნავენ, რომ დებატებმა მათთვის წარმოუდგენელიც კი მიღწევადი გახადა. Transformative Learning-ის თეორიის თანახმად, მნიშვნელოვანი განათლების გამოცდილებები იწვევს თვითგადახედვას და ქცევითი მოდელების გარდაქმნას (Mezirow, 1997), რაც აშკარად ვლინდება ამ მოსწავლეებში.

თვისებრივი კვლევის შედეგების ერთ-ერთი ყველაზე ღირებული ნაწილი გახლავთ გამოკითხული მოსწავლეების სკოლების დირექტორებისა და მშობლების დამატებითი დაკვირვებების გაზიარება, რომლებიც ადასტურებენ ყველა იმ ცვლილებებს, რასაც აღნიშნავდნენ მოსწავლეები დებატების პროგრამის გავლის შემდეგ. დაბოლოს, თამამად შეგვიძლია ვთქვათ, რომ დებატების გავლენის კვლევის შედეგები წარმოადგენს ერთ-ერთ პირველ ემპირიულ ილუსტრაციას დიმიტრი უზნაძის კონცეფციისა. დებატების თამაშისმაგვარი ფორმატი არ ცვლის მხოლოდ ქცევას, არამედ ახდენს პიროვნული სტრუქტურების ტრანსფორმაციასაც. ეს მონაცემები მიგვანიშნებს, რომ ფორმალური დებატები შეიძლება განვიხილოთ როგორც ფუნქციონალური ტენდენციის აქტივაციის ეფექტიანი მექანიზმი და მოზარდის განვითარების კარგი სტიმულატორი (უზნაძე, განწყობის ფსიქოლოგია, 2004).

### ***ფოკუსჯგუფებისა და უკუკავშირების შედეგები და ანალიზი მასწავლებლებში***

მასწავლებლების თვისებრივ კვლევაში კიდევ უფრო მეტად გამოიხატა დებატების პროგრამის პოზიტიური ზეგავლენა „მე-ს“ ხატზე - თვითშეფასებაში, კონსტრუქციულ მსეჯლობაში, კონფლიქტური სიტუაციების მართვაში, საგნების სწავლებასა და სიტყვით გამოსვლებში, ვიდრე რაოდენობირვმა კვლევამ აჩვენა (Magradze & Tsertsvadze, 2025).

თვისებრივი კვლევისას გაირკვა, რომ კონფლიქტური სიტუაციების მართვისუნარიანობის გაუმჯობესება მასწავლებლების შემთხვევაშიც თვალსაჩინოდ ოჯახის წევრებთან მიმართებაში გამოიხატა, თუმცა ამ შემთხვევაში მეტად მშობლის კუთხიდან. დებატების პროგრამის დაუფლების შედეგად, ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი რამ, რაც უვითარდება ნებისმიერ მონაწილეს არის მოსმენის უნარი. ეს თვისება კი ფოკუსჯგუფების მსვლელობის დროსაც ნათლად ისახებოდა მონაწილეებში. განსაკუთრებით კი აღსანიშნავია, ამ უნარის განვითარება მასწავლებლებში, რომლებიც დებატების პროგრამის სწავლის შემდეგ უფრო მეტად უსმენენ როგორც ოჯახის წევრების (ხშირ შემთხვევაში შვილების), ასევე მოსწავლეების მოსაზრებებს. მოსმენა და აქტიური რეფლექსია ითვლება ძირითად უნარად კონფლიქტების პრევენციისა და მათ ეფექტური მენეჯმენტისათვის (Rogers & Farson, 1988), რაც ადასტურებს დებატების პროგრამის გავლენას პროფესიულ პრაქტიკაზე.

ფოკუსჯგუფების დროს პედაგოგები აღნიშნავდნენ, რომ მოსმენის უნარის განვითარებით ისინი სხვისი მოსაზრების უფრო მეტად მიმღებნი გახდნენ, რაც დაეხმარა მათ საგაკვეთილო პროცესების უკეთ წარმართვაში. მოსმენის უნარის განვითარებამ კი, რაც მთავარია პოზიტიური გავლენა იქონია კონფლიქტების გადაჭრისა თუ მართვისუნარიანობის გაზრდაზე მასწავლებლებში. ვინაიდან ისინი უფრო მიმღებნი გახდნენ, ხშირ შემთხვევაში, უფრო მეტად იზიარებდნენ როგორც საკუთარი ოჯახის წევრების (ძირითადად შვილების), ასევე მოსწავლეების განსხვავებულ მოსაზრებებს და უთანხომების შემთხვევაში ჩხუბის ნაცვლად, ცივილურად დებატობდნენ და კონსტრუქციულად მსჯელობდნენ ამა თუ იმ საკითხებზე. აღნიშნული ემოციური თვითრეგულაციის უნარი და კონსტრუქციული მსჯელობის სტრატეგიები ემთხვევა კონფლიქტური კომუნიკაციის იმ მოდელებს, რომელთა მიხედვითაც თვითრეგულაცია და პერსპექტივის აღქმა კრიტიკულია თანამშრომლობითი დინამიკისათვის (Deutsch, Cooperation and Conflict: A Personal Perspective on the History of the Social Psychological Study of Conflict Resolution, 2003).

გარდა ამისა, სიტყვით გამოსვლის უნარების განვითარებამ და სხვადასხვა აქტივობების ჩატარებამ დებატების კლუბში, უფრო მეტად გაამრავალფეროვნა მასწავლებლების მიერ საკუთარი (სხვადასხვა) საგნების ჩატარება. ამას აღნიშნავდნენ ყველაზე ხშირად, როგორც ფოკუსჯგუფებსა თუ უკუკავშირების კითხვარებში, ასევე პირად საუბრებშიც. საინტერესოა, რომ როგორც ტექნიკური, ისე ჰუმანიტარული საგნის მასწავლებლები მუდმივად აფიქსირებდნენ, რომ დებატების კლუბში გამოყენებულ აქტივობებს ისინი ისეთი საგნების სწავლების დროსაც კი იყენებდნენ, როგორიცაა მუსიკა, სპორტი, მათემატიკა თუ სხვა, ცხადია ისეთი გაკვეთილების ჩატარებისას განსაკუთრებით, როგორიცაა ქართული ენა და ლიტერატურა, ისტორია თუ სხვები. ეს აჩვენებს დებატების პროგრამის ინტერდისციპლინარულ პოტენციალს, რაც წარმოადგენს აქტიური სწავლების თანამედროვე მიდგომების ნაწილს (Brookfield & Preskill, 2005).

გამოკითხვისას ასევე გაირკვა, რომ მასწავლებლებს უფრო მეტად უმარტივდებოდათ კლასის დამორჩილება დებატების ტექნიკების სრულფასოვნად დაფულების შემდეგ. ამან ერთი მხრივ ხელი შეუწყო საგაკვეთილო პროცესში კონფლიქტების შემცირებას და მეორეს მხრივ, პედაგოგების თვითაქტუალიზაციის მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას.

ამასთანავე, მასწავლებლები აღნიშნავდნენ, რომ მათში ასევე გაიზარდა თვითშეფასება დებატების პროგრამის დაუფლების შედეგად. ეს კი გამოიხატებოდა მათ მიერ საგაკვეთილო პროცესის უკეთ და მეტად თავდაჯერებულად წარმართვაში, რის საფუძველზეც მასწავლებლებმა არამხოლოდ შეძლეს კლასის უკეთ მართვა, არამედ გაზარდეს მოსწავლეებშიც სწავლისადმი მოტივაცია. თვითეფექტიანობის გაძლიერება (Bandura, Self-efficacy: The exercise of control, 1997) პირდაპირ კავშირშია პედაგოგის პროფესიულ წარმატებასთან და მოტივაციის შექმნასთან, რაც კიდევ უფრო ამყარებს დებატების პროგრამის ზეგავლენას.

უკუკავშირების შევსებისა და შთაბეჭდილებების გაზიარების დროს, მასწავლებლები განსაკუთრებულად აღნიშნავენ, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია მათთვის სუპერვიზირება და უკუკავშირის მიღება საკუთარ სამუშაოზე. დებატების ექსპერტების რჩევებს ისინი არ აღიქვამენ, როგორც კრიტიკას, არამედ ცდილობდნენ მათ სრულ გათვალისწინებას თვითგანვითარებისთვის. განსაკუთრებით აღნიშნავენ, რომ ტრენინგებმა და სუპერვიზირებამ მათ ახალი შესაძლებლობები გაუჩინა და მისცა თვითრეალიზაციის და წინსვლის უნიკალური შანსი. საგანმანათლებლო პრაქტიკაში სუპერვიზია ხელს უწყობს კრიტიკულ თვითრეფლექსიას, რაც პროფესიული ზრდის აუცილებელი კომპონენტია (Brookfield, 1995). თავის მხრივ, ქართულ რეალობაში პედაგოგთა საზოგადოებისაგან მსგავსი სახის უკუკავშირები ხაზგასმით მიუთითებს სუპერვიზირების განმხორციელებელი სპეციალისტების მაღალ კვალიფიკაციას და არსებული სასწავლო მეთოდის ეფექტიანობას.

მასწავლებლები თვლიან, რომ დებატების პროგრამა არამხოლოდ მათი თვითგანვითარებისთვისაა მნიშვნელოვანი, არამედ გადამწყვეტია მოსწავლეების წინსვლისთვის და ამიტომ მათ მუდამ სურთ ჩართონ რაც შეიძლება მეტი მოსწავლე დებატების სწავლებაში. ეს იდეა თანხვედრაშია კონსტრუქტივისტულ პედაგოგიკასთან, სადაც მასწავლებლები ითვლებიან როგორც ფასილიტატორები, რომლებიც ხელს უწყობენ სწავლების ღრმა, მოსწავლეზე ორიენტირებულ პროცესს (Fosnot, 2005).

პედაგოგები მუდმივად აღნიშნავენ, რომ მიუხედავად საკმაოდ დატვირთული, ინტენსიური და სისტემატიური ტრენინგებისა, მათ მაინც მუდმივად უჩნდებოდათ სურვილი კიდევ მეტის სწავლის და ახალის შემეცნების. ისინი მუდმივად გამოხატავდნენ ამ პრაქტიკის მიღებისათვის განსაკუთრებულ მადლიერებას. აღნიშნული მიგნება რეზონანსშია lifelong learning-ის კონცეპტთან, რომელიც ხაზს უსვამს მოტივაციას და უწყვეტ განვითარებას პროფესიული წარმატებისთვის (Field, 2006). ეს მოვლენა კი მიუთითებს აღნიშნული ტრენინგების მაღალეფექტიანობაზე, თან თუ გავითვალისწინებთ არსებულ მოცემულობას, როდესაც პედაგოგებს დიდი

რაოდენობით, როგორც სავალდებულო, ასევე არჩევითი ფორმით უწყვეტად თავაზობენ სხვადასხვა ტიპის ტრენინგებს.

ფოკუს-ჯგუფების მონაცემებმა ნათლად აჩვენა, რომ მასწავლებლების შემთხვევაში დებატების სწავლების პროგრამა განსხვავებული მექანიზმით მოქმედებს, ვიდრე მოზარდებში. თუ მოზარდებისათვის დებატები წარმოადგენს ნიადაგს ფუნქციური ტენდენციის აქტივაციისა და არარეალიზებული განწყობების რეალიზაციისათვის (უზნაძე, 2004), მასწავლებლებში დომინირებს უფრო მაღალი საფეხურის საჭიროება - თვითაქტუალიზაცია, რომელიც მასლოუს მოდელის ყველაზე ზედა საფეხურზეა განთავსებული (Maslow, 1954).

კვლევის შედეგები ადასტურებს, რომ პროგრამაში ჩართული პედაგოგები აღწერენ არამხოლოდ პროფესიული უნარების გაუმჯობესებას, არამედ პიროვნულ ზრდასაც - საკუთარი გამოცდილების გაზიარებით, კოლეგებთან თანამშრომლობით, საკუთარი საგნის სწავლების გაუმჯობესებით და საკუთარ გაკვეთილებზე მოსწავლეებისგან მიღებული გაუმჯობესებული უკუკავშირებით ისინი განიცდიან იმ ძლიერ კმაყოფილებას, რაც უკავშირდება თვითრეალიზაციას.

ეს მიგვანიშნებს, რომ დებატები პედაგოგებისთვის არ არის მხოლოდ კონკრეტული სწავლების მეთოდი; ის ხდება პიროვნული განვითარების პლატფორმა, რომელიც აკმაყოფილებს მათ შინაგან მოთხოვნილებას თვითგამოხატვისა და თვითაქტუალიზაციისაკენ.

ამგვარად, რაოდენობრივი შედეგებით დაფიქსირებული უნარების ზრდა და თვისებრივ კვლევაში გამოვლენილი თვითაქტუალიზაციის ტენდენცია ერთმანეთის ურთიერთშემავსებელ მტკიცებულებებს წარმოადგენს.

ეს ინტერპრეტაცია კიდევ უფრო ამყარებს კვლევის მნიშვნელობას, რადგან საქართველოში აქამდე არ არსებობდა მსგავსი ემპირიული მტკიცებულება, რომელიც ასე ნათლად აჩვენებდა ფორმალური დებატების სასწავლო პროგრამის გავლენას პედაგოგების პროფესიულ და პიროვნულ თვითრეალიზაციაზე.

საბოლოო ჯამში, თვისებრივი კვლევის შედეგების საფუძველზე შეიძლება ითქვას, რომ დებატების პროგრამამ მნიშვნელოვნად პოზიტიური გავლენა იქონია როგორც მოსწავლეებზე, ისე მასწავლებლებზე.

## **თავი 5: დასკვნა - კვლევის შედეგების შეჯამება და მომავლის პერსპექტივები**

ჩემს სადოქტორო კვლევაში გაანალიზდა ფორმალური დებატების საგანმანათლებლო პროგრამის გავლენა მოსწავლეებსა და მასწავლებლებზე, კონფლიქტოლოგიური და ფსიქოლოგიური პრიზმიდან. როგორც თეორიული, ისე ემპირიული ნაწილი ნათლად აჩვენებს, რომ, გარკვეულწილად, დებატების პროგრამა ხელს უწყობს „მე“-ს ხატის - თვითპრეზენტაციის, თვითკონტროლის, კონსტრუქციული მსჯელობის და კონფლიქტის მართვის უნარების განვითარებას.

თეორიული ნაწილი ეფუძნება კონფლიქტოლოგიისა და სოციალური ფსიქოლოგიის ძირითად თეორიებს. ანალიზში გამოჩნდა, რომ კონფლიქტი, როგორც სოციალური ურთიერთქმედების განუყოფელი კომპონენტი, შესაძლებელია გარდაიქმნას განვითარების ინსტრუმენტად, როდესაც ინდივიდებს გააჩნიათ კონსტრუქციული მსჯელობის, მოსმენისა და თანამშრომლობის უნარები (Deutsch, *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*, 1973), (Thomas & Kilmann, *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*, 1976). დებატების პროგრამა ემსახურება სწორედ ამ უნარების გაძლიერებას, რაც თავის მხრივ გავლენას ახდენს მონაწილეთა სოციალური ადაპტაციის ხარისხზე.

კვლევის დასაწყისში ჩამოყალიბებული იყო ცენტრალური ჰიპოთეზა, რომლის მიხედვითაც დებატების პროგრამაში მონაწილეობა ხელს უწყობს როგორც მოსწავლეებს, ისე მასწავლებლებს კონფლიქტების მართვის, კონსტრუქციული მსჯელობისა და „მე“-ს ხატის ასპექტების (თვითპრეზენტაცია და თვითკონტროლი) გაუმჯობესებას.

ჰიპოთეზის დასადასტურებლად შემოწმდა ოთხი ქვე-ჰიპოთეზა რაოდენობრივი კვლევის საშუალებით:

H1 - კონფლიქტების მართვის სტრატეგიების მიხედვით მოსწავლეთა ჯგუფში დადასტურდა, რომ დებატების პროგრამამ მნიშვნელოვნად შეცვალა თანამშრომლობის, კომპრომისისა და თავიდან აცილების სტრატეგიები, მაშინ როცა შეგუების სტრატეგიაში ცვლილება სტატისტიკურად სარწმუნო არ აღმოჩნდა ( $-0.5$  ქულა ძირითად ჯგუფში;  $+0.5$  საკონტროლოში,  $p > 0.05$ ). მასწავლებელთა ჯგუფში, პირიქით, მნიშვნელოვნად შემცირდა შეგუების გამოყენება ( $5.5 \rightarrow 4.5$ ;  $-1.0$ ,  $p < 0.05$ ), რაც მიუთითებს ქცევითი სტილის ტრანსფორმაციაზე და საკუთარი პოზიციის არგუმენტირებულად წარმოჩენაზე. შესაბამისად, H1 ჰიპოთეზა ნაწილობრივ დადასტურებულია ორივე ჯგუფში, თუმცა განსხვავებული სურათით. საბოლოო ჯამში, თომას-კილმანის ინსტრუმენტმა გამოავლინა, რომ დებატების პროგრამა ამცირებს შეგუებაზე ორიენტირებულ ქცევებს, რაც შეიძლება აიხსნას უფრო მაღალი ასერტიულობის განვითარებით - უნარით, რომ ინდივიდმა გამოხატოს საკუთარი აზრი დამაჯერებლად და აგრესიის გარეშე (Speed, Goldstein, & Goldfried, 2018). დებატების სასწავლო პროგრამა კი მთელი ერთწლიანი ინტერვენციის განმავლობაში, სწორედ ამ უნარის განვითარებაზე ორიენტირებული აქტივობებით, სავარჯიშოებითა თუ სწვლვებითაა გაჯერებული.

H2 - კონსტრუქციული მსჯელობის უნარი მოსწავლეებში დებატების პროგრამამ მნიშვნელოვნად გააუმჯობესა ( $+1.2$  ქულა ძირითად ჯგუფში,  $p < 0.001$ ;  $+0.7$  საკონტროლოში,  $p < 0.05$ ), რაც ადასტურებს ჰიპოთეზას. მასწავლებელთა ჯგუფში ცვლილება უმნიშვნელო იყო ( $16.6 \rightarrow 17.1$ ;  $14.0 \rightarrow 14.6$ ,  $p > 0.05$ ) და სტატისტიკურად სარწმუნო არ აღმოჩნდა. აქედან გამომდინარე, H2 ჰიპოთეზა სრულად დადასტურებულია მოსწავლეებისთვის და ნაწილობრივ - მასწავლებლებისთვის.

H3 - თვითპრეზენტაციის მაჩვენებელი მოსწავლეებში მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდა ( $+3.3$  ქულა ძირითად ჯგუფში,  $p < 0.001$ ), მაშინ როცა საკონტროლო ჯგუფში მატება უმნიშვნელო იყო ( $+1.2$ ,  $p > 0.05$ ). მასწავლებლებში ასევე დაფიქსირდა

სტატისტიკურად სარწმუნო გაუმჯობესება ძირითად ჯგუფში ( $56.8 \rightarrow 58.7$ ;  $+1.9$ ,  $p < 0.01$ ), თუმცა საკონტროლო ჯგუფში ცვლილება უმნიშვნელო აღმოჩნდა ( $+0.4$ ,  $p > 0.05$ ). მიუხედავად ამისა, ჯგუფებს შორის არსებითი განსხვავება არ გამოვლენილა. შესაბამისად, ჰიპოთეზა ორივე ჯგუფში ძირითადად დასტურდება.

H4 - თვითკონტროლი მოსწავლეებში მცირედით, მაგრამ დადებითად შეიცვალა ( $+0.7$  ძირითად ჯგუფში;  $+0.4$  საკონტროლოში,  $p > 0.05$ ), ხოლო მასწავლებლებში ცვლილება პრაქტიკულად არ დაფიქსირდა ( $47.2 \rightarrow 48.1$ ;  $+0.9$ ,  $p > 0.05$ ; საკონტროლოში  $-0.3$ ,  $p > 0.05$ ). შესაბამისად, H4 ჰიპოთეზა მხოლოდ ნაწილობრივ დადასტურებულია.

გარდა ამისა, კვლევამ აჩვენა, რომ ძირითადი ჯგუფის მოსწავლეები ქალაქის სკოლებში, სოფლის სკოლებთან შედარებით „მე“-ს ხატის (თვითპრეზენტაციის და თვითკონტროლის) კომპონენტებში უკეთეს შედეგს აჩვენებდნენ. ეს ცხადყოფს, რომ ცვლილებები განსხვავებულად ისახება სხვადასხვა სოციალურ გარემოში მყოფ ადამიანებზე. მეორეს მხრივ, კერძო და საჯარო სკოლებში ცვლილებები მეტ-ნაკლებად ერთგვაროვანია, რაც ამტკიცებს სწავლების უნივერსალურობას.

მიღებული მონაცემები მთლიანობაში ადასტურებს ცენტრალურ ჰიპოთეზას, რომ დებატების პროგრამა მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს როგორც მოსწავლეებში, ისე მასწავლებლებში. პროგრამა განსაკუთრებით ეფექტიანია მოსწავლეების კონსტრუქციული მსჯელობისა ( $+1.2$ ,  $p < 0.001$ ) და თვითპრეზენტაციის ( $+3.3$ ,  $p < 0.001$ ) განვითარებაში, ასევე მასწავლებლების ქცევითი სტილის ტრანსფორმაციაში (შეგუების სტრატეგიის შემცირება,  $-1.0$ ,  $p < 0.05$ ), რაც მათი პროფესიული პრაქტიკისთვის მნიშვნელოვანია.

თუმცა, შედეგები განსხვავებულია ცალკეულ ცვლადებსა და ჯგუფებს შორის: მასწავლებლებში კონსტრუქციული მსჯელობისა და თვითკონტროლის მიმართულებით მნიშვნელოვანი პროგრესი არ გამოვლინდა, მაშინ როცა მოსწავლეებში ეს კომპონენტები მეტწილად გაუმჯობესდა. ეს განსხვავებები შესაძლოა აიხსნას ასაკობრივი თავისებურებებით, პროფესიული გამოცდილებითა და იმ გარემოებით, რომ

მასწავლებლები დებატების პროცესში უშუალოდ არა როგორც მონაწილეები, არამედ როგორც პრაქტიკული მეცადინეობების ხელმძღვანელები იყვნენ ჩართული.

ფოკუსჯგუფების ანალიზმა უფრო ნათლად გამოავლინა, რომ დებატების პროგრამა ხელს უწყობს თვითრეალიზაციის, ემპათიის, არგუმენტაციისა და კრიტიკული აზროვნების უნარების განვითარებას, როგორც მოსწავლეებში, ისე მასწავლებლებში. მასწავლებლების შემთხვევაში ასევე გამოიკვეთა დადებითი ცვლილება პროფესიულ თავდაჯერებულობასა და კლასის მართვის უნარებში, რამაც საკმაოდ გაზარდა მათი თვითაქტუალიზაციის ხარისხი და გამოიწვია სამუშაოთი კმაყოფილების შეგრძნების მკვეთრი გაუმჯობესება. ეს შედეგები მოსალოდნელი იყო, რადგანაც თავად კვლევის ერთ-ერთი საფუძველი იმ ადამიანების უკუკავშირები იყო, რომლებმაც ახალგაზრდობაში გაიარეს ეს სწავლება და შემდეგ სხვადასხვა პროფესიაში მყოფებიც კი, მუდმივად აღნიშნავდნენ იმ პოზიტიური ცვლილების შესახებ რაც ამ სწავლებამ მოუტანა მათ, როგორც ყოველდღიურ ცხოვრებაში, ისე კარიერულ წინსვლაში.

ამასათანავე, აღნიშნული შედეგები წარმოადგენს ემპირიულ დადასტურებას დიმიტრი უზნაძის ფუნქციონალური ტენდენციების თეორიისა. დებატები, როგორც პრაქტიკული მეთოდი (თამაში), იქცევა არამხოლოდ სასწავლო, არამედ ფსიქოლოგიური თვითრეგულაციის პროცესად, რომელიც მოზარდებს ეხმარება შფოთვის დაძლევაში, სოციალური როლების ათვისებასა და თვითპრეზენტაციის უნარის განვითარებაში (უზნაძე, 2004).

ასევე, დიმიტრი უზნაძის მიხედვით, ფუნქციონალური ტენდენციების რეალიზაცია დამოკიდებულია ასაკობრივ და ფიზიკურ პირობებზე. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მოზარდების შემთხვევაში, რადგან სწორედ ამ პერიოდში ხდება თამაშისადმი ბუნებრივი მიზიდულობა და არარეალიზებული განწყობების (ფუნქციური ტენდენციების) აქტივაცია (უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, 1998). შესაბამისად,

დებატების პროგრამების ასაკობრივ კატეგორიებზე ადაპტაცია კრიტიკულად მნიშვნელოვანია მათი ეფექტურობის გასაზრდელად.

მიღებულმა შედეგებმა, გრძელვადიანად და მრავალრიცხოვნად პროგრამის მონაწილეების შესწავლამ, შემდეგი სამომავლო პერსპექტივების თქმის საფუძველი გააჩინა, ესენია:

1. საჭიროა დებატების პროგრამის დანერგვა უფრო ფართო მასშტაბით, მათ შორის რეგულარულ სასკოლო კურიკულუმში ინტეგრირება. მაგალითად, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში არჩევითი საგნის სახით ფართომასშტაბიანად დანერგვა, თუმცა პედაგოგების სათანადო გადამზადებითა და სუპერვიზირებით;
2. მიზანშეწონილია ამ სწავლების მორგება და დანერგვა უმაღლეს სასწავლებლებში მომავალი პედაგოგების პროგრამაში უფრო ფართომასშტაბიანად, ვიდრე მიმდინარეობს;
3. მნიშვნელოვანია რაც შეიძლება ადრეული ასაკიდანვე მოხდეს დებატების პროგრამის იმ ელემენტების ინტეგრირება სხვადასხვა საგანში, რომლებიც ასეთ პოზიტიურ და მნიშვნელოვან გავლენას ახდენენ მოზარდების ფორმირებაზე.
4. რეკომენდებულია ამ პროგრამის ადაპტაცია სპეციფიკურ საჭიროებებზე - მაგალითად, დაბალმოტივირებულ მოსწავლეებთან მუშაობისთვის ან სკოლებში, სადაც კონფლიქტური ქცევა ხშირია.
5. პერსპექტიულია კიდევ უფრო გრძელვადიანი კვლევების განხორციელება, რათა შეფასდეს დებატებში მონაწილეობით შეძენილი უნარების მდგრადობა და მათი გავლენა მომავალ სოციალურ და აკადემიურ კონტექსტში.

მოკლედ რომ შევაჯამოთ, დებატების პროგრამა წარმოადგენს ეფექტურ საგანმანათლებლო ინტერვენციას, რომელიც ხელს უწყობს კონფლიქტების

კონსტრუქციულ მართვას, თვითობის პარამეტრების გაძლიერებას და აქტიური მოქალაქის ჩამოყალიბებას.

საბოლოო დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას - მიუხედავად იმისა, რომ საერთაშორისო სამეცნიერო სივრცეში არაერთი კვლევა ჩატარებული ფორმალური დებატების გავლენის შესასწავლად, საქართველოს კონტექსტში ამგვარი კომპლექსური და სამიზნე ჯგუფებზე (მოსწავლეები და მასწავლებლები) ერთდროულად მიმართული კვლევა აქამდე არ ჩატარებულა. სწორედ ეს გარემოება განაპირობებს წარმოდგენილი სადოქტორო ნაშრომის სიახლეს და მეცნიერულ ღირებულებას.

კვლევის ფარგლებში განხილული საგანმანათლებლო დებატების პროგრამა, რომელიც ადაპტირებულია ქართულ კულტურულ და საგანმანათლებლო კონტექსტზე და მრავალი წელია წარმატებით ფუნქციონირებს ქართულ ენაზე, თვისობრივად განსხვავდება იმ პროგრამებისგან, რომლებიც ფართოდ გამოიყენება ევროპასა და ჩრდილოეთ ამერიკაში. შესაბამისად, კვლევა ეხმიანება ქართულ რეალობაში საგანმანათლებლო ინტერვენციების საჭიროებას, რაც კიდევ უფრო ამყარებს ნაშრომის პრაქტიკულ მნიშვნელობას საქართველოში.

ნაშრომის ერთ-ერთ მთავარ მეცნიერულ მიღწევას წარმოადგენს ის დასკვნა, რომ საგანმანათლებლო დებატების პროგრამა ხელს უწყობს ისეთი კრიტიკულად მნიშვნელოვანი კომპეტენციების განვითარებას, როგორიცაა თვითკონტროლი, თვითპრეზენტაცია, თვითმეფასება და კონფლიქტების კონსტრუქციული მართვა. აღნიშნული უნარები წარმოადგენს როგორც პიროვნული განვითარების აუცილებელ წინაპირობას, ისე მნიშვნელოვან რესურსს ინდივიდისათვის თანამედროვე ცვალებად გარემოში ეფექტიანი სოციალური ადაპტაციისათვის. ამაზე მიაწინებს როგორც კვლევის რაოდენობრივი, ისე თვისებრივი ნაწილი და ასევე ლიტერატურული ანალიზი, სადაც არაერთი ავტორის ნაშრომზეა დაყრდნობილი აღნიშნული მიგნებები.

გარდა ამისა, ნაშრომის დამატებით ღირებულებას განაპირობებს ის ფაქტი, რომ კვლევა დაფუძნებულია გრძელვადიან პერსპექტივაზე - პროგრამა მოიცავდა მინიმუმ

ერთ სასწავლო წელს, რაც შესაძლებელს ხდიდა ჩაგვეტარებინა როგორც პრე-, ისე პოსტკვლევები. აღნიშნული მეთოდოლოგიური მიდგომა უზრუნველყოფს მიღებული მონაცემების სიღრმისეულობასა და სანდოობას და აძლიერებს კვლევის პრაქტიკულ გამოყენებადობას განათლების პოლიტიკისა და ინტერვენციული პროგრამების დაგეგმვის პროცესში.

## ბიბლიოგრაფია

- ბალიაშვილი, მ. (2010). *სოციალური ფსიქოლოგიის საფუძვლები*. თბილისი: მწიგნობარი.
- ბალიაშვილი, მ. (2013). *სოციალური ფსიქოლოგიის დაწყებითი კურსი*. თბილისი: მწიგნობარი.
- ბეზარაშვილი, ქ. (2009). რიტორიკისა და ფილოსოფიის ურთიერთმიმართების ლიტერატურულ-თეორიული ასპექტი ქართველ ელინოფილთა ნააზრევში (ეფრემ მცირე, იოანე პეტრიწი). *წახნაგი: ფილოლოგიურ კვლევათა წელიწდეული*, 1, 152-164.
- გამსახურდია, ს. (1975). *სწავლა-განათლება ძველ საქართველოში*. თბილისი.
- დოლიძე, ს. (2008). *თვალსაჩინო ფიზიკური ნაკლის მქონე ადამიანთა პიროვნული პროფილი, სადისერტაციო ნაშრომი*. თბილისი: ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი.
- ზურიკაშვილი, ფ., მაღრაძე, გ., ხუციშვილი, გ., ჯორბენაძე, რ., & სვეიგარტი, მ. (2020). *კონფლიქტი, გენდერი და მშვიდობის მშენებლობა*. თბილისი.
- მაღრაძე, გ. (2007). *სოციალური გავლენის ფსიქოლოგია*. თბილისი: უნივერსალი.
- მაღრაძე, კ., ბერიშვილი, ნ., & ცერცვაძე, თ. (2009). *ახალგაზრდობა ირჩევს*. თბილისი.
- ნიკოლაძე, ი., კუპრაშვილი, ვ., გაჩაღეშვილი, ნ., ცერცვაძე, თ., & ბერიშვილი, ნ. (2000). *დებატების ხელოვნება*. თბილისი: ელფი.
- საყვარელიძე, რ., & ლაბარტყავა, ნ. (2024). ბავშვის თამაშის ფსიქოლოგიური მექანიზმები დ. უზნაძის თეორიაში. *ადრეული განათლება*, 2(4), 16-21.
- უზნაძე, დ. (1956). *შრომები, ტომი I*. თბილისი: საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობა.
- უზნაძე, დ. (1998). *ზოგადი ფსიქოლოგია*. თბილისი: აღმაშენებელი.
- უზნაძე, დ. (2004). *განწყობის ფსიქოლოგია*. თბილისი: კოლორი .
- ცერცვაძე, თ., მაღრაძე, კ., ფირცხალავა, ნ., & ბერიშვილი, ნ. (2006). *კონსტრუქციული დებატები*. თბილისი.

- წულაძე, ლ., ბერძენიშვილი, ა., ესებუა, ფ., კახიძე, ი., მაჭარაძე, ნ., კვინტრაძე, ა., & კლდიაშვილი, დ. (2013). *სოციალური მედიის განვითარების ტენდენციები საქართველოში*. თბილისი: მერიდიანი.
- ხიდაშელი, შ. (1988). *ქართული ფილოსოფიის ისტორია (IV-XIII სს)*. თბილისი : მეცნიერება.
- ჯავახიშვილი, ი. (1982). *ქართველი ერის ისტორია*. თბილისი: თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა
- ჯავახიშვილი, ნ. (2003). *თვითკონტროლი პიროვნების სტრუქტურაში, სადისერტაციო ნაშრომი*. თბილისი: ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი.
- Ворожейкина, Л. А. (2007). Влияние тактик самопрезентации на успешность адаптации. *Вестник ВолГУ*, 6(9), 212-214.
- Кармин, А. С. (1999). *Конфликтология: Учебник*. Лан.
- Леонов, Н. И. (2006). *Конфликтология*. Москва: Воронеж.
- Петрова, Е. (2002). Психология имиджа: психосемиотический подход. *Ежегодник Российского психологического общества*.
- Пикулёва, О. А. (2013). Классификации самопрезентации личности: теоретические основания и проблемные аспекты. *Психологическая наука и образование*, 63-69.
- Пикулёва, О. А. (2013). Психологическая многозначность понятия «самопрезентация личности» и современные научные подходы к пониманию его содержания. *Социальная психология и общество*, 21-37.
- Пикулёва, О. А. (2013). Психология самопрезентации личности: гендерные и возрастные аспекты. *Психологическая наука и образование*, 18(4), 37–44.
- Пикулёва, О. А. (2014). *Социальная психология самопрезентации личности*.
- Соколова-Бауш, Е. А. (1999). *Самопрезентация как фактор формирования впечатления о коммуникаторе и реципиенте [диссертация]*. Москва: Мир психологии.
- Хороших, В. В. (2001). *Психологические факторы успешности самопрезентации [диссертация]*. Санкт-Петербург.

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. Routledge.
- Asendorpf, J. B. (2009). *Persönlichkeitspsychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg.
- Bailey, R., Jacob, R., & Jones, S. M. (2014). Social-emotional learning is essential to classroom management. *Phi Delta Kappan*, 96 (2), 19-24.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bar-Tal, D. (2001). Why Does Fear Override Hope in Societies Engulfed by Intractable Conflict, as It Does in the Israeli Society? *Political Psychology*, 601-627.
- Bar-Tal, D. (2013). *Intractable Conflicts: Socio-Psychological Foundations and Dynamics*. Cambridge University Press.
- Bar-Tal, D., & Halperin, E. (2011). Socio-psychological barriers to conflict resolution. In D. Bar-Tal, *Intergroup Conflicts and Their Resolution: A Social Psychological Perspective* (pp. 217–240). Psychology Press.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-Regulation Failure: An Overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252–1265.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5–33.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The Strength Model of Self-Control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351–355.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Bellon, J. (2000). A Research-Based Justification for Debate Across the Curriculum. *Argumentation and Advocacy*, 36(3), 161-173.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A Developmental Perspective on Executive Function. *Child Development*, 81(6), 1641–1660.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment*, 1, 1-12.

- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241-258.
- Brandstätter, V., & Jürgen, O. H. (2009). *Handbuch der Allgemeinen Psychologie-Motivationen und Emotion*. Horgrefe Verlag.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*. Jossey-Bass.
- Burrell, N. A., Zirbel, C. S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7-26.
- Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Prevention*. Macmillan.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality–social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92(1), 111–135.
- Cattell, R. B., Eber, H. W., & Tatsuoka, M. M. (1970). *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF)*. Institute for Personality and Ability Testing.
- Davis, M. (2022, December 31). *Social media key factor behind rise in youth violence, experts warn*. From The Independent Web site: <https://www.independent.co.uk/news/uk/social-media-violence-london-croydon-phd-b1984798.html>
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven: Yale University Press.
- Deutsch, M. (2003). Cooperation and Conflict: A Personal Perspective on the History of the Social Psychological Study of Conflict Resolution. In M. A. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith, *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*. John Wiley & Sons Ltd.
- Deutsch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. C. (2000). *The Handbook of Conflict Resolution*. Jossey-Bass.

- Duckworth, A. L. (2011). The significance of self-control. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2639-2640.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944.
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2016). Situational Strategies for Self-Control. *self-control. Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 35–55.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books.
- Fine, G. A. (2001). *Gifted Tongues: High School Debate and Adolescent Culture*. Princeton University Press .
- Fisher, R., Ury, W. L., & Patton, B. (1981). *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In*. Houghton Mifflin.
- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice, 2nd Edition*. Teachers College Press.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo: SAGE Publications Ltd.
- Gillette, H., & Russell, R. (2021, June 23). *Mental Health May Benefit from Face-to-Face Social Contact – But Not Online*. From Psych Central Web site: <https://psychcentral.com/news/2018/11/20/mental-health-may-benefit-from-face-to-face-social-contact-but-not-online#1>
- Goffman, E. (1958). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday.
- Gough, H. G., & Bradley, P. (1996). *California Psychological Inventory (CPI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Groffmann, K. J., Michel, L., Birbaumer, N., Frey, D., Kuhl, J., Schneider, W., & Schwarzer, R. (1982). *Enzyklopädie der Psychologie, Bd.3, Persönlichkeitsdiagnostik*. Hogrefe Verlag.

- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.
- Hedges, C. (2003). *What Every Person Should Know About War*.
- Jacob, C. (2021, March 23). *How Social Media Affects Communication Skills?* From Up Journey Web site: <https://upjourney.com/how-social-media-affects-communication-skills>
- Jervis, R. (1976). *Perception and Misperception in International Politics*. Princeton University Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Reducing School Violence through Conflict Resolution*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development*. The Aspen Institute.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Kelman, H. C. (2005). Building trust among enemies: The central challenge for international conflict resolution. *International Journal of Intercultural Relations*, 639-650.
- Kennedy, R. (2007). In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183–190.
- Kilman, T. (2010). *Conflict Mode Instrument*.
- Lebow, R. N., & Stein, J. G. (1995). *We All Lost the Cold War*. Princeton University Press.
- Lennox, R. D., & Wolfe, R. N. (1984). Revision of the Self-Monitoring Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(6), 1349–1364.
- Louden, A. D. (2010). Navigating Opportunity: Policy Debate in the 21st Century. *National Developmental Debate Conference*. New York: International Debate Education Association.
- Magradze, G., & Tsertsvadze, T. (2024). The impact of a debate program on adolescents' conflict resolution skills. *Environment and Society*, N14, 84-110.
- Magradze, G., & Tsertsvadze, T. (2025). Analysis of the Influence of a Debate Program on Youth and Adults. *BULLETIN OF THE GEORGIAN NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES*, 19(193), 118-122.

- Marx, K., & Engels, F. (1848). *The Communist Manifesto*. New York.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Matsumoto, D., & Hwang, H. S. (2009). Culture and Emotion: The Integration of Biological Cultural Contributions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(1).
- Matyok, T., Senehi, J., & Byrne, S. (2012). *Critical Issues in Peace and Conflict Studies: Theory, Practice, and Pedagogy*. Lexington Books.
- McDonald, R. D. (2000). The Great Debate, Debate: The educational and societal benefits. *WWU Honors Program Senior Projects*, 235.
- McLean Hospital. (2022, January 21). *The Social Dilemma: Social Media and Your Mental Health*. From McLean Web site: <https://www.mcleanhospital.org/essential/it-or-not-social-medias-affecting-your-mental-health>
- Mercier, H., & Sperber, D. (2017). *The Enigma of Reason*. Harvard University Press.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5-12.
- Mezuk, B., Bondarenko, I., Smith, S., & Tucker, E. (2011). Impact of participating in a policy debate program on academic achievement: Evidence from the Chicago Urban Debate League. *Educational Research and Reviews* 6(9), 622-635.
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167–202.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 687–696.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108 (7) , 2693-2698 .
- Morris, B. (2018, September 10). *Most Teens Prefer to Chat Online, Rather Than in Person*. From The Wall Street Journal Web site: <https://www.wsj.com/articles/most-teens-prefer-to-chat-online-than-in-person-survey-finds-1536597971>

- Moscovici, S. (1980). Toward A Theory of Conversion Behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 209-239.
- Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126(2), 247–259.
- Myers, D. G. (1999). *Social Psychology*. New York: Mcgraw-Hill College.
- Pearson, J. C., Nelson, P. E., & Titsworth, S. (2013). *Human Communication*. McGraw Hill.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books/Hachette Book Group.
- Pruitt, D. G., & Rubin, J. (1986). *Social Conflict: Escalation, Stalemate, and Settlement*. New York: Random House.
- Rahim, A. M. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206–235.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206–235.
- Randolph, P. (2016). *The Psychology of Conflict: Mediating in a Diverse World*.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C., & Farson, R. E. (1988). Active listening. In *Readings in Management* (pp. 184–195 ). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rosinski, P. (2003). *Coaching Across Cultures: New Tools for Leveraging National, Corporate and Professional Differences*. John Murray Business Academic.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sader, M., & Weber, H. (1996). *Psychologie der Persönlichkeit*. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Saldaña, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications Ltd.
- Schellenberg, J. A. (1996). *Conflict Resolution: Theory, Research, and Practice*. Albany: State University of New York.
- Schlenker, B. R. (2003). Self-presentation. In M. R. Leary, & J. P. Tangney, *Handbook of self and identity* (pp. 492–518). The Guilford Press.

- Schmoll, W. (2013). *Evaluation Jugend Debattiert*. Gemeinnützige Holie-Stiftung.
- Sherif, M. (1966). *Group Conflict and Co-operation: Their Social Psychology*. Routledge & Kegan Paul PLC.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- Snider, A., & Schnurer, M. (2002). *Many Sides, Debate Across Curriculum*. New York: The International Debate Education Association.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of Expressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30 (4), 526-537.
- Speed, B. C., Goldstein, B. L., & Goldfried, M. R. (2018). Assertiveness Training: A Forgotten Evidence-Based Treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 25(1).
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Schultz, R. (2002). Effects of Conflict Resolution Training Integrated Into a High School Social Studies Curriculum. *The Journal of Social Psychology*, 305-331.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.). *The social psychology of intergroup relations*, 33-37.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.
- Tedder, M. (2022, March 19). *Here's How Much Companies Can Save With Work From Home*. From The Street Journal Web site: <https://www.thestreet.com/investing/heres-how-much-companies-can-save-with-work-from-home>
- Thapa, A. (2020, July 27). *Microsoft, Other Tech Giants Extend Work From Home*. From The Street Journal Web site: <https://www.thestreet.com/video/google-amazon-microsoft-apple-facebook-twitter-working-from-home-new-normal>
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 265-274.
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1976). Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. *Group & Organization Studies*, 1, 249-251.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across Cultures*. The Guilford Press.

- Tymms, P., & Merrell, C. (2007). *Standards and Quality in English Primary Schools Over Time: The National Evidence*. University of Cambridge .
- Vygotsky, L. S., Cole, M., Jolm-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Weber, H., & Rammsayer, T. (2005). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. Hogrefe Verlag.
- Ziegler, M., Danay, E., Schoelmerich, F., & Buehner, M. (2010). Predicting Academic Success with the Big 5 Rated from Different Points of View: Self-Rated, Other Rated and Faked. *European Journal of Personality* 24(4) , 341 - 355.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

## დანართები

### დანართი №1: ფორმალური დებატების ტექნიკა

ჩვენ ფორმალურ დებატებს განვიხილავთ, როგორც იმ ექსტრაკურისულუმს, რომელიც გამოიყენება საქართველოს, ისე სხვა ქვეყნების ზოგადსაგნმანათლებლო დაწესებულებებსა და უმაღლეს სასწავლებლებში, როგორც არჩევითი საგანი, ანდა დებატების კლუბში განხორციელებული სწავლება.

დებატების თამაშის დროს არის ორი დაპირისპირებული მხარე, რომელთაგან თითოეული შედგება ორი ან სამი წევრისაგან, წარსდგება მსაჯის, ანუ თამაშის შემფასებლის, წინაშე. თამაში კი ნიშნავს მკაცრად განსაზღვრული წესების დაცვას. ესენია: რეგლამენტი, მსჯელობის განსაზღვრული სტრუქტურა, არგუმენტაცია, თანმიმდევრობითი საუბარი, პოზიციების დაცვა, გუნდის წევრების თანმიმდევრული, ლოგიკური გამოსვლა, კითხვა-პასუხის წარმოება ოპონენტებთან, გუნდურად თამაში.

ეს თამაში განსხვავებულია, როდესაც გვაქვს ე.წ. ღირებულებითი ტიპის საკამათო თემა, რომელსაც დებატებში რეზოლუცია ეწოდება. დებატების სტრუქტურა, წესები და შეზღუდვები განსხვავებულია. განსხვავებულია, აგრეთვე, მტკიცებითი და უარყოფელი პოზიციების შემუშავება, მომხსენებელთა პასუხისმგებლობები და სხვ. ხოლო როდესაც გვხდება ე.წ. პოლიტიკური ტიპის საკამათო თემა, აქ მიდგომები განსხვავებულია. თუმცა ფორმატი (ძირითადი წესები და რეგლამენტი) იდენტურია.

კარლ პოპერის დებატები, ღირებულებითი რეზოლუციის არსებობის შემთხვევაში, არსობრივად ფასეულობათა დებატებია. ერთი გუნდი აყალიბებს არგუმენტებს მოცემული რეზოლუციის დასამტკიცებლად, ანუ იგი ასაბუთებს რეზოლუციის დადებითი მხარეების ღირებულებებს. უარყოფელი მხარე უპირისპირდება რეზოლუციას და უარყოფს იმ არგუმენტებს და იმ ღირებულებებს რაც წარმოადგინეს ოპონენტებმა. ამ დროს ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ უარყოფელ მხარეს არ გამოორჩეს მტკიცებითი გუნდის არც ერთი არგუმენტი, არც ერთი მნიშვნელოვანი მოსაზრება თუ

ფაქტი. ასევე გუნდმა უნდა მიმოიხილოს ოპონენტის დეფინიციები და კრიტერიუმები. ეს არის უარყოფელი გუნდის ერთადერთი პოლიტიკა, რომელიც ამ ფორმატში გაამართლებს და გუნდს წარმატებას მოუტონს. ასევე მტკიცებითმა გუნდმა თავისი მოხსენების ეფექტუტად წარდგენის შემდეგ, ერთადერთ სტრატეგიას უნდა მიმართოს, მან უნდა აღადგინოს და გაამყაროს ყველა ის პუნქტი რასაც შეეხო ოპონენტთა გუნდი. სხვაგვარად რომ ვთქვათ დებატების ამ ფორმატში გარდა ლოგიკური და კრიტიკული აზროვნებისა, მოცემული რეზოლუციის ირგვლივ მასალების მოძიებისა და მათი ეფექტური გამოყენებისა დიდი მნიშვნელობა ენიჭება წესების ცოდნას და მათ ზედმიწევნით შესრულებას (იხ. ცხრილი 5).

თამაშის სტილიდან გამომდინარე, პოლიტიკური რეზოლუციის დებატებში გაცილებით უფრო დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ლოგიკას, ვიდრე წესების დაცვას. მთავარია რომ ოპონენტებმა ერთმანეთის პოზიციის ამა თუ იმ პუნქტში აღმოაჩინონ არალოგიკური, შეუსაბამო მსჯელობა შემდგომ კი აირჩიონ გარკვეული პოლიტიკა, სტრატეგია და ტაქტიკა, რათა დაანახონ მსაჯს ხარვეზები ოპონენტის პოზიციაში. პოლიტიკური რეზოლუციის დებატების დროს, მტკიცებითი გუნდისაგან განსხვავებით, უარყოფელმა გუნდმა საკმარისია მოიგოს ოპონენტის პოზიციის თუნდაც ერთი პუნქტი. მთავარია, რომ დაინგრეს მოწინააღმდეგის მსჯელობის ლოგიკური ჯაჭვი (იხ. ცხრილი 5).

ცხრილი 5: დებატების ქეისების სტრუქტურა

| ღირებულებითი | პოლიტიკური    |
|--------------|---------------|
| რეზოლუცია    | რეზოლუცია     |
| დეფინიციები  | პრობლემა      |
| კრიტერიუმი   | გამოსავალი    |
| არგუმენტები  | უპირატესობები |

## თამაშის განრიგი

რეზოლუციის ტიპების მიუხედავად კარლ პოპერის დებატებში თამაშის განრიგი არ იცვლება. ერთმანეთს უპირისპირდება ორი გუნდი (მტკიცებითი და უარყოფელი). თითოეული გუნდი შედგება სამი მოთამაშისაგან. მომხსენებელთა გამოსვლები დაკითხვა და მოსაფიქრებელი დრო შემდეგნაირად არის თამაშის განრიგში განაწილებული (იხ. ცხრილი 6) (ნიკოლაძე, კუპრაშვილი, გაჩაღეშვილი, ცერცვაძე, & ბერიშვილი, 2000).

ცხრილი 6: დებატების განრიგი

| აქტივობა                                           | დრო  |
|----------------------------------------------------|------|
| I მტკ. სპიკერის სიტყვით გამოსვლა                   | 6 წთ |
| ჯვარედინი დაკითხვა: III უარყოფელი - I მტკიცებითი   | 3 წთ |
| I უარმ. სპიკერის სიტყვით გამოსვლა                  | 6 წთ |
| ჯვარედინი დაკითხვა: – III მტკიცებითი - I უარყოფელი | 3 წთ |
| II მტკ. სპიკერის სიტყვით გამოსვლა                  | 5 წთ |
| ჯვარედინი დაკითხვა: I უარყოფელი - II მტკიცებითი    | 3 წთ |
| II უარმ. სპიკერის სიტყვით გამოსვლა                 | 5 წთ |
| ჯვარედინი დაკითხვა: I მტკიცებითი - II უარყოფელი    | 3 წთ |
| III მტკ. სპიკერის სიტყვით გამოსვლა                 | 5 წთ |
| III უარმ. სპიკერის სიტყვით გამოსვლა                | 5 წთ |
| მოსამზადებელი დრო - 8-8 წუთი ორივე გუნდისთვის      |      |

## სადებატო ოთახის მოწყობა

დებატების დაწყებამდე, მნიშვნელოვანია სათამაშო ოთახის სათანადოდ მოწყობა, რასაც კარლ პოპერის დებატებში სხვა კომპონენტების მსგავსად, საკუთარი წესები

გააჩნია. აღსანიშნავია, რომ მოდებატე გუნდები ისე უნდა განლაგდნენ ცალ-ცალკე მაგიდებთან, რომ მათ პირდაპირი ვიზუალური კონტაქტი კი არ ჰქონდეთ ერთმანეთთან, არამედ მსაჯებთან და დროის მაჩვენებელთან. მსაჯისა და მონაწილე გუნდების განლაგება დებატების დროს შემდეგნაირად გამოიყურება (იხ. ცხრილი 7) (მალრამე, ბერიშვილი, & ცერცვაძე, 2009):

ცხრილი 7: სადებატო სივრცე

| II                  | IIმტკი | Iმტკი  | I              | IIუარმ | IIIუარმ |
|---------------------|--------|--------|----------------|--------|---------|
| I<br>მტკიცე<br>ბითი | ცებითი | ცებითი | უარმყო<br>ფელი | ყოველი | ყოველი  |

| მსაჯი | თაიმქიფერი |
|-------|------------|
|-------|------------|

თაიმქიფერი ყოველი წუთის გასვლის შემდეგ, თითებით ანიშნებს მოდებატეებს დარჩენილი წუთების რაოდენობას. ბოლოს ანიშნებს დარჩენილ ნახევარწუთს, ხოლო დროის გასვლის შემდეგ მოთამაშეს შეუძლია აიღოს დამატებითი თხუთმეტი წამი მხოლოდ რაიმე წამოწყებული მოსაზრების დასასრულებლად. ამის გარდა, მნიშვნელოვანია დებატების დაწყებამდე მოდებატეებისათვის თამაშის ისეთი ძირითადი პრინციპის შეხსენება, როგორიცაა: არ ვაწყვეტინებთ ერთმანეთს, ოპონენტთა გამოსვლების დროს არ ვაკეთებთ ხმამაღალ კომენტარებს, ნუ ვეჩხუბებით თანაგუნდელებს, დებატებს წარვმართავთ წყნარ ვითარებაში და სხვ. (მალრამე, ბერიშვილი, & ცერცვაძე, 2009).

## მსაჯობა

კარლ პოპერის დებატები თამაშია. თამაში, რომელსაც ჰყავს გამარჯვებული და დამარცხებული მხარე. ამ თამაშის ბედს კი მსაჯი წყვეტს. ნებისმიერი სახის ფორმალური

კამათისდროს მსაჯს კონკრეტული ფუნქციები აკისრია და აქედან გამომდინარე მისი „ქცევაც“ თამაშის მსვლელობის დროს და მისი დასრულების შემდეგ წინასწარ განსაზღვრულია (ცერცვაძე, მაღრაძე, ფირცხალავა, & ბერიშვილი, 2006).

დებატების მსაჯს შემდეგი მოვალეობები ეკისრება:

- გამარჯვებულის გამოვლენა
- ბიულეტენის შევსება
- ჩანაწერის გაკეთება
- თამაშის განხილვა და ინდივიდუალური კომენტარების გაკეთება
- თამაშის წაყვანა და დროის დანიშვნა

კარლ პოპერის დებატებში გადაწყვეტილებას მსაჯები ერთმანეთისაგან დამოუკიდებლად და შეუთანხმებლად იღებენ. იმის გამო, რომ აღნიშნულ თამაშში ფრე გამორიცხულია, დებატებს ყოველთვის კენტი რაოდენობის მსაჯები სჯიან.

მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ დებატების თამაშის გარშემო გადაწყვეტილების მისაღებად არარსებობს ერთადერთი და სწორი გზა. აქედან გამომდინარე, თითოეული მსაჯი, როგორც წესი შეიმუშავებს ინდივიდუალურ შეფასებისა და გამარჯვებულის გამოვლენის საკუთარ მეთოდებს. თუმცა მიუხედავად ამისა, გადაწყვეტილების მიღებისას მსაჯმა შემდეგი კრიტერიუმები თუნდა იხელმძღვანელოს (მაღრაძე, ბერიშვილი, & ცერცვაძე, 2009):

- ლოგიკური მსჯელობა
- არგუმენტაცია
- ანალიზები
- ეფექტური პრეზენტაცია
- უარყოფა და აღდგენა
- ორგანიზებულობა
- დამამტკიცებელი მასალა

- გუნდური თამაში
- სპიკერთა მოვალეობების შესრულება
- იუმორი
- წესების დაცვა

მნიშვნელოვანია, რომ თამაშის ბედის გადაწყვეტისას ნებისმიერმა მსაჯმა მოახდინოს ზემოთ ჩამოთვლილი კრიტერიუმების მთლიანობაში დაკომპლექსურად გამოყენება. თუმცა, მიუხედავად იმისა, რომ გადაწყვეტილებაზე ყველაფერი მოქმედებს, მაგალითად მომზადებული არგუმენტების დონე, ძლიერი ფაქტები, სპიკერთა ორატორული უნარების გამოყენება, გუნდური თამაში, დროის სწორი განაწილება, გამოსვლების ნათელი სტრუქტურირება, დაპირისპირება ოპონენტთა მოსაზრებებთან, ლოგიკურ მსჯელობას და წესების დაცვას კარლ პოპერის დებატების თამაშში გამარჯვებულის გამოვლენისას მთავარი ადგილი უკავია. რადგან სწორედ ეს ორი კომპონენტი გვევლინება ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი კრიტერიუმის გარკვეულ გამაერთიანებლად. უნდა გვახსოვდეს, რომ რაც არ უნდა ძნელი იყოს მსაჯისათვის გადაწყვეტილების მიღება ამა თუ იმ თამაშის შესახებ, იგი აუცილებლად დარწმუნებული უნდა იყოს თავის არჩევანში.

გამარჯვებულის გამოვლენასთან ერთად, დებატების მსაჯს თამაშის ბიულეტენის შევსებაც მოეთხოვება. დებატებში მონაწილეებისა და მათი მწვრთნელებისათვის აღნიშნული ბიულეტენი მნიშვნელოვან დოკუმენტს წარმოადგენს. სწორად შევსებული ბიულეტენი უნდა შეიცავდეს გადაწყვეტილების მიღების მთავარ მიზეზებსა და ამასთანავე კონსტრუქციულ კრიტიკას. გამომდინარე იქიდან, რომ ეს ოფიციალური დოკუმენტია, ბიულეტენის შევსებისას აუცილებელია შესაბამის გრაფებში მიეთითოს რაუდნის ჩატარების თარიღი, დრო და ადგილი, რაუდნის ნომერი, მონაწილე გუნდების კოდები, შესაბამისად მარცხნივ მტკიცებითი და მარჯვნივ – უარყოფელი გუნდების მოთამაშეთა სახელები და გვარები.

თითოეული მოდებატის თამაშის განხილვისას მხედველობაში უნდა მივიღოთ შეფასების ოთხი მთავარი კატეგორია და შესაბამისი აღნიშვნები გავაკეთოთ ბიულეტენში:

ქულები და რანგები, რაც შეფასების მნიშვნელოვან ნაწილს წარმოადგენს. ეს შეფასებები აბსოლიტურად პირადულია, რადგან შეიძლება გარკვეულმა გუნდმა ძალზედ ცუდად ითამაშოს მთლიანობაში, მაგრამ ამავე გუნდის ერთ-ერთი მომხსენებელი კარგად გამოვიდეს და შეასრულოს თავისი ფუნქციები. კარლ პოპერის დებატებში თითოეულ მოდებატეს ენიჭება კონკრეტული რანგი კონკრეტულ თამაშში, რაც ნიშნავს ამა თუ იმ რაუნდში მათ ადგილს თამაშის მონაწილეს სხვა ხუთ სპიკერთან შედარებით. ამა თუ იმ დებატებში საუკეთესო მომხსენებელს ეწერება პირველი რანგი, ხოლო უარესს – მეექვსე. რანგების დამთხვევა, ქულებისაგან განსხვავებით, არ შეიძლება. ქულები, რომელთა დიაპაზონი ერთიდანათამდეა, იწერება მკაცრად განსაზღვრული პრინციპით.

ბიულეტენის ცარიელ გრაფებში უნდა მიეთითოს იმ მიზეზთაგანმარტება, რაც მოგების ან წაგების საბაბი გახდა. ასევე აუცილებელია რაუნდის შესახებ კრიტიკული შენიშვნების ჩაწერა, შეჯახებების მთავარი მომენტების გამოყოფა, იმ არეების მითითება, რომლებიც საჭიროებენ გაუმჯობესებას. სრული ბიულეტენისათვის აუცილებელი ამომწურავი შენიშვნები გუნდების მიერ სამუშაოს შესრულებაზე და ასევე ინდივიდუალური კომენტარები თითოეული მონაწილის გამოსვლის თაობაზე.

გამარჯვებული გუნდის სახელსა და კოდს მსაჯი ბიულეტენის ბოლოში მიუთითებს და დოკუმენტის სინამდვილეს ადასტურებს საკუთარი ხელმოწერითა და კოდით.

#### *გადაწყვეტილების საფუძველი*

იმისათვის, რომ მსაჯმა გადაწყვეტილება ობიექტური შეფასების საფუძველზე მიიღოს, მან დეტალურად უნდა დააფიქსიროს თამაშის მიმდინარეობა, რის საშუალებასაც იძლევა დებატების სპეციალური ჩანაწერის ფორმა (6 სვეტად დაყოფილი ფურცელი, სადაც თითოეული სვეტი თითოეული სპიკერის გამოსვლას ეთმობა),

რომლის შევსებასაც ხდება რაუნდის მიმდინარეობისას. კარგად გაკეთებული ჩანაწერი მსაჯს ეხმარება თვალი მიადევნოს თამაშის მსვლელობას, გაჰყვეს არგუმენტაციის ხაზს ბოლომდე, შეაფასოს ყველა გამოტოვებული ფაქტი, მაგალითი, თუ არგუმენტი, ერთი სიტყვით დახატოს დებატების ამსახველი სურათი. როგორც წესი იმ დროს, როდესაც გუნდები ერთმანეთს ეკამათებიან, მსაჯი თავდახრილი წერს ყველაფერს, რაც ესმის.

დებატებში მსაჯი არამარტო კარგი არბიტრი და შემფასებელი, არამედ კარგი მასწავლებელიც უნდა იყოს, რადგან მისი ფუნქცია გადაწყვეტილების მიღებასთან ერთად მოდებატეების განათლებაში მდგომარეობს. თამაშის დამთავრების შემდეგ მსაჯი აკეთებს სიტყვიერ კომენტარს, რომლის დროსაც მან პირველ რიგში უნდა მომხსენებლთა გამოსვლები ინდივიდუალურად განიხილოს და შემდეგ მთელი თამაში გააანალიზოს, სადაც წარმოადგენს საკუთარი გადაწყვეტილების საფუძვლებსაც. კომენტარი არ არის თავის გამართლება მსაჯის მხრიდან. ეს მხოლოდ მიმოხილვაა.

ამ დროს კომენტარები უმჯობესია პოზიტიურ მომენტებზე ხაზგასმით გაკეთდეს. მსაჯობა ადვილი არაა, მაგრამ იგი შესაძლებლობას იძლევა დადებითი ზეგავლენა მოახდინოს მოზარდების ცხოვრებაზე. კარგად არგუმენტირებული ანალიზი ეხმარება მათ შეცდომების გამოსწორებაში და იმ შემთხვევაში თუ მსაჯს ზედიზედ რამოდენიმეჯერ მოუწია ერთი და იმავე გუნდის მსაჯობა, აუცილებლად უნდა გამახვილდეს ყურადღება კომენტარის შედეგად მომხდარ პოზიტიურ ძვრებზე.

მსაჯის მოვალეობაა დებატების თამაშის სწორად წარმართვა. იგი უნდა მიესალმოს მოთამაშეებს, შეუქმნას მათ კომფორტი, შეჯიბრის დაწყებამდე შეამოწმოს დებატებისათვის განკუთვნილი ოთახი; შეამოწმოს აქვს თუ არა მას ბიულეტენი, ჩანაწერის ფურცელი და წამზომი დროის დასანიშნად. რაუნდის დამთავრებისთანავე მსაჯმა მოდებატეებს უნდა მოსთხოვოს ოთახის დატოვება, ხოლო ბიულეტენის შევსებისა და გადაწყვეტილების გამოტანის შემდეგ, მოდებატეებთან ერთად უნდა განიხილოს თამაშის მსვლელობა და ბოლოს, გულმოდგინედ და დეტალურად შევსებული ბიულეტენი ჩააბაროს ტურნირის ორგანიზოატორებს.

იმის გამო, რომ კარლ პოპერის დებულების შემადგენელ ნაწილებს (მომხსნებელთა გამოსვლები, ჯვარედინი დაკითხვები, მოსამზადებელი დრო) განსაზღვრული დრო გააჩნიათ, თამაშში საჭიროა, რომ ვინმემ დრო დაინიშნოს, რისი გაკეთებაც შეიძლება მსაჯსაც მოუწიოს. ამ დროს მან ყოველი გამოსვლის, ჯვარედინი დაკითხვის თუ მოსამზადებელი დროის გამოყენება უნდა დააფიქსიროს და აგრეთვე დარჩენილი დრო აჩვენოს მოდებატეებს. ეს დამატებით კონცენტრაციას მოითხოვს, თუმცა გამოცდილ მსაჯებს დროის აღმრიცხველის ფუნქციის შესრულება არ უჭირთ.

როგორი უნდა იყოს მსაჯი?

მასზე დაკისრებული ფუნქციებიდან გამომდინარე, დებატების მსაჯი შემდეგ კრიტერიუმებს უნდა აკმაყოფილებდეს:

- მიუკერძოებელი
- წესების მცოდნე
- კარგი მსმენელი
- კარგი მასწავლებელი

თამაშის დაწყების წინ, დებატების მსაჯმა უნდა დაივიწყოს საკუთარი პოზიცია საკამათო თემასთან მიმართებაში. იგი უნდა იყოს ე.წ. ცარიელი ფურცელი, გათავისუფლებული ყოველგვარი სუბიექტური მოსაზრებისაგან. მანამ ათუ იმ გუნდისათვის ხმისმიცემის პროცედურა არ უნდა გამოიყენოს საკუთარი შეხედულების დემონსტრირებისთვის. ამასთანავე, მსაჯმა ზედმიწევნით სრულყოფილად უნდა იცოდეს სთითოეული გუნდისა და სპიკერის მოვალეობები. კარგი მოსმენა ნიშნავს კარგი ჩანაწერის გაკეთებას, რაც მნიშვნელოვანია ობიექტური გადაწყვეტილების მისაღებად. მსაჯის მიერ კი თამაშის ბოლოს გაკეთებული კომენტარები უნდა იყოს მოწოდებული მოდებატე ბავშვების განათლებისაკენ.

ჯვარედინი დაკითხვა

ჯვარედინი დაკითხვის პრინციპები და მიზნები

კარლ პოპერის დებატების ორივე ტიპისთვის ჯვარედინი დაკითხვა ერთსა და იმავე დატვირთვას ატარებს და არ განსხვავდება ერთმანეთისაგან, ამიტომ მისი ცალ-ცალკე განხილვა არ იქნება მიზანშეწონილი. იგი გრძელდება სამი წუთის მანძილზე და იმართება ყოველი გამოსვლის შემდეგ, მესამე მომხსენებელთა სიტყვის გარდა. აღსანიშნავია, რომ მისი ფორმა მხოლოდ კითხვა-პასუხისაგან შედგება. გარდა ამისა, თამაშის განრიგის მიხედვით წინასწარ არიან განსაზღვრულნი ის მოდებატეები, რომლებიც მონაწილეობენ თითოეულ ჯვარედინ დაკითხვაში, როგორც კითხვების დამსმელნი, ასევე მოპასუხენი. ჯვარედინი დაკითხვის შედეგად მიღებულ სასურველ პასუხს იყენებს აუცილებლად ყოველი შემდეგი გამომსვლელი (მალრაძე, ბერიშვილი, & ცერცვაძე, 2009).

ჯვარედინი დაკითხვის ძირითადი პრინციპები შემდეგში მდგომარეობს:

- თავიდან ავიცილოთ შეკამათება
- ნუ გავაკეთებთ დასკვნებს
- ნუ ვიჩხუბებთ და შევინარჩუნოთ სიმშვიდე

ჯვარედინი დაკითხვა კითხვები დასმის დროა და არა შეკამათების. თქვენ ცდილობთ მოიპოვოთ თვექნი გამოსვლისათვის საჭირო ინფორმაცია, ამიტომ ნუ შეეცდებით ეს დრო რაიმე აზრის დასამტკიცებლად გამოიყენოთ, რაც უბრალოდ დროის ფუჭი ხარჯვაა. ამასთანავე, ჯვარედინი დაკითხვის ერთ-ერთი ძირითადი პრინციპი იმაში მდგომარეობს, რომ მისი შედეგები აუცილებლად შემდეგ გამოსვლაში უნდა იქნას გამოყენებული, რისი არ შერულებაც დიდ ხარვეზად ითვლება. ამიტომ, როდესაც რესპოდენტისაგან თვექნთვის სასურველ პასუხს მიიღებთ, ნუ გაუსვამთ მას ხაზს და ნუ გააკეთებთ დასკვნას მსაჯისათვის. მთლიანად დებატები, როგორც გუნდური თამაში, მოდებატეების მხრიდან უაღრესად ზრდილობიანი, ტაქტიანი და მშვიდი ქცევით გამოირჩევა, რაც მოთამაშეთა თვითდარწმუნებულობასა და ორგანიზებულობაზე მეტყველებს. ამ მხრივ გამონაკლისს არც ჯვარედინი დაკითხვა წარმოადგენს. თქვენ გჭირდებათ პასუხები და ამ პროცესისათვის განკუთვნილი დროის მაქსიმალურად

გამოყენებას ცდილობთ, ამიტომ ნუ მიიტანთ „იერიშს“ ოპონენტზე და, თუ სასურველ პასუხს ვერ მიიღებთ, ნუ გამართავთ ჩხუბს, ეს დროს დაგაკარგვინებთ და გარდა ამისა, უარყოფითად იმოქმედებს თქვენს პერსონალურ ქულებზე.

ჯვარედინი დაკითხვის მიზნებია:

- ოპონენტების მიერ წარმოდგენილი საკითხების გარკვევა
- უარყოფა
- აღდგენა
- ანალიზები

თუ საჭიროა, ჯვარედინი დაკითხვის გარკვეული პერიოდი უნდა მოახმაროთ ოპონენტთა არგუმენტებისა და პოზიციის დადგენას. ხშირად ხდება ისე, რომ მოდებატეები მთლიანად ვერ ადევნებენ თვალს ერთმანეთის გამოსვლებს და ვერ ახერხებენ ყველაფრის ჩაწერას. ამის გამოსწორება შეიძლება მარტივი კითხვებით: „თუ შეიძლება გაგვიმეორეთ თქვენი პირველი უპირატესობა“, ან „თუ შეიძლება, დაგვიზუსტეთ, როდის და სად მოხდა პრობლემის წარდგენის დროს დასახელებული ფაქტი“?

ჯვარედინი დაკითხვას, როგორც დებატების შემადგენელ ერთ-ერთ ძირითად ნაწილს, უარყოფის საქმეში დიდი როლი უკავია. უარყოფის მთელი ტაქტიკა და მისი შემდგომი განვითარების მხარეები სწორედ ჯვარედინი დაკითხვას ემყარება, რადგანაც იგი წინ უძღვის თითოეულ გამოსვლას. გუნდმა წინასწარ იცის, თუ რომელ მხარეს წარიმართება და რა სახის იქნება უარყოფა. აქედან გამომდინარე, სწორედ ჯვარედინი დაკითხვის დროს დაახლოებით მაინც შეიძლება იმის გაგება, თუ როგორი სახის უარყოფა მოახდენს უფრო კარგ ეფექტს, გამომდინარე იქიდან, თუ რისთვის არ არიან ოპონენტები მზად. ამ დროს ასევე გვეძლევა საშუალება, დავინახოთ ჩვენს მიერ არჩეული უარყოფის ტაქტიკის სუსტი მხარეებიც. ამასთან ერთად, კითხვების გამოყენება ძალზედ ეფექტურია იმისათვის, რომ სუსტი წერტილები მოვუნახოთ ოპონენტების, ერთი

შეხედვით, გაუბათილებელ არგუმენტებს. ანალოგიური კუთხით შეიძლება ჯვარედინი დაკითხვის გამოყენება აღდგენის დროს.

ჯვარედინი დაკითხვის დროს მიღებული სასურველი პასუხების გამოყენება ძალზედ ეფექტურია თამაშის ანალიზისთვის, რადგან ოპონენტთა გამონათქვამებით შეჯახებებში ჩვენი გუნდის უპირატესობის დამტკიცება დამატებით დამაჯერებლობას სძენს ჩვენს მოსაზრებებს (მალრაძე, ბერიშვილი, & ცერცვაძე, 2009).

### **ჯვარედინი დაკითხვის ფორმები**

საინტერესო განხილვის საგანს წამროადგენენ ჯვარედინი დაკითხვის სხვადასხვა მეთოდები, რომლებიც ხშირად გადამწყვეტ როლს თამაშობენ თქვენთვის სასურველი პასუხის მიღებაში. ამიტომ მოდებატეებისათვის დიდი მნიშვნელობა გააჩნია შეკითხვების დასმის სტრატეგიის კარგად ცოდნას (მალრაძე, ბერიშვილი, & ცერცვაძე, 2009).

რა სახის და ფორმის შეიძლება იყოს ჯვარედინი დაკითხვის დროს დასმული კითხვები?:

- წინასწარ მომზადებული კითხვები
- სპონტანური კითხვები
- შეკითხვების სერია
- ღია კითხვები
- მიზნობრივი (დახურული) კითხვები

იმის გამო, რომ მოდებატე გუნდებმა წინასწარ იციან რეზოლუცია და დაახლოებით მოწინააღმდეგეთა არგუმენტებიც, შესაძლებელი ხდება თამაშამდე ზოგიერთი კითხვის შემუშავება. წინასწარ მომზადებული კითხვები შეიძლება ორ ჯგუფად დავყოთ: საკუთარი პოზიციის გასამყარებელი და ოპონენტთა ქეისის გასაბათილებელი. აქედან დიდი ნაწილი სწორედ საკუთარი პოზიციის გასამტკიცებელ კითხვებზე მოდის, რადგან თამაშამდე მაინც ძნელია მოწინააღმდეგეთა არგუმენტების

გამოცნობა. თუმცა თავისი ქეისი ხშირად კონტარგუმენტების სახითაც იხმარება და ამიტომ ჯვარედინი დაკითხვის პასუხებით მათი გამყარება, ოპონენტთა პოზიციაზე შეტევასაც ნიშნავს.

მოწინააღმდეგის არგუმენტებისა და მათი ცვლილებების წინასწარ არცოდნის გამო, ჯვარედინი დაკითხვის მონაწილე მოდებატეებს ხშირად დაუგეგმავი კითხვების დასმა უწევთ, რომელთა შემუშავება უშუალოდ თამაშის დროს, მოსამზადებელი დროის განმავლობაში ხდება. სწორედ სპონტანური კითხვებით არის შესაძლებელი მოწინააღმდეგე გუნდის ძნელად გასაბათილებელი მოსაზრებების დასუტება შემდეგი უარყოფის მიზნით.

ჯვარედინი დაკითხვის დროს გაცილებით უფრო ეფექტურია სასურველი შედეგის არა ერთი, არამედ რამოდენიმე კითხვით მიღწევა. ეს სხვადასხვა მიზეზით არის გამოწვეული. ჯერ ერთი, ასე ნაბიჯ-ნაბიჯ შედეგის მიღწევა მსაჯზე დიდ გავლენას ახდენს, რადგან უჩვენებს მას თქვენს მომზადებას. ამის გარდა, ასი შემთხვევიდან ასჯერ თქვენ არასასურველ პასუხს მიიღებთ, თუ შეკითხვას პირდაპირ დასვამთ. ხოლო თუ მიზნის მიღწევას იწყებთ თითქოსდა უბრალო, აბსოლუტურად უმნიშვნელო კითხვებით, თქვენი ოპონენტი ვერც კი გაიგებს, ისე უეცრად აღმოჩნდება ჩიხში და წინააღმდეგობაში საკუთარ პოზიციასთან (მალრაძე, ბერიშვილი, & ცერცვაძე, 2009).

ფორმალურ დებატებში გვხვდება ორი სახის კითხვები: ღია, რომელიც ოპონენტისაგან რაიმეს ახსნას და აღწერას მოითხოვს და მიზნობრივი (დახურული) ანუ ფაქტობრივი, რომელიც მხოლოდ კონკრეტული პასუხის (დიახ ან არა) გაცემას გულისხმობს. თუ თქვენ ღია კითხვას დასხვამთ, თქვენ ყოველთვის უნდა იგულისხმოთ, რომ გამოცდილი მოდებატე ამას დროის გასაყვანად გამოიყენებს. ხოლო დახურული კითხვების გამოყენება შეკითხვების დამსმელ სპიკერს სიტუაციის კონტროლის კარგ საშუალებას აძლევს.

თამაშის ანალიზი

შეჯახება დებატებში

რა არის შეჯახება კარლ პოპერის დებატებში და ქეისის პირამიდის რომელი ნაწილი შეიძლება წარმოადგენდეს შეჯახებას?:

- გადამწყვეტი არგუმენტი
- გადამწყვეტი დამამტკიცებელი მასალა
- გაურკვეველი დეფინიცია
- პრობლემა
- გამოსავალი ან მისი რომელიმე პუნქტი
- უპირატესობა
- ზოგადად მნიშვნელოვანი მოსაზრება

ტერმინი, რომელიც ხშირად გვხვდება დებატებში უარყოფასა და აღდგენასთან მიმართებაში, არის შეჯახება. იგი აღნიშნავს პირდაპირ დაპირისპირებას და წარმოადგენს დებატების ძირითად ასპექტს. არსებობს ისეთი ტერმინიც, როგორიცაა შეჯახების ძირითადი არეები, რაც აღნიშნავს თამაშის დროს წარმოთქმულ იმ არგუმენტებს, დამამტკიცებელ მასალასა თუ მოსაზრებებს, რომელთა გარშემოც უარყოფა და აღდგენა მთელი დებატების განმავლობაში მიმდინარეობდა და რისი ანალიზიც, საკუთარი გუნდის მიერ მოპოვებული უპირატესობების წარმოსაჩენად, მესამე სპიკერების ძირითად მოვალეობას წარმოადგენს (ნიკოლაძე, კუპრაშვილი, გაჩაღეშვილი, ცერცვაძე, & ბერიშვილი, 2000).

შეჯახებები ნებისმიერი ფორმატის დებატებში ძალზედ დიდი მნიშვნელობის მატარებელია, რადგან ნებისმიერი კამათის შედეგი სწორედ დაპირისპირების ძირითადი საკითხებში, შეჯახებებში მოპოვებულ უპირატესობებზეა დამოკიდებული. აქედან გამომდინარე, კარლ პოპერის დებატებში გადამწყვეტი როლი ენიჭება შეჯახებების პოვნას და მათ ანალიზს მათში საკუთარი გუნდის უპირატესობების დამტკიცების მიზნით.

ანალიზი, როგორც დებატების ნაწილი

ფორმალური დებატების, მათ შორის კარლ პოპერის დებატების, ყოფითი კამათისაგან ერთ-ერთი ძირითადი განმასხვავებელი ნიშანი დაპირისპირებული მხარეების თამაშის ანალიზში მდგომარეობს, რაც დებატებში ჩვეულებრივ მომენტად ითვლება, როდესაც საკუთარი გუნდის უპირატესობის დამტკიცების მიზნით „მსაჯის ნაცვლად“ მოსწავლეები განხილვენ თამაშის ამა თუ იმ სადაო საკითხს.

დებატებში არსებული შეჯახებების ანალიზი და განხილვა მიზნად ისახავს ქვემოთ ჩამოთვლილი შედეგების მიღწევას:

- მსაჯისათვის თამაშის ძირითადი საკითხების შეხსენება
- დებატების განმავლობაში აღნიშნულ საკითხებთან მიმართებაში წარმოებული უარყოფა და აღდგენის გამეორება
- აღნიშნული დაპირისპირების განხილვა
- აღნიშნული განხილვისას საკუთარი გუნდისათვის სასარგებლო დასკვნების გამოტანა
- მოდებატის მიერ შესრულებული ანალიზი წარმატებულად ითვლება თუ ეფექტურად შესრულდება ზემოთ ჩამოთვლილი მიზნები.

ანალიზის დროს მნიშვნელოვანია ე.წ. მსაჯის დამხმარის როლის ეფექტურად შესრულება. მიუხედავად იმისა, რომ დებატების მსაჯის ერთ-ერთ ძირითად ფუნქციას თამაშის მსვლელობის საფუძვლიანად ჩაწერა და თითოეული მოდებატის ნათქვამის დაფიქსირება წარმოადგენს, ანალიზის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი როლი სწორედ მსაჯისთვის კამათის ძირითადი თემების შეხსენებაში მდგომარეობს. ერთი შეხედვით შეიძლება გამოჩნდეს, რომ ეს არის შეხვედრის არბიტრის ფუნქციებში შეჭრა. სინამდვილეში ანალიზი, კარლ პოპერის დებატებში, მოწოდებულია კამათის დასრულებისათვის, როდესაც დაპირისპირებას და მოსაზრებათა შეჯახებას უნდა დაესვას წერტილი და გაკეთდეს ერთგვარი დასკვნა ჩატარებული დებატების თაობაზე.

იმისათვის, რომ მთელი ზემოთ აღწერილი პროცესი განხორციელდეს სტუდენტებს საკმაოდ სერიოზული მომზადება სჭირდებათ, რაც გულისხმობს

დებატების ტექნიკის ექსტრაკურიკულუმის გავლას 1 სემესტრის განმავლობაში. მეცადინეობები ტარდება, როგორც წესი, კვირაში 2 საათი, სულ 60 საათი. კურიკულუმში შემდეგი ძირითადი საკითხებია წარმოდგენილი:

- არგუმენტაცია
- პრეზენტაციის ხელოვნება
- ჯვარედინი დაკითხვა
- უარყოფა და აღდგენა
- ქეისის შემუშავება
- ანალიზი და განხილვა

სწავლების დროს გამოიყენება შემდეგი მეთოდები:

- თეორიული პრეზენტაცია
- ქეისების მომზადება და განხილვა
- დამოუკიდებელი მუშაობა
- მასალების ძიება და დამუშავება
- ჯგუფური მუშაობა
- როლური თამაშები და სავარჯიშოები
- დებატების თამაში და მსაჯობა

## დანართი №2: რაოდენობრივი კითხვარი

1.     გთხოვთ, ჩაწეროთ თქვენი სახელი, გვარი
  
2.     მონიშნეთ თქვენი სქესი:
  - 1)     მდედრობითი
  - 2)     მამრობითი
  
3.     გთხოვთ, ჩაწეროთ თქვენი დაბადების თარიღი (დაბადების რიცხვი, თვე, წელი)
  
4.     გთხოვთ, მიუთითოთ ჯგუფის ნომერი
  
5.     გთხოვთ, ჩაწეროთ სკოლის სრული დასახელება
  
6.     თქვენი სტატუსი
  - 1)     მოსწავლე
  - 2)     მასწავლებელი
  
- 6.1. გთხოვთ, ჩაწეროთ თქვენი დებატების კლუბის მასწავლებლის სახელი, გვარი

## 6.2. დებატკლუბის წევრი ხართ?

- 1) კი
- 2) არა

თუ არ ხართ დებატკლუბის წევრი გადადით მეშვიდე კითხვაზე

**გთხოვთ, ყურადღებით წაიკითხოთ მოცემული დებულებები და მიუთითოთ თქვენი პასუხები იმის მიხედვით, თუ რამდენად ეთანხმებით ან არ ეთანხმებით მათ<sup>7</sup>.**

## 6.3. დებატების სწავლის შემდეგ ამიმალდა თვითშეფასება

- 1) აბსოლიტურად ვეთანხმები
- 2) ვეთანხმები
- 3) არ ვეთანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

## 6.4. დებატების სწავლის შემდეგ უფრო აზრიანად/კონსტრუქციულად ვმსჯელობ

- 1) აბსოლიტურად ვეთანხმები
- 2) ვეთანხმები
- 3) არ ვეთანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

---

<sup>7</sup> მეექვსე პუნქტში დასმული კითხვები წარმოადგენდა ასევე ფოკუსჯგუფის ძირითად დებულებებს, თვითაღქმის შედეგად მეტად ზუსტი პასუხების მისაღებად.

6.5. დებატების სწავლის შემდეგ უკეთ ვართმევ თავს კონფლიქტურ სიტუაციებს

- 1) აბსოლიტურად ვეთანხმები
- 2) ვეთანხმები
- 3) არ ვეთანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

6.6. დებატების სწავლის შემდეგ უფრო აქტიურად ვარ ჩართული გაკვეთილებზე

- 1) აბსოლიტურად ვეთანხმები
- 2) ვეთანხმები
- 3) არ ვეთანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

6.7. დებატების სწავლის შემდეგ უფრო თავისუფლად გამოვდივარ სიტყვით/ვაკეთებ პრეზენტაციებს გაკვეთილებზე

- 1) აბსოლიტურად ვეთანხმები
- 2) ვეთანხმები
- 3) არ ვეთანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

**გთხოვთ, ყურადღებით წაიკითხეთ თითოეული კითხვა და აირჩიეთ პასუხი.**

**გულწრფელად მონიშნეთ ერთი პასუხი თითოეულ კითხვაზე. თქვენი გულწრფელი პასუხი ჩვენთვის მნიშვნელოვანია, გაეცით პასუხი სწრაფად, ბევრი ფიქრის გარეშე.**

7. კამათისას ყველაზე მნიშვნელოვანია

- 1) უპირატესობა მოიპოვო
- 2) საუკეთესოდ წარმოჩნდე

- 3) არგუმენტირებულად იმსჯელო
- 4) არ ვიცი
- 5) სხვა:

8. გამარჯვებული ხარ, თუ

- 1) კარგად ერკვევი საკითხში
- 2) ოპონენტის პატივისცემით გამოირჩევი
- 3) თავდაჯერებულად საუბრობ
- 4) არ ვიცი
- 5) სხვა:

9. წარმატების ფორმულა

- 1) გუნდურ მუშაობაშია
- 2) ძალაუფლების მოპოვებაშია
- 3) ცოდნის ფლობაშია
- 4) არ ვიცი
- 5) სხვა:

10. კონფლიქტების მართვის საუკეთესო საშუალებაა

- 1) გამოძინება
- 2) სტრუქტურირებულად საკითხის შესწავლა
- 3) საკუთარი ემოციებისგან სრულად დაცლა
- 4) არ ვიცი
- 5) სხვა:

11. საუკეთესო დევიზია

- 1) ჯერ თაო და თაო და მერე სხვაო

2) ერთი ყველასათვის ყველა ერთისათვის

3) ყველას თავის გზაზე გაუმარჯოს

4) არ ვიცი

5) სხვა:

12. თუ თქვენსა და თქვენს კლასელს (თანამშრომელს) შორის მოხდა კონფლიქტი (გაუგებრობა მოხდა გარკვეული მიზეზით), თქვენ

1) განიხილავთ სიტუაციას

2) იჩხუბებთ

3) გაერიდებით

4) არ ვიცი

5) სხვა:

13. ყველაზე ძლიერი იარაღია

1) სიტყვა

2) ძალა

3) უფროსების თანადგომა

4) არ ვიცი

5) სხვა:

14. . დამაბულ ურთიერთობას საუკეთესოდ აგვარებს

1) მომხრეების თანადგომა

2) დრო

3) კარგი ახსნა-განმარტებები

4) არ ვიცი

5) სხვა:

15. საუკეთესოდ მართავენ რთულ სიტუაციებს

- 1) კეთილგანწყობილი ადამიანები
- 2) საზოგადოებისათვის ყველაზე მეტად მისაღები ადამიანები
- 3) ძლიერი ადამიანები
- 4) არ ვიცი
- 5) სხვა:

16. წარმატება ნიშნავს

- 1) ძალის დემონსტრირებას
- 2) ყოველთვის გამარჯვებას
- 3) დასაბუთებულ მსჯელობას
- 4) არ ვიცი
- 5) სხვა:

17. მწვავე დაპირისპირებას იწვევს

- 1) განსხვავებული აზრის არსებობა
- 2) დაჩაგვრის სურვილი
- 3) ცუდი კომუნიკაცია
- 4) არ ვიცი
- 5) სხვა:

18. ოპონირების საუკეთესო საშუალებაა

- 1) კარგად მოსმენა
- 2) წინასწარ მომზადება
- 3) ორატორული უნარების ფლობა
- 4) არ ვიცი

5) სხვა:

19. ყველაზე კარგად ესმის აუდიტორიას

1) მოკლე გამოსვლები

2) მსმენელზე მორგებული ლექსიკა

3) მარტივად საუბარი

4) არ ვიცი

5) სხვა:

20. წარმატების მისაღწევად შემდეგი იარაღის გამოყენება გაუმართლებელია

1) არასწორი კონტრარგუმენტაცია

2) ოპონენტის პერსონაზე დაპირისპირება

3) ფაქტობრივი მასალის მოჭარბებულად გამოყენება

4) არ ვიცი

5) სხვა:

21. სიტყვით გამომსვლელისთვის საუკეთესო დახმარების საშუალებაა

1) ყველა შემთხვევაში თანადგომის გამოხატვა

2) კრიტიკულად შეფასება- მოყვარეს პირში უძრახე, მტერს ზუგს უკანაო-პრინციპით

3) სწორი (თანამიმდევრული) უკუკავშირის გაკეთება

4) არ ვიცი

5) სხვა:

22. კარგად მოსმენა შეუძლია

1) ვინც კარგად ერკვევა საკითხში, რასაც უსმენს

- 2) ვისაც კარგი მეხსიერება აქვს
- 3) მას, ვინც სტრუქტურირებულად აკეთებს ჩანაწერს
- 4) არ ვიცი
- 5) სხვა:

23. არასწორი კომუნიკაციის მიზეზია

- 1) ჩქარი საუბარი
- 2) როდესაც გგონია, რომ შენი ყველას ზუსტად ისე ესმის, როგორც შენ საკუთარი თავის
- 3) გაურკვეველი არგუმენტაცია
- 4) არ ვიცი
- 5) სხვა:

24. როდესაც შენი არ ესმით, საჭიროა

- 1) მეტი დამამტკიცებელი მასალის გამოყენება
- 2) ახსნა-განმარტების დამატება
- 3) უფრო დარწმუნებით მსჯელობა
- 4) არ ვიცი
- 5) სხვა:

25. ყველაზე წარამატებულად პოზიციის შემუშავება ხდება

- 1) როცა გუნდთან ერთდ მუშაობ
- 2) როცა ყველაზე ძნელად მოსაპოვებელ ინფორმაციას ფლობ
- 3) როცა მარტო მუშაობ
- 4) არ ვიცი
- 5) სხვა:

26. გამარჯვებულია ის მომხსენებელი

- 1) ვინც შთამბეჭდავად დემაგოგობს
- 2) ვინც კარგად დაამუშავა ინფორმაცია, რაზეც საუბრობს
- 3) ვინც დროში ჩაეტია
- 4) არ ვიცი
- 5) სხვა:

27. არასწორი არგუმენტაციის მიზეზებია

- 1) სუბიექტური გამოცდილების გამოყენება (მაგ.: მე ვინც ვიცი, ყველა...)
- 2) მოუმზადებელი მსჯელობა
- 3) ფაქტების ნაკლებობა
- 4) არ ვიცი
- 5) სხვა:

28. კარგი მომხსენებელი

- 1) გათვალისწინებულ დროს ყოველთვის აცილებს
- 2) დროს არ აქცევს დიდ ყურადღებას
- 3) ყოველთვის მართავს დროს
- 4) არ ვიცი
- 5) სხვა:

29. საუკეთესო მომხსენებლები, როგორც წესი

- 1) რაიმე პირად თილისმას
- 2) იყენებენ საგანგებოდ ემზადებიან მოსმენისას
- 3) აკეთებენ ჩანაწერებს

- 4) არ ვიცი
- 5) სხვა:

30. კარგმა მოკამათემ

- 1) უნდა მართოს აუდიტორია
- 2) ყოველთვის იცის დროის ფასი
- 3) მთავარია კარგად ჩაიცვას
- 4) არ ვიცი
- 5) სხვა:

**გთხოვთ, შეაფასოთ დებულებები იმის მიხედვით, რამდენად შეესაბამება თითოეული მათგანი თქვენს მოსაზრებებს საკუთარი თავის შესახებ.**

31. მე ადვილად ვუწევ წინააღმდეგობას ცდუნებებს

- 1) აბსოლუტურად შეესაბამება
- 2) შეესაბამება
- 3) არ შეესაბამება
- 4) აბსოლუტურად არ შეესაბამება

32. მიჭირს უარის თქმა მავნე ჩვევებზე

- 1) აბსოლუტურად შეესაბამება
- 2) შეესაბამება
- 3) არ შეესაბამება
- 4) აბსოლუტურად არ შეესაბამება

33. ზარმაცი ვარ

- 1) აბსოლუტურად შეესაბამება
- 2) შეესაბამება
- 3) არ შეესაბამება
- 4) აბსოლუტურად არ შეესაბამება

34. ზოგჯერ უადგილო რაღაცებს ვამბობ

- 1) აბსოლუტურად შეესაბამება
- 2) შეესაბამება
- 3) არ შეესაბამება
- 4) აბსოლუტურად არ შეესაბამება

35. სასარგებლოსა და სასიამოვნოს შორის არჩევანის გაკეთებისას, ვირჩევ სასიამოვნოს

- 1) აბსოლუტურად შეესაბამება
- 2) შეესაბამება
- 3) არ შეესაბამება
- 4) აბსოლუტურად არ შეესაბამება

36. შემიძლია უარი ვთქვა იმაზე, რაც ზიანის მომტანია ჩემთვის

- 1) აბსოლუტურად შეესაბამება
- 2) შეესაბამება
- 3) არ შეესაბამება
- 4) აბსოლუტურად არ შეესაბამება

37. მინდა უკეთ ვაკონტროლო საკუთარი თავი

- 1) აბსოლუტურად შეესაბამება
- 2) შეესაბამება

3) არ შეესაბამება

4) აბსოლუტურად არ შეესაბამება

38. მე ძალიან დისციპლინირებული ადამიანის შთაბეჭდილებას ვტოვებ

1) აბსოლუტურად შეესაბამება

2) შეესაბამება

3) არ შეესაბამება

4) აბსოლუტურად არ შეესაბამება

39. ანდაზა: “ასჯერ გაზომე ერთხელ გაჭერი”-ო - ჩემზე არ არის ნათქვამი

1) აბსოლუტურად შეესაბამება

2) შეესაბამება

3) არ შეესაბამება

4) აბსოლუტურად არ შეესაბამება

40. ხანდახან არ შემიძლია დავასრულო სამუშაო, რადგან უფრო სასიამოვნო საქმეებით ვცდები

1) აბსოლუტურად შეესაბამება

2) შეესაბამება

3) არ შეესაბამება

4) აბსოლუტურად არ შეესაბამება

41. ჩემთვის რთულია ხოლმე რაიმეზე კონცენტრაცია

1) აბსოლუტურად შეესაბამება

2) შეესაბამება

3) არ შეესაბამება

4) აბსოლუტურად არ შეესაბამება

42. მე ვახერხებ შორეული მიზნების დასახვასა და მიღწევას

1) აბსოლუტურად შეესაბამება

2) შეესაბამება

3) არ შეესაბამება

4) აბსოლუტურად არ შეესაბამება

43. ხანდახან ისეთ რაღაცას ვაკეთებ, რისი კეთაბაც, ვიცი, რომ არ ღირს

1) აბსოლუტურად შეესაბამება

2) შეესაბამება

3) არ შეესაბამება

4) აბსოლუტურად არ შეესაბამება

**გთხოვთ, ყურადღებით წაიკითხოთ მოცემული დებულებები და მიუთითოთ თქვენი პასუხები იმის მიხედვით, თუ რამდენად ეთანხმებით ან არ ეთანხმებით მათ.**

44. ჩვეულებრივ ჩემს სათქმელს მსმენელს კარგად ვაგებინებ

1) აბსოლუტურად ვეთანხმები

2) ვეთანხმები

3) არ ვეთანხმები

4) აბსოლუტურად არ ვეთანხმები

45. ახლადგაცნობილებზე, როგორც წესი, პოზიტიურ გავლენას ვახდენ

1) აბსოლუტურად ვეთანხმები

2) ვეთანხმები

3) არ ვეთანხმები

4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

46. ზუსტად ისე წარმოვაჩენ საკუთარ თავს, როგორც მინდა, რომ სხვები მხედავდნენ

1) აბსოლიტურად ვეთანხმები

2) ვეთანხმები

3) არ ვეთანხმები

4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

47. არაფრის არ მეშინია

1) აბსოლიტურად ვეთანხმები

2) ვეთანხმები

3) არ ვეთანხმები

4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

48. ვფიქრობ, ჩემი გარეგნობა ყოველთვის ხელს უწყობს სხვებში  
დადებითი შთაბეჭდილების გამოწვევას

1) აბსოლიტურად ვეთანხმები

2) ვეთანხმები

3) არ ვეთანხმები

4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

49. არ ვჩანვარ ისეთი, როგორც სინამდვილეში ვარ

1) აბსოლიტურად ვეთანხმები

2) ვეთანხმები

3) არ ვეთანხმები

4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

50. საჯარო გამოსვლებისას ყოველთვის თავდაჯერებული ვარ

1) აბსოლიტურად ვეთანხმები

2) ვეთანხმები

3) არ ვეთანხმები

4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

51. შემძლია საკუთარი თავი პოზიტიური კუთხით წარმოვაჩინო

1) აბსოლიტურად ვეთანხმები

2) ვეთანხმები

3) არ ვეთანხმები

4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

52. არასდროს სხვებზე ცუდი არ მიფიქრია

1) აბსოლიტურად ვეთანხმები

2) ვეთანხმები

3) არ ვეთანხმები

4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

53. როგორც წესი, ჩემი ყველას ყოველთვის კარგად ესმის

1) აბსოლიტურად ვეთანხმები

2) ვეთანხმები

3) არ ვეთანხმები

4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

54. ხშირად ძალიან ველავ სიტყვით გამოსვლის დროს

- 1) აბსოლიტურად ვეთანხმები
- 2) ვეთანხმები
- 3) არ ვეთანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

55. საუბრის დაწყებისთანავე მსმენელის ყურადღებას ადვილად ვიქცევ

- 1) აბსოლიტურად ვეთანხმები
- 2) ვეთანხმები
- 3) არ ვეთანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

56. ჩვეულებრივ სხვაზე კარგ შთაბეჭდილებას ადვილად ვახდენ

- 1) აბსოლიტურად ვეთანხმები
- 2) ვეთანხმები
- 3) არ ვეთანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

57. როგორც წესი, მიჭირს საკუთარ თავზე საუბარი

- 1) აბსოლიტურად ვეთანხმები
- 2) ვეთანხმები
- 3) არ ვეთანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

58. ყოველთვის კმაყოფილი ვარ ცხოვრებით

- 1) აბსოლიტურად ვეთანხმები

- 2) ვეტანხმები
- 3) არ ვეტანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეტანხმები

59. ადვილად ვიპყრობ უცხო საზოგადოების ყურადღებას

- 1) აბსოლიტურად ვეტანხმები
- 2) ვეტანხმები
- 3) არ ვეტანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეტანხმები

60. არ ვიცი, როგორ გავაგებინო ყველას, როგორი ვარ

- 1) აბსოლიტურად ვეტანხმები
- 2) ვეტანხმები
- 3) არ ვეტანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეტანხმები

61. ჩემი ხმის ტემბრი მეხმარება სხვებისთვის სათქმელის უკეთ გაგებინებაში

- 1) აბსოლიტურად ვეტანხმები
- 2) ვეტანხმები
- 3) არ ვეტანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეტანხმები

62. ჩვეულებრივ, უცხო საზოგადოებას შეუმჩნეველი ვრჩები ხოლმე

- 1) აბსოლიტურად ვეტანხმები
- 2) ვეტანხმები
- 3) არ ვეტანხმები

4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

63. სხვას რომ უკეთ გავაგებინო, წარმატებით ვიყენებ სხეულის ენას

1) აბსოლიტურად ვეთანხმები

2) ვეთანხმები

3) არ ვეთანხმები

4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

64. როგორც წესი, სხვები ისე არ მაფასებენ, როგორც მე თვითონ ვაფასებ საკუთარ თავს

1) აბსოლიტურად ვეთანხმები

2) ვეთანხმები

3) არ ვეთანხმები

4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

65. ჩვეულებრივ, ადვილად ვიქცევ ადამიანების ყურადღებას

1) აბსოლიტურად ვეთანხმები

2) ვეთანხმები

3) არ ვეთანხმები

4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

66. არასოდეს ვსაუბრობ თემებზე, რომლისაც არაფერი გამეგება

1) აბსოლიტურად ვეთანხმები

2) ვეთანხმები

3) არ ვეთანხმები

4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

67. საჯარო გამოსვლები კმაყოფილებას მანიჭებს

- 1) აბსოლიტურად ვეთანხმები
- 2) ვეთანხმები
- 3) არ ვეთანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

68. ადვილად შემიძლია ვიხუმრო და გავამხიარულო გარშემომყოფები

- 1) აბსოლიტურად ვეთანხმები
- 2) ვეთანხმები
- 3) არ ვეთანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

69. არასდროს არ გამოვსულვარ წყობილებიდან

- 1) აბსოლიტურად ვეთანხმები
- 2) ვეთანხმები
- 3) არ ვეთანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

70. უცხო საზოგადოებაშიც თავს თავდაჯერებულად ვგრძნობ

- 1) აბსოლიტურად ვეთანხმები
- 2) ვეთანხმები
- 3) არ ვეთანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეთანხმები

71. მინდა უკეთ ესმოდეთ ჩემი

- 1) აბსოლიტურად ვეთანხმები

- 2) ვეტანხმები
- 3) არ ვეტანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეტანხმები

72. არ მიჭირს საკუთარი აზრის დაფიქსირება

- 1) აბსოლიტურად ვეტანხმები
- 2) ვეტანხმები
- 3) არ ვეტანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეტანხმები

73. ვფიქრობ ჩემს გრძნობებსა და შეხედულებებს თავისუფლად გამოვხატავ

- 1) აბსოლიტურად ვეტანხმები
- 2) ვეტანხმები
- 3) არ ვეტანხმები
- 4) აბსოლიტურად არ ვეტანხმები

ქვემოთ მოცემულია დებულებების წყვილები, რომლებიც ქცევის შესაძლო ტიპებს აღწერს. გთხოვთ, ყოველი წყვილიდან, მონიშნოთ ის ერთი, რომელიც უფრო მეტად არის თქვენთვის დამახასიათებელი.

74. უფრო როგორ იქცევი

- 1. არის შემთხვევები, როდესაც პასუხისმგებლობას სადაო საკითხების გადაჭრაზე სხვას ვუთმობ.

2. ნაცვლად იმისა, რომ ვაწარმოო მოლაპარაკება საკითხებზე, რომლებზეც სხვადასხვა აზრი გაგვაჩნია, მე უფროვცდილობ ხაზი გავუსვა იმ საკითხებს, რომლებზეც საერთო აზრი გვაქვს

75. უფრო როგორ იქცევი

1. ვცდილობ, ვიპოვო კომპრომისული გადაწყვეტა.
2. ვცდილობ, გადავჭრა პრობლემა ისე, რომ გათვალისწინებული იყოს როგორც ჩემი, ასევე საწინააღმდეგო მხარის ინტერესები.

76. უფრო როგორ იქცევი

1. მიზნის მიღწევისას, ჩვეულებრივ, საკმაო სიმტკიცეს ვიჩენ.
2. მე, ალბათ, ვეცდები, გავითვალისწინო სხვისი გრძნობები და შევინარჩუნო ჩვენი ურთიერთობა.

77. უფრო როგორ იქცევი

1. ვცდილობ, ვიპოვო კომპრომისული გადაწყვეტა.
2. ზოგჯერ, საკუთარ სურვილებს ვწირავ სხვისი სურვილების სასარგებლოდ.

78. უფრო როგორ იქცევი

1. პრობლემის გადაჭრისას, ჩვეულებრივ, სხვას ვთხოვ დახმარებას.
2. ვცდილობ, ყველაფერი ვიღონო ფუჭი დამაბულობის თავიდან ასაცილებლად.

79. უფრო როგორ იქცევი

1. ვცდილობ, საკუთარ თავს ავარიდო ყოველგვარი უსიამოვნება.
2. ვცდილობ, მივაღწიო საწადელს.

#### 80. უფრო როგორ იქცევი

1. ვცდილობ, გადავდო საკითხის გადაჭრა, რათა იგი კარგად მოვიფიქრო.
2. მე ვთმობ გარკვეულ საკითხებს, სხვა საკითხების სანაცვლოდ.

#### 81. უფრო როგორ იქცევი

1. მიზნის, მიზნების, მიღწევისას, ჩვეულებრივ, საკმაო სიმტკიცეს ვიჩენ.
2. ვცდილობ, დაუყოვნებლივ გამოვააშკარავო პრობლემური საკითხის ყველა დეტალი.

#### 82. უფრო როგორ იქცევი

1. ვფიქრობ, ყოველთვის არ ღირს დეღვა, აღმოცენებული უთანხმოების გამო.
2. ვცდილობ, საკითხი ისე გადავჭრა, როგორც მე მიმაჩნია სწორად.

#### 83. უფრო როგორ იქცევი

1. ჩემი მიზნის მიღწევისას, მე, ჩვეულებრივ, საკმაო სიმტკიცეს ვიჩენ.
2. ვცდილობ, ვიპოვო კომპრომისული გადაწყვეტა.

#### 84. უფრო როგორ იქცევი

1. ვცდილობ, დაუყოვნებლივ გამოვააშკარავო პრობლემური საკითხის ყველა დეტალი.
2. მე, ალბათ, ვეცდები, გავითვალისწინო სხვისი გრძნობები და შევინარჩუნო ჩვენი ურთიერთობა.

85. უფრო როგორ იქცევი

1. ზოგჯერ, თავს ვარიდებ ისეთი პოზიციის დაკავებას, რომელსაც შეუძლია წინააღმდეგობის წარმოშობა.
2. მე მივცემ სხვას შესაძლებლობას, შეინარჩუნოს თავისი შეხედულების ნაწილი, თუ ისიც თავის მხრივ მომცემს საშუალებას შევინარჩუნო ჩემი შეხედულების ნაწილი.

86. უფრო როგორ იქცევი

1. ვთავაზობ კომპრომისულ პოზიციას.
2. მე, დაბეჯითებით, ვცდილობ საკუთარი პოზიციის შენარჩუნებას.

87. უფრო როგორ იქცევი

1. ჩემს აზრებს სხვას ვუზიარებ და მისგანაც ვითხოვ გამიზიაროს თავისი აზრები.
2. ვცდილობ, სხვას დავანახო ჩემი პოზიციის ლოგიკურობა და უპირატესობა.

88. უფრო როგორ იქცევი

1. მე, ალბათ, ვცდები, გავითვალისწინო სხვისი გრძნობები და შევინარჩუნო ჩვენი ურთიერთობა.
2. ვცდილობ, ყველაფერი ვიღონო ფუჭი დამაბულობის თავიდან ასაცილებლად.

89. უფრო როგორ იქცევი

1. ვცდილობ, სხვას არ მივაყენო სულიერი ტკივილი.
2. ვცდილობ, სხვა დავარწმუნო ჩემი პოზიციის უპირატესობაში.

90. უფრო როგორ იქცევი

1. ჩემი მიზნების მიღწევისას, ჩვეულებრივ, სიმტკიცეს ვიჩენ.

2. ვცდილობ, ყველაფერი ვიღონო ფუჭი დამაბულობის თავიდან ასაცილებლად.

91. უფრო როგორ იქცევი

1. თუ ეს სხვას ბედნიერებას მიანიჭებს, მე, ალბათ, მივცემ მას საშუალებას დარჩეს საკუთარ აზრზე.

2. მე სხვას მივცემ შესაძლებლობას, შეინარჩუნოს თავისი შეხედულების ნაწილი, თუ ისიც თავის მხრივ მომცემს საშუალებას შევინარჩუნო ჩემი შეხედულების ნაწილი.

92. უფრო როგორ იქცევი

1. ვცდილობ, დაუყოვნებლივ გამოვააშკარავო პრობლემური საკითხის ყველა დეტალი.

2. ვცდილობ, გადავდო პრობლემური საკითხის გადაჭრა, რათა იგი კარგად მოვიფიქრო.

93. უფრო როგორ იქცევი

1. ვცდილობ, დაუყოვნებლივ აღმოვფხვრა ჩვენს შორის არსებული აზრთა სხვაობა.

2. ვცდილობ, ვიპოვო პრობლემის ისეთი გადაჭრა, რომელიც ორივე ჩვენგანისთვის სამართლიანი იქნება.

94. უფრო როგორ იქცევი

1. მოლაპარაკების დაწყების წინ, ვცდილობ, უყურადღებოდ არ დავტოვო მეორე მხარეს სურვილები.

2. ყოველთვის მირჩევნია პრობლემის პირდაპირი, ღიად განხილვა.

95. უფრო როგორ იქცევი

1. ვცდილობ, მოვძებნო ისეთი პოზიცია, რომელიც ჩემი და სხვა პიროვნების პოზიციის შუალედური იქნება.

2. მყარად ვიცავ ჩემს პოზიციას.

96. უფრო როგორ იქცევი

1. მე ძალიან ხშირად მაღელვებს ის, რომ ჩვენი ყველა სურვილი შესრულდეს.
2. არის შემთხვევები, როდესაც პასუხისმგებლობას სადაო საკითხების გადაჭრაზე სხვას ვუთმობ.

97. უფრო როგორ იქცევი

1. თუ ვხედავ, რომ პოზიცია, რომელიც ადამიანს უკავია, მისთვის ძალიან მნიშვნელოვანია, შევეცდები დავაკმაყოფილო მისი სურვილი.
2. ვცდილობ, სხვა პიროვნება მივიყვანო კომპრომისულ გადაწყვეტამდე.

98. უფრო როგორ იქცევი

1. ვცდილობ, სხვას დავანახო ჩემი პოზიციის ლოგიკურობა და უპირატესობა.
2. მოლაპარაკების დაწყების წინ ვცდილობ უყურადღებოდ არ დავტოვო მეორე მხარეს სურვილები.

99. უფრო როგორ იქცევი

1. ვთავაზობ კომპრომისულ პოზიციას.
2. ძალიან ხშირად მაღელვებს ის, რომ ჩვენი ყველა სურვილი შესრულდეს.

100. უფრო როგორ იქცევი

1. ზოგჯერ თავს ვარიდებ ისეთი პოზიციის დაკავებას, რომელსაც შეუძლია წინააღმდეგობის წარმოშობა.
2. თუ ეს სხვას ბედნიერებას მიაწიქებს, მე ალბათ მივცემ მას საშუალებას, დარჩეს საკუთარ აზრზე.

101. უფრო როგორ იქცევი

1. ჩემი მიზნების მიღწევისას მე, ჩვეულებრივ, სიმტკიცეს ვიჩენ.
2. პრობლემის გადაჭრისას, ჩვეულებრივ, სხვას ვთხოვ დახმარებას.

102. უფრო როგორ იქცევი

1. ვთავაზობ კომპრომისულ პოზიციას.
2. ვფიქრობ, ყოველთვის არ ღირს ღელვა, აღმოცენებული უთანხმოების გამო.

103. უფრო როგორ იქცევი

1. ვცდილობ, სხვას არ მივაყენო სულიერი ტკივილი.
2. მე ყოველთვის ვუზიარებ პრობლემას სხვას, რომ ჩვენ ერთად გადავწყვიტოთ იგი.

### დანართი №3: თვისებრივი კვლევის ინსტრუმენტები

ფოკუსჯგუფების მიმდინარეობის აღწერილობა

#### **შესავალი და დისკუსიის ძირითადი პრინციპების გაცნობა**

შესავლის დროს მოდერატორები, აცნობდნენ ფოკუსჯგუფების წევრებს შეხვედრის მიზანს და იწყებდნენ შეხვედრას გაცნობითი სავარჯიშოთი, რომლის საშუალებითაც რესპოდენტები იგებდნენ მეტს ერთმანეთის შესახებ. გაცნობის სავარჯიშო მოიცავდა აქტივობების ისეთ ვარიაციას, როგორიცაა მონაწილეების წყვილებად დაყოფა და ერთმანეთის შესახებ პირად ინფორმაციასთან ერთად ისეთი ინფორმაციის მოძიება და შემდგომში ჯგუფის სხვა წევრების წინაშე წარდგენა, როგორიცაა ჰობი და საყვარელი კერძი. გაცნობის სავარჯიშოს ერთ-ერთი სხვა აქტივობა კი მოიცავდა საკუთარი თავის წარდგენას და სახელთან ერთად, საკუთარ თავზე ერთი საინტერესო ფაქტის გაცნობას აუდიტორიისთვის. ასეთი ტიპის სავარჯიშოები ეხმარებოდა რესპოდენტებს უცხო ადამიანებთან ერთგვარი „კედლის“ დანგრევას და ზრდიდა მათში გულწრფელობისა და გახსნილობის დონეს. ამა თუ იმ კონრეტული გაცნობის აქტივობის ჩატარება დამოკიდებული იყო იმაზე თუ რამდენად დადლილები იყვნენ ფოკუსჯგუფის წევრები (თუ უფრო მეტად დატვირთულები იყვნენ და დღის მეორე ნახევარი იყო, ძირითადად უფრო მოკლე გაცნობის სავარჯიშო გამოიყენებოდა); ასევე გათვალისწინებული იყო ის თუ რამდენად სჭირდებოდათ რესპოდენტებს დაძაბულობის მოხსნა (თუ უფრო მეტად ესაჭიროებოდათ, უფრო სახალისო გაცნობის სავარჯიშო ტარდებოდა).

ასეთი შესავალის გაკეთების შემდეგ, ჯგუფის წევრებს მოდერატორები მოკლედ აცნობდნენ დისკუსიის ძირითად პრინციპებს, როგორიცაა ხელის აწევით და თანმიმდევრულად საუბარი, ერთმანეთის მოსმენა და ა.შ. ფოკუსჯგუფების ეფექტური წარმართვისთვის მნიშვნელოვანია ასეთი ტიპის პრინციპების ჩამოყალიბება, რათა სამიზნე აუდიტორიისგან რაც შეიძლება სრულფასოვნად და შეუფერხებლად იქნეს მიღებული შესაბამისი ინფორმაცია. აღსანიშნავია, რომ ძირითადი პრინციპების გაცნობა

ხდებოდა სოკრატეს მეთოდით, ე.ი. მოდერატორებს ჯგუფის წევრები მიყავდათ შესაბამის პრინციპებამდე, კითხვა-პასუხის რეჟიმით.

ფოკუსჯგუფების კითხვარები

**სადისკუსიო გეგმა მოსწავლეებისთვის:**

კითხვების დასმამდე მოხდა გაცნობა, კვლევის მიზნის ახსნა, კონფიდენციალობაში დარწმუნება, გულწრფელობისკენ მოწოდება; სამუშაო წესების გაცნობა (დიქტოფონი, ხელის აწევა), შემდეგ კი ჩატარდა მოსწავლეების ინდივიდუალური წარდენები: სახელი, გვარი, სკოლა, ჰობი.

შემდგომ კი დაისვა აღნიშნული კითხვები (ზოგჯერ მცირედ განსხვავებული ფორმულირებითა და თანმიმდევრობით სხვადასხვა რეგიონის მიხედვით):

1. როდესაც ვამბობთ დებატების კლუბი, რა ასოციაციები გიჩნდებათ, რა მოგდით თავში პირველი ამ კლუბის ხსენებისას?
2. რაში იყენებთ აქ მიღებულ ცოდნას? აკადემიურ სფეროში როგორ? არაფორმალურ გარემოში როგორ?
3. რა შეიცვალა პირადად თქვენში ამ 1 წლის თავზე? რას გამოყოფდით ყველაზე მნიშვნელოვანს ამ ცვლილებაში?
4. დებატების კლუბში ჩართვის და სწავლის შემდეგ უფრო აქტიურად ხართ ჩართული გაკვეთილებზე/ლექციებზე?
5. დებატების კლუბში სწავლის და ჩართვის შემდეგ შეიცვალა თუ არა თქვენი ქცევა კონფლიქტურ სიტუაციებში? როგორ ართმევთ ახლა თავს კონფლიქტურ სიტუაციებს?
6. როგორ შეიცვალა:
  - თქვენი თვითკონტროლი?
  - თვითპრეზენტაცია?
  - ემოციების მართვა?

- კონსტრუქციული მსჯელობა?
  - პრეზენტაციების გაკეთების უნარი?
7. როგორ წარმოგიდგენიათ იდეალური დებატების კლუბი/სკოლა? აკმაყოფილებს თუ არა თქვენი დებატების კლუბი/სკოლა იდეალური კლუბის/სკოლის მოთხოვნებს?
  8. წლის შემდეგ რომ შეგხვდეთ მოდებატე, დებატების მასწავლებელი ან დებატების ორგანიზაციის წარმომადგენელი რას ეტყოდით? რა როლი ითმაშა დებატებმა თქვენს ცხოვრებაში - რას ეტყოდით ამაზე? რას გაუზიარებდით?
  9. რის გამოსწორებას ისურვებდით? რას ურჩევდით სკოლას, ადმინისტრაციას, ორგანიზაციას, როგორ შეუძლია გააძლიეროს დებატების კლუბი/სკოლა? რას გააკეთებდით მათ ადგილას?

#### სადისკუსიო გეგმა მასწავლებლებისთვის:

მასწავლებლების მოკლე წარდგენების შემდეგ, მათ დაესვათ შემდეგი კითხვები:

1. რა ტიპის ტრენინგები, სემინარები და ა.შ. გაგივლიათ ბოლო პერიოდის განმავლობაში თუ შეგიძლიათ მითხრათ, რამდენად პროდუქტული იყო თითოეული ჩამოთვლილი აქტივობა პირადად თქვენთვის? მოკლედ თუ შეიძლება აღწეროთ რა ცოდნა მიიღეთ, რითი განსხვავდება ეს ცოდნა, სხვა „ცოდნებისაგან“ ან „გამოცდილებისაგან“, რომელიც გქონდათ?
2. გაუწევდით თუ არა რეკომენდაციას ამ კლუბს და რატომ?
3. თქვენი საგაკვეთილო პროცესი თუ შეიცვალა რაიმე თვალსაზრისით? დაგეგმვის მხრივ, წყვანის მხრივ? ან რა თვალსაზრისით.
4. როგორ შეიცვალა თქვენი თავდაჯერებულება?
5. შეიცვალა თუ არა თქვენი ქცევა კონფლიქტურ სიტუაციებში? როგორ ართმევთ ახლა თავს კონფლიქტურ სიტუაციებს?

6. რას ურჩევდით სკოლას, ადმინისტრაციას, როგორ შეუძლია გააძლიეროს დებატების კლუბი? რას გააკეთებდით მათ ადგილას?
7. რას გააუმჯობესებდით ამ პროგრამაში?

უკუკავშირის კითხვარი

გთხოვთ, ხუთბალანი სკალის მიხედვით შეაფასოთ ცხრილში ჩამოთვლილი დებულებები (1-სავსებით არ ვეთანხმები, 5-აბსოლუტურად ვეთანხმები)

| მასწავლებლები და ტრენერები                                                                                     |  |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 1. კარგად და გასაგებად ხსნიდნენ მასალას                                                                        |  |  |  |  |  |
| 2. ეხმარებოდნენ მონაწილეებს აქტიურად ჩართვაში                                                                  |  |  |  |  |  |
| 3. იძლეოდნენ შესაბამის მაგალითებს, ილუსტრაციებს                                                                |  |  |  |  |  |
| 4. კარგად ერკვეოდნენ საკითხში                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 5. იძლეოდნენ ეფექტურ უკუკავშირს                                                                                |  |  |  |  |  |
| 6. ყველაფერს აკეთებდნენ იმისათვის, რათა დარწმუნებულიყვნენ, რომ მონაწილეებს ესმოდათ ტრენინგების ძირითადი იდეები |  |  |  |  |  |
| 7. სამუშაო დრო კარგად იყო გადანაწილებული                                                                       |  |  |  |  |  |
| კლუბის შეხვედრების მიმდინარეობა                                                                                |  |  |  |  |  |
| 8. კარგად იყო დაგეგმილი                                                                                        |  |  |  |  |  |
| 9. გაამართლა ჩემი მოლოდინები                                                                                   |  |  |  |  |  |
| 10. შემძინა ახალი უნარ-ჩვევები კონკრეტულ სფეროში                                                               |  |  |  |  |  |
| სამუშაო გარემო                                                                                                 |  |  |  |  |  |
| 11. სამუშაო გარემო ხელს უწყობდა კომფორტული და უსაფრთხო მუშაობის პროცესს                                        |  |  |  |  |  |

|                                                                     |  |  |  |  |  |
|---------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 12. სამუშაო სივრცე აღჭურვილი იყო შესაბამისი საჭირო ყველა ინვენტარით |  |  |  |  |  |
|---------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|

13. თქვენი აზრით, რისი გაუმჯობესება შეიძლებოდა დებატკლუბების სწავლების ფარგლებში?

15. როგორ (ან რაში) აპირებთ დებატების სწავლების შედეგად მიღებული ცოდნის, უნარ-ჩვევებისა და გამოცდილების გამოყენებას?

16. ისურვებდით თუ არა მომავალში დებატების სხვა აქტივობებში მონაწილეობას?

კი

არა

სხვა კომენტარი/თქვენი შთაბეჭდილებები პროგრამის გავლის შემდეგ  
(შეგიძლიათ გადახვიდეთ მეორე გვერდზე)

დანართი №4: პრე- და პოსტტესტები

N1

სახელი გვარი:-----

თარიღი:-----

1. ფორმალური დებატების რომელი ფორმატების შესახებ გსმენიათ?

---

2. როგორ არის რეკომენდირებული დროის გადანაწილება მტკიცებითი ქეისის წარდგენისას?

---

3. აღწერეთ მტკიცებითი ქეისის სტრუქტურა და განმარტეთ ქეისის თითოეული შემადგენელი ნაწილი

---

4. როგორ არის რეკომენდირებული დროის გამოყენება პირველი უარმყოფელის მიერ?

---

5. რას უნდა შეიცავდეს არგუმენტები?

---

6. რა არის მეორე მტკიცებითის ფუნქცია?

---

7. რა არის მეორე უარყოფელის ფუნქცია?

---

8. ვინ არის თაიმქიფერი? რამდენ წუთს გრძელდება დებატი?

---

9. რა არის ფლოუმიტი?

---

10. ჯამში რამდენი დამატებითი წუთი აქვთ გუნდებს მოსაფიქრებლად?  
რამდენ წუთს გრძელდება თითოეული ჯვარედინი დაკითხვა?

---

11. რა განსხვავებაა მესამე მომხსენებლების გამოსვლებში?

---

12. რა დანიშნულება აქვს ჯვარედინ დაკითხვას და როგორ მიმდინარეობს ის?

---

13. რა მთავარ კრიტერიუმს იყენებს დებატების შეფასებისას მსაჯი?

---

14. დაწერეთ კარლ პოპერის სახელობის ღირებულებითი ფორმატის დებატის ერთი თანაბარძალიანი და ერთი არათანაბარძალიანი რეზოლუცია
- 

## N2

სახელი და გვარი-----

შევსების თარიღი-----

1. რა მთავარი განსხვავებაა ფორმალურ და არაფორმალურ დებატების შორის?
2. რას ნიშნავს სიტყვა რეზოლუცია ფორმალურ დებატებში?
3. რას ნიშნავს სიტყვა ქეისი ფორმალურ დებატებში?
4. რამდენი მომხსენებელია დებატებში?
5. რამდენი ხანი გრძელდება დებატები?
6. ვინ აკონტროლებს დროს დებატებში?
7. რამდენი წუთი აქვს თითოეულ სპიკერს სიტყვით გამოსვლისთვის?
8. რას ნიშნავს არგუმენტი?
9. სიტყვით გამოსვლის დროს, რამდენ არგუმენტს წარადგენს პირველი მტკიცებითი?
10. რას აკეთებს დებატებში მსაჯი?
11. სულ რამდენი ჯვარედინი დაკითხვაა დებატებში?
12. რომელ სპიკერს არ უსვამენ კითხვებს?
13. რომელი სპიკერი არ სვამს კითხვებს?
14. რას ნიშნავს კომუნიკაცია?
15. რას ნიშნავს ვერბალური კომუნიკაცია?
16. რას ნიშნავს არავერბალური კომუნიკაცია?

17. კომუნიკაციის რომელ ფორმას წარმოადგენს შემდეგი სიტუაცია - ვერბალურს თუ არავერბალურს? „გაკვეთილის ახსნის დროს მასწავლებელი ყოველთვის თვალეზში გვიყურებს“
18. კომუნიკაციის რომელ ფორმას წარმოადგენს შემდეგი სიტუაცია - ვერბალურს თუ არავერბალურს? „დედა ყოველთვის ისე მელაპარაკება, რომ ყველაფერს კარგად ვიგებ“
19. რას ნიშნავს უკუკავშირი?
20. რას ნიშნავს გონებრივი იერიში?