

დოქტორანტთა ეროვნული  
სამეცნიერო კონფერენციის მასალები

**2023**

PROCEEDINGS OF THE NATIONAL  
DOCTORAL SCIENTIFIC CONFERENCE

თბილისი / Tbilisi 2024

დოქტორანტთა ყოველწლიური ეროვნული  
სამეცნიერო კონფერენციის მასალები (2023)

რედაქტორები:  
პოლ გიბსი, გიორგი თავაძე

EAST EUROPEAN UNIVERSITY  
DOCTORAL AND HIGHER EDUCATION RESEARCH DEVELOPMENT CENTER

---

**PROCEEDINGS OF THE NATIONAL  
DOCTORAL SCIENTIFIC  
CONFERENCE (2023)**

**Editors:  
Paul Gibbs, Giorgi Tavadze**

**Tbilisi, 2024**

ადმინისტრაციული ევროპის უნივერსიტეტი  
სადოქტორო და უმაღლესი განათლების კვლევების განვითარების ცენტრი

# დოქტორანტთა ეროვნული სამეცნიერო კონფერენციის მასალები (2023)

რედაქტორები:  
პოლ გიბსი, გიორგი თავაძე

თბილისი, 2024

დაკაბადონება: გიორგი ბაგრატიონი

Layout: *Giorgi Bagrationi*

© სადოქტორო და უმაღლესი განათლების კვლევების განვითარების ცენტრი, 2024

© Doctoral and Higher Education Research Development Center, 2024

ISBN 978-9941-501-76-0

## რედაქტორთა შესახებ

**პოლ გიბსი** არის აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტის პროფესორი განათლების მიმართულებით და ამავე უნივერსიტეტის სადოქტორო და უმაღლესი განათლების კვლევების განვითარების ცენტრის ხელმძღვანელი. მისი კვლევის სფეროებია: ტრანსდისციპლინურობა, მეცნიერული კვლევის ბუნება და უმაღლესი განათლების ფილოსოფია.

**გიორგი თავაძე** არის აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტის პროფესორი ფილოსოფიის მიმართულებით და ამავე უნივერსიტეტის ვარლამ ჩერქეზიშვილის სახელობის ინტერდისციპლინური კვლევების ცენტრის ხელმძღვანელი. მისი კვლევის სფეროებია: უმაღლესი განათლების ფილოსოფია, ინტერდისციპლინური პოსტკოლონიური კვლევები, სოციალური და პოლიტიკური ფილოსოფია, იდეების ისტორია, ფილოსოფიური გეოგრაფია.

## ABOUT THE EDITORS

**Paul Gibbs** is a Professor of Education and the Head of Doctoral and Higher Education Research Development Center. His research interests include: transdisciplinarity, the nature of scholarship and higher education philosophy.

**Giorgi Tavadze** is a Professor of Philosophy at East European University and the Head of Varlam Cherkeshishvili Centre for Interdisciplinary Studies. His research interests include: philosophy of higher education, interdisciplinary postcolonial studies, social & political philosophy, history of ideas, philosophical geography.

## სარჩევი / CONTENTS

რედაქტორთა წინასიტყვაობა . . . . .	8
ავტორთა შესახებ / Notes on Contributors . . . . .	10
<b>Natia Gegelashvili</b> – The role of well-being in the student-centered learning approach . . . . .	13
<b>Tariel Elashvili</b> – Examining a Teacher’s roles and Responsibilities for Implementing Digital Gameplay in the Classroom . . . . .	26
<b>Tamar Toloraia</b> – Aspects of decentralization in the context of inclusive preschool education. . . . .	42
<b>Tamar Gurgenishvili</b> – The Impact of Social Media on English as a Foreign Language Major University Students’ Cognitive Skills: An Exploratory Case Study . . . . .	54
<b>Lela Goginava</b> – Exploring Best Practices and Challenges of Teaching Heritage Language in Complementary Schools: A review of literature . . . . .	71
<b>თონა დიასამიძე</b> – საქართველოში სავალდებულო განათლების ორგანიზების პრაქტიკის საკითხები . . . . .	91
<b>მარიამ ქალეზაშვილი, თინათინ ჭინჭარაული</b> – აღმასრულებელი ფუნქციები, რუმინაცია და ფსიქოლოგიური მედეგობა: განსხვავებები სტრესის დონისა და სქესის მიხედვით . . . . .	104
<b>ნინო ქავთარაძე</b> – „ორიენტალისტური მზერიდან“ – „ახალ ქალამდე“ (1920-იანი წლების ქართული საბჭოთა კინოს მაგალითზე) . . . . .	131
<b>Georgy Slavin-Rudakov</b> – The Evolution of LGBTQ+ Characters in Disney Cartoons 1950-2020: A Literature Review . . . . .	151
<b>ბაია სიხარულიძე</b> – „ახალი მსოფლმხედველობების“ ნაღმები ქართულ კულტურაში. . . . .	163
<b>თეა ჭანტურია</b> – აუდიოვიზუალური კულტურა როგორც ეკოლოგიის პრობლემების გადაჭრის ინსტრუმენტი . . . . .	175

**ნინო გოგიტიძე** – ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენების  
თავისებურებები საბანკო სექტორში: ლიტერატურის მიმოხილვა. . . . . 191

**ნუნუ ბალავაძე** – შიში და თამაში მე-20 საუკუნის 50-იანელებისა  
და თანამედროვეთა პოეზიაში. . . . . 201

**ზურაბ სანაძე** – ამერიკისა და საბჭოთა კავშირის პოლიტიკა  
დასავლეთ საჰარის კონფლიქტისადმი ცივი ომის პერიოდში . . . . . 214

**Nino Besiashvili, Irina Datikashvili-David** – Identification of the  
incidence of post-tonsillectomy bleeding and evaluation of  
possible bleeding risk factors in adult Georgian patients . . . . . 227

**ნიკა ტყეშელაშვილი** – მიწის საფარის კლასიფიკაცია  
ცაგერის მუნიციპალიტეტში დისტანციური  
ზონდირებისა და მანქანური სწავლების გამოყენებით . . . . . 233

**ნაშრომთა რეზიუმეები / Summary of Contributions** . . . . . 253



## რედაქტორთა წინასიტყვაობა

წინამდებარე კრებულში შესულია მოხსენებები, რომლებიც წაკითხული იქნა აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტში დოქტორანტთა ყოველწლიურ ეროვნულ სამეცნიერო კონფერენციაზე (ორგანიზატორი: აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტის სადოქტორო და უმაღლესი განათლების კვლევების განვითარების ცენტრი და განათლების მეცნიერებების ფაკულტეტი) 2023 წლის 2 სექტემბერს. კონფერენციაში მონაწილეობას იღებდნენ საქართველოს კერძო და საჯარო უნივერსიტეტების დოქტორანტურის საგანმანათლებლო საფეხურის სტუდენტები. კონფერენციის მიზანს წარმოადგენდა ისეთი პლატფორმის შექმნა, რომლის ფარგლებშიც დოქტორანტები შეძლებდნენ საკუთარი პოზიციების გამოხატვას, იდეებისა და მიგნებების ურთიერთგაცვლას, კვლევითი უნარების გაუმჯობესებასა და პროდუქტიული დისკუსიების წარმართვას.

კონფერენციაზე წარმოდგენილი მოხსენებები მოიცავდა ჰუმანიტარული, სოციალური, ზუსტი და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებისა და მედიცინის სფეროებს. სულ კონფერენციაზე წარმოდგენილი იქნა 45 მოხსენება. კონფერენციის შემდგომ მომხსენებელთა მიერ წარმოდგენილი სტატიები ანონიმურ რეცენზირებას დაექვემდებარა. კრებულში წარმოდგენილი სტატიები მოიცავს განათლების (ნათია გეგელაშვილი, ტარიელ ელაშვილი, თამარ თოლორაია, თამარ გურგენიშვილი, ლელა გოგინავა, თეონა დიასამიძე), ფსიქოლოგიის (მარიამ ქალეაშვილი და თინათინ ჭინჭარაული), მედიის კვლევების (ნინო ქავთარაძე, გიორგი სლავინ-რუდაკოვი, ბაია სიხარულიძე, თეა ჭანტურია), ბიზნესის (ნინო გოგიტიძე), ფილოლოგიის (ნუნუ ბალავაძე), ისტორიის (ზურაბ სანაძე), მედიცინისა (ნინო ბესიაშვილი და ირინა დათიკაშვილი-დავიდი) და გეოდეზიის (ნიკა ტყეშელაშვილი) სფეროებს.

სადოქტორო ნაშრომზე მუშაობა ახალი ცოდნის გენერირებისკენ მიმართული პროცესია, რომელიც მრავალ გამონწვევასთანაა დაკავშირებული. სწორედ ამ გამონწვევებთან შეჭიდება და მათი გადალახვა აყალიბებს მკვლევარს პროფესიონალად. იმედი გვაქვს, რომ კრებულში წარმოდგენილი სტატიები ინოვაციური და სოლიდური სადოქტორო ნაშრომების ნაწილი გახდება, რომლებიც ხელს შეუწყობენ მოცემული მეცნიერული დარგის წინსვლას და პრობლემების ახლებურ ხედვას შემოგვთავაზებენ.

**პოლ გიბსი**  
**გიორგი თავაძე**

## **EDITORS' FOREWORD**

This collection contains papers delivered at the Annual National Scientific Conference of Doctoral Students, organized by Doctoral and Higher Education Research Development Center and Faculty of Education Sciences (East European University), on September 2, 2023. Doctoral-level students from private and public universities in Georgia participated in the conference. The goal of the conference was to create a platform where doctoral students could express their positions, exchange ideas and findings, improve research skills, and lead productive discussions.

The reports presented at the conference covered the fields of humanities, social sciences, exact and natural sciences, and medicine. A total of 45 reports were presented at the conference. After the conference, the articles presented by the speakers underwent anonymous peer review. The articles included in this collection cover various fields: education (Natia Gegelashvili, Tariel Elashvili, Tamar Toloraia, Tamar Gurgenishvili, Lela Goginava, Teona Diasamidze), psychology (Mariam Kalebashvili and Tinatin Tchincharauli), media studies (Nino Kavtaradze, Georgy Slavin-Rudakov, Baia Sikharulidze, Tea Chanturia), business (Nino Gogitidze), philology (Nunu Balavadze), history (Zurab Sanadze), medicine (Nino Besiashvili and Irina Datikashvili-David), and geodesy (Nika Tkeshelashvili).

Working on a doctoral thesis is a process aimed at generating new knowledge, which is associated with many challenges. It is the grappling with and overcoming of these challenges that makes a researcher a professional. We hope that the articles presented in this collection will become part of innovative and solid doctoral theses, contributing to the advancement of their respective scientific fields and offering new perspectives on various problems.

**Paul Gibbs**  
**Giorgi Tavadze**

## ავტორთა შესახებ / NOTES ON CONTRIBUTORS

**ნუნუ ბალავაძე** არის ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის მეცნიერებათა და ხელოვნების ფაკულტეტის შედარებითი ლიტერატურის სადოქტორო პროგრამის სტუდენტი.

**ნინო ბესიაშვილი** არის ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის საბუნებისმეტყველო მეცნიერებისა და მედიცინის ფაკულტეტის დოქტორანტი.

**ნათია გეგელაშვილი** არის აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტის განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის სადოქტორო პროგრამის სტუდენტი.

**ლელა გოგინავა** არის აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტის განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის სადოქტორო პროგრამის სტუდენტი.

**ნინო გოგიტიძე** არის ივ. ჯავახიშვილის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ეკონომიკისა და ბიზნესის ფაკულტეტის დოქტორანტი.

**თამარ გურგენიშვილი** არის შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტის განათლების, ჰუმანიტარული და სოციალური მეცნიერებების სკოლის განათლების მეცნიერებების სადოქტორო პროგრამის სტუდენტი.

**ირინა დათიკაშვილი-დავიდი** არის ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის საბუნებისმეტყველო მეცნიერებისა და მედიცინის ფაკულტეტის პროფესორი.

**თეონა დიასამიძე** არის ივ. ჯავახიშვილის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის განათლების მეცნიერებების პროგრამის დოქტორანტი.

**ტარიელ ელაშვილი** არის აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტის განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის სადოქტორო პროგრამის სტუდენტი.

**თამარ თოლორაია** არის აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტის განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის სადოქტორო პროგრამის სტუდენტი.

**ზურაბ სანაძე** არის ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტის ისტორიის სადოქტორო პროგრამის სტუდენტი.

**ბაია სინარულიძე** არის თბილისის აპოლონ ქუთათელაძის სახელობის სამხატვრო აკადემიის რესტავრაციის, ხელოვნების ისტორიისა და თეორიის ფაკულტეტის დოქტორანტი.

**გიორგი სლავინ-რუდაკოვი** არის შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტის განათლების, ჰუმანიტარული და სოციალური მეცნიერებების სკოლის განათლების მეცნიერებების სადოქტორო პროგრამის სტუდენტი.

**ნიკა ტყეშელაშვილი** არის საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტის სამ-  
თო-გეოლოგიური ფაკულტეტის დოქტორანტი.

**მარიამ ქალეზაშვილი** არის ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიის  
პროგრამის დოქტორანტი.

**ნინო ქავთარაძე** არის საქართველოს შოთა რუსთაველის თეატრისა და კინოს სა-  
ხელმწიფო უნივერსიტეტის სახელოვნებო მეცნიერებების, მედიისა და მენეჯ-  
მენტის ფაკულტეტის დოქტორანტი.

**თეა ჭანტურია** არის საქართველოს შოთა რუსთაველის თეატრისა და კინოს სა-  
ხელმწიფო უნივერსიტეტის კინო-ტელე ფაკულტეტის დოქტორანტი.

**თინათინ ჭინჭარაული** არის ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის პროფესორი  
ნეიროფსიქოლოგიის მიმართულებით.

**Nunu Balavadze** is a PhD student at Ilia State University (School of Arts And Sciences).

**Nino Besiashvili** is a PhD student at Ilia State University (School of Natural Sciences and  
Medicine).

**Tea Chanturia** is a PhD student at Shota Rustaveli Theatre and Film State University  
(Film and TV Faculty).

**Irina Datikashvili-David** is an Associate Professor at Ilia State University (School of Nat-  
ural Sciences and Medicine).

**Teona Diasamidze** is a PhD student at Ivane Javakhishvili Tbilisi State University (Faculty  
of Psychology and Educational Sciences).

**Tariel Elashvili** is a PhD student at East European University (Faculty of Education Sci-  
ences).

**Natia Gegelashvili** is a PhD student at East European University (Faculty of Education  
Sciences).

**Lela Goginava** is a PhD student at East European University (Faculty of Education Sci-  
ences).

**Nino Gogitidze** is a PhD student at Ivane Javakhishvili Tbilisi State University (Faculty of  
Economics & Business).

**Tamar Gurgenishvili** is a PhD student at International Black Sea University (School of  
Education, Humanities and Social Sciences).

**Nino Kavtaradze** is a PhD student at Shota Rustaveli Theatre and Film State University  
(Art Sciences, Media and Management Faculty).

**Mariam Qalebashvili** is a PhD student at Ilia State University (School of Arts and Sciences).

**Zurab Sanadze** is a PhD student at Ivane Javakhishvili Tbilisi State University (Faculty of Humanities)

**Baia Sikharulidze** is a PhD student at Apollon Kutateladze Tbilisi State Academy of Art (Faculty of Restoration / Art History and Theory)

**Georgy Slavin-Rudakov** is a PhD student at International Black Sea University (School of Education, Humanities and Social Sciences).

**Tinatin Tchintcharauli** is a Professor of Neuropsychology at Ilia State University (School of Arts and Sciences).

**Nika Tkeshelashvili** is a PhD student at Georgian Technical University (Mining Faculty).

**Tamar Toloraia** is a PhD student at East European University (Faculty of Education Sciences).

## THE ROLE OF WELL-BEING IN THE STUDENT-CENTERED LEARNING APPROACH

### INTRODUCTION

There are numerous reasons to advocate for the creation of university environments that promote and enhance student wellbeing (Riva, et al., 2020). At a deeper philosophical level, higher education aims to foster the holistic development of individuals, nurturing their growth as integrated and well-rounded individuals. Graduating students who only meet academic requirements without acquiring “soft skills” will disappoint their future employers and colleagues. Students who do not engage in extracurricular activities, leadership opportunities, recreation or athletics, or governance during their higher education experience will be ill-prepared for active citizenship, civic engagement, and meaningful participation in a democratic society (Keeling, 2014).

Well-being is important for students because it directly impacts their academic performance, mental and emotional health, personal development, social connections, physical well-being, long-term success. Prioritizing well-being in educational settings creates an environment that supports students’ growth and prepares them for a fulfilling and balanced life beyond their academic years (Bowman et al. 2010).

Well-being encompasses physical health, including exercise, nutrition, adequate rest. A healthy lifestyle positively impacts students’ energy levels, cognitive functioning, and overall well-being. Regular physical activity and proper nutrition have been shown to enhance students’ concentration, memory, and academic performance (Quendler, 2002).

*Why should we integrate well-being in student-centered learning?*

Integrating well-being in student-centered learning is crucial because it recognizes that students’ overall well-being significantly impacts their academic success. Active engagement in the learning process is more likely when students perceive a supportive, safe, and nurturing environment where they feel valued (Gordon et al. 2022).

### STUDENT-CENTERED LEARNING (SCL): DEFINITION

The determination of the ideal educational philosophy is a contentious matter that frequently takes the shape of a struggle between the two most common teaching philosophies: the teacher/expert approach and the student-centered approach. The primary source of knowledge, according to the first strategy, is the teacher. In order

to understand content, the student is expected to adhere to the teacher's directions and information (Sablonnière et al. 2009). Students who use the teacher-centered approach concentrate solely on the instructor. In this system, teachers are the only participants in classroom activities. Teachers are the main sources of information in the teacher-centered approach (Kumar, 2016).

The second strategy contends that education should be based on the needs and skills of the student. Instead of imparting knowledge, the teacher's job is that of a facilitator in the learning process (Sablonnière et al. 2009). Students can concentrate solely on their education thanks to the student-centered approach. The learner-centered approach, often referred to as the student-centered approach, is a teaching strategy in which the emphasis of instruction is shifted from the teacher to the pupils. By giving students control over their own learning path, student-centered learning seeks to promote learner autonomy and independence in its original usage. Learning is not something you watch. Simply sitting in class, paying attention to the teacher, memorizing prewritten tasks, and spouting out responses does not teach students very much. They must discuss what they are learning, put it in writing, connect it to prior knowledge, and use it in their daily lives. They must integrate what they learn with who they are (Kumar, 2016).

The main idea is that in student-centered learning, the model switches from the standardized to the student-centered and individualized, even though there isn't a universal definition or set program for its implementation. This indicates that the instruction is tailored to each student's individual requirements, objectives, and interests and was created with their input (Kaput, 2018).

Current expert information quickly becomes outdated in a knowledge-based society, hence it is crucial for universities to teach students talents and skills that will enable them to study independently and learn to deal with uncertainty. In this situation, it becomes less important to communicate solely content-based knowledge and more important to communicate crucial competencies. Formats that emphasize a student-centered learning culture, like inquiry-based learning, are seen to be particularly effective at developing important skills like self-directed learning (Wulf, 2017).

Understanding student-centered learning (SCL) requires a fundamental understanding of the constructivist approach. According to constructivist theories of effectiveness, learning is more effective when students are actively involved and in charge of what and how they learn (Schweisfurth & Elliott, 2019).

It can be said that student-centered learning cultures are based on constructivist findings, taking into account the activity of learners in the process of knowledge acquisition; emphasizing self-regulated and autonomous learning processes that occur in social interaction; taking into account social, emotional, and motivational aspects of the learning process in addition to cognitive factors; responsive to varying prior knowledge and experiences; and involving an active participation of students (Wulf, 2017).

The role of the instructor alters when instruction is learner-centered. Teachers that

put their students first are no longer the top performers, they are educators who also create learning experiences. For educators who have worked to develop strong presentation abilities in order to enhance their classroom instruction, this is a quite different job (Weimer, 2002).

The function of educators in a learning environment that places a greater emphasis on instruction is to introduce and explain new material, to mentor students, and to track and assess their progress. This point of view places learners in a relatively passive posture, where good learning necessitates outside supervision and control. Students are given a far more active role in a student-centered learning atmosphere. Students actively contribute to the development of their learning process and take responsibility for their own academic growth as members of a community of learners and educators. As a result, this method places a lot of emphasis on independent and self-directed learning (Wulf, 2017).

The following principles are included in a summary of some of the research on student-centered learning by Lea and colleagues (Lea, Stephenson, & Troy, 2003):

- the emphasis on active learning as opposed to passive learning
- a focus on in-depth knowledge and comprehension
- the student's heightened accountability and responsibility
- a greater sense of autonomy on the part of the learner
- the interdependence between the instructor and the student
- mutual respect between students and teachers.

## WHAT IS WELL-BEING?

The terms 'well-being' or 'wellness' are commonly utilized in media and advertisements for various products and services. However, their usage tends to be vague. To ensure scientific rigor in assessments, it is essential to establish agreed-upon definitions, criteria, and qualitative objective measurement tools (Halbreich, 2021).

Over the past 25 years, there has been significant and rigorous research in psychology on the topic of well-being, which pertains to attaining optimal psychological experiences and functioning. This increased attention can be largely attributed to the contributions of psychologists like Diener (1984), who have extensively examined subjective well-being (SWB). From this perspective, well-being is regarded as subjective because individuals are encouraged to assess, in a general manner, the extent to which they perceive a sense of wellness in their lives (Diener, 1984). Theories exploring hedonic, eudaimonic, and social well-being have extensively investigated three models that aim to explain mental health flourishing (Gallagher et al. 2009).

Well-being is a multidimensional concept that encompasses various aspects. Different disciplines and professionals claim ownership of this territory, often highlight-



ing their unique perspectives. Economists and politicians prioritize finance, prosperity, per-capita product, and employment. Socially-minded activists focus on poverty, education, personal safety, quality of life, equality, and disparities. Law enforcement emphasizes crime prevention. Health and medical professionals primarily view patients through the lens of stethoscopes, lab tests, and imaging. Psychologists emphasize stressors, crises, and their consequences, while psychiatrists address mental, emotional, and cognitive disorders. Clergy and philosophers emphasize spirituality, beliefs, and cultural values. All of these perspectives are valid, interconnected, and should be integrated into a comprehensive and holistic operational framework (Halbreich, 2021).

The World Health Organization (WHO) collaborates with member states and various partners to promote the improvement of people's welfare concerning global health and the achievement of the 17 Sustainable Development Goals (SDGs). Enhancing well-being plays a significant role in fostering consistency in policies across different areas and motivates unified efforts. By promoting the well-being of societies, they contribute to the development of dynamic, resilient, and sustainable communities at local, national, and global scales. This empowers communities to effectively address existing and future health risks like COVID-19 and environmental calamities (WHO, 2023).

The 2021 Health Promotion Glossary of Terms by the World Health Organization (WHO) provides a definition of well-being. It characterizes well-being as a positive state experienced by both individuals and societies. Similar to health, it serves as a valuable asset in daily life and is influenced by social, economic, and environmental circumstances. Well-being encompasses various aspects, including the quality of life and the ability of individuals and communities to make meaningful contributions to the world. Emphasizing well-being facilitates the monitoring of fair resource distribution, overall flourishing, and sustainability. The well-being of a society can be evaluated based on its resilience, capacity-building efforts, and readiness to overcome challenges (Health Promotion Glossary of Terms, 2021).

## **RELEVANCE OF STUDENTS' WELL-BEING**

The interconnectedness between well-being and higher education holds significant importance. It impacts the lives of students and educators, the institutions themselves, the potential of a democratic society, and the fulfillment of higher education's broader objectives. Exploring the various interpretations and manifestations of well-being that influence learning, as well as identifying the necessary institutional actions to foster stronger connections among them, highlights the need for transformative changes. These changes are vital for acknowledging and achieving well-being as an integral aspect of the overarching mission of higher education and the holistic development of all those involved (Harward, 2016).

The United Nations resolution titled "Transforming our World: Sustainable Development Agenda 2030" came into effect on January 1, 2016, along with the 17 sus-

tainable development goals. These goals aim to create a world by 2030 that promotes equal and universal access to quality education at all levels, as well as healthcare and social protection, ensuring the well-being of individuals in terms of their physical, mental, and social aspects (United Nations, 2015). The goals highlight the importance of leaving no one behind, regardless of whether they come from developed or developing nations. In relation to education, particularly goals three and four, the focus is on ensuring healthy lives and promoting well-being for all at all ages and ensuring inclusive and equitable quality education and promoting lifelong learning opportunities for all, respectively (United Nations, 2015).

As previously mentioned, the well-being of students significantly impacts their academic engagement and success. However, both internationally and within universities in the UK, there is a notable crisis concerning student well-being (Riva et al. 2020).

According to the American Council on Education, the primary concern expressed by 70% of university presidents is the mental health of their students (Roberts, 2022).

Numerous studies have explored the conceptualization of well-being within the context of university teaching and learning. It is important to differentiate between mental well-being and mental health in this regard. Some individuals experience a positive sense of well-being despite living with a mental illness, while others may have a diminished sense of well-being despite not being diagnosed with any mental illness. Stanton et al. (2016) put forth a definition of well-being based on feedback from their student participants, which encompasses social, physical, and mental dimensions and emphasizes the need for balance to attain a sense of happiness and fulfilment (Stanton et al. 2016). This conceptualization of well-being aligns with the principles of positive psychology, which recognizes well-being in two distinct forms: hedonic well-being, characterized by feelings of pleasure, and eudaimonic well-being, associated with self-actualization and personal growth (Deci & Ryan, 2008). From an educational standpoint, these two forms of well-being mutually reinforce each other: positive feelings support the learning process, and in turn, learning enables individuals to develop into their fullest potential as human beings (Harward, 2016). The objective is not to ensure students' continuous happiness throughout the learning process, but rather to acknowledge that well-being serves as a fundamental prerequisite for fostering successful learning experiences, even in the face of occasional challenges (Riva et al. 2020).

The study conducted by Bewick and colleagues (2010) examined the psychological well-being of students from various faculties throughout their undergraduate degree at a UK university. Data were collected on seven occasions, with 66% of students who started their studies between 2000 and 2002 participating in the project (Bewicka et al. 2010).

Psychological well-being was assessed using the General Population Clinical Outcomes in Routine Evaluation (GP-CORE). The results revealed that students experience increased strain on their well-being once they begin university compared to pre-university levels. The levels of strain were generally highest during the first semester, with

a significant reduction in distress observed from semester one to semester two in both the first and third years. However, the distress levels did not return to pre-registration levels at any point. These findings highlight that university can be a challenging period for students, with heightened levels of distress. It is crucial to ensure that students receive the necessary support throughout their studies to successfully complete their degree program and navigate the transition to university life and later into the workforce (Bewicka et al. 2010).

The transition to university is accompanied by distinct stressors and aligns with the critical phase of vulnerability for the emergence of mental illnesses. In the study conducted by King et al. (2020), the primary aim was to assess the mental health requirements of students upon their admission to a prominent Canadian university. Following an engagement campaign led by students, a mental health survey was administered to all first-year students. The survey consisted of validated rating scales to assess symptoms related to common mental disorders. The study presents data on rates of self-reported lifetime mental illness, current clinically significant symptoms, and treatment, stratified by gender. Additionally, the study estimates the likelihood of individuals with symptomatic and/or lifetime disorders not receiving treatment (King et al. 2020).

Among the total first-year student population ( $n = 3029$ ), approximately 58% completed the baseline survey. Among these respondents, 28% reported experiencing a lifetime mental disorder. Notably, 30% of students exhibited symptoms of anxiety, 28% showed signs of depression, and 18% reported sleep problems, with a significant portion (approximately 45%) experiencing associated impairment. Surprisingly, only 8.5% of students indicated that they were currently receiving any form of treatment for their mental health concerns. It was found that females were more likely to report a lifetime diagnosis, anxiety and depressive symptoms, as well as current treatment. Disturbingly, over 25% of students admitted to having had suicidal thoughts at some point in their lives, while 6% reported having attempted suicide. The prevalence of weekly binge drinking was found to be around 25%, and cannabis use stood at 11%, with higher rates observed among males (King et al. 2020).

Mental health and wellbeing issues on university campuses are on the rise. In just six years, student anxiety in higher education institutions jumped from 17% to 31%, according to a study by the Healthy Minds Network and the American College Health Association. The COVID-19 pandemic brought the issue to the forefront. University students, in 2020, reported rapid spikes in anxiety and depression, with 60% of students saying the pandemic has made it harder to access mental health care (Roberts, 2022).

Well-being encompasses more than just physical health, exercise, or nutrition. It entails the complete integration of various aspects, including physical, mental, and spiritual well-being. University of Chicago presents a model that incorporates seven facets of well-being: *emotional, environmental, financial, intellectual, physical, social, and spiritual well-being*. Each of these facets plays a role in fostering balance and harmony in students' life (University of Chicago, 2023).

The study conducted in Turkey aimed to investigate whether there is a significant relationship between the quality of life and its four domains (physical health, psychological health, social relationships, and environment) as predictors of subjective well-being. The study was conducted among undergraduate students enrolled in the Departments of German, French, English Language Teaching, and Primary Education (Malkoç, 2011).

Results indicated that subjective well-being was influenced by general health and quality of life. Specifically, psychological health, social relationships, and environment were significant predictors of subjective well-being, while physical health did not have a significant impact on subjective well-being. These findings suggest that an individual's psycho-social environment plays a crucial role in their psychological happiness. However, it is surprising to observe no correlation between physical health and subjective well-being. This discrepancy may be attributed to the fact that the study sample primarily consisted of relatively young participants aged between 17 and 29 years old, who were unlikely to have significant physical health issues. Consequently, they may have underestimated the importance of physical health in their overall well-being (Malkoç, 2011).

UNICEF, in collaboration with seven state universities in Georgia, launched a research initiative focused on the mental health of university students. The participating institutions included Akaki Tsereteli State University, Shota Rustaveli Batumi State University, Iakob Gogebashvili Telavi State University, Samtskhe-Javakheti State University, Shota Meskhia State Teaching University of Zugdidi, Sokhumi State University, and Gori State Teaching University. The research aimed to assess the awareness levels of young individuals aged 18-24 regarding mental health, their mental health requirements, and their access to mental health services (UNICEF, 2023).

The research encompassed both qualitative and quantitative research methodologies. Specifically, the study involved 2,995 students who participated through a globally recognized quantitative survey instrument. Additionally, 21 in-depth interviews were conducted, involving individuals engaged in the formulation of mental health legislative policies, healthcare representatives from seven regional municipalities, and experts affiliated with clinics providing mental health services (UNICEF, 2023).

The research findings indicate that a significant proportion of students in Georgia view mental health as a crucial concern, with 89% acknowledging its importance. Additionally, about two-thirds of students, or 62%, report being aware of at least one peer who they believe requires the assistance of a mental health professional. The study also reveals that 15% of the surveyed university students exhibit symptoms indicative of moderate anxiety, and 18% exhibit symptoms associated with moderate depression. Furthermore, 33% of students have contemplated suicide at least once in their lives or expressed a desire for life to end or to simply fall asleep and never wake up (UNICEF, 2023).

Concerning the impact of these issues on students, they had a significant effect on the academic and work-related activities of approximately two-thirds of the students,

accounting for 66%. For 24% of the students, these challenges were frequently or consistently disruptive. An interesting finding is that 44% of young adults aged 18 to 24 have never shared their emotions or mental health-related experiences with anyone. Furthermore, it's noteworthy that almost all the surveyed students, precisely 97%, were familiar with the term "mental health." However, a substantial portion, 34%, expressed having limited knowledge about the subject matter (UNICEF, 2023). 41% of the surveyed university students state that they've never received any information regarding mental health. Overall, among the university students participating in the study, the average knowledge index about mental health stands at 13.1 out of a potential maximum score of 20 (UNICEF, 2023).

## **THE ROLE OF WELL-BEING IN THE STUDENT-CENTERED LEARNING APPROACH**

The readiness of students to learn is strongly influenced by their overall well-being, which encompasses various dimensions and factors (Keeling, 2014).

Student-centered learning recognizes the importance of addressing students' emotional and mental well-being. As mentioned earlier, when students feel supported, safe, and valued, they are more likely to engage actively in the learning process, which was very clearly seen in the results of the study of Gordon and colleagues (Gordon et al. 2022).

The data analysis reveals that student-centered learning and assessment, encompassing both the classroom environment and assignment details, serve as facilitators of student well-being. When students are immersed in this type of learning, guided by teachers, they experience a greater sense of value, engagement, and recognition, leading to a positive impact on their overall well-being (Riva et al. 2020). Implementing effective teaching practices, such as demonstrating genuine interest in students' lives and learning, fosters a personalized and student-centered environment that is crucial for supporting students' well-being (Riva et al. 2020).

Openness, flexibility, and active engagement are key elements that staff foster to create student-centered learning experiences, and these elements have a positive impact on student well-being (Riva et al. 2020).

AlFaris and colleagues conducted a study that revealed a positive correlation between student-centered curriculum elements and a healthier school environment, as well as lower depressive symptoms among medical students (AlFaris et al. 2014).

As any curriculum change inherently affects the learning environment, it becomes crucial to evaluate the impact of curriculum changes on students' perception of the Educational Environment (EE) and their psychological well-being. The aims of the study conducted by AlFaris et al. (2014) were to compare the EE perceptions between medical students enrolled in a System Based Curriculum (SBC) and those in a traditional curriculum, to compare the prevalence of depressive symptoms among the same group of students in both types of curricula, and to assess whether there are any differences

in EE perception and depressive symptoms based on gender and year of study. The findings of the current study further contribute to the benefits of the System Based Curriculum (SBC), demonstrating not only a healthier Educational Environment (EE) for both genders but also improved emotional well-being (AlFaris et al. 2014).

By creating a positive and inclusive classroom environment, educators can foster emotional well-being and reduce stress levels, which positively impact students' ability to learn and succeed. According to the findings of Kassem's study (2019), student-centered instruction reduced students' anxiety.

In addition to acknowledging the significance of addressing students' emotional and mental well-being, student-centered learning also emphasizes the customization of instruction to align with individual student needs, interests, and goals. By recognizing and accommodating these differences, educators can promote students' self-confidence, self-efficacy, and overall well-being. Student-centered learning as personalized approach acknowledges that students have unique learning styles, strengths, and challenges (Kaput, 2018).

One of the main factors in student-centered learning is that this approach often involves collaborative activities, group projects, and interactions with peers. Such collaborative experiences foster the development of essential social skills, such as communication, teamwork, empathy, conflict resolution. Positive social interactions and connections with peers can enhance students' sense of belonging, social well-being, and overall happiness. In his dissertation titled "Social Interactions and Well-being: The Surprising Power of Weak Ties" (2013), Gillian M. Sandstrom conducted research to explore the impact of social interactions on overall well-being. Previous research has predominantly concentrated on the strong ties within an individual's social network, particularly romantic partners, and their social interactions. But this dissertation provides an introductory exploration into the concept of weak ties and their association with subjective well-being (Sandstrom, 2013).

The findings revealed that individuals who had a greater number of weak tie relationships reported higher levels of well-being. Shifting the attention from social relationships to social interactions, students were asked to record their interactions with classmates who were considered weak ties during a specific class, and then report their happiness levels after the class. On occasions when students had a higher frequency of interactions with their weak tie classmates compared to their usual interactions, they experienced a greater sense of well-being. Similar to previous finding, individuals reported higher levels of well-being on days when they had an increased number of interactions with weak ties compared to their typical interactions (Sandstrom, 2013).

In general, research has indicated that the implementation of active learning methodologies, both inside and outside the classroom, in higher education has a positive influence on students' well-being. These methodologies have been shown to enhance academic achievement, as well as contribute to improvements in students' physical, emotional, and social aspects. Moreover, active learning approaches help students de-

velop a range of competencies that are valuable for their future professional endeavors. However, it is worth noting that there is a certain degree of detachment or lack of interest in this topic among the scientific community and, at times, within higher education institutions themselves (Ribeiro-Silva et al. 2022).

Despite positive findings, the global integration of well-being objectives into education remains limited, even though certain countries and higher education institutions, such as England, Australia, New Zealand, and Scotland, have made efforts in this regard (Thorburn, 2018). This lack of progress is concerning considering that only a fraction of the 193 United Nations member states that have signed the organization's 2030 Agenda for Sustainable Development, have actively pursued well-being goals in education (Ribeiro-Silva et al. 2022).

## SUMMARY

The significance of student well-being within a student-centered learning approach is profound. When we prioritize the well-being of students, it has a profoundly positive impact on their overall learning experience and achievements. A state of mental, emotional, and physical well-being propels students to engage actively in their learning, develop a keen interest in the subject matter, and maintain high motivation toward attaining their academic goals.

When students are physically healthy, mentally sharp, and emotionally stable, they are better equipped to concentrate, absorb new information, and stay focused. Tending to their well-being needs ensures that students are fully prepared to immerse themselves in the learning process.

By making student well-being a priority, educators can nurture their growth, not just in terms of academics, but also in their personal and social aspects, contributing to their all-round development as individuals. Student-centered learning underscores the importance of fostering students' holistic development, going beyond mere academic performance to address their physical health, emotional resilience, social competencies, and cognitive skills.

Student-centered learning empowers students to take charge of their learning journey. By granting them a say in their education and involving them in decision-making processes like goal setting, project selection, or choosing learning strategies, students develop a strong sense of autonomy and agency. This empowerment significantly enhances their overall well-being by fostering feelings of control, purpose, and engagement in their educational pursuits.

**References:**

- AlFaris, E. A., Naeem, N., Irfan, F., Qureshi, R., & van der Vleuten, C. (2014). Student centered curricular elements are associated with a healthier educational environment and lower depressive symptoms in medical students. *BMC medical education*, 14(1), 1-7.
- Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in higher education*, 35(6), 633-645.
- Bowman, N., Brandenberger, J., Lapsley, D., Hill, P., & Quaranto, J. (2010). Serving in college, flourishing in adulthood: Does community engagement during the college years predict adult well-being?. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2(1), 14-34.
- De la Sablonnière, R., Taylor, D. M., & Sadykova, N. (2009). Challenges of applying a student-centered approach to learning in the context of education in Kyrgyzstan. *International Journal of Educational Development*, 29(6), 628-634.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of happiness studies*, 9, 1-11.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542.
- Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Preacher, K. J. (2009). The hierarchical structure of well-being. *Journal of personality*, 77(4), 1025-1050.
- Gordon, S. J., Bolwell, C. F., Raney, J. L., & Zepke, N. (2022). Transforming a didactic lecture into a student-centered active learning exercise—teaching equine diarrhea to fourth-year veterinary students. *Education Sciences*, 12(2), 68.
- Halbreich, U. (2022). Well-being: Diversified perspectives in search of operational definitions. *International Journal of Social Psychiatry*, 68(4), 705-707.
- Harward, D. W. (Ed.). (2016). *Well-being and higher education: A strategy for change and the realization of education's greater purposes*. Bringing Theory to Practice.
- Kaput, K. (2018). *Evidence for Student-Centered Learning*. Education evolving.
- Kassem, H. M. (2019). The Impact of Student-Centered Instruction on EFL Learners' Affect and Achievement. *English language teaching*, 12(1), 134-153.
- Keeling, R. P. (2014). An ethic of care in higher education: Well-being and learning. *Journal of College and Character*, 15(3), 141-148.
- King, N., Pickett, W., McNevin, S. H., Bowie, C. R., Rivera, D., Keown-Stoneman, C., Harkness, K., Cunningham, S., Milanovic, M., Saunders, K. E. A., Goodday, S., Duffy, A., & U-Flourish Student Well-Being and Academic Success Research Group (2021).



- Mental health need of students at entry to university: Baseline findings from the U-Flourish Student Well-Being and Academic Success Study. *Early intervention in psychiatry*, 15(2), 286–295. <https://doi.org/10.1111/eip.12939> Kokosadze, N., Lortkipanidze, K. (2023). *A study of university students' mental health and their access to mental health services*. UNICEF.
- Kumar, M. K. (2016). Challenges of implementing student-centered strategies in classrooms. *International Research Journal of Engineering and Technology*, 3(2), 1224-1227.
- Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: beyond 'educational bulimia'? *Studies in higher education*, 28(3), 321-334.
- Malkoç, A. (2011). Quality of life and subjective well-being in undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2843-2847.
- Quendler, S. (2002). *The Link between Nutrition, Physical Activity and Academic Achievement*. Bedey Media GmbH, Available at: <https://www.diplom.de/document/223498> Accessed: 03.01.2024.
- Ribeiro-Silva, E., Amorim, C., Aparicio-Herguedas, J. L., & Batista, P. (2022). Trends of active learning in higher education and students' well-being: A literature review. *Frontiers in Psychology*, 13, 844236.
- Riva, E., Freeman, R., Schrock, L., Jelacic, V., Ozer, C. T., & Caleb, R. (2020). Student wellbeing in the teaching and learning environment: A study exploring student and staff perspectives. *Higher Education Studies*, 10(4), 103.
- Sandstrom, G. M., & Dunn, E. W. (2014). Social interactions and well-being: The surprising power of weak ties. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(7), 910-922.
- Schweisfurth, M., & Elliott, J. (2019). When 'best practice' meets the pedagogical nexus: Recontextualisation, reframing and resilience. *Comparative Education*, 55(1), 1-8.
- Stanton, A., Zandvliet, D., Dhaliwal, R., & Black, T. (2016). Understanding Students' Experiences of Well-Being in Learning Environments. *Higher Education Studies*, 6(3), 90-99.
- Thorburn, M. (2020). Personal well-being and curriculum planning: a critical comparative review of theory, policy and practice coherence. *Educational Review*, 72(6), 785-799.
- University of Chicago. (2023). *Seven Facets of Wellbeing*. Available at: <https://wellness.uchicago.edu/healthy-living/outreach/> Accessed: 03.01.2024.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Available at: <https://sdgs.un.org/2030agenda> Accessed: 03.01.2024.

- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.
- WHO (2023). *Promoting well-being*. Available at: <https://www.who.int/activities/promoting-well-being> Accessed: 03.01.2024.
- Roberts, R. (2022). How universities can support student mental health and wellbeing. Available at: *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2022/03/education-institutions-and-fostering-a-true-culture-of-care/> Accessed: 03.01.2024.
- World Health Organization. (2021). *Health promotion glossary of terms 2021*. Available at: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240038349> Accessed: 03.01.2024.
- Wulf, C. (2019). „From Teaching to Learning“: Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture. In: Mieg, H.A. (eds) *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0_5)

## **EXAMINING A TEACHER'S ROLES AND RESPONSIBILITIES FOR IMPLEMENTING DIGITAL GAMEPLAY IN THE CLASSROOM**

### **INTRODUCTION**

Recently scholars have proposed that incorporating digital games into the classroom may effectively engage students and prepare them for 21st century challenges by modernizing education beyond the 20th century paradigm (Gee, 2004, 2007; Kapp, 2012; McGonigal, 2011; Prensky, 2001; Squire, 2011; Steinkuehler et al. 2012). It is a commonly held view that games can provide learners with immersive contexts for exploration, interaction and knowledge construction (Louise et al. 2008). Research into games and learning has occurred for over four decades, but integrating games into actual teaching practices has only recently gained attention. Consequently, the academic literature provides sparse information on the teaching strategies and factors educators weigh when incorporating games into their lessons. There is particularly little practical guidance on how and why teachers choose to utilize games, which is noteworthy given they are the primary decision-makers responsible for selecting, implementing and assessing educational games as part of their instruction. The dearth of real-world insights into the educational uses of games for delivering classroom content remains an area that requires further exploration.

Digital games, like other game formats, establish a setting, rules and boundaries for players to interact with each other or aspects of the game environment to accomplish some objective. In addition to commercial entertainment-focused games, digital games have been created specifically for educational purposes. However, incorporating digital games into classrooms remains in its initial stages despite indications that many adults spend hours playing them and ongoing research into their learning potential. Teachers have yet to gain full clarity on their role in a game-based learning (GBL) environment. Reasons for this lack of understanding potentially involve an absence of established, straightforward policies for both learning through games and game development in schools regarding the teacher's duties, or insufficient time allocated for teachers to familiarize themselves with digital game mechanisms.

Using traditional teaching methods may not capitalize on the full potential of learning through digital games. As technologies continuously advance, the focus should shift from the technologies themselves to developing models to guide teachers on practical applications and determining which pedagogical strategies digital games necessitate. If games can generate engaging, extended learning environments over time, then properly harnessing this capability may require employing alternative teaching tactics

and classroom management skills compared to conventional approaches. Developing a framework that illustrates how digital games can supplement proven practices and recommends new strategies has the potential to help educators optimize this medium for learning.

## **METHODOLOGY**

This research represents a scoping review that examines the role of teachers in game-based learning. It aims to identify the educational context and the types of games used in incorporating game-based learning strategies in the field of computer science education. The choice of the scoping review method, as opposed to a systematic literature review, was motivated by the need to comprehensively explore the existing literature in game-based learning in computer science education. The research aims to investigate the current state of research, methodologies utilized, and identify any gaps in the literature.

Adhering to Arksey and O’Malley’s (2005) five-step framework, which emphasizes transparency and reproducibility, the review process involved the following steps: (1) identifying research questions specific to the role of teachers in game-based learning, (2) identifying relevant studies that shed light on this topic, (3) conducting a rigorous selection process of papers, (4) organizing and analyzing the collected data, and (5) summarizing and reporting the findings derived from the review process.

Questions according to which relevant literature was searched were formulated as follows:

1. What are the key roles and responsibilities of teachers in implementing digital gameplay in the classroom?
2. What strategies do teachers use to effectively integrate digital gameplay into their classroom instruction?
3. How do teachers navigate the challenges and barriers associated with implementing digital gameplay in the classroom?

To answer the research questions, we analyzed the publications on the topic from 2013 to 2023. Given the specific focus on examining the role of teachers in the classroom when using a game-based learning approach, there may not be an extensive body of literature available on this specific topic. Therefore, we expanded the timeframe to a 10-year interval. This extension is motivated by the necessity to collect an adequate number of sources that specifically examine the role of teachers in implementing game-based learning approaches in the classroom. By including a broader range of literature, we aim to provide a more comprehensive analysis of the subject matter, considering the rapid developments in technology, changes pedagogical approaches and advancements in game design with new technologies and tools.

The initial search encompassed several databases (specifically Web Of Science (WOS), Springer Link, and Scopus), and a search engine (Google Scholar), using keywords (“Video game-based learning“, „Educational games“, „Teacher’s roles in the classroom“) relevant to the role of teachers in video game-based teaching.

Following the search, a thorough article selection process was conducted, which involved screening and eligibility assessment procedures. During this phase, articles that did not meet the required publication period or encountered parsing errors, unavailability, or other issues that made their title or abstract unanalyzable were excluded. Consequently, a total of 27 articles and 6 monographs remained for further analysis.

This scoping review specifically targets articles within three databases and one search engine and limits the search to those published in the English language. It is important to note that this criterion may inadvertently exclude a substantial number of articles from the analysis process.

A detailed analysis of the pedagogical strategies for implementing a game-based approach shows that most relevant articles use games as a tool for learning the content. This trend continues in the recent period as well (Kaldarova et al., 2023). In the existing articles, considerable discussions revolve around the pedagogical approaches that teachers should adopt when integrating video games into their teaching practices. However, an essential aspect that has not been explored is the absence of discussions regarding the superiority or effectiveness of specific approaches. This represents a significant gap in the current literature and should be considered as a potential area of focus for future research.

## **EDUCATIONAL THEORIES**

Dewey (1938) proposed that learning must be interactive, hands-on and tailored to students’ needs and interests. Regarding a teacher’s role, Dewey believed they should observe children to comprehend their needs and provide fitting support. According to Dewey, ensuring that experimentation results in helpful experiences demands that teachers know students well and intervene confidently by posing thought-provoking questions. Therefore, Dewey envisioned the teacher role as highly participatory in shaping instruction and developing relationships with students through supportive guidance and inquiry. He advocated for a teaching approach emphasizing dynamic involvement over passive instruction.

If we examine Lev Vygotsky’s (1978) notion of the zone of proximal development (ZPD) and the concept of scaffolding, we can envision a more active role than what Dewey had initially envisioned. The ZPD refers to the gap between the most challenging task a child can accomplish independently and the task they can achieve with the assistance of peers, teachers, or adults. Vygotsky termed the process of utilizing others’ support to help a child tackle a more difficult task as scaffolding (1978). In Vygotsky’s view, effective learning occurs when children are unable to complete a demanding task on their own but

can do so with scaffolding. Consequently, according to Vygotsky, teachers should structure their instruction in a manner that facilitates the zone of proximal development. This entails not only designing the teaching process accordingly but also actively providing guidance and mentoring to promote scaffolding. More recently, Ken Bain (2004) conducted a study involving over 70 college teachers who were regarded by their students as the best teachers they had ever encountered. These teachers were recognized for profoundly influencing their students' mindset, with some students even claiming that their teachers had "changed their life." Bain discovered that the key to these teachers' positive impact on their students lay in their ability to demonstrate the value of deep learning and understanding, as opposed to superficial or rote learning methods (Bain, 2004). Therefore, these teachers were successful in challenging their students' knowledge and demonstrating how learning can be enjoyable. Bain's findings also revealed that these teachers were able to establish conditions that fostered organic critical learning environments, where learning occurs rather than mere transmission of knowledge (Bain, 2004). This is significant because these teachers helped students discover pleasure in learning, rather than perceiving it as a burdensome requirement for passing exams and progressing in life (Bain, 2004). In such critical learning environments, students experienced a combination of safety and challenge, allowing them to try, fail, receive feedback, and try again without facing final evaluations (Bain, 2004, p.108). Hattie's (2003) research on the key factors influencing student achievement confirmed that the teacher has the most substantial impact. After the student themselves (50%), the most influential factor on student learning performance is not the school structure, peers, or class sizes, but rather the teacher (30%) (Hattie, 2003). Hattie further distinguishes between experienced and expert teachers, noting that the latter are capable of:

- Identifying essential concepts in their subjects
- Guiding learning through classroom interactions
- Monitoring learning progress and providing feedback
- Attending to students' emotional attributes
- Influencing student outcomes

In the late twentieth century, research emerged suggesting that adults have unique ways of learning compared to children, leading to the proposition of "andragogy" as a more appropriate term for adult learning than "pedagogy." According to Knowles (Knowles et al., 2005), there are six distinct differences between adult learners and child learners:

- Need for knowledge: Adults seek to understand the relevance and purpose of the information they are learning.
- Self-concept of learners: Adults take responsibility for their own decisions and learning process.

- Importance of learners' experiences: Adults possess valuable experiences that should be acknowledged and respected by educators.
- Readiness to learn: Adults are motivated to learn when they perceive a need to adapt to changing circumstances in their lives.
- Orientation towards learning: Adults view learning as a means to address the challenges they encounter in their current situation.
- Motivation: Adults engage in learning because they have a personal desire or intrinsic motivation to do so.

Knowles emphasized the importance of the teacher as a facilitator rather than an authoritative figure in adult learning. He proposed that teachers should create a learner-centered environment that promotes self-directedness and active engagement. Instead of delivering lectures, teachers should encourage dialogue, promote collaborative learning, and facilitate the application of knowledge to real-life situations.

In experiential learning theory, according to David Kolb (1984), the teacher's role is to create opportunities for concrete experiences, reflection, and active experimentation. Teachers should design activities and provide resources that allow learners to engage in hands-on experiences. They should encourage learners to reflect on their experiences and guide them through the process of making connections between theory and practice.

Transformative Learning Theory, as proposed by Mezirow (1978, 1990, 1995), investigates how critical reflection can be utilized to challenge an individual's beliefs and assumptions. For Mezirow, teachers should challenge learners' assumptions and encourage critical reflection. They should create a supportive and non-judgmental environment that facilitates open dialogue and exploration of alternative perspectives. Teachers should act as facilitators who guide learners through the process of questioning, exploring, and transforming their beliefs and viewpoints.

Bandura highlighted the importance of observational learning and modeling in adult learning (Bandura 1977). Teachers are expected to serve as role models and provide demonstrations of desired behaviors and skills. They should create opportunities for learners to observe and interact with experts or peers. Furthermore, teachers are responsible for providing constructive feedback and supporting the development of self-efficacy in learners. This includes assisting learners in setting realistic goals and offering guidance throughout the learning process.

Newble, Entwistle, and their colleagues conducted several studies (Newble & Clarke, 1986; Newble & Entwistle, 1986) demonstrating the existence of various learning styles and individual learning preferences. A lively and ongoing debate surrounds the question of whether learning styles are fixed or flexible, as well as the degree to which they are influenced by the learning context (Coffield et al., 2004). It is evident that some learners prefer to delve deeply into their learning, aiming for a comprehen-

sive understanding, while others lean towards surface learning, focusing on acquiring factual knowledge. It is important to note that both approaches can be appropriate depending on the specific situation. There are instances where a deep understanding is necessary, while in other cases, having knowledge of the surface-level facts suffices.

These perspectives suggest that the role of the teacher in adult learning is not merely to deliver information but to create meaningful and interactive learning experiences. Teachers are seen as facilitators, guides, and mentors who foster a supportive and engaging learning environment.

### **DISCUSSING THE TEACHER'S ROLE IN GBL**

The teacher plays a pivotal role in the classroom and has the greatest impact on a student's learning performance and experience, as supported by Hattie's research (2003). However, the current discourse on game-based learning tends to overlook this crucial role (Hanghøj & Brund, 2010; Shah & Foster, 2015; Silseth, 2012). Scholars argue that teachers are essential for the successful implementation of video games as tools to motivate students and foster deep learning (Kenny & Gunter, 2011; Koh et al. 2012). However, there are gaps in terms of empowering and supporting teachers in this regard. Teachers need to be equipped with the necessary knowledge and skills to effectively and efficiently integrate game-based learning into their classrooms (Shah & Foster, 2015; Silseth, 2012).

Ulicsak and Williamson (2010) as well as Hanghøj and Brund (2010) emphasized the significance of acknowledging the teacher's role in game-based learning. They argued that teachers need to feel a sense of ownership in order to effectively utilize games. It is suggested that if the teacher does not actively engage in facilitating the game and there is no clear purpose for its use, the learning outcomes will be ineffective (Ulicsak & Williamson, 2010, 39).

Watson et al. (2011) stressed the significance of teachers being able to recognize "teachable moments" during gameplay, which presents a challenge for many teachers due to their limited knowledge and skills. This also exposes the limitations of current game-based learning approaches, as teachers are required to adapt to the practices of the games rather than the other way around. Eastwood and Sadler (2013) support Watson's argument by asserting the importance of providing guidance to teachers in establishing connections between the game and their teaching. However, they argue that this support and guidance should be systematic in nature, necessitating schools and educational institutions to offer professional development and tools to help teachers acquire the necessary knowledge and skills for effectively integrating games into the curriculum (Eastwood & Sadler, 2013). Silseth (2012) reinforced these arguments in her study, where she documented the various roles that teachers assume while using games for learning and teaching. Shah and Foster (2015) summarized the key roles as follows:



- a. Acting as an expert guide to assist students in connecting the game with the learning goals.
- b. Facilitating pedagogical approaches such as instruction, discussion, and observation to create opportunities for reflection and feedback.
- c. Acting as a connector to help students recognize and understand the relevance of the knowledge they acquire beyond the classroom.

Teachers are essential in facilitating the effective utilization of games for teaching and learning. As the primary drivers of educational innovation, teachers have the capacity to amplify the influence of games on students' interdisciplinary knowledge construction and motivation to learn. (Shah & Foster, 2015, 242).

The practice of game-based teaching should not be seen as a rigid or unchanging approach, as it encompasses a range of evolving roles for teachers. The term "teacher role" is frequently employed by educational researchers and practitioners to describe how teachers adapt to different demands and circumstances. While numerous educational studies have highlighted the essential role of teachers in creating game-based learning environments for curriculum-based education, there has been limited exploration of their pedagogical activities and roles. Hanghøj and Brund (2011), based on their empirical analysis of teachers' practices, outline four distinct teacher roles in facilitating educational games. These roles include the instructor, playmaker, guide, and evaluator. The instructor role involves planning and communicating activities that align with learning goals. The playmaker role focuses on effectively conveying the tasks, roles, goals, and dynamics of the game to the students. The guide role centers around supporting and scaffolding students' learning during gameplay. Additionally, teachers are expected to assume the role of evaluator within the game-based learning environment, understanding, exploring, and providing dialogical responses to students' gameplay experiences.

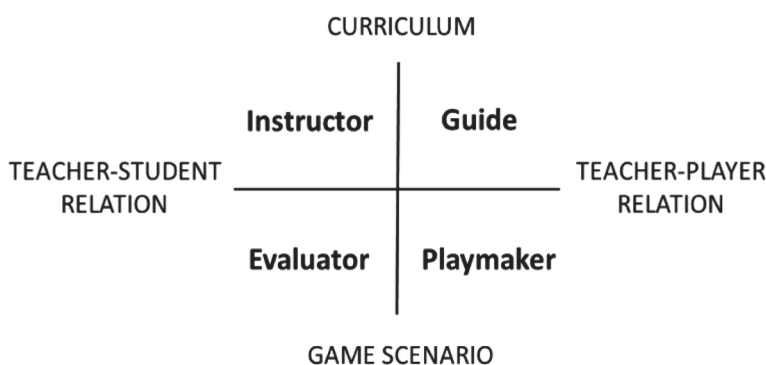
In the realm of research on playful learning environments, other teacher roles have been identified, such as the allower, afforder, and leader (Hyvönen, 2011), as well as the coordinator, supporter, tutor, motivator, and facilitator (Kangas, 2010).

The reason for applying this metaphor to a classroom context is that educational games present different challenges compared to the more familiar role of the teacher as an instructor. Consequently, in order to grasp how a particular game can be played, teachers must envision how different phases of the game scenario will unfold during preparation and plan their responses to students' interactions within the game. As a result, game-based teaching (GBT) necessitates that teachers bring game scenarios to life for the students. The guide role encapsulates how teachers provide support or scaffolding to students as they strive to achieve specific learning objectives while playing a game. Finally, games also require teachers to assume the role of evaluators, enabling them to replay significant game events and offer informed feedback based on students' game experiences. These four teacher roles should not be regarded as ideal types or

prescribed objectives for using games in teaching. Instead, they can be viewed as heuristic categories derived from empirical analysis of teachers’ game-based practices.

The similarities and differences among these four roles can be understood as a relationship between two dimensions of meaning-making. The first dimension pertains to the ongoing negotiation of meaning between game practices and curricular goals. This negotiation may involve alignment or divergence depending on how the “game encounter” unfolds among the teacher, students, and game scenario. In some cases, the dynamics of the game may significantly shape student activities, making it challenging for teachers to connect them to the curricular objectives. In other instances, the game practices may lack meaning or acceptance among students, resulting in the framing of the game session as merely a school exercise.

The second dimension of meaning-making involves the shift in teacher perspectives between viewing the participants primarily as students (e.g., when relating game outcomes to the curriculum) and viewing them primarily as players (e.g., when addressing students as active participants within the game world). Figure 1 below illustrates the relationship among the four roles (taken from Hanghøj, 2013).



**Figure 1. The shifting roles of Game-Based Teaching**

### **EXAMPLES OF TEACHER ROLES**

One of the primary challenges faced by teachers when taking on the role of an instructor was to effectively explain the educational purposes of playing a game and establish clear connections to the curriculum. Some teachers in the study provided extensive and detailed introductions that outlined the curricular objectives associated with specific games. On the other hand, some teachers treated the games as experimental and allowed students more freedom to set their own goals within the game. Based on the findings, it was difficult to identify a standardized method for introducing a game, as it depended on the interplay between the game design, curricular objectives, and the pedagogical approach chosen by the teacher. This included considering whether

the game was primarily intended for entertainment, as a drill-based exercise, as an open-ended inquiry, or as a realistic simulation. However, regardless of how and why teachers chose to introduce a game scenario, the studies emphasized the crucial role of clear communication from teachers in establishing the connection between game practices and educational objectives for a meaningful student learning experience.

Unlike the role of the instructor, there were notable variations in how teachers performed as playmakers. In certain instances, teachers exhibited a strong understanding of the game dynamics and actively assumed the role of a playmaker. They would interrupt the game session to respond to student game practices or provide detailed guidance on strategies, such as managing time constraints when conducting interviews with non-player characters in the Global Conflicts Games (interactive simulations that recreate international conflicts and geopolitical situations, allowing players to experience and strategize in complex global scenarios). This type of interruption to offer relevant information during gameplay can be described as “just-in-time” lessons.

On the other hand, in other cases, teachers took on a weaker playmaker role, providing limited instructions on how to play Global Conflicts. Often, this was attributed to the teachers being first-time users of the game and not possessing a thorough understanding of its mechanics.

Some teachers made a deliberate choice to provide limited information on how to play the game, believing that students should explore and discover the game on their own. However, this pedagogical choice poses a challenge as teacher expectations regarding students’ competence in playing games may be higher than the actual speed at which students grasp the essential dynamics of a particular game (Kirkland & Williamson, 2010).

Regarding the role of the teacher as a guide, similar variations were observed among teachers in how they fulfilled this role for the students. Some teachers actively monitored students’ progress in the games, whether they played individually, in pairs (e.g., Global Conflicts), or in larger groups (e.g., The Power Game). These teachers regularly provided support to students who were stuck in the game, encouraged ongoing reflection on their game practices, or attempted to influence the game practices of students who deviated too far from the intended learning objectives. For example, if students became bored with the Global Conflicts game and turned it into a mindless clicking activity with limited educational value, these teachers intervened to steer them back on track.

In contrast, another group of teachers opted to take a more hands-off approach and observe the students from a distance, as one teacher put it, by “looking over their shoulders.” This decision may be partly attributed to the teachers’ lack of familiarity with the specific game scenario. However, for some teachers, it was a deliberate pedagogical choice to assume a passive role as an observant guide, only responding when directly approached by the students. They believed that interrupting the students’ immersive experience in the game would be inappropriate. This finding highlights an im-

portant discussion on how teachers should strike a balance in their guidance, deciding whether to adopt an active and interventionist role or a passive and observant role (Belloti et al. 2010; Henriksen, 2013).

The fourth role of teachers involves their ability to assess the outcomes of the game and the learning experiences of the students. Once again, there was significant variation in how teachers approached this role as evaluators. One group of teachers primarily considered the students' experiences with games like *Global Conflicts* or *The Power Game* as a form of curricular "content" that aligned with the overall educational objectives. These teachers predominantly evaluated the students' learning outcomes through summative assessments, focusing on the game results and how well the students accomplished a predefined task (such as writing a feature article based on their game experience).

Another group of teachers was more interested in formative assessment and aimed to explore the students' learning processes within the game. They engaged in end-of-game discussions, re-playing core game experiences and critical events, and examining the students' actions in the game and their various consequences—both within the game scenario and in relation to real-world events. In doing so, these teachers primarily sought to evaluate student learning outcomes by projecting and expanding upon curricular themes that had emerged during the game scenario.

### **INTEGRATING PEDAGOGICAL APPROACHES**

The earlier mentioned empirical studies have investigated how Game-Based Teaching (GBT) aligns with the unique pedagogical approaches of individual teachers, which encompass their personal theories of learning, attitudes towards GBT, and perspectives on how students can or should construct knowledge through gameplay. Drawing inspiration from Bruner, teachers' pedagogical approaches can be viewed as "folk pedagogies" since they often hold strong beliefs or assumptions about their teaching methods without necessarily being fully conscious of them (Bruner, 2008). Consequently, their pedagogical approaches towards games also reflect different ways in which they position themselves in relation to the games they teach (Herrlitz et al., 2007).

### **FOUR PEDAGOGICAL APPROACHES**

Empirical studies on game-based teaching (GBT) reveal four distinct pedagogical approaches employed by teachers in their classrooms. These approaches can be categorized as follows: 1) explorative approaches, 2) scripted approaches, 3) pragmatic approaches, and 4) playful approaches. Hanghøj (2013). In Table 1, taken from Hanghøj (2013), the various perspectives on game scenarios and the types of learning they facilitate are presented. These perspectives include viewing games as tools for inquiry, train-

ing/revision, self-expression, or as pragmatic tools. Additionally, each of these four approaches adheres to different knowledge criteria (Barth, 2002) when determining which types of knowledge can and cannot be effectively acquired through games.

<b>Pedagogical Approach</b>	<b>Game As</b>	<b>Knowledge Criteria</b>
Explorative	Inquiry	Produce new knowledge
Drill and skill	Training/revision	Reproduction of knowledge
Pragmatic	Simulation	Realistic knowledge
Playful	Self-expression	Fun and play

**Table 1: Pedagogical approaches to GBT**

It is important to avoid categorizing teachers into a single approach, as individual teachers often combine various pedagogical approaches intentionally or unintentionally when they incorporate games into their teaching. Additionally, the purpose of presenting the four approaches is not to advocate for one over the others in Game-Based Teaching (GBT). Taking a pragmatic perspective, it is not possible to determine beforehand which pedagogies and games will yield the greatest educational value, as this outcome depends on the intricate interplay between contextual aims, resources, and learning situations (Biesta & Burbules, 2003). The key is for teachers to be aware of their own pedagogical approaches in order to establish meaningful connections with the pedagogical models embedded in the games they intend to use for teaching.

Like the game-based teacher roles discussed earlier, the four pedagogical approaches can also be understood in terms of two dimensions of meaning-making. The first dimension involves the negotiation of aims, specifically the alignment between curricular objectives and the objectives embedded within the game scenario. This reflects a fundamental challenge faced by teachers as they position themselves within their chosen pedagogical approaches.

The second dimension pertains to teachers' beliefs and assumptions regarding how students' game-based knowledge is or should be constructed. This dimension spans a wide range, from a perspective grounded in realism to one rooted in constructivism. These categories serve to describe the diverse validity criteria (Barth, 2002) that teachers employ when evaluating the intended and achieved learning outcomes of game sessions. For instance, one teacher may prioritize the use of games for developing fundamental skills and standardized forms of knowledge, thus adopting a realist perspective. On the other hand, another teacher may emphasize the use of games for play and experimentation, thereby positioning their approach from a constructivist standpoint.

Figure 2, from Hanghøj (2013), presented below, illustrates the relationship between the four pedagogical approaches.

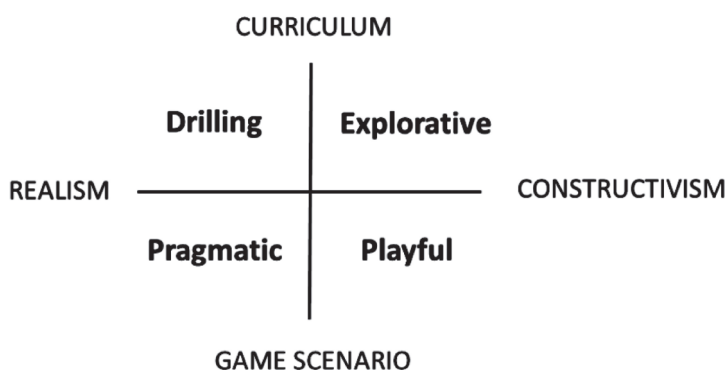


Figure 2. The pedagogical approaches of Game-Based Teaching

### THE FUTURE OF GAME-BASED TEACHING

In summary, the discussions and findings presented here emphasize the importance of Game-Based Teaching (GBT) as a dynamic interaction between different knowledge practices. It highlights the need for teachers to possess adequate game literacy to effectively bridge the gap between game scenarios and the specific knowledge practices of formal education. This involves incorporating curricular knowledge practices, pedagogical knowledge practices, and students’ everyday knowledge practices.

To enhance teachers’ game literacy, it is suggested that games, along with other forms of digital media, should receive greater emphasis in teacher education. Currently, game-related courses are rarely offered in teacher education programs (Sardone & Devlin-Scherer, 2010). Furthermore, the examples provided demonstrate substantial variability in how teachers assume different roles, particularly when they are using a specific game for the first time. The facilitation of games requires teachers to be willing to take risks, both in managing the tension between game practices and curricular objectives and in shifting their perspectives between viewing participants as players and as students.

Additionally, teachers always bring their own pedagogical values and assumptions about learning, which may or may not align effectively with specific game designs. As illustrated in the examples, teachers’ pedagogical approaches towards games can be broadly categorized as explorative, pragmatic, playful, or drilling. These categories reflect the teachers’ views on games as learning resources and their criteria for determining what constitutes relevant game-based knowledge. It is essential to recognize the crucial role of teachers as professional practitioners in selecting, facilitating, and legitimizing games for educational purposes. Thus, it is problematic to excessively emphasize the significance of game design as a standalone aspect of educational gaming. As the number of empirical studies on game-based teaching (GBT) continues to grow, there is a gradual shift in the research field of games and learning, recognizing the significant role of teachers. This field has historically been dominated by more deter-

ministic approaches. However, further research is still needed to understand the contextualized use of games in educational settings.

From a methodological standpoint, studying the everyday use of games in educational institutions faces limitations. Often, specific games or game environments are used only a few times within constrained time frames that must align with pre-defined curricular objectives. This makes it challenging to provide context-sensitive descriptions of educational game sessions, as they are typically considered ephemeral phenomena within school settings.

To address this challenge, some researchers have explored games in “game-friendly” environments, such as extracurricular activities designed for after-school settings or summer schools. By studying games in these alternative contexts, researchers aim to gain a deeper understanding of their educational potential and impact. Examples of such studies include the works of Squire (2004) and Shaffer (2006).

As previously mentioned, game scenarios serve as models that allow for the exploration of unpredictable outcomes, reflecting the conditions of being a citizen in a modern society. They also provide valuable opportunities for developing scenario competencies. However, games alone do not inherently facilitate learning. By considering the various perspectives on game-based teaching presented in this discussion, it becomes possible to describe not only how teachers make pedagogical decisions regarding games but also how these choices reflect their own positioning and the ways in which they are influenced by the games and educational environments in which they engage.

Due to the intricate nature and unpredictability of game scenarios, the knowledge practices, roles, and pedagogies associated with Game-Based Teaching (GBT) suggest that game scenarios should not be reduced to mere “content” and the efficient delivery of pre-defined curricular materials. Therefore, GBT does not align well with the traditional perception of teachers as transmitters or implementers of existing curricula. Instead, the perspectives on GBT presented here are closely tied to the idea of teachers as “curriculum makers” who play an integral role in constructing and implementing the curriculum within the classroom (Shawer, 2010).

Consequently, the successful integration of games into the curriculum hinges on providing teachers with adequate curricular autonomy, game literacy, and knowledge on how to design and facilitate meaningful learning experiences. It is essential to empower teachers with the necessary tools and autonomy to navigate the integration of games into the curriculum effectively.

In conclusion, our review of the literature sheds light on the pedagogical practices of teachers in the context of educational games and encourages further advancement of pedagogical models. We hope that future research will provide more comprehensive insights and offer guidance for the development of pedagogies that incorporate game-based learning.

To advance the field of educational game research and the evolution of game-based pedagogy, it is crucial to provide more precise descriptions of teachers’ activities, as they are always accountable for delivering high-quality education.

**References:**

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice Hall.
- Barth, F. (2002). An anthropology of knowledge. *Current anthropology*, 43(1), 1-18.
- Bellotti, F., Ott, M., Arnab, S., Berta, R., de Freitas, S., Kiili, K., & De Gloria, A. (2011, October). Designing serious games for education: from pedagogical principles to game mechanisms. In *Proceedings of the 5th European Conference on Games Based Learning* (pp. 26-34). University of Athens.
- Biesta, G. J. J., & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. (Philosophy, Theory, and Educational Research Series). Rowman & Littlefield.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Bruner, D. Y., & Bartlett, M. J. (2008). Effective methods and materials for teaching law to preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 30(2), 36-45.
- Bruner, J. S. (1962). The conditions of creativity. In *Contemporary Approaches to Creative Thinking*, 1958, University of Colorado.
- Eastwood, J. L., & Sadler, T. D. (2013). Teachers' implementation of a game-based biotechnology curriculum. *Computers & Education*, 66, 11-24.
- Foster, A., & Shah, M. (2015). The play curricular activity reflection discussion model for game-based learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(2), 71-88.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy? *Computers in entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games+ good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*. Peter Lang.
- Hanghøj, T., & Brund, C. E. (2010). Teacher roles and positioning's in relation to educational games. In *Proceedings of the 4th European conference on games based learning* (pp. 116-122).
- Hanghøj, T., & Magnussen, R. (2010). The role of the teacher in facilitating educational games: outlining a game pedagogy. *Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet*.



- Hanghøj, T. (2013). Game-based teaching: Practices, roles, and pedagogies. In S. Freitas, M. Ott, M. M. Popescu, & I. Stanescu (Eds.), *New pedagogical approaches in game enhanced learning. Curriculum interaction* (pp. 81-101). Hershey, PA: IGI Global.
- Hattie, John. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research.
- Henriksen, D., & Mishra, P. (2013). Learning from creative teachers. *Educational Leadership*, 70(5), 1-4.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Kenny, R., & Gunter, G. (2011). Factors affecting adoption of video games in the classroom. *Journal of Interactive Learning Research*, 22(2), 259.
- Kirkland, K., & Williamson, B. (2010, October). Play-school: Linking culture and curriculum through games-based learning in schools. In *Proceedings for the 4th European Conference on Games Based Learning* (pp. 168-176).
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (6th). Burlington, MA: Elsevier.
- Koh, E., Kin, Y. G., Wadhwa, B., & Lim, J. (2012). Teacher perceptions of games in Singapore schools. *Simulation & gaming*, 43(1), 51-66.
- Louise, S., Renaud, L., & Kaufman, D. (2008, March). Cognitive and affective impacts of online game-based learning about STIs: formative evaluation by experts. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1739-1743). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- McGonigal, J. A. N. E. (2011). Be a gamer, save the world. *Wall Street Journal*, 22, 01-11.
- Mäkinen, M., Aune, S., Niemi-Murola, L., Herlitz, J., Varpula, T., Nurmi, J., ... & ECCE Study Group. (2007). Assessment of CPR-D skills of nurses in Göteborg, Sweden and Espoo, Finland: teaching leadership makes a difference. *Resuscitation*, 72(2), 264-269.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. *On the horizon*, 9(6), 1-6.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and teacher education*, 26(2), 173-184.

- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English language teaching*, 3(4), 237-248.
- Sardone, N. B., & Devlin-Scherer, R. (2010). Teacher candidate responses to digital games: 21st-century skills development. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(4), 409-425.
- Silseth, K. (2012). The multivoicedness of game play: Exploring the unfolding of a student's learning trajectory in a gaming context at school. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7, 63-84.
- Steinkuehler, C., Squire, K., & Barab, S. (Eds.). (2012). *Games, learning, and society: Learning and meaning in the digital age*. Cambridge University Press.
- Sutton-Smith, B. (1966). Piaget on play: A critique. *Psychological Review*, 73(1), 104-110.
- Ulicsak, M., & Williamson, B. (2010). *Computer games and learning*. Futurelab.([www.futurelab.org.uk](http://www.futurelab.org.uk)).
- Watson, W. R., Mong, C. J., & Harris, C. A. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers & Education*, 56(2), 466-474.

## ASPECTS OF DECENTRALIZATION IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION

### INSIGHTS FROM INTERNATIONAL PERSPECTIVES AND IMPLICATIONS

Examining the impact of decentralization on early childhood education (ECE) systems, this introduction particularly emphasizes the crucial role played by local government in shaping policy formulation and service provision. Decentralization, which redistributes governance processes from central to local levels, bears significant implications for ECE, influencing autonomy, institutional capacity, and accountability. The study examines various dimensions within ECE systems, encompassing policy formulation, planning, coordination, finance, and quality assurance, elucidating the interconnectedness of these domains in facilitating ECE functions.

Illustrating diverse arrangements in ECE governance, country-specific findings from Azerbaijan, Kyrgyzstan, Moldova, Serbia (Ponguta et al. 2019), and Croatia (Dobrotich and Matkovich 2022) underscore the distinct roles and responsibilities of central and local authorities in financing, managing, and regulating ECE programs and services.

Analysis of ECE equity trends uncovers disparities in enrollment rates predicated on factors such as urban/rural residence, wealth index quintile, gender, and maternal education level. Urban locales typically exhibit higher enrollment rates, while households with greater wealth demonstrate markedly elevated rates of enrollment. Marginalized cohorts, including Roma children and children with disabilities, encounter barriers to accessing ECE services.

In terms of financing, a blend of central and local funding characterizes the ECE sector, with national governments assuming ultimate responsibility for funding the compulsory period of preschool education. Nonetheless, funding formulas frequently fail to incorporate actual costs, resulting in financial shortfalls at the local level. Despite fee subsidies targeting children from disadvantaged backgrounds, persistent disparities in access to ECE services persist across different municipalities and income groups.

Coordination within the ECE sector predominantly rests on Ministries of Education, with limited mechanisms for cross-sectoral coordination. While decentralization offers avenues for local adaptation and responsiveness, challenges endure in ensuring equitable access to quality ECE services and establishing transparent and efficient financing mechanisms.

These findings underscore the significance of participatory policy-making processes, institutional capacity-building, and transparent budgeting to maximize the benefits of decentralization while mitigating associated risks. Systematic strategies are impera-

tive to promote quality in ECE, necessitating coordinated efforts to ensure coherence and efficiency across various governance levels.

In summary, decentralized governance presents a valuable avenue for enhancing preschool education, contingent upon meticulous planning, robust oversight mechanisms, and strategic investments in capacity-building to realize its full potential. Further research is warranted to deepen our understanding of decentralized governance dynamics in preschool education and identify best practices for fostering equity, quality, and access across diverse contexts.

### **ONI MUNICIPALITY'S APPROACH TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION WITHIN DECENTRALIZED GOVERNANCE**

The administrative-territorial unit of Oni stands as a multifaceted municipality within the Racha-Lechkhumi and Kvemo Svaneti region, characterized by its mountainous terrain, scenic landscapes, historical landmarks, and welcoming populace, appealing to both residents and visitors alike. Notably, the museum houses unique exhibits, showcasing distinctive woodcarving samples, and offering a taste of the region's remarkable cuisine. However, the confluence of geographical, climatic, economic, and social factors, compounded by the proximity to the Russian border, presents challenges for a substantial part of the population in adapting to their reality.

The municipality comprises 64 villages with a permanent resident population of 5,400 individuals. Despite local budgetary and social assistance and established benefits, the self-government challenges significant internal and external migration. The correlation between the declining population and subsidies becomes evident, as central budgetary funding is contingent on the number of local inhabitants. Despite financial constraints, collaborative efforts with the private sector have yielded various infrastructural projects, including planned or ongoing initiatives such as the construction of kindergartens and schools, sports and recreation complexes, standard football and wrestling playgrounds, street lighting, and the construction of a 30 km roadway to villages situated far from the administrative center, previously accessible solely on the designated „agrarian market day,“ occurring weekly and in case of emergencies. Projects like introducing 24-hour water metering and continuous gas supply aim to address infrastructural gaps but encounter obstacles in community engagement. Residents are largely precluded from engagement in these processes, which is caused by the emigration of personnel. For those who remain and are unable to seek employment abroad, the available job opportunities often do not align with their age or skill set. The only project that brought a large part of the population of Ghebi back home was the construction of the Chiora hydroelectric station.

This comprehensive set of measures is a prerequisite to tackling depopulation and enhancing the viability of Oni's villages. The present situation is vividly captured by the attached photograph of the schoolyard in Chiora village, illustrating the sparse activi-

ties in a two-story building initially constructed during the Soviet era. With only five students and an alternative preschool education center catering to a solitary child, the schoolyard stands deserted, emphasizing the nostalgia for the lively atmosphere of children at play. According to municipal representatives, haystacks in the landscape reveal the predominant agricultural activity of cattle breeding, a sector that has attracted interest from foreign investors. Notably, foreigners also contributed to the success of the Oni Theater troupe. This cultural asset draws a substantial audience during the tourist season, coinciding with the full occupancy of family hotels.

Not to be crowded only seasonal events, the municipality's town hall helps families – three times a week, transport brings schoolchildren to the center to engage them in non-formal education. Parents still leave the villages, especially when their children reach kindergarten age because only two preschool institutions operate in the municipality – in Oni and Glola. The construction of a new kindergarten planned for 50 children in Oni is a distant prospect if we take into account the shortness of the preschool age. However, transport to the center is not advisable, except, in severe winters, as the distance of the road, and compliance with safety norms for children should be taken into account. Kindergarten buildings in the villages have been loaded with other functions for a long time, and even if this is not the case, the old standard building, due to the small contingent of children, will not be able to regain its former mission. Indeed, providing only early and preschool education is insufficient to prevent the population's migration because meeting public demands and interests requires the scale of employment policy and diverse opportunities for people's self-actualization. However, drawing the reader's attention to the example of the case of Oni municipality will be justified if we consider the support of children, parents, and families as an issue of local importance in the context of decentralization of governance and use the context of preschool education provision.

## **PROVISION OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF DECENTRALIZATION OF GOVERNANCE IN GEORGIA**

One of the pivotal political decisions following Georgia's independence in 1991 was the commitment to decentralize governance, grounded in the ratification of the European Charter. This commitment materialized with the enactment of the organic law „On local self-government“ in 2005, marking the shift from local government to local self-government after the elections of local self-government bodies in 2006. Subsequent regulatory frameworks, such as the laws „On the property of local self-government units,“ „On the budget of local self-government units,“ and „On State Supervision of the Activities of Local Self-Government Bodies,“ further reinforced this dynamic process. The constitutional amendments in 2010 solidified constitutional guarantees for local self-government.

Establishing a political system grounded in local self-government principles, which

distributes governance powers between the central and local levels, necessitated a fundamental shift in public thinking. It involved liberation from the ideological constraints of the central government, which had previously suppressed the expression of free and independent opinions by Soviet citizens. Transforming citizens' values and attitudes emerged as a formidable challenge while implementing these innovations, impacting nearly every facet of public life.

With the adoption of the Local Self-Government Code in 2014, additional mechanisms were introduced to enhance citizens' participation in the execution of local self-government. In 2017, the Parliament of Georgia amended the Constitution, recognizing that the powers of self-governing units should not only be exclusive but also comprehensive. These additional constitutional guarantees serve as the primary legal foundation for further advancing the decentralization process and establishing robust local self-government in line with European standards.

As stipulated by the Constitution of Georgia, citizens organize affairs of local significance through the representative and executive bodies of local self-government. The delineation of powers between state governance and self-governing units is clearly defined. A self-governing entity (municipality) possesses distinct powers, which it autonomously exercises within the framework of Georgian legislation, assuming full responsibility for its actions.

The attainment of the elevated standard, facilitated by the constitutional reform as mentioned earlier, necessitated a departure from the Soviet legacy and a comprehensive grasp of the concept of autonomy. This understanding was crucial for identifying local needs and responding to them with promptness and effectiveness. This forced municipalities to exercise discretionary rights, cultivating a long-term vision, ensuring equitable engagement from civil and private society in decision-making, and, most crucially, upholding the central principle of decentralization – subsidiarity, which entails implementing public functions on tasks that are most efficiently and economically performed by the government body closest to the population, depending on the quality and scope of these tasks.

It is constructive to examine the reasons that underscore why the provision of early childhood education and care is regarded as a matter of local significance. Preschool education is widely acknowledged as falling under the domain of local governance, aligning with municipal responsibility for several compelling reasons. Preschools are typically embedded within local communities, establishing a close connection with the residents they serve. This proximity positions local governments to comprehend the specific needs and dynamics of their community members, ensuring that preschool education is tailored to local requirements. Local governments possess the capacity to customize preschool education policies and programs, addressing the unique needs and challenges prevalent in their communities. This adaptability facilitates a more effective and responsive approach to early childhood education. The establishment, maintenance, and enhancement of preschool infrastructure necessitate local planning

and resource allocation, with municipalities assuming responsibility for ensuring that preschools have requisite facilities, qualified staff, and educational resources.

Active engagement with the community allows local governments to discern preferences, concerns, and expectations regarding preschool education. This participatory approach ensures that educational services align with the values and aspirations of the local population. Funding for preschool education predominantly originates from local budgets, affording municipalities the authority to allocate resources based on their understanding of local needs, thereby balancing financial considerations in delivering quality early childhood education.

Preschool education's intricate connection to other local services, including healthcare, social services, and community development, allows local governments to facilitate coordination, establishing a holistic support system for children and families. Furthermore, local governments can implement flexible and responsive policies that adapt to the evolving needs of the community, particularly pertinent in the dynamic field of early childhood education.

Preschool education, when placed under the jurisdiction of local government, emerges as a catalyst for fostering social cohesion within a community. Local governments can strategically implement inclusive measures, ensuring diversity and equal access to preschool services, thereby nurturing a sense of community among residents. In summation, the localization of preschool education empowers local authorities to adopt a responsive, and community-driven approach, recognizing the unique needs of each locality and directly influencing the well-being and development of young children within their communities.

In this transformative context, the non-governmental sector played a crucial role in realizing tangible outcomes of the decentralization reform. This sector, more attuned to the nuances of the social and economic spheres, made valuable contributions to the development of local self-government. The domain of early and preschool education serves as a noteworthy example, as the challenge of instilling new information regarding the importance of the value system proved particularly pronounced in preschool education compared to other levels of education.

These challenges stem from various factors. Not only has access diminished due to the alienation and sale of kindergarten buildings, but the reliability of care in kindergartens has also proven inadequate for numerous parents. Private preschools have become financially inaccessible for socially vulnerable populations. Despite the public sector providing a reasonable price-quality ratio—public preschools being five times more affordable than private ones—it struggles to compete with the flexibility and individualized approach offered by private competitors. (Source: Comprehensive Costing and Funding Strategy for Early Childhood Education System in Georgia 2013).

During that period, local and international non-governmental organizations actively engaged in invaluable practical activities grounded in scientific knowledge. It is indisputable that, over the years, these organizations have played a pivotal role in sustaining

and diversifying preschool education services. This era coincided with the widespread sale of kindergarten buildings. Notably, these organizations continued to generate and distribute resources, even during periods when local financial allocations for education or those determined with the aid of international organizations took a backseat to healthcare priorities. This resilience of preschool education services became particularly evident during the global crisis precipitated by the pandemic, an almost insurmountable challenge worldwide. Non-governmental organizations responded promptly by conducting research and providing methodological and practical resources. Donor organizations consistently rallied to bridge the gaps that periodically emerged in the field of education, leveraging expert knowledge and offering requisite financial support. Additionally, they played a crucial role in supporting the trajectory of education policy.

Nevertheless, the implementation of systemic changes remained elusive. The previously mentioned interventions were sporadic and insufficient to effectuate a transformation of kindergartens into comprehensive educational institutions. The inclusion of an educational component in the caregiving process marked a significant development in Georgia's early and preschool education system. However, these piecemeal initiatives failed to transition the field from a teacher-centered to a child-centered approach. The ongoing training of practitioners remains incomplete, and the infrastructural state of kindergartens has yet to meet the demands for inclusive and high-quality services. In the current year, the introduction of a preparatory bachelor's program for preschool education specialists was a noteworthy step, with only three state universities achieving accreditation through the National Center for the Development of Education Quality. On the whole, existing problems served as the impetus for more radical decisions, leading to amendments in the Georgian law on early and preschool education (Law of Georgia on Early and Preschool Education 2016). In the explanatory note accompanying the draft law, the challenges associated with implementing municipal powers are acknowledged. The active involvement of municipalities is deemed imperative for establishing a high-quality preschool education system adhering to uniform standards accessible to all children nationwide. A central concern is the accumulation and reinforcement of institutional experience in municipalities to enable effective implementation of the authorization process by early childhood and/or preschool education institutions. Consequently, the issue of postponing the presented obligation was deliberated.

Simultaneously, modifications were introduced in the Local Self-Government Code to govern the mentioned activity (authorization) under a distinct set of regulations.

For a segment of society, above mentioned amendments were perceived as incongruent with an important political decision of the country. This event represents an undesirable outcome, perceived as a risk of decentralization. The concern is rooted in the potential for weak local experience leading to inefficient and low-quality service delivery, burdening municipalities with tasks beyond their capacity due to inadequate funds at the local level.

The implementation of authorization as a quality assurance mechanism holds pro-



found significance for the well-being of ECEC society. As a member of the international community, Georgia is committed to making substantial contributions to the attainment of the United Nations defined sustainable development goals, particularly Goal 4.2. The overarching objective is to guarantee equal access to quality early and preschool education for all children nationwide.

However, the viability of attaining this objective within the existing authorization standards is brought into question, considering the varied needs and requirements across municipalities. The challenge lies in devising a unified approach to address the accessibility of early and preschool education and overcome prevailing obstacles through standardized services. It is within this context that the case of the Oni municipality becomes particularly captivating.

The examination of the Oni municipality's ability to ensure preschool education provision within the framework of decentralization principles is interesting. The autonomy exercised by the local government in this specific municipality aligned with the interests of the population and demonstrated a sense of responsibility. Additionally, a notable level of participatory democracy was apparent, involving the encouragement of citizen self-organization and the promotion of direct implementation of local self-government, along with various modes of participatory democracy.

### **ONI MUNICIPALITY'S INITIATIVES: BRIDGING GAPS IN PRESCHOOL EDUCATION FOR UNDERSERVED CHILDREN**

In 2022, a significant grant agreement was formalized between the Ministry of Education and Science of Georgia (Moes) and the United Nations Children's Fund (UNICEF), aimed at bolstering accessible and inclusive early education (GRANT AGREEMENT #GEO/MOES/CP06/2022/001; August 5, 2022, „Strengthening Municipal Capacity in Implementation of the Law on Early and Preschool Education and Care and National Standards“). Notably, this initiative represented the inaugural collaboration between the central government and a donor organization in enhancing the capacities of local municipalities to address the educational needs of children currently excluded from preschool education. The project's scope encompassed identifying children facing barriers to kindergarten attendance across four pilot municipalities—Dmanis, Keda, Marneuli, and Dusheti. The selection of these pilot municipalities was guided by the absence or in the case of the existence of the institution, inadequate functioning of kindergartens, often due to a sparse child population. Moreover, these administrative units were characterized by a predominant non-Georgian-speaking community, where parental awareness of the significance of preschool education was notably low. Additionally, the project extended its reach to municipalities characterized by mountainous terrain and a limited population.

Collaborating with experts from non-governmental organizations, governmental bodies, and university academic circles, the Ministry and UNICEF sought to supplement

the knowledge and experience gaps within local governments. While the project achieved positive outcomes, it was characterized by an externally driven approach, incorporating elements of top-down governance.

The case of the Oni municipality predates the initiation of the project above. It stands as the municipality's independent effort, informed by a prior survey conducted by the municipality to ascertain the local population's needs, without external guidance. While non-governmental organizations had previously highlighted the necessity for kindergartens in villages, the challenge for the mayor's office was devising a solution within the existing preschool education framework, as alternative services were not formally recognized by legislation, and the available options in the country were limited. Initially, the survey identified five children residing in three remote villages.

The Department of Education, Culture, Sports, Youth Affairs, Protection and Support of Children's Rights within Oni Municipality has substantiated the necessity of incorporating 5-6-year-old children into a preparatory program for the upcoming academic year 2022-2023. Consequently, the municipality has outlined plans to establish the following preparatory groups:

- ✓ A preparatory group for Chiora village school catering to a 5-6-year-old child. A qualified teacher, holding a bachelor's degree in pedagogy and methods of primary education from Ilia State Pedagogical University, was selected locally;
- ✓ In the village of Tsedisi, a family-based preparatory group has been formed for two children, one aged 5-6 and the other 4-5, from the nearest village (7 km away). The designated educator possessed relevant education and experience, having graduated from Gogebashvili Pedagogical Institute as an early and preschool education specialist. She brought experience from working in a kindergarten, including a preparatory group for school;
- ✓ For the village of Utsera, an educator was chosen for the preparatory group based on the local school. The selected educator, with a degree from Kutaisi Pedagogical University in pedagogy and methods of primary education, boasted 8 years of experience in kindergarten settings. Presently employed in the Oni kindergarten, the teacher has undergone preschool education and diverse training in educational fields, holding relevant certifications. Residing in Oni, 9 kilometers away from the village of Utsera, the teacher would oversee the preparatory group situated in the public school of Utsera village, serving two children aged 5-6 and 4-5, respectively.

This comprehensive plan included a detailed cost estimate covering the teacher's salary, educational materials, and transportation. The meticulous planning underscores the municipality's analytical approach to the needs of its population and highlights the prioritization of preschool education—a distinctive feature compared to other municipalities.

The proactive stance and approach of the municipal service served as a significant catalyst for the Ministry of Education and Science, maintaining a steady momentum. Key stakeholders in the field were mobilized: the LLP National Teacher Professional Development Center (TPDC) and Ilia State University provided professional training for the municipality's educators, the organization Save the Children contributed educational materials, and UNICEF supplied additional funds for methodological resources. External support was extended to conduct on-site visits to newly established groups and explore additional needs.

The support provided by the Oni municipality prompted a more in-depth on-site investigation into the needs of children under the age of 6. Consequently, eight alternative centers are currently operational in the Oni municipality. Three of these centers are school-based, located in the villages of Chiora, Utsera, and Sori. There are four family-based alternative centers in the villages of Jinzhvisi, Tsedisi, Zhashkva, and Tskmori. Another center operates in the administration building of Ghebi village. As part of a pilot initiative to enhance access to preschool education for sixteen children aged 2 to 6 years, the Oni municipality is implementing alternative models, ensuring that every child in these centers has the guaranteed right to education. The establishment of the centers has facilitated the return of two children, whose families had moved to Tbilisi, back to village Tskhmori.

The entire process conducted under the auspices of „No Child Without Preschool Education“ was successfully executed, overcoming various challenges along the way. Despite the obstacles, the municipality remained steadfast in pursuing its established goal. The process garnered significant trust from the population, particularly among young families in rural areas who received full support for their children's care and education tailored to their residence. This occurrence is particularly noteworthy due to the revelation that the absence of on-site preschool education service compelled one parent, as she shared during in-person meetings with municipal representatives, to resign from employment at a local food facility in the village. The departure from such a challenging-to-obtain job underscores the impact of the absence of on-site services on individuals' employment decisions. Parental satisfaction was evident from the project's initial stages, where the municipality identified five children initially excluded from preschool education. The parents actively participated in the activities essential for establishing the children's alternative center and physically assisted municipality representatives in organizing the settings.

The growing number of children left out of preschool education necessitated additional financial resources. Although the municipality had already allocated a budget for each center, which was calculated and included in the 2024 budget project, the newly opened centers could not operate until year-end. In response, the local self-government gathered various institutions, and through meetings involving community representatives, international organizations were engaged to secure fundraising.

This case exemplifies an exceptional instance where a municipality closely connec-

ted with its population united various sectors and, in collaboration with them, addressed the challenge of providing preschool education locally. The partners involved in this initiative include Oni Municipality, the Ministry of Education and Science of Georgia, NGO Civitas Georgia, and the international organization Japan International Cooperation Agency (JICA).

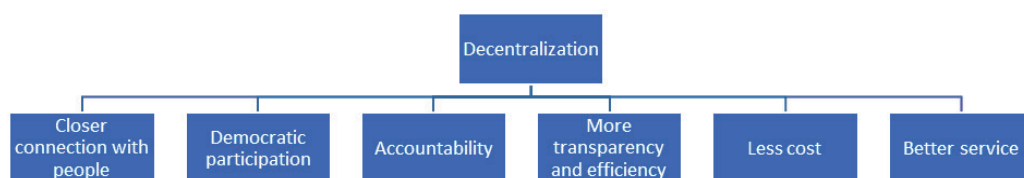
Oni Municipality, through this specific example, has become a catalyst for developing concrete recommendations to modify regulatory documents, ensuring the sustainability of the centers developed in the pilot mode. While the need for diversified services has been identified in numerous studies, Oni Municipality’s proactive intervention has played a pivotal role.

Presently, the conceptualization of alternative forms of preschool education is completed, with key stakeholders, including MoES, JICA, Civitas Georgia, and Ilia State University, actively contributing to its development. The concept is poised to be unveiled soon, heralding a significant step for positive changes in safeguarding the fundamental rights of every child.

## CONCLUSION

On November 8, 2023, the European Commission recommended the granting of candidate status to Georgia, a significant milestone aligning with the country’s aspirations to become a member of the European family. Against this backdrop, the emphasis on strengthening local self-government gains heightened significance. Decentralization, viewed as an empowerment tool fortifying the local sector, directly aligns with European values, as local self-government stands as a cornerstone of the democratic framework within a state.

In conclusion, key postulates can be formulated regarding the case of the Oni Administrative Unit. Adhering to the foundational tenets of political decentralization, elucidated in the diagram below for clarity, Oni municipality demonstrated its ability to comprehend and address the needs of its population.



The Oni municipality actively engages with the civil sector, adeptly collecting and analyzing crucial information and data for autonomous decision-making. It involves institutions comprehensively in problem-solving at all stages and communicates transparently with its population and broader society. As an initiator of transparent dialogue with prospective partners, the municipality continues to identify children who lack ac-

cess to preschool education services remote from the center. This is exemplified by the case of two children from the village of Iri, for whom support efforts have already commenced. Ultimately, the case study expounded in the article holds significant value as it provides a tangible illustration of a precedent embodying aspects of bottom-up governance.

## References:

Angelica Ponguta, L., Aggio, C., Moore, K., Hartwig, E., Jang, B., Markovic, J., ... Grover, D. (2019). Exploratory analysis of decentralized governance and its implications for the equity of early childhood education services in four countries of Europe and Central Asia. *Early Years: An International Research Journal*, 39(4), 360-374. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1634009>

Dobrotich, I., & Matkovich, T. (2022). Understanding Territorial Inequalities in Decentralized Welfare Systems: Early Childhood Education and Care System Expansion in Croatia. *Public Sector Economics*, 47(1), 55-76. [https://www.pse-journal.hr/upload/files/pse/2023/1/dobrotic\\_matkovic.pdf](https://www.pse-journal.hr/upload/files/pse/2023/1/dobrotic_matkovic.pdf)

Smith, L. D. (2001). Reform and Decentralization of Agricultural Services: A Policy Framework.

<https://www.fao.org/3/Y2006E/y2006e00.htm#Contents><https://www.fao.org/3/Y2006E/y2006e00.htm#Contents>

Law of Georgia On Early and Preschool Education (2016)

<https://matsne.gov.ge/en/document/view/3310237?publication=0>

Regarding amendments to the Georgian Law „On Early and Preschool Education“ (15/02/2022). (n.d.). Retrieved from <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/5327568?publication=0>

Law On the property of local self-government units

<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/29128?publication=13>

Organic Law of Georgia Local Self-Government Code (2014)

<https://matsne.gov.ge/en/document/view/2244429?publication=65>

Law of Georgia on State Supervision of the Activities of Local Self-Government Bodies

<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/21436?publication=8>

Regarding amendments to the Organic Law of Georgia Local Self-government Code (15/02/2022). (n.d.). Retrieved from <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/5327577?publication=0>

Resolution of the Municipality Council Upon approving the guidelines for allocating social assistance from the 2023 budget of the Oni municipality to residents designated as permanent inhabitants of the highland settlement within the Oni municipality (26/12/2022). (n.d.). Retrieved from <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/5662668?publication=0>

The need for alternative forms of preschool education services in Georgia (2022). (n.d.). Expert research and desk-based reviews and recommendations.

United Nations Development Programme. (1999). Decentralization: A Sampling of definitions (Working paper prepared in connection with the Joint UNDP-Government of Germany evaluation of the UNDP role in decentralization and local governance). Retrieved from [http://web.undp.org/evaluation/documents/decentralization\\_working\\_report.pdf](http://web.undp.org/evaluation/documents/decentralization_working_report.pdf)

Ministry of Regional Development and Infrastructure of Georgia. (2020). Decentralization strategy 2020-2025. Retrieved from: <https://mrdi.gov.ge/ka>



**Schoolyard in Chiora village**

## **THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA ON ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE MAJOR UNIVERSITY STUDENTS' COGNITIVE SKILLS: AN EXPLORATORY CASE STUDY**

### **1. INTRODUCTION**

In recent years, social media platforms have become an integral part of our daily lives, revolutionizing the way we communicate, share information, and interact with others. This pervasive influence of social media has not been limited to personal and social spheres, but has also extended to educational contexts, including the field of English as a Foreign Language (EFL) learning. As EFL students navigate the digital landscape, the impact of social media on their cognitive skills has emerged as an area of interest and concern for researchers and educators alike. The technological and digital advancement of the world has helped the communication sector take a major leap, as the different social networking sites have greatly facilitated in connecting people (Kolan & Dzandza, 2018). Its rapid development can be felt not only in day-to-day communication of individuals, but also in its high degree of penetration in a wide array of sectors from education to entertainment and to conducting business. The platforms created by the internet, also known as social media including Facebook, Twitter, TikTok, Instagram, LinkedIn, YouTube, and many others, have become a powerful tool in the 21<sup>st</sup> century as they are used for a multitude of activities where individuals create, share, and deliberate on different available contents (Mahmud & Bukhari, 2019).

Today, social media is considered to be an imperative aspect of individuals' lives (Boyd & Ellison, 2007). The platforms have indeed made it easier for people to make new connections, and exchange information (Coyle & Vaughn, 2008). Attributable to the same, social media has contributed immensely to the society by facilitating discourse on numerous important agendas that include, but are not limited to, new trends, environment, politics, cultural backwardness, and many others (Asur & Huberman, 2010).

The cognitive skills of EFL students play a crucial role in their language acquisition, critical thinking, problem-solving, and overall academic success. As social media platforms offer a wide array of features and opportunities for engagement, it is essential to examine how these digital environments influence EFL students' cognitive development. Understanding the potential benefits and drawbacks of social media use in relation to cognitive skills can inform educators, policymakers, and learners themselves in maximizing the advantages and minimizing the challenges presented by these platforms. Nowadays, the majority of individuals, especially youngsters, frequently use

social media for purposes like keeping in contact with friends and family, and learning. Thus, interaction in social media has surpassed the different forms of communication that existed traditionally (Baruah, 2012; Liccardi et al., 2007). Mehmood and Tawir (2013) clarified the variation from their finding that social media networks and the internet can have both negative and positive effect on educational performance of students, depending on which (educational or entertainment) purpose is a priority for the student and how much time s/he spends on it. The use of technology in education has improved the effectiveness of education and has played a significant role in education by providing different types of activities and increasing the ease of access to information, to support educators in their teaching (Beetham & Sharpe, 2013; Dias & Victor, 2017; Sharpe et al., 2010). The integration of technology has been increasingly utilised by teachers due to their desire to improve student learning and to increase their students' digital skills as well as to improve access to learning (Bower, 2017).

One significant area of investigation is the impact of social media on EFL students' language acquisition abilities. Social media provides a unique platform for language practice, interaction with native and non-native speakers, and exposure to authentic language use. Students can engage in language-focused discussions, exchange ideas, and even receive feedback on their language production. However, questions arise regarding the quality of language input and the potential for misinformation or inaccurate language use that may hinder language learning progress.

This study aims to explore the impact of social media on EFL students' cognitive skills, focusing on language acquisition, critical thinking, problem-solving, and metacognition. By examining the existing literature and conducting empirical research, we seek to gain insights into the potential benefits, challenges, and nuances of social media use in EFL learning contexts. Understanding the interplay between social media and cognitive skills will provide a valuable guidance for educators and learners in effectively harnessing the power of these digital platforms for enhanced language learning outcomes.

## 2. LITERATURE REVIEW

In recent years, the widespread use of social media has had a profound impact on various aspects of our lives, including education. Within the field of English as a Foreign Language (EFL) learning, the influence of social media on students' cognitive skills has become an area of increasing interest. This literature review aims to examine the existing research on the impact of social media on EFL students' cognitive skills, specifically focusing on language acquisition, critical thinking, problem-solving, and metacognition.

The history of EFL teaching has witnessed a great amount of changes in strategies, procedures, and sometimes roles of teachers and learners. Despite this, the goal has always been the same, which is making EFL learners communicatively competent in the target language and shaping their proficiency to meet different challenges of



life in real situations (Nasri et al., 2018). Osharive (2015) revealed that the majority of students are addicted to social media and also suggested that there should however be a balance between the use of social media and academic activities to help mitigate the risk of downfall of academic performance. On the other hand, with the help of cross-sectional survey and factor analysis Al-Menayes (2015) concluded that excessive use of social media negatively impacted the academic performance of undergraduate students. Acheaw and Larson (2015) showed that the use of social media platforms had a negative and significant relationship with academic performance of the students. The study recommended that students should be encouraged to use the available internet as an alternative source of knowledge and discouraged to overspend time chatting with friends. Mensah and Nizam (2016) revealed that factors like time appropriateness, people-friend connection, nature of usage and computer addiction had a significant impact on academic performance of students, while time duration and security/privacy had no effect on academic performance. The study suggested that to avoid the abnormal use of social media by students it is important for universities and colleges to educate students on productively using the platforms to enhance the academic performance.

Social media platforms offer EFL students unique opportunities for language practice, interaction with native and non-native speakers, and exposure to authentic language use. Numerous studies have explored the positive impact of social media on EFL students' language acquisition skills. For instance, Wang and Chen (2018) found that EFL students who engaged in social media discussions showed improvements in their oral communication skills and vocabulary acquisition. Similarly, Nagasubramani (2018) reported that in educational context, ICT has the potential to increase access to education and improve its relevance and quality. The impact of social media on EFL students' critical thinking and problem-solving skills is a topic of ongoing debate. On the one hand, social media provides an abundance of information resources and encourages information sharing and collaboration. Students can engage in critical discussions, analyze diverse perspectives, and develop a more comprehensive understanding of various topics. Yan (2021) found that critical thinking has attracted much attention since teachers' way of thinking and beliefs has a pivotal impact on what students achieve in terms of academic success and attainments. Dewey (1933, p. 9), who can be regarded as the father of modern critical thinking. On the other hand, the vast amount of information available on social media platforms poses challenges for EFL students in evaluating the credibility and reliability of sources. The presence of misinformation, biased content, and filter bubbles can hinder students' critical thinking skills. Furthermore, the fast-paced nature of social media may discourage deep reflection and thorough analysis, potentially affecting students' problem-solving capabilities. It is essential for educators to guide EFL students in developing critical evaluation skills to navigate the complexities of social media environments effectively. However, concerns have also been raised regarding the quality and accuracy of language input in social media environments. With the prevalence of informal language use, slang, and abbreviated forms, EFL students

may be exposed to non-standard language patterns that could hinder their language learning progress. Literature, however, also revealed positive impacts of social media on student learning and academic performance. A qualitative study conducted in Beijing Normal University, China revealed that social media platforms are highly preferred by students of higher institutions, and they further support the idea that social media contributed significantly to the development of students' academic life (Boateng & Amankwaa, 2016). The proper usage of social media held a significant promise to positively impact academic performance of students. The study went on to acknowledge as long as students are adult learners that social media re-engages them in the learning process and enhances their academic performance (Onyeka et al., 2013). Teachers and students should alike avail social media platforms like Facebook, Whatsapp, Twitter and Youtube as interactive forum for teaching and learning activities, as they have shown the potential to contribute positively to the academic performance of students (Olowo et al., 2020).

The students using the social media platforms for academic purposes instead of non-academic

purposes, were found a significantly greater positive impact of the use of social media in their academic performance compared to their counterparts. According to the study conducted by Olowo and colleagues (2020) further suggested that if used by educators and teachers as a tool to ease and improve learning environment, then social media holds the promise to enhance students' learning (Sivakumar, 2020). A study of undergraduate level government college students in Kashmir found that these platforms greatly help students to share knowledge and information which students had been using as a tool to enhance their learning (both reading and writing) methods with significant benefit, implying a direct relationship between the two (Palla & Sheikh 2020). In this way, the study of Palla & Sheikh (2020) highlighted the importance of incorporating social media platforms in the pedagogical activities of students.

Therefore, this literature review has highlighted the complex relationship between social media and EFL students' cognitive skills. While social media platforms offer valuable opportunities for language acquisition, critical thinking, problem-solving, and metacognition, they also present challenges such as the quality of language input, information credibility, and distractions. Educators play a crucial role in teaching the students to use social media appropriately.

### **3. RESEARCH PROBLEM**

Despite the potential benefits, social media may be a threat to the language and cognitive development of students. Therefore, there is a need to investigate and understand the precise impact of social media on EFL students' cognitive skills, particularly in the areas of language acquisition, critical thinking, and problem-solving. By addressing this gap in research, the researcher hopes to help educators and policymakers in

Georgia (and elsewhere) to develop informed strategies to maximize the benefits and mitigate the challenges posed by social media in EFL learning environments.

#### **4. RESEARCH OBJECTIVE**

The primary objective of this research was to examine the impact of social media on EFL students' cognitive skills and to define to what extent social media impact students' cognitive skills.

#### **5. RESEARCH QUESTIONS**

The following research question was drawn to guide this study based on the research problem: What is the impact of social media on students' cognitive skills? This research question can serve as a starting point for investigating the impact of social media on EFL students' cognitive skills and provide a comprehensive understanding of the topic.

#### **6. METHODOLOGY**

##### **6.1. RESEARCH METHODOLOGY**

Essentially, a research methodology is the blueprint of a research or study (Murthy & Bhojanna, 2009, p. 32). To investigate the impact of social media on EFL students' cognitive skills, quantitative research was employed. Quantitative method seeks to quantify data and generalize results from a sample of a target population (Macdonald, & Headlam (2008). It follows a structured data collection process with data output in the form of numbers. Quantitative research also observes objective analysis using statistical means (Macdonald et al., 2008, p. 9). The data used for this study were collected with a questionnaire. By employing a quantitative research approach, the methodology of this research aims at providing an objective approach to the understanding of the impact of social media on EFL students' cognitive skills.

##### **6.2. RESEARCH METHODS**

The researcher applied a literature review to analyze the existing understanding of the impact of social media on EFL students' cognitive skills and an online survey to collect data among university students to check their attitudes regarding the issue. The literature review allowed the researcher to gain an understanding of the existing research and debates relevant to the given topic, and to present that knowledge in the form of a written report. Conducting a literature review helped the researcher to build her knowledge in the field.

As referred to the online survey, it has turned out to be an efficient tool to find out what students feel about the subject and why they feel that way about it. It was a significant method to find out the range of time students spend on social media and its possible impact on their cognitive skills.

### **6.3. SAMPLE**

The study was conducted at Georgian university with EFL students as participants. The participants were 40 students of a Georgian University which indicates a relatively small sample size, which may limit the generalizability of the findings to a broader population. The participants were selected based on a convenience sampling technique which is a type of non-probability sampling technique where participants are selected based on their convenience and accessibility. The convenience sampling technique was applied due to their availability or proximity to the researcher who assessed their experiences and relationships with regard to the time they spend and use social media. The respondents aged between 18-22 were chosen based on their availability or proximity to the researcher rather than through random selection. Consequently, the sample may not be representative of the entire population of EFL students at the university. The gender distribution of the participants is not specified. All participants are currently enrolled as students at one of the private universities in Georgia suggesting that participants are likely from Georgia. It is noteworthy that while this demographic data provides some insights into the characteristics of the participants, the sample size is relatively small and the sampling technique used (convenience sampling) may introduce biases and limit the generalizability of the findings.

### **6.4. RESEARCH TOOL**

A structured questionnaire was designed to collect quantitative data. It was based on literature analysis. The questionnaire included items related to social media usage patterns, language acquisition skills, critical thinking abilities, and problem-solving skills. An expert of a private university in Tbilisi was involved in validating and assessing the reliability of the questionnaire to ensure that the data collected are reliable and valid. The survey questionnaire was administered to the selected participants through the online survey platform Google forms.

## **7. FINDINGS**

The findings of this study clearly showed that 100% of youngsters regularly use and spend their time on social media (Figure 1). They use from 10 to 5 social media on a daily basis (Figure 2), among which Instagram turned out to be the most popular (named by 87% of the respondents), surpassing TikTok with 50% and Facebook with 45%. Only 2.5% of the respondents use Twitter while 5% other social networks (Figure 3).

56% of the respondents spend from 5 to 9 hours on different social networks on a daily basis while 38% only from 1 to 3 hours (Figure 4). When we are comparing the time spent on social media for entertainment with the time spent on studies online and/or on-paper, we may infer that youngsters dedicate more time to social sites than they dedicate to studies, as it is referred to in Figure 5 (62% spend from 1-3 hours on studies and 37% spend from 4-9 hours on social media).

According to some respondents, the main advantage of social media sites was the opportunity to communicate with people, while other respondents stated that working and studying remotely was a great benefit (Figure 6). On the other hand, 57% of youngsters mentioned that using social networks is a time-consuming activity, while 30% said that they used social networks so much that it makes them lazy to do other things. Cyberbullying was named by 12.5% (Figure 7).

1. Do you use any kind of social media?  
40 responses

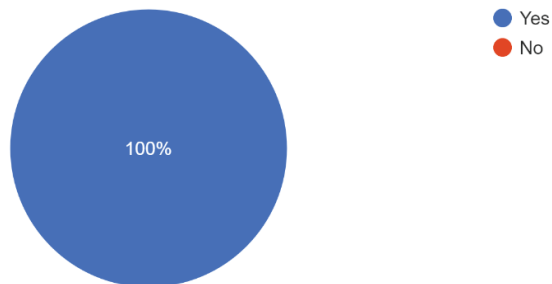


Figure 1. Do you use any kind of social media?

2. How Many social media do you use?  
40 responses

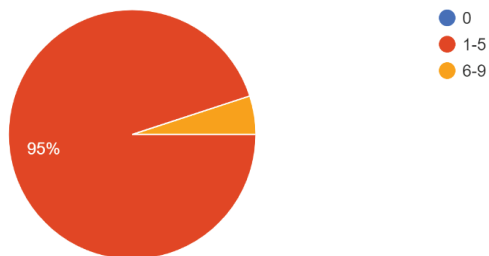


Figure 2. How many social media platforms do you use?

3. Which social media platforms do you use more?

40 responses

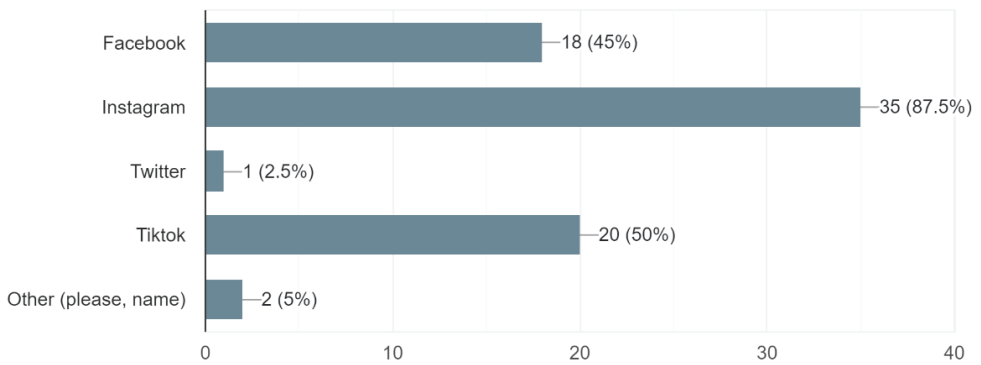


Figure 3. Which social media platforms do you use more?

4. How Many hours do you spent on social media on a daily basis?

39 responses

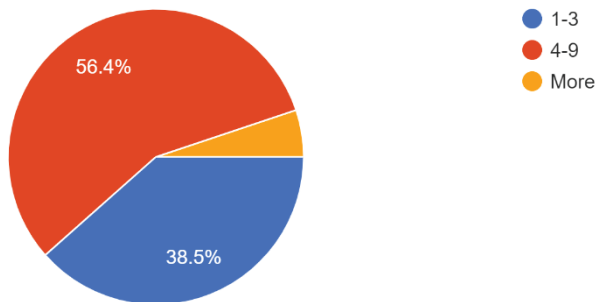


Figure 4. How many hours do you spent on social media on a daily basis?

5. How many hours do you spend on studies (out of class)?

40 responses

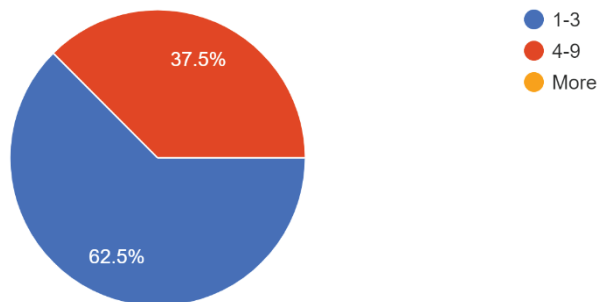


Figure 5. How many hours do you spend on studies (out of class)?

6. What are the main advantages of social media?

40 responses

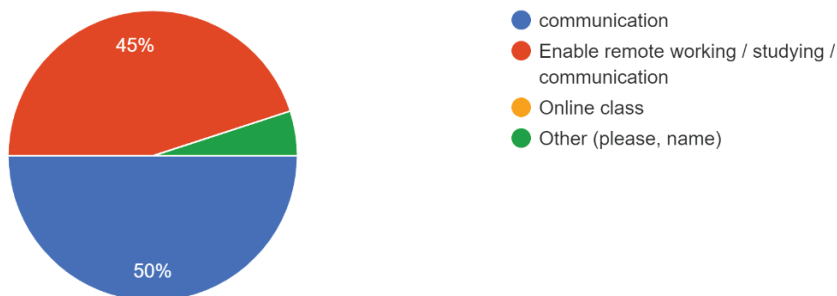


Figure 6. What are the main advantages of social media?

7. What are the main disadvantages of social media?

40 responses

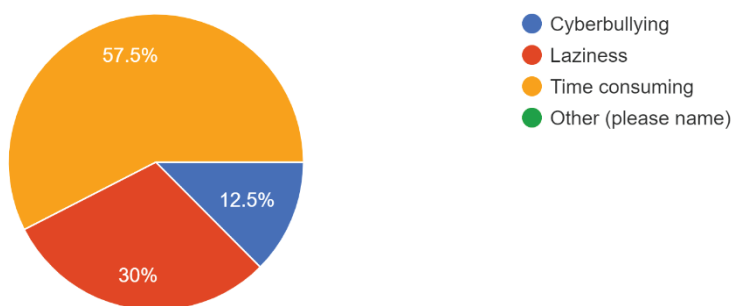


Figure 7. What are the main disadvantages of social media?

8. What are the reasons why you use social media? (Please, rate: 4 – the main reason, 3 – the important reason, 2 – less important reason, 1- least important reason)

40 responses

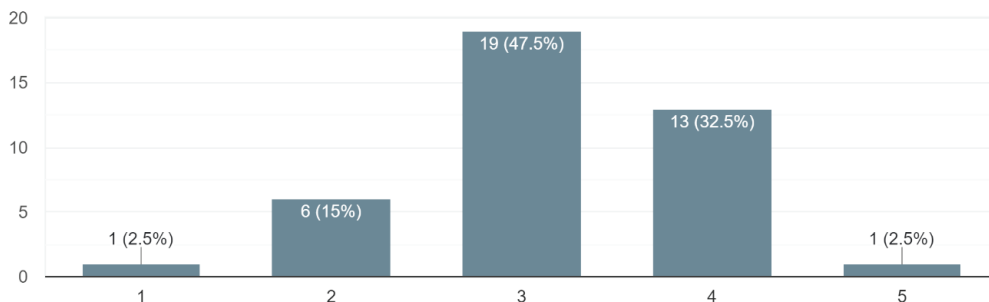


Figure 8. What are the reasons why you use social media)?

In response to the inquiry about their motivations for using social media (as depicted in Figure 8), 47% of the participants cited the significant reason, while 32% specified the primary motive, and 15% highlighted a less significant factor. Nearly half of the respondents (47.5%) admitted to utilizing social media for substantial reasons, underscoring the importance or meaningfulness they attribute to their engagement on social platforms. 2.5% believe social media to be the main reason to use on a daily basis. This suggests that social media platforms serve a purpose for these individuals, potentially fulfilling their communication, information, or social needs. Furthermore, 32.5% of the respondents specifically identified the main reason for their social media use as important to communicate with peers. This subset of participants places considerable emphasis on the significance of social media in their lives, suggesting that they derive substantial benefits or satisfaction from their social media interactions or experiences. In contrast, 15% of the respondents considered their reasons for using social media as less important.

9. I think social media is a good tool to learn EFL (1 – not at all - 3 – not sure - 5 – very much).

40 responses

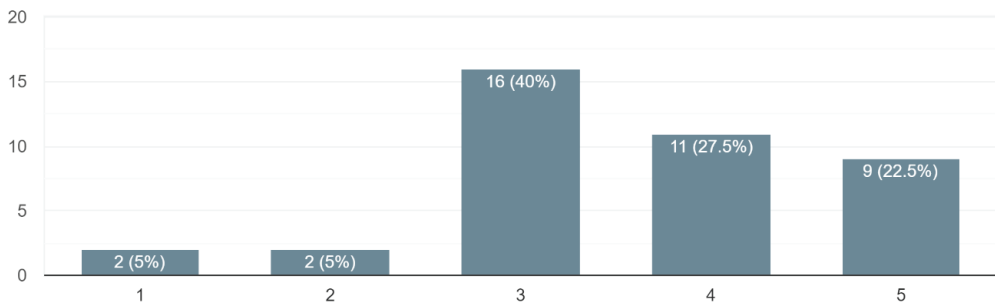


Figure 9. I think social media are a good tool to learn EFL.

To the statement that social media is a good tool for English as a Foreign Language 40% are not sure, while 50% (27.5% agree and 22.5% strongly agree) positively assess the statement (Figure 9). 5% of the respondents are not sure that social media is a good tool to learn English as a foreign language while 27% of them believe it to be a good means of learning. These findings highlight the varying opinions and levels of confidence regarding the effectiveness of social media as a tool for EFL learning, which is not surprising, taking into consideration the distractions that they potentially involve. The problem is not so much the social media *per se* as the way the student typically uses it. Students may waste their time engaging too much in meaningless activities, but they can also get personally and/or professionally useful information, share opinions, communicate with peers and professionals whom they know personally or total strangers, fulfil language drills, etc. Only if the application of social media is balanced (mostly in favour of cognitively beneficial activities) can it be positively assessed. Teachers need to emphasize the beneficial applications of social media, demonstrate them to students,



revealing that it is not only useful, but also enjoyable to draw upon cognitive development (e.g., problem-solving) while utilizing mobile media. Research by Pew Research Center (Karadkar, 2015) revealed that 70%-78% students spend time on Facebook, YouTube, WhatsApp, Twitter and Instagram. These values indicate high involvement of student community in the virtual world of social media. This is due to the freedom (Chandran et al., 2019; Yunus et al., 2016) students persist to do things they like on social media like uploading and following their favourite contents, expand friends circle and most importantly, create personal profiles that upholds their identity as global citizens (Bal & Bicen, 2017; Reinhardt, 2019; Szeto, 2016). In fact, social media allows them to do all possibilities within a fraction of seconds (Crick, 2019; Suana et al., 2019).

10. Which cognitive skills, to your mind, do social media develop: (please, rate from 1 – least - 4 – most):

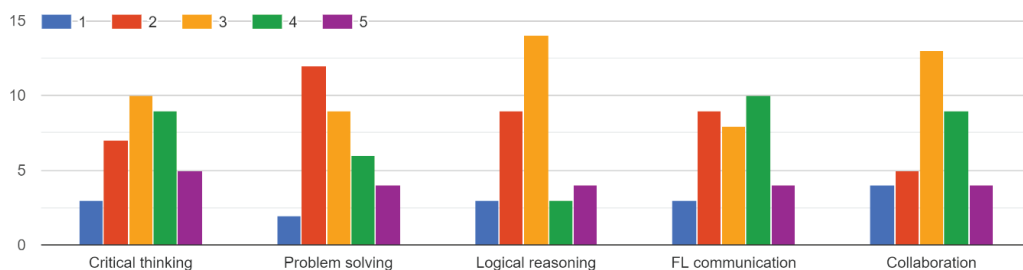


Figure 10. Which cognitive skills do social media develop?

The final figure shows that respondents believed FL communication is the cognitive skill that social media developed as well as collaboration and problem-solving skills. This finding suggests that the surveyed individuals perceive social media as a platform that can enhance and foster cognitive abilities related to FL communication. Social media platforms offer opportunities for language practice, interaction with native speakers or other language learners, and exposure to authentic language content. These experiences can contribute to the development of communication skills in a foreign language.

Critical Thinking	Problem Solving	Logical Reasoning
Mean	Mean	Mean
3.1	2.9	2.8
Median	Median	Median
3	3	3
Mode	Mode	Mode
3	2	3

<b>FL Communication</b>	<b>Communication</b>
<b>Mean</b>	<b>Mean</b>
3.0	3.1
<b>Median</b>	<b>Median</b>
3	3
<b>Mode</b>	<b>Mode</b>
4	3

The mean 3 or more can be considered as positive, respectively, students believe that critical thinking, FL communication and communication are the cognitive skills which can be developed through social media while mean 2.9 or 2.8 are negative which means that problem solving and logical reasoning can not be enhanced via social media.

## 8. DISCUSSION

The findings presented in the survey analyses provide valuable insights into various aspects of social media usage and its impact on individuals. These findings can spark a meaningful discussion about the implications and considerations related to social media in different contexts. Here are some points that could be discussed based on the provided analyses. The analysis revealed that a significant percentage of respondents identified time consumption as a major disadvantage of social media. This could prompt a discussion about the challenges individuals face in managing their time effectively in the presence of social media platforms. Participants could share personal experiences, strategies, or concerns related to balancing social media use with other responsibilities or activities. This finding is in line with Abudabbous (2023) study, according to which one of the most important concerns while using social media should be student safety and ensuring that students are mostly learning with their help.

The analysis of the answers in the current research addressed the impact of social media on academic performance. The results indicated that a notable proportion of the respondents spent a significant amount of time on social media platforms, potentially affecting their study hours. This finding could lead to a discussion on the potential positive or negative effects of social media use on academic performance, and explore strategies for maintaining a healthy balance between social media engagement and academic commitments. Schroeder et al. (2010) came to similar conclusions. They found that the driving factors for adoption of social media are the progressively ubiquitous access, convenience, functionality, and flexibility of social technologies.

The analysis revealed that a significant percentage of respondents recognized communication as a major advantage of social media, while others mentioned remote working and studying as a disadvantage. This finding could stimulate a discussion on

the ways in which social media platforms facilitate communication and collaboration, particularly in remote work or study settings. Participants could discuss their experiences, challenges, and successes in utilizing social media for communication purposes, and explore strategies for maximizing its benefits while mitigating potential drawbacks. This finding is in line with Zhang et al. (2020) study. They emphasize that the role of technology could be the facilitator of personalized learning that allows students to achieve better learning outcomes.

The final finding of the current research highlighted respondents' beliefs regarding the cognitive skills developed through social media use, particularly in the context of foreign language communication, collaboration, and problem-solving. This finding can initiate a discussion on the potential benefits and challenges of integrating social media into language learning environments. Participants could share their experiences or opinions on the effectiveness of social media as a language learning tool, discuss best practices, and explore potential limitations or considerations. This corresponds to Lee et al. (2019) findings. According to them, one of the most striking examples is the lack of studies that observe the use of YouTube videos for improving students' grammar despite the many videos about grammar use in YouTube and the lack of studies that implement Facebook/WhatsApp for improving students' spelling despite its compatibility with the device's spelling check feature (The EFL communication has been the highest rated cognitive skill among others as it is referred to in the above source).

In summary, the impact of social media on EFL students' cognitive skills is multifaceted. While social media can provide valuable opportunities for language acquisition, critical thinking, problem-solving, educators need to address the challenges associated with credibility, information evaluation, and distractions and try to minimize their effect. By promoting digital literacy skills, guiding critical evaluation, and fostering metacognitive strategies, educators can help EFL students navigate social media environments effectively and harness the potential benefits for their cognitive skill development.

## 9. RESEARCH LIMITATIONS

An important limitation of this paper is the sample size. The study was conducted based on a convenience sampling, results of which might not be representative of the broader population or applicable to other settings or contexts. Furthermore, the study was conducted solely at one university, which may have a limited external validity. The university environment, resources, teaching methods, and student characteristics may differ from other institutions, making it challenging to generalize the findings to a broader population. In order to gain more accurate results, the survey should have been carried out with a larger sample size at different universities. The last, but not the least, the very method of descriptive research – survey – provides subjective enough results (the students assess themselves), so only an experimental (cause-effect) study would be able in the future to yield really reliable results.

## 10. ETHICAL CONSIDERATIONS

Informed consent was obtained from all participants, and their privacy and confidentiality was protected throughout the study.

## 11. CONCLUSIONS

This study was conducted to investigate the impact of social media on EFL students' cognitive skills. The findings suggest that social media can play a positive role in developing cognitive skills related to foreign language communication, collaboration, and problem-solving. This underscores the potential benefits of incorporating social media platforms into language learning environments. Overall, the analyses provide valuable insights into the multifaceted nature of social media usage and its impact on individuals. The utilization of convenience sampling method may have resulted in a sample that lacks representativeness, thus limiting the generalizability of the findings to wider populations or diverse contexts. The discussions sparked by these findings can further our understanding of the challenges, benefits, and ethical considerations associated with social media use in various contexts. By critically examining these aspects, individuals and researchers can work towards harnessing the potential of social media while mitigating its drawbacks, promoting responsible usage, and maximizing its benefits in different spheres of life.

## References

- Abudabbous, N. Advantages and disadvantages of social media and its effects on young learners (2021). Available at <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4002626>
- Al-Menayes, J. J. (2015). Social media use, engagement and addiction as predictors of academic performance. *International Journal of Psychological Studies*, 7(4), 86-94.
- Acheaw, O., & Larson, A. G. (2015). Use of social media and its impact on academic performance of tertiary institution students: A study of students of Koforidua Polytechnic, Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 94-101.
- Asur, S. & Huberman, B. (2010). Predicting the future with social media. *Proceedings of 2010 – IEE/WIC/ACM International Conference on Web Intelligence*, pp. 492-499.
- Bal, E., & Bicen, H. (2017). The purpose of students' social media use and determining their perspectives on education. *Procedia Computer Science* 120, 177-181.
- Beetham, H. & Sharpe, R. (2013). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning*. Routledge.

- Boateng, R. & Amankwaa, A. (2016). The impact of social media on students' academic life in higher education. *Global Journal of Human-Social Science G: Linguistics and Education*, 16(4), 1-9.
- Baruah, T.D. (2012). *Effectiveness of social media as a tool of communication and its potential for technology enabled connections: A micro-level study*. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2(5), 1-10.
- Bower, M. (2017). *Design of technology-enhanced learning: Integrating research and practice*: Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/9781787141827>
- Boyd, D.M. & Ellison, N.B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210- 230.
- Chandran, Y., Plaidaren, C.J., Pavadai, S., & Yunus, M.M. (2019). Collaborative Writing: An Integration of Snack Bars and Hi-Five Fingers via Social Media. *Creative Education*, 10, 475-484.
- Coyle, C. & Vaughn, H. (2008). Social networking: Communication revolution or evolution? *Bell Labs Technical Journal*, 13(2), 13-17.
- Crick, M. (2019). The New Jersey YouTube Experience Survey: New Research and Observations. Security & Forensics Book Chapter IGI Global.
- Dias, L. & Victor, A. (2017). Teaching and learning with mobile devices in the 21st century digital world: Benefits and challenges. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(5), 339-344. <https://doi.org/10.26417/ejms.v5i1.p339-344>
- Yan, Z. (2021). English as a Foreign Language Teachers' Critical Thinking Ability and L2 Students' Classroom Engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, article 773138. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.773138>
- Karadkar, A. (2015). The impact of social media on student life. technicianonline.com, Sep.
- Kolan, B.J. & Dzandza, P.E. (2018). Effect of social media on academic performance of students in Ghanaian Universities: A case study of University of Ghana, Legon. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, article 1673. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1637>
- Lee, H., Chen, Y., & Kim, S. (2019). Exploring the potential benefits and challenges of integrating social media into language learning environments. *Language Learning & Technology*, 23(2), 1-18. DOI: 10.15642/NOBEL.2021.12.1.91-111
- Liccardi, I., Ounnas, A., Pau, R., Massey, E., Kinnunen, P., Lewthwaite, S., Midy, M.-A., & Sarkar, C. (2007). The role of social networks in students' learning experiences. *ACM Sigcse Bulletin*, 39(4), 224-237.
- Macdonald, S., & Headlam, N. (2008). *Research methods handbook: Introductory guide to research methods for social research*. Manchester, London: CLES

- Mahmud, R. & Bukhari, M. (2019). Usage intensity of social media and academic performance. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(4), 6675-6678.
- Mehmood, S. & Taswir, T. (2013). *The effects of social networking sites on the academic performance of students in college of applied sciences*. *International Journal of Arts and Commerce*, 2(1), 111-125.
- Mensah, S. O. & Nizam, I. (2016). The impact of social media on students' academic performance – A case of Malaysia tertiary institution. *International Journal of Education, Learning and Training*, 1(1), 14 – 21.
- Murthy, S.N. & Bhojanna, U. (2009). *Business Research Methods* (2nd ed.). New Delhi, India: Excel Books India. Google Books
- Nasri, M., Biria, R., & Karimi, M. (2018). Projecting gender identity in argumentative written discourse. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(3), 201-205.
- Olowo, B.F., Alabi, F.O., Okotoni, C.A., & Yusuf, M.A. (2020). Social media: Online modern tool to enhance secondary school students' academic performance. *International Journal on Studies in Education*, 2(1), 26-35.
- Onyeka, N.C., Sajoh, D.I. & Bulus, L.D. (2013). The effect of social networking sites usage on the studies of Nigerian students. *The International Journal of Engineering and Science*, 2(7), 39-46.
- Osharive, P. (2015). *Social media and academic performance of students in University of Lagos*. Department of Educational Administration, Faculty of Education, University of Lagos.
- Palla, I.A. & Sheikh, A. (2020). *Impact of social media on the academic performance of college students in Kashmir*. Information Discovery and Delivery, ahead of print. <https://doi.org/10.1108/IDD-06-2020-0061>
- Nagasubramani, R.R.P.C. Impact of modern technology in Education, *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(Suppl. 1), S33-S35. Available at: <https://updatepublishing.com/journal/index.php/jaar/article/view/6790>.
- Reinhardt, J. (2019). *Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking*. Cambridge University Press, 52(1), 1–39.
- Sharpe, R., Beetham, H., & De Freitas, S. (2010). *Rethinking learning for a digital age: How learners are shaping their own experiences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852064>
- Schroeder, A., Minocha, S., & Schneider, C. (2010). Social software in higher education: The diversity of applications and their contributions to students' learning experiences. *Communications of the Association for Information Systems (CAIS)*, 26, 547-564. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.02625>

- Sivakumar R. (2020). Effects of social media on academic performance of the students. *Samwaad– e-journal*, 9(2), 90-97.
- Suana, W., Distrik, I W., Herlina, K., Maharta, N., & Putri, N. M. A. A. (2019). Supporting Blended Learning Using Mobile Instant Messaging Application: Its Effectiveness and Limitations. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1011-1024.
- Szeto, E., Cheng, A.Y.N., & Hong, J.C. (2016). Learning with Social Media: How do Pre-service Teachers Integrate YouTube and Social Media in Teaching? *Asia-Pacific Edu Res*, 25, 35–44.
- Wang, Z., & Chen, G. (2018). Discourse performance in L2 task repetition. In M. Bygate (Ed.). *Learning language through task repetition* (pp. 97-116). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Zhang, L., Basham, J. D., & Yang, S. (2020). Understanding the implementation of personalized learning: A research synthesis. *Educational Research Review*, 31, 100339. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100339>

## **EXPLORING BEST PRACTICES AND CHALLENGES OF TEACHING HERITAGE LANGUAGE IN COMPLEMENTARY SCHOOLS: A REVIEW OF LITERATURE**

### **INTRODUCTION**

Language-teaching complementary schools, also known as Sunday schools, Saturday schools, weekend schools, ‘heritage schools’, ‘community language schools’, or ‘supplementary schools’ (Creese and Blackledge 2011) serve as ‘educational institutions’ (Willoughby 2018; Kalra 2018; Trifonas and Aravossitas 2018) with the primary goal of providing additional ‘learning opportunities’ (Piccardo 2018) for immigrant children.

These schools operate independently of mainstream schooling and play a crucial role in enabling children to maintain a strong connection with their own or their parents’ country of origin (Trifonas and Aravossitas 2018) and are considered important social contexts for developing identities among immigrant and ethnic minority children (Li 2006). In addition to facilitating language learning, these complementary schools have a significant impact on the development of children’s social bonds by fostering their participation in shared cultural experiences (Hancock 2012). Through engagement with their heritage language and culture, children gain a sense of belonging and a deeper understanding of their roots, which contributes to the formation of their social identities. Furthermore, such schools are especially crucial for languages that are not widely spoken (Olfert and Schmitz 2018) and therefore lack global significance in terms of the number of language speakers. The primary objective of such schools is to promote the preservation and advancement of educational institutions, creating an environment that enables the foreign-born second generation to develop proficiency in heritage language (Li 2006). Children may either forget over time or, in cases where they are born in the host country, may not acquire it due to the prevalence and preference for using the ‘dominant language’ (Bayram and Wright 2018). However, empirical research conducted that in multicultural settings, the younger generation construct their own paths by responding to their environment, exhibiting flexibility and adaptability in navigating complex and sophisticated identities (Blackledge et al. 2008).

According to Li, complementary schools often face resource constraints, both in terms of human and material resources. Some schools heavily rely on government support for teaching facilities, which raises questions about the ideologies and expectations placed on these schools. On the other hand, financially independent schools may encounter the risk of “compartmentalisation, isolation, marginalization, and alienation” (Li 2006). Furthermore, the Sunday schools affiliated with religious institutions



endeavor to cultivate a unique and innovative sense of identity among children (Sun 2014). This is particularly noteworthy for children hailing from families with diverse religious and bilingual backgrounds.

The main objective of this article is to provide a comprehensive review of literature published in the last 10 years, focusing on the best practices employed by complementary schools in maintaining the heritage language of immigrant communities. Additionally, the article aims to explore the challenges and constraints faced by complementary schools, such as resource limitations and the potential risks associated with 'compartmentalization or marginalization' (Li 2006).

For the purposes of the review the main objectives of this **thematic** literature review is to address the four main questions:

1. What are nature and scope of complementary schools in Europe?
2. What are the effective strategies and best practices employed by complementary schools in preserving and transmitting the linguistic heritage of immigrant communities, especially for languages that are not widely spoken?
3. What is the unique role and impact of church-affiliated supplementary schools on heritage language acquisition among children with various religious backgrounds and bilingual families?
4. What are the main challenges and constraints faced by complementary schools in terms of resources, and how do these impact the teaching of heritage language?

## **METHODOLOGY**

To explore the best practices of heritage language teaching in complementary schools, several search databases, including WorldCat, ERIC, and JSTOR, were utilized. First was defined the key concepts (Language complementary schools; Church – affiliated complementary schools; Heritage languages). The literature review envisages to provide a comprehensive understanding of the nature, best practices, challenges, and unique roles of complementary schools in teaching heritage language to immigrant children. Second, searches were conducted in WorldCat using the keywords 'heritage language complementary School,' which resulted in finding 465 articles. The search parameters included peer-reviewed articles and publications in the English language. Based on a judgment of the titles and abstracts, the 30 most relevant articles were selected for further analysis. Subsequently, another search was performed in the ERIC and JSTOR databases using the same keywords, which yielded 442 articles. However, a significant portion of these articles were duplicates. To avoid duplication and refine the search results, additional keyword, such as 'teaching', was incorporated into the search. Finally, a total of 40 articles were selected and included in the reference list.

In order to explore the best practices and challenges of complementary schools, Asian and European languages complementary schools were compared, along with their education policies and teaching experiences.

## **NATURE AND SCOPE OF COMPLEMENTARY SCHOOLS**

Complementary schools serve as socially, politically, and educationally significant institutions (Li 2006) and the stated aims of these schools revolve around fostering community languages and literacy among children who come from diverse linguistic and cultural backgrounds (Creese 2009). These schools offer a unique social network for attending children, their parents, and families, accompanied by distinct cultural values (Li 2006). According to Carriera and Kagan (2018), while general principles and best practices of Heritage Language (HL) teaching apply universally, their implementation varies depending on the specific language being taught (Carreira and Kagan 2018). However, the understanding of how these language-specific factors should interact with the principles and best practices of HL teaching is limited. However, some authors (Creese et al. 2006) note that complementary schools offer an environment that promotes bilingualism and code-switching, allowing students to integrate their languages and linguistic repertoires in innovative and adaptable ways. By providing a space for bilingual language use, these schools encourage students to leverage their language skills and engage in dynamic language practices. This enables them to explore the fluidity and versatility of their languages, fostering a deeper understanding and appreciation of their bilingual identities. Unlike their parents, children with an immigrant background often have a distinct vision of identity and may not share the same language proficiency. This perspective aligns with the essentialist viewpoint on identity, which contrasts with constructivism. The essentialist viewpoint does not perceive identity as a rigid or predetermined category but rather as a product of interpersonal interactions, particularly through language contact (Joseph in Seals and Shah, 2018). Creese and Blackledge highlight the coexistence of two constructions of bilingualism within complementary schools, showcasing the conflicting political, pedagogical, and sociolinguistic discourses surrounding language. They argue, that the concept of “separate bilingualism” emphasizes discrete languages tied to nation and culture, often challenging mainstream institutional accounts. In contrast, “flexible bilingualism” views language as a social resource without clear boundaries, highlighting individual agency and the use of all available signs in communication. The understanding of bilingualism as translanguaging and heteroglossia provides a better understanding of participant identities in complementary schools, moving away from a focus on distinct codes to the agency of individuals engaging in multilingual communication (Creese and Blackledge 2011). Li (2008) highlights the importance of addressing the needs of immigrant and ethnic minority children within the mainstream school system, while also emphasizing the principles of equality and multiculturalism. Ideally, it is preferable to avoid the necessity of separate

or additional schooling, as it goes against these principles. However, Li acknowledges that in a liberal democratic society, there should be space for different educational structures to coexist, including both mainstream and complementary schools (Li 2006). This diversity of educational options can create an environment that fosters equal dignity and respect for all cultural groups. In his later article, Wei (2011) expresses concerns about the 'One Language Only' (OLON) and 'One Language at a Time' (OLAT) policies and their long-term implications. He considers the compartmentalization of community languages as another manifestation of the monolingual ideology. Li argues that enforcing a strict monolingual policy within complementary schools is nearly impossible due to the frequent code-switching habits of both teachers and students. Thus, he questions the viability and effectiveness of maintaining such a policy (Wei 2011). This pathos of Lee is shared by Dreef and Kroon (2020), who believe that balancing the curriculum, multicultural attitudes and practices in the classroom is a difficult task. They argue, that teachers often interpret the curriculum in their own way, possibly due to a lack of formal training and experience in teaching languages in multicultural settings.

The aforementioned points underscore the distinctive features and intricacies of supplementary schools. On one hand, these schools are recognized for their role in preserving a heritage language and identity. On the other hand, doubts arise regarding the attainable goals of these supplementary schools.

## **EFFECTIVE STRATEGIES AND BEST PRACTICES IN TEACHING HERITAGE LANGUAGE**

Language policy plays a significant role in validating ideological preferences related to language, while its essence lies in its connection to people and the settings where language ideologies are formed, perpetuated, and contested (Liu 2022). Complementary schools, which hold paramount importance in national and international language policy, serve to preserve heritage languages (Creese and Blackledge 2011). However, the existing literature review reveals gaps between the top-down language strategies implemented by governments and the grassroots efforts of heritage language maintenance at the community level (Hancock 2014). In this section, we will examine the instructional practices employed by supplementary schools in teaching heritage languages from the perspectives of 'separate bilingualism' and 'flexible bilingualism', which are observed to coexist within complementary schools (Creese and Blackledge 2011). Furthermore, it is crucial to differentiate between the experiences and practices observed in complementary schools where Asian languages are spoken and those where European languages are spoken, particularly in relation to the teaching of heritage languages.

## **ASIAN HL-SPEAKING COMPLEMENTARY SCHOOLS**

### ***ARABIC COMPLEMENTARY SCHOOLS***

The issue of Arabic complementary schools and heritage language education has received limited attention in existing researches and articles, particularly in comparison to other nations (Reed et al. 2020). This lack of comprehensive understanding has motivated researchers to explore effective strategies and best practices from a contemporary perspective, with a specific focus on Arabic complementary schools in the UK, Arabic weekend schools in New Zealand (Alsahafi 2019) and Community Islamic Schools in Australia (Ibrahima Diallo 2016).

The literature on Arabic weekend schools in New Zealand and Community Islamic Schools in Australia highlights the significance of Arabic and religious education in these countries. These complementary schools aim to teach Arabic language alongside religious studies. While both types of schools share this common goal, they differ in their specific aims and approaches, teaching practices and attitudes, which will be discussed in church-affiliated complementary school section.

To develop effective strategies and best practices for Arabic complementary schools, the experience of UK Arabic Complementary Schools proves highly valuable. These schools, with their long history, experiences, and multicultural student population, primarily focus on teaching Arabic rather than religious instruction, and they are not affiliated with mosques (Reed et al. 2020). The educational practices and realities of Arabic language complementary schools in the UK are shaped by the community-led context in which they operate. Key characteristics of these schools include: (1) Native Arabic-speaking teachers, who are often first-generation immigrants, ensuring exposure to authentic language and cultural practices. (2) While English is widely used in classrooms, teachers strive to make Arabic the primary language of instruction. (3) Various teaching methods, such as whole-class teaching, group work, pair work, and silent work, are employed. Teachers work extensively with individual students, especially considering the spectrum of linguistic competence among the students. (4) The teachers facilitate student-led classroom learning and encourage students to be actively involved in learning process. (5) All teachers have a strong commitment to maintaining the Arabic language, cultural practices, and religious values in the community. (6) Arabic is seen as a means to access heritage culture and develop a positive Arab identity. However, the primary motivation for teaching Arabic in these schools is not religious but rather fostering values and identity construction, promoting integration into UK society (Reed et al. 2020).

## **CHINESE COMPLEMENTARY SCHOOLS**

Chinese complementary schools in UK represent dynamic and interactive educational institutions that have undergone significant transformations, becoming transnational social settings that draw in educators, students, and families with varied reasons

for migration, diverse experiences, and differing socio-economic backgrounds. The interactions between individuals speaking different Chinese languages, dialects, and accents give rise to ‘new hybridity’ (Huang 2021) and tensions, influencing the local diasporic community and instigating discussions on language beliefs and disparities in society. This reflects the complex dynamics of language ideologies within Chinese complementary schools, where teachers and students navigate between linguistic diversity and the preservation of heritage languages.

Educational sociolinguists argue that leveraging students’ dominant languages in the classroom can be a valuable pedagogical and communicative resource (Yiakoumetti 2022). As Canagarajah (2011) states, by harnessing students’ L1, teachers contribute to the maintenance and development of linguistic diversity, increasing the chances of heritage languages surviving (Canagarajah 2011). However, heritage-language education should not be equated with foreign-language education, as students and their parents often have a special affinity for their ethnic language and culture. This strong bond with their heritage language and culture should be harnessed for language acquisition and development (Yiakoumetti 2022). According to Curdt-Christiansen (2008), in Chinese complementary schools, the acquisition of Chinese literacy is typically limited to specific standard textbooks and the national curriculum of China. These textbooks are designed to align with the prevailing social and political ideologies present in Chinese political discourses (Curdt-Christiansen 2008). The teaching of literacy often serves as a platform for promoting and reinforcing ideological beliefs. However, the life worlds of Chinese immigrant children are in a state of constant flux and do not always align or harmonize with one another. This highlights the complexity of incorporating ideological elements into school literacy education. Moreover, it should be considered that the emphasis on learning Chinese is more instrumental, with a focus on practical benefits, rather than being driven by a desire to connect with Chinese culture or facilitate immigration historically (Guo, et al. 2020). While some Chinese complementary schools in Ireland were originally established to teach Cantonese, the majority have shifted their focus entirely to Mandarin Chinese. This change reflects the growing popularity of Mandarin due to economic development in mainland China and increased interest in learning the language (Liu 2022). Liu argues, that the shift from Cantonese to Mandarin Chinese in some complementary schools has raised concerns about the potential threat to diverse linguistic and cultural identities within Chinese diasporic communities. The teaching of Mandarin, being connected to mainland China’s economic influence, can challenge the established heritage languages and their associated cultural identities (Liu 2022).

## **JAPANESE HOSHUKO COMPLEMENTARY SCHOOLS**

The Japanese government’s overseas education policy has been closely aligned with the interests of external and domestic ‘Japanese business communities’ (Danjo and Moreh 2020). By considering fact, that the number of Japanese nationals living

abroad has increased over the past decades. Japanese Overseas Educational Services (JOES), has undertaken projects such as financing the establishment of nursery classes at various 'Japanese schools' (*Nihonjin gakkō*), and 'specific type of complementary school' *Hoshuko* worldwide and distributing textbooks to overseas institutions (Danjo and Moreh 2020). According to Danjo and Moreh (2020), the majority of students attending *hoshuko* complementary schools in the UK are children of Japanese parents who have established their residency and have no immediate plans to return to Japan, before their children finish their compulsory-level education. The government's support for *hoshuko* schools varies among different institutions, but it can encompass several forms of assistance such as sending qualified teachers from Japan, providing free government-approved textbooks and teacher training, as well as offering financial aid for facilities and recruitment of local teachers. The authors highlight that Japanese schools offer full-time instruction that adheres to the Course of Study using government-approved textbooks. On the other hand, *hoshuko* schools operate on a part-time basis, typically during weekends, to supplement the education received at local mainstream schools. They focus on essential components of Japan's domestic 'Course of Study', with a primary emphasis on the Japanese language (*kokugo*), and occasionally encompassing subjects like mathematics, science, and social studies. Both types of schools are expected to deliver instruction in the Japanese language (Danjo and Moreh 2020). Authors identify three main research questions, related with the field of *hoshuko* education: (1) there is a need to explore the dominant discourses that prevail in Japanese governmental policies concerning *hoshuko* at the macro level. This entails an examination of the overarching ideologies and perspectives that shape the government's stance on *hoshuko* institutions; (2) it is imperative to investigate the recontextualization and appropriation of these governmental policy discourses within *hoshuko* institutional policies at the meso level. This inquiry delves into how *hoshuko* schools interpret and adapt the governmental policies to suit their specific contexts and requirements; and (3) there is a pressing need to explore how individual stakeholders, such as administrators, teachers, and students, engage with and respond to the governmental and institutional discourses at the micro level (Danjo and Moreh 2020).

By examination of situated practices within a small-scale, locally operated *hoshuko* in the UK, at meso-level Danjo and Moreh highlight the use of concealed discursive mechanisms in the current overseas education policy framework in Japan, emphasizing the need for a purposeful policy realignment. Recognizing local diversity, acknowledging the presence of out-group members, and supporting effective linguistic and cultural development are crucial steps towards fostering inclusive educational environments. Examination of micro-level context illustrates, that the potential benefits of multilingual exchanges at *hoshuko*, fostering learning opportunities and socio-cultural adaptation for students from diverse backgrounds. Danjo and Moreh highlight, that UK Japanese *Hoshuko* (UKJH) serves as a bridge for sociocultural adaptation and can provide access to international education in Japan for *chuzai-ji* (children of professional expatriates)

students. However, some kokusai-ji (international children) parents prefer seclusion and support monolingual policies due to their own language challenges at home (Danjo and Moreh 2020).

## EUROPEAN HL COMPLEMENTARY SCHOOLS

The heritage languages of Asian countries discussed in the previous section have been classified by Fishman (2001) as “heritage languages” within his classification of immigrant languages (Fishman in Peyton and Center for Applied Linguistics 2001). It is important to note, that Fishman’s classification includes colonial languages such as French, German, Italian, or Spanish and local languages such as Native American tribes that existed before the arrival of European settlers (Seals and Shah 2018). Other European languages like Estonian, Czech, Greek, Turkish, Ukrainian, or Finnish are not included in this classification.

Nevertheless, Çavuşoğlu (2021) in his research has shed light on the stigmatization of non-standardized varieties of community languages, especially in diasporic communities originating from societies with strong diglossic traditions, such as Arabic-speaking communities, (Cypriot) Greek-speaking communities, and (Cypriot) Turkish-speaking communities (Çavuşoğlu 2021). This recognition highlights a common challenge faced by schools in various diasporic communities, emphasizing the importance of addressing language stigma and promoting inclusivity in complementary school settings (Cushing et al. 2021). From this perspective, it is important to explore the language teaching practices and attitudes employed by teachers, as well as the ‘language ideologies are reproduced through language teaching and learning’ (Harrison 2021) in European languages-speaking transnational complementary schools. As Harrison (2021) argues, several studies observed simultaneously coexistence of separate bilingualism and flexible bilingualism in the classroom (Harrison 2021).

## UKRAINIAN COMPLEMENTARY SCHOOLS

The main ideas revolving around the historical, political, and sociocultural factors shaping language practices and ideologies in Ukrainian complementary schools in UK, are focused on the promotion of Ukrainian and the challenges associated with language policies and identity (Harrison 2021). Harrison outlines, that in the Ukrainian complementary school, both teachers and students are engaged in a diverse range of linguistic practices, that reflected the utilization of various resources from their individual linguistic repertoires. These practices are characterized by the juxtaposition of different languages (Ukrainian, English and Russian) and language elements, highlighting the multilingual nature of the classroom. Teachers employ pedagogical translanguaging techniques to support students’ learning. They use a combination of Ukrainian, English,

gestures, and other resources to help students understand and complete tasks successfully, which is demonstration of flexible bilingualism ideology. However, it should be considered, that students playfully and creatively incorporate Ukrainian vocabulary into predominantly English conversations, even if their proficiency in Ukrainian is limited. This practice reflects an individual's self-styling and the strategic use of language tokens associated with their in-group for identity work (Harrison, 2021). Harrison outlines, that although flexible bilingual practices are observed frequently in the Ukrainian complementary school, it is important to note the presence of a contrasting ideology of separate bilingualism. This ideology emerges through teachers' instructions to students to primarily use Ukrainian, even though the teachers themselves are engaged in multilingual practices that included other languages. This contradiction between teachers' requests and their own language practices within the classroom highlights the coexistence of these two ideologies.

Unlike second and third generation learners in mother-tongue schools in the UK, the surveyed Ukrainian students in Portugal were all born in Ukraine and fluent in Ukrainian. Therefore, gaining a deeper understanding of their home language and culture was not a primary reason for attending Ukrainian schools. Instead, the students viewed the schools as a way to acquire additional qualifications and increase their competitiveness in the future, reflecting the demand for Ukrainian supplementary mainstream schools in Portugal (Tereshchenko and Grau Cárdenas 2013).

## **TURKISH COMPLEMENTARY SCHOOLS**

The UK based Turkish complementary schools as other complementary schools, aim to maintain linguistic and cultural heritage, but external factors and limitations can impact their ability to fulfill these claims (Çavuşoğlu 2014). In the context of the British education system, claims of linguistic and cultural maintenance in complementary schools are often linked to the idea that these schools can improve academic 'achievement in mainstream schools', however, as Çavuşoğlu argues, these claims can sometimes contradict each other (Çavuşoğlu 2014b). Furthermore, tensions can arise within Standard Turkish (ST) and Cypriot Turkish (CT) schools (Çavuşoğlu 2021), due to discrepancies between expectations, the school's stated objectives, and the actual implementation of educational and cultural services.

Teachers in the Turkish complementary schools prioritize teaching a standardized version of Turkish (ST) and mark the Cypriot Turkish (CT) spoken by young people as incorrect based on established grammar rules. However, young people resist reproducing the dominant linguistic practices and often identify with Cypriot Turkish (CT) as their language. These tensions highlight the complex relationships that young people in the Turkish diaspora have with Turkish language and notions of "Turkishness" (Çavuşoğlu 2021).

Çavuşoğlu emphasizes the importance of acknowledging the significance of diverse linguistic practices in upholding 'linguistic and cultural identities within diasporic con-



texts' (Karatsareas 2018). Failing to recognize and give space to different language varieties within a community poses obstacles to the intergenerational transfer and preservation of community languages. Therefore, the author suggests creating a more inclusive space within complementary schools by acknowledging the hybrid and 'multifaceted nature' (Çavuşoğlu 2014b) of languages and ethnicities. This can be achieved by recognizing and teaching the Cypriot Turkish (CT), integrating elements of literature from Turkish Cypriot contexts into the curriculum, and incorporating different linguistic practices, including those experienced by young people in their everyday lives, for comparison and contrast with various Turkish linguistic practices.

### **CHURCH- AFFILIATED POLISH COMPLEMENTARY SCHOOLS**

According to Todd, one significant reason why immigrants form or join congregations consisting of fellow immigrants is to foster a sense of shared ethnic identity (including traditions, customs, and languages) and pass on their ethnicity to the next generation. In simpler terms, there is a strong inclination to preserve a distinct cultural context separate from the broader intercultural/multicultural society or denomination in which the church exists. Ethnic churches, regardless of their background, can serve as cultural organizations to some extent. The issue at hand is whether these churches, which may possess a strong desire to safeguard and perpetuate their cultural traditions, customs, and language, have a vested interest in doing so (Todd 2016).

To provide clarification, our research aimed to explore the role of church-associated or church-based Complementary schools in language preservation. However, it is important to note that there is limited literature available on this topic, which hampers obtaining a comprehensive understanding of the implementation of heritage language instruction or the impact of such schools on families with diverse religious backgrounds. This section will review the few existing literature pieces in this area.

### **POLISH COMPLEMENTARY SCHOOLS**

Polish complementary schools located in Iceland and UK receive guidance from the Polish Ministry of National Education, but they have the autonomy to select their own curriculum and organizational framework (Zielińska et al. 2014). There are 122 officially registered Polish Saturday schools in Polish Education Society and majority of these schools are based in UK (Polska Macierz Szkolna, 2012) and 'linked to the PMS – the Polska Macierz Szkolna or Polish Educational Society', which is an umbrella organization. However, it's important to note that, 'each school runs itself' (Young and White 2022). Young and White (2022) argue, that the success of these schools relies on the civil society skills and efforts of grassroots activists. Teachers and headteachers play a crucial role in the functioning of these schools, while parents, as consumers, can

be both critical and demanding but also contribute to their success. The curriculum of these schools focuses on teaching the Polish language, Polish history, geography, and religious education (Małkosa 2022). Małkosa outlines significance of Religious Education (RE) in Polish Saturday schools, which stems from the schools' origins in Polish parishes. The Church plays a vital role in preserving Polish culture, language, and tradition, and religious education serves to transmit knowledge, foster personal faith, and practice Catholicism. Małkosa argues, that the vast majority of Polish Saturday schools offer Religious Education, with most teachers holding a master's degree in Catholic theology. The content of religious education classes primarily focuses on the Holy Bible, Catholic sacraments, moral principles, and prayer. Students who attend Polish schools are more likely to identify as deeply religious Catholics, attend Mass regularly, and go to confession frequently compared to those who do not attend Saturday school (Małkosa 2022). However, unlike other Polish Schools (PSs), whose curriculum places a significant emphasis on the "native" and "national" aspects, particularly in relation to knowledge about Poland, national symbols and seasons (Dreef and Kroon 2020) these schools maintain positive relationships with Polish priests within the Roman Catholic Church and allocate space for religious instruction. The teaching of religion in these schools is confessional in nature and conducted by priests and nuns, similar to public schools in Poland. One of the schools, specifically identified itself as a school serving the Catholic community of Poles, emphasizing its commitment to preserving both Polish cultural identity and faith (Zielińska et al. 2014).

## ARABIC COMPLEMENTARY SCHOOLS

Arabic weekend schools in New Zealand have a broader focus on both language and religious instruction. However, they face challenges such as limited resources, instructional hours, participants' motivation, teachers' competence, and community involvement (Alsaḥafi 2019). Teachers in complementary schools in New Zealand operating within a triglossic context (Fusha/Standard Arabic, English, and Colloquial Arabic) must adeptly navigate code-switching between these language varieties to accommodate various school activities both inside and outside the classroom. Despite teachers' willingness to foster a culturally enriched environment for children and parents, facilitating a sense of interdependence and community belonging, the absence of an effective curriculum disturbs the revitalization of the Arabic language and the promotion of their Islamic heritage (Alsaḥafi 2019).

In contrast, Community Islamic Schools in Australia view Arabic as integral to accessing Quranic knowledge, which holds great importance in students' religious beliefs. Here, the primary focus is on identity formation through a deep understanding of the Quran and the subsequent need to acquire Arabic language proficiency. It is considered that Quranic literacy and Arabic language skills are intimately connected to Islamic studies. According to Diallo and Lockyer, teachers encourage students to explore the intersection

of Islamic teachings with Australian society's values, engaging in discussions and debates on issues affecting them personally and their communities (Ibrahima Diallo 2016).

## HUNGARIAN COMPLEMENTARY SCHOOLS

The Hungarian community in Cleveland (*Ohio, USA*) has demonstrated a unique approach to preserving Hungarian identity, particularly through the establishment of Hungarian schools associated with various churches. One example is the Szent Erzsébet (Saint Elizabeth) Hungarian Catholic Church, which opened the first Hungarian school in Cleveland in 1893. Alongside English language education, Hungarian and Bible classes were taught by the parish priest. Similarly, the Szent Imre (Saint Emerick) Catholic Church, opened in 1905, also played a role in educating the Hungarian diaspora (Palotai et al. 2019). According to authors, Hungarian immigrants in Cleveland recognized the need to establish Hungarian schools that matched the standards of state-run schools and could eventually become independent from non-secular schools. To address this need, Hungarian churches organized weekend and holiday education programs. The Hungarian government supported this form of education and urged denominations to erect suitable school buildings when constructing new churches. Teachers at these schools were often volunteers, including members of the local Hungarian diaspora, visiting Hungarian scholars, and the priests of Hungarian churches.

Currently, Hungarian education in Cleveland takes place on Monday evenings in the lecture rooms of Szent Imre Catholic Church and the Scout house. These complementary schools are

focus not only on language instruction but also on comprehensive activities that preserve Hungarian identity. Students memorize Hungarian poems, participate in programs for Hungarian national holidays, and collaborate with local Hungarian organizations (Palotai et al. 2019).

## DISCUSSION AND SYNTHESIS OF FINDINGS

The literature review provides valuable insights into effective strategies and best practices in teaching heritage languages in complementary schools. The discussion will focus on the instructional practices employed in teaching Asian heritage languages (Arabic, Chinese, and Japanese) and European heritage languages (Polish, Ukrainian, Turkish, and Hungarian). Additionally, the discussion will highlight the role of religious education in some church-affiliated complementary schools.

*Arabic Complementary Schools:* The literature review indicates that research on Arabic complementary schools is limited compared to other nations. However, studies on Arabic weekend schools in New Zealand and Community Islamic Schools in Australia emphasize the significance of Arabic and religious education in these countries.

While both types of schools share the common goal of teaching Arabic, they differ in their specific aims and approaches, teaching practices, and attitudes. The experiences of Arabic complementary schools in the UK, which primarily focus on teaching Arabic rather than religious instruction, provide valuable insights. These schools have native Arabic-speaking teachers, employ various teaching methods, and strive to maintain Arabic language and cultural practices. The primary motivation for teaching Arabic in these schools is fostering values, identity construction, and promoting integration into UK society.

*Chinese Complementary Schools:* Chinese complementary schools in the UK represent dynamic and interactive educational institutions that have undergone significant transformations. The interactions between individuals speaking different Chinese languages, dialects, and accents give rise to tensions and influence the local diasporic community. Leveraging students' dominant languages in the classroom is seen as a valuable pedagogical resource to maintain linguistic diversity. However, it is important to differentiate between heritage-language education and foreign-language education, as students and their parents often have a special affinity for their ethnic language and culture. The acquisition of Chinese literacy in complementary schools is typically limited to specific standard textbooks aligned with prevailing social and political ideologies in China. The shift from Cantonese to Mandarin Chinese in some complementary schools raises concerns about diverse linguistic and cultural identities within Chinese diasporic communities.

*Japanese Hoshuko Complementary Schools:* Japanese *hoshuko* complementary schools play a crucial role in the education of Japanese children living abroad. The Japanese government supports these schools by providing teachers, textbooks, and financial aid. There is a need to explore the dominant discourses in Japanese governmental policies concerning *hoshuko* institutions and how these policies are interpreted and adapted at the institutional level. Individual stakeholders, including administrators, teachers, and students, also engage with and respond to these discourses. *Hoshuko* schools serve as a bridge for sociocultural adaptation and provide access to international education in Japan for students. However, tensions arise between those who prefer seclusion and support monolingual policies and those who value multilingual exchanges and cultural development.

*Ukrainian Complementary Schools:* Ukrainian complementary schools in the UK reflect the multilingual nature of the classroom, with teachers and students engaging in diverse linguistic practices. Pedagogical translanguaging techniques are employed to support students' learning. However, tensions exist between the ideology of flexible bilingualism, observed in teachers' multilingual practices, and the ideology of separate bilingualism, which prioritizes the use of Ukrainian. Students creatively incorporate Ukrainian vocabulary into predominantly English conversations, reflecting their individual identity work. Ukrainian students in Portugal attend complementary schools to acquire additional qualifications and increase their competitiveness, rather than solely

for a deeper understanding of their home language and culture.

*Turkish Complementary Schools:* Turkish complementary schools in the UK face challenges in fulfilling claims of linguistic and cultural preservation. These schools aim to improve academic achievement in mainstream schools while preserving Turkish language and culture. Tensions arise between the teaching of standardized Turkish and Cypriot Turkish, with young people often resisting reproducing dominant linguistic practices. It is crucial to recognize the significance of diverse linguistic practices within diasporic contexts and create more inclusive spaces within complementary schools. This can be achieved by acknowledging the hybrid nature of languages and ethnicities, teaching community languages, and incorporating different linguistic practices.

*Church-affiliated Polish Complementary Schools:* Polish complementary schools associated with churches play a significant role in preserving Polish language and culture. These schools receive guidance from the Polish Ministry of National Education but have autonomy in curriculum selection and organizational framework. Religious education is emphasized in Polish Saturday schools, as they are often linked to Polish parishes. The teaching of religion is confessional in nature and conducted by priests and nuns. While other Polish schools focus on the “native” and “national” aspects, church-affiliated schools allocate space for religious instruction. Polish complementary schools in Iceland and the UK rely on grassroots activism and community involvement for their success.

*Faith-affiliated Arabic Complementary Schools:* Arabic weekend schools in New Zealand and Community Islamic Schools in Australia face challenges such as limited resources, instructional hours, participants’ motivation, and teachers’ competence. The utilization of different Arabic varieties and code-switching is observed in these schools. However, the lack of an effective curriculum poses obstacles to the revival of the Arabic language and the promotion of Islamic heritage.

*Church-affiliated Hungarian Complementary Schools:* Hungarian complementary schools associated with churches in Cleveland (USA), have played a crucial role in preserving Hungarian identity. These schools focus on language instruction as well as activities that promote Hungarian culture and traditions. The success of these schools relies on grassroots activism, dedicated teachers, and supportive parents. The teaching of Hungarian language and culture is integrated into the curriculum, and students actively participate in Hungarian cultural programs and collaborate with local Hungarian organizations.

The thematic literature review has highlighted distinct characteristics related to Asian and European Heritage language teaching, as well as specific attributes of faith-affiliated heritage language complementary schools.

When it comes to Asian heritage language teaching complementary schools, those that embrace flexible bilingualism and employ well-qualified educators, while following to a structured strong curriculum and state ideology, have demonstrated efficiency in heritage language teaching. However, it’s important to note that a significant research

gap exists in the literature concerning outcomes related to the quality of heritage language acquisition.

Concerning European heritage languages, a prevalent contradiction centers around two ideologies: separate bilingualism and flexible bilingualism. This ideological contention also extends to historical perspectives on languages, as illustrated by cases such as Standard Turkish and Cypriot Turkish, primarily due to the comparatively lower autonomy of these schools.

In the context of church-affiliated schools, they are characterized by enhanced autonomy and monolingual policies. However, there is exceptional case, the Church-affiliated Hungarian complementary school, where English is taught alongside Hungarian. This approach does not hinder the exploration of Hungarian identity and language.

## CONCLUSIONS

In conclusion, the literature review reveals that effective strategies and best practices in teaching heritage languages in complementary schools are shaped by various factors such as community contexts, language ideologies, and the goals of language and cultural preservation. Native-speaking teachers, exposure to authentic language and cultural practices, and the use of diverse teaching methods are essential in promoting language acquisition and cultural identity. The coexistence of 'separate bilingualism' and 'flexible bilingualism' ideologies reflects the complex dynamics within complementary schools, where teachers and students navigate between linguistic diversity and heritage language preservation.

Religious education plays a significant role in some faith-affiliated complementary schools, serving as a means to transmit knowledge, foster personal faith, and maintain cultural traditions. However, the implementation of religious education varies, and tensions can arise between standardized language instruction and community language practices.

Common challenges in teaching heritage languages include limited resources, instructional hours, and community involvement. It is crucial to recognize and address these challenges to ensure the success and sustainability of complementary schools.

Furthermore, the literature review highlights the importance of inclusive spaces that acknowledge and embrace diverse linguistic practices and identities. The recognition of hybrid and multifaceted language varieties within diasporic communities is crucial for the intergenerational transfer and preservation of heritage languages.

**References**

- Alsahafi, Morad. 2019. "Language Maintenance and Heritage Language Education: The Case of a Weekend Arabic School in New Zealand." *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 8 (2): 21. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.8n.2p.21>.
- Bayram, Fatih, and Clare Wright. 2018. "Turkish Heritage Language Acquisition and Maintenance in Germany." In *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, edited by Peter Pericles Trifonas and Themistoklis Aravossitas, 481–502. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3\\_49](https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_49).
- Blackledge, A., A. Creese, T. Barac, A. Bhatt, S. Hamid, L. Wei, V. Lytra, P. Martin, C.-J. Wu, and D. Yagcioglu. 2008. "Contesting 'Language' as 'Heritage': Negotiation of Identities in Late Modernity." *Applied Linguistics* 29 (4): 533–54. <https://doi.org/10.1093/applin/amn024>.
- Canagarajah, Suresh. 2011. "Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy." *Applied Linguistics Review* 2 (2011): 1–28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>.
- Carreira, Maria, and Olga Kagan. 2018. "Heritage Language Education: A Proposal for the next 50 Years." *Foreign Language Annals* 51 (1): 152–68. <https://doi.org/10.1111/flan.12331>.
- Çavuşoğlu, Çise. 2021. «Standard Language Ideologies: The Case of Cypriot Turkish in Turkish Schools in London.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 42 (9): 811–26. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1687711>.
- Creese, Angela. 2009. "Building on Young People's Linguistic and Cultural Continuity: Complementary Schools in the United Kingdom." *Theory Into Practice* 48 (4): 267–73. <https://doi.org/10.1080/00405840903192664>.
- Creese, Angela, Arvind Bhatt, Nirmala Bhojani, and Peter Martin. 2006. "Multicultural, Heritage and Learner Identities in Complementary Schools." *Language and Education* 20 (1): 23–43. <https://doi.org/10.1080/09500780608668708>.
- Creese, Angela, and Adrian Blackledge. 2011. "Separate and Flexible Bilingualism in Complementary Schools: Multiple Language Practices in Interrelationship." *Journal of Pragmatics* 43 (5): 1196–1208. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.006>.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan. 2008. "Reading the World Through Words: Cultural

- Themes in Heritage Chinese Language Textbooks." *Language and Education* 22 (2): 95–113. <https://doi.org/10.2167/le721.0>.
- Cushing, Ian, Alexandra Georgiou, and Petros Karatsareas. 2021. "Where Two Worlds Meet: Language Policing in Mainstream and Complementary Schools in England." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, June, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1933894>.
- Danjo, Chisato, and Chris Moreh. 2020. "Complementary Schools in the Global Age: A Multi-Level Critical Analysis of Discourses and Practices at Japanese Hoshuko in the UK." *Linguistics and Education* 60 (December): 100870. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100870>.
- Department of English Language Teaching, Near East University, Cyprus, and Çise Çavuşoğlu. 2014a. "Functions of Turkish Complementary Schools in the UK: Official vs. Insider Discourses." *South African Journal of Education* 34 (3): 1–8. <https://doi.org/10.15700/201409161043>.
- . 2014b. "Functions of Turkish Complementary Schools in the UK: Official vs. Insider Discourses." *South African Journal of Education* 34 (3): 1–8. <https://doi.org/10.15700/201409161043>.
- Dreef, Agnieszka, and Sjaak Kroon. 2020. "From Policy to Practice: The Illusion of Polishness in Polish Immigrant Community Language and Culture Education." *Journal of Multicultural Discourses* 15 (4): 370–90. <https://doi.org/10.1080/17447143.2020.1797054>.
- Guo, Shujian, Hyunjung Shin, and Qi Shen. 2020. "The Commodification of Chinese in Thailand's Linguistic Market: A Case Study of How Language Education Promotes Social Sustainability." *Sustainability* 12 (18): 7344. <https://doi.org/10.3390/su12187344>.
- Hancock, Andy. 2012. "Unpacking Mundane Practices: Children's Experiences of Learning Literacy at a Chinese Complementary School in Scotland." *Language and Education* 26 (1): 1–17. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.609280>.
- . 2014. "Language Education Policy in Multilingual Scotland: Opportunities, Imbalances and Debates." *Language Problems and Language Planning* 38 (2): 167–91. <https://doi.org/10.1075/lplp.38.2.04han>.
- Harrison, Katie. 2021. "'In Ukrainian, Please!': Language Ideologies in a Ukrainian Complementary School." *Languages* 6 (4): 179. <https://doi.org/10.3390/languages6040179>.
- Huang, Jing. 2021. "A Shifting Standard: A Stratified Ideological Ecology in a Birmingham



- Chinese Complementary School." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 42 (2): 165–77. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1715991>.
- Ibrahima Diallo. 2016. "The Role and Importance of Islamic Studies and Faith in Community Islamic Schools in Australia. A Case Study of Adelaide (SA) and Darwin (NT) October 2016." <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16721.07525>.
- Kalra, Mani Bhasin. 2018. "Preserving Heritage Languages Through Schooling in India." In *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, edited by Peter Pericles Trifonas and Themistoklis Aravossitas, 819–36. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_7).
- Karatsareas, Petros. 2018. "Attitudes towards Cypriot Greek and Standard Modern Greek in London's Greek Cypriot Community." *International Journal of Bilingualism* 22 (4): 412–28. <https://doi.org/10.1177/1367006918762158>.
- Li, Wei. 2006. "Complementary Schools, Past, Present and Future." *Language and Education* 20 (1): 76–83. <https://doi.org/10.1080/09500780608668711>.
- Liu, Yuying. 2022. "Commodification of the Chinese Language: Investigating Language Ideology in the Chinese Complementary Schools' Online Discourse." *Current Issues in Language Planning* 23 (3): 319–42. <https://doi.org/10.1080/14664208.2022.2037290>.
- Mąkosa, Paweł. 2022. "Between Confessionality and Openness. Religious Education in Polish Complementary Schools in Great Britain." *Journal of Beliefs & Values* 43 (3): 351–63. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.1978197>.
- Olfert, Helena, and Anke Schmitz. 2018. "Heritage Language Education in Germany: A Focus on Turkish and Russian from Primary to Higher Education." In *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, edited by Peter Pericles Trifonas and Themistoklis Aravossitas, 397–415. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_25).
- Palotai, Jenő, Viktor Wetzl, and Ákos Jarjabka. 2019. "Identity Preservation and Hungarian Language Education in Diaspora Communities." *Hungarian Cultural Studies* 12 (August): 108–24. <https://doi.org/10.5195/ahca.2019.353>.
- Peyton, Joy Kreeft, and Center for Applied Linguistics, eds. 2001. *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource ; [Based on Papers Presented at the First National Conference on Heritage Languages in America, Held Oct. 1999, in Long Beach, Calif.]*. McHenry, Ill: Center for Applied Linguistics.

- Piccardo, Enrica. 2018. "Plurilingualism: Vision, Conceptualization, and Practices." In *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, edited by Peter Pericles Trifonas and Themistoklis Aravossitas, 207–25. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3\\_47](https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_47).
- Seals, Corinne, and Sheena Shah. 2018. *Heritage Language Policies around the World*. Routledge Studies in Sociolinguistics 15. Abingdon, Oxon New York: Routledge.
- Sun, Ming. 2014. "Ethnicity, Religion, and Academic Preparedness: A Comparative Analysis of Chinese Supplementary Secular Schools and Nonsecular Church-Affiliated Schools." *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 8 (2): 75–91. <https://doi.org/10.1080/15595692.2013.857304>.
- Szczepek Reed, Beatrice, Fatma Said, Ian Davies, and Geraldine Bengsch. 2020. "Arabic Complementary Schools in England: Language and Fundamental British Values." *Language, Culture and Curriculum* 33 (1): 50–65. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1569674>.
- Tereshchenko, Antonina, and Valeska Valentina Grau Cárdenas. 2013. "Immigration and Supplementary Ethnic Schooling: Ukrainian Students in Portugal." *Educational Studies* 39 (4): 455–67. <https://doi.org/10.1080/03055698.2013.778194>.
- Todd, Matthew. 2016. "Retaining the Next Generation in Chinese Diaspora Churches, A Theological Approach to Doing Mission (A Canadian Example)." *Practical Theology* 9 (4): 351–64. <https://doi.org/10.1080/1756073X.2016.1146832>.
- Trifonas, Peter Pericles, and Themistoklis Aravossitas. 2018. "Heritage and Language: Cultural Diversity and Education." In *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, edited by Peter Pericles Trifonas and Themistoklis Aravossitas, 3–25. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3\\_53](https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_53).
- Wei, Li. 2011. "Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools." *The Modern Language Journal* 95 (3): 370–84. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01209.x>.
- Willoughby, Louisa. 2018. "High Stakes Assessment of Heritage Languages: The Case of the Victorian Certificate of Education." In *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, edited by Peter Pericles Trifonas and Themistoklis Aravossitas, 429–43. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3\\_40](https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_40).
- Yiakoumetti, Androula. 2022. "Teachers' Language Use in United Kingdom Chinese

Community Schools: Implications for Heritage-Language Education.” *Frontiers in Psychology* 13 (August): 899428. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899428>.

Young, Sara, and Anne White. 2024. “The Challenges of Language Teaching in Polish Complementary Schools in the UK during the COVID-19 Lockdown.” *Educational Review* 76 (2): 354–70. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2035686>.

Zielińska, Małgorzata, Piotr Kowzan, and Hanna Ragnarsdóttir. 2014. “Polish Complementary Schools in Iceland and England.” *Intercultural Education* 25 (5): 405–17. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.967967>.

## საქართველოში სავალდებულო განათლების ორგანიზების პრაქტიკის საკითხები

### შესავალი

საზოგადოების სოციალურ-ეკონომიკური და კულტურული პროგრესის მიღწევაში უდიდეს როლს თამაშობს განათლება. მისი მნიშვნელობიდან გამომდინარე, გასაკვირი არაა, რომ განათლების ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა თანამედროვე მსოფლიოს ერთ-ერთ ძირითად პრიორიტეტს წარმოადგენს და მართებულადაც განეკუთვნება ადამიანის ერთ-ერთ ფუნდამენტურ უფლებათა რიცხვს. თავის მხრივ, განათლების უფლების საკანონმდებლო ჩანაფიქრი მნიშვნელოვანწილად დგას სავალდებულო განათლების უზრუნველყოფის კონცეფციაზე – სასკოლო ასაკის თითოეულმა ბავშვმა მიიღოს კანონმდებლობით დადგენილი შესაბამისი განათლება.

გლობალიზაციის პირობებში, სხვადასხვა ერების თანამშრომლობა და შეთანხმება საერთო საკითხებზე გამოიხატება საერთაშორისო საკანონმდებლო ნორმების შემუშავებაში, რასაც შემდგომში მოჰყვება ხოლმე მათი შერწყმა ქვეყნის შიდა კანონმდებლობასთან, რითაც სახელმწიფოები გამოხატავენ თავიანთ მზაობას პატივი სცენ საერთაშორისო თანამშრომლობას და დიპლომატიას. ეს კი თავისმხრივ, სხვადასხვა გეოგრაფიული მდებარეობის, კლიმატის, კულტურისა თუ ტრადიციების მატარებელ ერებს შორის ერთიანობისა და ერთობის განცდას ქმნის. შესაბამისად, საერთაშორისო ხელშეკრულებების რატიფიცირება, დამტკიცება თუ მათთან შეერთება თითოეული დემოკრატიული სახელმწიფოს ინტერესს წარმოადგენს.

ერთ-ერთი პირველი და მნიშვნელოვანი საერთაშორისო დოკუმენტი, რომელიც ადამიანის ძირითადი უფლებების საყოველთაო გარანტის ფუნქციას დღემდე „პირნათლად“ ასრულებს და მსოფლიოს განვითარების პარალელურად, ძირითად სამართლებრივ ფუნდამენტს წარმოადგენს, არის 1948 წლის ადამიანის უფლებათა საყოველთაო დეკლარაცია, სადაც განათლების უფლების ნორმატიულ ფორმულირებას 26-ე მუხლში ვხვდებით. აღნიშნული მუხლის დისპოზიცია ადგენს განათლების უფლებას ყველასათვის, რომელიც უნდა იყოს უფასო, სულ მცირე, დაწყებით და საბაზისო საფეხურზე. ამასთან, დაწყებითი განათლება უნდა იყოს სავალდებულო (Universal Declaration of Human Rights. UN. 1948). 1960 წელს გაერთიანებული ერების ორგანიზაციამ მიიღო დოკუმენტი – განათლებაში დისკრიმინაციის სანინააღმდეგო კონვენცია, რომელიც შესაძლოა მოვიხაროთ განათლების სფეროში ყველაზე მნიშვნელოვან სამართლებრივ ინსტრუმენტად. აღნიშნული დოკუმენტის მონაწილე სახელმწიფოები იღებენ ვალდებულებას „ჩამოაყალიბონ, განავითარონ და გამოიყენონ ისეთი ეროვნული პოლიტიკა, გარე-

მოებებსა და ეროვნულ გამოყენებასთან შესაბამისი მეთოდების მეშვეობით, რომელიც მიმართული იქნება განათლების საქმეში შესაძლებლობისა და მოპყრობის თანასწორობის ხელშეწყობისკენ...”(UNESCO. 1960).

საქართველო, როგორც სახელმწიფო, რომელიც მიისწრაფვის საერთაშორისო საგანმანათლებლო სივრცის მოთხოვნების დანერგვისკენ, ცხადია ეხმარება ამ დოკუმენტების რეალიზებას ქვეყანაში. საქართველოს ამჟამად მოქმედი კონსტიტუციის მე-5 მუხლის თანახმად, „საქართველო, როგორც სოციალური სახელმწიფო, ...ზრუნავს საზოგადოებაში სოციალური სამართლიანობის, სოციალური თანასწორობისა და სოციალური სოლიდარობის პრინციპების განმტკიცებაზე“ ..... და ამავე დროს ზრუნავს განათლების განვითარებაზე, ასევე ბავშვების ფიზიკურ აღზრდასა და სპორტში მათ ჩართვაზე (საქართველო. კონსტიტუცია. მუხლი 5, ნაწილი 6,7). ასევე, საქართველოს კონსტიტუციის 27-ე მუხლის მიხედვით „დაწყებითი და საბაზო განათლება სავალდებულოა, რომელსაც სრულად აფინანსებს სახელმწიფო“ (კონსტიტუცია. მუხლი 27/2).

საბჭოთა კავშირის დაშლის შემდგომ, საქართველოში რთული საზოგადოებრივ-პოლიტიკური მდგომარეობის ფონზე, მაშინ როდესაც ქვეყნის კონსტიტუცია ახალი მიღებული იყო და ეროვნული კანონმდებლობის ოპტიმიზაციას მოითხოვდა, განსაკუთრებული გამოწვევის წინაშე დადგა არასრულწლოვანთა დაცვისა და განვითარების საკითხი. ახალგაზრდობაში დანაშაულობათა ზრდამ იმ პერიოდისთვის კრიტიკულ ზღვარს მიაღწია – 15 პროცენტით გაიზარდა მძიმე და ჯგუფურ დანაშაულთა ჩადენაში მათი ხვედრითი წილი, ხოლო არასრულწლოვან დანაშაულთა ხვედრითმა წილმა 17 პროცენტს გადააჭარბა. ასევე, გახშირდა ბავშვთა უზედამხედველობის, მანანალობისა და მათხოვრობის შემთხვევები. შესაბამისად, სასკოლო ასაკის ძალიან ბევრი ბავშვი განათლების გარეშე რჩებოდა. სწორედ ამან განაპირობა დამოუკიდებელ საქართველოში პირველად არასრულწლოვანების სოციალური დაცვის, პროფესიული მომზადებისა და სამართალდარღვევათა პროფილაქტიკის სახელმწიფო პროგრამის შემუშავება 1996 წელს, რასაც შემდგომში მოჰყვა უკვე „არასრულწლოვანთა დაცვის, განვითარებისა და საზოგადოებასთან ადაპტაციის სახელმწიფო პროგრამის“ შემუშავება, რომელიც განერილი იყო 2000-2002 წლის პერიოდზე. სწორედ ამ უკანასკნელი პროგრამის შემუშავებისას მოხდა ქვეყნის ტერიტორიაზე არასრულწლოვანთა მონაცემების შეგროვება, რომლებიც ვერ იღებდნენ სათანადო განათლებას – 1997-98 წლების მონაცემებით 4800 ბავშვი იყო სკოლიდან განთესილი.

სავალდებულო განათლების აღსრულებას თითოეული სახელმწიფო ეროვნულ დონეზე ახორციელებს და მისი მთავარი მიზნია განათლების ხელმისაწვდომობა უზრუნველყოფილი იყოს ყველასთვის, რომელიც გამორიცხავს განსხვავებას, შეზღუდვას ან უპირატესობას. (UNESCO, 1960; ICESCR, Art. 1).

განათლების უფლებისა და განათლებაზე ხელმისაწვდომობის ბუნებიდან გამომდინარე, მსოფლიო არ იშურებს ძალისხმევას მოახდინოს სავალდებულო განათლების უზრუნველყოფის სხვადასხვა საერთაშორისო სამართლებრივი ინსტრუმენტების ჰარმონიზაცია.

## ანალიზი

საქართველო, ბოლო ორი ათწლეულის მანძილზე, ცდილობს გაიზიაროს განათლების საკითხების რეგულირების საერთაშორისო გამოცდილება, თუმცა ამ მხრივ ჯერ კიდევ მრავალი გამოწვევაა. კერძოდ, შესაბამისი პოლიტიკის შექმნის მიზნით სიღრმისეული კვლევა არ არის ჩატარებული; ასევე, არ წარმოებს სრულყოფილი სტატისტიკა, რაც მოგვცემდა ინფორმაციას იმის შესახებ, თუ რამდენი სასკოლო ასაკის ბავშვი რჩება სკოლის მიღმა ყოველწლიურად სავალდებულო განათლების გარეშე, რამდენი ბავშვის ინტეგრაცია მოხდა ფორმალურ განათლებაში, რამდენი ბავშვის შესახებ ვერ მოხდა ინფორმაციის მოძიება საერთოდ, სკოლის მიღმა დარჩენის რა მიზეზები გამოიკვეთა, რამ განაპირობა ამ ბავშვების შემდგომ სკოლაში რეგისტრაცია, ბავშვები, რომლებიც მოძიებულნი არიან, მათთვის სავალდებულო განათლების მიღებისათვის რა ღონისძიებები განხორციელდა და რა მიდგომები იქნა გამოყენებული. ასევე, რა შეიძლება იყოს მიზეზი იმისა, რომ სახელმწიფოს ძალისხმევის მიუხედავად ბავშვები მაინც რჩებიან სკოლის მიღმა. ეს ის კითხვებია, რომელიც შესწავლას და რეგულირებას საჭიროებს. გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის დოკუმენტში მითითებულია, რომ სკოლის მიტოვების რისკისა და სავალდებულო განათლების მიღმა მყოფი ბავშვების მონიტორინგი და მათ შესახებ მონაცემთა ბაზებთან და სასწავლო-საგანმანათლებლო მასალებზე ხელმისაწვდომობა და გამოყენება, ფორმალური და არაფორმალური განათლების დაწესებულებებში სავალდებულო განათლების მიღმა დარჩენილი და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე ბავშვებისათვის, მათ შორის, სკოლიდან განთესვის რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლეებისათვის უნდა იყოს უზრუნველყოფილი. სავალდებულო განათლების აღიარებასთან ერთად მისი ეფექტიანი აღსრულება, რომელიც დღეისათვის ხარვეზით მიმდინარეობს საქართველოში, არსებითი მნიშვნელობისაა.

საკითხის მონესრიგების ეფექტური აღსრულებისთვის სწორი პოლიტიკის განსაზღვრა ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ასპექტს წარმოადგენს. ამისათვის კი შესაბამისი მონაცემების მოძიება და ანალიზი უნდა ხდებოდეს სახელმწიფოს დონეზე. ამ თვალსაზრისით, საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის (საქსტატი) მიერ გამოქვეყნებული მონაცემები ძალზედ მწირია და შესაძლებელია მონაცემთა მიღება მხოლოდ იმ მოსწავლეთა ოდენობების შესახებ, რომლებმაც შეწყვიტეს სწავლა სასწავლო წლის განმავლობაში (საქსტატი). თუ გავითვალისწინებთ იუნესკოს სტატისტიკის ინსტიტუტის მიერ წარმოებულ მონაცემებს, ის დამატებით იძლევა ხელმისაწვდომობას ქვეყნების მიხედვით (მათ შორის საქართველოზეც) განათლების დონეების მიხედვით სკოლაში ჩარიცხული ბავშვების რაოდენობის, ჩარიცხვის საერთო და დასწრების პროცენტული მაჩვენებლების შესახებ. (UNESCO, UIS.Stat). სხვადასხვა ინფორმაციის სისტემატიზებული დამუშავება და მათი სტატისტიკაში გარდაქმნა ხშირ შემთხვევაში გვაძლევს ნათელ სურათს, თუ სად უნდა ვეძებოთ პრობლემა და რა შეიძლება იყოს მისი გამომწვევი მიზეზები.

სავალდებულო განათლების აღსრულების ხელშემშლელი მიზეზის გამოკვლევა კი მისი პრევენციის საუკეთესო საშუალებაა. მართებული იქნება თუ აქვე

აღნიშნავთ რამდენიმე მიზეზს, რომელიც სხვადასხვა ქვეყნისთვის საერთო გამოწვევად რჩება სავალდებულო განათლებით შესაბამისი ასაკის პირების უზრუნველყოფა. ზოგიერთი ავტორი ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მიზეზად სოციალურ-ეკონომიკურ ფაქტორებზე მიუთითებს, კერძოდ დაბალი შემოსავლის მქონე ოჯახები ხშირად აწყდებიან ისეთ წინააღმდეგობას, როგორცაა შემოსავლის მიღების მიზნით ბავშვების შრომით საქმიანობაში ჩართვის საჭიროება, ტრანსპორტირების ხარჯი და სხვ. (Chu, 2017). საქართველოს სახალხო დამცველიც, საქართველოში ადამიანის უფლებათა და თავისუფლებათა დაცვის მდგომარეობის შესახებ თავის 2022 წლის ანგარიშში სწავლის შეწყვეტის ერთ-ერთ მიზეზად სწორედ ოჯახების სოციალურ და ეკონომიკურ მდგომარეობას მიიჩნევს (სახალხო დამცველი, 2022). არც თუ ისე იშვიათია კულტურული შეხედულებებისა და ტრადიციებიდან გამომდინარე მშობლების გადანყვეტილება სავალდებულო განათლების ასაკის ბავშვი არ იქნეს უზრუნველყოფილი შესაბამისი განათლებით. ეს განსაკუთრებით ეხება გოგონებს, რადგან საზოგადოებაში, სადაც მათ მოეთხოვებათ დიასახლისობა, ან ადრეულ ასაკში დაოჯახება, ერთგვარი შემაფერხებელი ფაქტორია განათლების მიღებისა (Aikman & Unterhalter, 2005).

საგანმანათლებლო დაწესებულებების ადგილმდებარეობა (ზოგიერთი ოჯახისთვის შორ მანძილზე), არასათანადო ინფრასტრუქტურა, მასწავლებლის კვალიფიკაცია და მომზადების დონე, არასათანადო სასწავლო მასალები, შესაძლოა ასევე იყოს მიზეზი მშობლებისთვის შემაფერხებელი ფაქტორი, რომ თავიანთი შვილები გაუშვან სკოლებში განათლების მისაღებად (Bruns, Mingat, & Rakotomalala, 2003). არსებული არასტაბილური პოლიტიკური გარემო, კონფლიქტი, რომლის შედეგადაც ოჯახების იძულებით გადაადგილება ან/და სკოლების ნგრევა მოჰყვება ხოლმე, სამუხაროდ, ბევრი ბავშვისთვის სპობს შესაძლებლობას მიიღოს განათლება (UNESCO, 2011). აღნიშნულ მიზეზებზე სახელმწიფოს რეაგირება, ობიექტურად რთულდება და დროში ხანგრძლივდება, რაც ხშირ შემთხვევაში აფერხებს სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების ფორმალურ განათლებაში ინტეგრაციას, თუნდაც იმ მიზეზით, რომ ისინი სავალდებულო განათლების მიღების სასკოლო ასაკის კატეგორიას აღარ განეკუთვნებიან. ასევე, ჯანმრთელობის პრობლემების გამო სასწავლო პროცესის შეწყვეტა, განსაკუთრებით კი განვითარებად ქვეყნებში ხელშემშლელია საგანმანათლებლო პროცესში რეგულარულად მონაწილეობისა (Glick & Sahn, 2000).

სავალდებულო განათლების გარეშე დარჩენილი ბავშვებისთვის მომავალი ცხოვრება ხშირ შემთხვევაში უამრავ გამოწვევასთანაა დაკავშირებული. ისინი ხშირად ხდებიან სოციუმიდან გარიყულები და დისკრიმინირებულები, რაც თავის მხრივ ამცირებს მათ მონაწილეობას საზოგადოებრივ აქტივობებში და აფერხებს მათ სოციალურ ინტეგრაციას (Oosterhoff et al., 2008). გარდა ამისა, ბავშვები, რომლებიც არ დადიან სკოლაში, არიან მაღალი რისკის მატარებლები გახდნენ ექსპლუატაციის მსხვერპლი, როგორცაა ბავშვთა შრომა/დასაქმება, ქორწინება და დანაშაულებრივ აქტივობებში ჩაბმა (UNICEF, 2019). საგულისხმოა, რომ განათლების გარეშე დარჩენილი ბავშვების მდგომარეობა სიღარიბის

ციკლის გაგრძელებას უწყობს ხელს, ვინაიდან დასაქმების და შრომითი სარგოს გამოიმუშავების შესაძლებლობები ნაკლებია (Psacharopoulos, 1997). შესაბამისი განათლების უქონლობა ხშირ შემთხვევაში აისახება სამოქალაქო ცნობიერებისა და სამოქალაქო ჩართულობის ნაკლებობაში და აფერხებს ინფორმირებული და აქტიური მოქალაქის ჩამოყალიბებას (Birch & Gielen, 2010). საზოგადოების ცნობიერების ამაღლება განათლების მნიშვნელობაზე, განსაკუთრებით კი გოგონების განათლების მნიშვნელობის შესახებ, შესაძლოა დაეხმაროს კულტურული გამოწვევების დაძლევაში და მოხდეს მათი ჩართვა განათლების სისტემაში (Hall, 2012). ინფრასტრუქტურის გაუმჯობესება, სკოლის მასწავლებლების გადამზადება და შესაბამისი სასწავლო მასალების შემუშავება, ასევე ჯანდაცვასთან ხელმისაწვდომობისა და ნუტრიციული საკვებით უზრუნველყოფამ შესაძლოა ხელი შეუწყოს სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების ჩართვას ფორმალურ განათლებაში (Duflo, 2001), (Glewwe, Jacoby, & King, 2001).

საერთაშორისო, თუ ეროვნული კანონმდებლობის საფუძველზე სავალდებულო განათლების გარეშე ბავშვის დარჩენის ორი მნიშვნელოვანი გზა არსებობს: პირველი – შესაბამისი ასაკის მქონე ბავშვის სკოლის მიღმა დარჩენის შემთხვევები, და მეორე – დაწყებითი და საბაზო განათლების მიღების პერიოდში სწავლის შეწყვეტის შემთხვევები.

სკოლის მიღმა დარჩენილ ბავშვი, კანონმდებლობის თანახმად, გულისხმობს ბავშვს, რომლის ასაკი შეესაბამება საქართველოს კანონმდებლობის მიხედვით სავალდებულო ზოგად განათლებაში ჩართვის ასაკს (6-დან 16 წლის ჩათვლით) და არასდროს ჰქონია მოსწავლის სტატუსი, ანუ არ ყოფილა ასახული მოსწავლის სტატუსით ზოგადი განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემაში (საქართველოს მთავრობა, 2020).

გამომდინარე იქიდან, რომ ზოგადი განათლების შესახებ საქართველოს კანონის 12<sup>1</sup> მუხლი დაუშვებლად მიიჩნევს დაწყებით და საბაზო საფეხურებზე მოსწავლის სკოლიდან გარიცხვას, მოსწავლის მიერ სასწავლო პროცესის შეწყვეტა შესაბამისი გარემოებების დადგომის საფუძველზე გამოიწვევს მოსწავლის სტატუსის შეჩერებას, რომლის სამართლებრივი საფუძველი შესაძლოა იყოს:

- ა) მოსწავლე 45 სასწავლო დღის განმავლობაში ზედიზედ არ ცხადდება სკოლაში/არ მონაწილეობს დისტანციური სწავლების სრულად ელექტრონული მოდელის გამოყენებით ჩატარებულ გაკვეთილებში და არ იღებს შეფასებას;
- ბ) მოსწავლე მიემგზავრება/გაემგზავრა საზღვარგარეთ და მოსწავლის მშობელი/კანონიერი წარმომადგენელი წერილობით მიმართავს სკოლას;
- გ) სკოლაში 12 წლის სწავლის შემდეგ მოსწავლემ ვერ დაძლია ეროვნული სასწავლო გეგმით დადგენილი მიღწევის დონე და სტანდარტული ვაუჩერის შესაბამის თანხას არ შეიტანს საქართველოს სახელმწიფო ბიუჯეტის შემოსულობების შესაბამის სახაზინო ანგარიშზე;



დ) არასრულწლოვანი მოსწავლის მშობელი/კანონიერი წარმომადგენელი/სრულწლოვანი მოსწავლე სკოლას მიმართავს სტატუსის შეჩერების შესახებ განცხადებით (**საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №11/6, 2021 წლის 8 აპრილი „სტატუსის შეჩერებაზე ცვლილება“**).

საერთაშორისო მკვლევართა აზრით, თითოეულ შემთხვევაში, ნებისმიერი ფაქტორი, რომელიც მოსწავლეს სასწავლო პროცესში ჩართვის ხელშემშლელია, სავალდებულო განათლების აღსრულებისთვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. ამ ფაქტორებზე დაყრდნობით, მათი გამომწვევი მიზეზების შესწავლა და გაცნობიერება მნიშვნელოვან როლს თამაშობს სკოლის მიტოვების შემთხვევების შემცირებისა და სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების სასწავლო პროცესში ჩართვის სტრატეგიის შემუშავებისთვის (Rumberger, 2011) და ამავე დროს, სავალდებულო განათლების სამართლებრივი გავლენის გააზრების საფუძველზე შესაბამისი პოლიტიკის დოკუმენტების შემუშავება სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების რაოდენობის შემცირებისა და მოსწავლეების სასწავლო პროცესზე დასწრების უზრუნველსაყოფად (Baker & Milligan, 2008). ეს გადამწყვეტილება კიდევ გამაგრებული უნდა იყოს სხვადასხვა პრევენციული პროგრამებით, რომელიც ორიენტირებულია სკოლის მიტოვების რისკების შემცირებისკენ. ამგვარი პროგრამები პირდაპირ კავშირშია სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვებისა და სავალდებულო განათლების მიღების პოლიტიკასთან, რაც კონკრეტული გარემოების გათვალისწინებით უნდა იყოს შერჩეული (Dynarski et al., 1998). ამასთან, სკოლის ადეკვატური რესურსი და მოსწავლის მიერ განათლებაზე წვდომის უზრუნველყოფის სახელმწიფო პოლიტიკა უნდა იყოს განმსაზღვრელი და პასუხისმგებელი იმაზე, რომ მოხდეს სავალდებულო განათლების აღსრულება (Glewwe et al., 2011).

საქართველოში, სკოლის მიღმა დარჩენილ ბავშვთა სტატისტიკას თუ გადავხედავთ, მისი მდგომარეობა არც თუ ისე სახარბიელოა. 2022-2023 სასწავლო წელს საქართველოში ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში 631 758 ჩარიცხული მოსწავლის ფონზე, სადაც 10,000-მდე ბავშვის ბედი გაურკვეველია (სახალხო დამცველი, 2022). უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ აღნიშნული მონაცემების პერიოდული განახლება არ ხდება, რაც სანდოობას მათი სიზუსტის საკითხს კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს. სკოლის მიღმა ბავშვების დარჩენის მიზეზების სიღრმისეული კვლევა და სრულყოფილი ინფორმაციის წარმოება საქართველოში ერთ-ერთ დიდ გამოწვევას წარმოადგენს.

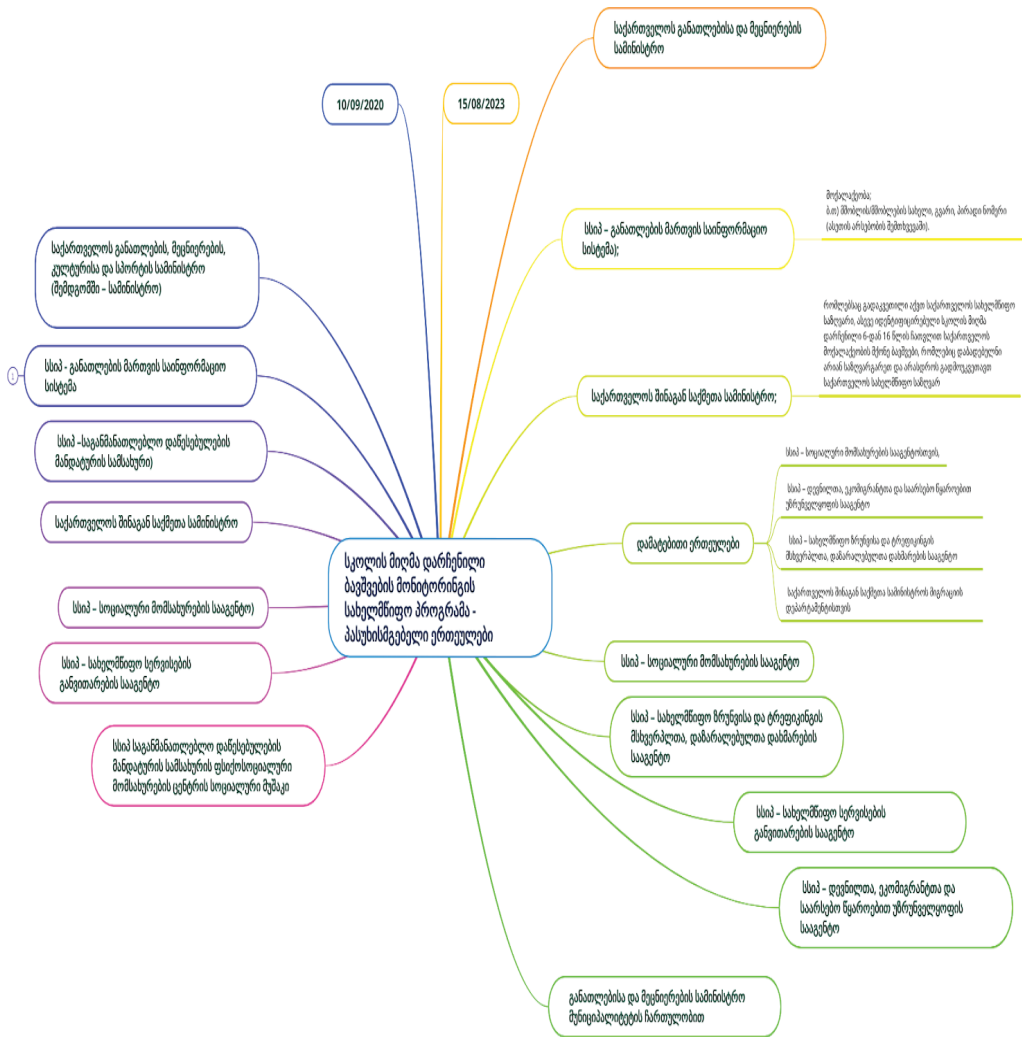
საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს 2021 წლის 15 მარტის ოფიციალურ ვებ-გვერდზე გამოქვეყნებული განცხადების თანახმად, ბულგარეთის მთავრობისა და გაეროს ბავშვთა ფონდთან პარტნიორობით „პირველად, საქართველოს განათლების სისტემაში, სხვადასხვა უწყებებთან მჭიდრო თანამშრომლობის შედეგად, შეიქმნა „სკოლის მიღმა დარჩენილი მოზარდების იდენტიფიცირების მონიტორინგის სახელმწიფო პროგრამა“. [<https://mes.gov.ge/content.php?id=11912&lang=geo>], რაც შესაძლებელს გახდოდა ჩართულ უწყებებს შორის მონაცემების გაცვლის საფუძველზე გამოეკლინა 6-დან 16 წლის ასაკის

სკოლის მიღმა დარჩენილი მოზარდები, დაედგინა მათი საგანმანათლებლო საჭიროებები და მიეღოთ ასაკისთვის შესაბამისი განათლება (<https://www.interpressnews.ge/ka/article/661347-arabta-gaertianebuli-saamiroebi-sinoparmis-vakcinis-3-17-clis-asakis-bavshvebshi-gamocdas-icqebis>). „სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების მონიტორინგის სახელმწიფო პროგრამა“ საქართველოს მთავრობამ 2020 წლის 10 სექტემბერს დაამტკიცა, თუმცა მათივე განმარტებით, მანამდე არ არსებობდა ქვეყანაში განათლების მიღმა დარჩენილი ბავშვების შესახებ სრული მონაცემები, ასევე არ არსებობდა რაიმე გეგმა, ან მექანიზმი საგანმანათლებლო გარემოში მათ დასაბრუნებლად. თუმცა, საქართველოში სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების შესახებ მონაცემები ღია წვდომისთვის არ განახლებულა და არც ოფიციალურად გამოქვეყნებულა. ნიშანდობლივია, რომ ზემოთაღნიშნული პროგრამის ფარგლებში, გამოვლინდა 6-დან 16 წლამდე 10 404 მოზარდი (შესაბამისი ასაკის მოსახლეობის 1,7%), რომლებსაც არ აქვთ საგანმანათლებლო ისტორია და არ არიან განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემის მოსწავლეთა ბაზაში. თუ მოვიშველიებთ საქართველოს სახალხო დამცველის 2022 წლის ანგარიშში მოყვანილ მონაცემებს, „10 404 არასრულწლოვანიდან, რომელსაც არასდროს მინიჭებია მოსწავლის სტატუსი, 2022 წლის მონაცემებით, სკოლაში 1 863 ბავშვი ჩაირიცხა, რაც 182-ით აღემატება გასული წლის რაოდენობრივ მონაცემს. ამასთანავე, კვლავ დამუშავების პროცესშია 4 362 ბავშვის შესახებ ინფორმაცია“ (საქართველოს სახალხო დამცველი. 2022). სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების რაოდენობის განსაზღვრა ორი კრიტერიუმით მიმდინარეობს – ბავშვი, რომლის ასაკი შეესაბამება საქართველოს კანონმდებლობის მიხედვით სავალდებულო ზოგად განათლებაში ჩართვის ასაკს (6-დან 16 წლის ჩათვლით) და არასდროს ჰქონია მოსწავლის სტატუსი, ანუ არ ყოფილა ასახული მოსწავლის სტატუსით ზოგადი განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემაში (სახელმწიფო პროგრამა, 2020). მიღებული მონაცემების საფუძველზე, ამ ბავშვების მონიტორინგის მიზნით სხვადასხვა სახელმწიფო უწყებებიდან ხდება საჭირო ინფორმაციის მოძიება, რომლის მიხედვითაც შემდგომ მოხდება იმ ბავშვების დიფერენცირება/გამოყოფა, რომლების ფორმალურ განათლებაში ჩართვის შესაძლებლობა არსებობს. შესაბამისად ამ რაოდენობაში უნდა გამოიყოს ბავშვები, რომლებიც მშობელს/კანონიერ წარმომადგენელს საზალდვარგარეთ გაჰყვენ და აღარ დაბრუნებულან ქვეყანაში, აღარ შეესაბამებიან ასაკობრივ კატეგორიას და სხვ.

„სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების მონიტორინგის სახელმწიფო პროგრამის“ ფარგლებში მონიტორინგის ეფექტური განხორციელება მთლიანად დამოკიდებულია პასუხისმგებელ ერთეულებს შორის კოორდინაციაზე, უფლებამოსილების გადანაწილებაზე, უშუალოდ პასუხისმგებელი პირების მომზადებასა და საკითხის მარეგულირებელი კონკრეტული რეკომენდაციებისა და წესების შემუშავებაზე.

აღნიშნული პროგრამის განხორციელების მნიშვნელოვან გამოწვევად უნდა მივიჩნიოთ თავად კანონში ძირეული ცვლილებების შეტანის მოცულობა და სიხშირე, რაც თავის მხრივ ართულებს პროგრამით გათვალისწინებული უფლებამოსილების განხორციელებას, პროფესიონალების მომზადებას და პრაქტიკის

დაგროვებას. სწორი სტრატეგიული ნაბიჯების დაგეგმისათვის კი არსებული გამოცდილების/პრაქტიკის არსებობა ქვაკუთხედს წარმოადგენს გამოწვევების გამოკვეთასა და მიზეზების მოძიების საკითხში. მიზეზები კი ძალიან განსხვავებული და სპეციფიკური შეიძლება იყოს. თვალსაჩინოებისთვის, წარმოდგენილია სქემა, რომელიც ასახავს სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების მონიტორინგის სახელმწიფო პროგრამის დამტკიცების შესახებ“ საქართველოს მთავრობის 2020 წლის 10 სექტემბრის №573 დადგენილებას, რომელშიც არსებითი ცვლილებები შევიდა საქართველოს მთავრობის 2023 წლის 15 აგვისტოს №307 დადგენილების საფუძველზე.



**წყარო:** სქემა შედგენილია თ. დიასამიძის მიერ „სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების მონიტორინგის სახელმწიფო პროგრამის“ საკანონმდებლო ცვლილებებზე დაყრდნობით.

სქემაზე გამოსახულია პასუხისმგებელი ერთეულები, რომლებსაც 2020 წლიდან – დადგენილების კანონიერ ძალაში შესვლის მომენტიდან უნდა განეხორციელებინა მასზე დაკისრებული ვალდებულება და მნიშვნელოვან რგოლს, წარმოადგენდა განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს საგანმანათლებლო დაწესებულების მანდატურის სამსახური ფსიქოსოციალური ცენტრის სოციალური მუშაკები, რომლებიც უშუალოდ განახორციელებდნენ სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვის მოძიებას, მათი ფაქტობრივი საცხოვრებელი ადგილის დაზუსტებას/დადგენას, საკონტაქტო ინფორმაციის მოძიებასა და მშობლის/კანონიერი წარმომადგენლის ინფორმირებას სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვის განათლების უფლების აღსრულების ვალდებულების შესახებ. ასევე, სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების შესახებ ინფორმაციის შეგროვების კითხვარის შევსებას და სამინისტროსთვის სპეციალური ფორმით მიწოდებას. თუმცა, ჩვენს მიერ საგანმანათლებლო დაწესებულების მანდატურის სამსახური ფსიქოსოციალური ცენტრის ხელმძღვანელთან ინტერვიუს თანახმად, ამგვარი პრაქტიკა ამ მომენტისათვის არ ყოფილა დაფიქსირებული (ამასთან დაკავშირებით, დამატებით იქნა გაგზავნილი წერილი, რომ მოეწოდებინათ ინფორმაცია, მანდატურის სამსახურის სოციალური მუშაკის მიერ სულ რამდენი კითხვარი იყო დღემდე შევსებული, თუმცა ამაზე პასუხი სამინისტროდან არ მიგვიღია.

თეორიული მასალის შესწავლის შემდეგ, ჩვენ მიერ ჩატარდა ინტერვიუები სამცხე-ჯავახეთისა და შიდა ქართლის საგანმანათლებლო რესურსცენტრების რამდენიმე რაიონის ხელმძღვანელთან. მათთანაც დასმული იყო კითხვა – *ჰქონდათ თუ არა პრაქტიკა სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების მოძიების მიზნით მათ ტერიტორიულ ერთეულში მანდატურის სამსახურის სოციალური მუშაკისთვის მომართვიანობის შესახებ?* ინტერვიუზე დაყრდნობით, **აღნიშნულ რაიონებში სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების მოძიების პრაქტიკა მანდატურის სამსახურის სოციალური მუშაკის მიერ არ ყოფილა.**

დამატებით, გადავწყვიტეთ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროდან გამოგვეთხოვა საჯარო ინფორმაცია, რომელიც მოიცავდა შემდეგ საკითხებს: **მანდატურის სამსახურის ფსიქოსოციალური სამსახურის სოციალური მუშაკის მიერ სკოლის მიღმა დარჩენილი მოსწავლეების შესახებ სტატისტიკური მონაცემები სამოქმედო ტერიტორიის (შესაძლოა მუნიციპალიტეტების, რაიონის) მიხედვით:**

- ასაკისა და სქესის მიხედვით სკოლის მიღმა დარჩენილი რამდენი ბავშვის მოძიება დაევალა მის სამოქმედო თუ სხვა ტერიტორიაზე;
- ასაკისა და სქესის მიხედვით სკოლის მიღმა დარჩენილი რამდენი ბავშვის მოძიება მოხდა;
- ასაკისა და სქესის მიხედვით სკოლის მიღმა დარჩენილი რამდენი ბავშვის ჩართვა მოხდა ფორმალურ განათლებაში (MES 4 23 0001042917).

ასევე, **გამოვითხოვეთ ინფორმაცია სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების (6-დან 16 წლამდე) ჯამური რაოდენობის შესახებ სასწავლო წლების მიხედვით;**

სტატისტიკური მონაცემები მუნიციპალიტეტების მიხედვით: ასაკისა და სქესის მიხედვით სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების რაოდენობა, რომელთა ჩართვაც განხორციელდა ზოგადი განათლების სისტემაში; ასაკისა და სქესის მიხედვით სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების რაოდენობა, რომელთა მოძიებაც ვერ განხორციელდა; ასაკისა და სქესის მიხედვით სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების რაოდენობა, რომელთა ჩართვაც ზოგადი განათლების სისტემაში ვერ მოხერხდა, მიზეზების მითითებით: მძიმე და მრავლობითი დარღვევები, პალიატიურ ზრუნვაში განთავსება, განვითარების შეფერხება, ოჯახის ეთნიკურ-კულტურული თავისებურება, ოჯახის მძიმე სოციალური მდგომარეობა და სხვა; ასაკისა და სქესის მიხედვით სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების რაოდენობა, რომელთა მიმართაც განხორციელდა რეფერირება საქართველოს შინაგან საქმეთა სამინისტროში, სსიპ – სახელმწიფო ზრუნვისა და ტრეფიკინგის მსხვერპლთა, დაზარალებულთა დახმარების სააგენტოში (MES 3 23 0001065308).

სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების მონიტორინგის სახელმწიფო პროგრამის დამტკიცების შესახებ საქართველოს მთავრობის 2020 წლის 10 სექტემბრის №573 დადგენილების მე-8 მუხლის მე-2 ნაწილი – პროგრამის მონიტორინგისა და ანგარიშგების მიზნით, სამინისტროს მიერ გამოქვეყნებული ანგარიში უნდა მოიცავდეს იმ ინფორმაციას, რაც ჩვენ გამოვითხოვეთ საჯარო ინფორმაციის გამოთხოვის წესების დაცვით. **მიუხედავად საკანონმდებლო ჩანაწერისა, ინფორმაცია, რომელსაც სამინისტრო ისედაც უნდა აგროვებდეს და ჩვენ ოფიციალურად გამოვითხოვეთ, სამინისტრომ დამატებითი ვადები ითხოვა ამ ინფორმაციის მოგროვებაზე.**

## დასკვნები და რეკომენდაციები

მონაცემების შესწავლისა და ანალიზზე დაყრდნობით, გაკეთებულია დასკვნები და შემუშავებულია რეკომენდაციები, რომლებიც, ხელს შეუწყობს საქართველოში სავალდებულო განათლების აღსრულების საკითხის მონესრიგებას და გასატარებელი ღონისძიებების ეფექტურ ორგანიზებას, კეროდ:

- საქართველოში საკანონმდებლო ნორმატიული ბაზა არ იძლევა საკითხის ეფექტური მონესრიგების შესაძლებლობას. მარეგულირებელი ნორმები ისე სწრაფად იცვლება, რომ კანონის მიზნის პრაქტიკული განხორციელების შეფასება ობიექტურად ვერ ხერხდება. სავალდებულო განათლების სამართლებრივი ორგანიზების ხარვეზების გამოკვეთის მიზნით, კი აუცილებელია ჯეროვანი პრაქტიკის შექმნა და მისი ანალიზი;
- სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების მონიტორინგის სახელმწიფო პროგრამის დამტკიცებიდან უკვე 3 წელში მოხდა მასში არსებითი ცვლილებების შეტანა, რომელიც საკითხის მონესრიგებაზე პასუხისმგებელი უფლებამოსილი სახელმწიფო ერთეულების ფუნქციებს მნიშვნელოვნად ცვლის;

- ხშირია სტრუქტურული რეორგანიზაცია, უწყებათა შორის უფლებამოსილების გადანაწილება, პასუხისმგებელი რგოლებისა და პირების გამოკვეთა და მათი აღჭურვა-მომზადება შესაბამისი ცოდნით, უნარებით და გამოცდილებით, რაც ართულებს საკითხის სიღრმისეულ შესწავლას და პრევენციული ღონისძიებების გატარებას;
- ქვეყანაში არსებული სტატისტიკური მონაცემები ძალიან მწირია და მიუხედავად მოპოვებული ინფორმაციისა, სავალდებულო განათლების გარეშე დარჩენილი მოსწავლეებისა და სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების ფორმალურ განათლებაში ჩართვის შესაძლებლობა გამონეგვად რჩება, რის საფუძველსაც გვაძლევს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ წარმოებული სწავლის შეწყვეტის სტატისტიკა, რომელიც არასრულყოფილია და არ იძლევა მონაცემებს რომელიც საშუალებას მოგვცემდა დაგვენახა თუ რამდენი მოსწავლე დაუბრუნდა ისევ სწავლას და აღიდგინა მოსწავლის სტატუსი;
- მოსწავლის სტატუსის შეჩერების ადმინისტრაციული პროცედურის ეტაპზე საჭიროა სტატუსის შეჩერების მიზეზების კონკრეტაცია;
- სკოლაში მოსწავლის დაბრუნების შემთხვევაში კი, ასევე უნდა ხდებოდეს დაბრუნების მიზეზების აღრიცხვა, რომელთა შეფასება თავის მხრივ გამოაჩენდა შესაძლო ეფექტურ პირობებს, მიდგომებს, თუ სახელმწიფოს მხრიდან გატარებულ სხვა ღონისძიებებს, რომლებმაც ხელი შეუწყო მათ საგანმანათლებლო დაწესებულებაში დაბრუნებას და სწავლის გაგრძელებას.
- საჭიროა დაიხვეწოს ცენტრალიზებული ეროვნული მონაცემთა ბაზა – ყველა აუცილებელი მონაცემის მოგროვება და სტატისტიკის წარმოება, ასევე ამ მონაცემთა მონიტორინგი და პერიოდული შეფასება, რაც საშუალებას მოგვცემს უკეთ დავინახოთ არსებული გამონეგვები და დავსახოთ მათი გადაწვეტის ეფექტური გზები.

### გამოყენებული ლიტერატურა:

საქართველოს სახალხო დამცველის ანგარიში (2022), საქართველოში ადამიანის უფლებათა და თავისუფლებათა დაცვის მდგომარეობის შესახებ  
არასრულწლოვანების სოციალური დაცვის, პროფესიული მომზადებისა და სამართალდარღვევათა პროფილაქტიკის სახელმწიფო პროგრამის დამტკიცების შესახებ, საქართველოს პრეზიდენტის 1996 წლის 1 ივლისის №431 ბრძანებულება [<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/1278355?publication=0>]

- არასრულწლოვანთა დაცვის, განვითარებისა და საზოგადოებასთან ადაპტაციის სახელმწიფო პროგრამის დამტკიცების შესახებ, საქართველოს პრეზიდენტის 2000 წლის 2 მარტის №80 ბრძანებულება [<https://www.matsne.gov.ge/ka/document/view/113602?publication=0>]
- საქართველოში ადამიანის უფლებათა და თავისუფლებათა დაცვის მდგომარეობის შესახებ, 2022 წელი, საქართველოს სახალხო დამცველის ანგარიში, ხელმისაწვდომია: <https://ombudsman.ge/geo/saparlamento-angarishebi>
- სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების მონიტორინგის სახელმწიფო პროგრამის დამტკიცების შესახებ, საქართველოს მთავრობის დადგენილება, №573, 2020 წლის 10 სექტემბერი, ხელმისაწვდომია: <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4992004?publication=0>
- „ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში მოსწავლის ჩარიცხვისა და მოსწავლის სტატუსის შეჩერების წესის დამტკიცების შესახებ“ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2017 წლის 11 იანვრის №04/ნ ბრძანება, ხელმისაწვდომია: <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/3543464?publication=0>
- ზოგადი განათლების შესახებ საქართველოს კანონი, საქართველოს პარლამენტი N 1330, 8 აპრილი 2005, ხელმისაწვდომია: <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/29248?publication=99>
- Aikman, S., & Unterhalter, E. (2005). *Beyond access: Transforming policy and practice for gender equality in education*. Oxfam.
- Baird, S., Ferreira, F. H., Özler, B., & Woolcock, M. (2011). Conditional, unconditional and everything in between: A systematic review of the effects of cash transfer programmes on schooling outcomes. *Journal of Development Effectiveness*, 3(1), 1-43.
- Birch, E., & Gielen, U. P. (2010). Economic development, political democracy, and human development. *Comparative Political Studies*, 43(7), 835-861.
- Baker, M., & Milligan, K. (2008). Evidence from Compulsory Schooling Laws. *Economic Journal*, 118(525), 1045-1076.
- Bruns, B., Mingat, A., & Rakotomalala, R. (2003). *Achieving universal primary education by 2015: A chance for every child*. World Bank.
- Chu, J. (2017). Poverty, parent education, and provision of universal primary education: A cross-national study of 109 countries. *International Journal of Educational Development*, 52, 37-49.
- Dynarski, S., Gleason, P., Rangarajan, A., & Woodworth, K. (1998). Impacts of Dropout Prevention Programs: A Review of the Literature. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1(1), 5-30.
- Duflo, E. (2001). Schooling and labor market consequences of school construction in Indonesia: Evidence from an unusual policy experiment. *American Economic Review*, 91(4), 795-813.

- Glewwe, P., Hanushek, E. A., Humpage, S., & Ravina, R. (2011). School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010. National Bureau of Economic Research.
- Glewwe, P., Jacoby, H. G., & King, E. M. (2001). Early childhood nutrition and academic achievement: A longitudinal analysis. *Journal of Public Economics*, 81(3), 345-368.
- Glick, P., & Sahn, D. E. (2000). Schooling of girls and boys in a West African country: The effects of parental education, income, and household structure. *Economics of Education Review*, 19(1), 63-87.
- Hall, A. (2012). Mobilising communities for girls' education: Experiences in Malawi. *Gender and Development*, 20(2), 231-243.
- Oosterhoff, P., Zwanikken, P., & Ketting, E. (2008). Sexual torture of boys in detention in Burundi: A report by the health and human rights program, School of Public Health and Community Medicine, University of Washington.
- Psacharopoulos, G. (1997). Child labor versus educational attainment: Some evidence from Latin America. *Journal of Population Economics*, 10(4), 377-386.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Harvard University Press
- UN General Assembly, Universal Declaration of Human Rights, 10 December 1948, 217 A (III), available at: <https://www.refworld.org/docid/3ae6b3712c.html> [accessed 30 October 2023];
- UN Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), Convention Against Discrimination in Education, 14 December 1960, available at: <https://www.refworld.org/docid/3ae6b3880.html> [accessed 30 October 2023];
- UNESCO. (2011). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*
- UNESCO. (2023). *SDG 4 mid-term progress review: progress since 2015 has been far too slow (ED/GEM/MRT/2023/FS/G/2)* available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386852>
- Parliament of the Republic of Georgia, Constitution of Georgia Georgia 24 August 1995, 786. available at: <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/30346?publication=36> [accessed 30 October 2023];
- UNICEF. (2019). *Child marriage, child labor, and schooling in South Asia*.
- UNESCO, Institute of Statistics (UIS) <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx>



## აღმასრულებელი ფუნქციები, რუმინაცია და ფსიქოლოგიური მადლობა: განსხვავებები სტრესის დონისა და სქესის მიხედვით (2022)

### 1. შესავალი

სტრესი ცხოვრების თანმდევი გამოცდილებაა. ის შესაძლოა მოქმედებდეს როგორც დადებითად (Rudland, Golding, & Wilkinson, 2020), ასევე უარყოფითად ადამიანის ფსიქიკურ ჯანმრთელობაზე (Bremner, 2022), ფსიქოლოგიურ მედეგობასა (McEwen, Gray, & Nasca, 2015) და აღმასრულებელ ფუნქციაზე (Guevara, & Murdock, 2020). სტრესის გამომწვევი მიზეზები და თავად გარემო, რომელშიც ინდივიდი ცხოვრობს, შესაძლოა ნაკლებად ექვემდებარებოდეს კონტროლს. თუმცა, ინდივიდის დამოკიდებულება ჩამოთვლილი ფაქტორების მიმართ ხშირად განაპირობებს იმას, თუ როგორ განვითარდება ან გადაწყდება სტრესული გამოცდილება. კვლევებით დასტურდება, რომ, თუ ინდივიდი პრობლემის გადაჭრაზეა ფოკუსირებული, მაშინ გამოსავალი უმჯობესი იქნება, ვიდრე იმ შემთხვევაში, თუ მისი ნამყვანი საზრუნავი სტრესით გამოწვეულ ემოციასთან გამკლავება იქნება (Biggs, Brough, & Drummond, 2017). საყურადღებოა ის ფაქტორიც, თუ რამდენად არის ადამიანის აღმასრულებელი ფუნქცია განვითარებული ან პრობლემის გადაწყვეტაში ჩართული; რა როლს თამაშობს რუმინაცია ანუ რა დროს უთმობს ადამიანი უსიამოვნო და ხშირად უკონტროლო ფიქრებს. მიუხედავად კვლევების სიმრავლისა, ჯერ კიდევ ბევრი პასუხგაუცემელი კითხვა არსებობს. ამრიგად, ნინამდებარე კვლევა ეცდება ნათელი მოჰფინოს სტრესს, აღმასრულებელ ფუნქციას, ფსიქოლოგიურ მედეგობასა და რუმინაციას შორის კავშირებს; და ასევე, ჩამოთვლილ ცვლადებს შორის სქესის მიხედვით არსებულ განსხვავებებს.

#### 1.1 აღმასრულებელი ფუნქციები

ტვინის ქერქულ უბნებს, ძირითადად შუბლის ნილებს, აკისრიათ მნიშვნელოვანი ფუნქციები, რაც **აღმასრულებელი ფუნქციების** (EFS) სახელითაა ცნობილი (Cristofori, Cohen-Zimmerman, & Grafman, 2019; DeRight, 2019; Mace et al., 2019). აღმასრულებელი ფუნქცია ქოლგა ტერმინია, რომელიც მოიცავს ისეთ პროცესებს, როგორებიცაა: დაგეგმვა, მუშა მეხსიერება, ყურადღება, ინჰიბიცია, თვითმონიტორინგი, თვითრეგულაცია და ინიციატივა (Goldstein & Naglieri, 2014; Naglieri & Goldstein, 2017). მათი მეშვეობით შესაძლებელია იდეებით მანიპულირება, ქცევის დაყოვნება, ახალ მოვლენებთან ან გაუთვალისწინებელ სიახლეებთან შეხვედრა, ცდუნებებთან გამკლავება და ფოკუსირება (Diamond, 2013). თავის ტვინის სხვადასხვა უბნები განსხვავებულ ფუნქციებს ასრულებენ,

ამ ფუნქციებს აქვთ პარალელური და იერარქიული ხასიათი; შესაძლოა ქვედა, უფრო მეტად ემოციებზე პასუხისმგებელი უბნები, გავლენას ახდენდნენ ზედა, უფრო რაციონალურ, ფუნქციებზე ან პირიქით, აღმასრულებელი სტრუქტურები არეგულირებდნენ ემოციურ სტრუქტურებს (Kolb & Whishaw, 2011). ასევე საინტერესოა აღმასრულებელი ფუნქციების ცივ და ცხელ კატეგორიებად დაყოფა, რომელთაგან ცივს უწოდებენ „ზემოდან ქვემოთ“ მართულ ნეირო-პროცესებს, რომლებიც ძირითადად ნეიტრალური აფექტური ვალენტობით ხასიათდებიან; ცხელი აღმასრულებელიც „ზემოდან ქვემოთ“ არეგულირებს, თუმცა ამ შემთხვევაში კონტექსტს მოტივაციური ან ემოციური დაინტერესება განსაზღვრავს (Zelazo & Carlson, 2012). როგორც წესი, ცივი აღმასრულებელი უფრო მეტ ლოგიკურ აზროვნებას და კრიტიკულ ანალიზს მოითხოვს, ხოლო ცხელი აღმასრულებელი ჯილდოს დაუყოვნებლივ მიღებისა და დაკმაყოფილების გადავადების დილემის წინაშე დგას (Peterson & Welsh, 2014; Poon, 2018). მიუხედავად იმისა, რომ კვლევებში ყურადღება ძირითადად ცივი ფუნქციების შესწავლას ეთმობოდა, ბოლო პერიოდში ემოციის რეგულაციის პრობლემით დაინტერესება კიდევ უფრო გაიზარდა. მნიშვნელოვნია, აღმასრულებელი ფუნქცია განვიხილოთ, ერთი მხრივ, როგორც მთლიანობა (EF) და მეორე მხრივ, როგორც დამოუკიდებელი ერთეულები (EFs), რომლებიც ერთიმეორეზე ზემოქმედებით ადამიანთა ხასიათისა და ქცევის მრავალფეროვნებას განაპირობებენ (Miyake et al., 2000; Diamond, 2013).

საინტერესოა ამ მიმართულებით ჩატარებული კვლევების შედეგები. კომორბიდობის სიხშირის გამო, ივარაუდეს, რომ ფსიქიკურ აშლილობებს რალაც საერთო ფაქტორები უნდა აკავშირებდეს. ამ ფაქტორებს შორის ჩამოთვლილია დაყოვნების უუნარობა, მყისიერი საპასუხო რეაქციის დისინჰიბიცია და იმპულსურობა (Castellanos-Ryan et al., 2016). აღმასრულებელი ფუნქციების დეფიციტები კავშირშია ნეიროგანვითარების დარღვევებთან, ადიქციასთან, ქცევით დარღვევებთან, შფოთვით, გუნება-განწყობილების და პიროვნულ აშლილობებთან (Castellanos-Ryan et al., 2016; Romer & Pizzagalli, 2021). მოსაზღვრე პიროვნული აშლილობის მქონე პაციენტებს უჭირთ გადაწყვეტილების მიღება და დაგეგმვა; ისინი იმპულსურობით გამოირჩევიან ზოგიერთი სტიმულის მიმართ, რაც ინჰიბიციის ფუნქციის დეფიციტზე მიუთითებს (Bazanis, 2002). აღმასრულებელი ფუნქციის გავარჯიშებას კი, თერაპიული და პრევენციული თვალსაზრისით, იმედისმომცემი შედეგები აქვს (Zelazo, 2020).

## 1.2 რუმინაცია

რუმინაცია ნეგატიურ გუნება-განწყობილებასთან გამკლავების არაადაპტური მეთოდია, რაც მოიცავს ყურადღების საკუთარ თავზე მიმართვას, თვით-რეფლექსიას, უარყოფით განცდებზე განმეორებად და პასიურ ფოკუსს (Treyner, Gonzalez & Nolen-Hoeksema, 2003); თუმცა, ამ ტენდენციის მქონე ინდივიდები უსიამოვნო განცდებისგან გათავისუფლების ნაცვლად ისევ და ისევ ფიქრების მანკიერ წრეში ტრიალებენ, რომლის შინაარსები ნეგატიური აფექტის მიზეზებს, შედეგებსა და სიმპტომებს ეხება (Smith & Alloy, 2009; Lyubomirsky, Layous, Chan-

cellor & Nelson, 2015). რუმინაცია, რასაც ზოგჯერ ფიქრების აკვიატებულ ლექს-ვას ვუნოდებთ, ფიქრის სტილია და არა უბრალოდ ნეგატიური შინაარსის მქონე ფიქრი. შესაბამისად, განსხვავდება ნეგატიური ავტომატური ფიქრებისგან და მისი გაკონტროლება შედარებით უფრო რთულია (Yang, Cao, Shields, Teng & Liu, 2017). ადამიანები, რომლებსაც რუმინაციისკენ მიდრეკილება ახასიათებთ, უფრო მონყვლადნი არიან ისეთი ფსიქიკური აშლილობების მიმართ, როგორიცაა შფოთვა, დეპრესია (Mathews & MacLeod, 2005), ნივთიერებათა ავადმოსხმარება და თვითდამაზიანებელი ქცევები (Yang et al., 2017).

რუმინაციული რეაგირების სტილი კავშირშია არაადაპტურ კოგნიტურ სტილთან, ნეგატიურ ატრიბუციულ სტილთან, უმწეობასთან, პესიმიზმთან, თვითკრიტიკულობასთან, ნევროტიციზმთან, სოციოპათიასა და სოციალური მხარდაჭერის ნაკლებობასთანაც კი (Lyubomirsky, Layous, Chancellor & Nelson, 2015; Bernstein, Heeren & McNally, 2017).

გამოვლენილია სქესობრივი განსხვავებებიც: რუმინაცია მდედრობითი სქესისთვის უფროა დამახასიათებელი, ვიდრე მამრობითისთვის; ბათლერის და ნოლენ-ჰუქსემას კვლევის მიხედვით (1994), სევდიან თუ კარგ განწყობაზე ყოფნის დროს, ქალები უფრო ხშირად ემოციებზე ფოკუსირებულ დავალებას ამჯობინებდნენ, ხოლო კაცები ისეთ დავალებას, რაც ყურადღების გადატანის შესაძლებლობას იძლეოდა. ემოციაზე ფოკუსირებულ დავალებას ქალების 92%, ხოლო კაცების 46% ირჩევდა. ამავე კვლევაში განმარტებულია, რომ ქალებისა და კაცების არჩევანზე შესაძლოა გენდერული რწმენები ახდენდეს გავლენას და ეს განაპირობებდეს ემოციური რეგულაციისთვის განსხვავებული საშუალებების გამოყენებას: მდედრობითი სქესის შემთხვევაში – რუმინაციას, ხოლო მამრობითი სქესის შემთხვევაში – ყურადღების გადატანას (Butler & Nolen-Hoeksema, 1994). განსხვავების მიუხედავად, რუმინაცია ორივე სქესისთვის ერთნაირად წინასწარმეტყველებს დეპრესიული ეპიზოდის დაწყებას; უშუალოდ ეპიზოდის მიმდინარეობისას, ფიქრების ლექვა კაცებზე უფრო დიდ გავლენას ახდენს, ვიდრე ქალებზე (Lyubomirsky, Layous, Chancellor & Nelson, 2015).

### **1.3 ფსიქოლოგიური მედეგობა**

მედეგობა გულისხმობს ინდივიდის უნარს, დაუბრუნდეს ფუნქციონირების ჩვეულ დონეს მძიმე სტრესული გამოცდილების შემდეგ (Smith et al., 2008; Feder, Charney & Collins, 2011). ზოგი ავტორი ფსიქოლოგიურ მედეგობას განიხილავს როგორც დინამიკურ კონცეპტს, რომელშიც შერწყმულია სტრესზე რეაგირების ჰეტეროგენურობა, ცხოვრების კურსის თავისებურებები, გენეტიკა-გარემოს მიმართება და სხვა კომპონენტები (Bell, 2011; Rutter, 2012; Wang & Deater-Deckard, 2013). ფსიქოლოგიურ მედეგობას ასევე განმარტავენ როგორც ნერვული სისტემის უნარს, აიტანოს მზარდი აფექტური სიძნელები ისე, რომ ტოქსიკურ დაცვით მექანიზმებს არ მიმართოს (Feder, Charney & Collins, 2011; Montgomery, 2013). ნაკლებადაა გამოკვლეული ის თავისებურებები, რაც შესაძლოა ქალებისა და კაცების ფსიქოლოგიურ მედეგობებს ახასიათებდეს. როგორც ცნობილია, ექსტერ-

ნალიზებული აშლილობების პრევალენტობა მამაკაცებში უფრო მაღალია, ხოლო ინტერნალიზებული აშლილობები ქალებში უფრო გავრცელებული. DSM-5-ის მიხედვით, ნეიროგანვიტარების დარღვევების დიაგნოზს უფრო ხშირად უსვამენ მამრობითი სქესის, ხოლო დეპრესიული ჯგუფის აშლილობებს – მდედრობითი სქესის წარმომადგენლებს (American Psychiatric Association, 2013). ტრავმისადმი მედეგობა უფრო მამრობითი სქესთან ასოცირდება (Bonanno & Mancini, 2011). ურთიერთობითი მედეგობის თანახმად, ქალებისთვის სტრესულ სიტუაციებში განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს ურთიერთობებს და სხვებთან კავშირში ყოფნას (Jordan, 2005). სქესობრივი თვალსაზრისით გამოვლენილი განსხვავებები ახსნილია გენსა და გარემოს შორის ურთიერთკავშირითაც (Boardman, Blalock, & Button, 2008; Hodes & Epperson, 2019).

#### **1.4 მედეგობა, რუმინაცია და აღმასრულებელი ფუნქციები**

აღმასრულებელი ფუნქციები და რუმინაცია სხვადასხვა ფსიქოპათოლოგიის დროს ტრანსდიაგნოსტიკურ ფაქტორებს წარმოადგენენ (du Pont, Rhee, Corley, Hewitt & Friedman, 2019; Snyder, Friedman & Hankin, 2019; Grant, Mills, Judah & White, 2021). მაღალი რუმინაცია და ყურადღების გადანაცვლების სირთულე ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად წინასწარმეტყველებენ პირველი დეპრესიული ეპიზოდის უფრო ადრე დაწყებას. მიუხედავად იმისა, რომ გოგოებში დეპრესიის განვითარების ალბათობა ორჯერ უფრო მაღალი იყო, ვიდრე ბიჭებში, მაღალი რუმინაცია დეპრესიის უფრო ადრე დაწყების პრედიქტორია მხოლოდ ბიჭების ჯგუფისთვის (Stange et al., 2016). სხვა კვლევის მიხედვით, ის ახალგაზრდები, ვისაც მდგრადი ყურადღების მაღალი მაჩვენებლები აქვთ და ამავდროულად ნეგატიური დასკვნების გაკეთების სტილი ახასიათებთ, რუმინაციისა და დეპრესიის განვითარების უფრო მაღალი საშიშროების წინაშე დგანან (Rifkin, Mac Giollabhui, Kendall, Abramson & Alloy, 2021).

დეპრესიული რუმინაცია დადებით კავშირშია ინჰიბიციის ფუნქციის დეფიციტთან, ხოლო ბრაზით გამოწვეული და ინტელექტუალური რუმინაცია – ახალ დავალებაზე გადართვის სირთულესთან (Whitmer & Banich, 2007). მეტა-ანალიზების თანახმად, მნიშვნელოვანი ინვერსიული კავშირი გამოვლინდა, ერთი მხრივ, რუმინაციასა და ინჰიბიციას შორის, მეორე მხრივ, რუმინაციასა და სხვა დავალებაზე ყურადღების გადართვას შორის (Yang et al., 2017; Vălenaș & Szentágotai-Tătar, 2017). იანგის და კოლეგების (2017) კვლევის მიხედვით, რუმინაციასა და მუშა მეხსიერებას შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირი არ გამოვლენილა. რუმინაცია კავშირშია არარელევანტური ინფორმაციის დავიწყების სირთულესთან (Roberts, Watkins & Wills, 2017) და ყურადღების გადართვის სიძნელებთან განსაკუთრებით მაშინ, როცა მუშა მეხსიერებაში ნეგატიური ინფორმაციაა შენახული (Koster, De Lissnyder & De Raedt, 2013).

აღმასრულებელი ფუნქციების გავარჯიშებას პოზიტიური გავლენა აქვს ფსიქოლოგიურ მედეგობაზე (Pearce & Davis, 2021; Taylor & Ruiz, 2019; Parsons, Kruijt

& Fox, 2016; Hoorelbeke, Koster, Vanderhasselt, Callewaert & Demeyer, 2015). აღმასრულებელი ფუნქციები ასოცირდება ძალისხმევასთან, რომლის მეშვეობითაც ინდივიდს სტრესორებთან გამკლავება შეუძლია. ამისთვის აუცილებელია პრეპოტენტიური ანუ ავტომატური საპასუხო რეაქციების ინჰიბიცია და გარემოში არსებულ რელევანტურ ინფორმაციაზე ფოკუსირების მეშვეობით ახალი საპასუხო ქცევების გააქტიურება ან გამომუშავება (Quinn & Joormann, 2015). სტუდენტების მონაწილეობით ჩატარებული კვლევის მიხედვით, სტრესით გამომწვეული რუმინაცია უარყოფით კორელაციაშია ფსიქოლოგიურ მედეგობასთან (Willis & Burnett, 2016). სტუდენტებს, რომლებსაც რუმინაციისკენ მიდრეკილება ახასიათებდათ, კოგნიტური კონტროლის გასაუმჯობესებლად რამდენიმე ტრენინგი ჩაუტარდათ, რის შემდეგაც მათი ფსიქოლოგიური მედეგობა და სტრესის ამტანობა გაუმჯობესდა (Hoorelbeke, Koster, Vanderhasselt, Callewaert & Demeyer, 2015). ყურადღების კონტროლი და ემოციების კოგნიტური რეგულაცია კავშირშია მედეგობასთან. მაგალითად, ნეგატიური მოვლენის კოგნიტური გადაფასების შემდეგ თავის ტვინის ემოციური უბნების, ამიგდალასა და ინსულას აქტიურობა შემცირებული იყო (Troy & Mauss, 2011).

## 1.5 სტრესი

სამი ტიპის სტრესს გამოყოფენ: დადებითს, გამკლავებადს და ტოქსიკურს. დადებითი სტრესის მიზეზი ძირითადად ძლიერი ემოციების გამომწვევი პოზიტიური მოვლენებია; გამკლავებადი სტრესი უსიამოვნო მოვლენებითაა გამომწვეული, ხოლო ტოქსიკური სტრესი ძირითადად ხანგრძლივი სტრესული სიტუაციებითა და ტრაგიკული მოვლენების შედეგად ვითარდება (Jiang et al., 2019). სტრესი ასევე დიფერენცირდება როგორც ქრონიკული, მწვავე და ტრავმული (Liu & Boyatzis, 2021). სტრესთან საბრძოლველად ორგანიზმი მომართავს ჰიპოთალამუს-ჰიპოფიზ-თირკმელზედა ჯირკვლების ღერძს (HPA). ტოქსიკურ სტრესს ახასიათებს აღნიშნული ღერძის ხშირი და გახანგრძლივებული აქტივაცია, ასევე სტრესთან ბრძოლის არხების მოშლა, რამაც შესაძლოა გამოიწვიოს არა მხოლოდ ტვინის, არამედ ორგანოების დაზიანებაც (Jiang et al., 2019). ქალებს, რომლებსაც ბავშვობაში ძალადობის ისტორია აქვთ გამოვლილი, სტრესული სიტუაციების საპასუხოდ, ადრენოკორტიკოტროფული ჰორმონი (ACTH) ექვსჯერ უფრო გაზრდილი რაოდენობით გამოეყოფათ (Gabbard, 2005). ACTH-ის ჰიპერსეკრეციას თან ახლავს კორტიზოლის გადაჭარბებული რაოდენობით გამოყოფა (Feder, Charney & Collins, 2011). ასეთ რეჟიმში სხეულის გახანგრძლივებულ ყოფნას მოსდევს ნეიროანთებითი პროცესები. ქრონიკული სტრესის დროს ეს პროცესი განსაკუთრებით აქტიურია თავის ტვინის პრეფრონტალურ ქერქში (Walker, Pfingst, Carnevali, Sgoifo & Nalivaiko, 2017). აღმოჩნდა, რომ სოციალური იზოლაციით გამწვეული სტრესიც ჩვეულებრივ იწვევს HPA-ისა და სიმპატიკური ნერვული სისტემის გააქტიურებას; ეს პროცესები ზრდის ციტოკინების რაოდენობას; იწვევს მიკროგლიების და ასტროციტების აქტივობის ზრდას და ამცირებს სინაფსების პლასტიურობას. ამას თან დაერთვის გაბა

ნეიროტრანსმიტერების და მისი მიმღები რეცეპტორების შემცირება, რის გამოც ნერვული სისტემა ვეღარ ახერხებს პროცესების ინჰიბირებას (DiSabato, Quan & Godbout 2016; Al Omran et al., 2022). აღსანიშნავია, რომ იმუნური სისტემის დამცველი ციტოკინები და სტრეს-ჰორმონი კორტიზოლი მედეგობის პრედიქტორ ბიომარკერებს წარმოადგენენ (Walker et al., 2017).

ადამიანის ნერვული სისტემის განვითარებაზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს სხვებთან ურთიერთობა, რაც ინტერპერსონალური ნეირობიოლოგიის აქტიური შესწავლის საგნად იქცა (Montgomery, 2013). პირველადი მზრუნველების მიერ ბავშვის ფიზიკური და ემოციური საჭიროებების უგულვებლყოფა მომავალში კოგნიტური და აფექტური დეფიციტების გამონვევის წინაპირობაა (Van Der Kolk, 2007). ფსიქოლოგიური მედეგობის გასაძლიერებლად და სტრესის ტოქსიკური გავლენის შესამცირებლად, დიდი მნიშვნელობა აქვს ემოციური და სოციალური ინტელექტის განვითარებას (Liu & Boyatzis, 2021). ბერნეტის და უილისის (2016) კვლევის მიხედვით, მაღალი აღქმული სტრესი კავშირში იყო მაღალ რუმინაციასთან და დაბალ მედეგობასთან. სქესის მიხედვით მიღებული შედეგიც სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი იყო: ქალები მაღალი აღქმული სტრესის დროს რუმინაციული საპასუხო სტილითა და დაბალი მედეგობით გამოირჩეოდნენ კაცებთან შედარებით. თუმცა იმ მამაკაცებს, რომელთაც სტრესის დონე მაღალი ჰქონდათ, რუმინაციის ტენდენციაც მაღალი ჰქონდათ (Willis & Burnett, 2016).

კვლევები მოწმობენ, რომ აღმასრულებელ ფუნქციებს, რუმინაციასა და ფსიქოლოგიურ მედეგობას შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირები არსებობს. თუმცა, ვერ მოვიძიეთ სამეცნიერო სტატიები, რომლებშიც გამოკვლეული იქნებოდა, რომელი აღმასრულებელი ფუნქციები წინასწარმეტყველებენ რუმინაციასა და მედეგობას; და თუ იცვლებიან ეს პრედიქტორები სტრესისა და სქესის მიხედვით.

ამრიგად, წამოვაცენეთ შემდეგი ჰიპოთეზები: 1) აღმასრულებელ ფუნქციასა და მედეგობას შორის დადებითი კავშირი იქნება, ხოლო რუმინაცია და აღქმული სტრესი უარყოფითად იქნება წინა ორ ცვლადთან დაკავშირებული. 2) სქესის მიხედვით, განსხვავებული იქნება რუმინაციის მაჩვენებლები. 3) ასევე მოსალოდნელია, რომ განსხვავებული იქნება მედეგობისა და რუმინაციის პრედიქტორები როგორც სქესის, ასევე აღქმული სტრესის მიხედვით.

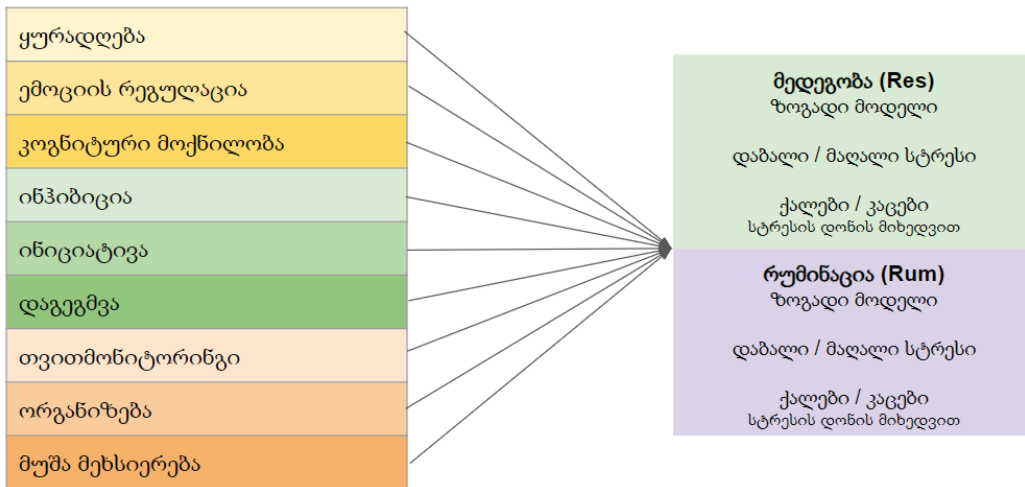
## 2. კვლევის მეთოდი

### 2.1 შერჩევა, კვლევის პროცედურა და საკვლევი ინსტრუმენტები

ხელმისაწვდომ შერჩევას თვითადმინისტრირებადი კითხვარები ელექტრონული ფოსტით, სოციალური ქსელითა და უნივერსიტეტის პლატფორმის გამოყენებით დაეგზავნა. მონაწილეობის მისაღებად მინიმალური ასაკი 18 წელი იყო. ასაკის ზედა ზღვარზე შეზღუდვა არ ყოფილა. კვლევა იყო ანონიმური. კითხვა-

რის შევსებას დაახლოებით 25-30 წუთი სჭირდებოდა. მონაწილეთა წასახალი-სებლად, კითხვარს ჰქონდა დამატებითი ფუნქცია: შეეძლოთ მოენიშნათ გრაფა „მსურს მივიღო ინფორმაცია ჩემს/ზოგადად კვლევის შედეგებთან დაკავშირებით“ და ელექტონული ფოსტაც დაერთოთ, რომელზეც სასურველი ინფორმაცია გადაეგზავნებოდათ.

ზემოხსენებული კითხვარებია: აღმასრულებელი ფუნქციების საკვლევი კითხვარი ზრდასრულებისთვის CEFI (Naglieri & Goldstein, 2017), რუმინაციის კითხვარი RRS (Treyner, Gonzalez & Nolen-Hoeksema, 2003) და ფსიქოლოგიური მედეგობის მოკლე სკალა BRS (Smith et al., 2017). აღქმული სტრესის შესაფასებლად მოცემული იყო მხოლოდ ერთი კითხვა: „ბოლო ერთ თვეს რომ გადაავლოთ თვალი, რამდენად სტრესულად შეაფასებდით?“ კითხვას მოყვებოდა ოთხი სავარაუდო პასუხი: 1 – საერთოდ არ იყო სტრესული; 2 – ცოტათი სტრესული იყო; 3 – ძირითადად სულ სტრესული იყო; 4 – იმდენად სტრესული იყო, რომ გადავიწვი. ერთი თვე განზრახ იყო შერჩეული, რადგან CEFI-ც ბოლო ოთხი კვირის განმავლობაში გამოვლენილი ქცევების სიხშირეს ამოწმებს. ეს უკანასკნელი 9 ძირითადი ქვესკალისგან შედგება, რომლებიც ცხრა ფუნქციას შეესაბამება: ყურადღებას, ემოციის რეგულაციას, კოგნიტურ მოქნილობას, ინჰიბიციას, ინიციატივას, დაგეგმვას, თვითმონიტორინგს, ორგანიზებასა და მუშა მესხიერებას. შესაბამისად, წინამდებარე კვლევა ერთმანეთისგან მიჯნავს აღმასრულებელ ფუნქციას (EF), როგორც ფუნქციების ჯამს და აღმასრულებელ ფუნქციებს (EFs), როგორც მთლიანობიდან გამოყოფილ ცალკეულ ფუნქციებს. ამგვარმა დაყოფამ, მთელისა (EF) და მისი შემადგენელი ნაწილების (EFs) სხვა ცვლადებთან მიმართებაში გაზომვამ, ამ კავშირების შესახებ უფრო დეტალიზებული სურათი გამოავლინა (იხ. სურ. 1).



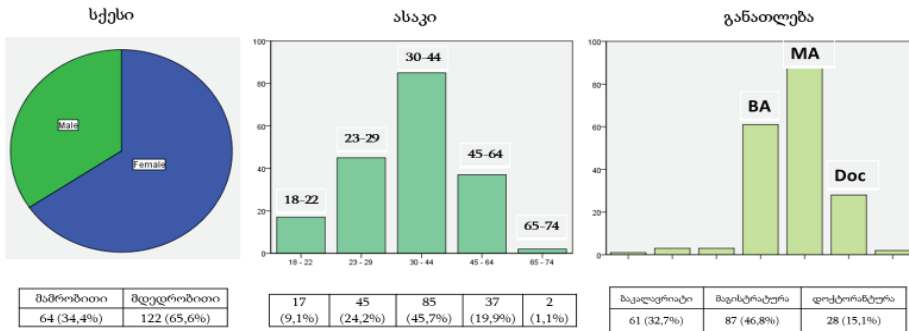
**სურ. 1**

### 3. მონაცემების სტატისტიკური დამუშავება

#### 3.1 დემოგრაფიული მონაცემები

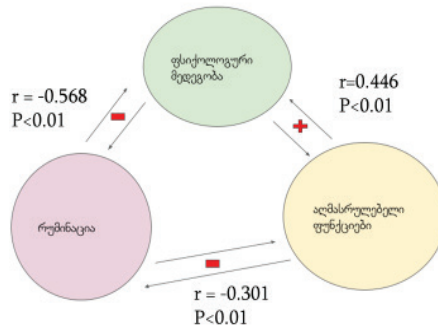
კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 186-მა ადამიანმა, 64 იყო მამაკაცი, 122 – ქალი. ასაკობრივი ჯგუფები გამოყავით აღმასრულებელი ფუნქციების კითხვარის გათვალისწინებით, რადგან სტანდარტიზებული ქულები ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით ნაწილდებოდა (იხ. დიაგრამა 1). მონაწილეთა თითქმის 47% მაგისტრის ხარისხს ფლობდა ან ამ საფეხურზე სწავლობდა, თითქმის 33% – ბაკალავრის საფეხურზე იყო, 15%-ს შეადგენდნენ დოქტორის ხარისხის მფლობელები და ამ საფეხურის სტუდენტები; საშუალო, პროფესიული და სხვა საფეხურის განათლების მქონე პირები კი, თითქმის 5%-ს შეადგენდნენ.

დიაგრამა 1



#### 3.2 მედეგობა, რუმინაცია და აღმასრულებელი უწყებები (EF & EFs)

აღმასრულებელ ფუნქციასა და ფსიქოლოგიურ მედეგობას შორის გამოვლინდა დადებითი საშუალო სიძლიერის კავშირი ( $r=0.446$ ,  $P<0.01$ ); რუმინაციასთან აღმასრულებელი ფუნქციის კავშირი უარყოფითია ( $r = -0.301$ ,  $P<0.01$ ), მედეგობასა და რუმინაციას შორის კავშირიც უარყოფითია და ძლიერია ( $r = -0.568$ ,  $P<0.01$ ). სამივე შემთხვევაში მიღებული შედეგები სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია და გამოთქმულ ჰიპოთეზებს ადასტურებს (იხ. სურ. 2).



სურ. 2



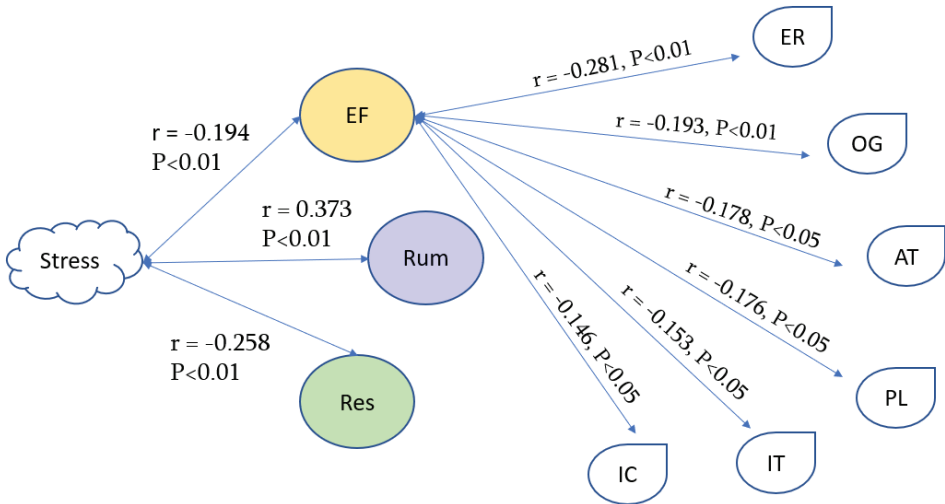
აღმასრულებელი ფუნქციების (EFs) რუმინაციასთან და მედეგობასთან კავშირის დასადგენად ჩატარა კორელაციური ანალიზი. მედეგობის კავშირი ცხრავე ცვლადთან დადებითია და ამავდროულად სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი. ყველაზე ძლიერი კავშირი გამოვლინდა ემოციის რეგულაციასთან ( $r = 0.499, P < 0.01$ ), რასაც მოყვება დაგეგმვა ( $r = 0.429, P < 0.01$ ), ყურადღება ( $r = 0.414, P < 0.01$ ), ორგანიზება ( $R = 0.399, P < 0.01$ ), ინიციატივა ( $r = 0.338, P < 0.01$ ), მუშა მესხიერება ( $r = 0.337, P < 0.01$ ), ინჰიბიციური კონტროლი ( $r = 0.303, P < 0.01$ ), მოქნილობა ( $r = 0.264, P < 0.01$ ) და ბოლოს თვითმონიტორინგი ( $r = 0.254, P < 0.01$ ).

მედეგობასა და აღმასრულებელ ფუნქციებს შორის კავშირები წრფივი მრავლობითი რეგრესიის გამოყენებით დაზუსტდა. დამოკიდებულ ცვლადად SPSS-ში მედეგობა მოინიშნა, ხოლო პრედიქტორ ცვლადებად – ცხრა აღმასრულებელი ფუნქცია. გამოვლინდა მედეგობის ხუთი პრედიქტორი: ემოციის რეგულაცია ( $Beta = 0.489, P < 0.01$ ), დაგეგმვა ( $Beta = 0.332, P < 0.01$ ), თვითმონიტორინგი ( $Beta = -0.335, P < 0.01$ ), ორგანიზება ( $Beta = 0.272, P < 0.05$ ) და ინჰიბიციური კონტროლი ( $Beta = -0.218, P < 0.05$ ). დისპერსიული ანალიზის (ANOVA) მიხედვით, რეგრესული მოდელი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია:  $F(5, 180) = 18.85, R^2 = 0.344, P < 0.01$ .

რუმინაციასა და აღმასრულებელ ფუნქციებს შორის კორელაციური ანალიზის შედეგად გამოვლენილი კავშირები უარყოფითია. ყველაზე ძლიერი კავშირი გამოვლინდა ემოციის რეგულაციასთან ( $r = -0.359, P < 0.01$ ), რასაც სიდიდით მოსდევს ყურადღება ( $r = -0.325, P < 0.01$ ), ორგანიზება ( $r = -0.305, P < 0.01$ ), დაგეგმვა ( $r = -0.266, P < 0.01$ ), ინჰიბიციური კონტროლი ( $r = -0.200, P < 0.01$ ), ინიციატივა ( $r = -0.199, P < 0.01$ ), თვითმონიტორინგი ( $r = -0.194, P < 0.01$ ), მუშა მესხიერება ( $r = -0.176, P < 0.01$ ) და მოქნილობა ( $r = -0.170, P < 0.01$ ). მრავლობითმა რეგრესულმა ანალიზმა რუმინაციის პრედიქტორ ცვლადებად გამოავლინა ემოციის რეგულაცია ( $Beta = -0.360, P < 0.01$ ), ყურადღება ( $Beta = -0.307, P < 0.01$ ) და ინჰიბიციური კონტროლი ( $Beta = 0.270, P < 0.05$ ). დისპერსიული ანალიზის (ANOVA) მიხედვით, რეგრესული მოდელი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია:  $F(3, 182) = 12.864, R^2 = 0.175, P < 0.01$ .

### **3.3 სტრესის მიხედვით მიღებული შედეგები**

სტრესსა და დანარჩენ ცვლადებს შორის კავშირის დასადგენად ჩატარდა კორელაციური ანალიზი (იხ. სურ. 3). მიღებული შედეგების მიხედვით, საშუალო სიძლიერის დადებითი კავშირია სტრესსა და რუმინაციას შორის ( $r = 0.373, P < 0.01$ ). მედეგობასთან სტრესის კავშირი უარყოფითია და შედარებით სუსტია ( $r = -0.258, P < 0.01$ ). ყველაზე სუსტი კორელაცია აღმასრულებელ ფუნქციასა და სტრესს შორის აღმოჩნდა. ეს კავშირი უარყოფითია და დანარჩენების მსგავსად, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ( $r = -0.194, P < 0.01$ ). ცალკეულ აღმასრულებელ ფუნქციებთან სტრესის კავშირი უარყოფითია და სუსტია, მიღებული სიდიდეები, გარდა ემოციის რეგულაციისა,  $r = -0.2$ -ზე ნაკლებია. სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია სტრესის კავშირი ემოციის რეგულაციასთან ( $r = -0.281, P < 0.01$ ), ორგანიზებასთან ( $r = -0.193, P < 0.01$ ), ყურადღებასთან ( $r = -0.178, P < 0.05$ ), დაგეგმვასთან ( $r = -0.176, P < 0.05$ ), ინიციატიასთან ( $r = -0.153, P < 0.05$ ) და ინჰიბიციურ კონტროლთან ( $r = -0.146, P < 0.05$ ).



სურ. 2

მონაცემების ანალიზი გაგრძელდა დაბალი ( $N^1=95$ ) და მაღალი ( $N^2=91$ ) ალქემული სტრესის მიხედვით. მიღებული განსხვავებები სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია როგორც მედეგობის  $t(184) = 3.369, P < 0.01$ , ასევე რუმინაციის  $t(184) = -4.615, P < 0.01$  და აღმასრულებელი ფუნქციის შემთხვევაში  $t(184) = 3.258, P < 0.01$ . მაღალი ალქემული სტრესის მქონე ინდივიდებში იმატებს რუმინაციის და იკლებს მედეგობისა და აღმასრულებელი ფუნქციების მაჩვენებლები (იხ. ცხრ. 1).

ცხრილი 1		ჯგუფების სტატისტიკა			ტ ტესტი დამოუკიდებელი ჯგუფებისთვის			
ცვლადები	სტრესის დონე	N	M	SD	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Res	დაბალი	N1 = 95	22,02	4,118	3,369	184	,001	2,131
	მაღალი	N2 = 91	19,89	4,505				
Rum	დაბალი	N1 = 95	44,53	9,315	-4,615	184	,000	-6,408
	მაღალი	N2 = 91	50,93	9,62				
EF	დაბალი	N1 = 95	105,95	13,585	3,258	184	,001	6,299
	მაღალი	N2 = 91	99,65	12,742				

დაბალი სტრესის დროს მედეგობის პრედიქტორებად ემოციის რეგულაცია ( $t=3.417, Beta = 0.383, P < 0.01$ ), დაგეგმვა ( $t=3.750, Beta = 0.485, P < 0.01$ ) და მოქნილობა გამოიყო ( $t = -2,863, Beta = -0.369, P < 0.01$ ). დისპერსიული ანალიზის მიხედვით, მოდელი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია:  $F(3,91) = 14.119, R^2 = 0.318, P < 0.01$ . მაღალი სტრესისას, მედეგობის პრედიქტორებია: ემოციის რეგულაცია ( $t=3.991, Beta = 0.397, P < 0.01$ ), ინიციატივა ( $t=3.675, Beta = 0.451, P < 0.01$ ) და თვი-

თმონიტორინგი ( $t=2.800$ ,  $Beta = -0.334$ ,  $P<0.01$ ). ეს მოდელი და მიღებული შედეგებიც სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია:  $F(3,87) = 14.177$ ,  $R^2 = 0.328$ ,  $P<0.01$ .

რეგრესულმა ანალიზმა დაბალი სტრესის დროს რუმინაციის პრედიქტორად გამოავლინა ორგანიზება ( $t=-2.824$ ,  $Beta = -0.281$ ,  $P<0.01$ ), ხოლო მაღალი სტრესის დროს – ემოციის რეგულაცია ( $t=-3.571$ ,  $Beta = -0.354$ ,  $P<0.01$ ). დისპერსიული ანალიზის მიხედვით, ორივე მოდელი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია. ორგანიზების პრედიქტორისთვის მიღებული მაჩვენებლებია:  $F(1,93) = 7.977$ ,  $R^2 = 0.079$ ,  $P<0.01$ ; ემოციის რეგულაციის შემთხვევაში –  $F(1,89) = 12.755$ ,  $R^2 = 0.125$ ,  $P<0.01$ .

**3.4 სქესის მიხედვით მიღებული შედეგები**

ქალებისა და მამაკაცების სტრესის, მედეგობის, რუმინაციის და აღმასრულებელი ფუნქციის მაჩვენებლები ჯგუფთაშორისი ტ კრიტერიუმის გამოყენებით შეფასდა (იხ. ცხრ. 2). ჰიპოთეზა, რომ აღმასრულებელი ფუნქციები, სქესის მიხედვით, მნიშვნელოვნად არ იქნებოდა განსხვავებული, დადასტურდა. მხოლოდ ემოციის რეგულაცია იყო კრიტიკულ ზღვართან ახლოს ( $P=0.049$ ). რუმინაცია, ჰიპოთეზის შესაბამისად, ქალებში უფრო მაღალი იყო, ვიდრე კაცებში. აღქმული სტრესისა და მედეგობის შედეგები განსხვავებული იყო. შესაბამისად, ორი ჰიპოთეზა არ დადასტურდა. ქალებმა, კაცებთან შედარებით, მაღალი აღქმული სტრესი და დაბალი მედეგობა აჩვენეს.

ცხრილი 2		ჯგუფების სტატისტიკა				ტ ტესტი დამოუკიდებელი ჯგუფებისთვის			
ცვლადები	სქესი	N	M	SD	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
EF	მდედრ	122	102,45	13,100	1,186	-,577	184	,565	-1,205
	მამრ	64	103,66	14,354	1,794				
Res	მდედრ	122	20,27	4,360	,395	-3,077	184	,002	-2,058
	მამრ	64	22,33	4,280	,535				
Rum	მდედრ	122	48,92	9,584	,868	2,404	184	,017	3,652
	მამრ	64	45,27	10,327	1,291				
Stress	მდედრ	122	2,66	,790	,072	3,663	184	,000	,453
	მამრ	64	2,20	,820	,102				

ქალების ჯგუფისთვის მედეგობასა და ცხრავე აღმასრულებელ ფუნქციას შორის მიღებული კორელაციები სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია (იხ. ცხრ. 3). საშუალო სიძლიერის კორელაციებია, ერთი მხრივ, მედეგობასა და მეორე მხრივ, ემოციის რეგულაციას ( $r = 0.505$ ,  $P<0.01$ ), დაგეგმვას ( $r = 0.420$ ,  $P<0.01$ ) და ყურადღებას ( $r = 0.402$ ,  $P<0.01$ ) შორის. მედეგობის კავშირი ორგანიზებასთან ( $r = 0.366$ ,  $P<0.01$ ), მუშა მესხიერებასთან ( $r = 0.346$ ,  $P<0.01$ ), ინჰიბიციურ კონტროლთან ( $r = 0.316$ ,  $P<0.01$ ), მოქნილობასთან ( $r = 0.307$ ,  $P<0.01$ ), ინიციატივასთან ( $r =$

0.270,  $P < 0.01$ ) და თვითმონიტორინგთან ( $r = 0.222$ ,  $P < 0.01$ ) შედარებით სუსტია. ქალების ჯგუფისთვის მედეგობის პრედიქტორებია ემოციის რეგულაცია ( $Beta = 0.393$ ,  $P < 0.01$ ) და დაგეგმვა ( $Beta = 0.195$ ,  $P < 0.05$ ). დისპერსიული ანალიზის (ANOVA) მიხედვით, რეგრესული მოდელი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია:  $F(2,119) = 23.191$ ,  $R^2 = 0.28$ ,  $P < 0.01$ . ემოციის რეგულაცია და დაგეგმვა ერთად შესაძლოა ინვევდეს მედეგობის მაჩვენებლების ცვლილების 28%-ს.

კაცების ჯგუფისთვის მედეგობასა და ინიციატივას შორის გამოვლინდა ყველაზე მაღალი კორელაცია ( $r = 0.501$ ,  $P < 0.01$ ), რასაც მოსდევს დაგეგმვა ( $r = 0.474$ ,  $P < 0.01$ ), ორგანიზება ( $r = 0.466$ ,  $P < 0.01$ ), ემოციის რეგულაცია ( $r = 0.440$ ,  $P < 0.01$ ), ყურადღება ( $r = 0.426$ ,  $P < 0.01$ ), თვითმონიტორინგი ( $r = 0.347$ ,  $P < 0.01$ ), მუშა მესხიერება ( $r = 0.321$ ,  $P < 0.05$ ) და ინჰიბიციური კონტროლი ( $r = 0.269$ ,  $P < 0.05$ ). მედეგობასა და მოქნილობას შორის კორელაცია არ იყო სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი (იხ. ცხრ. 3). რაც შეეხება პრედიქტორებს, რეგრესულმა მოდელმა მხოლოდ ინიციატივა ( $Beta = 0.501$ ,  $P < 0.01$ ) გამოყო. მოდელი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია  $F(1,62) = 20.821$ ,  $R^2 = 0.251$ ,  $P < 0.01$ . ინიციატივა წინასწარმეტყველებს მედეგობის ცვლილების დაახლოებით 25%-ს.

**ცხრილი 3** კორელაციური კავშირები მედეგობასა და აღმასრულებელ ფუნქციებს შორის

		AT	ER	FX	IC	IT	OG	PL	SM	WM
ორივე სქესი ერთად Res	Pearson Correlation	.414**	.499**	.264**	.303**	.338**	.399**	.429**	.254**	.337**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186
ქალები Res	Pearson Correlation	.402**	.505**	.307**	.316**	.270**	.366**	.420**	.222*	.346**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,003	,000	,000	,014	,000
	N	122	122	122	122	122	122	122	122	122
კაცები Res	Pearson Correlation	.426**	.440**	,181	.269*	.501**	.466**	.474**	.347**	.321**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,151	,032	,000	,000	,000	,005	,010
	N	64	64	64	64	64	64	64	64	64

ყვითლად მონიშნულია რეგრესული ანალიზის შედეგად გამოვლენილი მედეგობის პრედიქტორები

კორელაციები რუმინაციასა და EFs-ს შორის შედარებით უფრო სუსტია, ვიდრე კორელაციები მედეგობასა და EFs-ს შორის (იხ. ცხრ. 4). ქალების ჯგუფისთვის ყველაზე მაღალი კორელაციაა ემოციის რეგულაციასთან ( $r = -0.382$ ,  $P < 0.01$ ), ყურადღებასთან ( $r = -0.345$ ,  $P < 0.01$ ), ორგანიზებასთან ( $r = -0.309$ ,  $P < 0.01$ ), დაგეგ-

მვასთან ( $r = -0.274, P < 0.01$ ), თვითმონიტორინგსა ( $r = -0.239, P < 0.01$ ) და ინჰიბიციურ კონტროლთან ( $r = -0.236, P < 0.01$ ). დაბალი კორელაციაა მუშა მესხიერებასა ( $r = -0.213, P < 0.05$ ) და მოქნილობასთან ( $r = -0.206, P < 0.05$ ). ინიციატივასთან ( $r = -0.150, P > 0.05$ ) რუმინაციის კავშირი არ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი. ქალების ჯგუფისთვის რუმინაციის პრედიქტორია ემოციის რეგულაცია ( $Beta = -0.382, P < 0.01$ ). მოდელი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია  $F(1,120) = 20.537, R^2 = 0.146, P < 0.01$ . ემოციის რეგულაცია შესაძლოა ინვევდეს რუმინაციის მაჩვენებლების ცვლილების 14%-ს.

ცხრილი 4 კორელაციური კავშირები რუმინაციასა და აღმასრულებელ ფუნქციებს შორის

		AT	ER	FX	IC	IT	OG	PL	SM	WM
ორივე სქესი ერთად Rum	Pearson Correlation	-.325**	-.359**	-.170*	-.200**	-.199**	-.305**	-.266**	-.194**	-.176*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,021	,006	,006	,000	,000	,008	,016
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186
ქალები Rum	Pearson Correlation	-.345**	-.382**	-.206*	-.236**	-,150	-.309**	-.274**	-.239**	-.213*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,023	,009	,099	,001	,002	,008	,018
	N	122	122	122	122	122	122	122	122	122
კაცები Rum	Pearson Correlation	-.273*	-.267*	-,099	-,127	-.299*	-.289*	-.263*	-,136	-,103
	Sig. (2-tailed)	,029	,033	,438	,318	,016	,020	,036	,285	,418
	N	64	64	64	64	64	64	64	64	64

ყვითლად მონიშნულია რეგრესული ანალიზის შედეგად გამოვლენილი რუმინაციის პრედიქტორები

კაცების ჯგუფში რუმინაციასა და აღმასრულებელ ფუნქციებს შორის კორელაციები ქალების ჯგუფთან შედარებით დაბალია. გამონაკლისს წარმოადგენს ინიციატივა, რომელიც ქალების შემთხვევაში საერთოდ არ იყო სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი, ხოლო კაცების ჯგუფისთვის მნიშვნელოვანია და სუსტად კორელირებს რუმინაციასთან ( $r = -0.299, P < 0.05$ ). ინიციატივას მნიშვნელოვნების მიხედვით მოსდევს ორგანიზება ( $r = -0.289, P < 0.05$ ), ყურადღება ( $r = -0.273, P < 0.05$ ), ემოციის რეგულაცია ( $r = -0.267, P < 0.05$ ) და დაგეგმვა ( $r = -0.263, P < 0.05$ ). თვითმონიტორინგის, ინჰიბიციური კონტროლის, მუშა მესხიერებისა და მოქნილობის კავშირები რუმინაციასთან არ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი. რაც შეეხება რუმინაციის პრედიქტორს, რეგრესულმა ანალიზმა გამოავლინა ინიციატივა ( $Beta = -0.299, P < 0.05$ ). მიღებული შედეგი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია  $F(1,62) = 6.092, R^2 = 0.089, P < 0.05$ . ინიციატივა შეიძლება ინვევდეს რუმინაციის მაჩვენებლების ცვლილების თითქმის 9%-ს.

იმის გასარკვევად, აქვს თუ არა აღქმული სტრესის დონეს კავშირი ქალებისა

და კაცების აღმასრულებელი ფუნქციების, მედეგობისა და რუმინაციის მაჩვენებლებთან, ცვლადები შემონმდა ჯგუფთაშორისი ტ კრიტერიუმის, კორელაციური და რეგრესული ანალიზების გამოყენებით. სქესთაშორისი განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა მხოლოდ დაბალი სტრესის დროს მედეგობისა და რუმინაციის მაჩვენებლების შედარებისას (იხ. ცხრ. 5).

ცხრილი 5 ჯგუფების სტატისტიკა

აღქმული სტრესის დონე			N	M	SD	Sig. (2-tailed)
დაბალი	EF	მდედრობითი	52	107,33	12,729	,285
		მამრობითი	43	104,28	14,530	
	Res	მდედრობითი	52	21,04	3,926	,010
		მამრობითი	43	23,21	4,074	
	Rum	მდედრობითი	52	46,42	9,483	,027
		მამრობითი	43	42,23	8,668	
მაღალი	EF	მდედრობითი	70	98,83	12,245	,310
		მამრობითი	21	102,38	14,253	
	Res	მდედრობითი	70	19,70	4,601	,447
		მამრობითი	21	20,52	4,214	
	Rum	მდედრობითი	70	50,77	9,297	,790
		მამრობითი	21	51,48	10,856	

დაბალი სტრესის დროს, ქალების ჯგუფისთვის მედეგობის ცვლილების 34%-ს ემოციის რეგულაცია ( $Beta = 0.578, P < 0.01$ ) წინასწარმეტყველებს  $F(1,50) = 25.147, R^2 = 0.335, P < 0.01$ . მაღალი სტრესის დროს რეგრესულ მოდელში ემოციის რეგულაციას ( $Beta = 0.331, P < 0.01$ ) ინიციატივა ( $Beta = 0.503, P < 0.01$ ) და თვით-მონიტორინგი ( $Beta = -0.364, P < 0.05$ ) დაემატა (იხ. ცხრ. 6). სამივე პრედიქტორი ერთად მედეგობის მაჩვენებლების 30%-ის ცვლილებას იწვევს  $F(3,66) = 10.185, R^2 = 0.316, P < 0.01$ . კაცების ჯგუფისთვის დაბალი სტრესის დროს მედეგობის პრედიქტორებად ორგანიზება ( $Beta = 0.886, P < 0.01$ ) და ინჰიბიციური კონტროლი ( $Beta = -0.399, P < 0.05$ ) გამოიყო. ამ ორი პრედიქტორი ცვლადის კომბინაცია მედეგობის ცვლილების 25%-ს იწვევს  $F(1,62) = 20.821, R^2 = 0.251, P < 0.01$ . მაღალი სტრესის დროს პრედიქტორად ემოციის რეგულაცია ( $Beta = 0.589, P < 0.01$ ) გამოვლინდა, თუმცა ქალების ჯგუფისგან განსხვავებით, მედეგობის ვარიაბელობაზე შედარებით ნაკლებად მოქმედებს, კერძოდ, ემოციის რეგულაცია კაცების მედეგობის ცვლილების დაახლოებით 13%-ს წინასწარმეტყველებს  $F(1,19) = 10.100, R^2 = 0.125, P < 0.01$ .

ცხრილი 6 – მედეგობის პრედიქტორები, სრული მოდელი

F(5, 180) = 18.85 R <sup>2</sup> = 0.344, P<0.01.		F(3,91) = 14.119 R <sup>2</sup> = 0.318, P<0.01.		F(2,119) = 23.191 R <sup>2</sup> = 0.28, P<0.01		F(1,50) = 25.147 R <sup>2</sup> = 0.335, P<0.01		F(3,66) = 10.185 R <sup>2</sup> = 0.316, P<0.01	
ER	მოლიანი შერევა 186 მონაცემი	ER	PL	ER	ER	ER	ER	ER	
PL		ER	PL	ER	ER	ER	ER	IT	-SM
-SM		ER	-FX	PL	ER	ER	ER	IT	-SM
OG		ER	IT	IT	IT	OG	OG	ER	-IC
-IC		-SM							
		F(3,87) = 14.177 R <sup>2</sup> = 0.328, P<0.01		F(1,62) = 20.821 R <sup>2</sup> = 0.251, P<0.01		F(1,62) = 20.821 R <sup>2</sup> = 0.251, P<0.01		F(1,19) = 10.100 R <sup>2</sup> = 0.125, P<0.01	

დაბალი და მაღალი სტრესის დროს ქალებში რუმინაციას კვლავ ემოციის რეგულაცია (Beta = -0.313, P<0.05; Beta = -0.360, P<0.01) წინასწარმეტყველებს. დაბალი სტრესის დროს ემოციის რეგულაცია რუმინაციის ვარიაბელობის დაახლოებით 10%-ს წინასწარმეტყველებს (F(1,50) = 5.445, R<sup>2</sup>=0.098, P<0.05), ხოლო მაღალი სტრესის დროს – 13%-ს (F(1,68) = 10.119, R<sup>2</sup>=0.130, P<0.01). დაბალი სტრესის დროს კაცების რუმინაციაზე შესაძლოა ორგანიზება (Beta = -0.788, P<0.01) და მუშა მეხსიერება (Beta = -0.485, P<0.01) ზემოქმედებდეს. ეს ორი ცვლადი ერთად მედეგობის 24%-ს წინასწარმეტყველებს (F(2,40) = 6.129, R<sup>2</sup>=0.235, P<0.01). მაღალი სტრესის შემთხვევაში პრედიქტორის შესახებ რეგრესიული მოდელი არ არის, რადგან ვერ მოხერხდა განტოლებაში ცვლადების შეყვანა, რაც შესაძლოა მონაცემების უკმარისობას უკავშირდებოდეს (იხ. ცხრ. 7).

ცხრილი 7 – რუმინაციის პრედიქტორები, სრული მოდელი

F(3,182) = 12.864 R <sup>2</sup> = 0.175, P<0.01		F(1,93) = 7.977 R <sup>2</sup> = 0.079, P<0.01		F(1,120) = 20.537 R <sup>2</sup> = 0.146, P<0.01		F(1,50) = 5.445 R <sup>2</sup> = 0.098, P<0.05		F(1,68) = 10.119 R <sup>2</sup> = 0.130, P<0.01	
-ER	მოლიანი შერევა 186 მონაცემი	ER	-OG	ER	ER	ER	ER	ER	
-AT		ER	-ER	ER	ER	ER	ER	ER	
IC		ER	-IT	IT	OG	OG	OG	WM	
		ER							?
		F(1,89) = 12.755 R <sup>2</sup> = 0.125, P<0.01		F(1,62) = 6.092 R <sup>2</sup> = 0.089, P<0.05		F(2,40) = 6.129 R <sup>2</sup> = 0.235, P<0.01		?	

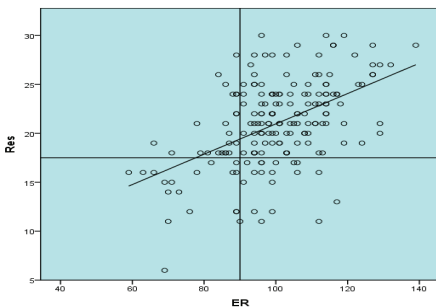
#### 4. კვლევის შედეგების ანალიზი და დისკუსია

##### 4.1 მედეგობა, რუმინაცია & აღმასრულებელი ფუნქციები

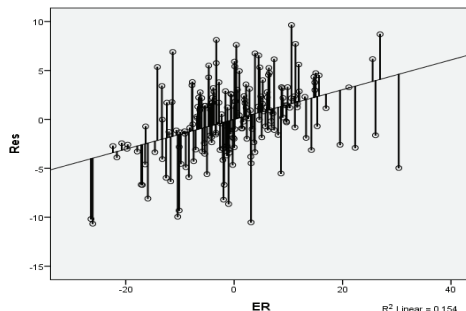
ჰიპოთეზა აღმასრულებელ ფუნქციას, მედეგობასა და რუმინაციას შორის კორელაციებთან დაკავშირებით დადასტურდა. ეს კავშირები სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი იყო ( $P < 0.01$ ). ყველაზე ძლიერი უარყოფითი კორელაცია გამოვლინდა მედეგობასა და რუმინაციას შორის ( $r = -0.568$ ), რაც ნიშნავს იმას, რომ დებრესიული რუმინაციისკენ მიდრეკილი ადამიანები მედეგობის შესუსტების ტენდენციით გამოირჩევიან და პირიქით. რუმინაცია ხელს უშლის ახალი ქცევების განხორციელებას. ფსიქოლოგიური მედეგობა კი კონცეპტუალურად რუმინაციის საპირისპიროა და გულისხმობს ადამიანის უნარს სტრესული ან ტრავმული გამოცდილების შემდეგ შეინარჩუნოს ან აღიდგინოს ფუნქციონირების უნარი და გააგრძელოს ცხოვრება.

აღმასრულებელსა და მედეგობას შორის საშუალო სიძლიერის დადებითი კავშირი გამოვლინდა ( $r = 0.446$ ). მთლიანი შერჩევითის, როგორც კვლევის შედეგებმა აჩვენა, მედეგობას წინასწარმეტყველებს, პირველ რიგში, ემოციის რეგულაცია, რასაც გავლენის მიხედვით მოსდევს თვითმონიტორინგი, დაგეგმვა, ორგანიზება და ინჰიბიციური კონტროლი. ამ ხუთი აღმასრულებელი ფუნქციის ერთობლიობა შესაძლოა ინვევდეს მედეგობის ცვლილების 35%-ს, რაც საკმაოდ მაღალი მაჩვენებელია. ემოციის რეგულაცია რეგრესული ანალიზის თითქმის ყველა მოდელში წამყვან ადგილს იკავებდა დანარჩენ ცვლადებს შორის. ემოციური დარღვევების თავისებურებებიდან გამომდინარე შეიძლება ამა თუ იმ აშლილობის სახელდება. მაგალითად, მელანქოლია, ანჰედონია, იმპულსურობა, ემოციური გასადავება, პანიკური შიში, უმიზეზო ან დაუსრულებელი ნუხილი ყველაფერზე, უკონტროლო ბრაზი და სხვა შეიძლება წარმოადგენდეს რომელიმე კონკრეტული ან რამდენიმე ფსიქიკური აშლილობის თანმხლებ სიმპტომს (Durand & Barlow, 2015). აშლილობის განვითარება კი მეტწილად ნიშნავს მედეგობის უნარის დაქვეითებას ან დაკარგვას. ამრიგად, ემოციის რეგულაცია ჩვენი კვლევის ფარგლებში შეგვიძლია თამამად მივიჩნიოთ მედეგობის ლაკმუსად (იხ. გრაფ. 1-2).

**გრაფიკი 1** – წრფივი კავშირი მედეგობასა და ემოციის რეგულაციას შორის



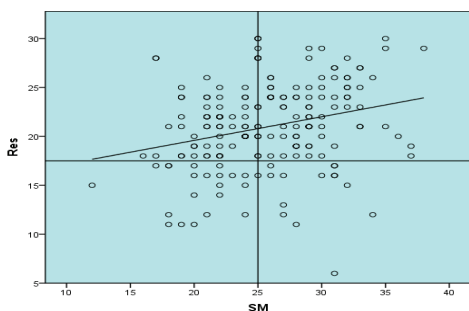
**გრაფიკი 2** – ნაწილობრივი რეგრესია მედეგობასა და ემოციის რეგულაციას შორის



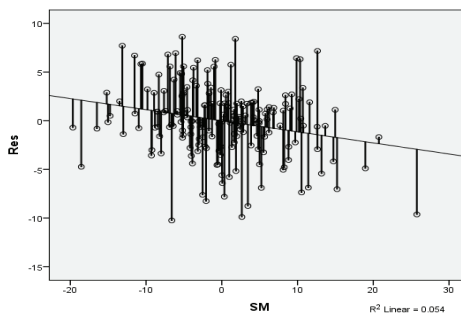


დაგეგმვა ორგანიზების წინა პროცესია, რომლის შედეგადაც ვიღებთ სამოქმედო გეგმის მონახაზს, ხოლო ორგანიზება გეგმის განსახორციელებლად რესურსების მობილიზებას ემსახურება. მედეგობა უნარების გაუმჯობესებასთან, ფუნქციონირების აღდგენასა და მოქმედებასთანაა კავშირში (Southwick, Pietrzak & White, 2011). დაგეგმვა და ორგანიზებაც სწორედ მოქმედების ფორმებია და ვფიქრობ, ამიტომ მივიღეთ ისინი მედეგობის პრედიქტორებად. სტატისტიკური მნიშვნელოვნებითა და კორელაციის სიდიდით დაგეგმვა უსწრებს ორგანიზებას. ორგანიზებისგან განსხვავებით დაგეგმვა უფრო გრძელვადიანი და მომავალზე ორიენტირებულია, დაგეგმვა შესაძლოა კავშირში იყოს პოზიტიურ ემოციებთან, მაგალითად იმედთან, რწმენასთან, ჯილდოს მოლოდინთან, კმაყოფილებასთან და სხვა. გარდა ამისა, დაგეგმვა შესაძლოა ამცირებდეს ბუნდოვანებასა და მომავალზე წუხილს (Min, Yu, Lee & Chae, 2013), ქმნიდეს საზრისს და განამტკიცებდეს მედეგობას (Bell, 2011). მიუხედავად იმისა, რომ მედეგობასთან მუშა მესხიერების კორელაცია უფრო მაღალი იყო ( $R = 0.337, P < 0.01$ ), ვიდრე თვითმონიტორინგის ( $R = 0.254, P < 0.01$ ), რეგრესულმა ანალიზმა ეს უკანასკნელი გამოაცალკევა პრედიქტორად ( $Beta = -0.335, P < 0.01$ ). რეგრესული ანალიზის კიდევ ერთი საინტერესო და მოულოდნელი შედეგი იყო თვითმონიტორინგის ბეტა კოეფიციენტის მინუსით მიღება მაშინ, როცა კორელაცია დადებითი იყო (იხ. გრაფ. 3-4). ნაწილობრივი კორელაციების გადამონმებისა და დანარჩენი აღმასრულებელი ფუნქციების გაკონტროლებისას, მედეგობასა და თვითმონიტორინგს შორის კავშირი მართლაც უარყოფითი აღმოჩნდა ( $r = -0.188, P = 0.012$ ).

**გრაფიკი 3** – წრფივი კავშირი მედეგობასა და თვითმონიტორინგს შორის



**გრაფიკი 4** – ნაწილობრივი რეგრესია მედეგობასა და თვითმონიტორინგს შორის



კორელაციის ნიშანი შეიცვალა ინჰიბიციური კონტროლის ( $r = -0.192, P = 0.01$ ), მოქნილობის ( $r = -0.105, P > 0.05$ ) და მუშა მესხიერების ( $r = -0.055, P > 0.05$ ) შემთხვევებშიც. სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია თვითმონიტორინგისა და ინჰიბიციური კონტროლის კავშირები მედეგობასთან. ბარკლის მიხედვით, ამ ორი ფუნქციის განვითარება თითქმის თანადროულად ხდება. საკუთარ თავზე მიმართული ყურადღება ანუ თვითმონიტორინგი ცოტათი წინ უსწრებს ინჰიბიციას (Antshel, Hier & Barkley, 2014). ეს ორი ცვლადი ერთმანეთთან მჭიდროდაა დაკავშირებული და სწორედ ამით შეიძლება აიხსნას ის შედეგი, რომ ორივე მედეგობის პრედიქტორ-

რია. რაც შეეხება უარყოფითი კავშირის მიზეზს, ბარკლის მოსაზრების თანახმად: „არც თვითმონიტორინგს და არც ინჰიბიციას შეუძლიათ მოიტანონ რაიმე განსაკუთრებული სარგებელი, თუ არ არსებობს ფსიქიკური უნარი ზოგადად მომავლის, კონკრეტული მიზნებისა და მათი მიღწევის ალტერნატიული საშუალებების განსაჭვრეტად“ (Antshel, Hier & Barkley, 2014). ანმყოსა (თვითმონიტორინგი და ინჰიბიცი) და მომავლის (დაგეგმვა და ორგანიზება) დამაკავშირებელ ხიდად ბარკლი არავერბალურ მუშა მესხიერებას, უფრო კონკრეტულად, საკუთარ თავზე მიმართულ სენსო-მოტორულ აღმასრულებელს მიიჩნევს, რაშიც ვიზუალურ წარმოსახვას, საკუთარ თავთან ემოციური მიმართების გადასინჯვას, თამაშს და თვითმოტივაციას გულისხმობს (Antshel, Hier & Barkley, 2014).

ჰიპოთეზა, რომ რუმინაციასა და აღმასრულებელ ფუნქციას შორის კავშირი უარყოფითი იქნებოდა, გამართლდა ( $R = -0.301, P < 0.01$ ). გარდა მუშა მესხიერებისა, დანარჩენი ცვლადების კავშირების სტატისტიკური მნიშვნელობა იყო  $P < 0.01$ . ყველაზე ძლიერი კავშირი გამოვლინდა ემოციის რეგულაციასა და ყურადღებასთან, რასაც მოჰყვებოდა ორგანიზება, დაგეგმვა და ინჰიბიციური კონტროლი. რუმინაცია ყველაზე სუსტ კორელაციაში იყო მოქნილობასთან, მუშა მესხიერებასთან, თვითმონიტორინგთან და ინიციატივასთან. რეგრესული ანალიზის მიერ ემოციის რეგულაციის პრედიქტორ ცვლადად გამოვლენა მოსალოდნელი შედეგი იყო, რადგან, როგორც კვლევები ადასტურებენ, ფიქრების მანკიერ წრეში ადამიანები ემოციის დასარეგულირებლად ებმიან (Butler & Nolen-Hoeksema, 1994). რუმინაციის მეორე პრედიქტორი ყურადღებაა. რაც უფრო მაღალია ყურადღების მაჩვენებელი, მით უფრო იკლებს ფიქრების ლეჭვის ტენდენცია. ეს შედეგიც მოსალოდნელი იყო (Koster, De Lissnyder & De Raedt, 2013; Yang et al., 2017; Välenas & Szentágotai-Táttar, 2017). ყურადღების მართვა ადამიანის კონტროლს ექვემდებარება. რუმინაცია კი ერთგვარად უკონტროლოა, რაც იმაში გამოიხატება, რომ აკვიატებული, დაღეჭილი ფიქრები და შესაბამისად, შინაარსები, მეორდება და მეორდება ისე, რომ ადამიანს ამ შინაარსებში რაიმე მნიშვნელოვანი ან გადამწყვეტი ცვლილება ვერ შეაქვს. ამრიგად, ყურადღების მართვის დაუფლება შესაძლოა ის გადამწყვეტი ნაბიჯი იყოს, რაც ადამიანს ემოციის დარეგულირებასა და ფიქრების უსარგებლო ლეჭვის შეწყვეტაში დაეხმარება. აქვე უნდა აღვნიშნოთ თვითმონიტორინგიც, როგორც საკუთარ თავზე მიმართული ყურადღების ფორმა, რაც კორელაციური ანალიზის მიხედვით, სუსტ უარყოფით კავშირშია რუმინაციასთან. ნაწილობრივი კორელაციის შედეგად, მისი ნიშანი ხდება დადებითი. ეს შედეგი გვაფიქრებინებს, რომ გადაჭარბებული თვითმონიტორინგი, შესუსტებული ინჰიბიციის პარალელურად, შესაძლოა ფიქრების ლეჭვას უწყობდეს ხელს.

რეგრესული ანალიზის თანახმად, რუმინაციის მესამე პრედიქტორი ინჰიბიციური კონტროლი იყო, რამაც ჰიპოთეზის მართებულობა ნაწილობრივ დაადასტურა. მოულოდნელი იყო ის, რომ რეგრესულ მოდელში ეს კავშირი დადებითი აღმოჩნდა. ინჰიბიციური კონტროლის დადებითი კავშირი რუმინაციასთან, როგორც ნაწილობრივ კორელაციურ, ასევე რეგრესულ ანალიზში, შესაძლოა აიხსნას იმით, რომ შეკავებული ქცევა ან იმპულსი ფსიქიკურად გადაუნყვეტელი

რჩება და რუმინაციის მასაზრდოებელ წყაროდ იქცევა. სამომავლო კვლევებში, როცა ინჰიბიციისა და რუმინაციის მიმართება იქნება შესწავლილი, ყურადღება უნდა მიექცეს ინჰიბიციური კონტროლის სოციალურ თავისებურებებს. თუ ინჰიბიცია ერთგვარი ეთიკური ქცევაა, რომელსაც გარემო ნაკლებად აჯილდოებს ან გარემოს მიერ ინიცირებული ქცევაა, რომელიც ინდივიდის საჭიროებებთან ან ღირებულებებთან წინააღმდეგობაშია, მაშინ მოსალოდნელია, რომ რუმინაციის ტენდენციები კიდევ უფრო გაღრმავდება. თუ ინჰიბიციური კონტროლი გააზრებული ქცევაა, რომელიც სამომავლო გეგმებს ემსახურება, მაშინ რუმინაციასთან ნეგატიურ კავშირს უნდა ველოდოთ.

#### **4.2 სტრესის გავლენა მედეგობაზე, რუმინაციასა და აღმასრულებელ ფუნქციებზე**

ჰიპოთეზა იმის შესახებ, რომ სტრესი უარყოფით კავშირშია მედეგობასა და აღმასრულებელ ფუნქციებთან, ხოლო დადებითად ასოცირდება რუმინაციასთან, გამართლდა. თუმცა, ეს კავშირები მოსალოდნელზე უფრო სუსტი აღმოჩნდა. სტრესის კავშირი ყველაზე მაღალი იყო ემოციის რეგულაციასთან, რასაც მოსდევდა ორგანიზება, ყურადღება, დაგეგმვა, ინიციატივა და ინჰიბიციური კონტროლი. მოსალოდნელი იყო სტრესის დონის მიხედვით მიღებული განსხვავებები. მათ, ვისაც აღქმული სტრესის დონე დაბალი ჰქონდათ, მედეგობისა და აღმასრულებელი ფუნქციის მაჩვენებლები შედარებით მაღალი, ხოლო რუმინაციის მაჩვენებლები შედარებით დაბალი ჰქონდათ. მაღალი აღქმული სტრესის მქონე ინდივიდებში კი ეს შედეგები საპირისპირო იყო.

დაბალი სტრესის დროს მედეგობის პრედიქტორებად გამოვლინდა ემოციის რეგულაცია, დაგეგმვა და მოქნილობა. ეს უკანასკნელი უარყოფით კავშირშია მედეგობასთან, რაც შესაძლოა იმით აიხსნას, რომ არასტრესულ პირობებში ზედმეტი მოქნილობა საფრთხეს უქმნის არსებულ გეგმებს, ან გულისხმობს მაღალ მიმღებლობას, დამთმობლობასა და სხვების აზრზე დამოკიდებულებას. მაღალი სტრესის დროს მედეგობას წინასწარმეტყველებს ემოციის რეგულაცია, ინიციატივა და თვითმონიტორინგი. საინტერესოა, რომ მედეგობის ვარიაბელობა უფრო მეტად ასახავს ინიციატივის, ვიდრე ემოციის რეგულაციისა და თვითმონიტორინგის ცვლილებებს. ინიციატივის გამოჩენა, თვითმონიტორინგისგან განსხვავებით, დადებითად ასოცირდება მედეგობასთან.

#### **4.3 სქესის გავლენა მედეგობაზე, რუმინაციასა და აღმასრულებელ ფუნქციებზე**

ჰიპოთეზა იმის შესახებ, რომ ქალებისა და კაცების აღმასრულებელ ფუნქციას შორის განსხვავება არ იქნებოდა, დადასტურდა. როგორც მოსალოდნელი იყო, სქესის მიხედვით რუმინაციის შედეგები განსხვავდებოდა. ქალები გამოირჩეოდნენ რუმინაციის მაღალი მაჩვენებლებით, რაც სხვა კვლევებთანაც თანხმობაშია (Lyubomirsky, Layous, Chancellor & Nelson, 2015). ჰიპოთეზა არ გამართლდა მე-

დეგობასთან დაკავშირებით. როგორც წინამდებარე კვლევამ აჩვენა, სქესის მიხედვით განსხვავება არსებობს და ქალების მედეგობის მაჩვენებლები ჩამორჩება კაცების მაჩვენებლებს. რაც შეეხება ცალკეულ აღმასრულებელ ფუნქციებს, განსხვავება თითქმის არ იყო. მთელი შერჩევისთვის გამონაკლისს მხოლოდ ემოციის რეგულაცია წარმოადგენდა. ქალების ჯგუფისთვის მედეგობის პრედიქტორები იყო ემოციის რეგულაცია და დაგეგმვა. მამრობითი სქესის მედეგობას მნიშვნელოვანწილად განსაზღვრავდა ინიციატივის გამოჩენა. რუმინაციას, ქალების შემთხვევაში, წინასწარმეტყველებდა მხოლოდ ემოციის რეგულაცია; კაცების შემთხვევაში, კვლავ ინიციატივა ფიგურირებდა.

**მაღალი სტრესის დროს ქალების და კაცების აღმასრულებელ ფუნქციას, მედეგობასა და რუმინაციას შორის განსხვავებები არ იყო.** დაბალი სტრესის დროს, გარდა რუმინაციისა, განსხვავება გამოვლინდა მედეგობებს შორისაც. რაც შეეხება პრედიქტორებს, ქალების მედეგობასთან დაბალი სტრესის დროს ემოციის რეგულაცია ასოცირდება, ხოლო მაღალი სტრესის დროს – ემოციის რეგულაცია, თვითმონიტორინგი და ინიციატივა. კაცების მედეგობაზე დაბალი სტრესის დროს გავლენას ახდენს ინჰიბიციური კონტროლი და ორგანიზება, მაღალი სტრესის დროს – ემოციის რეგულაცია.

როგორც მაღალი, ისე დაბალი სტრესის დროს ქალებში რუმინაციას ემოციის რეგულაცია წინასწარმეტყველებს; დაბალი სტრესის დროს კაცებში რუმინაციის პრედიქტორებია ორგანიზება და მუშა მეხსიერება, მაღალი სტრესის დროს პრედიქტორი ვერ გამოვლინდა. საინტერესოა, რომ რეგრესული მოდელის მიხედვით, მუშა მეხსიერება დადებით კავშირშია რუმინაციასთან მაშინ, როცა ნულოვანი კორელაცია უარყოფითი იყო. გარდა ამისა, ეს კავშირი კაცების ჯგუფისთვის, ქალებისგან განსხვავებით, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია. სხვა კვლევებში მუშა მეხსიერების გავლენა რუმინაციაზე ან არ დასტურდება (Wanmaker, Geraerts & Franken, 2015) ან მიღებული კავშირები დაუბალანსებელია და შედეგები მუშა მეხსიერების შემსწავლელი ინსტრუმენტების თავისებურებებზე დამოკიდებული (Nishimura et.al., 2020). სავარაუდოა, რომ დაბალი აღქმული სტრესის დროს მუშა მეხსიერება მართლაც წინასწარმეტყველებდეს რუმინაციის ტენდენციას, რადგან რუმინაცია, როგორც სტრესზე რეაგირების სტილი, არ საჭიროებს კონკრეტულ პერიოდში ძლიერი გამღიზიანებლების არსებობას.

## დასკვნა

აღმასრულებელი ფუნქცია, მედეგობა, რუმინაცია და სტრესი მნიშვნელოვნად ასოცირდებიან ერთმანეთთან. **მედეგობის პრედიქტორებია:** ემოციის რეგულაცია, თვითმონიტორინგი(-)<sup>1</sup>, დაგეგმვა, ორგანიზება და ინჰიბიციური კონტროლი(-); **რუმინაციის პრედიქტორებია:** ემოციის რეგულაცია(-), ყურადღება(-) და ინჰიბიციური კონტროლი. სტრესის დაბალი და მაღალი დონის მიხედვით

1 ნიშანი აღნიშნავს ნეგატიურ კავშირს

გამოვლენილი პრედიქტორებიც გარკვეულწილად განსხვავდებოდა; დაბალი სტრესის დროს მედეგობის პრედიქტორებია: ემოციის რეგულაცია, დაგეგმვა და მოქნილობა(-), მაღალი სტრესის დროს – ემოციის რეგულაცია, თვითმონიტორინგი(-) და ინიციატივა. დაბალი სტრესის დროს რუმინაციის პრედიქტორი იყო ორგანიზება (-), ხოლო მაღალი სტრესის დროს – ემოციის რეგულაცია(-).

ქალებისა და კაცების მედეგობისა და რუმინაციის პრედიქტორი აღმასრულებელი ფუნქციები ძირითადად განსხვავდება ერთმანეთისგან. განურჩევლად სტრესის დონისა, ქალების ჯგუფისთვის როგორც მედეგობასთან, ისე რუმინაციასთან კავშირში ყველაზე მნიშვნელოვან როლს ემოციის რეგულაცია თამაშობდა. ეს აღმასრულებელი ფუნქცია მედეგობასთან – დადებითად, ხოლო რუმინაციასთან უარყოფითად ასოცირდებოდა. ფიქრების ლეჭვასთან მიმართებაში ემოციის რეგულაცია, ფაქტობრივად, ექსკლუზიურ ცვლადს წარმოადგენდა, რადგან დამატებით სხვა პრედიქტორი ცვლადები არ გამოვლენილა. მედეგობის პრედიქტორებად კი ქალების მთელი შერჩევისთვის გამოიყო დაგეგმვა. მაღალი აღქმული სტრესის მქონე ჯგუფისთვის კი დაემატა ინიციატივა, რომელიც, დაგეგმვის მსგავსად, დადებით კავშირში იყო მედეგობასთან; და ასევე დაემატა თვითმონიტორინგი, რაც უარყოფით კავშირში იყო მედეგობასთან.

კაცების მთელი შერჩევისთვის როგორც მედეგობასთან, ასევე რუმინაციასთან ასოცირდებოდა ინიციატივა, პირველ შემთხვევაში დადებითად, მეორე შემთხვევაში – უარყოფითად. დაბალი აღქმული სტრესის დროს მედეგობასთან დადებით კავშირში იყო ორგანიზება, ხოლო ინჰიბიციური კონტროლი უარყოფითად ასოცირდებოდა. საინტერესოა, რომ ემოციის რეგულაცია მხოლოდ მაღალი აღქმული სტრესის დროს იყო კაცების ჯგუფისთვის მნიშვნელოვანი და მედეგობასთან კავშირში დადებით როლს თამაშობდა. და ბოლოს, დაბალი სტრესის დროს რუმინაციასთან ნეგატიურად ასოცირდებოდა ორგანიზება, რომელიც მედეგობასთან იყო პოზიტიურ კავშირში; ფიქრების ლეჭვასთან მიმართებაში, დაბალი სტრესის დროს დადებით როლს თამაშობდა მუშა მენეჯერება.

ამრიგად, ქალებისთვის მნიშვნელოვანია ემოციის რეგულაცია, დაგეგმვა და თვითმონიტორინგი, კაცებისთვის – ინიციატივა, ორგანიზება, ინჰიბიციური კონტროლი და მუშა მენეჯერება. მაღალი აღქმული სტრესის დროს ქალებისთვის ინიციატივა ხდება საყურადღებო, ხოლო კაცებისთვის ემოციის რეგულაცია იქნეს მნიშვნელოვანს.

## **კვლევის შეზღუდვები და სამომავლო რეკომენდაციები**

კვლევას ორი მნიშვნელოვანი შეზღუდვა აქვს, პირველი ის არის, რომ აღმასრულებელი ფუნქციების საკვლევი კითხვარი არ არის საქართველოს პოპულაციისთვის ადაპტირებული და შესაძლოა სტანდარტული ქულები, რაც კითხვარის ორიგინალურ ვერსიაშია მოცემული, სამომავლოდ შეიცვალოს. მეორე შეზღუდვა მდგომარეობს მამრობითი სქესის მონაწილეთა სიმცირეში. კვლევაში სულ 64 კაცი მონაწილეობდა. როცა შერჩევა სტრესის დონის მიხედვით დიფერენცირდა,

ეს რაოდენობა გაიყო 43 და 21 კაცთან ჯგუფებად. შესაბამისად, კაცების ჯგუფისთვის სტრესის მიხედვით გამოვლენილი პრედიქტორები შესაძლოა განსხვავდებოდეს დიდი ჯგუფის შემთხვევაში. ასევე აღსანიშნავია ისიც, რომ სტრესის შესაფასებლად გამოყოფილი იყო მხოლოდ ერთი კითხვა, რომელიც ოთხბაღიან სკალაზე ამონმებდა, თუ რამდენად სტრესული იყო გასული ერთი თვე.

საინტერესო იქნება, თუ CEFI-ის ვალიდაციის შემდეგ, განმეორებით ჩატარდება ანალოგიური კვლევა, რომელიც სქესობრივად და ასაკობრივად უფრო დაბალანსებული იქნება. მნიშვნელოვანია, გაგრძელდეს აღმასრულებელი ფუნქციების სიღრმისეული შესწავლა. კლასიკური და თანამედროვე ეკლექტური თერაპიული მიმდინარეობები გარკვეულწილად გვთავაზობენ ემოციის რეგულაციის, ყურადღებისა და სხვა აღმასრულებელი ფუნქციების მართვის ინსტრუმენტებს. კვლევების გაგრძელება გზას გაუკვლავს პრაქტიკოსებს, რომ აღმასრულებელი ფუნქციების სისტემური მართვის საშუალებით რუმინაციის ეფექტები შეამცირონ და ფსიქოლოგიური მედეგობა გაზარდონ.

### გამოყენებული ლიტერატურა

- Al Omran, A. J., Shao, A. S., Watanabe, S., Zhang, Z., Zhang, J., Xue, C., Watanabe, J., Davies, D. L., Shao, X. M., & Liang, J. (2022). Social isolation induces neuroinflammation and microglia overactivation, while dihydromyricetin prevents and improves them. *Journal of neuroinflammation*, 19(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s12974-021-02368-9>
- American Psychiatric Association, D. S., & American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (Vol. 5). Washington, DC: American psychiatric association.
- Antshel, K.M., Hier, B.O., & Barkley, R.A. (2014). Executive Functioning Theory and ADHD. In: Goldstein, S., Naglieri, J. (eds) Handbook of Executive Functioning. Springer, New York, NY. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8106-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8106-5_7)
- Bazanis, E., Rogers, R. D., Dowson, J. H., Taylor, P., Meux, C., Staley, C., Nevinson-Andrews, D., Taylor, C., Robbins, T. W., & Sahakian, B. J. (2002). Neurocognitive deficits in decision-making and planning of patients with DSM-III-R borderline personality disorder. *Psychological medicine*, 32(8), 1395–1405. <https://doi.org/10.1017/s0033291702006657>
- Bell, C. (2011). Trauma, culture, and resiliency. In S. Southwick, B. Litz, D. Charney, & M. Friedman (Eds.), *Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan* (pp. 176-188). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511994791.014

- Bernstein, E. E., Heeren, A., & McNally, R. J. (2017). Unpacking rumination and executive control: A network perspective. *Clinical Psychological Science*, 5(5), 816-826.
- Biggs, A., Brough, P., & Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory. *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*, 349-364.
- Bonanno, G., & Mancini, A. (2011). Toward a lifespan approach to resilience and potential trauma. In S. Southwick, B. Litz, D. Charney, & M. Friedman (Eds.), *Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan* (pp. 120-134). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511994791.010
- Boardman, J., Blalock, C., & Button, T. (2008). Sex Differences in the Heritability of Resilience. *Twin Research and Human Genetics*, 11(1), 12-27. doi:10.1375/twin.11.1.12
- Bremner, J. D. (2022). Traumatic stress: effects on the brain. *Dialogues in clinical neuroscience*.
- Butler, L. D., & Nolen-Hoeksema, S. (1994). Gender differences in responses to depressed mood in a college sample. *Sex roles*, 30(5), 331-346.
- Castellanos-Ryan, N., Brière, F. N., O'Leary-Barrett, M., Banaschewski, T., Bokde, A., Bromberg, U., ... IMAGEN Consortium (2016). The structure of psychopathology in adolescence and its common personality and cognitive correlates. *Journal of abnormal psychology*, 125(8), 1039-1052. <https://doi.org/10.1037/abn0000193>
- Cristofori, I., Cohen-Zimerman, S., & Grafman, J. (2019). Executive functions. *Handbook of clinical neurology*, 163, 197-219.
- DeRight, J. (2019). History of „frontal“ syndromes and executive dysfunction. *A History of Neuropsychology*, 44, 100-107.
- Diamond A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- DiSabato, D. J., Quan, N., & Godbout, J. P. (2016). Neuroinflammation: the devil is in the details. *Journal of neurochemistry*, 139 Suppl 2(Suppl 2), 136-153. <https://doi.org/10.1111/jnc.13607>
- du Pont, A., Rhee, S. H., Corley, R. P., Hewitt, J. K., & Friedman, N. P. (2019). Rumination and executive functions: Understanding cognitive vulnerability for psychopathology. *Journal of affective disorders*, 256, 550-559.
- Durand, V. M., & Barlow, D. H. (2015). *Essentials of abnormal psychology*. Cengage Learning.
- Feder, A., Charney, D., & Collins, K. (2011). Neurobiology of resilience. In S. Southwick, B. Litz, D. Charney, & M. Friedman (Eds.), *Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan* (pp. 1-29). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511994791.003

- Gabbard, G. O. (2005). Mind, brain, and personality disorders. *American Journal of Psychiatry*, 162(4), 648-655.
- Goldstein, S., & Naglieri, J. A. (2014). Executive functioning. *A Goldstein, Sam*.
- Grant, D. M., Mills, A. C., Judah, M. R., & White, E. J. (2021). State and trait effects of rumination on inhibitory processes in memory. *Current Psychology*, 40(10), 4875-4883.
- Guevara, J. E., & Murdock, K. W. (2020). Executive functioning and rumination as they relate to stress-induced cortisol curves. *Journal of Behavioral Medicine*, 43, 829-838.
- Hodes, G. E., & Epperson, C. N. (2019). Sex differences in vulnerability and resilience to stress across the life span. *Biological psychiatry*, 86(6), 421-432.
- Hoorelbeke, K., Koster, E. H., Vanderhasselt, M. A., Callewaert, S., & Demeyer, I. (2015). The influence of cognitive control training on stress reactivity and rumination in response to a lab stressor and naturalistic stress. *Behaviour research and therapy*, 69, 1-10.
- Jiang S, Postovit L, Cattaneo A, Binder EB and Aitchison KJ (2019) Epigenetic Modifications in Stress Response Genes Associated With Childhood Trauma. *Front. Psychiatry* 10:808. doi: 10.3389/fpsy.2019.00808
- Jordan J.V. (2005). Relational Resilience in Girls. In: Goldstein S., Brooks R.B. (eds) *Handbook of Resilience in Children*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9\\_6](https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_6)
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2011). *An introduction to brain and behavior* (p. 608). New York: Worth.
- Koster, E. H., De Lissnyder, E., & De Raedt, R. (2013). Rumination is characterized by valence-specific impairments in switching of attention. *Acta psychologica*, 144(3), 563-570. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2013.09.008>
- Liu, H., & Boyatzis, R. E. (2021). Focusing on Resilience and Renewal of Stress: The Role of Emotional Intelligence. *Frontiers in Psychology*, 12, 2318.
- Lyubomirsky, S., Layous, K., Chancellor, J., & Nelson, S. K. (2015). Thinking about rumination: The scholarly contributions and intellectual legacy of Susan Nolen-Hoeksema. *Annual review of clinical psychology*, 11, 1-22.
- Mace, R. A., Waters, A. B., Sawyer, K. S., Turrisi, T., & Gansler, D. A. (2019). Components of executive function model regional prefrontal volumes. *Neuropsychology*, 33(7), 1007.
- McEwen, B. S., Gray, J. D., & Nasca, C. (2015). Recognizing resilience: Learning from the effects of stress on the brain. *Neurobiology of stress*, 1, 1-11.
- Mathews, A., & MacLeod, C. (2005). Cognitive vulnerability to emotional disorders. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, 1, 167-195.



- Min, J. A., Yu, J. J., Lee, C. U., & Chae, J. H. (2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Comprehensive psychiatry*, 54(8), 1190-1197.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex „Frontal Lobe“ tasks: a latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Montgomery, A. (2013). *Neurobiology essentials for clinicians: What every therapist needs to know (norton series on interpersonal neurobiology)*. WW Norton & Company.
- Naglieri, A. J., & Goldstein, S. (2017). The Comprehensive Executive Function Inventory Adult™ (CEFI Adult™);
- Nishimura, H., Hasegawa, A., Nishiguchi, Y., Tabuchi, R., Matsumoto, N., Masuyama, A., ... & Mochizuki, S. (2020). Relationship between trait rumination and imbalanced working memory: Analysis at the latent variable and individual task levels. *Current Psychology*, 1-12.
- Parsons, S., Kruijt, A. W., & Fox, E. (2016). A cognitive model of psychological resilience. *Journal of Experimental Psychopathology*, 7(3), 296-310.
- Pearce, N., & Davis, J. M. (2021). Fostering resilience through executive function.
- Peterson E., Welsh M.C. (2014) The Development of Hot and Cool Executive Functions in Childhood and Adolescence: Are We Getting Warmer?. In: Goldstein S., Naglieri J. (eds) Handbook of Executive Functioning. Springer, New York, NY. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8106-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8106-5_4)
- Poon K. (2018). Hot and Cool Executive Functions in Adolescence: Development and Contributions to Important Developmental Outcomes. *Frontiers in psychology*, 8, 2311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02311>
- Quinn, M. E., & Joormann, J. (2015). Stress-Induced Changes in Executive Control Are Associated With Depression Symptoms: Examining the Role of Rumination. *Clinical Psychological Science*, 3(4), 628–636. <https://doi.org/10.1177/2167702614563930>
- Rifkin, L. S., Mac Giollabhui, N., Kendall, P. C., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2021). Attention, rumination and depression in youth with negative inferential styles: A prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 291, 209-217.
- Roberts, H., Watkins, E. R., & Wills, A. J. (2017). Does rumination cause „inhibitory“ deficits?. *Psychopathology Review*, 4(3), 341-376.
- Romer, A. L., & Pizzagalli, D. A. (2021). Is executive dysfunction a risk marker or consequence of psychopathology? A test of executive function as a prospective predictor and outcome of general psychopathology in the adolescent brain cognitive development study®. *Developmental cognitive neuroscience*, 51, 100994.

- Rudland, J. R., Golding, C., & Wilkinson, T. J. (2020). The stress paradox: how stress can be good for learning. *Medical education*, 54(1), 40-45.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, 24(2), 335-344.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine*, 15(3), 194-200.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale.
- Smith, J. M., & Alloy, L. B. (2009). A roadmap to rumination: A review of the definition, assessment, and conceptualization of this multifaceted construct. *Clinical psychology review*, 29(2), 116-128.
- Snyder, H. R., Friedman, N. P., & Hankin, B. L. (2019a). Transdiagnostic mechanisms of psychopathology in youth: Executive functions, dependent stress, and rumination. *Cognitive therapy and research*, 43(5), 834-851.
- Southwick, S., Pietrzak, R., & White, G. (2011). Interventions to enhance resilience and resilience-related constructs in adults. In S. Southwick, B. Litz, D. Charney, & M. Friedman (Eds.), *Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan* (pp. 289-306). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511994791.022
- Stange, J. P., Connolly, S. L., Burke, T. A., Hamilton, J. L., Hamlat, E. J., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2016). INFLEXIBLE COGNITION PREDICTS FIRST ONSET OF MAJOR DEPRESSIVE EPISODES IN ADOLESCENCE. *Depression and anxiety*, 33(11), 1005–1012. <https://doi.org/10.1002/da.22513>
- Taylor, Z. E., & Ruiz, Y. (2019). Executive function, dispositional resilience, and cognitive engagement in Latinx children of migrant farmworkers. *Children and Youth Services Review*, 100, 57-63.
- Treynor, W., Gonzalez, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive therapy and research*, 27(3), 247-259.
- Treynor, W., Gonzalez, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination Response Scale (RRS);
- Troy, A., & Mauss, I. (2011). Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. In S. Southwick, B. Litz, D. Charney, & M. Friedman (Eds.), *Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan* (pp. 30-44). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511994791.004
- Vălenaș, S. P., & Szentágotai-Tătar, A. (2017). The relationship between rumination and executive functions: A meta-analysis. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 17(2), 23-52.

- Walker, F. R., Pflingst, K., Carnevali, L., Sgoifo, A., & Nalivaiko, E. (2017). In the search for integrative biomarker of resilience to psychological stress. *Neuroscience & Bio-behavioral Reviews*, 74, 310-320.
- Wang Z., Deater-Deckard K. (2013). Resilience in Gene–Environment Transactions. In: Goldstein S., Brooks R. (eds) *Handbook of Resilience in Children*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_4)
- Wanmaker, S., Geraerts, E., & Franken, I. H. (2015). A working memory training to decrease rumination in depressed and anxious individuals: a double-blind randomized controlled trial. *Journal of affective disorders*, 175, 310-319.
- Whitmer, A. J., & Banich, M. T. (2007). Inhibition Versus Switching Deficits in Different Forms of Rumination. *Psychological Science*, 18(6), 546–553. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01936.x>
- Willis, K. D., & Burnett Jr, H. J. (2016). The Power of Stress: Perceived Stress and Its Relationship with Rumination, Self-Concept Clarity, and Resilience. *North American Journal of Psychology*, 18(3).
- Yang, Y., Cao, S., Shields, G. S., Teng, Z., & Liu, Y. (2017). The relationships between rumination and core executive functions: A meta-analysis. *Depression and anxiety*, 34(1), 37-50.
- Zelazo, P. D. (2020). Executive function and psychopathology: A neurodevelopmental perspective. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 431-454.
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child development perspectives*, 6(4), 354-360.
- აბულაძე, ნ. (2016). გონების ხეტიალი და აქტივობაში ჩართულება: მიმართებები რუმინაციასა და ფსიქოლოგიურ კარგად ყოფნასთან. [გამოუქვეყნებელი სამაგისტრო ნაშრომი]. ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი.
- ოდელავაძე, მ. ემიგრაციის გამოცდილება: ორაზროვანი დანაკარგისა და ფსიქიკური მედეგობის ურთიერთმიმართება. [სადოქტორო დისერტაცია მზადების პროცესში]. ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი.

**„ორიენტალისტური მზერიდან“ – „ახალ ქალამდე“  
(1920-იანი წლების ქართული საბჭოთა კინოს  
მაგალითზე)**

**შესავალი**

ქართული კინოს ისტორიის ტრადიციულ დისკურსში აქცენტი იდეოლოგი-  
აზე, პროპაგანდაზე, ცენზურასა და რეჟიმზე კეთდება. პოსტსაბჭოთა საქართ-  
ველოს სამეცნიერო სივრცეში 2000-იანი წლებიდან უკვე იწყება საბჭოთა წარსუ-  
ლის კრიტიკულად გააზრებისა და გადააზრების პროცესები.

საბჭოთა რეჟიმის დამყარებასთან ერთად კინო მმართველი პარტიის მძლავ-  
რი იარაღი გახდა. ახალი ვიზუალური ხელოვნების შესაძლებლობების მასშტაბი  
საბჭოთა ლიდერებმა, სწორედ რომ იდეოლოგიური და პროპაგანდისტული მიზ-  
ნების განხორციელებაში დაინახეს.

დღეს საბჭოთა კინოს კრიტიკულად წაკითხვა სხვა მასშტაბსა და ფორმას  
იძენს. წინამდებარე კვლევის მიზანია იმის გაანალიზება, თუ როგორ ფორმირდე-  
ბოდა 1920-იანი წლების უხმო პერიოდის ქართული საბჭოთა კინო და ეს უკანასკნე-  
ლი გამოკვლევულ იქნას „არატრადიციული დისკურსით“, არა მხოლოდ ეპოქალურ,  
ისტორიულ და სახელოვნებო ჭრილში, არამედ ფემინისტური კინოთეორიების და  
ორიენტალისტური პერსპექტივითაც: კერძოდ, როგორ ყალიბდება ათწლეულის  
პირველ ნახევარში არაქართველი ავტორების ფილმებში ე.წ. „ჩაგრული ქალის“  
სახე-ხატი, რომელიც რეჟისორთა „ორიენტალისტური მზერის“ ქვეშ იყო მომწყ-  
ვდეული. პერსონაჟი ქალების რეპრეზენტაცია კარდინალურად იცვლება მეორე  
ნახევრიდან, როცა ქართულ კინოში ქართველი ავტორები მოდიან: რევოლუცი-  
ურ-მემარცხენე იდეების მატარებელი ქალი პერსონაჟები ათწლეულის ბოლოს  
ბოლშევიკური იდეოლოგიის სიმბოლოდ – „ახალ ქალად“ – გვევლინებიან.

**„ორიენტალისტური მზერა“**

1920-იანი წლების საბჭოთა კულტურა ყველაზე წინააღმდეგობრივი, მრავალ-  
ფეროვანი და „რთული“ აღმოჩნდა. პოლიტიკური, ეკონომიკური თუ სოციალური  
ცვლილებები ხელოვნებაშიც აირეკლა. ამ ათწლეულის საბჭოთა კინო „ძველის“  
ნგრევისა და „ახლის“ შენების დისკურსში, ჯერ ცარისტული იმპერიის კრიტიკას  
მიმართავდა ფილმების გზით, შემდეგ მემარცხენე-რევოლუციურ პათოსს ამკ-  
ვიდრებდა პოეტურ-მონტაჟური კინოენით. საქართველოში ბოლშევიკური რეჟი-  
მის დამყარებიდან ორი წლის შემდეგ, 1923 წელს, კინონარმოების ცენტრალური

ინსტიტუცია „სახკინმრენვი“ (გოსკინპრომი) შეიქმნა და ქართული კინოს ისტორიის ერთ-ერთი ყველაზე საინტერესო და თვითმყოფადი პერიოდი დაიწყო.

თუ ათწლეულის პირველ ნახევარში წარმოების პროცესში რუსეთიდან ჩამოსული რეჟისორები ერთგვებიან (ივანე პერესტიანი, ვლადიმერ ბარსკი, ამო ბეკ-ნაზაროვი), ათწლეულის მეორე ნახევრიდან ასპარეზზე ქართველი ავტორები გამოდიან (კოტე მარჯანიშვილი, ალექსანდრე ნუნუნავა, მიხეილ ჭიაურელი, ნიკოლოზ შენგელაია, მიხეილ კალატოზიშვილი, კოტე მიქაბერიძე). ფორმისეული ძიებები და ექსპერიმენტები მათ შემოქმედებაში უპირობო მოცემულობა გახდა (ნიკოლოზ შენგელაიას ე.წ. პოეტურ-რიტმული მონტაჟი „ელისოში“ (1928); ეკრანზე სივრცის გადმოცემის ძლიერი სურვილი და სუბიექტური კამერის დამკვიდრების ტრადიცია მიხეილ კალატოზიშვილის „ჯიმ შვანთეში“ (1930); ან/და ბიუროკრატიული მანქანის ექსპრესიონისტული გააზრება კოტე მიქაბერიძის „ჩემ ბებიაში“ (1929)).

მრავალფეროვანი, არაერთგვაროვანი, ვიზუალური პერიპეტები და უეცარი ცვლილებები 1920-იანი წლების საბჭოთა კინოს თანმდევი. ეს ჯერ კიდევ ის პერიოდია, როცა შემოქმედებითი და ფორმისეული ექსპერიმენტების, ძიებებისა და მიგნებების, ან/და სულაც საბჭოთა იდეოლოგიის კინოენით ტირაჟირება დამკვიდრებული იყო. მონტაჟურ-პოეტური კინო რთულ, მრავალმხრივ მხატვრულ სახეებს ამკვიდრებდა და რეჟისორების შემოქმედებაშიც ცენზურა ფატალური ნაბიჯებით (ჯერ) არ იჭრებოდა.

1970-იანი წლების ბოლოს დასავლურ სამეცნიერო სივრცეში ორი მნიშვნელოვანი თეორია შემოდის, რომლებიც ორი საკვანძო ტექსტის სახითაა წარმოდგენილი. პირველია ედუარდ საიდის „ორიენტალიზმი“ (1978), ხოლო მეორეა პრიტანელი ფემინისტი თეორეტიკოსის ლორა მალვის ტექსტი „ვიზუალური სიამოვნება და ნარატიული კინო“ (1975), სადაც ავტორს შემოაქვს „მზერის“ ცნება, უფრო კონკრეტულად კი ვიზუალურ ხელოვნებაში, საკუთრივ კინოში, ყურებით, თვალთვალთ განცდილი სიამოვნება: როდესაც ქალები „მამაკაცური მზერის ქვეშ“ ექცევიან. წინამდებარე სტატიის კონცეპტუალურ ჩარჩოს სწორედ ეს ორი თეორია ქმნის.

1920-იანი წლების ქართული კინო ის სივრცეა, სადაც სრულიად განსხვავებული ორი თეორიული სანყისი ერთიანდება და დღევანდელი პერსპექტივიდან, ინტერდისციპლინური მეთოდით მომუშავე თანამედროვე მკვლევრებს საბჭოთა კინოს პირველი ათწლეულის გენდერულ, სოციალურ-კულტურულ, ისტორიულ დისკურსში ანალიზის საშუალებას გვაძლევს.

ედუარდ საიდისთვის „ორიენტალიზმი“ აზროვნების სტილია, რომელიც ონტოლოგიურ და ეპისტემოლოგიურ გაყოფას ეფუძნება, „ორიენტა“ და „ოქსიდანტს“ შორის. „ორიენტალიზმი“ აღმოსავლური სამყაროს ქვეყნების მიმართ დასავლეთის მიერ დამკვიდრებულ სტერეოტიპული ხედვების ერთობას ქმნის. „დამკვიდრებული დისკურსული პრაქტიკით დასავლეთი წარმოსახვითი აღმოსავლეთის სტრუქტურირებას პოლიტიკური, სოციალური, მილიტარისტული, იდეოლოგიური, სამეცნიერო თუ სახელოვნებო მიმართულებით ახდენს და კოლონიალური ბიუროკრატის სტილსაც არ ერიდება“ (Said, 1978, 2)

საიდის თქმით, კონკრეტულ კულტურულ-გეოგრაფიულ არეალში მცხოვრე-

ბი ადამიანების ევროპული რეპრეზენტაცია ტიპური კულტურული წარმონაქმნია, რომელიც ჰეგემონურ სახელმწიფოს, ჯგუფს თუ ინდივიდს ანექსირებულზე, დამორჩილებულსა და დაპყრობილზე ბატონობის სრულ ლეგიტიმაციას ანიჭებს.

რაც შეეხება მეორე თეორიას, ლორა მალვი კინემატოგრაფში სამი ტიპის მზერას განიხილავს: მამაკაცი რეჟისორის, პერსონაჟის და მაყურებლის. ეს „მამაკაციური მზერა“, როგორც წესი, კაცის დომინანტურ ფუნქციას უსვამს ხაზს, დომინანტურობას კი მზერის უფლება და მისი ქონა განსაზღვრავს.

მალვიმ კინოს ირგვლივ არსებული ფემინისტური თეორიები აკადემიურ სივრცეში გააერთიანა და ნარატიულ კინოში მზერის გენდერულ მახასიათებლებზე საუბრისას *სკოპოფილიურ-ვუაიერისტული* ცნებები შემოიტანა. ის ფილმის „ვიზუალურ ნაკადში“ აქცენტს კინოს გენდერულად სტრუქტურირებულ საწყისზე აკეთებს, რომელშიც ფსიქოანალიზი, მარქსისტული და ალტერნატიული ფემინისტური თეორიები იყრის თავს. ბრიტანელი თეორეტიკოსის ესსეს გამოსვლის შემდეგ, კინოს ფემინისტურ თეორიაში მაგისტრალურ კითხვად იქცა, თუ რამდენად და როგორ არის სქესობრივი განსხვავებით დეტერმინირებული ვიზუალური სიამოვნება. თუ ფროიდის და კლასიკური ფსიქოანალიზის თანახმად ქალების ნარატივებს მამაკაცთა ფანტაზიები განსაზღვრავს, სქესობრივი იერარქიის ირგვლივ სტრუქტურირებულ კულტურაში, სადაც მამაკაცები დომინანტურ როლს და ფუნქციას ითავსებენ, *სკოპოფილია*, რომელიც მზერით მიღწეულ სიამოვნებას გულისხმობს, გამოხატავს ქალის დაპყრობის სურვილს. ეს უკანასკნელი კი, მალვის თანახმად, „*ოიდიპალური* კასტრაციის შიშში“ ისახება.

დასავლელი თეორეტიკოსი ქალს და კაცს „სურათს“ და „მომზირალს“ ადარებს. ფილმებში კადრის კომპოზიცია, კამერის ტრაექტორია, გამოსახულებისა და ხმის კონტრაპუნქტის სინქრონიზაცია მაყურებლის იდენტიფიკაციას ახდენს მთავარ გმირთან (სუბიექტი), რომელიც ქალს (ობიექტი) კამერის მაკონტროლებელი „მზერის“ საშუალებით უყურებს. შესაბამისად, მალვის აზრით, კინოკამერა და მის მიღმა მყოფი რეჟისორი მამაკაცი, ფილმში მყოფი პერსონაჟი მამაკაცი და დარბაზში მჯდომი მაყურებელი მამაკაცი ქალებს ორგვარად უმზერენ: სადისტურ-*ვუაიერისტულად* და *ფეტიშისტურ-სკოპოფილიურად*. პირველ შემთხვევაში ეს ერთგვარი „დამსჯელი მზერა“ – ქალისკენ მიმართული, მეორე შემთხვევაში კი ეს მზერა აფეტიშებს ქალის სხეულს (ცოფურაშვილი, 2016b).

სწორედ ამ თეორიული ხაზის გამოძახილია 1920-იანი წლების საბჭოთა პერიოდის ქართული კინოს პირველი ნახევარი, როცა ეკრანზე ე.წ. „ჩაგრული ქალის“ არქეტიპი მკვიდრდება და რუსეთიდან ჩამოსული არაქართველი რეჟისორების ძირითად ნარატივში „ორიენტალისტური მზერა“ გადამწყვეტ როლს იძენს. ივანე პერესტიანი, ვლადიმერ ბარსკი და ამო ბეკ-ნაზაროვი საქართველოს იმპერიიდან „მოვლენილი“ ადამიანის პერსპექტივიდან აკვირდებიან, მათი ინტერესის საგანი საქართველოს ბუნება, მთაში მცხოვრები ადამიანები, მათი ეთნოგრაფია და ყოფა იყო. ნიშანდობლივია, ქართული ტრადიციების *ეგზოტიზაციის* მძლავრი ტენდენცია, ორიენტალიზმის ფეტიში, საქართველოს ისტორიული წარსულის დამახინჯებული რეპრეზენტირება. ეს ყოველივე, სიმპტომატური და ლოგიკუ-

რიც კია, რადგან ისინი მხოლოდ ზედაპირულად თუ იცნობდნენ საქართველოს ისტორიას, წარსულს, ეთნოგრაფიას და კულტურას, ამგვარმა მიდგომამ კი ერთ-მნიშვნელოვნად განსაზღვრა ფილმების მხატვრული სახე.

არაქართველი ავტორების მიერ გადაღებული ფილმები გარკვეულწილად იქმნებოდა უპირველესად მოსკოვისთვის, ტრადიციული ნარატივი კი ასეთი იყო: ცარისტული იმპერიის წინააღმდეგ მებრძოლი დაუმორჩილებელი „ველური“ კავკასიელები, რომელთა ყოფის უპირობო ალტერნატივა თავისუფლებისთვის ბრძოლა და მტრის მოგერიებაა. ფილმებში დრამატურგიულ სიბრტყეზეც კი განსაკუთრებული აქცენტი სწორედ ბრძოლის, დევნის, დაცვისა და შეტევის ამსახველ პერიპეტიებზე კეთდებოდა, სადაც მამაკაცებისგან დამორჩილებული და „დაპყრობილი“ ქალი პესონაჟი, მხოლოდ მოჩვენებითად არის ცენტრალური ფიგურა, სინამდვილეში კი მხოლოდ სიუჟეტის „დანამატი“ ხდება. მიუხედავად იმისა, რომ 1920-იანი წლების ქართულ საბჭოთა კინოში ხშირად სწორედ ქალის სახელი ჰქვია ფილმს („ბელა“, 1927 წ. ნათელა“, 1926 წ. „თავადის ასული მერი“, 1926 წ.).

ქალი პერსონაჟი მამაკაცებისთვის ერთგვარი „ბრძოლის ველია“. როგორც წესი, ფილმის მსვლელობისას ან მის ფინალში მუდმივად ისჯებიან მეუღლის, მამის, ძმის, მთის ადათ-წესის და პატრიარქალური კულტურის მიერ. მათი „მორალური ან/და ფიზიკური სიკვდილი“ 1920-იანი წლების უხმო კინოში აუცილებელ კანონზომიერებად მკვიდრდება.

1923 წელს გადაღებული ვლადიმერ ბარსკის „არსენა ყაჩალი“ პირველი ფილმია, სადაც ქართული უხმო კინოს ვარსკვლავი ნატო ვაჩნაძე გამოჩნდა. მისი პერსონაჟი (ნენო) მე-19 საუკუნის რევოლუციამდელ საზოგადოებაში მცხოვრები უუფლებო ქალის ხატს ქმნის. „ჩაგრული ქალის“ სახის ტირაჟირება მძლავრ ტენდენციად იქცა 1920-იანი წლების პირველი ნახევრის ქართულ კინოში, ნატო ვაჩნაძე კი – ამ როლის ყველაზე ხშირ შემსრულებლად.



კადრი კინოფილმიდან „მამის მკვლელი“ (1923 წ., რეჟისორი: ამო ბეკ-ნაზაროვი).

© საქართველოს ეროვნული არქივი

„მამის მკვლელი“ (1923), „ტარიელ მკლავადის მკვლევლობის საქმე“ (1925), „ვინ არის დამნაშავე?“ (1925), „ნათელა“ (1926) – ყველა ამ ფილმში ქართული უხმო კინოს ვარსკვლავი რეჟიმისგან, ბატონისგან, ცარისტული იმპერიისგან თუ ზოგადად პატრიარქატისგან ჩაგვრის ობიექტი ხდება. ამგვარი დამოკიდებულება ნატო ვაჩნაძის გმირებს ერთმნიშვნელოვნად ართმევდა აგენტობას, უპირატესობის ფუნქციას, არჩევანის თავისუფლებას... ეკრანზე ვიზუალური რიტორიკის მკაცრი დაცვით ავტორები ორ უკიდურეს მოცემულობას ირჩევდნენ: ქალის ობიექტივიზაციას და მის მუდმივ ვიქტიმიზაციას. ამას გარდა „მამაკაცური მზერის“ ქვეშ მომწყვდეული ქალი იდეოლოგიასაც გამოხატავდა, ამ ტენდენციას ისიც აძლიერებდა, რომ 1920-იანი წლების ქართული კინო ძირითად მასალად მე-19 საუკუნის მეორე ნახევარში შექმნილ ქართულ ლიტერატურას იყენებდა. ნარსულის რეკონსტრუირება ეკრანზე კი რომანტიკულ-ორიენტალისტურ ფორმას იძენდა („არსენა ჯორჯიაშვილი“ 1921/ „სურამის ციხე“ 1922/ „სამი სიცოცხლე“/1924)

იმპერიიდან პერიფერიაში მოვლენილი არაქართველი ავტორები „კოლონიალური მზერით“ გადაღებულ ფილმებში საქართველოს, საკუთრივ კი კავკასიელი ქალის პერსონას „ორიენტალისტურ მზერას“ აპყრობდნენ. ამ ნარატივს უფრო ძველი სანწყისები აქვს და ის „სახკინმრეწვის“ კინონარმოების პარალელურად არ დანწყებულა.

დასავლელი მკვლევარი სუზან ლეიტონი თავის ნაშრომში „რუსული ლიტერატურა და იმპერია: კავკასიის დაპყრობა პუშკინიდან ტოლსტოიმიდე“ აანალიზებს მე-19 საუკუნის რუსულ ლიტერატურაში დამკვიდრებულ კავკასიის სახე-ხატს; უფრო კონკრეტულად კი, იმპერიალისტური პოლიტიკის გავლენას ლიტერატურასა და კულტურაში. ლეიტონის თქმით, „პოეტი ჯარისკაცების“ – პუშკინის, ლერმონტოვისა და სხვა კლასიკოსთა ტექსტებში მკაფიოდ სტერეოტიპური, იდეოლოგიზებული ჩარჩო მოცემულობა იქმნება, სადაც ქართველი მამაკაცი რეპრეზენტირდება როგორც სუსტი, მხდალი და ზარმაცი. საქართველო პასიურ აღმოსავლეთად იყო წარმოდგენილი და ფემინურ სანწყისებთან იდენტიფიცირდებოდა. ავტორი ამ საკითხებს განიხილავს დასახელებული წიგნის ორ ქვეთავში: „კავკასიის ფემინიზაცია“ (Feminizing the Caucasus 175-192) და „საქართველო როგორც აღმოსავლელი ქალი“ (Georgia as an oriental woman 192-212) ლეიტონის თქმით, იმპერიალისტური რუსული ლიტერატურის მაგისტრალურ ნარატივში მხდალი ქართველი მამაკაცის გვერდით მყოფი დაუცველი ქალი, მფარველობასა და „ზრუნვას“ ძლიერი იმპერიისგან, რუსეთისგან საჭიროებს. ამას გარდა, ჩრდილოეთით მყოფი (პეტერბურგი, მოსკოვი) მწერლები და პოეტები, სამხრეთს-კავკასიას ზუსტად ისე აპყრობდნენ ორიენტალისტურ მზერას, როგორც დასავლეთ ევროპიდან – აღმოსავლეთს. (Layton, 1994)

სწორედ მიხეილ ლერმონტოვის „ჩვენი დროის გმირის“ (1836-1840) ეკრანიზაციას წარმოადგენს ვლადიმერ ბარსკის ფილმი „ბელა“ (1927), რომელიც ტრილოგიის ერთ-ერთი ნაწილია. პირველია „თავადის ასული მერი“ (1926), ხოლო დასკვნითი ფილმი „მაქსიმ მაქსიმოვი“ (1927). ბარსკის კინოტრილოგია ეკრანზე



აცოცხლებს რუსი კლასიკოსის ლიტერატურულ ტექსტს, როგორც ინტერტიტრების, დიალოგების, ისე დრამატურგიულ დონეზე. „ბელა“ ლერმონტოვის აღნიშნული რომანის ერთ-ერთი ქვეთავის სახელწოდებაა. ვლადიმერ ბარსკიმ ეს ლიტერატურული ტექსტი ფილმის ფაბულად აქცია, „ბელა“ ვიზუალური და თემატური თვალსაზრისით ცალსახად გამოირჩევა დანარჩენი ორი ნამუშევრისგან. ამ ფილმში აქცენტირებულია მე-19 საუკუნის კავკასიელი ქალის ბედი, მისი ყოფა და როლი პატრიარქალურ საზოგადოებაში. რეჟისორის მცდელობაც აშკარაა: შექმნას მამაკაცებისგან განაწილების, გაყოფის ობიექტად ქცეული ქალის ფსიქოლოგიური პორტრეტი. რეჟისორს ფილმში მელოდრამატული და ეთნოგრაფიული ელემენტები შემოაქვს, რაც თემატიკიდან და დრამატურგიიდან გამომდინარე ლოგიკურია, მაგრამ პერსონაჟების გააზრების მასშტაბი, ტრაფარეტული და სქემატურია. მნიშვნელოვანია, რომ ბარსკის ფილმის მხატვარი ვალერიან სიდამონ ერისთავი იყო, რომელმაც მნიშვნელოვნად განსაზღვრა „ბელას“ პლასტიკურ-გამომსახველობითი რიგი.



კადრი კინოფილმიდან „ბელა“ (1927 წ. რეჟისორი: ვლადიმერ ბარსკი).  
© საქართველოს ეროვნული არქივი

ფილმში რუსეთის არმიის ჩამოქვეითებული ოფიცრის *პეჩორინის* თავგადასავალი კავკასიური პასტორალური რეალობის ფონზე იშლება. პეტერბურგის სალონური ყოფიდან ჩრდილოკავკასიურ აულში გადასახლებული ახალგაზრდა კაცი ცენტრიდან-პერიფერიაში ახალ თავშესაქცევ(ებ)ს მარტივად პოულობს: ის სოფელში მცხოვრებ აზამატს ცხენის მოპარვას ჰპირდება, თუკი ის სანაცვლოდ ახალგაზრდა ქალს – ბელას მოატაცებინებს. ქალი მარტივად იცვლება ცხენში! *პეჩორინის*გან შეცდენილი და მობეზრებული ბელა, პატრიარქალურ კულტურაში, „პატრიარქალური წესრიგის“ მსხვერპლი ხდება.

მნიშვნელოვანია, რომ 1920-იანი წლების ქართულ კინოში ორიენტალისტური დისკურსი (დასავლეთის პერსპექტივიდან აღმოსავლეთის შესწავლა-წვდომა) იმპერია-პერიფერიის დიქოტომიით არის ჩანაცვლებული.

ვლადიმერ ბარსკის ფილმში „ბელა“ „ორიენტალისტურ სივრცეში“ მონადირეებული და განადგურებული ქალის სხეული „იდეოლოგიური და მორალური ბრძოლის ველია, ფილმში კლასი და სოციალური ფონი ჩანაცვლებულია ეროვნულობით, სადაც რუსი ჯარისკაცი გაიგივებულია მაღალ ფენასთან, კავკასიელები კი- დაბალთან... ბელა მამაკაცების სურვილის ობიექტია, რომელსაც რუსი და კავკასიელი (დალესტანი) მამაკაცები ზუსტად ისე იყოფენ, როგორც მინას, დასაპყრობ ტერიტორიას. „ (ცოფურაშვილი, 2016a, 16-17)

დასავლელი თეორეტიკოსი სუიზან ჰეივარდი ქალის სხეულის იდენტიფიცირებას ნაციონალისტურ დისკურსებთან ახდენს. მისი თქმით, გაუპატიურებული ქალი დაპყრობილ სამშობლოს უტოლდება, ხოლო თავად გაუპატიურების აქტი – მტრის შემოჭრას.



**კადრი კინოფილმიდან „ბელა“ (1927 წ. რეჟისორი: ვლადიმერ ბარსკი).**

**© საქართველოს ეროვნული არქივი**

„ორიენტალისტური მზერის“ მკაფიო გამოხატულებაა ამო ბეკ-ნაზაროვის ფილმი „ნათელა“, რომელიც ისტორიულ წარსულს აცოცხლებს და რეალურ მოვლენებს ეხმიანება. ავტორი ლიტერატურული ტექსტის ეკრანიზაციაზე უარს ამბობს, მაგრამ ვიზუალური თვალსაზრისით „ნათელა“ ზუსტად ენერება „სახ-კინმრეწვის“ ისტორიულ-ორიენტალისტური ფილმების ვიზუალურ ნარატივში. ფილმში რეკონსტრუირებულია 1857 წლის სამეგრელოს გლეხთა აჯანყება, მთავარი გმირი – ნათელა, – ამ ამბოხების მეთაურის, უტუ მიქავას დაა.

ქალის ობიექტივიზაცია ფილმში კინოენითა გადმოცემული: კამერა მსხვილი ხედით გვიჩვენებს მთავარ გმირს, ავტორი მუდმივად ფოკუსირებულია ნატო

ვანაძის გმირზე. ალბათ, ყველაზე მეტად „ორიენტალისტური მზერა“ და მამაკაცის როლი კამერის უკან ჰარამხანის სცენებში იგრძნობა: ქალები ტყვედებიან მამაკაცების ხელით – „მამაკაცური მზერის“ ქვეშ, რაც მკაფიოდ იკითხება კაიროს ეპიზოდშიც: „ნათელასა და მისი მეგობარი გოგონების გვერდი-გვერდ მიხუტებული, ეროტიზირებული ახლო ხედების ჩვენებას სხვადასხვა რაკურსით, რომელიც ზედმეტადაა დროში განელილი და ცალსახად მამაკაცის მზერისთვის სიამოვნების ფუნქცია აქვს (ცოფურაშვილი, 2016a, 24).



კადრი კინოფილმიდან „ნათელა“ (1926 წ., რეჟისორი: ამო ბეკ-ნაზაროვი).  
© საქართველოს ეროვნული არქივი

მზერის, უფრო კონკრეტულად კი მისი კლასობრივი პრივილეგიის განსაზღვრა, 1920-იანი წლების საბჭოთა კინოს ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ავტორის ივანე პერესტიანის ფილმში „ტარიელ მკლავაძის მკვლელობის საქმე“ (1925) არაერთგვაროვანი ფორმით რეპრეზენტირდება.

როგორც აღვნიშნე, ქალი პერსონაჟების მსხვერპლად წარმოჩენა, დასჯა და სიკვდილი 1920-იანი წლების ქართულ კინოში სიუჟეტით განპირობებულ კანონზომიერებად იქცა. „ტარიელ მკლავაძის მკვლელობის საქმე“ ამის ნათელი გამოხატულებაა. ვლადიმერ ბარსკის („ბელა“ 1927) და ამო ბეკ-ნაზაროვის („ნათელა“ 1926) ნამუშევრებისგან განსხვავებით, პერესტიანის ფილმში ქალი, რეჟისორის „ორიენტალისტური მზერის“ ქვეშ ნაკლებად ექცევა, მაგრამ ის კლასობრივი ჩაგვრის ობიექტია!

„ტარიელ მკლავადის მკვლელობის საქმეში“ ავტორი მე-19 საუკუნის საქართველოს ისტორიულ სინამდვილეს აცოცხლებს (გადაღებულია ეგნატე ნინოშვილის „ჩვენი ქვეყნის რაინდის“ (1893) მიხედვით). მწყობრი დრამატურგიით სტრუქტურირებული უხმო ფილმი სასამართლო პროცესით იწყება: გლეხის ქალის (ნატო ვაჩნაძე) გაუპატიურების და მისი სიკვდილის შემდეგ, მოძალადე დიდგვაროვან ტარიელ მკლავაძეს გარდაცვლილის ქმარი, სპირიდონ მცირიშვილი კლავს. ფილმში ნათლად ჩანს, თუ როგორ განსაზღვრავს კლასი და სოციალური სტატუსი ქალის უფლებრივ მდგომარეობას, რაც გლეხი და დიდგვაროვანი ქალი პერსონაჟების დაპირისპირების ვიზუალური რიტორიკითაა გადმოცემული: მაღალი წრის ქალები მამაკაცთან ურთიერთობისას აქტიურობენ და ინიციატივიანებიც არიან, განსხვავებით უუფლებო, სუსტი და ჩაგრული გლეხის ქალებისგან. კამერის მიღმა მამაკაცი რეჟისორია და შესაბამისად, „სუბიექტური კამერის პატრიარქალური პრინციპი“ პერესტიანის ფილმშიც მკაცრად არის დაცული. „სახკინმრეწვის“ 1920-იანი წლების პირველი ნახევრის კინონარატივში დაბალი სოციალური წრიდან გამოსული ქალი შეურაცხყოფილი, პატივყრილი და „მონადირებული“ მაღალი სოციალური ფენის მამაკაცის მიერ. გარდა იმისა, რომ მაღალი სოციალური წრის ქალი ცალსახად აქტიურია და მამაკაცთან პოზიციონირებს, პერესტიანის ფილმში ის ყველაზე მთავარს, – მზერას – ფლობს (!) გლეხის ქალისგან განსხვავებით.



კადრი კინოფილმიდან „ტარიელ მკლავადის მკვლელობის საქმე“ (1925 წ., რეჟისორი: ივანე პერესტიანი). © საქართველოს ეროვნული არქივი

მზერის საკითხი პირველად ფემინისტური თეორიებისა და კინოხელოვნების კონტექსტში ლორა მალვიმ წამოჭრა, მაგრამ ამ კომპლექსურ და „რთულ“ ფენომენზე საუბრისას, ცხადია, ფსიქოანალიტიკურ დისკურსს გვერდს ვერ ავუვლით. თუ ფროიდის თეორიებში აპელირება ფეტიშიზმზე, უჟაიერიზმსა და სკოპოფი-

ლიაზე ხდება, უაკ ლაკანისეულ ფსიქოანალიტიკურ მოძღვრებაში მზერა პიროვნების ხილულ ობიექტად ყოფნის იდენტიფიცირებაა და გაცნობიერება იმისა, რომ მას, – ინდივიდს, – შეიძლება უყურონ, რაც მას ავტონომიურობის გარკვეულ ხარისხზე უარს ათქმევინებს.

ფრანგი ფილოსოფოსი მიშელ ფუკო, რომელიც „ძალადობის ანატომიას“ იკვლევდა, მზერას ძალაუფლების ფლობის დისკურსში განიხილავს. ის მზერას აღიქვამს არა რაიმედ, რისი გამოყენებას შეიძლება, არამედ ურთიერთობად, რომელშიც შეიძლება შეხვიდე. ფუკოს თეორიის თანახმად, ინდივიდი ქმედების ტრაექტორიას და დრამატურგიას იმ რწმენითა და მოტივით ცვლის, რომ პერმანენტულად ვილაცის მზერის საგანია (Foucault, 1977.) მზერისა და ძალაუფლების მარადიულ სახე-ხატად იქცა ჯორჯ ორუელის ლიტერატურული რომანის „1984“ პერსონაჟი „დიდი ძმა“ – ტოტალიტარული ვერტიკალი, რომელიც თვალთვალთ საკუთარი ძალის გავლენას ყველასა და ყველაფერზე ზრდის! (Big Brother is watching you!)

ფემინისტურ თეორიებსა და ვიზუალურ ხელოვნებაში (კინო) არაერთგზის გადააზრებულია „მზერა“ ფსიქოანალიტიკურ, სემიოტიკურ-სტრუქტურალისტურ თუ სოციალურ-პოლიტიკურ დისკურსში. 1920-იანი წლების ქართული საბჭოთა კინოს კონტექსტში დამკვიდრებული „ორიენტალისტური მზერის“ როგორც ფენომენის იდენტიფიცირებისთვის უპირობოდ მნიშვნელოვანია ამერიკელი მკვლევრის ი. ანნ კაპლანის თეორია.

მისი თქმით, მზერა შეიძლება იყოს არა მხოლოდ მამაკაცური, არამედ იმპერიალისტური. პოსტკოლონიური თეორიის მიხედვით, იმპერიალისტური მზერის ობიექტი ექცევა მაცურებლის ღირებულებებისა და შეხედულებების ქვეშ, რომლებიც მის ინფანტილიზაციას და დევალვაციას ახდენენ. კოლონიალური მზერა კოლონიზებულ ქვეყანას „სხვის“ პოზიციაში აყენებს, რაც ხელს უწყობს მისი, როგორც ძლიერი დამპყრობლის იმიჯის განმტკიცებას. კოლონიალური მზერა, ისევე, როგორც მამაკაცური მზერა, ხელს უწყობს მაცურებლისა და მზერის საგნის, როგორც სუბიექტის და ობიექტის ურთიერთობის წარმოჩენას – ძალაუფლება ყველა შემთხვევაში სუბიექტის ხელშია-ანუ მის ხელში, ვისაც შეუძლია რომ უყუროს.

აღსანიშნავია, რომ კაპლანი „გამოხედვასა“ და „მზერას“ შორის მკაცრ საზღვრებს ავლებს. მისი თქმით ეს ორი რადიკალურად განსხვავებული ფენომენია. მზერა აქტიური პროცესია, მზერის მატარებელ სუბიექტს ობიექტი თავისთავად არ აინტერესებს, იგი თავისი ემოციებითა და შფოთვებითაა შეპყრობილი, რაც სურვილთანაა შერწყმული და აუცილებლად მოიცავს აქტიური სუბიექტისა და პასიური ობიექტის მარადიულ დიქტომიას. „შეხედვა“ (გამოხედვა) ამის საპირისპიროდ ორმხრივი პროცესია, მაშინ როცა მზერა ცალმხრივი სუბიექტური ხედვაა (Kaplan, 1997).

ივანე პერესტიანის ფილმში „სურამის ციხე“ (1922) საყვარელი მამაკაცისგან მიტოვებული ვარდუა, წლებთან ერთად მანიპულატორი, დაუნდობელი ცივისისხლიანი და შურისმაძიებელი ქალი ხდება. მიუხედავად, იმისა, რომ სიუჟეტურ

დონეზე ის ბედისგან „დაჩაგრულია“, „მზერას ფლობს“ და მისი ეს მდგომარეობა ფილმში აქცენტირებული და უტრირებულია. ი.ანნ კაპლანის თანახმად, ფემინისტურ თეორიებში მზერის ფლობა ქალს ართმევს „ფემინურობას“. „სურამის ციხეშიც“ ასეა: ვარდუას აგენტობა უკიდურეს და ფატალურ ფორმებს იღებს. ამგვარი ქმედებით ის სცდება 1920-იანი წლების ქართულ კინოში დამკვიდრებულ ტრადიციულ ქალურ ნარატივს.

ლიტერატურული პირველწყაროს (დანიელ ჭონქაძე) მსგავსად, ფილმში პერსონაჟთა მრავალფეროვანი პალიტრა ცოცხლდება, ვიზუალურ სიბრტყეზე კი-თბილისსა და აღმოსავლეთს აერთიანებს. 19 საუკუნის ჭრელ კოლორიტს: ვაჭართა ფენა, არისტოკრატია და თავადაზნაურობა ქმნის. მაღალ კომპეკში მოღი-მარი, მამაკაცებთან მორაშიყე ჩადრიანი ქალები აღმოსავლურ ეპოსს მოგაგონებთ.

ეს „ორიენტალისტური სახე-ხატები“ 1920-იანი წლების მეორე ნახევრიდან თანდათან დავიწყებას ეძლევა. ამის ყველაზე მკაფიო გამოხატულება ნიკოლოზ შენგელაიას კინოდებიუტია.

„გიული“ (1927) შიო არაგვისპირელის ამავე სახელწოდების მოთხრობის მიხედვით შეიქმნა. მუსლიმი გოგოსა (გიული) და ქრისტიანი ბიჭის (მიტრო) სიყვარული ფატალურად სრულდება. მამის სიკვდილის შემდეგ გიულის (ნატო ვაჩნაძე) ხანშიშესულ მდიდარ ალიზე ათხოვებენ. გიული ქმართან ცხოვრებას ვერ ეგუება, მისი შვილის *ქერბალაის* დახმარებით *მიტრო* ქალს გაიტაცებს, განრისხებული ქმარი წყვილს დაედევნება და გიულის მოკლავს. შენგელაიას ფილმში, ქალი ცდილობს მას გაჰყვეს ცოლად ვინც უყვარს, მისი სურვილი ხდება დრამატურგიული ლერძი და მის ირგვლივ იგება სიუჟეტი. გიულის პოზიციონირება საყვარელ მამაკაცთან და მისი აგენტობა მკაფიოდ არის გამოხატული, ის საკუთარი ბედნიერებისთვის იბრძვის და ემოციის, გულის, გონების კარნახით აკეთებს კიდევ არჩევანს პატრიარქალურ კულტურაში, იქ სადაც მის ნაცვლად მამაკაცები იღებენ გადაწყვეტილებებს. ახალგაზრდა ქალი ბოლომდე იბრძვის, რათა საკუთარი ცხოვრება თავად განკარგოს.

ავტორის „ორიენტალისტური მიდგომა“ ქალი პერსონაჟის მიმართ ამ ფილმში არ იკითხება. მართალია, სიუჟეტის განვითარების მთავარ არეალად ნიკოლოზ შენგელაიაც მთიან საქართველოს ირჩევს, მაგრამ გიული მკვეთრად განსხვავდება 1920-იანი წლების პირველ ნახევარში შექმნილი ქალი პერსონაჟებისგან. რეჟისორი, ფაქტობრივად ამ სურათით ასრულებს ქართულ კინოში ორიენტალისტურ მიდგომას ქალი პერსონაჟის მიმართ. კამერა აღარ ახდენს მის ცალსახა ობიექტივიზაციას. ფილმის დასაწყისში აქტიური მზერის მატარებელი მამაკაცია, ფილმის ფინალში კი – ქალი ხდება, მაგრამ მიუხედავად ამისა, მთავარი გმირი „პატრიარქალური კულტურისგან“ მაინც ისჯება და მეზრდოლი გიული ფინალში კვდება.



კადრი კინოფილმიდან „გიული“ (1927 წ., რეჟისორი: ნიკოლოზ შენგელაია).  
© საქართველოს ეროვნული არქივი

## „ახალი ქალი“

საბჭოთა იდეოლოგია „ძველის“ და „ახლის“ დაპირისპირების დისკურსში, სადაც „ახალი ქალი“ მამაკაცის მსგავსად უნდა ყოფილიყო ძლიერი, აქტიური და კომუნისტური პარტიის ბოლშევიკური იდეალების გამომხატველი, ქალის ემანსიპაციას ვიზუალურ ხელოვნებაში სოციალურ, პოლიტიკურ და ანატომიურ დონეზე ახორციელებდა.

პროპაგანდისა და ცენზურის პრინციპების მკაცრი დაცვით „ახალი ქალი“ 1920-იანი წლების მეორე ნახევრის კინონარატივის მთავარ სახე-ხატად იქცა და ფილმებში ქალი პერსონაჟის რეპრეზენტაციის იქამდე არსებული ფორმა და მეთოდები შეცვალა.

„ახალი ქალი“ ერთგვარ იდეას წარმოადგენდა, რომელიც მუშურ-გლეხური კლასიდან გამოსული რიგითი ქალისთვის არა მხოლოდ ქმედითი, არამედ ვიზუალური თვითიდენტიფიცირების ობიექტი უნდა გამხდარიყო, მისთვის უნდა მიეზადა.

1924 წელს რუსი ექიმი ნიკოლაი კოროლევი ქალის სხეულის სამ ტიპს აღწერდა: პირველი რევოლუციამდელი „საყვარლის“ ტიპია, თხელი, სუსტი აღნაგობის ქალი, მეორე რევოლუციამდელი ჩასკვნილი, უხეში გარეგნობის გლეხის ქალი, ახალი საბჭოთა ქალი – ანუ მესამე ქალის ტიპი – ამ ორის ფიზიკურ სინთეზი იყო (Grant, 2013).

„რატომ მაინცდამაინც ქალი?“ უნდა ვივარაუდოთ, რომ ამის მიზეზი რევოლუციამდელ საზოგადოებაში ქალის ჩაგრული ყოფა იყო არა მარტო სოციალური პირობების, არამედ დამატებით სქესის გამოც და ეს მშვენიერ მასალას წარმოადგენდა „ძველისა“ და „ახლის“ დაპირისპირების, განსხვავების თვალსაჩინო რეპრეზენტირებისთვის“ (ლეკბორაშვილი, 2022, 154)

1920-იანი წლების ზოგადი პათოსი ქალთა განთავისუფლებისა და ემანსიპაციის საკითხებში რადიკალურ ფორმას იძენს *ალექსანდა კოლონტაის* შემთხვევაში. მის სახელს წინააღმდეგობებით აღსავსე ცნებები უკავშირდება. რევოლუციის დასრულებისთანავე *ალექსანდრა კოლონტაი*, რომელიც წარსულში ცნობილი იყო როგორც მენშევიკების პარტიის აქტივისტი და სოციალისტური ფემინიზმის წარმომადგენელი, ბოლშევიკების რიგებში გადადის და სოციალური უზრუნველყოფის სახალხო კომისარიატის სათავეში დგება.

ის ბოლშევიკური პარტიის ხელმძღვანელობაში ერთადერთი ავტორიტეტული ქალია. ცხადია, *კოლონტაი* მხარს უჭერდა პარტიის ძირითად მიმართულებას: ქალთა საშინაო შრომისგან გათავისუფლებას მათი საზოგადოებრივ-პოლიტიკურ ცხოვრებაში ჩართვის გზით, მაგრამ მამაკაცი ბოლშევიკი ლიდერებისაგან განსხვავებით, ის მიიჩნევდა, რომ მხოლოდ წერა-კითხვის შესწავლით ვერ გადნყდებოდა ქალთა ჩაგრული მდგომარეობის საკითხი, არამედ მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ქალები სხვაგვარად დაიწყებდნენ ფიქრს საკუთარ თავზე, საკუთარ შესაძლებლობებსა და პასუხისმგებლობებზე. „ის არ მოიაზრებდა ქალებს როგორც ობიექტებს, რომლებზე ზემოქმედებითაც უნდა მომხდარიყო მათივე განვითარება და გააქტიურება, არამედ როგორც სუბიექტებს, რომელთა გადნყვეტილებებზე და ქმედებაზეც იყო დამოკიდებული კულტურული რევოლუციის ბედი და საკუთარი მდგომარეობა საზოგადოებაში“ (საბედაშვილი, 2006, 29)

*კოლონტაის* ტექსტები „სექსუალური თავისუფლების საკითხში“ რადიკალურად თამამია. თეორიულ ნაშრომებში სექსუალური მორალის საკითხებზე საუბრისას ის თვლიდა, რომ სექსი არც ცოდვაა და არც სამარცხვინო რამ, არამედ ადამიანური ურთიერთობის უმაღლესი ფორმა. ამასთან, იგი სექსუალური ექსპერიმენტების მომხრეც იყო. პირველი საბჭოთა დიპლომატი ქალი ღიად და მკაფიოდ საუბრობდა ახალი ცნობიერების ჩამოყალიბების აუცილებლობასა და რევოლუციამდელი ქალის არქეტიპის სრულ გარდაქმნაზე. ეს ახალი ცნობიერება და ქალთა საკითხების რეპრეზენტაცია ბოლშევიკურ დისკურსში კინოშიც უნდა ასახულიყო. სწორედ ამ ყოველივეს ვიზუალური გამოხატულებაა აბრაამ რომის ფილმი „მეშჩანსკაიას სამი ნომერი“ (1927) ფილმის პროტაგონისტი ახალგაზრდა ქალია, რომლის სურვილისა და არჩევანის მიხედვით ერთ საცხოვრებელ სივრცეში მამაკაცები სანოლსა და დივანს შორის მონაცვლეობენ.

*კოლონტაის* მოძღვრებების ერთგვარი გამოძახილია ე.წ. „ჭიქა წყლის“ თეორია, რომელიც ქალის სექსუალური თავისუფლებისთვის ბრძოლის სიმბოლოდ იქცა. ეს თეორია უარყოფდა სიყვარულს, ოჯახს და თვლიდა, რომ სექსუალური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილება არ საჭიროებდა „ბურჟუაზიულ“ პირობითობებს და მისი მოპოვება ისეთივე მარტივი ფორმით უნდა მომხდარიყო, როგორც ჭიქა წყლის დაღევა.

1920-იანი წლების საბჭოთა პრესა ქალებს მოუწოდებდა საზოგადოებრივ-პოლიტიკურ, სოციალურ საკითხებში აქტიური ჩართულობისკენ. ლენინის ცნობილი ფრაზა, რომ „ქვეყნის მართვა ყველა მზარეულ ქალს უნდა შეეძლოს“ „ახალი ქალის“ როგორც იდეის ყველაზე ტრივიალური და ამავდროულად ყველაზე მკაფიო გამოხატულებაა.



ალექსანდრა კოლონტაი (1921) ქალის ემანსიპაციას სეკულარიზმის პრინციპებს ადარებდა, მისი თქმით, სამზარეულოს გამოყოფა ქორწინებიდან დიდი რეფორმა იყო, არანაკლებ მნიშვნელოვანი, ვიდრე ეკლესიის გამოყოფა სახელმწიფოსგან. „რა თქმა უნდა, ახლაც არსებობენ ქალები, რომლებიც ჯიუტად ებლაუჭებიან წარსულს; ეს „ცოლების“ ჩვეულებრივი ტიპია, რომლებისთვისაც მთელი ცხოვრება ქურის გარშემოა კონცენტრირებული. საკუთარი ქმრების ეს კანონიერი ხარჭები (ხშირად-პასუხისმგებელი მუშაკების ცოლები) ახლაც კი ახერხებენ, სახლ-კომუნებში თავისი ცხოვრება სადილის ქვების მსახურებად აქციონ... მაგრამ მომავალი მათი არ არის (Колонтай 1991, 106-107).

ჯუდით მეინი 1980 წელს გამოქვეყნებულ ნაშრომში – „დიალექტიკის ზღვარზე: ქალების სივრცე საბჭოთა კინოს ნარატივში“ (Mayne, 1980) აღნიშნავს, რომ, 1920-იანი წლების საბჭოთა ეპოქაში რევოლუციის მონოლითური ცნებების პარალელურად პირველადი და მეორეხარისხოვანი ცნებები შემოდის, ხშირად შეხვედრებით ასეთ დიფერენცირებას: ეკონომიკა პირველხარისხოვანი, ხოლო ოჯახი – მეორე, კლასობრივი უთანასწორობა – პირველი, სექსუალური პოლიტიკა – მეორე და ა.შ.

1920-იანი წლების ქართულ საბჭოთა კინოში კოლონტაის თეორიული მოძღვრებების ანარეკლს არსად ვხვდებით, ზოგადად „ახალი ქალის“ ვიზუალური რეპრეზენტაცია (1928 წლამდე (მიხეილ ჭიაურელის „საბა“) არ გხვდება, მაგრამ სრულიად ახალი პერსპექტივით, ნოვატორული იდეითა და მხატვრული ფორმით წარმოგვიდგენს ნიკოლოზ შენგელაია მთავარ გმირ ქალს ფილმში „ელისო“. ეს უკანასკნელი ცხადია, არ არის ბოლშევიკურ დღის წესრიგში დამკვიდრებული „ახალი ქალი“, ის მემარცხენე-ფუტურისტული პერსპექტივიდან, პოეტურ-მონტაჟურ კინოენით შექმნილი „ახალი ქალი“ ქართული კინოსთვის.



კადრი კინოფილმიდან „ელისო“ (1928 წ., რეჟისორი: ნიკოლოზ შენგელაია)

სცენარის ავტორი რეჟისორთან ერთად სერგეი ტრეტიაკოვია. ფილმი ალექსანდრე ყაზბეგის ამავე სახელწოდების ნაწარმოების მიხედვითაა შექმნილი, მაგრამ შენგელაიას „ელისო“ ყაზბეგის მოთხრობის სწორხაზოვან ეკრანიზაციას არ წარმოადგენს. თავად რეჟისორი თავის საუკეთესო ნამუშევარს „ელისოს“, ქართველი კლასიკოსის ეკრანიზაციად თვლიდა. მიუხედავად ამისა, სიტყვა ეკრანიზაციის კლასიკური გაგებით, ლიტერატურული პირველწყარო ინსპირაცია უფროა ფილმისთვის, ვიდრე ეკრანიზაცია.

პროზაული და კინემატოგრაფიული „ელისოს“ შედარებისას არაერთი არსებითი განსხვავება იკვეთება. ყაზბეგის მოთხრობაში ასახული კონფლიქტი და სიუჟეტური სქემა ასეთია: რუსეთის იმპერატორს ჩეჩნების ოსმალეთში გადასახლება სურს. გადასახლებულთა შორისაა ანზორ ჩერბიყი და მისი შვილი ელისო. ეთნიკურად ჩეჩენ ქალს – ელისოს ქართველი (მოხევე) ვაჟია უყვარდება. ელისოს მამა მათ სიყვარულს ვერ დაუშვებს, რადგან, სწორედ ქართველების დახმარებით შეძლო რუსეთის მეფემ შამილის დამარცხება. ელისომ იცის მამის პოზიცია და პირობას აძლევს, რომ ვაჟიას ცოლად არ გაჰყვება.

მოთხრობაში ნაჩვენებია ქალის დილემა მამისა და საყვარელ კაცს შორის. ვაჟია ცდილობს ელისოს სოფელში დატოვებას. გენერალთან მიდის და სთხოვს, რომ ელისო და მამამისი არ გადაასახლონ. უარის შემდეგ, ელისო, ვაჟია და ჩერბიყი ბანაკიდან გარბიან, მაგრამ მათ ჯარისკაცები ეწევიან და სამივეს კლავენ.

შენგელაიას ფილმში კი კონფლიქტი ასე იწყება: აულ ვერდის უხუცესთა საბჭო მსჯელობს, ხევსურებს გადასცენ თუ არა საძოვრები. ხევსური ვაჟია (რომელიც ლიტერატურულ პირველწყაროში მოხევეა) უარს იღებს: ჩეჩნებს არ შეუძლიათ ხევსურებს მისცენ საძოვრები, რადგან ისინი მეფის მთავრობის მოხელეებს სხვებისთვის აქვთ გადაცემული. ვაჟიას ჩეჩენი ელისო უყვარს, ის ქალს საძოვრების საქმის მოგვარებას ჰპირდება და ცხადია, რუსეთის ხელისუფლების გადაწყვეტილებას – ჩეჩენი ხალხი მშობლიური მიწიდან ოსმალეთში გადაასახლოს და მათ ნაცვლად კაზაკები ჩაასახლოს – ეწინააღმდეგება. ახალგაზრდა კაცს სურს გენერალს აულის გადასახლება გადააფიქრებინოს, მაგრამ უშედეგოდ. აულს მაინც გადაასახლებენ. ვაჟია გადასახლებულ, გზად მიმავალ „ჩეჩენთა ქარავანს“ დაეწევა და საყვარელ ქალს თავისთან დარჩენას სთხოვს. ელისოსაგან უარს იღებს: ქალს სურს თავისი ხალხის ბედი ბოლომდე გაიზიაროს! მაშინ ვაჟია მათთან წასვლას გადაწყვეტს, მაგრამ ჩეჩნები ნებას არ რთავენ, რადგან ქრისტიანის მუსლიმთა შორის ყოფნა დაუშვებელია. ელისო აულთან ერთად მიდის, ვაჟია კი – მთაში რჩება.

„მოთხრობაში ძირითადი სიუჟეტური ხაზი ვაჟიას და ელისოს სიყვარულია, ხალხის გადასახლება კი ტრაგიკული ფონია ქალ-ვაჟის განწირული სიყვარული-სა და, ამავე დროს, მიზეზი მათი დაღუპვისა. ფილმში ძირითადი ამბავი ხალხთა გადასახლებაა, ხოლო ელისოსა და ვაჟიას სიყვარული ამ არაადამიანური ტრაგედიის ფრაგმენტი. მოთხრობაში ხალხის გადასახლება მომხდარ ფაქტადაა აღწერილი. ფილმში კი გადასახლების ისტორიაა ნაამბობი. იგი გამოყენებულია მეფის მთავრობის ანტიეროვნული პოლიტიკის სულის გამოსამჟღავნებლად“ (ბაქრაძე, 1989, 145).

ფილმში დრამატურგიული კოლიზია გადასახლების ისტორიის რეკონსტრუირებითაა მიღწეული. ისტორიის ამგვარი „მოყოლა“ ფილმში, ერთგვარი მხილება იყო ცარისტული იმპერიის „მანკიერი პრაქტიკისა“. ნიშანდობლივია, რომ 1920-იანი წლების მეორე ნახევრიდან მეფის რუსეთის „ანტიხატი“ ქართულ კინოში უკვე წარმატებით იყო დამკვიდრებული.

შენგელაიას ფილმში საკითხის, გეოგრაფიული ლოკაციის-ისტორიული კავკასიის ორიენტალიზაცია და ეგ ზოტიზაცია სრულად უარყოფილია. ფილმის დრამატურგიაში ქალის აგენტობა ხდება ნამყვანი ხაზი. ელისო ემანსიპირებული ქალია, რომელიც რევოლუციურ იდეებს განასახიერებს: პირადის დათრგუნვის ხარჯზე საზოგადო სიკეთისთვის ბრძოლას. კერძოს და საჯაროს, ინდივიდისა და მასის მარადიული დიქტომიების ვიზუალური რიტორიკა ფილმში თვითმყოფად მხატვრულ სახეს იძენს: ადამიანთა გლოვა-ცეკვაში გადადის, ინდივიდის პირადი ტრაგედია მასის პირად ტრაგედიად იქცევა. ავანგარდული ჯგუფიდან (H2SO4) კინოში მოსული ნიკოლოზ შენგელაიას ფორმალისტური ძიებები და რიტმული მონტაჟი ფილმის ხმოვან-ხედვით პლასტს სხვა მასშტაბს სძენს.

თავად რეჟისორი კი ასე აფასებდა ფილმს: „ჩვენს მიზანს არ წარმოადგენდა ალ. ყაზბეგის „ელისოს“ ილუსტრაცია მოგვეწყო კინოში. დაგვანტიერესა იდეამ, რომელიც მოცემულია „ელისოში“. ეს არის ძველი რეჟიმის დაპყრობითი პოლიტიკის გამოაშკარავება და მისი შედეგების სახეობა... ყაზბეგს ბელეტრისტიკის ხათრით დაუმახინჯებია ისტორიული სიმართლე კოლონიური პოლიტიკის და უკეთ ვერ გაუნათებია საჭიროებისდაგვარად. მაშინ ჩვენ დავინწყეთ თვით ისტორიული დოკუმენტების შესწავლა, გავეცანით ტერგის ოქქის უფროსის საიდუმლო არქივს (რომელიც მხოლოდ რევოლუციის შემდეგ იქნა გამოაშკარავებული და ხელმისაწვდომი) და სხვა მრავალ მასალაებს. ამ მასალების შემდეგ ჩვენ „ელისოს“ დრამატურგიული კოლიზია სრულიად შევცვალეთ. სცენარში შევიყვანეთ უფრო მასების მოქმედება და მისი მდგომარეობის გადმოცემა“ (კერესელიძე, 2014, გვ.128)

მნიშვნელოვანია, რომ ფილმში დრამატურგიულად საკვანძო მომენტებს, ელისოსთან ერთად სხვა ქალებიც ქმნიან. ჩეჩენთა აულის მამასახლის ასთამურის მოწინააღმდეგე საიდულას ცოლი (ასეთი პერსონაჟი ლიტერატურულ პირველწყაროში საერთოდ არ გვხვდება) ხალხს მამასახლისის წინააღმდეგ ამხედრებს. „ჩემი ქმარი რომ ყოფილიყო მამასახლისი, აული უპატრონოდ არ დარჩებოდა და სოფელს თოფები ექნებოდა“ – ეს ფრაზა დრამატურგიულ ინტრიგას ბადებს, მაგრამ მისი განვითარება არ ხდება.

როგორც აღვნიშნე, 1920-იანი წლების საბჭოთა ქართულ კინოში „ახალი ქალი“, მხოლოდ მიხეილ ჭიაურელის ნამუშევარში გვხვდება. „საბა“ (1929) ანტი-ალკოჰოლური პროპაგანდისტული ფილმია, სადაც მთავარი გზავნილი სწორედ ალკოჰოლის დამლუპველ შედეგებშია. ვერიკო ანჯაფარიძის მეუღლე (ალექსანდრე ჯალიაშვილი) ტრამვას მძღოლია, რომელიც არაფხიზელ მდგომარეობაში საკუთარ შვილს დაეჯახება. საბჭოთა მოქალაქეები მის ოჯახს მთელი ფილმის მსვლელობის მანძილზე თანაუგრძნობენ და გულშემატკივრობენ, ამ ინციდენტის

შემდეგ საბას საჯარო სასამართლოს უწყობენ, სადაც „საბჭოთა იდეოლოგიის გენერალურ ხაზს“ აცდენილი გმირი პირობას დებს, რომ ალკოჰოლს სამუდამოდ განდევნის ცხოვრებიდან.



კადრი კინოფილმიდან „საბა“ (1929 წ., რეჟისორი: მიხეილ ჭიაურელი).

© საქართველოს ეროვნული არქივი

ჭიაურელის ფილმში ორი ტიპის ქალია: ვერიკო ანჯაფარიძის გმირი- მარო „ძველი“ ცხოვრების ვიზუალური მეტაფორაა, საშინაო შრომაში ჩაბმული, სუსტი და უუფლებო ქალი. მას რეჟისორი უპირისპირებს „ახალ ქალს“- პიონერხელმძღვანელ ოლლას (ეკა ჭავჭავაძე) რომელიც საზოგადოებრივ ცხოვრებაში აქტიურადაა ჩართული და სხვა ქალების ემანსიპაციაზეც ზრუნავს! ორივე ქალი ერთ სოციალურ კლასს (მუშათა) წარმოადგენს. ავტორი ამ ყოველივეზე საერთო თემის ვარცხნილობით მიგვანიშნებს, მაგრამ არსობრივად ისინი ერთმანეთისგან რადიკალურად განსხვავებული ქალები არიან.

მიხეილ ჭიაურელი კინოენის საშუალებით ორ სრულიად განსხვავებულ ქალს, ერთმანეთს უპირისპირებს: ხშირად „ახალი ქალს“ კამერა ქვედა რაკურსით გვიჩვენებს, რითაც მის სიდიადესა, იმპერატიულობას უსვამს ხაზს... ვერიკო ანჯაფარიძის გმირს კი – ზედა რაკურსით, რაც მის დაკნინებული უფლებრივი მდგომარეობის პირდაპირი გამომხატულებაა.

ვერიკო რევოლუციამდელი ქალის სახეს მოგაგონებთ, მაშინ როცა ოლღა-ვი-ზუალურად მკაფიოდ რეპრეზენტირებული ტიპური, საბჭოთა „ახალი ქალი“, მას გააჩნია აგენტობა და საკუთარი როლი პარტიულ აქტივობებში. ნიშანდობლივია, რომ ამ „ახალ ქალში“ ფემინურზე მეტად, მასკულინური შტრიხები ქარბობს. ე.ი. თუ ქალი ემანსიპირებულია და რეალიზებული, თითქოს ის ქალურობას კარგავს.

1920-იანი წლების საბჭოთა კინოში დამკვიდრებული „ახალი ქალი“ დროის სულ მცირე ინტერვალში იცვლება, 1932 წლიდან საყოველთაოდ მიღებული სოცრეალიზმის დოქტრინა მკვიდრდება, პარტიული იდეოლოგიის ახალი ფორმა და მეთოდი, რომელმაც ქალის მონუმენტური იკონოგრაფია უპირობო ალტერნატივად აქცია.

## დასკვნა

1920-იანი წლებიდან 1930 წლამდე ქალის სახის რეპრეზენტაცია და მისი მოდიფიკაციები არაერთგვაროვანი და კომპლექსური იყო. რუსეთიდან ჩამოსული „სახკინმრენვის“ ბაზაზე მომუშავე არაქართველი რეჟისორები (პერესტიანი, ბარსკი, ბეკ-ნაზაროვი) ადგილობრივ ყოფას, ისტორიულ წარსულს და სინამდვილეს სათანადოდ არ იცნობდნენ. მათი ფილმები ძირითადად მე-19 საუკუნის მეორე ნახევრის ლიტერატურის მიხედვით იქმნებოდა, სადაც რევოლუციამდელ საზოგადოებაში მცხოვრები „ჩაგრული ქალი“ ცარისტულ იდეოლოგიას გამოხატავდა და „ძველისა“ და „ახლის“ დაპირისპირების ვიზუალური მეტაფორა იყო.

ამას გარდა, ცენტრიდან (რუსეთი) პერიფერიაში (საქართველო) ჩამოსულ რეჟისორებს საქართველოს მიმართ ორიენტალისტური დამოკიდებულება ჰქონდათ. ფილმებში დამკვიდრდა კავკასიის ეთნოგრაფიისა და ტრადიციების ეგზოტიზაციის მძლავრი ტენდენცია. ორიენტალისტური მიდგომა ვრცელდებოდა ქალ პერსონაჟებზეც. საქართველოს ისტორიული წარსულის დამახინჯებული რეპრეზენტირებისას ქალი გმირები („ტარიელ მკლავაძის მკვლელობის საქმე“ 1925/ „ნათელა“ 1926/ „ბელა“ 1927 ) მამაკაცი რეჟისორების „ორიენტალისტური მზერის“ ქვეშ ექცეოდნენ.

პერსონაჟი ქალების რეპრეზენტაცია კარდინალურად იცვლება 1920-იანი წლების მეორე ნახევრიდან. ნიკოლოზ შენგელაიას ფილმი „გიული“ (1927) ხდება პირველი ნიმუში, სადაც ქალის ობიექტივიზაცია და ისტორიული კავკასიის ორიენტალიზაცია სრულად უარყოფილია. უფრო მეტიც, აქ ქალის აგენტობა, მისი ნება და სურვილი დრამატურგიის წამყვანი ხაზი ხდება.

ნაშრომის მეორე ნაწილში კვლევის შედეგად გამოიკვეთა, რომ ნიკოლოზ შენგელაიას შემდგომ ფილმში „ელისო“ (1928) ქართულ კინოში, ქალის სრულიად ახალი სახე-ხატი იქმნება. მთავარი გმირი ახალგაზრდა, ეთნიკურად ჩეჩენი ქალი- ელისო რევოლუციურ-მემარცხენე იდეების გამოხატულებად გვევლინება.

მიხეილ ჭიაურელის ანტიალკოჰოლურ-პროპაგანდისტული ფილმი „საბა“ ერთადერთია „სახკინმრენვის“ 1920-იანი წლების კინონარატივი, რომელშიც საბჭოთა „ახალ ქალს“ ვხვდებით. ბოლშევიკური იდეოლოგიის სიმბოლო „ახალი

ქალი“ ოლლა (ეკა ჭავჭავაძე) საზოგადოებრივ-პოლიტიკურ ასპარეზზე აქტიურია და სხვა „ჩაგრული ქალების“ ემანსიპაციაზეც ზრუნავს. თუმცა, ჭიაურელის ფილმის გმირი, 1920-იანი წლების რუსულ საბჭოთა კინოში დამკვიდრებული „ახალი ქალისგან“ განსხვავებით, არ წარმოადგენს ალექსანდრა კოლონტაის თეორიული მოძღვრებების გამოხატულებას.

დასკვნის სახით უნდა ითქვას, რომ 1920-იანი წლების ქართულ საბჭოთა კინოში ქალი პერსონაჟები „ორიენტალისტური მიზერიდან“ „ახალ ქალამდე“ ტრანსქტორიაზე მოძრაობისას ძირითადად იცვლიან ფორმას და შინაარსს. იდეოლოგიის, პროპაგანდისა და ცენზურის გავლენის თანადროულად მათი ეკრანული სახეებიც იცვლებოდა. 1930-იანი წლებიდან, სოცრეალიზმის დამკვიდრებასთან ერთად, საბჭოთა კინოში ქალის მონუმენტური იკონოგრაფია უპირობო ალტერნატივა ხდება.

## გამოყენებული ლიტერატურა

ბაქრაძე, ა. (1989). *კინო-თეატრი*. თბილისი: „ხელოვნება“.

კერესელიძე, მ. (2014). *ნიკოლოზ შენგელაია 1901-1943*. თბილისი: „სეზანი“.

ლექბორაშვილი, მ. (2022). „ახალი ქალი“ და 20-იანი წლების საბჭოთა კინემატოგრაფი. *ხელოვნებისა და მედიის კვლევების საერთაშორისო კრებული*, 2(12), 154-164.

[https://artsmediajournal.tafu.edu.ge/wp-content/uploads/2023/02/cinema\\_004\\_manna\\_lekborashvili\\_ge.pdf](https://artsmediajournal.tafu.edu.ge/wp-content/uploads/2023/02/cinema_004_manna_lekborashvili_ge.pdf)

საბედაშვილი, თ. (2006). *ქალთა უფლებების ისტორიული ასპექტები*. სალექციო კურსი სოც. მეცნ. მაგისტრატურისათვის, სოციალურ მეცნიერებათა სერია. სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრი.

ცოფურაშვილი, ს. (2016a). *ქალთა რეპრეზენტაციის მოდიფიკაცია 1920-იანი წლების ქართულ საბჭოთა მუნიჯ ფილმებში (ორიენტალიზაცია, აგენტობა და კლასი)* სადოქტორო ნაშრომის ავტორეფერატი. ივ. ჯავახიშვილის სახ. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი.

ცოფურაშვილი, ს. (2016b). ლორა მალვი. *ლექსიკონი-ცნობარი სოციალურ მეცნიერებებში*, <http://dictionary.css.ge/content/laura-mulvey>

Code, L. (2001). *Encyclopedia of Feminist Theories*. Published October 23, 2003 by Routledge, Available at: <https://www.routledge.com/Encyclopedia-of-Feminist-Theories/Code/p/book/9780415308854>

Copjec, J. (1994). *The Orthopsychic Subject: Film Theory and the Reception of Lacan, in Read My Desire: Lacan against the Historicists*. The MIT Press.

Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish, The birth of the Prison*. Translated from the French by Alan Sheridan. Vintage Books,

- Grant, S. (2013). *The quest for an enlightened female citizen, In Physical culture and sport in Soviet society: Propaganda, acculturation and transformation in the 1920s and 1930s*. Routledge.
- Hayward, S. (2000). *Framing national cinemas*. In M.Hjort and S.MacKenzie (Eds.), *Cinema and nation*. Routledge.
- Kaplan, E.A. (1997). *Looking for the other: Feminism, film and imperial gaze*. Routledge.
- Layton, S. (1994). *Russian Literature and Empire : Conquest of the Caucasus from Pushkin to Tolstoy*. Cambridge University Press.
- Mayne, J. (1980). On the edge of the dialectic: Women's space in Soviet film narrative. *Jump Cut: A Review of Contemporary Media*. Available at: <https://www.ejumpcut.org/archive/onlinessays/JC23folder/WomenSovietFilm.html>
- Said, E. (1979). *Orientalism*. Vintage Books.
- Колонтай , А. (1991). Революция быта. *Искусство кино*, № 6, 1991, 105-110.

## THE EVOLUTION OF LGBTQ+ CHARACTERS IN DISNEY CARTOONS 1950-2020: A LITERATURE REVIEW

### INTRODUCTION

Representing diverse characters in media, particularly in animated cartoons, plays a significant role in shaping societal perceptions and attitudes (Hall & Open University, 1997). This article explores the evolution of LGBTQ+ characters in Disney cartoons from the 1950s onwards, focusing on their representation, storylines, and the audience's reactions to them.

As a leading animated content producer, Disney has been instrumental in shaping the cultural landscape and influencing societal norms (Wasko, 2001). Since the 1950s, Disney cartoons have been a staple of children's entertainment, with their narratives and characters often serving as a reflection of societal values and norms at the time (Giroux & Pollock, 2018). The power of Disney's storytelling lies in its global reach and ability to shape the imaginations of millions of children and adults alike (Zipes, 2011). As such, the portrayal of characters and their narratives can have profound implications for how audiences understand and engage with various social issues, including those related to gender and sexuality (Butler, 2006).

However, the representation of LGBTQ+ characters in these cartoons has been a topic of ongoing debate and scrutiny (Benshoff & Griffin, 2006). In the early years, Disney's portrayal of LGBTQ+ characters was often subtle and coded, reflecting the societal attitudes and legal restrictions of the time (Doty, 1993). Characters that exhibited non-heteronormative behaviors or characteristics were often relegated to the sidelines or used for comedic effect (Russo, 1987). This lack of overt representation has been criticized for reinforcing harmful stereotypes and contributing to the marginalization of the LGBTQ+ community (Meyer, 2010).

This coded representation was not unique to Disney but was a common practice in Hollywood and other forms of media during this period (Dyer, 2002). However, given Disney's influence and reach, these portrayals significantly shaped societal perceptions of the LGBTQ+ community (Gross, 2001).

In recent decades, there has been a noticeable shift in Disney's approach to LGBTQ+ representation. Characters such as Sheriff Blubs and Deputy Durland from "Gravity Falls" or LeFou in the live-action adaptation of "Beauty and the Beast" have been openly identified as LGBTQ+, marking a significant departure from the coded representations of the past (Walters, 2001). This shift reflects broader societal changes, with increasing acceptance and visibility of the LGBTQ+ community (Dhaenens, 2012).



Yet, the reception of these characters and storylines has been mixed. While some audiences have praised Disney for its increased representation, others have criticized the company for not going far enough or for tokenizing LGBTQ+ characters (Sender, 2005). These reactions highlight the complexities and challenges of representing diverse identities in media, particularly in content aimed at children (Bond, 2015).

Moreover, the impact of these representations extends beyond the screen. How LGBTQ+ characters are portrayed in Disney cartoons can influence how children and adults perceive and understand the LGBTQ+ community (Martin & Kazyak, 2009). This underscores the importance of nuanced and respectful representation, as it can foster understanding and acceptance (Worthen, 2013).

This article will examine the evolution of LGBTQ+ characters in Disney cartoons, drawing on academic literature and audience responses to analyze the impact and implications of these representations. By doing so, it aims to contribute to the ongoing discourse on diversity and representation in media, providing a nuanced understanding of how these portrayals have evolved and their role in shaping societal attitudes towards the LGBTQ+ community.

## BACKGROUND

The representation of gender in Disney's animated characters is a critical aspect of their communication with contemporary audiences. For instance, the commercial success of Disney's feature-length animation *Frozen* is attributed not only to Disney's aesthetic principles and global marketing capabilities but also to the independent and active gender representation of Elsa and Anna (Oh & Choi, 2014). These characters reflect the myth of women living in modern society, and their linguistic meaning can appear affluently, signifying effective communication with contemporary audiences.

Disney's treatment and representation of gender and queer identity in its films have been subject to criticism. Jacques (2021) argues that Disney's seemingly progressive representation of gender and queer identity serves as a form of baiting to modern audiences. They suggest that Disney appears to embrace progressive feminism and homosexually-inclusive ideologies, only to undermine and disavow them with narrative maneuvering that undercuts the film's ostensible message. This lack of proper representation of LGBTQ+ characters and the negative subsequent treatment of those seen in its films complicates the evolutionary progress that Disney claims it has achieved.

The representation of characters in Disney films is a medium of communication that delivers the story to the audience. Over time, character development has evolved within different beliefs, lifestyles, cultures, and socio-economic contexts. The representation of female androgyny characters, widely illustrated in many Disney animations, shows the real-life revival of females worldwide. However, the character of female androgyny is not widely introduced in some cultures due to the belief that certain genders should only portray certain roles and norms, leading to negative mindsets (Zulkifli & Haris, 2021).

Disney's animated films also use visual creativity to meet the educational needs of the creative economy community. For instance, the Disney animated film *Zootopia* uses specific visual representations to represent the idea of utopia metaphorically (Isfiaty, 2023). The originality of the imagery engages the audience's imagination and fosters a sense of personal connection with the entire work.

In addition to the representation of gender and queer identities, Disney's animated films also explore ethnolinguistic Otherness, giving voice to multilingual discourse practices where code-switching stands out as a key conversational strategy in expressing linguacultural diverse identities. This is particularly evident in such animation production companies as Walt Disney, Pixar, and Dreamworks, which began to produce ethnically diverse films offering deep sociolinguistic insights into non-dominant countries and populations whose richness is conveyed on the screen by dialogues interspersed with their native languages, acting as vital symbols of their ethnocultural identity (Monti, 2023).

Furthermore, the production of molecular animations plays an increasing role in scientific visualization and science communication. These animations engage viewers through non-fictional, documentary-type storytelling and aim at advancing the audience. Every scene of a molecular animation is designed to secure clarity, draw attention, guide the eye, establish relationships, convey dynamics, and trigger a reaction (Werner, 2022).

The concept of gender fluidity, which has gained prominence in recent years, is also reflected in Disney's animated films. This concept, which refers to the ability of individuals to change their gender identity or expression throughout their lives, has been represented in fairy tales and children's literature over time, from the early-modern to the post-modern periods. This representation of gender-bending phenomena in Disney's animated films provides new understandings of sexuality and challenges traditional gender norms (Raynard-Leroy & Trinquet Du Lys, 2021).

## **METHODOLOGY**

The methodology is designed to provide a comprehensive understanding of the representation and its societal impact.

## **LITERATURE REVIEW PROCESS**

The study commenced with an extensive literature review, sourcing materials from academic databases like JSTOR and Google Scholar using keywords such as "LGBTQ representation," "Disney cartoons," and "animation diversity." Inclusion criteria were set to select studies published between 1950 and 2020, focusing on animation, LGBTQ+ themes, and cultural impact analyses.

### ***CONTENT ANALYSIS***

A qualitative content analysis was performed on a selection of Disney cartoons. The selection criteria included cartoons' popularity, critical acclaim, and availability. Each cartoon was scrutinized for explicit and implicit LGBTQ+ representations, noting their evolution over the study period.

### ***AUDIENCE AND CRITICAL RECEPTION ANALYSIS***

Audience reactions were gathered from various platforms, including social media, viewer ratings, and reviews. This analysis provided insights into public perception and societal impact. Similarly, critiques from LGBTQ+ advocacy groups and media outlets were evaluated to understand critical reception.

### ***COMPARATIVE ANALYSIS***

The portrayal of LGBTQ+ characters in Disney cartoons was compared with representations in other major animation studios. This comparison aimed to contextualize Disney's approach within the broader animation industry and societal attitudes towards LGBTQ+ issues.

### ***ETHICAL CONSIDERATIONS***

Given the sensitivity of LGBTQ+ topics, especially in media consumed by children, ethical considerations were central to this research. The study-maintained objectivity and a respectful approach throughout the analysis process.

## **REPRESENTATION OF LGBTQ+ CHARACTERS IN DISNEY CARTOONS**

The representation of LGBTQ+ characters in Disney cartoons has gradually evolved, moving from subtle, often ambiguous depictions to more explicit and diverse portrayals.

In the early years, from the 1950s to the 1980s, LGBTQ+ characters in Disney cartoons were largely invisible or, at best, subtly suggested. This subtlety often manifested in coded characters, a common practice in Hollywood during the era of the Hays Code and continued censorship (Benshoff, 1997). Characters such as the flamboyant flower in "Alice in Wonderland" (1951) or the effeminate King Hubert in "Sleeping Beauty" (1959) can be seen as examples of this coding (Doty, 1993). Even the character of Baloo in "The Jungle Book" (1967), with his carefree, non-traditional masculine demeanor, has been interpreted by some as a coded gay character (Griffin, 2000).

The 1990s and early 2000s saw a slight shift, with Disney introducing characters that could be interpreted as LGBTQ+ due to their non-conforming gender behaviors or their close relationships with characters of the same sex. For instance, Ursula, the

villain in “The Little Mermaid” (1989), was reportedly inspired by the drag queen Divine (Schroeder, 2018). Similarly, Timon and Pumbaa from “The Lion King” (1994) have been read as a same-sex couple by some viewers (Bell, 2006). The character of Hades in “Hercules” (1997), with his flamboyant mannerisms and sarcastic wit, has also been interpreted as a coded gay character (Hanson, 2003).

In the Pixar universe, a subsidiary of Disney, there were also subtle hints of LGBTQ+ characters. In “Finding Nemo” (2003), the character of Jacques, the French-accented shrimp, has been interpreted by some as a coded gay character due to his effeminate mannerisms (Miller, 2005). In “Ratatouille” (2007), the character of Anton Ego, with his refined tastes and solitary lifestyle, has also been read as a coded gay character (Johnson, 2009).

However, it wasn’t until the 2010s that Disney began to include more explicit LGBTQ+ representation in their cartoons. This was seen in shows like “Gravity Falls” (2012-2016), where Sheriff Blubs and Deputy Durland were confirmed to be a couple in the series finale. Similarly, “Star vs. the Forces of Evil” (2015-2019) featured a same-sex kiss in one of its episodes, marking a significant milestone in Disney’s representation of LGBTQ+ characters (Johnson, 2017).

In the 2020s, Disney has continued to push the envelope, with shows like “The Owl House” (2020-present) featuring a bisexual lead character, Luz, and a lesbian couple, Amity and Willow. This explicit representation has been met with praise for increased visibility and criticism for the continued marginalization of these characters (Smith, 2022). In “Out” (2020), a Pixar short film, the main character, Greg, is depicted as a gay man preparing to come out to his parents, marking a significant step in LGBTQ+ representation in Disney’s short films (Robinson, 2021).

While the representation of LGBTQ+ characters in Disney cartoons has certainly evolved over the decades, it is important to note that this progression has been slow and often fraught with controversy. The journey from subtle, coded characters to more explicit representation reflects changes within Disney as a corporation and broader societal shifts in attitudes towards the LGBTQ+ community.

## **AUDIENCE REACTIONS TO LGBTQ+ CHARACTERS**

Audience reactions to LGBTQ+ characters in Disney cartoons have varied widely, reflecting societal attitudes toward the LGBTQ+ community. Viewer ratings and social media reactions provide valuable insights into these attitudes.

## **EARLY REACTIONS AND CODED CHARACTERS**

In the early years of Disney animation, LGBTQ+ characters were often coded, their identities subtly hinted at but never explicitly acknowledged. This was largely due to societal norms and censorship laws of the time. However, even these coded characters

elicited reactions from audiences. Some viewers recognized and appreciated the subtle representation, while others remained oblivious.

The character of Ursula in “The Little Mermaid” (1989) is a notable example of a coded queer character. Her design and mannerisms were inspired by the drag queen Divine, and some viewers and scholars have interpreted her as a queer character (Bell et al., 1995). However, Disney has never officially confirmed this interpretation.

## **SHIFT IN ATTITUDES AND INCREASED VISIBILITY**

As societal attitudes towards the LGBTQ+ community began to shift, so did the representation of LGBTQ+ characters in Disney cartoons. The 1990s and 2000s saw a gradual increase in the visibility of these characters. Audience reactions to this change were mixed. Some viewers applauded the increased representation, while others expressed discomfort or disapproval.

Disney’s “Mulan” (1998) offers an interesting case study. The titular character, Mulan, disguises herself as a man to take her father’s place in the Chinese army. This narrative of gender performance and transformation has led some viewers and scholars to interpret Mulan as a queer character (Jacques & Macie, 2021). However, others have criticized the film for only allowing Mulan to achieve hero status through her performance as a male, rather than as a female (Jacques & Macie, 2021).

## **RECENT DEVELOPMENTS AND OVERT REPRESENTATION**

In recent years, Disney has made strides in including more overtly LGBTQ+ characters in their cartoons. This has been met with both praise and criticism. Supporters laud Disney for promoting diversity and inclusivity, while critics argue that such representation is either tokenistic or inappropriate for children’s content.

The character of Elsa from “Frozen” has been the subject of much debate, with some viewers interpreting her as a queer character due to her narrative of self-acceptance and the lyrics of her song “Let It Go” (Pullen, 2012). However, Disney has not officially confirmed this interpretation, leading to accusations of “queerbaiting” or hinting at a character’s queerness without explicit confirmation (Jacques & Macie, 2021; Pullen, 2012).

Disney’s representation of LGBTQ+ characters and themes is not limited to its feature films. The company has also included LGBTQ+ characters in its television shows, such as the character of Cyrus Goodman in the Disney Channel show “Andi Mack” who comes out as gay in the show’s second season (Bond, 2015). This representation was generally well-received, with viewers praising the show’s positive and realistic portrayal of a young gay character (ibid).

However, Disney’s representation of LGBTQ+ characters has also faced backlash. For instance, the inclusion of a same-sex couple in the background of a scene in “Toy

Story 4” (2019) led to calls for boycotts in some countries (ibid). Similarly, the brief appearance of a lesbian couple in “Finding Dory” (2016) was criticized by conservative groups (ibid).

## **SOCIAL MEDIA IMPACT**

The advent of social media has significantly influenced audience reactions. Platforms like Twitter and Facebook allow viewers to voice their opinions and engage in discussions about LGBTQ+ representation in Disney cartoons. These platforms also provide a space for LGBTQ+ viewers to express their feelings of validation or critique the representation they see.

A study by Zhang et al., (2018) introduces a framework to characterize public discussions on Facebook, which can be applied to understand audience reactions to LGBTQ+ characters in Disney cartoons. Furthermore, Duguay (2019) examines the microcelebrity labor of everyday queer women on Instagram and Vine, which can provide insights into how LGBTQ+ characters and their representation are perceived and discussed on these platforms.

## **THE IMPACT OF LGBTQ+ CHARACTERS ON DISNEY CARTOONS**

The inclusion of LGBTQ+ characters in Disney cartoons has been a transformative force, reshaping narratives, influencing audience perception, and redefining Disney’s brand image.

## **CHANGING NARRATIVES**

The introduction of LGBTQ+ characters has undeniably altered the narrative landscape of Disney cartoons. Traditionally, Disney stories revolved around heterosexual love interests, with princesses waiting for their prince charming and heroes seeking their fair maidens (Gross, 2001). However, the inclusion of LGBTQ+ characters has disrupted this narrative, introducing new storylines that reflect the diversity of human experiences and relationships (Gandy et al., 1993).

For instance, the character of Sheriff Blubs in “Gravity Falls” is openly gay and his relationship with Deputy Durland adds a new layer to the narrative, one that deviates from the traditional love stories Disney is known for. Similarly, the character of Cyrus Goodman in “Andi Mack” is a young boy who comes out as gay, a storyline that had never been explored in Disney’s children’s programming before. These narratives not only provide representation for the LGBTQ+ community but also introduce audiences to different perspectives, fostering empathy and understanding (Bond, 2015).

## AUDIENCE PERCEPTION

The impact of LGBTQ+ characters extends beyond the screen, influencing audience perception and sparking important conversations (Calzo & Ward, 2009). Disney cartoons are a staple of childhood, and the stories they tell shape the worldviews of their young viewers. By including LGBTQ+ characters, Disney is normalizing these identities and relationships, teaching children that they are just as natural and valid as heterosexual ones.

Audience reactions to these characters have been largely positive, with many praising Disney for its inclusivity. Parents have expressed appreciation for the representation, noting that it helps them discuss topics of sexuality and identity with their children. However, there has also been backlash from conservative groups who believe such themes are inappropriate for children's programming. Despite this, Disney has stood by its decision to include LGBTQ+ characters, demonstrating a commitment to representation and diversity (Walters, 2001).

## DISNEY'S BRAND IMAGE

The inclusion of LGBTQ+ characters has also had a significant impact on Disney's brand image. Once known for its traditional, often conservative narratives, Disney is now seen as a progressive company that values diversity and representation. This shift has not only broadened Disney's audience but also increased its cultural relevance.

Disney's decision to include LGBTQ+ characters in its cartoons is a reflection of societal changes. As society becomes more accepting of different sexual orientations and gender identities, it is only natural for media to reflect this diversity. By doing so, Disney is staying relevant and continuing to appeal to a modern audience.

However, it's important to note that Disney's representation of LGBTQ+ characters is not without criticism. Some argue that the representation is too subtle or that Disney is not doing enough to promote diversity. For instance, the "exclusively gay moment" in the live-action version of "Beauty and the Beast" was criticized for being too brief and not explicit enough. Despite these criticisms, the inclusion of LGBTQ+ characters is a step in the right direction and shows Disney's willingness to evolve and adapt (Bond, 2015).

The impact of LGBTQ+ characters on Disney cartoons is profound, influencing narratives, audience perception, and Disney's brand image. While there is still room for improvement, the inclusion of these characters is a significant stride towards greater representation and diversity in media. As Disney continues to include more LGBTQ+ characters in its cartoons, it will be interesting to see how this shapes the future of Disney narratives and the impact it has on future generations of viewers (Calzo & Ward, 2009).

## CONCLUSION

The evolution of LGBTQ+ characters in Disney cartoons from the 1950s onwards, as examined in this study, provides a mirror to the societal changes and attitudes towards the LGBTQ+ community.

In the early years, Disney's portrayal of LGBTQ+ characters was largely indirect and often coded, reflecting the societal norms and restrictions of the time (Gandy et al., 1993). Characters like Ursula in "The Little Mermaid" (1989) were inspired by drag queens, but their identities were not explicitly acknowledged (Bell et al., 1995). This subtle representation, while a step forward, was not without its critics who argued that it perpetuated harmful stereotypes (Benshoff, 1997).

The turn of the century saw a gradual shift in Disney's approach to LGBTQ+ representation. Characters like Oaken in "Frozen" (2013) and Sheriff Blubs and Deputy Durland in "Gravity Falls" (2012-2016) were more openly queer, reflecting a growing acceptance of the LGBTQ+ community (Pullen, 2012). However, these characters were often secondary or minor, leading to criticisms of tokenism (Meyer, 2010).

In recent years, Disney has made strides toward more inclusive representation. Introducing explicitly LGBTQ+ main characters, such as Luz Noceda in "The Owl House" (2020-present), marks a significant milestone in Disney's evolution. This progress, while commendable, is not without its challenges. The reception of these characters has been mixed, with some audiences embracing the change, while others resist it.

The impact of these characters on audience perceptions and attitudes is complex and multifaceted. Research suggests that representation can influence societal attitudes, but the specific impact of Disney's LGBTQ+ characters requires further study. It is crucial to consider factors such as the audience's age, cultural context, and the characters' portrayal.

In conclusion, the evolution of LGBTQ+ characters in Disney cartoons reflects societal changes and attitudes towards the LGBTQ+ community. While there has been significant progress, much work remains to be done. As society continues to evolve, so too must our media representations, ensuring that they are inclusive, respectful, and reflective of our diverse world.

## References

- Bell, E., 2006. *The Lion King: A Short History of Disney-Fascism*, in: *From Mouse to Mermaid: The Politics of Film, Gender, and Culture*. Indiana University Press.
- Bell, E., Haas, L., Sells, L. (Eds.), 1995. *From mouse to mermaid: the politics of film, gender, and culture*. Indiana University Press, Bloomington.
- Benshoff, H.M., 1997. *Monsters in the closet: homosexuality and the horror film, Inside popular film*. Manchester University Press, Manchester.



- Benshoff, H.M., Griffin, S., 2006. *Queer images: a history of gay and lesbian film in America, Genre and beyond*. Rowman & Littlefield Pub, Lanham, Md.
- Bond, B.J., 2015. Portrayals of Sex and Sexuality in Gay- and Lesbian-Oriented Media: A Quantitative Content Analysis. *Sexuality & Culture* 19, 37–56. <https://doi.org/10.1007/s12119-014-9241-6>
- Butler, J., 2006. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*, Routledge classics. Routledge, New York.
- Calzo, J.P., Ward, L.M., 2009. Media Exposure and Viewers' Attitudes Toward Homosexuality: Evidence for Mainstreaming or Resonance? *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 53, 280–299. <https://doi.org/10.1080/08838150902908049>
- DeGagne, A., 2018. Defining Sexuality Through the Courts in California's Proposition 8. *Journal of Homosexuality* 65, 1957–1984. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1423212>
- Dhaenens, F., 2012. Teenagers and intertextual visibility in American teen drama series. *Journal of Television and New Media* 12, 131–145.
- Doty, A., 1993. *Making things perfectly queer: interpreting mass culture*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Duguay, S., 2019. „Running the Numbers“: Modes of Microcelebrity Labor in Queer Women's Self-Representation on Instagram and Vine. *Social Media + Society* 5, 205630511989400. <https://doi.org/10.1177/2056305119894002>
- Dyer, R., 2002. *Only entertainment*, 2nd ed. ed. Routledge, New York.
- Gandy, O.H., Edgerton, G., Haag, L.L., Williams, G.A., Latourette, D., Jacobson, R., Mosco, V., Carragee, K.M., Smith, C.Z., Hamilton, J., Calabrese, A., Kuwahara, Y., Dervin, B., 1993a. Invisibility, Homophobia and Heterosexism: Lesbians, Gays and the Media. *Critical Studies in Mass Communication* 10, 423–440. <https://doi.org/10.1080/15295039309366879>
- Gandy, O.H., Edgerton, G., Haag, L.L., Williams, G.A., Latourette, D., Jacobson, R., Mosco, V., Carragee, K.M., Smith, C.Z., Hamilton, J., Calabrese, A., Kuwahara, Y., Dervin, B., 1993b. Worth reading. *Critical Studies in Mass Communication* 10, 423–440. <https://doi.org/10.1080/15295039309366879>
- Giroux, H.A., Pollock, G., 2018. Is Disney Good for Your Kids? How Corporate Media Shape Youth Identity in the Digital Age, in: Steinberg, S.R. (Ed.), *Kinderculture*. Routledge, pp. 73–92. <https://doi.org/10.4324/9780429495090-3>
- Griffin, S., 2000. *The Jungle Book: A Queer Reading*, in: *Tinker Belles and Evil Queens: The Walt Disney Company from the inside Out*. New York University Press, New York.
- Gross, L.P., 2001. *Up from invisibility: lesbians, gay men, and the media in America*. Columbia University Press, New York.

- Hall, S., Open University (Eds.), 1997. Representation: cultural representations and signifying practices, Culture, media, and identities. Sage in association with the Open University, London ; Thousand Oaks, Calif.
- Hanson, E., 2003. Hercules: The Ambiguously Gay Disney, in: Out Takes: Essays on Queer Theory and Film. Duke University Press.
- Isfiaty, T., 2023. Symbolism in the Animation's Visuals : The Role of the Creative Sector in Advancing the Utopian. wcr 9, 69–72. <https://doi.org/10.34010/wcr.v9i1.9512>
- Jacques, S., Macie, M., 2021. „When will my reflection show who I am inside?": Queering Disney Fantasy (preprint). <https://doi.org/10.28971/142021SM72>
- Johnson, D., 2017. Star vs. the Forces of Evil: Disney's Gay Agenda, in: Queer Representation, Visibility, and Race in American Film and Television. Routledge.
- Johnson, D., 2009. Ratatouille: A Queer Taste, in: Queer Representation, Visibility, and Race in American Film and Television. Routledge.
- Martin, K.A., Kazzyak, E., 2009. Hetero-Romantic Love and Heterosexiness in Children's G-Rated Films. *Gender & Society* 23, 315–336. <https://doi.org/10.1177/0891243209335635>
- Meyer, M., 2010. The rhetoric of normative masculinity in Disney's Mulan, in: Queer Movie Medievalisms. Ashgate, pp. 113–132.
- Miller, D., 2005. Finding Nemo: Queer Readings in the Pixar Universe, in: Queer Popular Culture: Literature, Media, Film, and Television. Palgrave Macmillan.
- Monti, S., 2023. „Hola, Señorita. Do You Like Gazpacho?" Challenges and Trends in the Audiovisual Translation of Linguacultural Otherness in American Multilingual Animated Films and Their Italian Dubbed Version. *Languages* 8, 116. <https://doi.org/10.3390/languages8020116>
- Oh, D.-I., Choi, H.-R., 2014. A Research on Gender Discourse of Animation Character: Focused on Female Characters of Disney Animation Frozen. *Journal of Digital Contents Society* 15, 613–620. <https://doi.org/10.9728/dcs.2014.15.5.613>
- Pullen, C. (Ed.), 2012. LGBT transnational identity and the media. Palgrave Macmillan, Basingstoke, Hampshire [U.K.].
- Raynard-Leroy, S., Trinquet Du Lys, C., 2021. Gender Fluidity: From Euphemism to Pride: An Editorial with Comprehensive Bibliography on Gender Fluidity in Children's Literature and Fairy Tales. *Open Cultural Studies* 5, 295–311. <https://doi.org/10.1515/culture-2020-0140>
- Robinson, T., 2021. Out: Pixar's Leap into LGBTQ+ Representation. *Journal of Animation Studies*.
- Russo, V., 1987. The celluloid closet: homosexuality in the movies, Rev. ed. ed. Harper & Row, New York.

- Schroeder, P., 2018. The Little Mermaid: Ursula and Disney's Drag Syndrome", in: In *Queer TV in the 21st Century: Essays on Broadcasting from Taboo to Acceptance*. McFarland.
- Sender, K., 2005. *Business, Not Politics: The Making of the Gay Market*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/send12734>
- Smith, J., 2022. The Owl House and the Evolution of Disney's LGBTQ+ Representation. *Journal of Popular Culture*.
- Sprecher, S., 2014. Evidence of Change in Men's Versus Women's Emotional Reactions to First Sexual Intercourse: A 23-year Study in a Human Sexuality Course at a Mid-western University. *The Journal of Sex Research* 51, 466–472. <https://doi.org/10.1080/00224499.2013.867923>
- Tyler, P., 1972. *Screening the sexes: homosexuality in the movies*, 1st ed. ed. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Walters, S.D., 2001. *All the rage: the story of gay visibility in America*. University of Chicago Press, Chicago.
- Wasko, J., 2001. *Understanding Disney: the manufacture of fantasy*. Polity ; Blackwell, Cambridge, UK : Malden, MA.
- Werner, E., 2022. Strategies for the Production of Molecular Animations. *Front. Bioinform. 2*, 793914. <https://doi.org/10.3389/fbinf.2022.793914>
- Worthen, M.G.F., 2013. An Argument for Separate Analyses of Attitudes Toward Lesbian, Gay, Bisexual Men, Bisexual Women, MtF and FtM Transgender Individuals. *Sex Roles* 68, 703–723. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0155-1>
- Zhang, J., Danescu-Niculescu-Mizil, C., Sauper, C., Taylor, S.J., 2018. Characterizing Online Public Discussions through Patterns of Participant Interactions. *Proc. ACM Hum.-Comput. Interact. 2*, 1–27. <https://doi.org/10.1145/3274467>
- Zipes, J., 2011. *The enchanted screen: the unknown history of fairy-tale films*. Routledge, New York.
- Zulkifli, N., Haris, N. 'Anira, 2021. Brave (2012) vs Puteri (2014): The Representation of Androgyny Characters. *IJARES*. <https://doi.org/10.55057/ijares.2021.3.4.7>

## „ახალი მსოფლმხედველობების“ ნაღმები ქართულ კულტურაში<sup>2</sup>

### საკვლევი თემა/თემის აქტუალურობა

XX საუკუნის დასაწყისში საქართველოს თითქმის სამწლიანი თავისუფლება რომელიც ბოლშევიზმმა შთანთქა, არ აღმოჩნდა თვითგამორკვევისთვის საკმარისი. მეოცე საუკუნის 90-იან წლებში საქართველოს მეორედ გაუჩნდა შანსი, რომ კოლონიალიზმის მარწუხებისაგან თავი დაეღწია. ეს ურთულესი პროცესი უზარმაზარი კატაკლიზმებით მიმდინარეობდა. ქვეყანა არ იყო მზად, რომ თვალი გაესწორებინა მიმდინარე სოციო-კულტურული და ეკონომიკური პროცესებისათვის, რომელიც მსოფლიოში ვითარდებოდა. ამიტომ, არსებულ პრობლემებთან გამკლავება საკმაოდ მძაფრად, ხშირად დრამატულად, ტრაგიკულადაც კი წარიმართა.

ქვეყნის პოსტკოლონიალური ვითარება ითხოვდა ძველი ბოლშევიკური იდეოლოგიისგან განთავისუფლებას. მაგრამ როგორც ჩანს, ბოლშევიკური იდეოლოგია იმდენად ფესვგამდგარი იყო ქართულ ცნობიერებაში, რომ მის გადასაფასებლად ბევრი რამ გახდა საჭირო. ის, რომ დღეს, დამოუკიდებლობის მოპოვებიდან სამი ათეული წლის გასვლის შემდეგ, ჯერ კიდევ არ გვაქვს დემოკრატიულ ფასეულობებზე დამყარებული ღირებულებათა სისტემა, კვლავ მძიმედ მიმდინარე პროცესების მაჩვენებელია.

მიუხედავად ამისა, გვაქვს საკუთარი საკმაოდ სერიოზული ისტორიული გამოცდილება, და თუმცა ეს გამოცდილება მონარქიული წყობილების პირობებში შევიმუშავეთ, მაინც გაგვაჩნია იდენტობის კრიტერიუმები, რომლებიც ფსევდოპატრიოტიზმის მიღმა ინარჩუნებს საუკუნეებში გამოტარებულ ღირებულებათა სისტემას. ქართული ფსევდოპატრიოტიზმი კოლონიური ქვეყნის ძალზე ბუნებრივი გამოძახილია, როგორც ერთადერთი იდენტიფიცირების ნიშნული საკუთარ თავთან და კონსერვაციით კოლონიალურ სივრცეში გადარჩენის ერთადერთი გზა. „ნაღმები“ არის ის რისკები, რომლებიც იძულებულს ხდის კულტურას, არასწორად ტრანსფორმირდეს, კულტურის იდეოლოგიური იძულება, ისტორიული ფსევდომორფოზა.

წინამდებარე კვლევა მიზნად ისახავს, გამოიკვლიოს, თუ რა საშუალებებს მიმართა ბოლშევიკურმა მმართველობამ უცხო იდეოლოგიის ძალისმიერი გზით დამყარების პერიოდში და როგორ იქნა ამ პროცესში ჩაბმული მეცნიერება; როგორ შეეცადა ბოლშევიკური მმართველობა, საფუძველი მოემზადებინა ქართული კულტურის რუსეთის საზღვრებში ლეგიტიმაციისთვის და რა როლი ითამაშა მეცნიერებამ ბოლშევიკური იდეოლოგიის ჩამოყალიბებაში. განხილული იქნე-

2 ეძღვნება 1924 წლის აჯანყებიდან 100 წლისთავს.

ბა, ასევე, თუ რატომ დასჭირდა საბჭოთა იდეოლოგიას ქართული კულტურის მკაცრად შემოსაზღვრა ქრისტიანულ არეალში; 1920-იანი წლების ბოლშევიკური მმართველობის გავლენა ქართულ კულტურაზე, კერძოდ, ლინგვისტიკასა და დამწერლობაზე და ბოლშევიკური პერიოდის ქართველი მეცნიერების განაცხადი ქართული დამწერლობის წარმოშობაზე. კვლევა ემყარება ჰერმენევტიკულ მეთოდს, შედარებით და ისტორიოგრაფიულ ანალიზს.

## 1. „გზომელ კაცს საგზოლო არა აქვს“

(კარლ მარქსი, ფრიდრიხ ენგელსი, „კომუნისტური პარტიის მანიფესტი“)

1917 წლის ბოლშევიკური რევოლუციის მთავარი ამოცანა მმართველი კლასების ეკონომიკური და პოლიტიკური კონტროლისგან ძალადობრივი გზით გათავისუფლება და „მშვიდობა, მიწა და პური“-ს წილ, ცარიზმის, ეკლესიის, არისტოკრატის განადგურება იყო.

ამ დროისთვის სხვა ვითარებაა ქართულ საზოგადოებაში. საქართველოს დამოუკიდებლობის გამოცხადების შედეგად, დროებითი პოლიტიკური გაერთიანება, ამიერკავკასიის დემოკრატიული ფედერაციული რესპუბლიკა (1918 აპრილი-მაისი), იმლება და არჩევნების შედეგად დანიშნული მმართველი მენშევიკური პარტია იღებს მმართველობას, რომელიც ბოლშევიკებისგან განსხვავებით, სოციალიზმის არაძალადობრივი გზით დამკვიდრებას ემხრობა.

მენშევიკური საქართველოს დამარცხების (1921) შემდეგ ბოლშევიკები ქმნიან ამიერკავკასიის სოციალისტური ფედერაციული საბჭოთა რესპუბლიკას (ასფსრ 1922–1936), რომელმაც 16 წელი იარსება. ამ პერიოდში ახალი მსოფლმხედველობა ქართულ კულტურის სხვადასხვა შრეებში ახდენდა კულტურის „იდეენტობის კორექტირებას“, (დამწერლობის ჩათვლით).

ბუნებრივია, 16 წელი ახალი ფასეულობების ჩამოყალიბებისთვის ასე თუ ისე საკმარისი დროა, მითუმეტეს, რომ მთავარი მამოძრავებელი სწორედ ქართული ნაციონალიზმის (სტალინის სიტყვებით, „ნაციონალ-უკლონიზმის“) და სხვა სიტყვებით, ეროვნული დამოუკიდებლობის იდეის განადგურება იყო.

1922 წელს, ქვეყნის მართვის საქმეში „ნაციონალ-უკლონიზმებად“ ნოდებულ ქართველ ბოლშევიკებს მეტი დამოუკიდებლობა სურდათ მოსკოვისაგან. ამიტომ რუსეთის და ქართველ ბოლშევიკებს შორის შეხედულებათა უთანხმოების შედეგად, იკინძება გახმაურებული „ქართული საქმე“ (Smith, 1922, გვ. 528). ამიერკავკასიის ფედერაცია სამი რესპუბლიკის ადგილზე რუსულ გუბერნიას ქმნიდა, სადაც სამუშაო ენა, რა თქმა უნდა, რუსული იყო. ამ ფაქტით რეგიონის რუსიფიკაცია შორს აღარ იყო (მაცაბერიძე, 2022, გვ. 35).

ამიერკავკასიის ფედერაციის შექმნა, ამავე დროს, აკმაყოფილებდა რკპ(ბ) ცკ სამხარეო კომიტეტის ამბიციებსაც. სამი „ეროვნული“ რესპუბლიკის ნაცვლად სამართავად იღებდნენ „ადეკვატურ“ ერთეულს. ამასთან ერთად, პოლონეთის სამხედრო ატაშის კონსტანტინოპოლში 1921-1924 წლებში, პოლკოვნიკ ლეონ ბობიციკის შეფასებით, ბოლშევიკებმა მემკვიდრეობით მიიღეს მეფის რუსეთის

პოლიტიკა მეზობელ სახელმწიფოებთან და მხარეებთან დამოკიდებულებაში (ბახტაძე, 2020).

რატომ გახდა საჭირო ამიერკავკასიის კულტურების ერთიანი წარმომშობის თეორიის განმტკიცება საბჭოთა ბოლშევიკური სისტემისათვის და რა დოქტრინა იქნა გამოყენებული ახალი მსოფლმხედველებობრივი „იდენტობის“ განსამტკიცებლად?

## 2. რატომ ერთიანი ამიერკავკასია? ახალი იდენტობის შექმნა

1922 წელს ბოლშევიკების მიზანია საქართველოს სახელმწიფოს ძალაუფლების შეზღუდვა, სხვაზე დამოკიდებულ ერთეულად გადაქცევა ნებისმიერი საკითხის მიღებასა და გადანაცვებაში.

1922 წლის 10 დეკემბერს, ბაქოში, ამიერკავკასიის საბჭოების რიგით I ყრილობა გაიმართა. ასსრფკ-ის შექმნიდან სულ რაღაც 8 თვის თავზე გადანაცვდა ამიერკავკასიის რესპუბლიკების კიდევ უფრო მეტად ინტეგრაცია, რაც 1922 წლის 10 დეკემბერს გამოიხატა „ფედერაციული კავშირის“ ნაცვლად „ფედერაციული რესპუბლიკის“ შექმნაში. ფორმალური გადანაცვეტილება თვითონ რესპუბლიკებმა მიიღეს. ამ ცვლილების თანახმად, ამიერკავკასიის რესპუბლიკებს – საქართველოს, სომხეთს, აზერბაიჯანს – ფედერაციის შემადგენლობიდან ცალმხრივი აქტით გასვლის უფლება აღარ ჰქონდათ. ასეთ ვითარებაში საქართველოსთვის პრაქტიკულად შეუძლებელი გახდა საბჭოთა კავშირის დატოვება, რაც პროცედურულად ჯერ ამიერკავკასიის რესპუბლიკიდან გასვლას ნიშნავდა.

1918–1921 წლების პოლიტიკური, სახელმწიფო და საზოგადო მოღვაწის, გრიგოლ ლორთქიფანიძის აზრით, რუსეთისთვის ყველაზე საშიში საქართველო იყო – „საკმარისია საქართველოს სახელმწიფოებრივი გამოქანდაკება და ამიერკავკასიის ორი დანარჩენი ერიც თავისთავად დაკრისტალდება სომხურ და აზერბაიჯანულ სახელმწიფოებად. მოშალეთ, ააფეთქეთ და ათქვიფეთ საქართველო, და მთელი კავკასიაც ეროვნულად აქოთებული და აჭრელებული იქნება“ (მაცაბერიძე, 1922, გვ. 34).

„ამიერკავკასიის“ გაერთიანების შემდეგ, ცაკის (ცენტრალური აღმასრულებელი კომიტეტი), მოთხოვნით, კულტურულ-პოლიტიკური გადანაცვეტილებისთვის სასწრაფოდ მზადდება მეცნიერული საფუძველი, – იქმნება სამი რესპუბლიკის (საქართველო, სომხეთი, აზერბაიჯანი) საერთო იდენტობა.



ამიერკავკასიის საბჭოთა ფედერაციული რესპუბლიკის გერბი

მიზნის მისაღწევად სხვადასხვა დონეზე დაიგეგმა მუშაობა. გადაუდებელი საჭიროებაა საქართველოს ძლიერი, გავლენიანი, ე.ი. წამყვანი პოზიციის შესუსტება კავკასიაში. იწყება მუშაობა ისტორიის გადასანერად, კორექტივები შედის წარსულის ქრონიკებში.

ქართული ნაციონალიზმის ამოძირკვის მიზნით იქმნება „ახალი მეხსიერება“, რათა დადასტურდეს, რომ ქართული კულტურის შექმნა თავიდანვე სხვა, „უფრო ძლიერი“ კულტურების ძალისხმევით იყო განპირობებული. მალევე სამეცნიერო ნარკვევებში ჩნდება ირიბი თუ პირდაპირი მინიშნება, რომ ქართული კულტურა, უცხო კულტურების (მაგ., ბერძნული, სომხური) ერთიანი ძალისხმევითაა შექმნილი (კეკელიძე, 1923)

კულტურულად, ენობრივად და რელიგიურად ერთმანეთისგან დამოუკიდებელი კულტურების აერთიანების ბრწყინვალე იმპერიული იდეის ავტორის ვინაობა დღეს არ არის ცნობილი, თუმცა არქივის შესწავლის შესაძლებლობა ბევრ ფაქტს გამოამზეურებს. ამიერკავკასიის სამი ქვეყნის გაერთიანებისთვის, სართულბრივად აშენებული, კარგად გათვლილი გეგმა რეგიონის ისტორიულ-კულტურული ცნობიერის საფუძველი გახდა.

ამ ინტერესის გასატარებლად შეირჩა სამეცნიერო კადრები, „მეცნიერული აგენტურა“, რომლებიც დარგების კონტროლთან ერთად ნერგავდნენ ახალ შეხედულებებს, და ქადაგებდნენ ახალშექმნილ მითებს (მაგალითად, „რუსეთი – ქართველთა განმანათლებელი“). ასეთ „შეტყობინებებს“ შორსმომავალი მიზნები ამოძრავებდათ, უპირველეს ყოვლისა, საბჭოთა რეჟიმისთვის ხელსაყრელი მითების დანერგვა ქართული კულტურის შესახებ). თეზისი – „კავკასიაში ქრისტიანობის გავრცელება ამ ერების კულტურული ცხოვრების დასაწყისია“, – იქცა მიჯნად, რომლის გადალახვა თითქმის შეუძლებელი გახდა.



**ამიერკავკასიის საბჭოთა ფედერაციული რესპუბლიკის გერბის დეტალი,  
გერბის მარჯვენა მხარე**

ცაკ-მა ისტორიულ-კულტურული სარჩული დაუდო ამიერკავკასიის ერთიან იდენტობას: XVII-XIX საუკუნეებში არსებული ცნობა სომეხი სწავლულის მესრობ მაშტოცის მიერ სომხებისთვის, ქართველებისთვის, და ალბანელებისთვის ანბანის გამოგონების შესახებ. სომხურ მწერლობაში მაშტოცის მოღვაწეობის არეალი

რომ თანდათანობით გაუზრდიათ და იგი ამიერკავკასიის ხალხთა მომაქცევლად და მათთვის დამწერლობათა შემოქმედად უქცევიათ, ეს თვალნათლივ გამოჩნდა ზაზა ალექსიძის გამოკვლევებით. მეცნიერმა ორი უმნიშვნელოვანესი სომხური წყაროს „ეპისტოლეთა ნიგნისა“ და უხტანესის „ისტორია ქართველთა და სომეხთა განყოფისა“ (ვალარშაპატი, 1871, სომხურ ენაზე) შესწავლისას ყურადღება გაამახვილა კორიუნის თხზულებაზე, რომელშიც მაშტოცი სამი დამწერლობის შემოქმედად წარმოგვიდგება.



„ამიერკავკასიის ფედერაცია“

ზაზა ალექსიძემ მაშტოცის შესახებ ცნობათა შემცველი სომხური წყაროების კრიტიკული ანალიზის შედეგად, ეს ცნობები გვიანდელ ინტერპოლაციად მიიჩნია. „ეპისტოლეთა ნიგნისა“ და უხტანესის „ისტორიის“ კვლევის საფუძველზე, ზაზა ალექსიძემ დაასკვნა, რომ ცნობა მაშტოცის მიერ ქართული ანბანის შექმნის შესახებ XVII საუკუნეშიც არ ყოფილა პოპულარული (ალექსიძე 1968, 1975). აღსანიშნავია ხ. გაფრინდაშვილის პოზიცია აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით, რომელიც ვრცლად მოგვყავს:

„თხზულების ტექსტოლოგიურმა და წყარომცოდნეობითმა ანალიზმა აჩვენა, რომ მაშტოცის მოგზაურობის ყველაზე სრული მარშრუტი და მისი საქმიანობის ფართო მასშტაბით აღწერა კორიუნის თხზულების მხოლოდ გვიანდელმა, XVII-XIX საუკუნეების ტექსტებმა შემოგვინახა. შედარებით ადრინდელ, XIV საუკუნის ხელნაწერებში მაშტოცის მოღვაწეობის არეალი ბევრად მცირეა და მათში არაფერია ნათქვამი მაშტოცის ქართლისა და ალბანეთის მეფე-ეპისკოპოსებთან ვიზიტისა და ქართული და ალბანური ანბანების შექმნის შესახებ. XIV საუკუნის „ცხოვრებების“ შესწავლა კიდევ ერთხელ მოწმობს, რომ კორიუნის თხზულებაში ცნობა მაშტოცის მიერ ქართული და ალბანური დამწერლობების შექმნის შესახებ გვი-



ანდელი ინტერპოლაცია და მაშტოცის მოღვაწეობის არეალი თანდათან გაუზრდიათ როგორც მქადაგებლობითი, ისე ანბანთშემოქმედებითი თვალსაზრისით“ (გაფრინდაშვილი, 2019, გვ. 224). რაც შეეხება ს. რაპს, იგი სომხურ ტრადიციაში მაშტოცის როლის გაზრდას ქართულ-სომხურ საეკლესიო განხეთქილებას უკავშირებს. მისი აზრით, ცნობა მაშტოცის მიერ ქართული ანბანის შექმნის შესახებ გვიანდელი ინტერპოლაცია და 607 წლის შემდეგ უნდა იყოს ჩამატებული კორიუნის თხზულებაში (Rapp 2003, გვ. 450; გაფრინდაშვილი 2019, გვ. 220).

### 3. ენოზრივი ერთობიდან ანბანურ ერთობამდე

რ. პატარიძე ნიგში „ქართული ასომთავრული“ (1980) აღნიშნავს „ქართული ანბანის ბერძულ-სომხური თეორია ჩვენში საბოლოოდ კორნელი კეკელიძემ ჩამოაყალიბა“. კორნელი კეკელიძე, – თბილისის და კიევის სემინარიის კურსდამთავრებული, შემდგომში დიაკვანი, 1916-1918 წლებში თბილისის სემინარიის რექტორი და მეფის რუსეთის ნდობით აღჭურვილი პირი იყო. თბილისის სემინარიაში კორნელი კეკელიძის თანაჯგუფელია იოსებ ჯულაშვილი, რაც ასევე საყურადღებოა. მისი ნაშრომი „ქართული ლიტერატურის ისტორია“ სერგო ორჯონიკიძის მმართველობისას, 1923 წელს იბეჭდება. ნაშრომში მოცემულ შესავალში ნათქვამია რომ ნიგნის სამიზნე სეგმენტი კაპიტალისტური ქვეყნების „დიდი“ ერებია. როგორც ჩანს, „ნითლები“ მას განსაკუთრებულად ენდობიან, რადგან მეცნიერი ორჯერ, 1927 და 1929 წლებში, ამიერკავკასიის ცაკ-ის წევრი ხდება, შემდეგ დელეგატი, 1927-1931 წლებში კი ქ. თბილისის მუშათა, გლეხთა და ჯარისკაცთა საბჭოს დეპუტატია. 1926 წელს კეკელიძე ინიშნება საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატის კოლეგიის წევრად და სატერმინოლოგიო კომიტეტის თავმჯდომარედ. 1949 საქართველოს სსრ საარქივო სამმართველო მას ცენტრალური არქივის ქართული ხელნაწერების მეცნიერული აღწერილობის რედაქტორად ნიშნავს.

ამიერკავკასიაში ქრისტიანობის ერთი წყაროდან შემოღება ბოლშევიკური კონცეფციის ერთ-ერთი მამოძრავებელი პუნქტია. ამ კონცეფციის თანახმად, ქართული კულტურა, ფაქტობრივად, ქრისტიანობიდან იწყება. ამ მიზნისთვის საჭირო იყო არგუმენტების შეგროვება/გამოქვეყნება. 1923 წელს კორნელი კეკელიძე წერდა: „როგორც ცნობილია, ქრისტიანობა საერთაშორისო რელიგიაა, თავდაპირველად ბერძნულ-რომაულ სამყაროში აღმოცენებული და გავრცელებული, ამიტომ მისი ლიტერატურა, რომელიც თავიდანვე ბერძნულ ენაზე შეიქმნა და აღბეჭდილია მისი დოგმები, ყველა ქრისტიანი ქვეყნისათვის, ვისაც უნდოდა მართლმადიდებელ ქრისტიან ერთა ოჯახში ქონოდა ადგილი, სავალდებულოდ იყო მიჩნეული“ (კეკელიძე, 1923, გვ. 160). იგი, ასევე, აღნიშნავს: „ყოველივე ცდა, დამტკიცებულ იქნეს მწერლობის არსებობა საქართველოში ქრისტიანობის შემოღებამდე, უშედეგოდ უნდა ჩაითვალოს“ (კეკელიძე, 1923, გვ. 161). ეს ფრაზა ორიენტირებულია მომავალზე და ერთგვარად კრძალავს ყოველგვარ დაშვებას და ქართული კულტურის ისტორიას ქრისტიანობიდან იწყებს.

ქართველ მეცნიერს კორიუნის ცნობები ჭეშმარიტებად მიაჩნია და მისი აზ-

რით, საქართველოში „მეფისა და ეკლესიის მეთაურის ინიციატივით იქმნება ანბანის შემქმნელი კომისია“, რომლის შემადგენლობაში შედის, სხვათა შორის, თურმე, სომხური და ბერძნული ენების მცოდნე ვინმე ჯალი.

„ამ კომისიას ინსტრუქტორად სომხეთიდან მოუწვევია მაშთოცი, რომელიც მრჩეველია, და კომისიის წევრებს ბერძნული ანბანის გარდა წინ უდევთ სომხური ანბანიც საჭირო შემთხვევაში სახელმძღვანელოდ. ამიტომ ქართულ ანბანის პროტოტიპია ბერძნული, ხოლო ზოგიერთ შემთხვევაში სომხური ანბანი“ (კეკელიძე, 1923, გვ. 33).

თავისი თვალსაზრისი ქართული ანბანის წარმოშობის შესახებ მეცნიერს გამოთქმული აქვს ორგზის: პირველად, „ძველი ქართული ლიტერატურის პირველ ტომში“, (1923 წ.), მეორედ ჟურნალ „მნათობის“ 1929 წლის მე-5/6 და მე-7 ნომრებში, წერილში „ქართული კულტურის ორი დღესასწაული“. ქართული ქრისტიანობამდელი კულტურის არსებობა საბჭოთა მეცნიერებისთვის დამაბრკოლებელია. „კეკელიძე საერთოდ უარყოფს წარმართული ქართული კულტურის არსებობის შესაძლებლობას“, წერს რამაზ პატარაძე (1980, გვ. 30).

#### 4. რუსული სასულიერო განათლება და ახალი მსოფლმხედველობა

რა იყო 19-ე საუკუნის მეფის რუსეთში ქრისტიანული ეკლესიის მამოძრავებელი იდეა? ლ. მანჩესტერის თანახმად, XIX საუკუნეში ე.წ. „პოპოვიჩები“, სასულიერო პირთა შვილები, რუსეთის ინტელიგენციას წარმოადგენდნენ. ქართულ კონტექსტში მათ „ტეტიათა მოტრფიალენი“ ერქვათ. ისინი არ აგრძელებდნენ მშობლის საქმიანობას, – საეკლესიო მოღვაწეობას, მათი მისია უნივერსიტეტებში დამკვიდრება და სტუდენტებისთვის საკუთარი მსოფლმხედველობას გაზიარება, მათი „მოწინავე იდეებით“ დამოძღვრა იყო (Manchester, 1998).

განეკუთვნებოდა თუ არა კ. კეკელიძე ოჯახის წარმომავლობითა და სტატუსით „პოპოვიჩებს“? კეკელიძის მამა მართლმადიდებელი ეკლესიის დაბალი რანგის საეკლესიო პირი, – „მედავითნე“ იყო, რომელიც ეხმარებოდა მღვდელს ღვთისმსახურებასა და სხვა რიტუალების შესრულებაში, წიგნების კითხვაში, თუ გალობაში. კეკელიძემ მეფის რუსეთის პირობებში დაამთავრა ჯერ თბილისის სასულიერო, შემდეგ კიევის სასულიერო სემინარიები. რა იყო ის კონცეპტები, რითიც რუსული სასულიერო სემინარია კვებავდა მომავალ სასულიერო პირებს?

„ისინი (პოპოვიჩები) იყვნენ მართლმადიდებელ სასულიერო პირთა შვილები, რომელთა უმეტესობა გაიზარდა რუსეთის იმპერიის უკიდევანო სივრცეში მიმოფანტულ ღარიბ სოფლებში. „პოპოვიჩები“ განსაკუთრებული მტრობით ეპყრობოდნენ რუსეთის მმართველ კლასს, – თავადაზნაურობას. რუსი სამღვდლოება კი სახელმწიფოში ყველაზე დახურული იყო, მოგვაგონებდა რა ინდოეთის ერთ-ერთ კასტას, ან ბიბლიურ ლევიანებს, რომლებსაც რუსი სასულიერო პირები ხშირად ადარებდნენ თავს XIX საუკუნეში, საერო პირებისთვის კი, სულიერი გზა პრაქტიკულად ჩაკეტილი რჩებოდა“ (Manchester, 2015, გვ. 7). თავიანთ პროფესიულ და პოლიტიკურ საქმიანობაში სასულიერო პირების შვილებს შეეძლოთ დასა-

ვლური კულტურიდან ნასესხები საერო პრინციპებისა და იდეების გამოყენება, მაგრამ მათი თვითშეგნება რუსულ ეკლესიაში იყო ფესვგადგმული.

„პოპოვიჩების“ უმეტესობამ ნებაყოფლობით დათმო სასულიერო წოდება. მიუბრუნდნენ რა „ამქვეყნიურ სოფელს“, ისინი რუსული ინტელიგენციის ნაწილად იქცნენ. „პოპოვიჩებს“ სულ უფრო და უფრო მყარი პოზიციები ეჭირათ საგანმანათლებლო ინსტიტუტებში (Manchester, 2015, გვ. 11). აღსანიშნავია, რომ ისინი სეკულარიზმით გამოირჩეოდნენ: ეს „ერთი მხრივ, მათ საშუალებას აძლევდა, ტრადიციული მართლმადიდებლობის წარმომადგენლებს და თანამედროვეობას შორის შუამავლის როლი ეთამაშათ, მეორე მხრივ კი მათ რუსეთსა და დასავლეთს შორის მედიატორად აქცევდა“ (Manchester, 1998, გვ. 344).

რა ფასეულობები ექნებოდა რუსული სასულიერო განათლებამიღებულ წარმომადგენელ ქართული წარმოშობის მოღვაწეს? როგორც თავისი ეპოქის და რუსეთის იმპერიის სასულიერო სფეროს წარმომადგენელს, კეკელიძეს ჰქონდა სეკულარული იდეები. მის ნაშრომში „ათი სტატია პრესისათვის“ ვკითხულობთ:

„1. საჭიროა ღვთისმსახურება გამარტივდეს, ცხოვრებას დაუახლოვდეს...

2. საღვთო და საეკლესიო წიგნების საბეჭდავად უნდა შემოღებულ იქმნეს მხედრული ანბანი, ვინაიდან ფართო მასისთვის ხელმისაწვდომია...

3. სურვილისამებრ ეკლესიის გარეშე საერო ტანისამოსი ატარონ ეკლესიის მსახურებმა...

4. გრძელი თმა და წვერი არ უნდა იყოს სავალდებულო“ (კეკელიძე, 2019, გვ. 71-72)

ამგვარად, რუსული სასულიერო განათლება და „ახალი“ (ბოლშევიკური) მსოფლმხედველობა ერთიანი იყო იმპერიული მიზნების განხორციელებაში, ხოლო კ. კეკელიძე თავისი ეპოქის შვილია, იმჟამინდელი რუსული იმპერიის სამეცნიერო საზოგადოების ტიპური წარმომადგენელი.

## 5. საბჭოთა კავშირის ლინგვისტური დოქტრინა 1923-1952 წლებში

ე.წ. „იაფეტური თეორია“ მეცნიერებაში ცნობილია როგორც „ენის ახალი დოქტრინა“ ანუ მარიზმი. მარიზმის არსებობის პერიოდში საბჭოთა კავშირის მეცნიერულ წრეებში „ძველი დოქტრინა“ გახლდათ „ინდოევროპეისტიკა“, იგივე „ბურჟუაზიული ენათმეცნიერება“. დაახლოებით 1923-1926 წლებში, „იაფეტური თეორიის“ მოდელის გამოყენებით, მარმა სცადა კლასობრივი ბრძოლის მარქსისტული თეორიის გამოყენება ლინგვისტიკაში, სადაც ამტკიცებდა, რომ ენის სხვადასხვა ფენა შეესაბამებოდა სხვადასხვა სოციალურ კლასებს.

მარი აღნიშნავდა, რომ ერთი და იგივე სოციალური კლასი განსხვავებულ ქვეყნებში, საუბრობს ერთი ფუძის მქონე ენებზე, რომლებიც ლინგვისტურად და ფონეტიკურად უფრო ახლოსაა ერთმანეთთან, ვიდრე სხვა კლასების მეტყველებასთან. უფრო მარტივად რომ ვთქვათ, მარის შეხედულებით, ენა კლასობრივი ფენომენია.

ნიკო მარი ცდილობდა საფუძვლად მარქსის თეორია გამოეყენებინა. სოციალურ სტრუქტურაში კარლ მარქსი ორ ელემენტს – ბაზისსა და ზედნაშენს – გამოყოფდა. ყოველივე ის, რაც არამატერიალურია (მათ შორის ფილოსოფია, რელიგია, ხელოვნება), მიეკუთვნება ზედნაშენს, ამიტომ ენაც არამატერიალურია, ე.ი. განეკუთვნება ზედნაშენს. მარქსისტული ტერმინოლოგიით, ენა კომპონენტია, ეკონომიკური ფუძიდან ამოსული იდეოლოგიური ზედნაშენი (მარი, 2023).

ნიკო მარის თანახმად, მარქსიზმისა და იაფეტური თეორიის რიგი განცხადებების იგივეობიდან გამომდინარე, ორივე სწავლება უნდა გაერთიანდეს (Джидалаев, n.d.). მარს სწამდა, რომ ენა და მისი გრამატიკა (და არა მხოლოდ ლექსიკის მცირე ნაწილი) იცვლება ყოველ ახალ სოციალურ-ეკონომიკურ სისტემაში; ასევე, როდესაც კაცობრიობა ერთიანი ეკონომიკის მქონე კლასობრივი საზოგადოებისკენ მიიწევს, ამ პროცესის დასაჩქარებლად საჭიროა ხელოვნური ზომების მიღება, კერძოდ, აუცილებელია, ხელოვნურად შეიქმნას ერთი მსოფლიო ენა, რადგან იაფეტურ თეორიას არ შეუძლია შეხედოს კაცობრიობის მომავალ მეტყველებას სხვაგვარად, გარდა ხელოვნურად შექმნილი ენისა (მარი, 1936, გვ. 398).

1949 წელს სსრკ მეცნიერებათა აკადემიის პრეზიდიუმმა სპეციალურ სხდომაზე განიხილა „სიტუაცია ლინგვისტურ ფრონტზე“ და მიიღო ნ. მარის „ახალი სწავლება“. მარის ლინგვისტური თეორია ერთადერთ მარქსისტულ თეორიად იქნა მიჩნეული (Джидалаев, n.d.). მარიზმის ბატონობა გაგრძელდა მეოთხედი საუკუნე (1925-1950 წწ.), ვიდრე სტალინის 1952 წლის განცხადებით და ა. ჩიქოვავას „ენათმეცნიერების საფუძვლების“ გამოცემით ბოლო არ მოეღო.

შეიძლებოდა თუ არა კორნელი კეკელიძეს საფუძვლად გამოეყენებინა ნიკო მარის დოქტრინა თავის კვლევებში? კ. კეკელიძეს სტატიაში „ახალი სიურპრიზი“, (1915-1917) მტკიცებულებად მოყავს ნიკო მარის არგუმენტები, რომლის თანახმად აფხაზებიც ქართველთა მოდგმის, ანუ იაფეტური ხალხია („ათი სტატია პრესისთვის“, გვ. 35). ირკვევა, რომ ამ დროისთვის მარიზმი უკვე ძალაშია და მისი დოქტრინა ქართველი საბჭოთა მეცნიერების მძლავრი არგუმენტია. მარი თვლიდა, რომ სომხური და თვით რუსულიც კი, ე.წ. „იაფეტურ“ ენებს მიეკუთვნებოდა. „ზოგიერთ სტადიაზე რუსული აღმოჩნდა უფრო ახლოს ქართულ ენასთან, ვიდრე რომელიმე ინდოევროპულ ენასთან, თუნდაც სლავურთან, ან კავკასიის რომელიმე ენასთან, რომელიც ითვლებოდა ქართულთან ერთად ერთი ჯგუფის ენად, მაგალითად, მეგრული, ან ლაზური (Филин, 1937).

ამრიგად, „იაფეტური თეორია“ გახლავთ ის საბჭოთა დოქტრინა, რომელმაც „აიძულა“ საბჭოთა ქართველი მეცნიერები, საერთო ამიერკავკასიური წარმოშობის ანბანური თეორიისთვის მიეცათ გზა. მიუხედავად ამისა, რეიფილდის (Rayfield, 2015) შეხედულებით, ნიკო მარის, როგორც მეცნიერის სრული უარყოფა, გამართლებული არ იქნება. მარს აქვს მიგნებები, რომლებიც თანამედროვე ლინგვისტიკისთვისაც ღირებულია, თუმცა მისი „იაფეტური თეორია“ საბჭოთა კავშირის ინტერესებს ემსახურებოდა.

## 6.3 მოსკოვი – „მესამე რომი“, სამართლმემკვიდრის იდეა

რა კავშირია ქართული ანბანის შექმნასა და მესამე რომის იდეას შორის? ბოლშევიკური ამიერკავკასიის ანბანური „დოქტრინის“ თანახმად, ქართული ანბანი ბიზანტიის იმპერიის („მეორე რომის“) ძალისხმევის შედეგად შეიქმნა. მოსკოვის სამთავრომ ჩამოაყალიბა საკუთარი პოლიტიკურ-რელიგიური იდეოლოგია, რომელიც მიუთითებდა მის გათავისუფლებაზე უცხო მეურვეობისგან. ეს იდეოლოგია დაფუძნებული იყო მტკიცებაზე, რომ მოსკოვი იყო „მესამე რომი“ და კონსტანტინოპოლისა („მეორე რომის“) და ძველი რომის პოლიტიკური და რელიგიური პოზიციის მემკვიდრე (Toumanoff 1955, გვ. 411). პოლიტიკურ-რელიგიური პოზიციონირება კულტურულ ფასეულობებზე გადის და ამრიგად, ბოლშევიკური გეგმის პირველი ამოცანა – ამიერკავკასიაში სამივე ქვეყნის საერთო ქრისტიანულ დისკურსში ჩასმა სიძნელეს არ წარმოადგენდა. ეს იყო, ასე ვთქვათ, „ბიზანტიური სარჩული“, „მეორე რომის“ იდეა, რომლის მემკვიდრესაც თავს რუსეთი აცხადებდა.

მეორე ეტაპზე აუცილებელი იყო ქრისტიანობის და კულტურის ცნებების გაიგივება. ამისთვის განათლება-მწიგნობრობა, რომელიც ანბანზე იყო დამოკიდებული, ასევე, ერთი წყაროდან უნდა ყოფილიყო მიღებული. ასეთი წყარო რუსეთში მოღვაწე ბოლშევიკებისთვის ბიზანტია-სომხეთია, საიდანაც კავკასიაში შემოდის ქრისტიანობა, რომელიც მოაქვთ სომხეთის გამაქრისტიანებელთ, – ბერძენ ქალბატონებს, – წმინდა რიფსიმეს, წმინდა გაიანეს და მათ დობილ წმინდა ნინოს. ბოლშევიკურ კონცეფციაში საქართველოს განმანათლებლის წმინდა ანდრია პირველწოდებულის ამაგი უკანა პლანზე გადადის, ხოლო ისლამური ქვეყნების იდენტობა კავკასიიდან ქრება.

## დასკვნა

ბოლშევიკურ ანექსიას მოჰყვა იდეოლოგიის ჩამოყალიბება, რომლის ერთ-ერთი ინსტრუმენტი გახდა მეცნიერება და მეცნიერული ნაშრომები. სავარაუდოა, რომ რიგი ქართველი საბჭოთა მეცნიერები ჩართული იყვნენ ბოლშევიკური რუსეთისთვის კოლონიური იდეოლოგიის ლეგიტიმაციის პროცესში. ლეგიტიმაცია ხდებოდა როგორც ისტორიულ-კულტურულ ნიადაგზე, ასევე, უფრო მასშტაბურად – ამზადებდნენ ახალ ისტორიულ ნარატივს საერთაშორისო აღიარების მოსაპოვებლად.

წინამდებარე კვლევაში გამოკვეთილი ტენდენციები აჩვენებს, თუ რა განზრახვები ჰქონდათ ქართული კულტურის მიმართ საბჭოთა მესვეურებს, როგორ ათანაბრებდნენ და ერთ თარგზე „კერავდნენ“ ისინი სრულიად განსხვავებულ კულტურებს. ბოლშევიკური ამიერკავკასიის პოლიტიკურ-კულტურული დოქტრინა ეფუძნებოდა შემდეგ იდეას, – „ერთი რესპუბლიკა, – სამი კულტურა საერთო ძირის მქონე სამი ანბანით. IV საუკუნე, – ქრისტიანობის მიღების ხანა, – ქართული კულტურის ისტორიის საწყისად დგინდება, კულტურის შექმნის საწყის ზღვარად და მისი „გადალახვა“ დღესაც კი, 21-ე საუკუნეში, საზოგადოებაში

„ცოდვად“ აღიქმება. „წარმართული ქართული კულტურა“ არ არის საკმარისად გამოკვლეული.

ნიკო მარის „იაფეტური თეორია“, როგორც საერთო ლინგვისტური წარმოშობის თეორია, ამაგრებს რუსული ბოლშევიკური იმპერიისა და ამიერკავკასიის პოლიტიკურ-კულტურული დოქტრინას, ხაზს უსვამს რა მათ ლინგვისტურ ერთობას, „ძმობას“. ლინგვისტურ თეორიას ეფუძნება ამიერკავკასიის ხალხთა საერთო ანბანური წარმოშობის თეორია. ბოლშევიკური დოქტრინის გამო ქართული ანბანის წარმოშობის მიმართულებით იზღუდებოდა სამეცნიერო კვლევები. 1980 წელს საბჭოთა ცენზურამ რ. პატარაიძის „ქართული ასომთავრული“ გაყიდვებიდან ამოიღო, გამომცემლობა „ნაკადულის“ დირექტორი არჩილ სულაკაური თანამდებობიდან გადააყენეს, ხოლო რ. პატარაიძე მეცნიერულ საქმიანობას პრაქტიკულად ჩამოაშორეს. ამ შეზღუდვის შედეგად ქართული ანბანის წარმოშობაზე დისკუსია დღეს რადიკალურად განსხვავებულ თვალსაზრისებს შორისაა მოქცეული. ასევე იბლოკებოდა კულტურის ისტორიის სხვა მიმართულებების კვლევები (მაგალითად, ს. მაკალათიას 1938 წლის ნაშრომი „ჯეგე-მისარიონის კულტი ძველ საქართველოში“).

ბოლშევიკური ძალისხმევის შედეგად „დადგინდა“, რომ ქართული კულტურის „გასაღები“ „მესამე რომში“, მოსკოვში ძევს. ამ მიდგომის თანახმად, ქართული ანბანის შემქნელი ბიზანტიური იმპერია („მეორე რომი“), სომხური ქრისტიანული სახელმწიფოს დახმარებით ქმნის ქრისტიანულ ქართულ ანბანს (ასომთავრულს) და საფუძველს უდებს ქართული კულტურის არსებობას. მოსკოვი ბიზანტიის მემკვიდრეა და უფლებამოსილია, კვლავაც კორექტივები შეიტანოს მისი წინამორბედის მიერ ინიცირებულ (ქართულ) კულტურაში. დღესაც კი საგრძნობი ძალისხმევაა საჭირო ფესვგადგმული ბოლშევიკური დოქტრინის შესაცვლელად.

### გამოყენებული ლიტერატურა:

ალექსიძე, ზ. (1968). *ეპისტოლეთა ნიგნი*. სომხური ტექსტი ქართული თარგმანით, გამოკვლევითა და კომენტარებით გამოსცა ზაზა ალექსიძემ. „მეცნიერება“.

ალექსიძე, ზ. (1975). *უხტანესი. ისტორია გამოყოფისა ქართველთა სომეხთაგან*. სომხური ტექსტი ქართული თარგმანითა და გამოკვლევით გამოსცა ზაზა ალექსიძემ. „მეცნიერება“.

ბახტაძე, მ., ლიბერა, პ. (2020). პოლონეთის ახალი ისტორიის არქივის Archiwum Akt Nowych რამდენიმე დოკუმენტი საქართველოს შესახებ“, *ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის საქართველოს ისტორიის ინსტიტუტის შრომები* (16), გვ. 70-87.

გაფრინდაშვილი, ს. (2019). *კორიუნის „მამტოცის ცხოვრება“: ტექსტის თარგმანა, გამოკვლევა და კომენტარები*. სადისერტაციო ნაშრომი. ივანე ჯავახიშვილის სახ. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი.

კეკელიძე, კ. (1929). ქართული კულტურის ორი დღესასწაული, *მნათობი*, 5-6-7.

- კეკელიძე, კ. (1980). *ძველი ქართული ლიტერატურის ისტორია*, ტ. 1. „მეცნიერება“.
- კეკელიძე, კ. (2019). *ათი სტატია პრესისტვის*. შეადგინა, ბიბლიოგრაფიული ცნობები და საძიებლები დაურთო დ. მენაბდემ. შოთა რუსთაველის სახელობის ქართული ლიტერატურის ინსტიტუტი.
- ლორთქიფანიძე, გ. (1995). *ფიქრები საქართველოზე*. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა.
- მაკალათია, ს. (1938). *ჯეგე-მისარიონის კულტი ძველ საქართველოში*. საქართველოს სამხარეთმცოდნეო საზოგადოება.
- მაცაბერიძე, მ. (2022). როგორ შეიქმნა საბჭოთა კავშირი, *ჩემი სამყარო*, № 35, გვ. 44-55.
- პატარიძე, რ. (1980). *ქართული ასომთავრული*. „ნაკადული“.
- Doborjginidze, N. (2019). Medieval Georgian Projection of Religious Historiography of Late Antiquity: Mapping of Biblical peoples (Tabula linguarum et populorum). *Scrinium*, 15(1), 239–255. <https://doi.org/10.1163/18177565-00151P16>
- Manchester, L. (2008). *Holy Fathers, Secular Sons Clergy, Intelligentsia, and the Modern Self in Revolutionary Russia*. Northern Illinois University Press.
- Manchester, L. (1998). The Secularization of the Search for Salvation: The Self-Fashioning of Orthodox Clergymen’s Sons in Late Imperial Russia. *Slavic Review*, 57(1), 50–76. <https://doi.org/10.2307/2502052>
- Marx, K., Engels, F. (1969). *Selected Works*, „Manifesto of the Communist Party“, vol. 1, Progress Publishers, pp. 98-137.
- Rayfield, D. (2015). Nikolai Marr \_ a talk by Donald Rayfield, British Georgian Society, <https://www.britishgeorgiansociety.org/nokolai-marr-a-talk-by-donald-rayfield-17-february/>
- Rubenstein, H. (1951). The Recent Conflict in Soviet Linguistics. *Language*, 27(3), 281–287. <https://doi.org/10.2307/409756>
- Smith, J. (1998). The Georgian affair of 1922—Policy failure, personality clash or power struggle? *Europe-Asia Studies*: Vol. 50, No. 3, pp. 519-544.
- Toumanoff, C. Moscow the Third Rome: Genesis and Significance of a Politico-Religious Idea. *The Catholic Historical Review*, (1955), Vol. 40, No. 4, pp. 411-447, <https://www.jstor.org/stable/25015803>
- Джидалаев, Н. (n.d.). «Как это было на самом деле», საქართველოს პარლამენტის ეროვნული ბიბლიოთეკა, <http://www.nplg.gov.ge/caucasia/Caucasology/RUS/2004/No5/Summary/29.htm>
- Март, Н. (1936). Основные вопросы языкознания, Избранные работы в 5 томах, Т. 2. Государственное социально-экономическое издательство.
- Филин, Ф. (1937). Н. Я. Март и изучение русского языка, Centre de recherches en épistémologie comparée de la linguistique d’Europe centrale et orientale. <https://crecleco.seriot.ch/textes/Filin37.html>

## აუდიოვიზუალური კულტურა როგორც ეკოლოგიის პრობლემაზის გადაჭრის ინსტრუმენტი

ბევრ პრობლემას, რომელსაც ვაწყდებით, პიროვნულიდან გლობალურამდე, კულტურული განზომილება აქვს. პროგრესის გზაზე მსოფლიო კულტურის ამჟამინდელი მდგომარეობა, მეცნიერების და კულტუროლოგიების მხრიდან ფასდება როგორც კრიზისული (ი. ლევინი, 2017, ნ. ორესკესი, 2010, ნ. ჰარარი, 2017). ტექნოგენური ცივილიზაციის განვითარება მიუახლოვდა კრიტიკულ ეტაპებს. მან ამოწურა განვითარების რეზერვები და წარმოშვა მთელი რიგი პრობლემები, რომელთა გადაჭრაც შეუძლებელია ახალი ტიპის ცივილიზაციის ჩამოყალიბებამდე. შვედი ფილოსოფოსი, ოქსფორდის უნივერსიტეტის პროფესორი ნიკ ბოსტრომი, თავის ნაშრომში „Superintelligence“, გამოთქვამს აზრს, რომ „ახალი იდეები და ტექნოლოგიები განვითარდება საშინელი სისწრაფით და მეგა-დედამიწაზე არსებული გლობალური ცივილიზაცია გახდება თავისუფლად ინტეგრირებული კოლექტიური სუპერინტელექტი“.<sup>3</sup> ამ მოსაზრებაში ბოსტრომი ითვალისწინებს მომავლის სცენარს, სადაც ახალი იდეები და ტექნოლოგიები სწრაფად ვითარდება, წარმოქმნის გლობალურ ცივილიზაციას, რომელიც აყალიბებს თავისუფლად ინტეგრირებულ კოლექტიურ სუპერინტელექტს. ბოსტრომის ეს კონცეფცია ასახავს ტექნოლოგიური წინსვლის პოტენციურ ტრაექტორიას და მის გავლენას კაცობრიობის მომავალზე.

თანამედროვე სამყაროში პრიორიტეტულად ითვლება ეკოლოგიური კრიზისის დაძლევა, მასობრივი განადგურების იარაღის გამოყენების პრევენცია, არაძალადობრივი სამყაროს შექმნა; ასევე შიმშილის, სიღარიბის, გაუნათლებლობის აღმოფხვრა, ნედლეულის ახალი წყაროების მოძიება, ეკონომიკის შემდგომი განვითარების უზრუნველყოფა, სამეცნიერო და ტექნოლოგიური რევოლუციის უარყოფითი შედეგების თავიდან აცილება. ამ მიმართულებით მნიშვნელოვანი ნაბიჯია ბუნებისადმი ახალი დამოკიდებულების შექმნა და ეკოლოგიური კულტურის ჩამოყალიბება.<sup>4</sup>

ბოლო ათწლეულის გამანადგურებელმა მოვლენებმა, მათ შორის ბუნებრივმა (მინისძვრები, წყალდიდობები, ტყის ხანძარები და სხვ.) და ხელოვნურმა (ომები, გარემოს დაბინძურება, კიბერუსაფრთხოების დარღვევა და სხვ.) კატასტროფებმა, პანდემიებმა (Swine Influenza, Covid-19), ლოკალურმა კატას-

3 Bostrom, N. (2014) *Superintelligence*. Oxford University Press. p.56.

4 ჭანტურია, თ. (2023). *ეკრანული კულტურა – თანამედროვე ცივილიზაციის ფლაგმანი*. სახელოვნებო მეცნიერებათა ძიებანი, № 2 (92), 2023, გვ. 58-59.



ტროფულმა ეპიდემიებმა (Ebola), არა მხოლოდ სოციალური ქაოსი შემოიტანეს ცხოვრების რიტმში, არამედ დათესეს სოციალური შიში, რამაც დაარღვია სქემა – გეო-, ბიო- და სოციოსფერო, დაანგრია ადამიანის განვითარების კოევოლუციური პროცესები. ამ სფეროების ურთიერთკავშირების გაანალიზებისას, ჩვენ შეგვიძლია უფრო ჩავუღრმავდეთ ბუნებრივი და ადამიანის მიერ გამოწვეული კატაკლიზმების, პანდემიების, ადგილობრივი მომაკვდინებელი ეპიდემიების ზემოქმედებას ადამიანის განვითარებასა და საზოგადოების ფუნქციონირებაზე.

ზემოთაღნიშნული პროცესები გახდა ისეთი მოვლენების განვითარების საფუძველი, როგორებიცაა: სოციალური ქაოსი (სამოქალაქო არეულობა, საპროტესტო აქციები, დემონსტრაციები და ა.შ.), სოციალური შიში (ვირუსებით დაინფიცირების და ომის შედეგების განცდის შიში), საზოგადოებრივი წესრიგის მოშლა (კრიმინალი, ძარცვა, ძალადობა), სოციალური ერთობის რღვევა (ინსტიტუტების, საზოგადოების და თანამოქალაქეებისადმი ნდობის შემცირება, გაუცხოება, იზოლაციის განცდა).<sup>5</sup> მნიშვნელოვან პრობლემად იქცა სტიგმატიზაცია – უსამართლო, მიზანმიმართული დისკრიმინაციის და დეზინფორმაციის გამო. მაგალითად, გარკვეული რეგიონების მოსახლეობა ან ეთნიკური ჯგუფები შეიძლება დაადანაშაულონ დაავადების გავრცელებაში ან კონფლიქტის ზონებში მტრებად შერაცხონ. გამოვლინდა ფსიქოლოგიური დისტრესი (უიმედობა, ეგზისტენციალური შეშფოთება, სოციალური იზოლაცია და სხვ.).<sup>6</sup>

საერთო ჯამში, შეიძლება ითქვას, რომ ბოლო ათწლეულის მოვლენებმა დაარღვია ამ ურთიერთდაკავშირებული სფეროების წონასწორობა და ფუნქციონირება. ამ დარღვევამ, სავარაუდოდ, გავლენა მოახდინა ადამიანის ცხოვრების სხვადასხვა ასპექტზე, მათ შორის გარემოს დინამიკაზე, სოციალურ ერთიანობაზე და კაცობრიობის განვითარების საერთო ტრაექტორიაზე.

დღევანდელ სამყაროში აუცილებელია ადამიანის არსებობის ახალი ღირებულებითი ორიენტირების ჩამოყალიბება. განსხვავებული დამოკიდებულება ბუნებისადმი და გარემოს შესანარჩუნებლად რესურსების რაციონალური გამოყენება არის ის პრობლემები, რომლებიც ასოცირებულია საზოგადოების მზარდ დიგიტალიზაციასთან. ციფრული ეკო-ცივილიზაციის ეტაპობრივი განვითარება, ახალი მეთოდების და პარადიგმების ძიება, ცხოვრების ხარისხის, ასევე, ეკოლოგიური საზოგადოებების, კულტურული სტრუქტურის აღდგენის საშუალებას იძლევა. ეს ყოველივე იმაზე მიუთითებს, რომ მეცნიერებმა უნდა შექმნან ახალი თეორიები და განავითარონ თანამედროვე კონსტრუქციები გლობალური სამყაროს მომავლისთვის.

აღსანიშნავია, რომ კულტურულ სექტორზე COVID-19-ის პანდემიის გრძელვადიანი შედეგების ფონზე, იუნესკომ გააძლიერა თავისი ძალისხმევა წევრ სახელმწიფოებთან მთელი კულტურული ეკოსისტემის მხარდასაჭერად.<sup>7</sup>

5 Klein, N. (2008) *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*. Picador.

6 Bauman Z. (2006) *Liquid Fear*. Polity.

7 *Culture for sustainable development*. [Online]. UNESCO. Available at: <https://en.unesco.org/https%3A//www.unesco.org/en/sustainable-development/culture>

ცნობილი ამერიკელი რომანისტი, პოეტი, ესეისტი, გარემოს დაცვის აქტივისტი, კულტურის კრიტიკოსი ვენდელ ბერი წერს: „დედამინის მოვლა – ჩვენი ყველაზე უძველესი, ყველაზე ღირსეული და ბოლოს და ბოლოს ყველაზე სასიამოვნო პასუხისმგებლობაა. ჩვენი ერთადერთი იმედი არის შევინარჩუნოთ ის, რაც მისგან დარჩა და წვლილი შევიტანოთ მის განახლებაში“.<sup>8</sup> ვ. ბერის ეს მოსაზრება მხარს უჭერს გარემოსდაცვითი მეთვალყურეობის მნიშვნელობას, აყალიბებს მას, როგორც მარადიულ, საპატიო და პოტენციურად სასიამოვნო პასუხისმგებლობას, რომელიც გადამწყვეტია ჩვენი პლანეტისა და მომავალი თაობების კეთილდღეობისთვის.

სტატიაში წარმოდგენილია ტექნო-კულტურული პარადიგმა, რომლის მთავარი პრიორიტეტია ეკოლოგია. ეს ინოვაციური კონცეფცია ასახავს მზარდ გლობალურ ცნობიერებას აქტუალური გარემოსდაცვითი საკითხების ირგვლივ. ეს გადასვლა ნიშნავს ფართო საზოგადოების მიერ იმის გაცნობიერებას, რომ ჩვენი განვითარების ამჟამინდელი ტრაექტორია საჭიროებს ხელახლა შეფასებას და ადაპტაციას ჩვენი პლანეტის და მისი მაცხოვრებლების კეთილდღეობის უზრუნველსაყოფად. ეს მიდგომა მიზნად ისახავს გარემოსთან ჰოლისტიური ურთიერთობის ჩამოყალიბებას, რაც ხელს უწყობს გრძელვადიან კეთილდღეობას. პარადიგმას, რომელიც ათავსებს ეკოლოგიას მის ბირთვში, აქვს პოტენციალი, აამაღლოს ცნობიერება გარემოსდაცვით საკითხებთან დაკავშირებით.

ამ კონტექსტიდან გამომდინარე საინტერესოა, წარმოვაჩინოთ ხმოვან-ხედვით შემოქმედების რამდენიმე მნიშვნელოვანი შესაძლებლობა, რაც უნისონშია ეკოლოგიის და ტექნო-კულტურული პარადიგმის ინტეგრაციასთან.

**აუდიოვიზუალური კულტურის პოტენციალი** – ხელოვნების და გარემოსდაცვითი ცნობიერების სფეროების გაერთიანებით, აუდიოვიზუალური კულტურის კონცეფცია ხდება საიმედო ინსტრუმენტი გარემოსდაცვითი პრობლემების გადასაჭრელად. ეს შერწყმა ელეგანტურად უსვამს ხაზს პრინციპს, რომ შემოქმედებითობა და ცნობიერება შეიძლება გაერთიანდეს რთული ეკოლოგიური პრობლემების გადასაჭრელად. მნიშვნელოვანია აუდიოვიზუალური კულტურის და მისი პოტენციალის გაღრმავება ჩვენს პლანეტაზე პოზიტიური ცვლილებების ნახალისებისთვის.<sup>9</sup>

ეპოქაში, სადაც ხმოვან-ხედვით შემოქმედებას აქვს უპრეცედენტო გავლენა, მედიის, კინოს, აუდიო ლანდშაფტის და ციფრული ნარატივის ძალის გამოყენებამ შეიძლება შემოგვთავაზოს ინოვაციური გადამწყვეტილებები აქტუალური გარემოსდაცვითი საკითხებისთვის.

ვიზუალური და სმენითი ელემენტების ჰარმონიული სინთეზი აუდიოვიზუალურ შინაარსში არის ემოციური კავშირების დამყარების და რთული გზავნილე-

8 Berry, W. (2003) *The Art of the Commonplace: The Agrarian Essays*. Counterpoint. p.95.

9 Bakhtiary, M. J., Behzadi, M. (2023). *Digital Storytelling*. [Online]. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/372133782\\_Digital\\_Storytelling\\_Unleashing\\_the\\_Power\\_of\\_Narrative\\_in\\_the\\_Digital\\_Age](https://www.researchgate.net/publication/372133782_Digital_Storytelling_Unleashing_the_Power_of_Narrative_in_the_Digital_Age) [July 2023]

ბის ეფექტურად გადმოცემის მძლავრი საშუალება. ამ ელემენტების ოსტატურად გამოყენება შესაძლებლობას აძლევს შემქმნელებს (რეჟისორებს, სცენარისტებს, პროდიუსერებს და ა.შ.) გამოიწვიონ კონკრეტული ემოციები, გაზარდონ ჩართულობა და გადმოსცენ იდეები აუდიტორიასთან ღრმა რეზონანსის გზით. აუდიოვიზუალური კონტენტი არის ამბის თხრობის ძლიერი საშუალება. დამაჯერებელი თხრობით კი, შინაარსს შეუძლია, ეფექტურად ჩამოაყალიბოს მოსაზრებები, სხვადასხვა პერსპექტივის წარმოდგენით, სოციალური საკითხების ხაზგასმით და მორალური ღირებულებების გადმოცემით.

**გარემოსდაცვითი ცნობიერების ამაღლება** – აუდიოვიზუალური კულტურის სფეროს აქვს არსებითი პოტენციალი გარემოსდაცვითი ცნობიერების ამაღლების და პოზიტიური მოქმედებების გასაძლიერებლად. ლოგიკურია, ჩნდება კითხვა, კონკრეტულად რას ვგულისხმობთ ამ ყოველივეში? – საინტერესო ეკრანულ ნარატივებს, რომლებიც ხაზს უსვამენ გარემოსდაცვით საკითხებს და გავლენას ახდენენ ადამიანების ცხოვრებაზე, შეუძლიათ შექმნან ემოციური კავშირი, რომელიც მაყურებელს აღუძრავს სურვილს, იზრუნოს გარემოზე.<sup>10</sup>

ვიზუალურ წარმოდგენას აქვს უნიკალური უნარი, წარმოაჩინოს როგორც ბუნებრივი სამყაროს სილამაზე, ასევე გარემოს დეგრადაციის საშინელი შედეგები. ეს კონტრასტული პორტრეტები შეიძლება გახდეს გარემოზე ჩვენი დაფიქრების პროვოცირების ინსტრუმენტი. დოკუმენტურ ფილმებს აქვთ უნარი, ჩაუღრმავდნენ გარემოსდაცვით რთულ საკითხებს, გადმოსცენ სიღრმისეული ინფორმაცია, ექსპერტთა მოსაზრებები და რეალური მაგალითები. მათ შეუძლიათ, ნათელი მოჰფინონ ნაკლებად ცნობილ პრობლემებს, მაყურებელს შესთავაზონ პოტენციური გადაწყვეტილებები და მისცენ პროაქტიული ნაბიჯების გადადგმის მოტივაცია.

საინტერესოა ის ფაქტი, რომ დღესდღეობით ყალიბდება გარემოსდაცვითი კინოს ახალი ტიპი, რომელშიც მდგრადობის საკითხი გათვალისწინებულია არა როგორც მხოლოდ თემა, არამედ პროდუქტის შექმნის პროცესშიც.

აუდიოვიზუალური ინდუსტრია თანდათან ითვალისწინებს გარემოსდაცვით საკითხებს, რის შედეგადაც ისინი დღეს ხელოვნების ამ ფორმის ძირითად თემად იქცა. გარემოსდაცვითი საზრუნავების ბირთვი არის კლიმატი – თემა, რომელიც ყველაზე ხშირად შუქდება მედიაში, როგორც ამას ფრანგი მწერალი გიომ სენტენი ამტკიცებს.<sup>11</sup>

ეკრანული შემოქმედების წარმოება (ფილმები, სატელევიზიო შოუები, მუსიკალური ვიდეორგოლები და ა.შ.) ხშირად მოითხოვს მნიშვნელოვან რესურსებს და ენერგიას, ამან კი შეიძლება გამოიწვიოს ეკოსისტემის დეგრადაცია. თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ ბოლო წლებში მზარდი მოძრაობაა გარემოზე შემოქმედების შესამცირებლად, რაც გამოიხატა იმაში, რომ ბევრმა მწარმოებელმა კომპანიამ წამოიწყო ეკოლოგიურად სუფთა პრაქტიკა, როგორცაა განახლებადი ენერ-

10 Dorlin, O. (2019). *Toward An Ecological Cinema*. [Online]. Public Books. <https://www.publicbooks.org/toward-an-ecological-cinema/> [Accessed 23 January 2019]

11 Sainteny, G. (2015). *Le climat qui cache la forêt*. Rue Echiquier.

გის წყაროების გამოყენება, ნარჩენების შემცირება და მდგრადი ტრანსპორტის განვითარება.

საპასუხისმგებლოა აუდიოვიზუალური შემოქმედების ეკოლოგიურად სუფთა ფორმით წარმოების კონცეფციაში არა მარტო პროდუქციის შექმნა, არამედ გავრცელებაც. ხმოვან-ხედვითი კულტურის თანამშრომლობა გარემოსდაცვით საკითხებთან მიზნად ისახავს მაცურებლის ქცევის შეცვლას უკეთესობისკენ.

ხმოვან-ხედვით შემოქმედებაში გარემოსდაცვითი საკითხების ინტეგრირებისას ჩნდება ეკო-კინო, ფილმის სახეობა, რომელშიც ეკოლოგიური პრობლემები ხშირად მთავარი თემაა და უმეტეს შემთხვევაში, რეალობას და მეცნიერული ფაქტების ობიექტურობას ეყრდნობა. ის ასევე ხდება მედიუმი სხვა გზავნილებისთვისაც. ახალი ეკოლოგიური პრაქტიკა იძენს ადგილს აუდიოვიზუალურ ინდუსტრიაში, რომელიც მიზნად ისახავს ეკოლოგიური კატასტროფების თავიდან აცილების ინოვაციური გზების შემუშავებას ადრეულ ეტაპზე.<sup>12</sup>

ცნობილი ბრიტანელი მეცნიერი და ტელენამყვანი სერ დევიდ ფრედერიკ ატენბორო, რომელიც ცნობილია თავისი დოკუმენტური ფილმებით და სატელევიზიო სერიალებით, მათ შორის „Planet Earth“ და „The Blue Planet“, ამტკიცებს, რომ აუდიოვიზუალური კულტურა გადამწყვეტ როლს თამაშობს გარემოსდაცვითი ცნობიერების ხელშეწყობაში. მისმა ფილმებმა მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანეს ბუნების და ველური ბუნების შესახებ კინონარმოების სფეროში და გადამწყვეტი როლი ითამაშეს გარემოსდაცვითი ცნობიერების ამაღლებაში.<sup>13</sup>

ატენბოროს თვალსაზრისის შესაბამისად, სხვადასხვა ფილმებში ეფექტურად არის დემონსტრირებული ეკოლოგიური პრობლემები და კატასტროფები. შეგიძლია წარმოგიდგინოთ რამდენიმე მათგანი.

დოკუმენტურ ფილმში „უხერხული სიმართლე“ (An Inconvenient Truth – Paramount Vantage, 2006), რომლის რეჟისორია ამერიკელი დევის გუგენჰაიმი, მთავარ გმირად ამერიკელი გარემოსდაცველი ალბერტ გორი გვევლინება. მეცნიერული მონაცემების, ვიზუალური დამხმარე საშუალებებისა და რეალური მაგალითების კომბინაციის გამოყენებით, ფილმი გადმოსცემს პლანეტაზე გლობალური დათბობის გავლენას, მათ შორის ტემპერატურის მატებას, პოლარული ყინულის დნობას და ექსტრემალურ ამინდს. ის ასევე ხაზს უსვამს შედეგებს ეკოსისტემებსა და ადამიანთა საზოგადოებებზე. მარტივი ენით ა. გორი ასახავს გლობალური დათბობის სამეცნიერო და პოლიტიკურ ასპექტებს, ხაზს უსვამს პოტენციურ შედეგებს, თუ ადამიანის მიერ წარმოქმნილი ნახშირორჟანგის გამონაბოლქვი არ შემცირდება. (სურათი1, ფილმ „An Inconvenient Truth – Paramount Vantage“ პოსტერი)

12 Dorlin, O. (2019). *Toward An Ecological Cinema*. [Online]. Public Books. <https://www.publicbooks.org/toward-an-ecological-cinema/> [Accessed 23 January 2019]

13 BBC Wildlife Magazine. (2022). *Who is Sir David Attenborough?* [Online]. Discover Wildlife. <https://www.discoverwildlife.com/people/david-attenborough-facts> [Accessed 8 August 2022]



ფილმში ასახულია გლობალური დათბობის შედეგები მთელს მსოფლიოში როგორებიცაა: სიკვდილი ექსტრემალური სიცხის ტალღების შედეგად, უსახლკარობა წყალდიდობის გამო, გვალვის, ღვარცოფების, ქარიშხლების და ტაიფუნების უფრო ხშირი შემთხვევები; ასევე, ასახულია ყოველდღიურად ტემპერატურის თითქოს და უმნიშვნელო მატება, რომელიც გავლენას ახდენს ეკოლოგიურ ციკლებზე. ფილმი მიუთითებს ჩვენი პლანეტის კატასტროფულ მომავალზე, იმ შემთხვევაში, თუ სასწრაფო ზომები არ იქნება მიღებული.

„უხერხულმა სიმართლემ“ დიდი როლი ითამაშა ეკოლოგიური კრიზისის შესახებ საზოგადოების ცნობიერების ამაღლებაში და მნიშვნელოვან საგანმანათლებლო ინსტრუმენტად იქცა სკოლებსა თუ უმაღლეს სასწავლებლებში.<sup>14</sup>

14 Coriddi, J. (2008). *An Inconvenient Truth*. [Online]. A Development Education Review. Available at: <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-6/inconvenient-truth>

დოკუმენტური ფილმი „ნარდენამდე“ (- Appian Way, RatPac Documentary Films, Insurgent Docs, Mandarin Film Productions, National Geographic Documentary Films), რომლის რეჟისორია ამერიკელი ფიშერ სტივენსი, წარმოადგენს ყოვლისმომცველ მიმოხილვას კლიმატის ცვლილებაზე, ეკოსისტემებზე, ველურ ბუნებასა და ადამიანთა თემებზე. ფილმი იკვლევს ისეთ საკითხებს, როგორებიცაა ტყეების განადგურება, ოკეანის მუავიანობა, ყინულის ქუდების დნობა და ა.შ. ფილმი იწყება ანთროპოცენის ეპოქის ახსნით, რომელიც აღნიშნავს იმ პერიოდს, როდესაც ადამიანის საქმიანობამ დაიწყო მნიშვნელოვანი გლობალური ზემოქმედება დედამიწის კლიმატსა და ეკოსისტემებზე. ამ წინაპირობის შექმნით, ის აჩვენებს, თუ როგორ გამოიწვია ადამიანებმა ეკოლოგიური კატასტროფა. (სურათი 2, ფილმი „Before the Flood“ პოსტერი)



თამამად შეგვიძია ვთქვათ, რომ „ნარღვნამდე“ არის ძლიერი და დამაჯერებელი დოკუმენტური ფილმი, რომელიც არა მხოლოდ წარმოადგენს კლიმატის ცვლილებას, არამედ ინდივიდებს სთავაზობს მონოდებას მოქმედებისკენ და მთავრობებს კი – თემებს ამ კრიტიკული გარემოსდაცვითი საკითხების გადასაჭრელად. ის არის მნიშვნელოვანი გასაღები კლიმატის ცვლილების წინააღმდეგ ბრძოლაში და უკეთესი ცვლილებების მოტივატორი.

ამერიკული დრამა „აღთქმული მიწა“ (Promised Land – Participant Media Image Nation 2012), რომლის რეჟისორია გას ვან სანტი, (მთავარ როლში მეტ დეიმონი) – იკვლევს რამდენიმე რთულ საკითხს, რომლებიც დაკავშირებულია ენერგეტიკულ ინდუსტრიასთან, გარემოსდაცვით საზრუნავთან და ეთიკურ დილემებთან.

ფილმის ცენტრალური საკითხი „ფრეკინგის“ გარშემო ტრიალებს. ფრეკინგი (fracking) ანუ პლასტიკის ჰიდრაულიკური გაგლეჯა არის ბუნებრივი აირის და ნავთობის მოპოვების ინტენსიფიცირების ერთ-ერთი მეთოდი, როდესაც, ჭაბურღილიდან ხდება წყლის, ქვიშის და ქიმიკატების ნარევის მაღალი წნევით მიწაში ჩაჭირხვნა, ქანების დაშლა და ნამარხი საწვავის გათავისუფლება. მეთოდის არსია მაღალგამტარი ხელოვნური ნაპრალის შექმნა. ფილმი ხაზს უსვამს გარემოს და ჯანმრთელობის პრობლემებს, რომლებიც დაკავშირებულია ფრეკინგთან, მათ შორის მიწისქვეშა წყლების, ჰაერის დაბინძურება და ბუნებრივი ლანდშაფტების განადგურება.

ფილმი გვიჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება, ხელოვნურმა ჩარევამ გარემოში, მაგალითად „ფრეკინგმა“, დაყოს საზოგადოება დაპირისპირებულ ჯგუფებად. მოსახლეობის ნაწილი ამ ყოველივეს აღიქვამს, როგორც ეკონომიკური ზრდის და სიღარიბისგან თავის დაღწევის შესაძლებლობას, მეორე ნაწილს კი უჩნდება გარემოს და ჯანმრთელობის გაუარესების ლეგიტიმური შიში. ეს დაყოფა ქმნის დაძაბულობას და კონფლიქტს მეგობრებსა და მეზობლებს შორის. ფილმში ასევე წარმოდგენილია საინფორმაციო ასიმეტრიის საკითხი, სადაც ენერგოკომპანიას უფრო მეტი რესურსი და საინფორმაციო გავლენა აქვს, ვიდრე ადგილობრივ მოსახლეობას.

მთლიანობაში, „აღთქმული მიწა“ ეხება ეკონომიკური ინტერესების, გარემოსდაცვითი საზრუნავების, ეთიკური დილემების კომპლექსურ ურთიერთქმედებას ფრეკინგის კონტექსტში. ფილმი მაყურებელს სთავაზობს, დაფიქრდეს მოკლევადიან ეკონომიკურ სარგებელსა და გრძელვადიან გარემოსდაცვით და ჯანმრთელობის შედეგებზე, ასევე, ძალაუფლებების დინამიკაზე, რომელიც ჩართულია ასეთ გადაწყვეტილებებში. „აღთქმული მიწა“ ასახავს დამაფიქრებელ ნარატივს, რომელიც აჩენს კითხვებს ენერგეტიკული ინდუსტრიის პრაქტიკის მდგრადობის და ეთიკური საკითხების შესახებ.

რაც შეეხება ანიმაციას და ინფოგრაფიკას, ის გვთავაზობს გზებს რთული სამეცნიერო კონცეფციების გასამარტივებლად, რითაც მათ უფრო ფართო აუდიტორიისთვის ხელმისაწვდომს გახდის. ამ ვიზუალურ საშუალებებს შეუძლიათ, ეფექტურად წარმოაჩინონ ისეთი პროცესები, როგორებიცაა ტყეების განადგურება, კლიმატის ცვლილება და დაბინძურება, რაც მათ უფრო საინტერესოს და

ინფორმაციულს ხდის. (სურათი 3. Climate Change and its effects! <https://dattmedi.com/blog/climate-change-and-its-effects/>)



ანიმაციური სამეცნიერო ფანტასტიკური ფილმი „Wall-E“ (2008 – Pixar Animation Studio), რომლის რეჟისორია ამერიკელი ენდრიუ სტენტონი, წარმოგვიდგენს ერთი შეხედვით გასართობ, გულის ამაჩუყებელ ამბავს, სადაც წარმოჩენილია რამდენიმე დამაფიქრებელი და მნიშვნელოვანი საკითხი.

ანიმაციური ფილმის ერთ-ერთი ცენტრალური თემაა გარემოს უკონტროლო დეგრადაციის და კონსიუმერიზმის შედეგები. მოქმედება ხდება მომავალში, დედამიწის ზედაპირი დაფარულია ნავით და გარემო დაბინძურებულია, რის გამოც ადამიანებმა მიატოვეს მშობლიური პლანეტა და კოსმოსს შეაფარეს თავი. ეს არის გამაფრთხილებელი ნარატივი გარემოს მდგრადობის მნიშვნელობის და ჭარბი მოხმარების შედეგების შესახებ. წარმოდგენილი სცენარი ასახავს კაცობრიობის უუნარობის გამო ეკოლოგიური პრობლემების (კლიმატის ცვლილება და რესურსების ამონურვა) გაღრმავების პოტენციურ შედეგებს.

ფილმში მკაფიოდ ჩანს „მჯდომარე“ ადამიანების (რომლებიც მთლიანად დამოკიდებულნი არიან ტექნოლოგიაზე) და მომხმარებლური ცხოვრების წესის კრიტიკა. ეს ასპექტი აჩენს შეშფოთებას ადამიანის ჯანმრთელობასა თუ ფიზიკურ კეთილდღეობაზე თანამედროვე ტექნოლოგიების გავლენის შესახებ და ასევე ვარაუდს, თუ როგორ შეიძლება, ტექნოლოგიამ კომუნიკაციის და კომფორტის უზრუნველყოფისას გამოიწვიოს ემოციური განცალკევება და მარტოობა.

„Wall-E“ საბოლოოდ უბედურების ფონზე გვიგზავნის იმედის გზავნილს. ფილმის ფინალში ნათლად ჩანს, თუ როგორ არის შესაძლებელი ოდესღაც დაბინძურებული გარემოს გარდარჩენა და ბუნების გაახალგაზრდაება. სწორი ქმედე-



ბებით, აზროვნების და ბუნებისადმი დამოკიდებულების შეცვლით, შესაძლებელია ადამიანის საქმიანობით გამოწვეული გარემოსდაცვითი ზიანის აღმოფხვრა და ადამიანის ბუნებასთან მეტად დაახლოვება. (სურათი 4, ანიმაცია „Wall-E“ პოსტერი)



ასევე მნიშვნელოვანია ეკო-არტი. ასეთ ინსტალაციებს და გამოფენებს შეუძლიათ აუდიოვიზუალური კულტურის ელემენტების შერწყმა გარემოს ფილოსოფიასთან. ამ პროექტებმა შეიძლება გამოიყენონ მულტიმედიური ელემენტები, მათ შორის ვიდეო, ხმოვანი პეიზაჟები და ინტერაქტიული დისპლეები აუდიტორიის ჩართვისთვის ბუნების, ეკოლოგიური საკითხების სენსორულ და ინტელექტუალურ კვლევებში.

იმერსიულ ტექნოლოგიებს, როგორცაა ვირტუალური რეალობა (VR) და გაძლიერებული რეალობა (AR), შეუძლიათ მნახველების „ჩაძირვა“ გარემოში, სადაც შესაძლებელია გარემოსდაცვითი საკითხების ჩვენება, ძლიერი ემოციური რეაქციების გამოწვევა და ჩვენი პლანეტის დაცვის აუცილებლობის გრძნობის გაღვივება. პროექტები შეიძლება შეიქმნას ეკოსოფიურ პრინციპებთან შესაბამისობაში, რაც ხელს შეუწყობს ბუნებისადმი თანაგრძნობას, ინდივიდებს კი შეეძლებათ ვირტუალურად შეისწავლონ სხვადასხვა ეკოსისტემები და გარემო, მაშინაც კი, თუ ფიზიკურად არ შეეძლებათ მათი მონახულება.

ისეთ პლატფორმებზე, როგორცაა Instagram, TikTok და YouTube, მოკლე ვიდეოებმა, პირდაპირმა ჩართვებმა და ისტორიებმა შეიძლება ეფექტურად მიაღწიონ ახალგაზრდა აუდიტორიას. სოციალური მედიის ტენდენციები და გამოწვევები, ასევე ემსახურება გარემოსდაცვითი ცნობიერების ამაღლებას და ამ მიმართულებით სხვადასხვა აქტივობაში ჩართულობის გაძლიერებას, რაც

ნიშნავს მდგრადი განვითარების შესახებ ინფორმაციის გაზიარებას და საზოგადოების ნახალისებას, მონაწილეობა მიიღონ გარემოსდაცვით საკითხებთან დაკავშირებულ ღონისძიებებში, დისკუსიებში ან პროექტებში. კონკრეტულ გარემოსდაცვით საკითხებზე ორიენტირებული მოკლე ფილმების შექმნა წარმოადგენს ძირითადი ინფორმაციის „შედევებულ“ ფორმატში გადაცემის ეფექტურ საშუალებას. ამ ფილმების ჩვენება შესაძლებელია ღონისძიებებზე, კინოფესტივალებზე და ონლაინ-პლატფორმებზე.<sup>15</sup>

ამგვარად, აუდიოვიზუალური თხრობის ემოციური პოტენციალის გამოყენება ხელს შეუწყობს უფრო ინფორმირებული და ეკოლოგიურად შეგნებული საზოგადოების შექმნას. მიმზიდველი ვიზუალი და დამაჯერებელი თხრობა კი შეიძლება გახდეს ხიდი – მეცნიერულ ფაქტებსა და საზოგადოების გაგებას შორის.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, აუდიოვიზუალური კულტურა არის მძლავრი ინსტრუმენტი გარემოსდაცვითი საკითხების შესახებ ცნობიერების ამაღლებისთვის, თუმცა ის ასევე აწყდება გარკვეულ გამოწვევებს და პოტენციურ პრობლემებს.

**მწვანე შენიღბვა (Greenwashing)** – რა არის მწვანე შენიღბვა? ეს ტერმინი ასახავს პროცესს, რომელიც ქმნის ცრუ შთაბეჭდილებას ან აწვდის ცრუ ინფორმაციას იმის შესახებ, თუ რამდენად ეკოლოგიურად სუფთაა კომპანიის პროდუქტები. „მწვანე შენიღბვა“ გულისხმობს უსაფუძვლო განცხადებებს მომხმარებლების მოსატყუებლად, რათა დააჯერონ ისინი, თითქოს კომპანიის პროდუქტები ეკოლოგიურად სუფთაა ან უფრო მეტ პოზიტიურ გავლენას ახდენს გარემოზე, ვიდრე რეალურად არის.

ტერმინი „Greenwashing“ პირველად 1986 წელს გამოიყენა ამერიკელმა ეკოლოგმა ჯეი ვესტერველდმა სტატიაში, სადაც დაგმო სასტუმროების გავრცელებული პრაქტიკა, რომლებიც ითხოვდნენ სტუმრებისგან პირსახოცების ხელახლა გამოყენებას ენერჯის დაზოგვის მიზნით. ვესტერველდი ამტკიცებდა, რომ იგივე სასტუმროები ფაქტიურად არაფერს აკეთებდნენ გარემოს დასაცავად და რომ „პირსახოცების“ მოთხოვნა „მწვანე შენიღბვის“ აქტი იყო.<sup>16</sup>

მნიშვნელოვანია გვესმოდეს, რომ „მწვანე შენიღბვის“ საწინააღმდეგოდ, მომხმარებლები და დაინტერესებული მხარეები უნდა იყვნენ ფხიზლები და კრიტიკულები გარემოსდაცვითი პასუხისმგებლობის შესახებ განცხადებების შეფასებისას. კომპანიების რეალური პრაქტიკის კვლევამ, მესამე მხარის სერთიფიკატების მოძიებამ, მათი ძალისხმევის საერთო გამჭვირვალობის გათვალისწინებამ, შეიძლება დიდი სამსახური გაუწიოს ინდივიდებს, რათა მათ მიიღონ ინფორმირებული გადაწყვეტილებები და მხარი დაუჭირონ ნამდვილად ეკოლოგიურად შეგნებულ ბიზნესს.

15 Gómez-Casillas, A., and Gómez Márquez, V. *The effect of social network sites usage in climate change awareness in Latin America*. [Online]. National Library of Medicine. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10150149/#> [Accessed 1 May 2023]

16 Sullivan, J. (2009). *Greenwashing' Gets His Goat*. [Online]. Recordonline. Available at: <https://www.recordonline.com/story/news/2009/08/01/greenwashing-gets-his-goat/51926672007/> [Accessed August 2009]

## სენსაციონალიზმი, არასწორი ინტერპრეტაცია და ყურადღების დიპაზონი.

ემოციურად დატვირთული ციფრული კონტენტის შექმნას, რა თქმა უნდა, შეუძლია ცნობიერების ამალღება, მაგრამ არსებობს ზედმეტად შორს წასვლისა და შიშის გაღვივების ან გარემოსდაცვითი საკითხების სენსაციონალიზაციის რისკი. შესაბამისად, სანდოობის შესანარჩუნებლად და აუდიტორიაში გრძელვადიანი აპათიის ან სკეპტიციზმის თავიდან ასაცილებლად, მნიშვნელოვანია პრობლემების და პოტენციური გადაწყვეტილებების დაბალანსებული ხედვა. ეჭვგარეშეა, რომ მეცნიერული კვლევის და ეკოლოგიური პროცესების ზუსტი წარმოდგენა უმთავრესია კარგად ინფორმირებული საზოგადოების განვითარებისთვის. გარემოსდაცვით საკითხებზე მონაცემთა არასწორმა ინტერპრეტაციამ ან ინფორმაციის არასწორად წარმოდგენამ შეიძლება გამოიწვიოს გაუგებრობა, რაც ხელს შეუშლის აუდიტორიის უნარს, ჩაერთოს ინფორმირებულ დისკუსიებში.

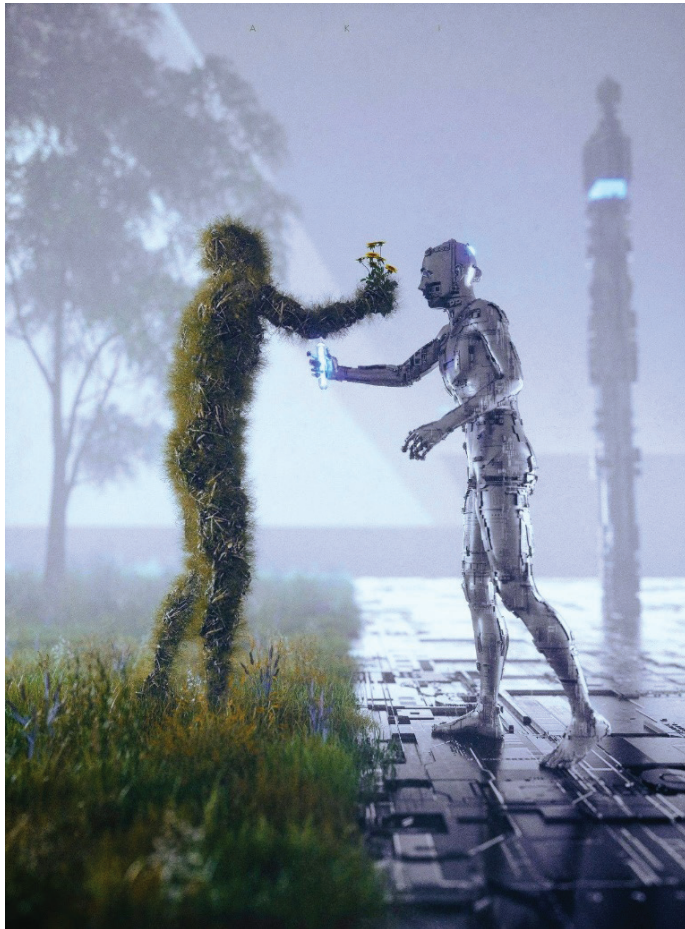
ციფრული კომუნიკაციის ეპოქაში ყურადღების დიპაზონი შესამჩნევად შემცირდა. ამის მიუხედავად, აუდიოვიზუალური ტექნოლოგიები საზოგადოებისთვის რთული თემების ეფექტურად მიწოდების საშუალება გახდა. სიმარტივის ხაზგასმა სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია ფართო აუდიტორიის მოსაზიდად, მაგრამ ის მოითხოვს ფრთხილ ნავიგაციას, რათა თავიდან ავიცილოთ ბალანსის დარღვევა გამარტივებასა და მეტისმეტ გამარტივებას შორის. ამ კონტექსტში გამარტივება გულისხმობს ინფორმაციის მნიშვნელოვანი დეტალების მკაფიოდ და პირდაპირ წარმოდგენას კომპრომისის გარეშე, ასევე, საკითხის ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფას ინფორმაციის დანაკარგის გარეშე.

აუდიოვიზუალურ მედიას, ეფექტური გამოყენების შემთხვევაში, შეუძლია გადამწყვეტი როლი ითამაშოს გარემოსდაცვითი გამოწვევების გადაჭრაში პოზიტიური დამოკიდებულების შთაგონებით, პასუხისმგებლობის გრძნობის გაძლიერებით და კოლექტიური ძალისხმევის მობილიზებით. ეს დინამიკური ურთიერთქმედება აუდიოვიზუალურ კულტურას, გარემოსდაცვით ცნობიერებასა და კოლექტიურ მოქმედებას შორის მეტყველებს იმაზე, თუ რა ღრმა გავლენა შეიძლება ჰქონდეს მედიას საზოგადოების დამოკიდებულებებზე და ქცევებზე. კაცობრიობის ეკოლოგიურ გამოწვევებთან ბრძოლის ფონზე, ვიზუალური ისტორიების თხრობის ძალა ჩნდება, როგორც ტრანსფორმაციის მამოძრავებელი. ეს არის პლატფორმა გარემოსდაცვითი საკითხების გადაუდებლობის შესახებ კომუნიკაციისთვის და ხელს უწყობს ჩვენი პლანეტის მომავლის დაცვის საერთო ვალდებულებას. არსებითად, კულტურას, ტექნოლოგიას და ეკოლოგიას შორის თანამშრომლობა სცილდება ჩვეულ საზღვრებს, ის ქმნის გამძლეობის, ადაპტაციის, კაცობრიობასა და ბუნებას შორის უფრო ჰარმონიული თანაარსებობის დაპირების დამაჯერებელ ნარატივს.

ამერიკელი ბიოლოგი, კონსერვატორი და მწერალი რეიჩელ კარსონი, თავის ნაშრომებში წერს: „ის, ვინც ჭვრეტს დედამიწის სილამაზეს, პოულობს ძალის მარაგს, რომელიც გაძლებს, ვიდრე სიცოცხლე გაგრძელდება“.<sup>17</sup> ეს მოსაზრება

17 Carson, R. (1998) *The Sense of Wonder*. Harper. P. 47.

ვარაუდობს, რომ კავშირი ბუნებრივ სამყაროსთან შეიძლება იყოს შთაგონების, სიძლიერის და მოტივაციის ღრმა წყარო. მიუხედავად იმისა, რომ ავტორმა ეს მოსაზრება განსხვავებულ კონტექსტში და სხვა ეპოქაში წარმოგვიდგინა, მისი ძირითადი იდეა ნამდვილად შეიძლება გამოვიყენოთ აუდიოვიზუალური კულტურის ერთ-ერთ მისიის განმარტებისას – გარემოსდაცვითი ცნობიერების ხელშეწყობა. რეიჩელ კარსონის ამ გზავნილის აუდიოვიზუალურ კულტურასთან მიმართებაში განხილვა ნიშნავს, რომ დედამიწის სილამაზის, მრავალფეროვნების და დაუცველობის ჩვენებით დღევანდელი და მომავალი თაობებისთვის შეგვიძლია სამყაროს პატივისცემის, დაცვის აუცილებლობის დემონსტრირება. (სურათი 5. ავტორი AKI – „Nature vs Singularity“ From: Aki)



საერთო ჯამში, აუდიოვიზუალური კულტურა და ეკოლოგია თანამედროვე საზოგადოების ორი მნიშვნელოვანი ასპექტია, რომლებიც მჭიდროდ არიან ერთმანეთთან დაკავშირებულნი. ხმოვან-ხედვითი შემოქმედების და ეკოლოგიის ურთიერთობა რთული, საინტერესო, აქტიური და მრავალმხრივია. ამ თანამშრომ-

ლობის წარმოება და მოხმარება პირდაპირ გავლენას ახდენს გარშემო არსებულ ბუნებრივ სამყაროზე. აუდიოვიზუალური ტექნოლოგიები ადამიანებს ახალი და ინოვაციური გადაწყვეტილებების მიღების საშუალებას აძლევენ.

ამდენად, აუდიოვიზუალური შემოქმედების მისიაა ცოდნის, კულტურის და ეკოლოგიის გარდაქმნა, განვითარება, ამაღლება და შეცნობა. მას შეუძლია, შექმნას შემოქმედებითი შესაძლებლობების ფართო არეალი, ახალი პროდუქტების და სერვისების შემუშავებიდან დაწყებული არსებული ცოდნის და კულტურის გაძლიერებამდე.

### გამოყენებული ლიტერატურა

ჭანტურია, თ. (2023). ეკრანული კულტურა – თანამედროვე ცივილიზაციის ფლაგმანი. *სახელოვნებო მეცნიერებათა ძიებანი*, № 2 (92), 2023.

Anderson, J. and Rainie, L. (2017). *The Future of Truth and Misinformation Online*. Pew Research Center.

Arnheim, R. (2004). *Art and Visual Perception, Second Edition: A Psychology of the Creative Eye*. University of California Press.

Banse, G. and Grunwald, A. (2019). *Technik und Kultur, Bedingungs-und Beeinflussungsverhältnisse*. Karlsruhe. KIT Scientific Publishing.

Bárcena, A., Prado, A., Cimoli, M., Pérez, R. (2016). *The New Digital Revolution: From the Consumer Internet to the Industrial Internet*. United Nations.

Barker, J. (1993). *Paradigms: The Business of Discovering the Future*. HarperBusiness.

Bates, A. W. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning*, 2nd Edition, BCcampus.

Baudrillard, J. (2008). *The Perfect Crime*. Verso.Verso.

Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and Simulation*. Translated by Sheila F. Glaser.

Bauman Z. (2006). *Liquid Fear*. Polity.

Berry, W. (2003). *The Art of the Commonplace: The Agrarian Essays*. Counterpoint.

Bostrom, N. (2014). *Superintelligence*. Oxford University Press.

Carson, R. (1998). *The Sense of Wonder*. Canada. Harper.

Harari, Y. N. (2017). Audiobook. *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*. UK. Harper-Collins Publishers.

Holden, J. (2015). *The Ecology of Culture*. Polaris House.

Klein, N. (2008). *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*. New York. Picador.

Levin, Y. (2017). *The Fractured Republic: Renewing America's Social Contract in the Age of Individualism*. New Yorker. Basic Books.

- Oreskes, N. (2023). Audiobook. Merchants of Doubt: How a Handful of Scientists Obscured the Truth on Issues from Tobacco Smoke to Global Warming. London. Bloomsbury Publishing Plc.
- Rovira, S., Peres, W., and others. (2021). Digital technologies for a new future. United Nations Publication.
- Sainteny, G. (2015). Le climat qui cache la forêt. Paris. Rue Echiquier.
- Schumacher, E. F. (1977). Die Rückkehr Zum Menschlichen Maß. Alternativen Für Wirtschaft Und Technik. „Small Ist Beautiful“. Reinbek b. Hamburg.
- Каган, М. (2019). Философия культуры. изд. Юрайт, Москва.
- Лисеев, И. (2006). *Модернизация общества и экология*. часть I. Москва: ИФ РАН.

**ინტერნეტ-რესურსები (წვდომის განხორციელების თარიღი: 05. 03. 2024).**

- Bakhtiyar, M. J., Behzadi, M. (2023). Digital Storytelling. ResearchGate. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/372133782\\_Digital\\_Storytelling\\_Unleashing\\_the\\_Power\\_of\\_Narrative\\_in\\_the\\_Digital\\_Age](https://www.researchgate.net/publication/372133782_Digital_Storytelling_Unleashing_the_Power_of_Narrative_in_the_Digital_Age)
- BBC Wildlife Magazine. (2022). *Who is Sir David Attenborough?* Discover Wildlife. Available at: <https://www.discoverwildlife.com/people/david-attenborough-fact>.
- CCICED. (2020). *Ecological civilization: A new development paradigm*. Available at: <https://cciced.eco/environmental-industries/ecological-civilization-a-new-development-paradigm/>
- Climate and Environment. (2022). The United Nations. Available at: <https://news.un.org/en/story/2022/04/1116682>
- Coriddi, J. (2008). *An Inconvenient Truth*. A Development Education Review. Available at: <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-6/inconvenient-truth>
- Culture for sustainable development. UNESCO. Available at: <https://en.unesco.org/https%3A//www.unesco.org/en/sustainable-development/culture>
- Davis, S. (2023), Art About Climate Change: The Power Of Visual Storytelling For Environmental Advocacy. Dogwood Alliance. Available at: <https://dogwoodalliance.org/2023/11/art-about-climate-change-the-power-of-visual-storytelling-for-environmental-advocacy/>
- Dorlin, O. (2019). Towards an Ecological Cinema. Available at: <https://booksandideas.net/Towards-an-Ecological-Cinema>
- Edwards, C. (2023). Business News Daily. Last updated: 01 September 2023. Available at: <https://www.businessnewsdaily.com/10946-greenwashing.html>

Gómez-Casillas, A., and Gómez Márquez, V. The effect of social network sites usage in climate change awareness in Latin America. National Library of Medicine. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10150149/#>

United Nations International. (2022). Climate and Environment. Available at: <https://news.un.org/en/story/2022/04/1116682>

## ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენების თავისებურებები საბანკო საქმეში: ლიტერატურის მიმოხილვა

### 1. შესავალი

დღეს საბანკო მომსახურების ბაზარზე ძლიერი კონკურენციაა, მომხმარებლები ფულისა და ფინანსური საკითხების მიმართ უკეთ ინფორმირებულნი არიან, რაც კრიტიკულობის ხარისხს ზრდის. საბანკო მარკეტინგის კონცეფცია ზოგადი მარკეტინგის განვითარებისა და საფინანსო სექტორში გაზრდილი კონკურენციის შედეგად წარმოიშვა (Todua & Gogitidze 2021; Grimbald & Mah, 2023). ციფრული ტრანსფორმაციის მიზეზი ფიზიკურად დაშორებული ტერიტორიების მომსახურება, კონკურენტებისგან დიფერენცირება, ან საოპერაციო ხარჯების შემცირება შეიძლება იყოს. ციფრული ტრანსფორმაცია იდენტიფიცირებულია როგორც პროცესი, რომლის მიზანია არსებითი ცვლილებების შეტანით, ინფორმაციის, ინფორმაციული ტექნოლოგიის, კომუნიკაციის და დაკავშირების ტექნოლოგიის შერწყმა. აპლიკაციების მეშვეობით, მომხმარებლებს მოკლე დროში შეუძლიათ მიიღონ ინფორმაცია განუხლები ხარჯების, ინვესტიციებისა და საგადასახადო მდგომარეობის შესახებ. ზემოაღნიშნული უპირატესობები უფრო მიმზიდველს ხდის ინტერნეტ ბანკინგს არა მხოლოდ ახალგაზრდებისთვის, არამედ სმარტფონების ნებისმიერი მფლობელისთვის (Talbot, Ordonez-Ponce, 2020; An&a, et al., 2020).

ელექტრონული ბანკინგის გამოჩენამ ფიზიკურ პირებს მეტი შესაძლებლობები მისცა. აღნიშნული სარგებელი ხარჯების დაზოგვაში, მეტ მოქნილობასა და თავისუფლებაში, საბანკო დარბაზის რიგში მიღებული სტრესის შემცირებასა და დროის მინიმიზებაში გამოიხატება (Nigudge & Pathan, 2014). აღნიშნულის გათვალისწინებით, თანამედროვე საბანკო ინდუსტრიაში, ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენების თავისებურებების შესწავლა აქტუალური საკითხია. თანამედროვე ტექნოლოგიები მომხმარებელთა ქცევაზე გავლენას ახდენენ და ამ ფაქტის გაუთვალისწინებლობა ბიზნესის ჩავარდნის რისკს ზრდის. ციფრული მარკეტინგის ინსტრუმენტები ცვლიან რეკლამირების, საზოგადოებასთან ურთიერთობის, პროდუქტისა და მომსახურების გაყიდვის სპეციფიკას (Nso, 2018). ბანკების საჭიროება დროსა და სივრცეში არ შეცვლილა, თუმცა მომხმარებლებთან ურთიერთობის მენეჯმენტს და შესაბამისად საბანკო მარკეტინგს 21-ე საუკუნეში უდიდესი მისია აკისრია. ეს არის უწყვეტი პროცესი, რომელსაც მუდმივი კვლევა და განვითარება სჭირდება (Todua & Gogitidze, 2022).



## 2. ლიტერატურის მიმოხილვა

### 2.1 ციფრული საბანკო სერვისების შესახებ მომხმარებელთა გათვითცნობიერება

სხვადასხვა ციფრული პროდუქტის შესახებ ინფორმაციის მარტივად მისაწვდომობა მომხმარებელთა უკეთესად გათვითცნობიერებას განაპირობებს, რაც შემდგომში მომსახურების მიღებაზეც პირდაპირ აისახება. ამასთან, პროდუქციის/მომსახურების შესახებ ინფორმირებულობა მომხმარებლებს მეტი სარგებლის მიღების და უკეთესი არჩევანის გაკეთების საშუალებას აძლევს (Shanmugapriya & Lakshmirani, 2021).

ანუზის და ალამროს მიერ ჩატარებულ კვლევაში განხილულია ფაქტორები, რომლებიც იორდანიაში ელექტრონული ბანკინგის გამოყენებაზე გავლენას ახდენს (Anouze & Alamro, 2019). ძირითად ფაქტორებად დასახელებულია აღქმული სარგებლიანობა, გამოყენების სიმარტივე, ნდობა და ელექტრონული საბანკო სერვისების შესახებ ინფორმირებულობის დონე. იორდანიელი მომხმარებლების მიერ ინტერნეტბანკინგზე უარის თქმის მიზეზი სერვისების ხელმისაწვდომობის შესახებ ინფორმირების დაბალი დონეა (Anouze & Alamro, 2019). ბევრ განვითარებად ქვეყანაში მომხმარებლები უპირატესობას ანიჭებენ ფინანსური მომსახურების მიღების ტრადიციულ გზებს (ბანკის მომსახურე პერსონალთან პირისპირ კონტაქტს) (Salem et al., 2019). ანუზის და ალამროს კვლევაში (Anouze & Alamro, 2019) საზგასმულია მომხმარებელთა გათვითცნობიერების მნიშვნელობა ელექტრონული საბანკო სერვისების გამოყენებისას. როგორც ჰოვარდი და მური აღნიშნავენ (Howard & Moore, 1982), მომხმარებლები პროდუქტებსა და სერვისებში უნდა გათვითცნობიერდნენ მანამ, სანამ მათ გამოყენებას განიზრახავენ. შესაბამისად, ავტორების მოსაზრებით, ის იორდანიელი მომხმარებლები, რომლებიც ინტერნეტბანკინგს არ იყენებენ, ამის მიზეზად ასახელებენ იმას, რომ მათ არ იციან მსგავსი სერვისების ხელმისაწვდომობის და სარგებლის შესახებ (Anouze & Alamro, 2019).

### 2.2 ციფრული საბანკო სერვისების გამოყენების სიმარტივის აღქმა

ნებისმიერი სისტემისადმი დამოკიდებულება ეფუძნება იმ რწმენას, რომ მისი გამოყენება მარტივია (Davis et al., 1989). გამოყენების სიმარტივის აღქმა (Perceived Ease of Use – PEOU) წარმოიქმნება მაშინ, როდესაც ადამიანს სჯერა, რომ სისტემის გამოყენება მას ზედმეტი ენერჯისა და ძალისხმევის გაღების გარეშე შეუძლია (Davis et al., 1989). დევისი და მისი კოლეგები აცხადებენ, რომ თუ ინდივიდს სისტემის სარგებლიანობის სჯერა, ის მარტივად მიიღებს გადაწყვეტილებას მის ათვისებაზე (დამოკიდებულების ჩამოყალიბების გარეშე) (Davis et al., 1989). აღნიშნულ ნაშრომში განხილულია გამოყენების სიმარტივის გავლენა მომხმარებელთა კმაყოფილებაზე და ამ უკანასკნელის გავლენა ინტერნეტსაბანკო სერვისების ხელახალი გამოყენების განზრახვაზე (Davis et al., 1989). საბერძნეთში ჩატარებულმა კვლევამ წარმოაჩინა ადგილობრივი საბანკო ორგანიზაციების გაციფრულებასთან დაკავშირებული პრობლემები, ასევე მათი მზადყოფნა ყო-

ველდლიურ სამუშაო რუტინაში ციფრული სისტემებისა და ტექნოლოგიებით მუშაობასთან მიმართებით (Kitsios et al., 2021).

მომხმარებლების მიერ ციფრული საბანკო სერვისების გააზრების/გაგების ხარისხის დასაადგენად მკვლევრები ფართოდ იყენებენ გამოყენების სიმარტივის დეტერმინანტს. 2018 წელს ჩატარებული კვლევების მიხედვით, გამოყენების სიმარტივე მნიშვნელოვნად მოქმედებს ციფრულ ბანკინგზე (Mbama & Ezepue, 2018). ასევე, 2022 წელს, ჩრდილოეთ კვიბროსზე ჩატარებულ კვლევაში ნაჩვენებია, რომ აღქმული სარგებლიანობა, გამოყენების სიმარტივე, ინოვაციურობა და აღქმული სიამოვნება მობილური ბანკინგის გამოყენების განზრახვაზე დადებით გავლენას ახდენს. კვლევის შედეგებიდან ირკვევა, რომ მარკეტოლოგებმა ყურადღება უნდა გაამახვილონ მობილური საბანკო აპლიკაციების განვითარებაზე ახალგაზრდა თაობის მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად (Gokmenoglu & Kaakeh, 2022).

### **2.3 სოციალური მედია მარკეტინგული აქტივობები ციფრულ ბანკინგში**

სოციალური მედიის მარკეტინგი დღეს მომხმარებლებთან კომუნიკაციის მთავარი საყრდენია. კომპანიები, საკომუნიკაციო მიზნებიდან გამომდინარე, სოციალურ მედია-არხებში რეკლამებს ათავსებენ და მომხმარებელთა სეგმენტაციას ახდენენ, რათა მათთან წვდომა გაზარდონ (Camarate & Maritz, 2018).

საბანკო მარკეტინგი უფრო მეტად სოციალურ მედიაზეა კონცენტრირებული, რადგან ამ სივრცეს აქტიურად იყენებენ ახალგაზრდები. აღნიშნულის გათვალისწინებით, ბანკი ვალდებულია, შექმნას ინოვაციური რეპუტაცია, წახალისოს აუდიტორია სოციალურ მედიაში პოზიტიური ინფორმაციის გადაცემისკენ და გაამყაროს ნდობა საბანკო პროდუქტის და მომსახურების მიმართ (Vejačka, 2015). შესაბამისად, ბანკები იყენებენ Facebook-ს მომხმარებლების კომენტარებსა და საჩივრებზე დასაკვირვებლად, მათთვის პასუხის მყისიერად გასაცემად, რაც ასევე ზრდის ნდობის მაჩვენებელს.

სოციალური მედია აქტივობების გამოყენება ყოვლისმომცველი და ეფექტური სტრატეგიაა მომხმარებლებთან კომუნიკაციისთვის. ის საშუალებას იძლევა, რომ ბანკებმა სახალისო, საინტერესო და რეზონანსული ინტერნეტ-კონტენტი მომხმარებელთა ინტერესებზე დაყრდნობით განავითარონ (Onuorah et al., 2022). იორდანიაში ჩატარებული კვლევის შედეგად დადგინდა, როდესაც საქმე საბანკო სერვისებს ეხება, მარკეტინგული აქტივობები სოციალურ მედიაში მომხმარებელთა დამოკიდებულების და ლოიალობის ზრდაზე დადებით გავლენას ახდენს, (Elareshi et al., 2023).

2022 წელს ჩატარებულ კვლევაში ნათქვამია, რომ ბანკები, რომლებიც ახალ ტექნოლოგიებს ვერ მოერგებიან, თანამედროვე დროში გადარჩენას ვერ შეძლებენ. ასევე აღსანიშნავია, რომ სოციალური მედია მობილურ ბანკინგში გავლენიანი საშუალებაა ახალგაზრდა მომხმარებლებში სერვისების გამოყენების შესახებ გადანყვებილების მიღების პროცესის დასაჩქარებლად (Sharma et al., 2022). სოციალური მედიის პლატფორმებს (მაგ. Instagram) აქტიურად იყენებენ ინდონეზიაში ახალი მომხმარებლების მოსაზიდად და სერვისების გამოყენების წახალისებლად.

სებლად. ციფრული ბანკის სოციალური მედიის ანგარიში მეორადი მონაცემების ანალიზის საშუალებას იძლევა, რაც შემდგომში ახალგაზრდა მომხმარებლების ლოიალურობის ზრდაზე ახდენს გავლენას (Zhafran, 2022).

## 2.4 ციფრული საბანკო სერვისების მიმართ მომხმარებელთა ნდობა

ნდობა ინტერნეტ ბიზნეს-ტრანსაქციების საკვანძო ფაქტორია (Piriyakul et al., 2015) ნდობა განისაზღვრება, როგორც „განზოგადებული მოლოდინი“, რომ დაპირებას შეიძლება დავეყრდნოთ (Wahab et al., 2009). ნდობა და აღქმული სარგებლიანობა ძირითად ფაქტორებად არის დასახელებული მობილური ბანკინგის გამოყენების განზრახვის განსაზღვრისას საუდის არაბეთში ჩატარებულ კვლევაშიც. მობილურ ბანკინგში მომხმარებელთა ქცევის განსაზღვრისას და ნებისმიერი საქმიანი ურთიერთობისთვის ნდობა გადამწყვეტ როლს ასრულებს, რადგან ის ამცირებს რისკს და გაურკვეველობას (Tiwari et al., 2021).

ბანკებმა, მომხმარებელთა ნდობის გასამყარებლად, ყურადღება უნდა გაამახვილონ მათი კონფიდენციალურობის და უსაფრთხოების დაცვაზე ონლაინ ტრანზაქციების განხორციელებისას. ასევე, მათ უნდა მიანოდონ კლიენტებს რეგულარული ინფორმაცია ციფრული საბანკო პოლიტიკის, სხვადასხვა სერვისების, ფუნქციებისა და მომხმარებელთა ინტერესების დასაცავად მიღებული ზომების შესახებ (Alnemer, 2022).

## 2.5 მომხმარებლების მიერ ციფრული საბანკო სერვისების გამოყენების განზრახვა

გამოყენების განზრახვა ლიტერატურაში ფართოდაა შესწავლილი. არაერთი კვლევა აჩვენებს, რომ ქცევით განზრახვასა და ფაქტობრივ გამოყენებას შორის დამოკიდებულება არსებითია. შესაბამისად, სერვისის გამოყენების განზრახვის ანალიზი გვეხმარება ადამიანების რეალური ქცევის გაგებაში (Davis et al., 1989; Zhang et al., 2018). ამასთან, მოცემული დეტერმინანტის შესწავლა ფინანსური ინსტიტუტების მიერ ისეთი აპლიკაციების შემუშავებისას არის ეფექტური, რომლებიც საბანკო სექტორში მომხმარებელთა მიერ სერვისების გამოყენების განზრახვას გაზრდიან (Kumari & Devi, 2022). იორდანის კერძო ბანკების მონაცემების გაანალიზების შედეგად კვლევამ აჩვენა, რომ აღქმული გამოყენების სიმარტივე, სარგებელი და სანდოობა ციფრული საბანკო სერვისების გამოყენების განზრახვაზე ახდენს გავლენას, რაც ციფრული პროდუქტების რეალურ გამოყენებაზე აისახება. ამ ფაქტორების გათვალისწინება მომხმარებლებში მობილური ბანკინგის პოზიტიურ აღქმას უწყობს ხელს (Alkhawaldeh et al., 2022; Rahi et al., 2021). მომხმარებლები ციფრული ფინანსური სერვისების უპირატესობას აღიქვამენ მაშინ, როდესაც აღქმული რისკი დაბალია. სწორედ ამის შემდგომ იზრდება უკონტაქტო ფინანსური მომსახურებით სარგებლობის განზრახვაც (Chen et al., 2023). საბანკო სერვისების ხელახალი გამოყენების განზრახვაზე მნიშვნელოვანი დადებითი გავლენის მოხდენა შეუძლია გამოყენების სიმარტივეს, აღქმულ სარგებელსა და

ნდობის ფაქტორს, რაც ციფრული პროდუქტების რეალურ გამოყენებაზე დადებითად აისახება (Nelwan et al., 2021; Rahi et al., 2021).

2023 წელს ბანგლადეშში ჩატარებული კვლევის მიზანი იყო მომხმარებელთა განზრახვაზე მოქმედი ფაქტორების დადგენა, რაც ბანკის მენეჯერებს დაეხმარებოდა სათანადო პოლიტიკის ჩამოყალიბებასა და ფილიალებში ვიზიტის გარეშე ციფრული სერვისების გამოყენების წახალისებაში. კვლევის შედეგად დადგინდა, რომ ციფრული ოპერაციებისადმი ნდობა აჩქარებს მათი გამოყენების განზრახვას, რაც თავის მხრივ მომხმარებლებს რეალური ქცევისკენ (ციფრული სერვისების გამოყენებისკენ) უბიძგებს (Ashraf, 2023). აღნიშნული მოსაზრება დადასტურდა 2021 წელს ჩატარებულ კვლევაშიც, სადაც ნათქვამია, რომ მომხმარებელთა მიერ ციფრული საბანკო სერვისების გამოყენების განზრახვის წასახალისებლად აუცილებელია ბანკებმა უზრუნველყონ სასარგებლო, ადვილად გამოსაყენებელი, სანდო და არასარისკო მობილური ტრანსაქციები (Himel et al., 2021).

## **2.6 ციფრული საბანკო სერვისების შესახებ მომხმარებელთა კმაყოფილება**

მომხმარებელთა კმაყოფილება არის განცდა იმისა, რომ პროდუქტმა ან მომსახურებამ მომხმარებლების მოლოდინები გაამართლა (Yoon, 2010). მომხმარებელთა მოლოდინი შეიძლება განვსაზღვროთ როგორც წინასწარი რწმენა და პროგნოზები ტრანზაქციათა გაცვლის დროს (Mwiya et al., 2022). მომხმარებელთა კმაყოფილება მთავარ სტრატეგიულ მიზნად არის მიჩნეული, რაზეც ორგანიზაციამ ყურადღება უნდა გაამახვილოს (Zouari & Abdelhedi, 2021). მომხმარებელთა კმაყოფილება ბანკების მუშაობის ეფექტიანობის შესაფასებლად მთავარი ფაქტორია. როცა მოლოდინები მართლდება, იზრდება კმაყოფილების ხარისხი, რაზეც დამყარებულია ლოიალურობა. მომხმარებელთა კმაყოფილების გარეშე ამის მიღწევა წარმოუდგენელია, წინააღმდეგ შემთხვევაში ისინი კონკურენტებისკენ ადვილად გადაინაცვლებენ (Sasono et al., 2021; Nițescu, 2016). ელექტრონული ბანკინგი მომხმარებელთა უკეთ ასათვისებლად გამოიყენება. კმაყოფილება არის უმნიშვნელოვანესი ფაქტორი, რომელიც ბანკებს კონკურენტული უპირატესობის შენარჩუნებაში ეხმარება (Li et al., 2021). ელექტრონული ბანკინგი უმთავრეს როლს ასრულებს მომსახურების ხარისხის ამაღლებაში და საბანკო სექტორის გაძლიერებაში, რადგან ელექტრონული გადახდის გამო ხდება მომხმარებელთა კმაყოფილების დონის მატება, პროდუქტიულობის ზრდა, საბანკო ოპერაციების ღირებულების შემცირება, ანგარიშსწორება უფრო სწრაფად და დიდი მოცულობით (Reddy, 2021).

სხვადასხვა ქვეყანაში ჩატარებული კვლევების მიხედვით, ელექტრონული ბანკინგით მომხმარებელთა კმაყოფილებაზე მოქმედი ფაქტორები უნივერსალურია და კონკრეტული ქვეყნით/რეგიონით არ შემოიფარგლება (Almansour & Elkrghli, 2023).

საუღის არაბეთში ჩატარებული კვლევის ძირითადი მიზანი ინტერნეტბანკის

მომხმარებელთა კმაყოფილების განმსაზღვრელი ფაქტორების გამოვლენა იყო COVID-19-ის პანდემიის პერიოდში. კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ კმაყოფილებაზე მოქმედებს მომხმარებლებთან მჭიდრო ურთიერთქმედება, პრობლემის დაუყოვნებლივ გადაჭრა და დამხმარე ჯგუფის სწრაფი რეაგირება. ეს კი თავის მხრივ ინტერნეტსაბანკო სერვისების გამოყენების განზრახვაზეც დადებითად აისახება (Alarifi & Husain, 2023). თუ მომხმარებელს აკმაყოფილებს ინტერნეტ-ბანკის გამოყენების სიმარტივე, ეფექტურობა, კონფიდენციალურობა, უსაფრთხოება და საიმედოობა, ის სერვისების ხელმეორედ გამოყენების შესახებ გადანყვეტილებას მარტივად იღებს (Todua & Gogitidze, 2022; Egala et al., 2021). რეაგირებისა და საიმედოობის მნიშვნელობა გამოკვეთილია 2022 წელს ჩატარებულ კვლევაშიც, სადაც ვებ-არქიტექტურაც მომხმარებელთა კმაყოფილების საკვანძო ფაქტორადაა დასახელებული (Mir et al., 2022). ისეთი ცვლადების გათვალისწინება, როგორცაა ტექნოლოგიების აღქმა, მომსახურების ხარისხი და ნდობა აუცილებელია, რათა მომხმარებელთა კმაყოფილების ზრდას და ბანკების პროგრესს ხელი შევუწყოს (Murdifin et al., 2021; Rajasulochana, 2022). კონკრეტული ფინანსური ორგანიზაციის მიერ მოწოდებულ სერვისებთან გამარტივებული ნვდომა მომხმარებელთა კმაყოფილებასა და ლოიალურობაზე დადებითად აისახება, რაც თავის მხრივ საბანკო პროდუქტების გამოყენების განზრახვაზეც მოქმედებს (Vetrivel et al., 2021).

## დასკვნა

მსოფლიო კვლევების შესწავლის საფუძველზე გამოიკვეთა ინტერნეტბანკინგის მნიშვნელოვანი როლი მომხმარებლებთან ურთიერთობის პროცესში. აღსანიშნავია, რომ ციფრული ბანკინგი პირდაპირ გავლენას ახდენს ურთიერთობების მარკეტინგზე. პირისპირ ინტერაქციის შემცირების მიუხედავად, ის მეტად ლოიალური და მრავალმხრივი კავშირების ჩამოყალიბების საშუალებას იძლევა. რაც შეეხება გამოსაკვლევ ცვლადებს, ძირითად ფაქტორებად გამოიყო გათვითცნობიერება, გამოყენების სიმარტივე, ციფრული საბანკო სერვისების მიმართ ნდობა და სოციალურ მედიაში მარკეტინგული აქტივობების გავლენა. აღნიშნული დეტერმინანტები დადებით დამოკიდებულებას ავლენენ ციფრული საბანკო სერვისების გამოყენების განზრახვაზე, რაც თავის მხრივ მოქმედებს ინტერნეტ ბანკინგის გამოყენებით კმაყოფილებაზე. მკვლევრების ნაშრომებმა აჩვენა, რომ ძირითადი დეტერმინანტები, -როგორცაა გათვითცნობიერება, ნდობა, გამოყენების სიმარტივე და სოციალური მედია მარკეტინგული აქტივობები – დადებით გავლენას ახდენენ ციფრული საბანკო სერვისების გამოყენების განზრახვაზე.

განხილული სტატიებიდან გამომდინარე, ნათელია, რომ ბანკის მარკეტინგი მიმართული უნდა იყოს ციფრული საბანკო სერვისების მუდმივ გაუმჯობესებაზე, რაც მომხმარებლებში მეტი სარგებლის აღქმას შეუწყობს ხელს და, შესაბამისად, გაზრდის მიღებული მომსახურებით კმაყოფილებასაც.

შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ ქართველი მომხმარებლების მიერ ციფრუ-

ლი საბანკო სერვისების გამოყენებაზე მოქმედი ფაქტორები გლობალურ მომხმარებელთან გარკვეულწილად იდენტურია. მომხმარებლები მეტად იყენებენ ინტერნეტ ბანკს იმ შემთხვევაში, თუ მისი მართვა მარტივია და გამოყენების სარგებელი მკაფიოდ არის აღქმული. პროვაიდერი ბანკისგან მომხმარებლები ხარისხიან და სანდო მომსახურების მიწოდებას ითხოვენ, რათა ციფრულმა ბანკინგმა კლიენტის საჭიროებები მეტად დააკმაყოფილოს. მომხმარებლებთან მჭიდრო ციფრული ინტერაქცია სოციალური მედიის საშუალებით დადებითად მოქმედებს ნდობის ამაღლებაზე; მომხმარებლების მიერ ციფრული სერვისების გამოყენება ნაკლებად სარისკოდ აღიქმება, რაც ინტერნეტ ბანკის გამოყენებას წაახალისებს. აქედან გამომდინარე, ზემოთ მიმოხილული ნაშრომები მიუთითებს, რომ ქართული ბანკებისთვის ციფრული მარკეტინგული სტრატეგიის შექმნისას საჭიროა იმ ციფრული სერვისების, მათ შორის სოციალური მედიის არხების გათვალისწინება, რაც მომხმარებელთა მოლოდინების გამართლების შანსებს ზრდის.

#### გამოყენებული ლიტერატურა:

- Alkhawaldeh, A.M., Matar, A. & Al-Rdaydeh, M., 2022. Intention to use mobile banking services: extended model. *International Journal of Business Information Systems*, 39(2), pp. 157-169
- Ashraf, M.A., 2023. Comprehending the intention to use branchless banking by rural people during the corona pandemic: evidence from Bangladesh. *Journal of Financial Services Marketing*, 28(1), pp. 99-116.
- Alnemer, H. A., 2022. Determinants of digital banking adoption in the Kingdom of Saudi Arabia: A technology acceptance model approach. *Digital Business*, 2(2), pp.1-8.
- Alarifi, A. A. & Husain, K. S., 2023. The influence of Internet banking services quality on e-customers' satisfaction of Saudi banks: comparison study before & during COVID-19. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 40(2), pp. 496-516.
- Almansour, B. & Elkrghli, S., 2023. Factors Influencing Customer Satisfaction on E-Banking Services: A Study of Libyan Banks. *International Journal of Technology, Innovation & Management (IJTIM)*, 3(1), pp. 34-42.
- Anouze, A. L. M. & Alamro, A. S., 2019. Factors affecting intention to use e-banking in Jordan. *International Journal of Bank Marketing*, 38(1), pp. 86-112.
- An&a, S., Devesh, S. & Al Lawati, A. M., 2020. What factors drive the adoption of digital banking? An empirical study from the perspective of Omani retail banking. *Journal of Financial Services Marketing*, 25(1-2), pp.14-24.
- Chen, L., Jia, J. & Wu, C., 2023. Factors influencing the behavioral intention to use contactless financial services in the banking industry: An application & extension of UTAUT model. *Frontiers in Psychology*, 14, p. 1096709.

- Camarate J. & Maritz C., 2018. Digital disruption in the South African banking sector, *Strategy&, PwC's strategy consulting group*, pp. 2-12.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P. & Warshaw, P. R., 1989. User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management science*, 35(8), pp. 982-1003.
- Elareshi, M., Habes, M., Safori, A., Attar, R. W., Noor Al adwan, M. & Al-Rahmi, W. M., 2023. Understanding the Effects of Social Media Marketing on Customers' Bank Loyalty: A SEM Approach. *Electronics*, 12(8), p.1822.
- Egala, S. B., Boateng, D. & Mensah, S. A., 2021. To leave or retain? An interplay between quality digital banking services & customer satisfaction. *International Journal of Bank Marketing*, 39(7), pp. 1420-1445.
- Grimbald, N. & Mah, T. C., 2023. Bank Marketing & Its Effects on Customer Retention in Microfinance in Yaounde, Cameroon. *Business & Economic Research*, 13(1), pp. 57-68.
- Gokmenoglu, K. & Kaakeh, M., 2022. An empirical investigation of the extended Technology Acceptance Model to explain mobile banking adoption. *Eastern Journal of European Studies*, 13(2), pp. 204-225.
- Himel, M. T. A., Ashraf, S., Bappy, T. A., Abir, M. T., Morshed, M. K. & Hossain, M. N., 2021. Users' attitude & intention to use mobile financial services in Bangladesh: an empirical study. *South Asian Journal of Marketing*, 2(1), pp. 72-96.
- Kumari, A. & Devi, N. C., 2022. Determinants of user's behavioural intention to use blockchain technology in the digital banking services. *International Journal of Electronic Finance*, 11(2), pp. 159-174.
- Kitsios, F. Giatsidis, I. & Kamariotou, M., 2021. Digital Transformation & Strategy in the Banking Sector: Evaluating the Acceptance Rate of E-Services. *Journal of Open Innovation: Technology, Market & Complexity*, 7(204), pp. 1-14.
- Li, F., Lu, H., Hou, M., Cui, K. & Darb&i, M., 2021. Customer satisfaction with bank services: The role of cloud services, security, e-learning & service quality. *Technology in Society*, 64, p. 101487.
- Mir, R. A., Rameez, R. & Tahir, N., 2022. Measuring Internet banking service quality: an empirical evidence. *The TQM Journal*, 35(2), pp. 492-518.
- Murdifin, I., Nasir, M., Ashoer, M. & Syahnur, M. H., 2021. Determination of internet banking customer satisfaction-Study at SOE bank in Indonesia. *Jurnal Minds: Manajemen Ide dan Inspirasi*, 8(1), pp.127-140.
- Mwiya, B., Katai, M., Bwalya, J., Kayekesi, M., Kaonga, S., Kas&a, E. & Mwenya, D., 2022. Examining the effects of electronic service quality on online banking customer satisfaction: Evidence from Zambia. *Cogent Business & Management*, 9(1), <https://doi.org/10.1080/23311975.2022.2143017>

- Mbama, C. I., & Ezepue, P. O., 2018. Digital banking, customer experience & bank financial performance: UK customers' perceptions. *International journal of bank marketing*, 36(2), pp. 230-255.
- Nelwan, J., Yasa, N., Sukaatmadja, I., & Ekawati, N., 2021. Antecedent behaviour & its implication on the intention to reuse the internet banking & mobile services. *International Journal of Data & Network Science*, 5(3), pp. 451-464.
- Nso M.A., 2018. The role of e-banking as a marketing tool, *Journal Innovative Marketing*, 14(4), pp. 56-65.
- Nițescu, D. C., 2016. New pillars of the banking business model or a new model of doing banking, *Theoretical & Applied Economics*, 23(4), pp.143-152.
- Nigudge, S. & Pathan, M., 2014. E-banking: Services, Importance in Business, Advantages, Challenges & Adoption in India. *Asian Journal of Management Sciences*, 2(3), pp. 190-192.
- Onuorah, C. P., Ojiaku, O. C., & Olise, M. C., 2022. Effect of social media marketing on customer br& engagement in the banking industry: evidence from an emerging economy. *Management & Marketing Journal*, 20(2), pp. 125-140.
- Piriyakul, M., Piriyakul, R., Chuachareon, O., Boonyoung, M., Piriyakul, P., & Piriyakul, I., 2015. „Effects of Trust, Satisfaction & Factors Corresponding to TAM on Intention to Reuse Internet Business Transaction“ *International Review of Management & Business Research*. 4(3), pp. 344-358.
- Rahi, S., Khan, M. M., & Alghizzawi, M., 2021. Extension of technology continuance theory (TCT) with task technology fit (TTF) in the context of Internet banking user continuance intention. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 38(4), pp. 986-1004.
- Rahi, S., Othman Mansour, M. M., Alharafsheh, M., & Alghizzawi, M., 2021. The post-adoption behavior of internet banking users through the eyes of self-determination theory & expectation confirmation model. *Journal of Enterprise Information Management*, 34(6), pp. 1874-1892.
- Reddy, A. K., 2021. Impact of E-Banking on Customer Satisfaction. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 18(08), pp. 4220-4231.
- Sasono, I., Jubaedi, A. D., Novitasari, D., Wiyono, N., Riyanto, R., Oktabrianto, O., & Waruwu, H., 2021. The impact of e-service quality & satisfaction on customer loyalty: Empirical evidence from internet banking users in Indonesia. *The Journal of Asian Finance, Economics & Business*, 8(4), pp.465-473.
- Shanmugapriya, M. B., & Lakshmirani, A., 2021. Study on customer awareness towards digital banking services. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 18(1), pp. 4599-4604.
- Sharma, M., Banerjee, S., & Paul, J., 2022. Role of social media on mobile banking adoption among consumers. *Technological Forecasting & Social Change*, 180, p.121720.



- Salem, M. Z., Baidoun, S., & Walsh, G., 2019. Factors affecting Palestinian customers' use of online banking services. *International Journal of Bank Marketing*, 37(2), pp. 426-451.
- Todua, N. & Gogitidze, N., 2021. Features of the Use of Digital Marketing in the Banking Sector. *TheNew Economist*, 16 (3/4), pp. 7-15.
- Todua, N. & Gogitidze, N., 2022. Marketing aspects of the use of digital technologies in Georgian Banks. In Proceedings of the 7th International Scientific Conference „Challenges of Globalization in Economics & Business“, Tbilisi, pp. 196-202.
- Todua, N., & Gogitidze, N., 2022. Impact of COVID-19 P&emic on Digital Banking Consumer Behavior. In Proceedings of the International Scientific Conference „Covid 19 Pandemic & Economics“, Tbilisi, pp. 161-168.
- Tiwari, P., Tiwari, S. K. & Gupta, A., 2021. Examining the impact of customers' awareness, risk & trust in m-banking adoption. *FII Business Review*, 10(4), pp. 413-423.
- Talbot, D. & Ordonez-Ponce, E., 2022. Canadian banks' responses to COVID-19: A strategic positioning analysis. *Journal of Sustainable Finance & Investment*, 12(2), pp. 423-430.
- Vejačka, M., 2015. Consumer acceptance of contactless payments in Slovakia. *Journal of Applied Economic Sciences (JAES)*, 10(35), pp. 760-765.
- Vetrivel, S. C., Rajini, J. & Krishnamoorthy, V., 2020. Influence of internet banking service quality on customer satisfaction-An Indian experience. *Journal of Critical Reviews*, 7(2), pp. 546-551.
- Wahab, S., Mohd Noor, N. A. & Ali, J., 2009. Technology trust & e-banking adoption: the mediating effect of customer relationship management performance. *The Asian Journal of Technology Management*, 2(2), pp. 40-49.
- Yoon, C., 2010. Antecedents of customer satisfaction with online banking in China: The effects of experience. *Computers in Human Behavior*, 26(6), pp. 1296-1304.
- Zhafran, R. N., 2022. Comparison of Social Media Marketing Strategy of Indonesian Digital Bank Companies in Attracting Unbanked Youths. *2022 International Conference on Information Management & Technology (ICIMTech)*, pp. 351-356.
- Zouari, G. & Abdelhedi, M., 2021. Customer satisfaction in the digital era: evidence from Islamic banking. *Journal of Innovation & Entrepreneurship*, 10(1), pp. 1-18.
- Zhang, Y., Chen, X., Liu, X., & Zhu, N., 2018. Exploring trust transfer between internet enterprises & their affiliated internet-only banks: An adoption study of internet-only banks in China. *Chinese Management Studies*, 12(1), pp. 56-78.

## შიში და თამაში მე-20 საუკუნის 50-იანელისა და თანამედროვეთა პოეზიაში

„XX საუკუნის 60-იანი წლებიდან ქართულ ხელოვნებაში, საკმაოდ აქტიურად პროზასა თუ პოეზიაში, იკვეთება ახალი ტიპის კულტურული პოზიცია, რომელიც აღადგენს მოდერნიზმის ესთეტიკურ-მსოფლმხედველობრივ ინტერესებს და ყალიბდება, როგორც დომინანტური ნაციონალური კულტურის ალტერნატივა“<sup>18</sup> და მას, როგორც სამი კულტურული სივრციდან ერთ-ერთს ენიჭება სტატუსი – „ალტერნატიული კულტურა“, ხოლო ესთეტიკური პოზიციით ინოვაციურია. შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ჩვენ მიერ საკვლევი თემატიკა სწორედ „ალტერნატიული კულტურის“ კუთვნილებაა და შიშიცა და თამაშიც მისი მსოფლმხედველობრივი ინტერესებიდან გამომდინარეობს. ქართულ სინამდვილეში ჩნდება ტექსტები, რომლებშიც შიშისა და თამაშის ფენომენი კი არ იკარგება, პირიქით-უფრო მძაფრი შტრიხითა და დატვირთვით შემოდის აზროვნებაში. შეიძლება ითქვას, მარკირებულიც კი ხდება. ღმერთისგან მიტოვებულ ადგილებს შენიღბვა ერთვის, ამას ემატება შიში „სხვა ცხოვრებისა“, რომელიც შეიძლება ისევე ფუჭად გაატარო, როგორც „ადრინდელი ცხოვრება“.

საინტერესოა, მე-20 საუკუნის დასაწყისიდან 80-იან წლებამდე და თანამედროვე პოეტურ აზროვნებაში, თუ როგორ შემოდის შიშის ფენომენი. ქართულ და, ზოგადად, მსოფლიო პოეზიისთვის შიში არ არის უცხო პერსონაჟი. XIX საუკუნის ამერიკელი პოეტის ედგარ პოს ლექსებიდან მკითხველი ერთგვარად უკვე იცნობს მას. ის თავისი კლასიკური ზემოქმედებით შემოდის და მოიცავს ადამიანის პიროვნებას.

დროსთან ერთად პიროვნება სცილდება მხოლოდ საკუთარ ფობიებთან ბრძოლას, სიკვდილისადმი შიშიც დაძლია. მას შემეცნებელი აქვს, რომ ცხოვრება, გარკვეული დოზით, თვით ადამიანისგან ცინიზმს საჭიროებს. უნდა დასვა მრავალი კითხვა, ოღონდ სარკაზმულად, დაცინვით, თვითონვე უნდა დასცინო საკუთარ შიშს. დუმილი სიმართლის, მართალ კაცად ყოფნის შიშის გამო ამითი უნდა შეცვალო.

რაც შეეხება თანამედროვე ფილოსოფიურ თუ საზოგადოებრივ (ანდა ჯერ-ჯერობით ფილოსოფიურს, ვინაიდან საზოგადოება არ არის გამოფხიზლებული და ამ მისიას პოეტი იღებს საკუთარ თავზე) აზრს, იგი მისულია იმ დასკვნამდე, რომ ადამიანი მაშინ არის თავისუფალი, როდესაც აზროვნებს, იღებს გადაწყ-

18 ნიფურია ბელა, „ქართული ტექსტი საბჭოთა/პოსტსაბჭოთა/პოსტმოდერნულ კონტექსტში“, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 2016, გვ. 73-76.

ვეტილებებს, დგას „შეკრებილობის მწვერვალზე.“... „ის ძალები კი, რომლებიც ხელს უშლიან ადამიანს შეკრებას, გადაწყვეტილების მიღებას, არის ლაჩრობა, სიზარმაცე, შიში...“<sup>19</sup> ადამიანიც, ტოტალიტარიზმისგან ჩაბუდებული კანკალის მიუხედავად, თავისუფლების შენარჩუნების მიზნით თამაშს იწყებს. საკუთარ დროს გამონახავს და ეგოსთან საუბრობს, მონოლოგშია გამუდმებით. ჯერ თავად უნდა დაიწყოს თამაში, რათა მიიზიდოს მაყურებელი (მკითხველი). მან იცის, რომ უტოპიაში, „არარსებულ ადგილას“ ცხოვრობს, არსად აღარ არის აზრი, მაგრამ ცდილობს თვითონ იყოს აზრში. უტოპიას არ შეიძლება მიეკუთვნოს ადგილი, თუმცა იგი ადამიანთა ცხოვრების რეალობაში თამაშდება. ადამიანს უჩნდება მოთხოვნილება შექმნას თავისი იდეალური სახელმწიფო, სამყარო, სადაც შიშის გარეშე იცხოვრებს, სხვა თუ არა საკუთარ თავს მაინც რომ თვითონვე არაფერი დააკლოს და ავნოს ამ ნერვულ ფონზე.<sup>20</sup>

აქედან გამომდინარე, იქმნება პოეტური თუ პროზაული ტექსტები, (ამ შემთხვევაში პოეტური ნიმუშები გვაქვს მხედველობაში) სადაც პოეტი და მისი ლირიკული გმირი თამაშობს საკუთარ თავს, სხვას – ნებისმიერ პირს, ოღონდ მათში საკუთარ თავს განყენებულად მოიაზრებს, მას ამ თამაშში ვერავინ ეხება. იგი ამითი მაქსიმალურად მაღავს შიშს.

საინტერესოა, თუ რატომ შემოიჭრა ლიტერატურაში შიშისა და თამაშის ფენომენი და რატომ არის საკვლევი საკითხი მნიშვნელოვანი თანამედროვე მეცნიერებაში. უნდა აღინიშნოს, ეს ორი ცნება თითქმის ყველა სფეროს მოიცავს. შიშისა და თამაშის ფენომენს მრავალი სამეცნიერო კვლევა მიეძღვნა ფილოსოფიურ, ფსიქოლოგიურ თუ სოციალური მეცნიერებების ქრილში. რაც შეეხება ლიტერატურათმცოდნეობის სფეროს, შიშისა და თამაშის შემოსვლა მხატვრულ ლიტერატურაში აქ ნაკლებად არის ახსნილი, განსაკუთრებით ქართულ სამეცნიერო ლიტერატურაში. მათი, როგორც მხატვრული აზროვნების კუთვნილება და განმსაზღვრელ ცნებებად აღქმა თითქმის არ არის გამოკვლეული, განსაკუთრებით მე-20 საუკუნის ბოლო პერიოდის ქართულ მწერლობაში. ხოლო ამერიკელი პოეტების ლექსებზე უცხოენოვანი კრიტიკა მეტნაკლებად ეხება შიშისა და თამაშის ფენომენს. შეიძლება თვით ეს ცნებები ზუსტად არ იყოს ფორმულირებული, როგორც შიში და თამაში, მაგრამ ამერიკელი ავტორების ტექსტებში ამ ორი ცნების არსებობა სამეცნიერო ლიტერატურაში უკვე შენიშნულია.

სალიტერატურო კრიტიკის მიხედვით, მოდერნიზმში შიში აღქმულია, როგორც სუბიექტურობის რღვევა, ხოლო პოსტმოდერნისტულ ესთეტიკაში, რადგან საქმე გვაქვს „მესიანისტური დიდი ნარატივების გაცამტვერებასთან,“ (ყან ფრანსუა ლიოტარი) „ყოველი ცალკეული სუბიექტის პირად, ინდივიდუალურ ეგზისტენციაში სწორედ პოეზიას ენიჭება სუბიექტის ეგზისტენციისათვის საზრისისა და ხსნის მინიჭების ძალა, მით უმეტეს, თუკი გავითვალისწინებთ, რომ კირკეგორისეული ეგზისტენციის ეთიკური ფაზა (ანუ შიშის, სასონარკვეთისა და

19 მამარდაშვილი მერაბ, „საუბრები ფილოსოფიაზე“, „მეცნიერება“, თბილისი, 1992, გვ. 58.

20 შდრ. იქვე, გვ. 220.

ძრწოლის ფაზა) ყოველი ცალკეული სუბიექტისათვის გარდაუვალი ონტოლოგიური აუცილებლობაა.“<sup>21</sup>

საკვლევი მასალის სრულყოფილად გაგება-გააზრებისათვის საჭიროდ მივიჩნევთ შიშისა და თამაშის ცნების აღქმას ფილოსოფიასა და სოციოლოგიაში. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია დანიელი ფილოსოფოსისა და თეოლოგის, სიორენ კირკეგორის, ნაშრომი „შიშის ცნება“, რომელშიც ფუნდამენტურად არის გამოკვლეული შიშის სხვადასხვაგვარი გამოვლინება ეპოქასა თუ ინდივიდში. კირკეგორთან შიშის ცნება შფოთსა და ბრძოლას მიეკუთვნება, რომელიც ეროვნულ რაკურსშიც შეიძლება მოვიაზროთ. შიში ერთგვარი სიმპტომია ადამიანში სულის მყოფობისა.<sup>22</sup>

მე-20 საუკუნის ავსტრიელი ფილოსოფოსი, ფსიქოანალიტიკოსი ზიგმუნდ ფროიდი საუბრობს „მე“-ზე. იგი აღნიშნავს, რომ „მე“ ერთგვარი კომპლექსია აზროვნების, გრძნობის, შეგრძნებისა და ინტუიციისა,“ ამიტომ როდესაც „მე“-ს ეს ოთხი პოლუსი ეხმობა იგი ითრგუნება, რაც იწვევს შიშს.<sup>23</sup> იგი „არსებითად გარესამყაროს რეალობის წარმომადგენელია. ფროიდი ერთგან შიშს ძლიერი მოთხოვნილების გამოხატულებადაც აღიქვამს, რომელიც თვით მე-20 საუკუნეს მოაქვს.

შვეიცარიელი ფსიქოანალიტიკოსი, კარლ გუსტავ იუნგი „მე“-ზე საუბრისას აგრძელებს ფროიდისეულ დისკურსს. იუნგის აზრით, ანმეოს კუთვნილებად თავის შესაცნობად უპირველეს ყოვლისა, მისი შეცნობა დაგჭირდება, თუმცა ის გარკვეულ სირთულეებთან არის კავშირში, რადგან ამ დროს ადამიანი თანამედროვეობის ნაწილი ხდება, ხოლო „ანმეოს შემცნობელი თანამედროვე ადამიანი ყოველთვის ეული იყო...“<sup>24</sup>

საინტერესოა, რომ იუნგი, თითქოსდა, ათანაბრებს ემოციასა და გრძნობას, უფრო ზუსტად კი ერთი გამომდინარეობს მეორისგან ამიტომ შიში (გრძნობა) რაღაც ემოციის (თუნდაც ეპოქალური) ძვრების შედეგია. ამასთანავე, იგი ამბობს, რომ მხატვრული ქმნილება არ არის სწეულება, ამიტომ ის სხვაგვარ, არასამედიცინო მიდგომას მოითხოვს. „ამაში მიდგომარეობს ხელოვნების ზემოქმედების საიდუმლო [...] იგი გამუდმებით წვრთნის ეპოქის სულს, ქმნის ფორმებს, რომლებიც ეპოქის სულს ყველაზე მეტად აკლია [...]“<sup>25</sup>

ავსტრიელი ფილოსოფოსი, ლუდვიგ ვიტგენშტაინი პარალელს ავლებს თამაშსა და ენას შორის და აღნიშნავს, რომ ენას, ისევე როგორც თამაშს, წესები გაა-

21 ბრეგაძე კონსტანტინე, „ქართული პოეზიის აღმავალი ხაზი“, „არილი“, 29 სექტემბერი, 2013. <http://arilimag.ge/კონსტანტინე-ბრეგაძე-ქარ>

22 კირკეგორი სიორენ, „შიშის ცნება“, გერმანულიდან თარგმნა, შენიშვნები და კომენტარები დაურთო ვიქტორ რცხილაძემ. თბილისი, სულხან-საბა ორბელიანის სასწავლო უნივერსიტეტი, „უნივერსალი“, 2014.

23 ფროიდი ზიგმუნდ „ფსიქოანალიზი“, თარგმნა ვიტალი კაკაბაძემ, თბილისი, „სიახლე“, 2008, გვ. 127.

24 იუნგი, კარლ გუსტავ, „თანამედროვე ადამიანის სულიერი პრობლემა“, თარგმნა ნუგზარ კუჭუხიძემ. ქუთაისი, 2014, გვ. 75.

25 იუნგი კარლ გუსტავ, „პოეზიასთან ანალიტიკური ფსიქოლოგიის მიმართება“, თარგმნა ლევან ბრეგაძემ, კრებულში: „ლიტერატურის თეორიის ქრესტომათია“, მე-3 ტომი, რედაქტორები: ირმა რატიანი, გაგა ლომიძე, თბილისი, GCLA Press, 2015, გვ. 27, 40.

ჩნია, რომლებიც განსაზღვრავს, რომელი გამოთქმაა სწორი და არასწორი. აქედან გამომდინარე, ადამიანი -მოთამაშე ხვდება, რომ შიშის ნაცვლად უნდა ითამაშოს, ანდა ჩაერთოს სხვების მიერ დაგეგმილ თამაშში, წინააღმდეგ შემთხვევაში, შეეწინააღმდეგება დაუმორჩილებლობას. ის ეუფლება ამ ხერხს, სხვა გზა არ აქვს.<sup>26</sup>

გიორგი ნოდია ნაშრომში „თამაშის ცნება კულტურის ფილოსოფიაში“ ამბობს, რომ „თამაში არის თვითმიზნური ქმედება, რომელიც არ არის განსაზღვრული ან გამართლებული რაიმე მისთვის გარეგანი ვითარებით. მას თავის თავში აქვს მიზანიც და საზრისიც.“ მას მოჰყავს თეორეტიკოსების განსაზღვრებები თამაშის შესახებ: გროსი – „მიზეზად ყოფნის სიხარული;“ ბიულერი – „ფუნქციური სიამოვნება;“ „ფორმის ნება;“ ბოიტენდაიკი: „თავისუფლებისკენ ლტოლვა;“ პიაჟე – „რეალობის დაუფლების სიხარული;“ ვიგოტსკი – „თამაშის პარადოქსი.“<sup>27</sup>

თამაშის თეორეტიკოსებისეული განმარტებებიდან ამერიკელი ავტორების ლექსებში „თავისუფლებისადმი ლტოლვა“ და „თამაშის პარადოქსი“ არსებითად შეიგრძნობა, რომლებსაც იდეურად ეხმიანება ლია სტურუასა და ბესიკ ხარანაულის პოეზია, სადაც უფრო საყურადღებო და ზუსტი, ალბათ, ბიულერის („ფუნქციური სიამოვნება,“ „ფორმის ნება“), ბოიტენდაიკისა („თავისუფლებისკენ ლტოლვა“) და ვიგოტსკის („თამაშის პარადოქსი“) დეფინიცია იქნება შესატყვისი იმიტომ, რომ მათი ლირიკული გმირისთვის თამაში არ არის წმინდა, თავისი ფუნქციური გაგებით. იგი „ფორმის,“ რეჟიმის „ნებაა.“ შესაბამისად ესწრაფვის კაცი თამაშის საშუალებით „თავისუფლებისაკენ ლტოლვას,“ რაც თავისთავად „თამაშის პარადოქსს“ იწვევს.

XX საუკუნის 30-იან წლებში ჰოლანდიელი ფილოსოფოსი იოჰან ჰაიზინგა აქვეყნებს წიგნს „ადამიანი მოთამაშე“, რომელშიც შენიშნავს, რომ თამაში კულტურის ფენომენია და მან გარემოს შეცვლის პროცესი საკუთარ ფანტაზიაში, თამაშის დროს განახორციელა.“ იგი პოეზიას კულტურის უადრეს ფაქტორად მიიჩნევს და შენიშნავს, რომ ის თამაშში იშვიათად და ლექსის ფორმა ემსახურებოდა ყოველივე იმის გამოხატვას, რაც კი მნიშვნელოვანი და არსებითია საზოგადოებრივი ცხოვრებისთვის.

„რასაც პოეზიის ენა სახეების მეშვეობით სჩადის, თამაშია...ასე რომ ყოველი სახე სხვა არაფერია, თუ არა გამოცანაზე პასუხი თამაშის გზით, რადგან პოეზიაში გმირმა უნდა შეასრულოს დასახული ამოცანა, გადაჭრას პრობლემა, გაუძლოს წინააღმდეგობას. შესაბამისად, შეიძლება ითქვას, შიშიც გარდაისახება თამაშად, შიში წინააღმდეგობაა, რომელიც ლირიკულმა გმირმა თამაშის სახით უნდა დაძლიოს.“<sup>28</sup>

50-იან წლებში შოთა ჩანტლაძე ერთ-ერთი იმ პირველ ქართველ პოეტთაგანია, რომელსაც თავის პოეზიაში შიშისა და თამაშის ურთიერთმიმართება შე-

26 ვიტგენშტაინი ლუდვიგ, „ფილოსოფიური გამოკვლევები“, მთარგმნ. გიგა ზედანია, რედ. გურამ თევზაძე. „ლოგოს პრესი“, თბილისი, 2003, გვ. 109.

27 ნოდია გიორგი, „თამაშის ცნება კულტურის ფილოსოფიაში“, 1987, თბილისი, „მეცნიერება“. გვ. 8.

28 ჰოიზინგა იოჰან. „თამაშის, როგორც კულტურის მოვლენის არსი და მნიშვნელობა“, „საუნჯე“ 1985 (6), გვ. 289.

მოაქვს. შოთა ჩანტლაძის პოეზია გამოხატავს საბჭოთა ადამიანის ყოველდღიურ ყოფას, რომ ის ვერ იქნება ბედნიერი და მშვიდი არსებულ რეალობაში. სხეულში წრიალი და ფორიაქია, ფანქარიც არ არის წერისთვის მზად, ანუ რეალობა არ აძლევს პოეტური აზრის გამოხატვის, თავისუფლების საშუალებას, გარემოება ლექსის წერის ნებას არ რთავს. ტრამვაის ხმაც კი შიშის ზარს სცემს ლირიკულ გმირს, უეცარი ხმა, რომელიც დღის ერთ-ერთი შემადგენელი ნაწილია, მას აშინებს.

„აგერ ტრამვაიმაც გადაიგრიალა,  
ათრთოლდა შენობა, ათრთოლდა მაგიდა,  
ათრთოლდა მაგიდა მრავალ წიგნიანი,  
ათრთოლდა სურათი, კედელს რომ დაკიდე“.<sup>29</sup>

საინტერესოა ის, რომ შოთა ჩანტლაძის შემოქმედებაში მნიშვნელოვანი ადგილი სწორედ ტრამვაის უკავია. მის აღქმაში ის არის სწორედ ტოტალიტარული სამყაროს სიმბოლო/მეტაფორა ერთგვარი მარკერი, რომელიც თავისი მოუხეშავი ხმით ერთი მხრივ, აფხიზლებს, მეორე მხრივ, აფრთხობს ადამიანებს.

იმედის მომცემი მზეც „არასაიმედოა“, იგი სხივების ნაცვლად ცივი თოვლის მთოვარია. ტექსტში ნახსენებია სატირულ-იუმორისტული ჟურნალი „ნიანგი“, რომელიც გამოხატავს საბჭოთა ადამიანის სატირულ ყოფას. პოეტს ამ ჟურნალის შესაბამისი თემების მომზადება ევალება, ამიტომაც ხდება იგი არა ქეშარიტი პოეტი, არამედ საქვეყნო მასხარა, რომელსაც სხვა გზა არ დარჩენია.

ლირიკულ გმირს მხოლოდ ლოცვა-ვედრებალა გააჩნია: „ღმერთო დამიფარე“ მის გადამრჩენელ სიტყვებად ქცეულა, იგი სულის სიმშვიდეს ნატრობს, თავად სიკვდილსაც არ შეუშინდება, ოღონდაც არ შეიშალოს. ამ ეპოქაში მცხოვრებმა ინდივიდმა იცის, რომ ეს ის დროა, რომელიც არა სიკვდილს, არამედ სულიერ სიკვდილს გვთავაზობს:

„ღმერთო დამიფარე, ღმერთო დამიფარე,  
მოჰგვარე ნერვებს სილბო და სიმშვიდე,  
თუნდაც ზეცაში შენთან დამიბარე,  
ოღონდ ნუ მიმიყვან შეშლამდე.“<sup>30</sup>

70-80-იანი წლების პოეზიაზე საუბრისას სალიტერატურო კრიტიკაში ღია სტურუასი და ბესიკ ხარანაულის ლექსების მაგალითზე თამაში სოცრეალისტური სივრციდან გაქცევის ერთ-ერთ საშუალებად არის შეფასებული.

თამაშის გზით ინდივიდი (აქ, პოეტი/ ლირიკული გმირი) ინიღბება, მსახიობის ამპლუას ირგებს, რათა არ შენიშნონ, რომ ეშინია (მხდალად არ ჩათვალონ, ანდა შეშინებული ადვილად არ დაიმორჩილონ).

29 ჩანტლაძე შოთა, „მასალები ქართული პოეზიის სხვა ანთოლოგიისთვის: მე-20 საუკუნის მე-2 ნახევარი“ თბილისი, „მერწყული“, 2018, გვ. 32.

30 იქვე. გვ. 33.

ადამიანი, ამ შემთხვევაში, ადამიანი-პოეტიცა და მკითხველი-მაყურებელიც (ვინაიდან პოეტი შიშით გამოწვეული თამაშის დროს აღმქმელს, მკითხველს გადასცემს საკუთარ განცდებსა და ენერგიას) მონაწილენი ხდებიან იმ დიდი ეპოქისეული კატაკლიზმებისა, (პოლიტიკური თუ სოციალური) რომლებიც მათ „მთავარ გამთამაშებლებად“ (ბესიკ ხარანაული) აქცევს.

„განა შეიძლება, იცხოვრო და თან შეეგუო,  
რომ არ იყო გამორჩეული?“

...განა შეიძლება იყო გულწრფელი და არ იყო ნასაგებად გამზადებული?“  
(ბესიკ ხარანაული „რაც არ ითამაშება, არ იცხოვრება“)<sup>31</sup>

ღია სტურუას აზრით, ძრწოლა მატერიალურია, ხოლო შიში უფრო ირეალური, მეტაფიზიკური. ადამიანი მაშინ არ თამაშობს, როცა მონოლოგშია საკუთარ თავთან და როცა ლექსი ავტორს „გაუუცხოვდება“, მისგან გავა, (დაბეჭდავენ, ხალხი წაიკითხავს) ეს უკვე იქცევა თეატრად, თამაშად. „ანატომიურ თეატრზე“ საუბრისას პოეტი აღნიშნავს, რომ შემოქმედს სწორედ იმიტომ სურს მკითხველს აყურებინოს, ნათლად დაანახოს „გულის სიმების ფეხის ძარღვებით შეცვლა“ თუნდაც „კენჭისა თუ ემოციების ამოჭრა“, რომ სანამ ადამიანი ცოცხალია მას სურს, კლინიკური სიკვდილის პროცესი გაიაზროს და ზემოდან დახედოს საკუთარ თავს, სამყაროს, შესაბამისად, მკითხველსაც რთავს ნებას მასთან ერთად დაესწროს ანატომიურ თეატრში ყოფნას, რომელის საოპერაციო მაგიდას უფრო ჰგავს.

ე. წ. „გულის სიმები“  
ფეხის ძარღვებით შეცვალეს,  
თირკმელიც ხელს გააყოლეს,  
ქირურგისთვის სულერთია  
კენჭს ამოჭრის, თუ ემოციას...  
რალა დაგრჩა?“

(ღია სტურუა, „ანატომიური თეატრი“)<sup>32</sup>

მოგვიანებით ამ ორი პოეტის პარალელურად ქართულ სინამდვილეში ჩნდება ტექსტები, რომლებშიც შიშისა და თამაშის ფენომენი კი არ იკარგება, პირიქით უფრო მძაფრი შტრიხითა და დატვირთვით შემოდის აზროვნებაში. შეიძლება ითქვას, მარკირებულიც კი ხდება.

80-იანი წლებიდან ბადრი გუგუშვილის, კარლო კაჭარავასა და თამაზ ბაძაღლუას ლექსებში შიშის დროს რეალობისა და ადამიანებისგან თავდაცვის საჭიროებას ვხედავთ.

პოეტი ბადრი გუგუშვილი პოეტად ყოფის შემდეგნაირ მეთოდს გვთავაზობს-მას მიაჩნია, რომ რეალობისა და ადამიანებისგან თავდაცვა საჭირო, მათგან თავის დასალწევად კი მხოლოდ სილარიბე დაენმარება.

31 ხარანაული ბესიკ, „ლექსები, პოემები“, თბილისი, „მერანი“, 1988, გვ. 96.

32 სტურუა ღია, „ლექსები, პოემები“, თბილისი, „საქართველო“, 1991, გვ. 117.

„რით ვერ გაიგეთ, რომ  
ჩემი ღარიბული ტანსაცმლით,  
მოუწყობელი ბინით  
და ცუდი ხასიათით  
თავს ვიცავ თქვენგან...“  
(„მეთოდი“)<sup>33</sup>

პოეტი იდეალური ქალაქის სახეს ხატავს და ხელისგულებით, შეხებით ცდილობს აღმოაჩინოს იგი, სადაც ადამიანებს სიკვდილისთვის არ იმეტებენ.

„ხელისგულები ეძებენ ქალაქს,  
შენს სუსტ ცრემლებზე რომ დაეტევა;  
ქალაქს,  
რომელსაც შეიფარებს პეპელას ფრთები  
და ფუტკრის მიერ ატაცებული ყვავილის მტვერი“;  
(„ხელისგულები ეძებენ“)<sup>34</sup>

ბელა ნიფურია განიხილავს ბადრი გუგუშვილის პოემას „ხორციის დედოფალი“ და დაასკვნის, რომ პოეტს ახასიათებს ექსპრესიული, კონფლიქტური და კონტრასტული ლექსები: „პოეტი გვიჩვენებს ხორციელი ადამიანის კონფლიქტს ხორციელ სამყაროსთან, რომელშიც გამომწყვდეულია. ასევე გვიჩვენებს კულტურულ კონფლიქტს [...], რაც გულისხმობდა საბჭოთა სინამდვილით გაყალბებული ქართული პატრიოტული იდეალების რეალისტურ-პათეტიკურ რეპრეზენტაციას [...]. ტექსტი დაგვაფიქრებს პოსტსაბჭოთა საქართველოს კულტურული იზოლაციაზე, ქართული კულტურის კონფლიქტზე თანამედროვე თავისუფალი კულტურის სივრცესთან; და, ცხადია, ტექსტი დაგვაფიქრებს გაუყალბებელი შემოქმედებითი მცდელობების რეალურობაზე – მასთან დაკავშირებული ყოველგვარი შედეგის, მარცხისა და მიღწევის შესაძლებლობის გათვალისწინებით.“<sup>35</sup>

ლიტერატურათმცოდნეობაში კარლო კაჭარავა მიჩნეულია იმ მისწრაფებების გამომსახველად, რომელიც ქართულ კულტურაში დასავლური პარადიგმის დამკვიდრებას ცდილობს. კარლო კაჭარავას შემოქმედებაზე საუბრისას სალიტერატურო კრიტიკაში განსაკუთრებით ხაზგასმულია ის კულტურული პოზიცია, რომლის საფუძველზეც პოეტი საბჭოური ნარატივიდან თავის დახსნას თანამედროვე კულტურულ არეალში ავანგარდული ესთეტიკის გზით ცდილობს.

„კაჭარავას შემოქმედებითი ამოცანა იყო, ისევე, როგორც მისი ამოცანა იყოინდივიდუალური შემოქმედების წვლილით საერთო კულტურული/სოციო-კულტურული კონტექსტის ხელახალი მოდერნიზაცია“<sup>36</sup> (ბელა ნიფურია)

კარლო კაჭარავა, რომელიც მე-20 საუკუნის 90-იანების ყოფას საოცარი

33 გუგუშვილი ბადრი, ლექსები, <https://poetry.ge/pages/badri-gugushvili/poems>.

34 იქვე.

35 ნიფურია ბელა, „რუბრიკა“ 18.05.2021, <https://literature.iliauni.edu.ge/rubrika/1878>.

36 კაჭარავა კარლო, „100 ლექსი“, თბილისი: „ინტელექტი“, 2010, გვ. 8.



ტრაგიზმით სთავაზობს მკითხველს და ამ დროის მცხოვრები ადამიანის აბსურდულ არსებობას შეაგრძნობინებს. ლექსში „თქვენ თამაშობდით“ პერსონაჟებად ქცეულან შიმშილი, დამცირება, ჯანმრთელობის გაუარესება, მარტოობა, უმიზნოდ ხეტიალი, მსხვერპლადქცევა, შეურაცხყოფა, შიმშილი, შიში.

პოეტი თამაშთან ერთად სიზმარსაც გვთავაზობს, რომელსაც კომმარული შეიძლება ეწოდოს, რადგან მუდმივად ფიგურირებენ ჩაკეტილი გასასვლელები, სირენები, მოსაკლავად განწირული ქალების კივილი, „ბავშვები, რომლებთაც ყვითელი თმები და ნაცრისფერი თვალები ჰქონდათ“.

ის დრო დამდგარა, როდესაც მსახიობებს აბსურდული თაყვანისმცემლები ჰყავთ, მაყურებელი-შემფასებელიც გულწრფელობამოკლებულია, მას შეფასების უნარი აქვს ნართმეული, რეალობის აღქმა დაქვეითებული. მისი საზრისი მხოლოდ მსახიობთა კულისებში შეჭრაა.

„ისინი ჰგვანან სცენის აბსურდულად თაყვანისმცემლებს, რომლებიც მოულოდნელად მსახიობთა საპირფარეოებში შეჭრილნი, აქედან ეცნობიან სცენის კუმირთა ცხოვრებას. აქ აგებენ ისინი გარემოსთან ურთიერთობის თავიანთ გეომეტრიულ უხილავ სქემებს. ცინიზმი მათ ხელებში უამრავ პატარა ჩაქუჩებადაა დანანწვერებული“.<sup>37</sup>

ქვეყანა და რეალობა მხოლოდ აბსურდშია მოქცეული, საჭოროა ძილი, რომლის შემდეგ ინდივიდის გამოღვიძებას ფასი მიეცემა.

სხვა ლექსი „კონცერტი“ ისევ აბსურდულ რეალობას გვიჩვენებს. ლირიკული გმირი დაასკვნის, რომ „ეს სამყარო შემინულია და მინა თოვლით იფარება“ – უფრო ცივი და მიუკარებელი ხდება.

ლექსის პერსონაჟის ყოფა განუსაზღვრელია. იგი შეიძლება თეატრში იყოს, მეორე წუთას რესტორანში იჯდეს და გარემოს, რეალობას ათვალთვლებდეს. მას აქა-იქ მოგზაურობით ტკბობა კი არ დაუსახავს მიზნად, არამედ იგი პოეტ-დამკვირვებლის როლს ითავსებს, რომელსაც სურს ყველაფერს თავისი სახელი დაარქვას, ამიტომ თავში მხოლოდ რიტორიკული კითხვები უტრიალებს:

„ვინ არიან ისინი? მუსიკოსები? ბავშვები?  
მუშები თუ ანგელოზები?  
მე ისევ მიკვირს, თუ არადა, მაშ რატომ ვყვები?  
ვინ არიან ისინი? ფრინველები? მსახიობები?  
პოლიციელები?“<sup>38</sup>

ლირიკული გმირის გულისტკივილია ის, რომ კომენდანტის საათიც კი ვერ გვიწესრიგებს ყოფას. კომენდანტის საათის დროს ერთდროულად შეიძლება დაიბადოს შიშიცა და სიყვარულიც,

37 იქვე, გვ. 24.

38 იქვე, გვ. 25.

„რომელი ბალიდან გამოგვინვდიან ხელს სველი მიწის გასწვრივ  
მოარულ ტანკებს შორის?

ეს არის სიყვარული კომენდანტის საათის დროს.

შივი და სამხედრო-სპორტული რეჟიმი“.<sup>39</sup>

თამაზ ბაძალუას პოეზიაში წინა პლანზე ეგზისტენციალური შივი იკვეთება-აქ განმსაზღვრელია ადამიანის ყოფნა-არყოფნისადმი დასმული კითხვები. ასევე შეინიშნება სიკვდილის წინასწარჭვრეტის განცდა და აქედან გამომწვეული შიშვეპარული სიმშვიდე.

„შენი ნაბიჯით სიჩუმე დადის  
და უხერხულად დაბორიალობს  
ოთახში სადაც სიცარიელეს  
გაუდგამს ფესვი და სიმარტოვეს,  
ეს მერამდენე დღეა სიჩუმე  
წვება შენს თბილ და ნაცნობ ლოგინში.“<sup>40</sup>

90-იანი წლების პოეზიაში ჩანს, რომ ინდივიდს რეალობა საკუთარ თავსაც აკარგვინებს. პოეტი ამ ყველაფრისგან თავის დაღწევას ცდილობს და აცხადებს, რომ ინიღბება. შენიღბვა იქცევა ნორმად. ადამიანი თანდათან იაზრებს ამგვარ რეალობასთან მორგების საჭიროებას (ზვიად რატიანი, დათო ბარბაქაძე).

თანამედროვე პოეტი დათო ბარბაქაძე განხილული პოეტების მსგავსად უტრიალებს კითხვებს: „სად ვართ?“ და „ვინ ვართ?“

რომელ შენს ფრთაში? რომელ ჩემს ფიქრში?“ („შენ ხარ ქარის გამონაგონი“)<sup>41</sup>

ის პრობლემები, რომლებიც მანამდეც არსებობდა და თავისებურად აძლევდნენ პოეტები პოეტურ ელფერს, თანამედროვე პოეზიაში შემდეგნაირად ტრანსფორმირდება, როგორც კოლექტიურ ქვეცნობიერში დალექილი ხატები:

„ჩვენს სხეულში ჩვენი ფრთხილი მოძრაობები  
ფეთქებადი ნახტომები  
გაბნეული ამ სხეულის სხვადასხვა ცენტრისკენ  
დაკარგული ამ სხეულის ძიება  
შიგნიდან ან გარედან  
რაც უკვე თითქმის სულერთია  
გამქრალი ჩრდილები  
და მათი ხსოვნის თვალის ფერიდან  
გაჩენილი სხვა ჩრდილები  
მათი გადაადგილებები

39 იქვე, გვ. 31.

40 ბაძალუა თამაზ, აღმოსავლეთის ვარსკვლავი, „არილი“, 10.08.2015, <http://arilimag.ge/თამაზ-ბაძალუა-აღმოსავლ>

41 ბარბაქაძე დათო, „შეჯამების უარყოფა, ცამეტი ლექსი, სამი ესე და კიდევ ერთი ლექსი“, თბილისი, „მერწყული“, 1999. გვ. 44.

ჩვენს მოთვალთვალე ფიქრში  
ჩვენს შეშინებულ სიგიჟეში...“  
(„მორიგი წამის პოეტიკა“)<sup>42</sup>

ის დროა, როდესაც ადამიანები ერთმანეთის შეხებით განიცდიან შიშს და ეს გრძნობა ლიმილშიც ჩანს, გამოსჭვივის.

პოეტი მიდის იმ დასკვნამდე, რომ რეალობა საკუთარ თავსაც აკარგვინებს, ვერ ცნობს საკუთარ პიროვნებას, უცნობია უპირველესად საკუთარი თავის, შემდეგ სხვებისთვის. მას სახე დაკარგული აქვს. ადამიანურ გრძნობებს მოკლებულია, მოყვასისადმი ზრუნვა მისთვის უცხოა.

„სხვა  
რომელიც გულგრილია საკუთარი თავის მიმართ  
რომელზეც მე არაფერი ვიცი  
რომელიც არავინ უწყის ვინ არის  
რომელიც მე არ მეხება  
სწორედ რომ მე ვარ.“

(„სხვა“)<sup>43</sup>

ამ კუთხით (შიში და თამაში) საინტერესოა ზვიად რატიანის პოეზია. ლირიკული გმირი როდესაც საუბრობს პოეტის არსსა და პოეზიაზე, იგი ახალი ხედვით შემოდის. მისი თქმით, თანამედროვეობაში, ამ ყოფაში მნიშვნელოვანია ცივი პოეზია, რომელიც კერძოვით ხელით იჭმევა და პირში ქვავდება, რათა სათქმელი რეალობის ადეკვატური იყოს და არა შელამაზებული.

მე მიყვარს ცივი პოეზია და არა ცხელი,  
არა წვნიანში ჩალბობილი, არამედ ხმელი,  
რომელიც თითქმის ქვავდება ხმაში“.

(„შევეშვათ რითმებს“)<sup>44</sup>

პოეტის შეხედულებით ლექსი არაფერია ნაწერისა და მასში ჩატეული სევდის გარდა, თუ იგი თავისუფლებას არ ემსახურება და მისი დამწერი თავისუფალი არ არის. ლექსში თავისუფალი სიტყვა უნდა იგრძნობოდეს. („ლექსი რა არის“)

მისთვის სიტყვაში „ჩვენ“ თანამედროვე პოეტები მოიაზრებიან, რომლებიც „საკუთარ წვენში იხარშებიან“ და „საკუთარი თვალით ნანახსაც კი ველარ იჯერებენ“. თანამედროვეობას სკეპტიციზმი გასდევს ფონად. პოეტი გამუდმებით ცდილობს არავისგან არაფრით გაირჩეოდეს. გავიხსენოთ პაოლო იაშვილის პოეტი: „დადის ქუჩაში ბევრის მსგავსი ჩემი სხეული“ – პოეტი მხოლოდ ფიზიკურად მსგავსია ადამიანების, სულით კი სხვა სამყაროს მიაკუთვნებს საკუთარ თავს.

ამ ყველაფრის ფონზე პოეტი რეალობიდან თავის დაღწევას ცდილობს და

42 იქვე, გვ. 45.

43 იქვე, გვ. 47.

44 რატიანი ზვიად, ლექსები, „არილი“, 20.09.2013, <http://arilimag.ge/ზვიად-რატიანი-ლექსები-2>.

ხმამალა ახცადებს, რომ შეინიღბა, თითქოს საკუთარ თავს აჯერებს, რომ ეს ნორმალურია, თავის „მე“-სთან დიალოგშია, რათა გაიაზროს ასეთი რეალობის საჭიროება და მასზე მორგება

„ეგრე სადაა:  
რაც გარეთაა, ყველაფერი სიმართლე იყოს,  
და რაც ჩემში – თითქმის არასდროს.  
შევინიღბე.  
არ იყო სხვა გზა.  
ჩემ თავს შიგნიდან ველარ ვცნობდი,  
სხვები – გარედან.  
სიმართლე თითქოს გათანაბრდა.  
საწყენია, ლექსები გაქრნენ.“ – პოეზია ქრება  
(„ეგრე სადაა“)<sup>45</sup>

თუკი უკვე ლექსის ავტორისთვის სამყაროს დასასრული ნორმად აღიქმება, მისი თქმით, პოეტი ბესიკ ხარანაული სამყაროს აღსასრულს ვერ შეეგუება. ამიტომაც წერს მეტაპოეზიას, რათა სამყარო გადაარჩინოს. პოეტი ზვიად რატიანი ბესიკ ხარანაულის თანამედროვე პოეზიის ამგვარად აღიქვამს:

„როგორ თუ სულერთია? ჩაიცინა  
და დაჯდა სანერ მაგიდასთან ხარანაული.  
მან მიიღო გამონვევა. მან უკვე იცის,  
თუ როგორი წიგნის წერას დაიწყებს ახლა  
და დაიწყებს, სახელდობრ, რით“  
(„დამალვას აზრი აღარ ჰქონდა“)<sup>46</sup>

ზვიად რატიანის ლირიკული გმირისთვის თანამედროვე პოეზიაში პოეტი არ უნდა ჩანდეს, არც მისი გრძნობები. თანამედროვე და ჭეშმარიტი პოეზია ისაა, რომელიც ჯერ არ დაწერილა, მეტიც – მას ვერასოდეს დაწერო. ამგვარი დამოკიდებულებით იგი ერთგვარად უპირისპირდება ბესიკ ხარანაულს, რომელიც ამბობს, რომ მეტაპოეზია უნდა შესთავაზოს მკითხველს.

„ხოლო ლექსები,  
თუკი საერთოდ შედგებიან გრძნობებისგან,  
ისეთებისგან, ჩვენ რომ ვერ ვწვდებით.  
როგორც ჩვენ შევდგებით ლექსებისგან,  
რომლებსაც ვერ ვწერთ“.  
(„სხვა რა საქმე აქვთ“)<sup>47</sup>

რაც შეეხება ეკა ქევანიშვილის პოეზიას, აქ მკითხველი ე. წ. „ბორდერიზა-

45 იქვე.

46 იქვე.

47 იქვე.

ციის“ მონმე ხდება. სამშობლოს დღითიდღე დაკარგვის შიში შემადრწუნებელია. ეკა ქევანიშვილის ლირიკული გმირი დაკარგული ტერიტორიებისგან გამონვეულ დაუმარხავი მკვდრების შიშს სთავაზობს მკითხველს-კი დაკარგე სამშობლოს ნა-ნილი, მაგრამ უნდა გეშინოდეს, რომ კიდევ არ წაგართვან, კი მოგიკვდა ახლობე-ლი, მაგრამ უნდა გეშინოდეს, რომ შენი მიცვალებულის საფლავზე ვერ მიხვალ,-შენ კი გადარჩი, მაგრამ უნდა გეშინოდეს, რომ ადრე თუ გვიან შენც მათი ბედი არ გაიზიარო: უუნარობის შიში ყოვლისმომცველი ხდება.

„ეს მიწა – კრემიანი ნამცხვრის შუა ნაჭერი ჩვენ გვეკუთვნის.  
ხიდის აქეთ ხალხს.

აქ ნუ. თქვენ ყუა. თქვენ ნაფშვენები. თქვენ ცარიელი ქილა გატლიკეთ.  
სასეიროა ენას როგორ გადაისერავთ.

ძალიან დიდხანს ყიდდით ხამსას – სუნი გულს გვირევს.

დიდხანს მარხავდით მკვდრებს – გვეშინია.

და დიდხანს დარჩით უღელტეხილზე – სუსხი ჩამოგყვათ.

ოდნავ მარჯვნივ გადაინიეთ. უფრო კიდისკენ,

უფრო ახლოს გადასავარდნთან.

როცა არავინ შემოგვხედავს, მოგანვებით და გადაგთელავთ.

აქ ნუ დადგებით.“<sup>48</sup>

აქედან გამომდინარე, წარმოდგენილ პოეტურ ტექსტებზე დაკვირვებით ში-შისა და თამაშის ცნებები შემდეგნაირად აღიქმება და ნანევრდება:

შიშისა და თამაშის ფენომენი პოეტი-ადამიანისთვის ერთგვარი განწმენ-და-კათარზისია; შიში ინდივიდუალობის მიმანიშნებელია, თამაში-სათქმელის გა-მობატვის ფორმა.

ადამინი შორდება ეგოს და საკუთარი თავის გარედან ყურებას იწყებს. ლირი-კული გმირი ხან ჩვეულებრივი ადამიანია, ხან მსახიობი, ხან პოეტი, ხანაც-ღმერ-თი. იშლება ზღვარი პოეტსა და მკითხველს შორის; კოსმოსის წარმოიდგინება სცენად, შემდგომში უჩინარდება სცენა და მაცურებელი; პოეზიის დრო აღარ რჩე-ბა.

პოეტები ლექსებით ოპერირებენ ადამიანებზე. ლექსები აირეკლავს რეალო-ბას, რომელშიც ასევე სახლობს შემოქმედება და შიში. შესაბამისად, აშკარა ხდება, რომ უკვე მე-20 საუკუნის 50-იან წლებიდან ქართველი პოეტების ტექსტებში გა-მოვლენილი ალტერნატიული კულტურისათვის დამახასიათებელი ნიშნები ერთი მხრივ, საბჭოთა სისტემის წინააღმდეგ პროტესტის, ხოლო, მეორე მხრივ, დასა-ვლური აზროვნების გავლენის შედეგია.

48 ქევანიშვილი ეკა, ძველი სიყვარულის სიმღერა და სხვა ლექსები, „არილი, 24.07.2022, <http://arilimag.ge/ეკა-ქევანიშვილი-ძველი-სი>

**გამოყენებული ლიტერატურა:**

ბაძალუა თამაზ, „აღმოსავლეთის ვარსკვლავი“, „არილი“, 10.08.2015, <http://arilimag.ge/თამაზ-ბაძალუა-აღმოსავლ>.

ბარბაქაძე დათო, „შეჯამების უარყოფა, ცამეტი ლექსი, სამი ესსე და კიდევ ერთი ლექსი“, თბილისი, „მერწყული“, 1999.

ბრეგაძე კონსტანტინე, „ქართული პოეზიის აღმავალი ხაზი“, „არილი“, 29.09.2013, <http://arilimag.ge/კონსტანტინე-ბრეგაძე-ქარ>.

გუგუშვილი ბადრი, „ლექსები“, <https://poetry.ge/pages/badri-gugushvili/poems>

ვიტგენშტაინი ლუდვიგ, „ფილოსოფიური გამოკვლევები“, მთარგმნ. გიგა ზედანია, რედ. გურამ თევზაძე. თბილისი, „ლოგოს პრესი“, 2003.

იუნგი კარლ გუსტავ, „თანამედროვე ადამიანის სულიერი პრობლემა“, თარგმნა ნუგზარ კუჭუხიძემ. ქუთაისი, 2014.

იუნგი კარლ გუსტავ, „პოეზიასთან ანალიტიკური ფსიქოლოგიის მიმართება“, თარგმნა ლევან ბრეგაძემ, კრებულში: „ლიტერატურის თეორიის ქრესტომათია“, მე-3 ტომი, რედაქტორები: ირმა რატიანი, გაგა ლომიძე, თბილისი, GCLA Press, 2015, გვ. 20-41.

კაჭარავა კარლო, „100 ლექსი“, თბილისი, „ინტელექტი“, 2010.

კირკეგორი სიორენ „შიშის ცნება“, თბილისი, სულხან-საბა ორბელიანის სასწავლო უნივერსიტეტი, გერმანულიდან თარგმნა, შენიშვნები დაკომენტარები დაურთო ვიქტორ რცხილაძემ, 2014.

მამარდაშვილი მერაბ, „ჩახშული ფიქრი (საუბრები ანი ეპელბუნთან)“, მთარგმნ. მზია ბაქრაძე, რედ. თამაზ ბუაჩიძე. თბილისი, „ჩელმი“, 1992.

ნოდია გიორგი, „თამაშის ცნება კულტურის ფილოსოფიაში“, თბილისი, „მეცნიერება“, 1987.

რატიანი ზვიად, „არილი“, 20.09.2013. <http://arilimag.ge/ზვიად-რატიანი-ლექსები-2>

სტურუა ლია, „ლექსები, პოემები“, თბილისი, „საქართველო“, 1991.

ფროიდი ზიგმუნდ, „ფსიქოანალიზი“, თარგმნა ვიტალი კაკაბაძემ, თბილისი, „სი-ახლე“, 2008.

ქევანიშვილი ეკა, „არილი, 24.07.2022, <http://arilimag.ge/ეკა-ქევანიშვილი-ძველი-სი>.

ჩანტლაძე შოთა, „მასალები ქართული პოეზიის სხვა ანთოლოგიისთვის: მე-20 საუკუნის მე-2 ნახევარი“, თბილისი, „მერწყული“, 2022.

ნიფურია ბელა, „ქართული ტექსტი საბჭოთა/პოსტსაბჭოთა/პოსტმოდერნულ კონტექსტში“, თბილისი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 2016.

ნიფურია ბელა, „რუბრიკა“, „ქართველ ავტორთა გერმანული გამოცემების წინასიტყვაობები“, <https://literature.iliauni.edu.ge/rubrika/1878>

ხარანაული ბესიკ, „ლექსები, პოემები“, თბილისი, „მერანი“, 1988.

ჰოიზინგა იოჰან, „თამაშის, როგორც კულტურის მოვლენის არსი და მნიშვნელობა“, „საუნჯე“ 1985 (6), გვ. 279-297.

## ამერიკისა და საბჭოთა კავშირის პოლიტიკა დასავლეთ საჭარის კონფლიქტისადმი ცივი ომის პერიოდში

### შესავალი

მეოცე საუკუნის მსოფლიო ისტორიაში ერთ-ერთმა ყველაზე მნიშვნელოვანმა, გარდამტეხმა და, ამავდროულად, ტრაგიკულმა მოვლენამ – მეორე მსოფლიო ომმა, – საერთაშორისო არენაზე სრულიად ახლებური წესრიგი მოიტანა. ერთი მხრივ, დამარცხდა ფაშისტური „ბოროტების იმპერია“, თუმცა ამ შედეგის მიღწევას მილიონობით ადამიანის სიცოცხლე შეენირა. ხოლო შექმნილმა საერთაშორისო დღის წესრიგმა ფარდა ახადა ახალ „ბოროტების იმპერიას“ – საბჭოთა კავშირს, – რომელმაც, თავის მხრივ, „რკინის ფარდა“ ჩამოუშვა და მის მიღმა ხალხთა იდეოლოგიურ, ფიზიკურ თუ მორალურ განადგურებას მიჰყო ხელი. აშშ და დასავლეთის სახელმწიფოები ზემოხსენებულის წინააღმდეგ გამოვიდნენ და დაიწყო ახალი ეტაპი, რომელსაც ჩვენ „ცივი ომის“ სახელით ვიცნობთ. „ცივი ომი“, პირველ რიგში, იყო იდეოლოგიური დაპირისპირება ამერიკულ ლიბერალიზმსა და საბჭოთა კომუნისმს შორის. პროცესი მეორე მსოფლიო ომის შემდგომ, 1946 წელს დაიწყო და 1991 წელს – საბჭოთა კავშირის დანგრევით დასრულდა.

მეორე მსოფლიო ომის შემდეგ ორი ზესახელმწიფო უპირისპირდება ერთმანეთს – ამერიკის შეერთებული შტატები და საბჭოთა სოციალისტური რესპუბლიკების კავშირი. „ცივი ომი“ კი იყო მათ შორის იდეოლოგიური, ასევე, ეკონომიკური, გეოპოლიტიკური, სოციალური და კულტურული დაპირისპირება. პირდაპირი, ფართომასშტაბიანი, ე.წ. ცხელი დაპირისპირება ზესახელმწიფოებს შორის არ ყოფილა. თუმცა ორივე მათგანს ჰყავდა მოკავშირეთა ბანაკი, საბჭოთა კავშირმა კი ოფიციალურად შექმნა – საბჭოთა სოციალისტური ბანაკი, რომელშიც, ფაქტობრივად, მთელი ბალკანეთი, აღმოსავლეთ გერმანია, პოლონეთი, ჩეხოსლოვაკია, უნგრეთი და რუმინეთი შედიოდა.

კონფლიქტი იდეოლოგიურად აქცია ორი დაპირისპირებული ძალის მემკვიდრეობით მიღებულმა იდეოლოგიურმა ბუნებამ. როგორც ცივი ომის ისტორიაში შენიშნავენ, ამერიკული და საბჭოთა იდეოლოგიები უნივერსალისტური იყო, რაც იმას გულისხმობს, რომ მათი წარმოდგენები ყველა ერსა და ხალხს ეხებოდა. ისინი ამაცობდნენ თავიანთი თავით, წარსულითა და თანამედროვეობით. აშშ-ცა და საბჭოთა კავშირიც ცდილობდა, გარდაექმნა ევროპა და თავიანთი გავლენები გაეგრძელებინათ. თითოეული მხარე მთელი ცივი ომის განმავლობაში შიშში იყო, რათა მეორე მხარე მასზე წინ არ წასულიყო. აშშ და სსრკ ცდილობდა, საერთაშორისო პოლიტიკის ახალი ფორმები წარმოედგინათ (Westad and Engerman, 2010).

ცივი ომის პერიოდში, მიუხედავად იმისა, რომ ზესახელმწიფოებს შორის არ ყოფილა პირდაპირი, „ცხელი დაპირისპირება“, გამოიყოფა რამდენიმე კონფლიქტი, რომელიც ისტორიაში „ცივი ომის კონფლიქტებითაა“ ცნობილი. ესენია – კორეის ომი, კარიბის კრიზისი, ვიეტნამის ომი და ავღანეთის ომი. ამასთანავე, მიმდინარეობდა დაპირისპირება მესამე სამყაროში, გავლენების მოსაპოვებლად გამაღებული ბრძოლა, შეჯიბრი კოსმოსში, კულტურის, სპორტის, ეკონომიკის, ტექნოლოგიებისა თუ სხვა სფეროებში.

შეერთებული შტატები და საბჭოთა კავშირი ცივი ომის პერიოდში გავლენათა მოსაპოვებლად იბრძოდნენ ჩრდილოეთ აფრიკაშიც. ჩვენი კვლევა შეეხება არა სრულიად ჩრდილოეთ აფრიკას, არამედ მალრიბის რეგიონში მიმდინარე დასავლეთ საჰარის კონფლიქტს. საკუთრივ მალრიბის რეგიონი მოიცავს 4 სახელმწიფოს – მაროკოს, ალჟირს, თუნისსა და ლიბიას. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ დასავლურ ისტორიოგრაფიაში, მათ შორის ქართულ ისტორიოგრაფიასა და აღმოსავლეთმცოდნეობაში მალრიბის რეგიონში სწორედ ზემოხსენებული 4 ქვეყანა მიიჩნევა. თუმცა, არსებობს განსხვავებული მოსაზრებაც, რომლის თანახმად, მალრიბი მოიცავს მავრიტანიასაც და დასავლეთ საჰარასაც, თუმცაღა ეს უკანასკნელი ახლებური და ნაკლებად გავრცელებული ინტერპრეტაციაა.

მალრიბის რეგიონით ევროპის დაინტერესება მე-19 საუკუნიდან იწყება. უცხო ძალებმა უკვე ნაცნობ და გამოცდილ ხერხებს მიმართეს – ურთიერთდაპირისპირებულ მხარეებს აქეზებდნენ, ნანილობრივ მხარს უჭერდნენ, მმართველთა პრეტენდენტებს თანადგომას უცხადებდნენ, ფულით მოისყიდინდნენ ან ძალას იყენებდნენ. ცხადია, ეს იყო ევროპული იმპერიალიზმის გამოხატულება. მე-20 საუკუნის დასაწყისისთვის უკვე საფრანგეთი ფლობდა ალჟირს, ტუნისს, მაროკოს, ხოლო ლიბიაზე გავლენა იტალიამ დაამყარა 1911 წელს. ამერიკის შეერთებული შტატები კი ცდილობდა არ ჩარეულიყო ევროპული კოლონიების საქმეში. ფაქტობრივად, აშშ პასიურ როლში იყო ჩრდილოეთ აფრიკისადმი მეორე მსოფლიო ომამდე. თუმცა ომმა ნათელი მოჰფინა მალრიბის რეგიონის გეოსტრატეგიულ და ეკონომიკურ მნიშვნელობას, რის შემდეგაც აშშ თავის ინტერესებს გადახედა და საგარეო პოლიტიკური კურსი რადიკალურად შეცვალა. ამავე პერიოდშიც უკვე გააქტიურდა და ასპარეზზე გამოვიდა საბჭოთა კავშირი თავისი ინტერესებითა და გეგმით მალრიბის რეგიონში.

ქართულ ისტორიოგრაფიაში, ახალი და უახლესი ისტორიის ფარგლებში, ცივი ომის საკითხების შესწავლას მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს და აქტუალობას არ კარგავს, ვინაიდან პროცესი საკმაოდ ხანგრძლივი და კომპლექსური იყო, რომლის შედეგები დღეს გვაქვს სახეზე. ცივი ომის კონფლიქტების, მხარეთა პოლიტიკასა თუ შედეგებს არაერთი აკადემიური ნაშრომი ეხება, თუმცა ქართულენოვანი და არა მხოლოდ ქართული ნაშრომი, რომელიც კონკრეტულად მალრიბის რეგიონში მიმდინარე დასავლეთ საჰარის კონფლიქტსა და კონფლიქტის მიმართ ცივი ომის მთავარი აქტორების პოლიტიკას შეისწავლის, ნაკლებად მოგვეპოვება.

ნაშრომში მიმოხილული და გაანალიზებულია პირველადი და მეორეული წყაროები. ამასთანავე, გამოყენებულია კვლევის ისტორიული და შედარებითი



მეთოდები. შედარებითი ანალიზის საშუალებით განხილულია ამერიკის შეერთებული შტატებისა და საბჭოთა კავშირის პოლიტიკის საერთო და განმასხვავებელი ნიშნები რეგიონში ცივი ომი მიმდინარეობისას.

## **დასავლეთ საჰარის კონფლიქტი**

დასავლეთ საჰარის კონფლიქტი დღემდე აქტიური კონფლიქტია, რომელიც სათავეს გასული საუკუნის 70-იან წლებში იღებს. ამ კონფლიქტზე საუბრისას კიდევ უფრო კარგად ჩანს აშშ-სა და საბჭოთა კავშირის არჩევანი და ინტერესები დაპირისპირებული მხარეებისადმი. ვიდრე მათ დამოკიდებულებას შეეხებოდა, მიმოვიხილოთ დასავლეთ საჰარის კონფლიქტის გამომწვევი ფაქტორები და ომის მიმდინარეობა ცივი ომის პერიოდში.

თავდაპირველად, კონფლიქტში დაპირისპირებულ მხარეებს წარმოადგენდნენ ესპანეთი, მაროკო და მავრიტანია პოლისარიოს ფრონტის წინააღმდეგ, რომელსაც ზურგს აღჟირი უმაგრებდა. თუ ისტორიას გადავხედავთ, 1934 წელს, ესპანეთმა გააერთიანა მის კონტროლქვეშ მყოფი სანაპირო ზოლის ტერიტორიები და შექმნა ესპანეთის საჰარის პროვინცია. ეს არეალი მუდამ კონფლიქტური იყო: იქ მცხოვრები ადგილობრივი მოსახლეობა ყოველთვის იბრძოდა ესპანური მმართველობის წინააღმდეგ. მას შემდეგ, რაც დეკოლონიზაციის პროცესი აქტიურ ფაზაში შევიდა, ესპანურ საჰარაში ნაციონალიზმი მომძლავრდა. პარალელურად, მაროკოს სამეფოს ჰქონდა ტერიტორიული პრეტენზიები ესპანეთთან სწორედ დასავლეთ ნაწილში.

1971 წელს, ახალგაზრდა სტუდენტთა ჯგუფმა მაროკოში დაიწყო ორგანიზება მოძრაობის შესაქმნელად საგუია ელ-ჰამრისა და რიო დე ოროს განთავისუფლებისთვის, რაც მალე ანგარიშგასაწევ მოძრაობად ჩამოყალიბდა, სახელწოდებით – პოლისარიო<sup>49</sup>. მოძრაობა ცდილობდა მაროკოსგან და ალჟირისგან მხარდაჭერა მოეპოვებინა, თუმცა მხოლოდ ალჟირისა და ლიბიის მხარდაჭერის მიღება მოახერხა. ისინი მალევე გადავიდნენ დასავლეთ საჰარაში, რათა ესპანეთის წინააღმდეგ შეიარაღებული დაპირისპირება წამოეწყოთ. ესპანეთმა, 1975 წელს, დატოვა თავისი ე.წ. კოლონია, რასაც შემდგომ მოჰყვა მადრიდის შეთანხმება 14 ნოემბერს, რომლის მიხედვითაც, ესპანეთმა ოფიციალურად განაცხადა უარი თავის ტერიტორიებზე დასავლეთ საჰარის ნაწილში, დასავლეთ საჰარის ტერიტორია კი მაროკოსა და მავრიტანიას შორის უნდა გადანაწილებულიყო. იქ დაინიშნებოდა ორივე ქვეყნის მიერ წარდგენილი გუბერნატორი, რომელსაც, ესპანური პროტექტორატის დასრულების გარდამავალ პერიოდში, ესპანელი ადმინისტრაციის წარმომადგენლებიც დაეხმარებოდნენ. სამივე ქვეყანა იზიარებდა სამშვიდობო პრინციპებს და იღებდნენ პასუხისმგებლობას, რათა დაეცვათ რეგიონის მოსახლეობა, მათი შეხედულებები და უზრუნველყოთ უსაფრთხოება და სტაბილურობა. (Declaration, 1975)

49 პოლისარიო/POLISARIO ესპანური აკრონიმია

ესპანეთისთვის დასავლეთ საჰარის დათმობა მარტივი ნამდვილად არ იყო. მიუხედავად იმისა, რომ მაროკომ 1960-იან წლებში საჰარის პროვინციისთვის ბრძოლა გაააქტიურა და გაეროსაც კი მიმართა, რათა აღნიშნული რეგიონი დეკოლონიზებული ტერიტორიების სიაში დაემატებინათ, ესპანეთი, თავის მხრივ, ცდილობდა გარკვეული მცირე ტერიტორიების დათმობით მაინც შეენარჩუნებინა საჰარის პროვინცია და, აგრეთვე, ღიად თუ ფარულად დაპირისპირებოდა მაროკოს მხრიდან ორგანიზებულ საპროტესტო მოძრაობას. თუმცა, ესპანეთი იყო, ასე ვთქვათ, მძლავრი საერთაშორისო წნეხის ქვეშ, განსაკუთრებით გაერო-ს მხრიდან, რომელიც თავის მხრივ, განიცდიდა მაროკოსა და მავრიტანიის ზეწოლას.

კონფლიქტში დიდი როლი ითამაშა „მწვანე მარშმა“. ეს იყო მაროკოს ხელი-სუფლების მიერ ორგანიზებული მასობრივი დემონსტრაცია 1975 წელს, რომლის მიზანი იყო ეიძულებინათ ესპანეთი, რათა ნახევრად მეტროპოლიური საჰარის პროვინცია ესპანეთს მაროკოსთვის გადაეცა. საყურადღებოა, რომ მწვანე მარშს 2 მილიონზე მეტი მხარდამჭერი და მოხალისე ჰყავდა. თუმცა, ჩვენ გვსურს, აქ შევნიშნოთ, რომ მწვანე მარშის ქმედებებს გაერო არ სცნობს და მწვავედ აკრიტიკებს მომხდარს თავის 380-ე რეზოლუციაში. გაეროს გადანყვეტილების თანახმად, ის გმობს მწვანე მარშის განზრახვასა და ჩადენილ ქმედებას, წინა რეზოლუციების უგულვებელყოფას. გაერო მოუწოდებდა მაროკოს, გაეყვანა მწვანე მარშის შენაერთები დასავლეთ საჰარის ტერიტორიიდან (UN Resolution N380). მაროკომ არ გაითვალისწინა გაეროს 1975 წელს მიღებული 377-ე და 379-ე რეზოლუციები.

საინტერესოა, რომ მადრიდის შეთანხმება წარმოადგენდა 1975 წლის იუსტიციის საერთაშორისო სასამართლოს დეკლარაციის დარღვევასაც, რომლის თანახმად, არც მაროკოსა და არც მავრიტანიას ტერიტორიული სუვერენიტეტი და პრეტენზიები დასავლეთ საჰარაზე არ გააჩნიათ (ICJ-CIJ, 1975). გაერთიანებული ერების ორგანიზაციამაც მოგვიანებით არ ცნო მადრიდის ხელშეკრულება. გაერო მხარს უჭერს დასავლეთ საჰარის ხალხის ლეგიტიმურ უფლებებსა და საჰარის არაბთა დემოკრატიული რესპუბლიკის დამოუკიდებლობას (Chograni, 2021).

მადრიდის შეთანხმების საპასუხოდ, მომდევნო წელს, პოლისარიომ გადანყვიტა შეექმნა დამოუკიდებელი სახელმწიფო, – საჰარის არაბთა დემოკრატიული რესპუბლიკა (სადრ / SADR) – და წამოიწყო ომი მაროკოსა და მავრიტანიის წინააღმდეგ.

პოლისარიო სამხედრო დახმარებას, იარაღსა და ჯავშანტექნიკას, ფინანსურ და, აგრეთვე, პოლიტიკურ მხარდაჭერას საერთაშორისო დონეზეც ალჟირისგან იღებდა. აქვე აღვნიშნოთ, რომ, მოგვიანებით, ალჟირმა პოლისარიოს ნება დართო თავისი შტაბ-ბინა ტინდუფის (Tindouf) რეგიონში, ალჟირის სამხრეთ-დასავლეთ ნაწილში, მავრიტანიის საზღვართან, დაეარსებინა; იქვე განთავსდა ლტოლვილთა ბანაკებიც, რასაც ჰუმანიტარული, ფინანსური და ადმინისტრაციული დახმარება ალჟირმა გაუწია. საყურადღებოა, რომ ალჟირი კონფლიქტში პირდაპირ არ ჩართულა და არც პოლისარიოსადმი მასშტაბურ სამხედრო დახმარებას აღიარებს, თუმცა ის თავის ტერიტორიაზე პოლისარიოს საჯარისო შენაერთების წვრთნასაც კი უზრუნველყოფდა. ალჟირის მეშვეობით, საბჭოთა კავშირიც, ნაწილობრივ, პოლისარიოს ფრონტის მხარდამჭერი იყო.

ალჟირი გაეროსა თუ სხვა საერთაშორისო დონის შეხვედრებზე, ღიად და აქტიურად უჭერდა მხარს დასავლეთ საჰარის ხალხის თვითგამორკვევის უფლებასა და მათ დამოუკიდებლობას. ალჟირმა რამდენჯერმე უმასპინძლა სამშვიდობო მიზნით პოლისარიოსსა და მაროკოს შორის მოლაპარაკებების რაუნდს. აგრეთვე, ალჟირი დიდი ყურადღებით აკვირდება და ცდილობს, კონფლიქტის ზონაში გაეროს დადგენილებები შესრულდეს, რაც, თავის მხრივ, მაროკოს გალიზიანებასაც იწვევს. მაროკომ არაერთხელ დაადანაშაულა ალჟირი პოლისარიოს პირდაპირ სამხედრო მხარდაჭერაში, თუმცა, ოფიციალურად, ალჟირი უარყოფდა ბრალდებას და მხოლოდ მორალურ და პოლიტიკურ მხარდაჭერაზე აკეთებდა აქცენტს. რეალურად კი, რომ არა ალჟირის სამხედრო დახმარება, პოლისარიოს ძალიან გაუჭირდებოდა მაროკოს წინააღმდეგ ოპერაციების წარმართვა, თანაც უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ამერიკის შეერთებული შტატები მაროკოს მხარს იმით უჭერდა, რომ მოთხოვნილ დახმარებას აწვდიდა.

მავრიტანიამ კონფლიქტი მალე დატოვა, ვინაიდან ის პატარა ქვეყანაა, შეზღუდული რესურსებით. მავრიტანიამ აღიარა სადრი-ს დამოუკიდებლობა და სამშვიდობო ხელშეკრულებასაც მოაწერა ხელი პოლისარიოსთან. ომიდან მავრიტანიის გამოთიშვის შემდეგ, მაროკომ მავრიტანიისთვის განკუთვნილი ტერიტორიებიც მიიერთა; ამასთანავე, გაზარდა სამხედრო კონტიგენტი დასავლეთ საჰარაში (ასი ათასზე მეტი ჯარისკაცი). თუმცა, პოლისარიოს ფრონტიც აგრძელებდა პარტიზანულ ომს. 1980 წელს, მაროკომ სასაზღვრო არეალში კედლის აშენება დაიწყო, რათა შემომავალი პარტიზანებისთვის ხელი შეეშალა. პოლისარიომ ამ კედელს „სირცხვილის“ სახელი დაარქვა. კედელი 2700 კმ სიგრძისაა და ერთგვარ თავდაცვით ბარიერს წარმოადგენს მაროკოს მიერ კონტროლირებად ტერიტორიებსა და პოლისარიოს კონტროლირებად ნაწილს შორის. კედელი 1980-1987 წლებში შენდებოდა. ვრცელდებოდა ინფორმაცია, რომ მაროკო ფოსფატს არალეგალურად მოიპოვებდა ოკუპირებული ტერიტორიიდან. თანდათან მხარეებმა გაანალიზეს, რომ ჩიხში იყვნენ და 1991 წელს, გაეროს შუამავლობით, ხელი მოაწერეს ცეცხლის შეწყვეტის შესახებ შეთანხმებას, გაერო-მ კი სამშვიდობო მისია მიავლინა დასავლეთ საჰარაში (United Nations Mission for the Referendum in Western Sahara, MINURSO) (Chograni, 2021)

ცივი ომის დასრულების შემდგომი პერიოდი ჩვენ ამ შემთხვევაში არ გვანტერესებს, თუმცა აღსანიშნავია, რომ კონფლიქტი დღემდე მოუგვარებელია: არც რეფერენდუმი ჩატარებულა დასავლეთ საჰარაში, ვინაიდან ის არაერთხელ გადაიდო პოლისარიოს ფრონტსა და მაროკოს შორის დავის გამო, თუ ვინ არის უფლებამოსილი ხმის მისაცემად დასავლეთ საჰარის სტატუსისთვის. შედეგად, მაროკოს ისევ ოკუპირებული აქვს ტერიტორიის უმეტესი ნაწილი, რაც დაახლოებით რეგიონის 80 პროცენტია. (BBC, 2023)



წყარო: რუკა აღებულია ვებ-გვერდიდან: [Arabcenterdc.org](https://arabcenterdc.org). The Four-Approach Dilemma of the Western Sahara Conflict. 2017, <https://arabcenterdc.org/resource/the-four-approach-dilemma-of-the-western-sahara-conflict/>

რაც შეეხება საბჭოთა კავშირისა და ამერიკის პოზიციას კონფლიქტისადმი, ჯერ კიდევ კონფლიქტის სანყის ფაზაში, საბჭოთა კავშირმა დაგმო ესპანეთის ქმედებები დასავლეთ საჰარაში. ეს ის პერიოდია, როცა მაროკოსა და საბჭოთა კავშირს შორის საკმაოდ დიდი სავაჭრო ხელშეკრულებები იყო გაფორმებული და პარტნიორული ურთიერთობა აღზევებას განიცდიდა. მხარეები ძალიან ახლოს იყვნენ შეთანხმებასთან, რომლის მიხედვით მოსკოვი შეძლებდა აემუნებინა მესკალაში ახალი ფოსფატის მალარო, საიდანაც საბჭოთა კავშირი 10 მილიონ ტონა ფოსფატს მიიღებდა წელიწადში. შესაბამისად, როდესაც დასავლეთ საჰარის კონფლიქტი გამწვავდა და მთავარ აქტორად უკვე მაროკო მოგვევლინა, საბჭოთა კავშირმა მისი მხარდაჭერა არჩია. ლეონიდ ბრეჟნევი ლიდაც კი აცხადებდა ამას. თუმცა მალევე შეიქმნა უზერხულობა, ვინაიდან მალრიბის ქვეყნებს ერთიანი პოზიცია არ ჰქონდათ დასავლეთ საჰარის საკითხისადმი და მხარდამხარ არ იყვნენ, ხოლო საბჭოთა კავშირს ალჟირთანაც საკმაოდ მჭიდრო ურთიერთობები ჰქონდა. მოსკოვი ნამდვილად რთულ სიტუაციაში აღმოჩნდა: ერთი მხრივ, მას აღეშვებდა მაროკოსთან საკმაოდ მომგებიანი პოტენციური სავაჭრო კავშირები, ხოლო, მეორე მხრივ, ალჟირთან არსებული ურთიერთობები და, აგრეთვე, ალჟირის საბჭოთა კავშირისადმი მხარდაჭერა ანგოლას საკითხში. მოსკოვი მაქსიმალურად ფრთხილ პოზიციას იჭერდა. მაროკოს დელეგაციის მოსკოვში ვიზიტის დროს, 1975 წელს, დელეგაციის ხელმძღვანელმა ალ-იაზიმ განაცხადა, რომ მაროკო იბრძვის უცხო-

ელთა ბატონობის წინააღმდეგ დასავლეთ საჰარაში, ხოლო საბჭოთა მეგობრებს ეს ყოველივე კარგად ესმით და მხარს უჭერენ მაროკოელ ხალხს იმპერიალიზმისა და კოლონიალიზმის წინააღმდეგ ბრძოლაში (Zoubir, 1987).

საბჭოთა კავშირს, რეალურად, ორი კურდღლის დაჭერა სურდა, თუმცა ეს არც თუ ისე მარტივი იყო. საბჭოთა ლიდერებს მოუწიათ განცხადებების გაკეთება იმის თაობაზე, რომ დასავლეთ საჰარის ხალხი იმსახურებდა დამოუკიდებლობას და თავიანთი უფლებების აღიარებას. აგრეთვე, საერთაშორისო არენაზე, პოლიტიკურ დონეზე, საბჭოთა ლიდერები ალჟირის პოზიციასაც ამაგრებდნენ და მას მხარს უჭერდნენ. პარალელურად, საბჭოთა კავშირს სულაც არ სურდა ფოსფატთან დაკავშირებული მოლაპარაკებების ჩაშლა მაროკოსთან, თუმცა მათი მცდელობები წარუმატებელი აღმოჩნდა, რადგან, საბოლოოდ, მეფე ჰასან მეორემ გარიგება შეაჩერა (Solarz, 1979).

აქვე შევეხებით მაროკოს კომუნისტურ პარტიას, მათი მემკვიდრე მოძრაობისა და ალი იატას პოზიციას, რომელსაც ის 1977 წელს მიცემულ ინტერვიუში ჯეროვნად აფიქსირებს. ალი იატას მიხედვით, კომუნისტები თავიდანვე მხარს უჭერდნენ მაროკოსა და მწვანე მარშს. დასავლეთ საჰარის ხალხის რეინტეგრაცია უნდა მომხდარიყო თავიანთ მშობლიურ ქვეყანასთან – მაროკოსთან. მისი თქმით, დასავლეთ საჰარა მაროკოს ეროვნული ნაწილი იყო და ტერიტორიისთვის ბრძოლა არა მხოლოდ პროგრესული, არამედ რევოლუციური ნაბიჯია (Yata and Paul, 1977).

საბჭოთა კავშირი გაეროს რეზოლუციებს დასავლეთ საჰარის კონფლიქტთან დაკავშირებით ეთანხმებოდა, თუმცა ის პოლისარიოს ფრონტს პირდაპირ და ლიად მხარს არ უჭერდა. ალი იატა იმასაც კი აცხადებდა, რომ პოლისარიო არ იყო ეროვნული ლიბერალური მოძრაობა და ის ესპანეთისა და ალჟირის ერთგვარ სათამაშოს წარმოადგენდა და მათ ემსახურებოდა. საბჭოთა კავშირს, მისი თქმით, ძალზე მჭიდრო კავშირები ალჟირთან არ ჰქონდა და ამისთვის მხოლოდ ცალსახა მაჩვენებლებს იმონმებს, ალჟირის ეკონომიკურ ბირჟაზე სსრკ-ზე მხოლოდ 8 პროცენტის ნილი მოდის, ხოლო დანარჩენი ამერიკასთან, საფრანგეთთან, დასავლეთ გერმანიასთან და სხვა კაპიტალისტულ ქვეყნებთან კავშირების (Yata and Paul, 1977). ბუნებრივია, ალი იატას პოზიციები და შეხედულებები ოფიციალური მოსკოვის პოლიტიკასა და პოზიციას არ გამოხატავს. აქვე ვახსენოთ, რომ სანყის ეტაპზე, სსრკ წინააღმდეგი იყო, ალჟირს პოლისარიოსთვის მიეცა უფლება, გამოეყენებინა ალჟირისთვის მინოდებული საბჭოთა სამხედრო ტექნიკა. თუმცა, საბოლოოდ, მოსკოვმა თავისი გადაწყვეტილება შეცვალა. ომის აქტიური ფაზის დროს ვრცელდებოდა ხმები, რომ სსრკ პირდაპირაც აწვდიდა პოლისარიოს იარაღს, თუმცა ეს არ დასტურდება. ხოლო, გაცილებით ცხადი იყო, რომ ალჟირის შუამავლობით, პოლისარიოს ფრონტი საბჭოურ სამხედრო ტექნიკას იყენებდა.

პოლისარიოს ფრონტს სსრკ-თან დიპლომატიური კავშირების დამყარება და საჰარის არაბთა დემოკრატიული რესპუბლიკის პოლიტიკური აღიარებაც სურდა. აგრეთვე, პოლისარიომ არაერთხელ მიმართა საბჭოთა კავშირს სამხედრო დახმარებისთვის. თუმცა, ვერც დიპლომატიურ აღიარებას მიაღწიეს სსრკ-სგან და ვერც ღია სამხედრო მხარდაჭერა მიიღეს. მაგრამ გაეროს სხდომებზე საბჭოთა

კავშირი პირდაპირ აცხადებდა პოლისარიოს ლეგიტიმურ უფლებებზე სადრ-ში და, ასევე, მიუთითებდა, რომ დასავლეთ საჰარის ხალხის ერთადერთი კანონიერი წარმომადგენელი, სწორედ, საჰარის არაბთა დემოკრატიული რესპუბლიკა უნდა ყოფილიყო (Zoubir, 1987). რეალურად, საბჭოთა კავშირის მაროკოსთან და ალჟირთან ურთიერთობები მეტად ანალღვლებდა, ვიდრე პოლისარიოს ფრონტი. ამიტომაც, ის თავშეკავებულ პოზიციას იჭერდა და მხოლოდ და მხოლოდ ირიბად, თუმცა ღია განცხადებებით, უჭერდა მხარს სადრ-სა და პოლისარიოს, პარალელურად კი მაროკოელ ხალხსა და მთავრობას. საბჭოთა კავშირი, გარკვეულწილად, იანუსის სახა სუბიექტს მოგვაგონებს დასავლეთ საჰარის კონფლიქტში.

რაც შეეხება აშშ-ს პოზიციას, ის მაროკოს მხარდაჭერი იყო დასავლეთ საჰარის კონფლიქტში. თავდაპირველად, აშშ-ს მწვავე რეაქცია ჰქონდა, როდესაც მაროკომ აშშ-ს მიერ მიწოდებული იარაღის გამოყენება დაიწყო პოლისარიოს წინააღმდეგ, თუმცა მოგვიანებით, გაეროს რეზოლუციებისა და მონოდებების მიუხედავად და იმის გათვალისწინებით, რომ, ასევე, კონგრესის დათანხმებაც არცთუ ისე მარტივი იყო, აშშ-მ მაინც მაროკოს მხარდაჭერა არჩია და მომდევნო ეტაპზე მოთხოვნილი სამხედრო დახმარებაც კი მიაწოდა.

მაროკოს მეფე ჰასან II (1961-1999) კი აცხადებდა, რომ ამერიკული სამხედრო დახმარება ერთგვარი ფასი იყო მათთან მეგობრობისა. როდესაც შეერთებულმა შტატებმა დაინახა, რომ მაროკოს უკვე საფრთხე დაემუქრა და შეტევები ქვეყნის შიგნითაც დაიწყო, ჯიმი კარტერის ადმინისტრაციამ დაამტკიცა 235 მილიონი დოლარის ღირებულების იარაღის პაკეტი მაროკოსთვის. 1980 წლის იანვარში, პრეზიდენტის ამ გადაწყვეტილებას კონგრესში, ბუნებრივია, დაცვის საჭიროება მოჰყვა, რაზეც განაცხადეს, რომ ამერიკის შეერთებული შტატების მთავარი ინტერესი იყო, თავიდან აეცილებინათ მათი მეგობრისა და მოკავშირის, მაროკოს, დამარცხება.

შეერთებულ შტატებს ნამდვილად სურდა, რომ მათი მოკავშირე ძალა დამარცხებული არ ენახა, ვინაიდან ეს ფაქტი რეგიონში ამერიკის გეგმებსაც შეაფერხებდა. აქვე აღვნიშნოთ, რომ ზოგადად, აშშ-ც, საფრანგეთიც და ზოგადად დასავლეთიც პოლისარიოს არადასავლურ ბანაკში განიხილავდა, მიუხედავად იმისა, რომ საბჭოთა კავშირი პოლისარიოს ფრონტს არ ეხმარებოდა. აქ მნიშვნელოვან როლს თამაშობდა ალჟირის ფაქტორიც, რომელსაც ისეთივე ახლო და მჭიდრო პოლიტიკური კავშირები არ ჰქონდა აშშ-სთან როგორც მაროკოს სამეფოს. მაროკო ცივი ომის პერიოდში ცალსახად და ღიად პროდასავლური ორიენტაციის მქონე ქვეყანა იყო. ვერ ვიტყვით, რომ ის აშშ-ს მარიონეტი იყო, თუმცა შეერთებული შტატები მას ყოველთვის მწვანე შუქს უნთებდა, რადგან მაროკო მთავარი აქტორი იყო რეგიონში კომუნიზმისა და სოციალიზმის წინააღმდეგ ბრძოლაში. ამასთანავე, ამერიკის პრეზიდენტ ჯონ კენედიდან დაწყებული, ქვეყანა განსაკუთრებულად ამახვილებდა ყურადღებას კოლონიალიზმის დროს, ევროპის იმპერიალისტური ქვეყნებისგან დაჩაგრული ერების დაცვის კუთხით. კენედი იმასაც კი აცხადებდა, რომ ეკონომიკური ზრდა როგორც სამხრეთში, ისე ჩრდილოეთში, შესაძლოა, სწორედ პოლიტიკური დემოკრატიის ხელშემწყობი აღმოჩნდეს. ეს კურსი კი მომდევნო ეტაპებზეც გაგრძელდა (Kennedy, 1961).

შესაძლოა, პარადოქსულია, თუმცა ამერიკის შეერთებული შტატები ყოველთვის მხარს უჭერდა გაეროს რეზოლუციებს დასავლეთ საჰარის საკითხთან დაკავშირებით. რა თქმა უნდა, უნდა გავითვალისწინოთ ისიც, რომ აშშ საკმაოდ სენსიტიურია სადრ-თან მიმართებით, ვინაიდან მისი ისტორიის გათვალისწინებით, შტატები მუდამ მომხრე იყო ერთა თვითგამორკვევის უფლებისა (Zoubir, 2018). ამასთანავე, მაროკოსთან არსებულმა პოლიტიკურმა, სამხედრო და ეკონომიკურმა ინტერესებმა განსაზღვრა შტატების უპირობო მხარდაჭერა სამეფოსადმი, როგორც სანდო მოკავშირისადმი არაბულ სამყაროში. პარალელურად, აშშ-ს ძალიანაც ანუხებდა საბჭოთა გავლენების ზრდა ჩრდილოეთ აფრიკაში, მიუხედავად იმისა, რომ პოლისარიოს ფრონტი საბჭოურ პირდაპირ დახმარებას არ იღებდა, თუმცა კი ძალიანაც სურდათ. ვაშინგტონი შეშინებული იყო, რეგიონში არ გაჩენილიყო პროსაბჭოური სახელმწიფო. როგორც ჰენრი კისინჯერი აცხადებდა, „ამერიკა ეწინააღმდეგება კიდევ ერთი ანგოლას მიღებას აფრიკაში“ (Binder, 1975). ვფიქრობთ, ამით ყველაფერი კიდევ უფრო ნათელია.

აშშ-მაროკოს ურთიერთობა შედარებით დაიძაბა მას შემდეგ, რაც მეფე ჰასანმა მუამარ კადაფთან (1969-2011) 1984 წელს გააფორმა ხელშეკრულება, რომელიც არაბულ-აფრიკული კავშირის ჩამოყალიბებას გულისხმობდა, თითოეული შემავალი სახელმწიფოს სუვერენიტეტის უპირობო შენარჩუნებით. ბუნებრივია, შეთანხმება მოიცავდა მჭიდრო ეკონომიკურ, სოციალურ და პოლიტიკურ თანამშრომლობას. შეერთებულ შტატებში კონგრესის, მედიისა თუ სხვადასხვა სახელმწიფო ინსტიტუტების წევრები მაროკოს მწვავედ აკრიტიკებდნენ გადადგმული ნაბიჯისთვის, რაც მათთვის საკმაოდ მოულოდნელი იყო და ამას ლალატად მიიჩნევდნენ. მეფე ჰასანი კი მაქსიმალურად ცდილობდა, ვაშინგტონი დაერწმუნებინა, რომ საგანგაშო არაფერი იყო. მან თავისი მრჩეველი, აჰმედ რედა გუეირაც კი გაგზავნა აშშ-ში ლობირებისთვის. მაროკო აცხადებდა, რომ ამ შეთანხმებით ის ცდილობდა, ერთგვარი შემაკავებელი გავლენა ჰქონოდა მუამარ კადაფიზე. საინტერესო კი ის მოცემულობა გახლდათ, რომ აშშ, ასე ვთქვათ, ენდო ჰასან II-ს და რეიგანის ადმინისტრაციამ „დაველოდოთ და ვნახავთ“ (wait and see) პოზიცია აირჩია. მათ მხოლოდ გააფრთხილეს მაროკო, რომ კადაფს არ ენდობოდნენ, ხოლო სამეფოსადმი განკუთვნილი დახმარებათა მიწოდება განაგრძეს. შესაბამისად, მაროკომ 1985 წლის ბოლოსთვის, თავისი ეკონომიკური და სამხედრო დახმარების პაკეტი, ჩვეულებისამებრ, მიიღო (Damis, 1985).

აშშ შემოთავაზებული იყო იმ ფაქტითაც, რომ 1970-იანი წლების ბოლოსა და 80-იანი წლების დასაწყისში შეინიშნებოდა პოლისარიოს ფრონტის კავშირიც ლიბიასა და შეერთებული შტატების სხვა მტრებთან. ბუნებრივია, ეს გაცილებით მეტად „აფრთხობდა ამერიკას“. ამას თან ერთვოდა ის გარემოებაც, რომ თანდათან გამოიკვეთა მაროკოს არარადიკალური პოზიცია ისრაელის მიმართ, ისრაელი კი აშშ-ს მეგობარი და მოკავშირე სახელმწიფო იყო. ზოგადად, მაროკო არაბული ქვეყნების იმ მცირე ჯგუფს მიეკუთვნება, რომელთაც ისრაელთან შედარებით მეგობრული ურთიერთობა აქვს. შესაბამისად, ეს ყოველივე მნიშვნელოვან როლს თამაშობდა შტატების პოზიციის არჩევას. ჩვენს საკვლევ პერიოდს არ ეხება, თუმცა მე-20

საუკუნის მიწურულსა და 21-ე საუკუნის დასაწყისში აშშ-სა და ალჟირს შორის ურთიერთობები საგრძნობლად დათბა, პოლიტიკურ დონეზეც კი, თუმცა ამას შეერთებული შტატების მხარდაჭერა მაროკოსადმი არ შეუცვლია (Zoubir, 2018).

აქვე შევეხებით გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის საქმიანობას დასავლეთ საჰარის რეგიონში. როგორც ზემოთ აღინიშნა, გაერო გმობს მაროკოს ქმედებებს და აღიარებს დასავლეთ საჰარის ხალხის უფლებას თვითგამორკვევისა და დამოუკიდებელი სახელმწიფოს შექმნის შესახებ. ამას ცხადყოფს ზემოთ ხსენებული რეზოლუციებიც. თუმცა, რამდენად ეფექტურად მუშაობდა გაერო კონფლიქტის ზონაში და რამდენად მისი მისია ახერხებდა რეზოლუციებით გათვალისწინებული ვალდებულებების შესრულებას?

ცივი ომის დასასრულს გაერო-მ მნიშვნელოვანი როლი ითამაშა ცეცხლის შეწყვეტის საკითხში, თუმცა როგორც ზემოთ აღინიშნა, კონფლიქტი დღემდე „გაყინულია“ და არაერთხელ გაღვივდა დაპირისპირებული მხარეების პროვოკაციათა გამო. MINURSO არის გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის მისია დასავლეთ საჰარაში, რომელიც რეფერენდუმისთვის შეიქმნა 1991 წელს, გაეროს 690-ე რეზოლუციის თანახმად, რათა დასავლეთ საჰარის ხალხს თავად გადაეწყვიტა, მაროკოსთან ინტეგრაცია სურდათ, თუ დამოუკიდებლობა (UN Resolution N690, 1991). დაინიშნა გაერო-ს გენერალური მდივნის სპეციალური წარმომადგენელი, რომელსაც ჰქონდა ერთადერთი და ექსკლუზიური პასუხისმგებლობა რეფერენდუმთან დაკავშირებულ საკითხებზე. მას გაერო-ს ამოცანების შესრულებაში უნდა დახმარებოდა გაერო-ს სპეციალური მისია, სამოქალაქო და სამხედრო პოლიციის ინტეგრირებული ჯგუფი (MINURSO, 2023).

ზემოთ როგორც აღინიშნა, რეფერენდუმი დღემდე არ ჩატარებულა. ამის მთავარ მიზეზად სახელდება შემდეგი გარემოება – პოლისარიოს საკმაოდ შეზღუდული ხედვა ჰქონდა. ის ეყრდნობა 1974 წლის ესპანურ ცენზს მოსახლეობის აღწერის შესახებ, ხოლო მაროკომ ხედვა საკმაოდ გააფორთოვა და მოითხოვს ხმის მიმცემთა შორის ჩაითვალოს ამჟამად მაროკოს ტერიტორიაზე მცხოვრები წარმოშობით დასავლეთ საჰარელი ხალხიც. გაერო დღემდე ცდილობს, მხარეებს მოელაპარაკოს, გათვალისწინებულ იქნას მათი ინტერესები, მოაგვაროს ტექნიკური დეტალები. აგრეთვე, ორგანიზაცია არ იღებს დასავლეთ საჰარის დამოუკიდებლობას ერთ-ერთ ვარიანტად, უპირობოდ მხარს უჭერს ხალხის თვითგამორკვევის უფლებას. MINURSO-ს შტაბ-ბინა მდებარეობს ქალაქ ლეიუნთან, ტინდუფის საველე ოფისთან, ტინდუფში კი ლტოლვილთა ბანაკებია განთავსებული. გაეროს მისია მაქსიმალურად ცდილობს, პირველივე დღიდან ხელი შეუწყოს ნდობის აღდგენის პროცესს მხარეებს შორის. ის ეხმარება ოჯახებს და ნათესავებს, ერთმანეთს ესტუმრონ როგორც დასავლეთ საჰარის ტერიტორიაზე, ასევე, ალჟირში, ტინდუფის ბანაკებში (Theofilopoulou, 2006).

აღსანიშნავია ისიც, რომ დეკოლონიზაციის პროცესში ბუნებრივი იყო დასავლეთ საჰარის მოსახლეობის გააქტიურებული ბრძოლა. დღესაც, საერთაშორისო საზოგადოების საკმაოდ დიდი ნაწილი უჭერს მათ მხარს და აკრიტიკებს მაროკოსა და სამეფოს მხარდამჭერებს. რალა თქმა უნდა, აქ პარადოქსულია



თავად მაროკოც, რომელიც დამოუკიდებლობამდე ანტიკოლონიურ პოლიტიკას ატარებდა და თვითგამორკვევის უფლებაზე აპელირებდა, თუმცა ეს მხოლოდ მაშინ, როდესაც საქმე მაროკოს ეხებოდა, დასავლეთ საჰარის მიმართ კი სამეფოს რადიკალურად საპირისპირო პოზიცია უჭირავს.

თუ კოლონიალიზმა ბევრი ომი, სისხლისღვრა, კულტურული განხეთქილებები, სიმწარე დაუტოვა მსოფლიოს, დეკოლონიზაციამ და ამ პროცესის შედეგად შექმნილმა საერთაშორისო ვითარებამაც არაერთი პოლიტიკური პრობლემა მოიტანა. იმ პერიოდში და დღესაც, გარკვეულწილად, საერთაშორისო საზოგადოება მოიცავს უამრავ სახელმწიფოს, რომელსაც დღესაც განვითარების კუთხით არაერთი პრობლემა აქვს. დეკოლონიზაციას თან მოჰყვა ეთნიკური, რელიგიური, იდეოლოგიური, დასავლურ-კომუნისტური თუ სხვა დაპირისპირებები. თუმცა, რა თქმა უნდა, ეს როდი ნიშნავს პროცესის მცდარობას. დიდ სახელმწიფოებს ნაკლებად რომ აინტერესებდეთ ერთმანეთთან მეტოქეობა, გაცილებით სტაბილურ საერთაშორისო ვითარებასაც მივიღებდით. ამ უკანასკნელის ნათელი მაგალითია აშშ-საბჭოთა კავშირის საგარეო პოლიტიკური ვექტორები დასავლეთ საჰარის კონფლიქტისადმი, რომელიც იცვლებოდა იმისდა მიხედვით, თუ შესახელმწიფოები მეტოქეობის რა ეტაპზე იყვნენ და თუ როგორი ურთიერთობა ჰქონდათ მათ მაროკოსა და ალჟირის მიმართ.

შეჯამების სახით შეიძლება ითქვას, რომ საბჭოთა კავშირისთვის ცივი ომის პერიოდში ყველაზე მთავარი, ბუნებრივია, სულ მცირე, ძალთა წონასწორობის დაცვა იყო და ის მაქსიმალურად ცდილობდა, მეტი ქვეყანა გააერთიანებინა სოციალისტურ ბანაკში. საბჭოთა საგარეო პოლიტიკა დასავლეთ საჰარის კონფლიქტისადმი, ისევე როგორც მალრიბის რეგიონისადმი, იმავე კურსს ატარებდა, რასაც, ზოგადად, ახლო აღმოსავლეთისა და მესამე სამყაროს ქვეყნების მიმართ. უპირველესი საზრუნავი, რა თქმა უნდა, სსრკ-ს უსაფრთხოების ინტერესების უზრუნველყოფა იყო, ძირითადად, რეგიონში აშშ-სთვის აქტიური კონკურენციის განვით. საბჭოთა კავშირი განსაკუთრებულ სიფრთხილეს იჩენდა იმ ქვეყნებისადმი, რომლებიც პირდაპირ თუ ირიბად ჩრდილო-ატლანტიკურ ორგანიზაციასთან იყო დაკავშირებული. ამ კუთხით მალრიბის რეგიონი მას პოტენციურ სტრატეგიულ და გეოპოლიტიკურ უპირატესობას სთავაზობდა.

ახლო აღმოსავლეთის რეგიონში დაწყებულმა ნაციონალისტურმა მოძრაობებმა, შეერთებულ შტატებსა და საბჭოთა კავშირს მეტი გასაქანი მისცა და ეს ერთგვარი ხელსაყრელი საშუალება აღმოჩნდა, რათა არაბ ლიდერებთან ახლო, მჭიდრო კონტაქტები დაემყარებინათ. თუმცა რეგიონში აღზევებული არაბული ნაციონალიზმი იდენტური არ იყო მალრიბის ნაციონალურ-დამოუკიდებლობის პროცესისა. ზოგადად, ჩრდილოეთ აფრიკით აშშ და საბჭოთა კავშირი მეორე მსოფლიო ომის შემდეგ დაინტერესდა, ხოლო მალრიბით აქტიური დაინტერესება ცოტა მოგვიანებით მოხდა, რაც, ბუნებრივიცაა, ვინაიდან ამ დროს მოიპოვეს საფრანგეთის ყოფილმა კოლონიებმაც დამოუკიდებლობა. აგრეთვე, უნდა აღინიშნოს, რომ ახლო აღმოსავლეთში საბჭოთა კავშირსაც და აშშ-საც ხიბლავდა რეგიონის უზარმაზარი რესურსები, ნავთობი, გეოპოლიტიკური მნიშვნელობა, რაც ახლო აღმოსავლეთში

მოქმედებისთვის სტრატეგიულ პუნქტს წარმოადგენდა ორივე მხარისთვის. 1960-იანი წლებიდან რეგიონისადმი ინტერესი კიდევ უფრო გაიზარდა და ე.წ. „კაგებემ“ (სახელმწიფო უსაფრთხოების კომიტეტი) სადაზვერვო სამუშაოებიც კი დაიწყო მთელ აფრიკასა და ახლო აღმოსავლეთში, რაც გრძელდებოდა დასავლეთ საჰარის კონფლიქტის დროსაც. საბჭოთა კავშირი მაქსიმალურად ცდილობდა, აღეკვეთა თავის ინტერესთა არეში მოქცეულ ქვეყნებში დასავლური ეკონომიკური გავლენა, მოეხდინა ამის მინიმიზაცია, აშშ ხალხის მტრად დაეხატა და ანტიდასავლური ორიენტაციის მაქსიმიზაცია მოეხერხებინა.

ამერიკის შეერთებული შტატებიცა და საბჭოთა სოციალისტური რესპუბლიკების კავშირიც დეკოლონიზაციის შედეგად წარმოქმნილი დამოუკიდებელი ერების დახმარებასა და ხელშეწყობას გამალებით ცდილობდა. მთავარი აქ მათ მიერ განეული ეკონომიკური და სამხედრო დახმარება იყო. დასავლეთ საჰარის კონფლიქტში ირიბ თუ პირდაპირ ჩართულობას, სულ მცირე მხარდაჭერას, მთავარი აქტორების – მაროკოსა და ალჟირისადმი პოლიტიკური კურსი განაპირობებდა. თუ საბჭოთა კავშირი გაერო-ს სხდომებზე ღიად უჭერდა მხარს სადრ-ს, აშშ უფრო თავშეკავებულ პოლიტიკას ატარებდა ამ კუთხით. თუმცა რეალურად საბჭოთა კავშირიცა და შეერთებული შტატებიც დასავლეთ საჰარის კონფლიქტში ირიბად ჩართულნი იყვნენ და მათთვის მთავარი იყო მაროკოსა და ალჟირის პოზიციები, მათთან პარტნიორობა, რაც, თავის მხრივ, განაპირობებდა ამ ორი ზესახელმწიფოს პოზიციას მალრიბის რეგიონში.

### გამოყენებული ლიტერატურა

სანიკიძე, გ. ალასანია, გ. და გელოვანი ნ. (2011) *ახლო აღმოსავლეთის ისტორია და მისი ურთიერთობები სამხრეთ კავკასიასთან*. თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.

ჯენტლესონი ბ. (2015) *ამერიკის საგარეო პოლიტიკა*. თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.

Arab Center. (2017). *The Polisario Front, Morocco, and the Western Sahara Conflict*. <https://arabcenterdc.org/resource/the-polisario-front-morocco-and-the-western-sahara-conflict/> (Accessed January 7, 2024)

BBC News. (2023, January 31). *Western Sahara profile*. Available at: <https://www.bbc.com/news/world-africa-14115273> (Accessed October 30, 2023)

Binder D. (1975) Kissinger warns. November 25, 1975. Available at: <https://www.nytimes.com/1975/11/25/archives/kissinger-warns-soviet-and-cuba-on-aid-to-angola.html> (Accessed October 30, 2023)

Bradley Ph. (2010) *Decolonization, the global South, and the Cold War, 1919–1962, The Cambridge History of The Cold War*, Cambridge University Press, New York.

- Chograni H. (2021) *The Polisario Front, Morocco, and the Western Sahara Conflict*. [June 22, 2021. Available at: <https://arabcenterdc.org/resource/the-polisario-front-morocco-and-the-western-sahara-conflict> (Accessed October 30, 2023)
- Damis, J. (1985). United States Relations with North Africa. *Current History*, 84(502), 193–234. <http://www.jstor.org/stable/45315503>
- Declaration of principles on Western Sahara by Spain, Morocco and Mauritania. (1975). November 19, 1975. Available at: [https://peacemaker.un.org/sites/peacemaker.un.org/files/MA-MR-ES\\_751114\\_DeclarationPrinciplesOnWesternSahara\\_0.pdf](https://peacemaker.un.org/sites/peacemaker.un.org/files/MA-MR-ES_751114_DeclarationPrinciplesOnWesternSahara_0.pdf) (Accessed October 30, 2023)
- ICJ-CIJ. (1975). *Western Sahara, Advisory Opinion*. October 16, 1975. Available at: <https://www.icj-cij.org/public/files/case-related/61/6197.pdf> (Accessed October 30, 2023)
- Kennedy F. J. (1961). *Special Message to the Congress on Foreign Aid*, March 22, 1961 (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1962).
- MINURSO. (2023). *MINURSO Fact sheet*. June, 2023. Available at: [https://peacekeeping.un.org/en/mission/minurso#:~:text=The%20United%20Nations%20Mission%20for,de%20Oro%20\(Frente%20POLISARIO\)](https://peacekeeping.un.org/en/mission/minurso#:~:text=The%20United%20Nations%20Mission%20for,de%20Oro%20(Frente%20POLISARIO)) (Accessed October 30, 2023)
- Solarz S. (1979). *Arms for Morocco*. [online] Last updated: December 1, 1979. Available at: <https://www.foreignaffairs.com/articles/morocco/1979-12-01/arms-morocco> (Accessed October 30, 2023)
- Theofilopoulou A. (2006). *The United Nations and Western Sahara*. United States Institute of Peace, special report. July, 2006. Available at: <https://www.usip.org/sites/default/files/sr166.pdf> (Accessed October 30, 2023)
- UN Resolution N380. (1975). November 6, 1975. Available at: [https://undocs.org/Home/Mobile?FinalSymbol=S%2FRES%2F379\(1975\)&Language=E&Device-Type=Desktop&LangRequested=False](https://undocs.org/Home/Mobile?FinalSymbol=S%2FRES%2F379(1975)&Language=E&Device-Type=Desktop&LangRequested=False) (Accessed October 30, 2023)
- UN Resolution N690. (1991). April 29, 1991. Available at: <https://digitallibrary.un.org/record/112199?ln=en> (Accessed October 30, 2023)
- Westad A. and Engerman D. (2010) *The Cambridge history of the cold war*. New York: Cambridge University press.
- Yata A. and Paul J. (1977) *The Moroccan CP and Sahara*, MERIP reports. April, 1977. Available at: <https://www.jstor.org/stable/3011812> (Accessed October 30, 2023)
- Zoubir, Y. (1987). Soviet Policy toward the Western Sahara Conflict. *Africa Today*, 34(3), 17–32. <http://www.jstor.org/stable/4186426>
- Zoubir Y. (2018) The United States and the question of Western Sahara: A low priority in US Foreign Policy. *Africana studia: revista internacional de estudos africanos*, №29, 2018, pp. 55–64. Available at: <https://www.africabib.org/rec.php?RID=A00007539> (Accessed October 30, 2023)

## IDENTIFICATION OF THE INCIDENCE OF POST-TONSILLECTOMY BLEEDING AND EVALUATION OF POSSIBLE BLEEDING RISK FACTORS IN ADULT GEORGIAN PATIENTS

### INTRODUCTION:

According to the American Academy of Otolaryngology-Head and Neck Surgery, a tonsillectomy can be defined as a „surgical procedure performed with or without adenoidectomy that completely removes the tonsil, including its capsule, by dissecting the peritonsillar space between the tonsil capsule and the muscular wall.“ (Bohr et al... 2023) Various techniques include cold steel dissection, electrocautery, laser ablation, and harmonic scalpel. (Basu et al... 2019) These methods differ in their potential benefits, allowing surgeons to plan operations based on patient characteristics and preferences. In Georgia, electrocautery and laser ablation are the most common surgical techniques for performing tonsillectomy. A tonsillectomy should be performed if the patient has recurrent tonsillitis. The primary reason for tonsillectomy in the past years was frequently recurring infections. Approximately seven episodes of tonsillitis in one year or four or more recurrent infections annually in the past 3 years. (Windfuhr et al.. 2016) However, nowadays the main and additional indication for performing this operation is a sleep disorder, such as sleep apnea. (Verma et al... 2017)

Although tonsillectomy is considered one of the straightforward operations, its recovery period (From day 0 to day 21 ) can be complicated by life-threatening complications, such as pulmonary edema, dehydration, bleeding, and even sometimes requires a blood transfusion. One of the most serious complications during the post-tonsillectomy period is post-tonsillectomy hemorrhage (PTH) which may occur at any time. Nowadays there are more PTH cases in the adult population than in patients under 16 years. However, the risk factors and the prevention mechanisms of PTH remain unclear. (Tetsuro Hoshino et al... 2017)

Post-tonsillectomy bleeding is classified as primary and secondary. Primary hemorrhage is defined as postoperative bleeding which occurs within 24 hours of surgery. The incidence of post-tonsillectomy hemorrhage varies, between 0.28%-20% (Miller and Handler 1986) Differences between primary and secondary hemorrhages are between 0.2% – 2.2%. and secondary 0.1% -4.8%, (Wall et al. 2018) The reported cases of post-tonsillectomy bleeding in the different literature widely vary, among medical centers.

The research aim is to collect data on patients in the Georgian population and analyze the main risk factors of bleeding risks.

## **MATERIALS AND METHODS**

Based on the National Clinics of Otorhinolaryngology, we have collected medical histories of adult patients >16 years, diagnosis – chronic tonsillitis and operated tonsillectomy. Retrospective review of post-tonsillectomy medical cards and identification of the reason for re-hospitalization in the postoperative period. Evaluation of the secondary (group 2) and primary (group 1) hemorrhage rate. We used databases of the National Center of Otorhinolaryngology Japharidze – Qevanishvili clinic and created statistics of the patients who underwent tonsillectomy. A retrospective analytical study includes data of 786 patients, who underwent tonsillectomy in the National Centre of otorhinolaryngology. Data was collected only for the adult patients, All patients visited the clinic bleeding from the left or right side, bleeding from both sides. Data analysis characterized patients into two, primary and secondary bleeding groups. Both of these groups were compared with the nonbleeding group for identification of the main and the most common possible bleeding risk factors.

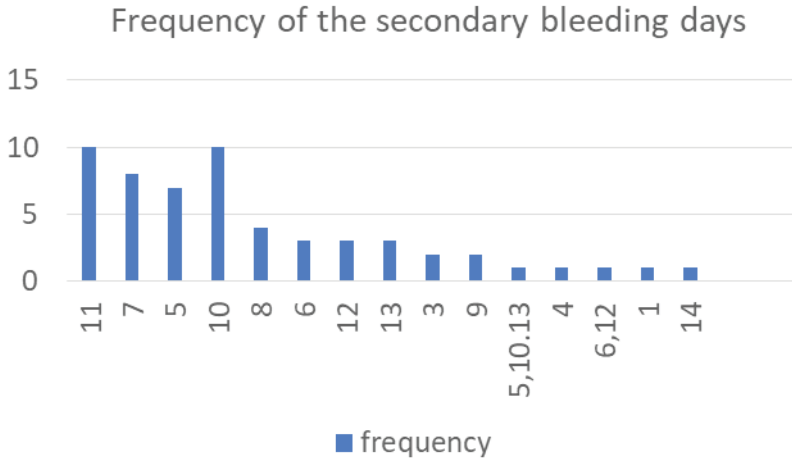
Inclusion criteria were patients attending the outpatient department, operated tonsillectomy, and those aged > 16 years old. Exclusion criteria were age less than 16 years, patients operated by both tonsillectomy and adenoidectomy, and patients who underwent those operations together: septoplasty or turbinoplasty and tonsillectomy.

Statistical analyses were performed using SPSS software.

## **RESULTS**

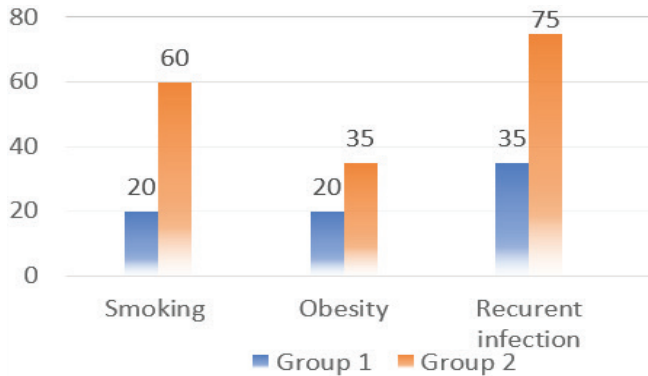
A total of 786 patients underwent tonsillectomy only 101 had a complication, such as bleeding. Primary post-tonsillectomy hemorrhage in 48 patients and secondary post-tonsillectomy bleeding occurred in 53 patients. The subjects' ages ranged from 16 to 55 years, with a mean age of  $33.2 \pm 8.7$  years. The study duration was seven months. Of 101 patients who had a post-operative hemorrhage 49 (48.51%) were male and 52 (51.49%) were female. There was no significant difference between the genders. Also, 685 (87.15%) recovered without any surgical intervention, while 53 (6.74%) who had a secondary post-tonsillectomy bleeding underwent surgery to control PTH.

Only 2 (0.254%) patients had received an intraoperative blood transfusion. The mean PTH day was days 0, 10, and 11.



**Table 1. Frequency of the secondary bleeding days**

According to Table (2) smoking and recurrent infection were the main reasons for PTH. 75 (74.25) patients had a recurrent infection (more than 7 times per year, or 4 times per year during the previous 3 years) before they had their operations, and 60 patients (59.40%) had an active smoking history.



**Table 2. Correlation between smoking, obesity, and recurrent infections in PTH**

The study has shown that the most common possible bleeding risk factors during the post-tonsillectomy period from day 0 to day 21 are: smoking status, obesity, and recurrent infections.

**DISCUSSION**

Tonsillectomy with or without adenectomy is more frequent in pediatric otorhinolaryngology. However, some authors describe age as a significant risk factor for post-tonsillectomy hemorrhage. (Inuzuka et al. 2020) There are a few research contain-

ing the adult population. Because the most common and researched reasons for PTH are recurrent infections and smoking status, which occurs mostly in adults.

There is a lot of research in the literature about risk factors of post tonsillectomy bleeding but still, the main reason is unclear, especially in the adult population. An interesting fact is that in different researches, the rate of post-tonsillectomy bleeding are not the same. D'Agostino et al collected data about 3306 patients in pediatric and adult populations who underwent adenotonsillectomy with different surgical techniques. They found the rate of hemorrhage was 1.78%, and all of them had late post-tonsillectomy bleeding. In Raut's prospective, randomized, multi-unit study this number is 16.9%, based on 200 patients.

In 2014 – 2018 Yoshiaki Inuzuka et al collected data from 325 adult patients (range: 19-70 years) who underwent a surgical procedure, tonsillectomy to identify the main risk factors of post-tonsillectomy hemorrhage. Retrospective analysis showed that Post-tonsillectomy hemorrhage mostly occurred on postoperative days 0 or 6. However, in 2001 Raut et al published research was the most common day for bleeding in the postoperative period was mentioned as 15-17 days. (Raut et al. 2001) Dr. Ikoma et al. in 2014 reported that PTH occurs on days 5 and 6 after the surgery. Many research findings indicate that the incidence of bleeding tends to be higher during the first week after surgery, our study shows that most of the patients who had secondary bleeding required secondary surgery. Hemorrhage day in that case was after seven days.

The techniques of tonsillectomy can be grouped as cold and hot methods. Cold methods include dissection, guillotine, microdebrider, harmonic scalpel, plasma-mediated ablation, and cryosurgery. Hot methods include electrocautery, laser, coblation, and radiofrequency. (Hoshino et al. 2017) The frequency of post-tonsillectomy hemorrhagic complications reported in the literature exhibited significant variation, independent of the surgical approach. (Motta and Testa 2018) However, the current study demonstrated. That the surgical approach didn't have a significant role in the case of bleeding.

There are studies in the literature where the authors describe gender as a significant risk factor for PTH. Possible explanations are the effects of female hormones, such as estrogens, and their role in wound healing. (Hardman MJ et al... 2005) In this study, there was not a significant correlation between sex and PTH.

Yoshiaki Inuzuka et al, in their finding, did not mention obesity as a risk factor for PTH. Otherwise, in the other study obesity (BMI>25) was declared as independently associated with the incidence of PTH. (Tetsuro Hoshino et al... 2017) the reason for this discrepancy between studies is unclear. We conclude that obesity increases PTH, especially in the secondary period after the operation.

## LIMITATIONS

The study's limitations are the low number of patients and short period for the research. We could not identify all the underestimated and possible risk factors of PTH. For the generalization of the result, larger randomized studies would be required to know all the potential risk factors of PTH in the postoperative period.

## CONCLUSION

It can be considered that PTH occurs in the postoperative period after day seven may require surgery. Age has a significant role in the prediction of the postoperative period's hemorrhage. In addition, surgeons should encourage patients to maintain body mass index and stop smoking before their tonsillectomy procedure. To decrease the risk factors of PTH it could be beneficial to find new criteria.

## References

- Basu S, Sengupta A, Dubey AB, Sengupta A. Harmonic Scalpel Versus Coblation Tonsillectomy A Comparative Study. *Indian J Otolaryngol Head Neck Surg.* 2019 Dec;71(4):498-503. doi: 10.1007/s12070-019-01679-x. Epub 2019 Jun 18.
- Bohr C, Shermetaro C. Tonsillectomy and Adenoidectomy. [Updated 2022 Aug 19]. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2023 Jan-. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK536942/>
- D'Agostino R, Taro V, Calevo MG. Post-tonsillectomy late hemorrhage: Is it a preferable night-time event? *Int J Pediatr Otorhinolaryngol.* 2009;73(5):713–6.
- Handler SD, Miller L, Richmond KH, Baranak CC. Post-tonsillectomy hemorrhage: incidence, prevention, and management. *Laryngoscope.* 1986 Nov;96(11):1243-7. doi 10.1002/lary.1986.96.11.1243. PMID: 3773625.
- Hardman MJ, Waite A, Zeef L, Burow M, Nakayama T, Ashcroft GS. Macrophage migration inhibitory factor: a central regulator of wound healing. *Am J Pathol.* 2005;167:1561-1574.
- Hoshino T, Tanigawa T, Yanohara G, et al. Effect of body mass index on post-tonsillectomy hemorrhage. *Biomed Res Int.* 2017;2017:9610267. doi: 10.1155/2017/9610267. Epub 2017 May 7. PMID: 28555197; PMCID: PMC5438846.
- Hoshino T, Tanigawa T, Yanohara G, Murotani K, Horibe Y, Murohara T, Shibata R, Ueda H. Effect of Body Mass Index on Posttonsillectomy Hemorrhage. *Biomed Res Int.* 2017;2017:9610267. doi: 10.1155/2017/9610267. Epub 2017 May 7. PMID: 28555197; PMCID: PMC5438846.



- Inuzuka Y, Mizutari K, Kamide D, Sato M, Shiotani A. Risk factors of post-tonsillectomy hemorrhage in adults. *Laryngoscope Investig Otolaryngol*. 2020 Nov 14;5(6):1056-1062. doi 10.1002/lio2.488. PMID: 33364394; PMCID: PMC7752073.
- Motta, S., Testa, D., Ferrillo, B., Massimilla, E. A., Varriale, R., Barrella, T., Motta, G., & Motta, G. (2018). Can a Surgical Technique Be a Risk for Post-tonsillectomy Haemorrhage? Our Point of View. *Archives of Otorhinolaryngology-Head & Neck Surgery*, 1(3), 4. DOI: 10.24983/stemmed.johns.2018.00057.
- Raut V, Bhat N, Kinsella J, Toner JG, Sinnathuray AR, Stevenson M. Bipolar scissors versus cold dissection tonsillectomy: a prospective, randomized, multi-unit study. *Laryngoscope*. 2001 Dec;111(12):2178-82. doi 10.1097/00005537-200112000-00020. PMID: 11802021.
- Verma R, Verma RR, Verma RR. Tonsillectomy-Comparative Study of Various Techniques and Changing Trends. *Indian J Otolaryngol Head Neck Surg*. 2017 Dec;69(4):549-558. doi 10.1007/s12070-017-1190-6. Epub 2017 Sep 18. PMID: 29238690; PMCID: PMC5714902.
- Wall JJ, Tay KY. Postoperative Tonsillectomy Hemorrhage. *Emerg Med Clin North Am*. 2018 May;36(2):415-426. doi 10.1016/j.emc.2017.12.009. Epub 2018 Feb 10. PMID: 29622331.
- Windfuhr JP, Toepfner N, Steffen G, Waldfahrer F, Berner R. Clinical practice guideline: tonsillitis I. Diagnostics and nonsurgical management. *Eur Arch Otorhinolaryngol*. 2016 Apr;273(4):973-87. doi 10.1007/s00405-015-3872-6. Epub 2016 Jan 11.

## მინის საფარის კლასიფიკაცია ცაგარის მუნიციპალიტეტში დისტანციური ზონდირებისა და მანქანური სწავლების გამოყენებით

### შესავალი

მინის რესურსები წარმოადგენს ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ბუნებრივ რესურსს, რომელიც ლანდშაფტური გარსის მთელ რიგ კომპონენტებს მოიცავს. მინის საფარის ზუსტი იდენტიფიკაცია და მონიტორინგი აუცილებელია მინის რესურსების სწორი მენეჯმენტისა და რაციონალური გამოყენებისათვის, ვინაიდან შესაბამისი თემატური რუკები შეადგენს მინის მენეჯმენტის სისტემის ბაზისს ინფორმაციული თვალსაზრისით (Chatziantoniou, et al., 2017).

მსოფლიოს თითქმის ყველა განვითარებად თუ განვითარებულ საზოგადოებაში ურბანიზაციის დაჩქარებული პროცესის გათვალისწინებით, აუცილებელია სტატისტიკური და დისტანციური ზონდირების მონაცემების ინტეგრაციის გზით შეფასდეს მისი გავლენა მინის საფარის ცვლილებებზე, რისი საბოლოო მიზანიც არის მდგრადი, ეკოლოგიაზე ორიენტირებული დაგეგმარების შემუშავება და პრიორიტეტიზაცია შესაბამის პრაქტიკულ გადაწყვეტილებათა მიღების პროცესში.

უკანასკნელ პერიოდში მინის საფარის ანალიზისა და მონიტორინგისათვის მთავარ წყაროს წარმოადგენს დისტანციური ზონდირებით მიღებული მასალეები. მათი კომბინაცია გეოგრაფიულ ინფორმაციულ სისტემებთან და ხელოვნური ინტელექტის ტექნოლოგიებთან იძლევა საშუალებას ეფექტურად და სწრაფად მოხდეს მინის საფარის რუკების შედგენა, დიდი მონაცემების ანალიზი და ტრენდების გამოვლენა.

წინამდებარე კვლევის მიზანს წარმოადგენს აღნიშნული ტექნოლოგიების გამოცდა და გამოყენება ქართულ რეალობაში, დისტანციური ზონდირების სხვადასხვა წყაროების ანალიზისა და მანქანური სწავლების ალგორითმების გამოყენებით.

### ლიტერატურის მიმოხილვა

ტერმინი „დისტანციური ზონდირება“ პირველად 1950-იან წლებში ამერიკის შეერთებულ შტატებში იქნა გამოყენებული ეველინ პრუტის მიერ და ზოგადად განისაზღვრება, როგორც მეცნიერება ობიექტებზე ინფორმაციის მოპოვების შესახებ მათთან უშუალო ფიზიკური კონტაქტის გარეშე (Johannsen & Barney, 1981).

დისტანციური ზონდირების მონაცემებიდან მინის საფარის კლასიფიკაციის მეთოდები ზოგადად ორ ჯგუფად შეიძლება დაიყოს – პიქსელზე დაფუძნებული

და ობიექტზე დაფუძნებული მეთოდები (Salehi, et al., 2012). პიქსელზე დაფუძნებული მეთოდები ფართოდ გამოიყენება ცალკეული მიწის საფარის კატეგორიის ფარგლებში ინდივიდუალური პიქსელების კლასიფიკაციისათვის და დაფუძნებულია მხოლოდ სპექტრულ სიგნატურაზე, მეზობელი პიქსელების გათვალისწინების გარეშე (Verburg, et al., 2011). ობიექტზე ორიენტირებული მეთოდები დაფუძნებულია კონკრეტული სცენის ფარგლებში, პიქსელების მნიშვნელობებისგან შედგენილ, შედარებით ჰომოგენურ ობიექტებზე, მიწის საფარის ფიზიკური პარამეტრების იდენტიფიცირებისათვის (როგორცაა სპექტრი, ტექსტურა, ფორმა). ამ მეთოდის მთავარი პრობლემაა სეგმენტაციის მასშტაბების შერჩევა ობიექტების მისაღებად, რომლებიც მიწის საფარის სპეციფიკურ ტიპებს შეიძლება შეესაბამებოდეს, რაც ხშირად ერთი და იგივე გამოსახულების ფარგლებში ვლინდება ზედმეტი ან არასაკმარისი სეგმენტაციით (Ming, et al., 2015).

პიქსელზე და ობიექტზე დაფუძნებული კლასიფიკაციის მეთოდები თავის მხრივ ორ კატეგორიად იყოფა: მართვადი და არამართვადი კლასიფიკაცია. არამართვადი კლასიფიკაციისას კლასტერიზაციის ალგორითმები (მაგ.: ISODATA, K-means) გამოსახულებიდან მიღებული სტატისტიკური ინფორმაციის საფუძველზე სპექტრულ მონაცემებს ყოფს ჯგუფებად (Camps-Valls & Tuia, 2009). მართვადი კლასიფიკაციის დროს საჭიროა დამატებითი მონაცემების, როგორც მითითების გამოყენება ისეთი კლასიფიკატორების გასაწვრთნელად, როგორცაა მაგალითად, მაქსიმალური ალბათობა, ხელოვნური ნეირონული ქსელები, გადანყვეტილების ხეები და ა.შ. (Camps-Valls & Tuia, 2009). სამეცნიერო ლიტერატურაში დომინირებს მოსაზრება, რომ მართვადი კლასიფიკატორების წარმადობა აღემატება არამართვადი კლასიფიკატორების წარმადობას (Song, et al., 2005). ამის მიზეზი ისაა, რომ არამართვადი კლასიფიკატორები გამართულად მუშაობისათვის საჭიროებს კლასებს შორის სუფთად განცალკევებულ სპექტრულ მაჩვენებლებს, რაც რეალობაში საკმაოდ იშვიათი შემთხვევაა (Song, et al., 2005).

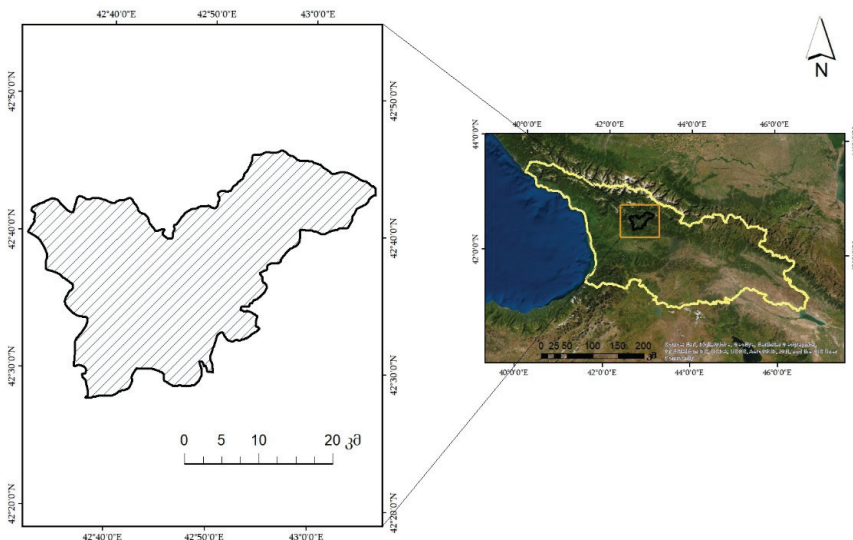
უკანასკნელ პერიოდში დისტანციური ზონდირების ტექნოლოგიის განვითარების კვალდაკვალ, საჭირო გახდა ახალი მეთოდების შემუშავება სხვადასხვა სენსორებით მოპოვებული მასალების უფრო სწრაფად, ზუსტად და მაქსიმალურად ავტომატიზირებული დამუშავებისათვის. ამას შედეგად მოჰყვა დედამიწის შემსწავლელ მეცნიერებებში მანქანური სწავლების ალგორითმებისადმი ინტერესის სწრაფი ზრდა და შესაბამისად ყოველწლიურად ახალი მოდელებისა და მიდგომების შემუშავება, რაც დღესაც გრძელდება. სულ უფრო და უფრო აქტიურად გამოიყენება მანქანური სწავლების ალგორითმები აერო და თანამგზავრული გამოსახულებებიდან ინფორმაციის ანალიზისა და მანიპულაციისათვის და ეტაპობრივად ანაცვლებს ტრადიციულ მეთოდებს.

სწორი მეთოდის შერჩევა კლასიფიკაციისათვის უმნიშვნელოვანესია, რათა გამოსახულებიდან რაც შეიძლება ზუსტად მოხდეს ინფორმაციის ამოღება (Lu & Weng, 2007). ლიტერატურაში მაქსიმალური ალბათობის კლასიფიკატორი არის ყველაზე ხშირად გამოყენებადი მეთოდი გამოსახულებების კლასიფიკაციისათვის. თუმცა, თუ გამოსახულების ჰისტოგრამა არ მიჰყვება ნორმალური განაწი-

ლების მრუდს და სპექტრულ არხებს შორის მაღალი კორელაციაა, კლასიფიკაცია არაზუსტ შედეგებს იძლევა, რადგან ამ შემთხვევაში კოვარიანტობის მატრიცა არასტაბილური ხდება (Richards & Jia, 2006).

არაპარამეტრული კლასიფიკატორები, რომლებიც წინამდებარე კვლევაშია გამოყენებული, კლასების იდენტიფიცირებისათვის არ საჭიროებს მონაცემთა სტატისტიკურ პარამეტრებს. ეს მოდელები, როგორცაა შემთხვევითი ტყე, საყრდენი ვექტორების მანქანა და ხელოვნური ნეირონული ქსელი, ყველაზე შესაფერისია მულტიმოდალური, ე.წ. ხმაურიანი ან მწირი მონაცემების ანალიზისათვის. ამავდროულად, საკვლევი ტერიტორიის წინასწარი და დეტალური ცოდნა მნიშვნელოვანია მათთვის საწვრთნელი მონაცემთა ნაკრების სწორად შესარჩევად.

### **საკვლევი ტერიტორია**



**ნახ.1. ცაგერის მუნიციპალიტეტი**

ცაგერის მუნიციპალიტეტი რაჭა-ლეჩხუმისა და ქვემო სვანეთის რეგიონში, კავკასიონის მთავარი წყალგამყოფი ქედის სამხრეთ განშტოებებს შორის მდებარეობს. მუნიციპალიტეტის ფართობი მცირედ აღემატება 755 კმ<sup>2</sup>-ს, რაც დაახლოებით, ქვეყნის მთელი ტერიტორიის 1%-ს შეადგენს. ჩრდილოეთი საზღვარი მიუყვება ლეჩხუმის ქედს და ესაზღვრება ლენტეხის მუნიციპალიტეტს, აღმოსავლეთით, ამბროლაურის მუნიციპალიტეტისგან გამოყოფილია მდ. ასკისწყლითა და თავშავის ქედის სამხრეთ ფერდობებით, სამხრეთი საზღვარი მდ. ლეხიდარის მარცხენა სანაპიროსა და ხვამლის მასივის მიუყვება. დასავლეთ საზღვარს წარმოადგენს ასხის კარსტული მასივი.

მუნიციპალიტეტის ადმინისტრაციული ცენტრია ქალაქი ცაგერი. მოსახლეობის რაოდენობა 2014 წლის აღწერის მიხედვით შეადგენს 10 387 კაცს. ეთნიკური

შემადგენლობის 99,8%-ს წარმოადგენენ ქართველები. მუნიციპალიტეტის ტერიტორია დაყოფილია 19 ადმინისტრაციულ ერთეულად. დღეისათვის დასახლებული პუნქტების რაოდენობა საქართველოს მუნიციპალიტეტების რეესტრის მონაცემებით 58 სოფელი და 1 ქალაქია.

მიწის საფარის კლასიფიკაციის პროცესში, დასამუშავებელი ფართობის შემცირების და მოდელირების სიჩქარის გაზრდის მიზნით, გათვალისწინებული არ არის ლეჩხუმისა და ეგრისის ქედების სამხრეთი ფერდობების მაღალმთიანი ნაწილი, სუბალპური, ალპური და ნივალური ზონები. ასევე, ხვამლის მასივი და მიმდებარე ტერიტორია. გამომდინარე აღნიშნულიდან, საკვლევი ტერიტორიის ფართობი შეადგინს 225 კმ<sup>2</sup>-ს და ვრცელდება მუნიციპალიტეტის საზღვრებში შემავალი ყველა დასახლებული პუნქტის და მიმდებარე, მრავალფეროვანი ბუნებრივი და მეტ-ნაკლებად გარდაქმნილი, ბუნებრივ-ანთროპოგენური ლანდშაფტების ფარგლებში.

**კვლევის მეთოდი და მონაცემები**

საკვლევი ტერიტორიის ფარგლებში მიწის საფარის კლასიფიკაციისათვის გამოყენებულია Sentinel-2 და PlanetScope თანამგზავრული გამოსახულებები.

Sentinel-2 წარმოადგენს მზის სინქრონული ორბიტის მქონე, პასიურ დედამიწის სადამკვირვებლო სისტემას და მისი გადაღებული გამოსახულებები შედგება ხილული, ახლო ინფრანითელი და მოკლეტალღური ინფრანითელი სპექტრული დიაპაზონის 13 არხისაგან. სივრცითი რეზოლუცია არხების მიხედვით შეადგენს 10, 20 და 60 მეტრს. თანამგზავრის მიერ გადაღებული გამოსახულებები განთავსებულია ღია მონაცემთა ბაზაზე – (<https://scihub.copernicus.eu/>) და თითქმის ონლაინ რეჟიმში განახლებადი მასალა უფასოდაა ხელმისაწვდომი.

არხი	აღწერა	ტალღის სიგრძე (µm)	რეზოლუცია (მ)
1	სანაპირო აეროზოლი	0.433 – 0.453	60
2	ცისფერი	0.458 – 0.523	10
3	მწვანე	0.543 – 0.578	10
4	წითელი	0.650 – 0.680	10
5	მცენარეულობის წითელი ზღვარი	0.698 – 0.713	20
6	მცენარეულობის წითელი ზღვარი	0.733 – 0.748	20
7	მცენარეულობის წითელი ზღვარი	0.773 – 0.793	20
8	ახლო ინფრანითელი	0.785 – 0.900	10
8A	ვიწრო ახლო ინფრანითელი	0.855 – 0.875	20
9	წყლის ორთქლი	0.935 – 0.955	60
10	მოკლეტალღური ინფრანითელი – Cirrus	1.365 – 1.385	60
11	მოკლეტალღური ინფრანითელი-1	1.565 – 1.655	20
12	მოკლეტალღური ინფრანითელი-2	2.100 – 2.280	20

**ცხრილი 1.** Sentinel-2 სპექტრული არხები და სივრცითი გარჩევადობა

ზოგადი ფიზიკურ-გეოგრაფიული მახასიათებლებისა და დღეისათვის ფაქტობრივად არსებული მინათსარგებლობის ფორმებიდან გამომდინარე, საკვლევ ტერიტორიაზე წარმოდგენილი ობიექტები (შენობა-ნაგებობები, სასოფლო-სამეურნეო მინის ნაკვეთები და სხვ.) ხასიათდება მცირე გეომეტრიით, ამიტომ საშუალო და დაბალი გარჩევადობის გამოსახულებების კლასიფიკაციით მათი ამოცნობა გართულებულია და რიგ შემთხვევებში შეუძლებელიც.

ზემოთ აღნიშნულიდან გამომდინარე, თანამგზავრული გამოსახულებების კიდევ ერთ ნყაროს, რომელიც წინამდებარე კვლევაშია გამოყენებული Sentinel-2-ის სივრცითი გარჩევადობის გაზრდის მიზნით, წარმოადგენს PlanetScope (Planet Labs PBC, <https://www.planet.com/>). ეს არის მიკროთანამგზავრების ჯგუფის, სახელწოდებით „Dove“, პროდუქტი, რომლის სივრცითი გარჩევადობა, დაახლოებით, 3 მეტრს უდრის.

არხი	აღწერა	ტალის სიგრძე (µm)	რეზოლუცია (მ)
1	წითელი	0.590 – 0.670	3
2	მწვანე	0.500 – 0.590	3
3	ციცფერი	0.455 – 0.515	3
4	ახლო ინფრწითელი	0.780 – 0.860	3

**ცხრილი 2.** PlanetScope-ის სპექტრული არხები და სივრცითი გარჩევადობა

მიუხედავად იმისა, რომ იგი სივრცე-დროითი გარჩევადობის თვალსაზრისით აღემატება Sentinel-2-ს, მნიშვნელოვნად ჩამორჩება რადიომეტრიული ხარისხით. დღეისათვის, PlanetScope-ის სხვა თანამგზავრულ გამოსახულებებთან კომბინაციის რამდენიმე მეთოდი არსებობს. წინამდებარე კვლევაში გამოყენებული მეთოდი ეფუძნება გაშპაროვიჩისა და იოგუნის (Gašparović & Jogun, 2017) მიერ შემოთავაზებულ მიდგომას.

ხელოვნური ნეირონული ქსელი (ხნქ) წარმოადგენს ე.წ. შავი ყუთის ტიპის, პირდაპირი სტრუქტურის მოდელს, რომლის განვრთნა ხდება უკუგავრცელების ალგორითმის გამოყენებით. ხნქ ფუნქციონირებს როგორც ადამიანის ტვინი ან ნერვული სისტემა, რომელიც შედგება აქსონებით ურთიერთდაკავშირებული ნერვული ქსოვილებისაგან.

ხელოვნურ ნეირონულ ქსელს შეუძლია სანვრთნელ მაგალითებზე დაყრდნობით „შეისწავლოს“ გარკვეული ფენომენი და მოამზადოს შესაბამისი შედეგები, იმ შემთხვევაშიც, როდესაც ეს სანვრთნელი მონაცემები კომპლექსური ხასიათისაა, ან შეიცავს შეცდომებს და არასრულია. აქედან გამომდინარე, მისი ფუნქციონირება ჰგავს ადამიანის ტვინის სიმულაციას. ხნქ-ს ყოველთვის გააჩნია მინიმუმ ერთი შემავალი ფენა, დაფარული შრე და გამომავალი ფენა. თითოეული შრე შედგენილია არანრფივი პროცესორების – ნეირონებისაგან. ერთი ფენის შემადგენელი ნეირონები დაკავშირებულია როგორც ერთმანეთთან, ისე დანარჩენი ფენების

ნეირონებთან, რაც ქმნის ერთგვარ ქსელს. ნეირონებს შორის კავშირი ფენების თანმიმდევრობის მიხედვით არის შენონილი. ავტომატური სწავლება ხორციელდება თითოეულ ნეირონთან დაკავშირებული ქსელის დინამიური კორექტირებით.

საყრდენი ვექტორების მანქანა (სვმ) არის მართვადი არაპარამეტრული მანქანური სწავლების მოდელი, რომელიც თავდაპირველად შეიქმნა ბინარული კლასიფიკაციებისათვის. საყრდენი ვექტორების მანქანა ჰიპერსპექტრული სიბრტყით ჰყოფს მონაცემთა წერტილებს ცალკეულ კლასებად. ამ პროცესში ვექტორები უზრუნველყოფენ გამყოფი ზღვრის სიგანის მაქსიმიზაციას. მოდელის გამოყენებით შესაძლებელია მრავალი უწყვეტი ან დისკრეტული ცვლადის, ასევე წრფივი და არაწრფივი სანვრთნელი ნიმუშების დაჯგუფება სხვადასხვა კლასებში.

დისტანციური ზონდირების ამოცანების გადაწყვეტისათვის ყველაზე ხშირად გამოიყენება მოდელის ბირთვი პოლინომური ან რადიალური ბაზისური ფუნქციით, თუმცა მიწის საფარის კლასიფიკაციისათვის უკანასკნელს გააჩნია უკეთესი წარმადობა, ვიდრე სხვა ტრადიციულ მეთოდებს.

შემთხვევითი ტყე წარმოადგენს ანსამბლური ტიპის არაპარამეტრულ მანქანური სწავლების ალგორითმს. მისი გამოყენებით შესაძლებელია სხვადასხვა ტიპის მონაცემების დამუშავება. მაგალითად, ეს შეიძლება იყოს, თანამგზავრული გამოსახულებები, რიცხვითი და სტატისტიკური მონაცემები და სხვა.

შემთხვევითი ტყე არის ანსამბლური სწავლების მეთოდი, რომელიც დაფუძნებულია გადაწყვეტილების ხეებზე და აერთიანებს ფართო, რეგრესიისა და კლასიფიკაციის ხეების ჯგუფებს.

კვლევაში გამოყენებული Sentinel-2 გამოსახულების ჩამოტვირთვა განხორციელდა ევროპის კოსმოსური სააგენტოს საძიებო პლათფორმის – Creodias გამოყენებით (<https://finder.creodias.eu/>). S-2-ის 13 სპექტრული არხიდან კვლევაში გამოყენებულია 10 არხი, პირველი, მეცხრე და მეთექვსმეტი არხების გამოკლებით.

გამოსახულება გადაღებულია 2022 წლის 29 მაისს. კონკრეტული სცენა შეირჩა საკვლევ ტერიტორიაზე მოცემულ თარიღში ღრუბლიანობის დონის გათვალისწინებით.

Planetscope წარმოადგენს კომერციულ პროდუქტს და უფასოდ არ არის ხელმისაწვდომი. PS თანამგზავრულ გამოსახულებებზე წვდომა მივიღეთ კომპანია Planet-ის განათლებისა და კვლევის პროგრამის ფარგლებში (Planet's Education and Research program). თანამგზავრული გამოსახულებების კომბინაციის მიზნებიდან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია, რომ S-2-ისა და PS-ის სცენების გადაღების თარიღებს შორის არსებობდეს მინიმალური სხვაობა (რამდენიმე დღის ფარგლებში). გამოყენებული PS გამოსახულება, რომელიც ფარავს საკვლევ ტერიტორიას S2-ის შესაბამისად გადაღებულია 29.05.2022-ში და ჩამოტვირთულია Planet-ის საძიებო სისტემიდან (<https://www.planet.com/explorer/>).

როგორც ზემოთ აღინიშნა, კვლევაში Sentinel-2-ისა და PlanetScop-ის სპექტრული არხების კომბინაცია დაფუძნებულია გამპაროვიჩისა და იოგუნის (Gašparović & Jogun, 2017) მიერ შემოთავაზებულ მეთოდზე, რაც გულისხმობს ვარიაციული (P + XS) შერწყმის ტექნიკას.

გამოსახულებებზე მათემატიკური გადათვლები და სხვადასხვა მანიპულაციები განხორციელდა ENVI 5.3-სა და ArcGIS Pro 3.0-ში. სპექტრული არხების შერწყმისათვის გამოვიყენეთ ღია კოდის პროგრამული უზრუნველყოფის პაკეტი Orfeo Toolbox (OTB) 8.1.0. საჭირო ალგორითმების ნაკრებზე წვდომა მივიღეთ Monteverdi – BundleToPerfectSensor ხელსაწყოს საშუალებით.

**მინის საფარის კლასიფიკაცია მანქანური სწავლების ალგორითმების გამოყენებით**

საკვლევ ტერიტორიაზე მინის საფარის კლასიფიკაციისათვის, როგორც აღინიშნა, შეირჩა მანქანური სწავლების სამი მოდელი – ხელოვნური ნეირონული ქსელი, საყრდენი ვექტორების მანქანა და შემთხვევითი ტყე. კლასიფიკაციის პროცესი განხორციელდა R პროგრამული ენის გამოყენებით, სადაც მოდელირების პარამეტრების რეგულირებისათვის ძირითადად ვეყრდნობოდით Caret-ის ბიბლიოთეკის ფუნქციებს.

პირველ ეტაპზე, საკვლევი ტერიტორიის ფარგლებში კლასიფიკაციის სქემა განისაზღვრა ევროპის გარემოს სააგენტოს პროგრამით – CORINE შემუშავებული მინის საფარის კატეგორიების ადაპტაციით ცაგარის მუნიციპალიტეტისათვის. საერთო ჯამში გამოიყო მინის საფარის 7 კლასი (ცხრილი 3).

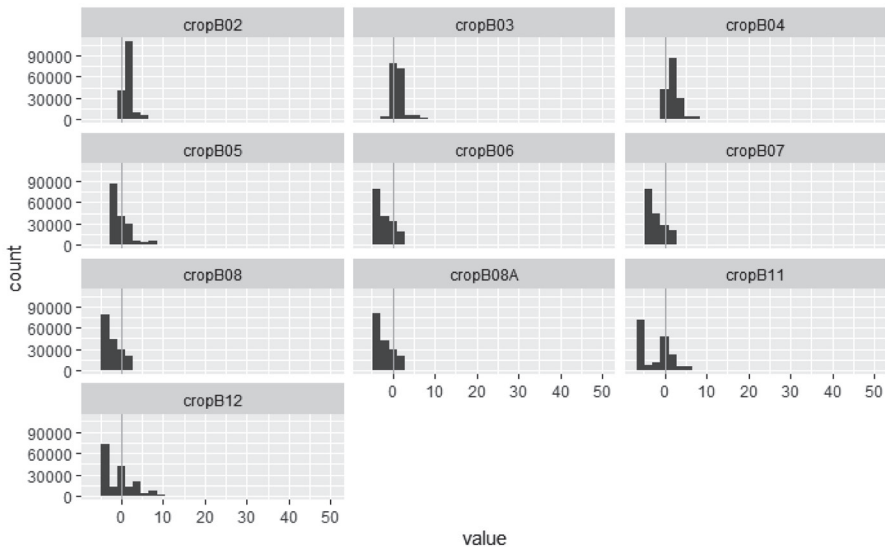
განსაზღვრული კლასი	დასახელება CORINE სისტემაში	აღწერა
აგრარული დანიშნულების მიწები	Heterogeneous agricultural areas	ერთნლიანი და მრავალნლიანი კულტურებისათვის გამოყენებული მიწის ნაკვეთები, შერეული ბუნებრივ მცენარეულობასთან.
შენობა-ნაგებობები	Discontinuous urban fabric	ურბანული კონსტრუქციები (შენობები, გზები და სხვ.), რომელშიც განცალკევებულია მცენარეულობით ან ღია სივრცით და არ ქმნის ერთიან ზედაპირს.
წიწვოვანი ტყე	Coniferous forest	მცენარეული ფორმაცია, რომელშიც დომინირებს წიწვოვანი სახეობები და ვარჯის პროექციული დაფარულობა აღემატება 30%-ს.
ფოთლოვანი ტყე	Broad-leaved forest	მცენარეული ფორმაცია, რომელშიც დომინირებს ფართოფოთლოვანი სახეობები და ვარჯის პროექციული დაფარულობა აღემატება 30%-ს.
მდელო	Natural grassland	მდელოები ბუნებრივი მდგომარეობით ან ზომიერი ანთროპოგენური დატვირთვით. შეიძლება მოიცავდეს გრუნტის ელემენტებსაც.



გრუნტი	Bare rock	ტერიტორიები მცენარეული საფარის გარეშე, ან ბუნებრივად მწირი მცენარეულობით, სადაც ზედაპირის 90% უჭირავს ქანებს.
წყლის ობიექტები	Inland waters	მტკნარი წყლის ტბები, ტბორები, წყალსაცავები, მდინარეები და არხები.

ცხრილი 3. მიწის საფარის კლასიფიკაციის სქემა

საკვლევ ტერიტორიაზე სანიმუშო მონაცემების შეგროვება განხორციელდა ArcGIS Pro 3.0-სა და QGIS ვერსია – 3.24.1-ის გამოყენებით. შვიდივე გამოყოფილი კლასისათვის შემთხვევითობის პრინციპით შეირჩა 700 ნიმუში. შეგროვებული პოლიგონების საფუძველზე შეიქმნა რასტრული ფენა 3მ რეზოლუციით, კომბინირებული თანამგზავრული გამოსახულების სივრცითი გარჩევადობიდან გამომდინარე, რომლის შემდგომი კონვერტაციის საფუძველზე მივიღეთ ნერტილების ფენა გამოსახულებიდან სპექტრული სიდიდეების ამოსაღებად.



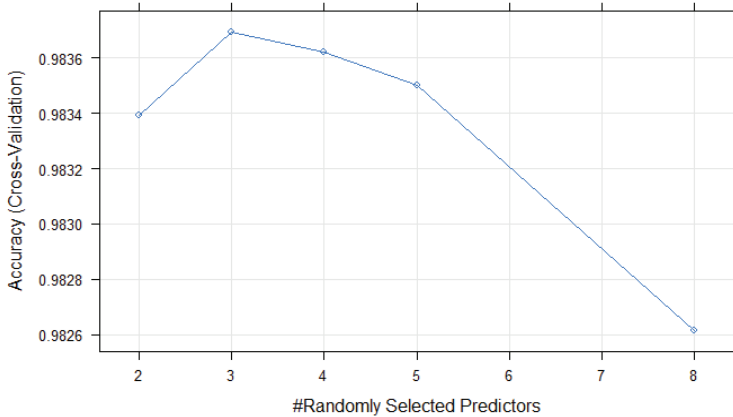
ნახ. 2. სპექტრული არხების ჰისტოგრამები

აღნიშნული პროცედურების შედეგად მივიღეთ 110 765 სანიმუშო პიქსელი, საიდანაც 70% გამოვიყენეთ მოდელების განვრთნისათვის, ხოლო 30% დატესტვისათვის.

სანვრთნელი მონაცემების ნაკრები შემდგომ ეტაპზე გამოყენებულ იქნა მანქანური სწავლების მოდელების პარამეტრების რეგულირებისათვის. ძიების პროცესში ოპტიმალური ან საუკეთესო პარამეტრის კონკრეტული მოდელისათვის განსაზღვრის შემდეგ მოხდა მათი გამოყენება სრული სანვრთნელი მონაცემებისათვის.

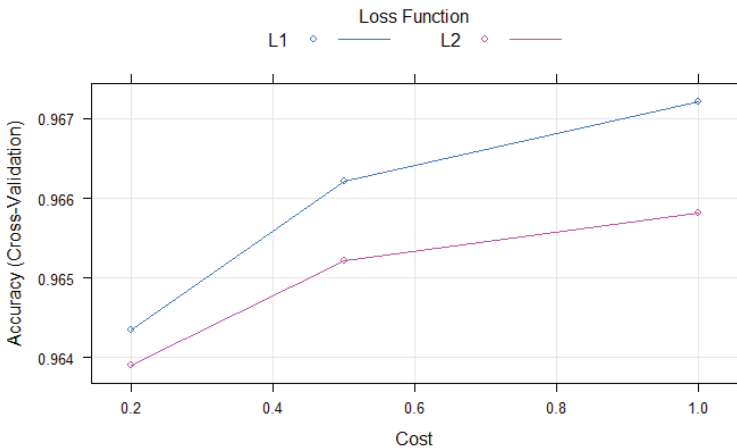
შემთხვევითი ტყის კლასიფიკატორისათვის n-tree პარამეტრი ე.ი. ტყეში ხეების რაოდენობა განისაზღვრა, როგორც 500. m-try პარამეტრის დასაშვები

მინიმალური მნიშვნელობა არის 2, ხოლო მაქსიმალური მნიშვნელობა 10, ამ შემთხვევაში გამოყენებული სპექტრული არხების, როგორც საპროგნოზო მონაცემების რაოდენობიდან გამომდინარე. მოდელის პარამეტრების ოპტიმიზაციის პროცესში m-try გამოიცადა მნიშვნელობებით – 2; 3; 4; 5; 8. ყველაზე მაღალი სიზუსტე აჩვენა m-try პარამეტრმა მნიშვნელობით 3, რაც შეიქნა საბოლოო მოდელისათვის (ნახ.3).



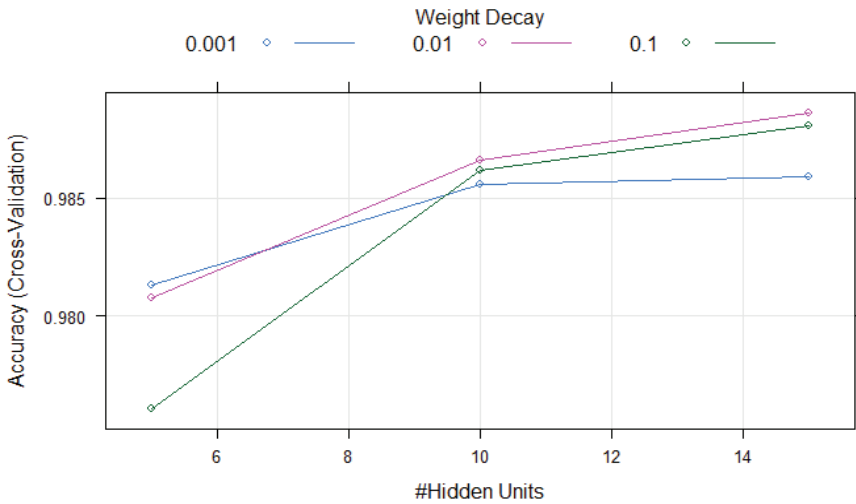
ნახ. 3. შემთხვევითი ტყის კლასიფიკატორის ოპტიმიზაციის შედეგები

შემდეგი მოდელი, რომელიც გამოვცადეთ საკვლევ ტერიტორიაზე მინის საფარის კლასიფიკაციისათვის არის L2 რეგულირებული, ორმაგი საყრდენი ვექტორების მანქანა ლაგრანჟის მამრავლითა და წრფივი ბირთვით. მოდელის გამართვისათვის გამოიყენება 2 პარამეტრი – ღირებულების (*Cost*) და დანაკარგის (*Loss*) ფუნქცია (ნახ.4).



ნახ. 4. ღირებულებისა და დანაკარგის ფუნქციითა ურთიერთდამოკიდებულება მიღებული მოდელისათვის

ხელოვნური ნეირონული ქსელის ოპტიმიზაციისათვის, ჩვენს შემთხვევაში, გამოყენებული პარამეტრებია ზომა, ანუ დაფარულ შრეში ნეირონების რაოდენობა და წონის შემცირების მარეგულირებელი. დაფარულ შრეში ნეირონების რაოდენობის სწორად შერჩევა ერთ-ერთი საკვანძო მომენტია ხნქ-ს არქიტექტურის განსაზღვრის პროცესში. დაფარული ნეირონების არასწორად შერჩეული რაოდენობის შემთხვევაში ქსელს უჭირს კომპლექსურ მონაცემთა ნაკრებში ნიშნების აღმოჩენა, ან პირიქით, ამან შეიძლება გამოიწვიოს ქსელის გადატვირთვა, ისე რომ, საწვრთნელი მონაცემების რაოდენობა აღარ აღმოჩნდეს საკმარისი დაფარულ შრეში არსებული ყველა ნეირონის გასაწვრთნელად, რაც საბოლოოდ მოდელირების უზარისხო შედეგებს განაპირობებს. ნეირონებს შორის კავშირის წონის შემცირების რეგულირება არის სწავლების სიჩქარის დამატებითი პარამეტრი. აღნიშნული ელემენტით ხდება წონების ექსპონენტურად შემცირება ნულისაკენ, რაც ამცირებს მოდელის კომპლექსურობს და აზღვევს გადატვირთვისაგან. ხელოვნური ნეირონული ქსელის რეგულირების შედეგად შერჩეული პარამეტრები მოცემულია ნახაზზე 5.



ნახ. 5. ხელოვნური ნეირონული ქსელის ოპტიმიზაციის შედეგები

საბოლოო კლასიფიკაციისათვის მივიღეთ ხელოვნური ნეირონული ქსელი ერთი დაფარული შრით. როგორც ნახ.5-დან ჩანს ჯვარედინი შემოწმების შედეგად, მოცემული პარამეტრებიდან ყველაზე მაღალი სიზუსტე აჩვენა წონის შემცირების მარეგულირებელმა მნიშვნელობით 0.01. დაფარულ შრეში ნეირონების რაოდენობა საბოლოო მოდელისათვის განისაზღვრა 15-ის ოდენობით.

### კლასიფიკაციის შედეგები

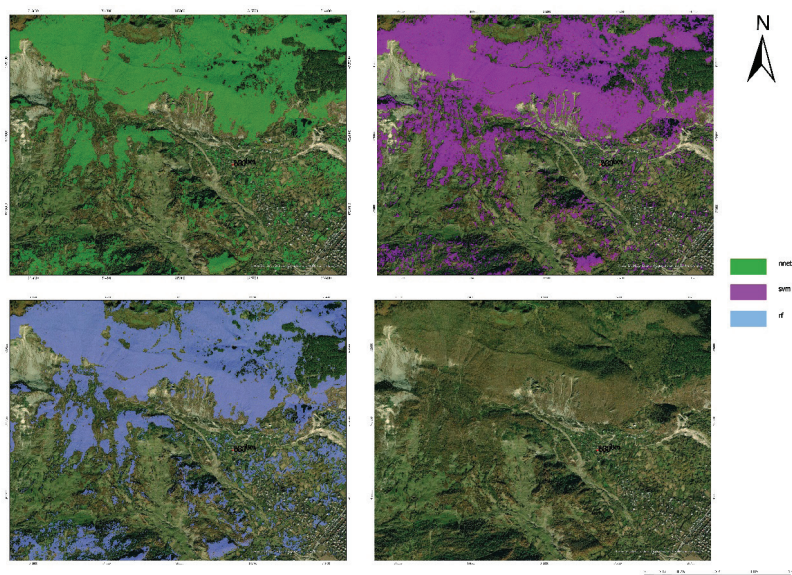
მანქანური სწავლების ალგორითმებით Sentinel-2-სა და PlanetScope-ის კომბინირებული გამოსახულების კლასიფიკაციის შედეგების ანალიზი აჩვენებს, რომ მიღებული მოდელებიდან საკვლევ ტერიტორიაზე მინის საფარის კლასიფიკაციისათვის ყველაზე მაღალი საერთო სიზუსტე აქვს ხელოვნურ ნეირონულ ქსელს (0.9943). მხოლოდ მარგინალური სხვაობით, მას მოსდევს შემთხვევითი ტყის კლასიფიკატორი (0.9937), ხოლო ყველაზე დაბალი მნიშვნელობა მივიღეთ საყრდენი ვექტორების მანქანისათვის (0.9712). თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ სამივე მოდელისათვის საერთო სიზუსტის მაჩვენებლები საკმაოდ მაღალია. განსხვავებული სურათი მივიღეთ საკვლევ ტერიტორიის ფარგლებში ცალკეული მინის საფარის კატეგორიების ხვედრითი წილის მხრივაც.

	აგრარული	ნაგებობა	ნიწოვანი ტყე	ფოთლოვანი ტყე	მდელო	გრუნტი	წყლის ობიექტები	ჯამი (%)
ხელოვნური ნეირონული ქსელი	15.76	1.84	18.01	37.82	21.62	2.25	2.70	100
შემთხვევითი ტყე	18.66	2.25	11.5	40.44	24.0	0.93	2.22	100
საყრდენი ვექტორების მანქანა	13.59	1.32	13.62	27.19	41.22	0.87	2.19	100

**ცხრილი 4.** მინის საფარის ცალკეული კატეგორიების პროცენტული წილი საკვლევ ტერიტორიის ფარგლებში სხვადასხვა მოდელების მიხედვით

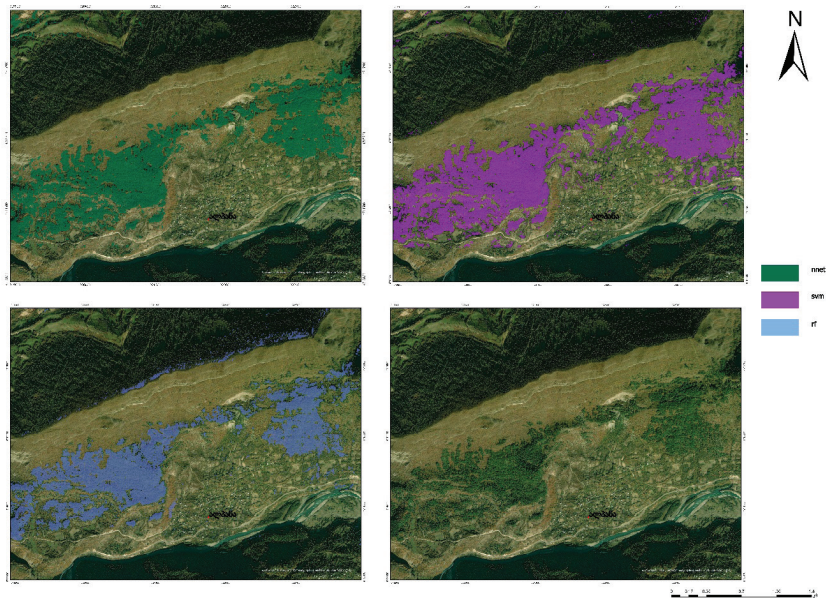
როგორც მოცემული ცხრილიდან ჩანს, ხელოვნური ნეირონული ქსელისა და შემთხვევითი ტყის მოდელების მიხედვით, საკვლევ ტერიტორიაზე დომინანტ მინის საფარის კატეგორიას წარმოადგენს ფოთლოვანი ტყე, ხოლო საყრდენი ვექტორების მანქანის მიხედვით – მდელო. ყველაზე მცირე ფართობით კლასიფიცირებული კატეგორია ხელოვნური ნეირონული ქსელისა და საყრდენი ვექტორების მანქანის შედეგებით არის შენობა-ნაგებობები, ხოლო შემთხვევითი ტყის – გაშიშვლებული გრუნტი.

მიუხედავად იმისა, რომ ყველაზე მაღალი სიზუსტე კლასიფიკაციის პროცესში აჩვენა ხელოვნური ნეირონული ქსელის მოდელმა, ეს სურათი მნიშვნელოვნად განსხვავებულია ცალკეული მინის საფარის კლასების მიხედვით, რაც ნათლად ჩანს მათი ვიზუალური ინტერპრეტაციით და რეალურ მდგომარეობასთან შედარებით.



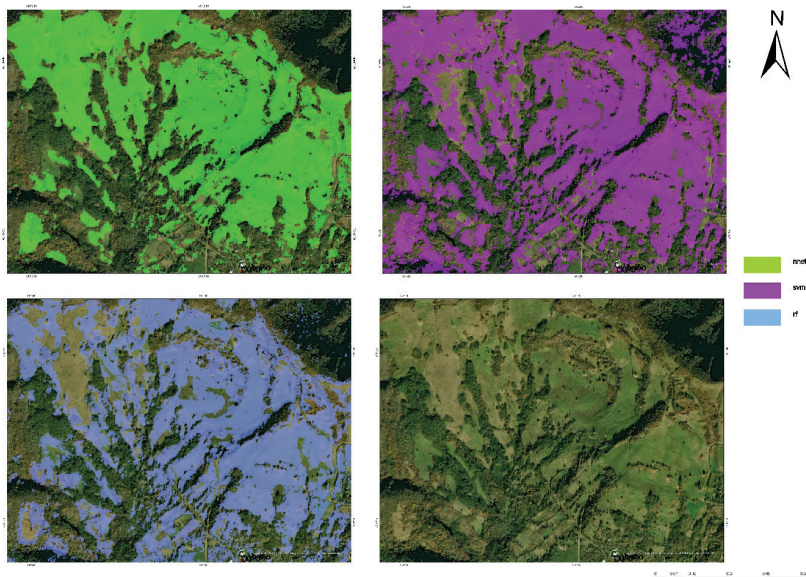
**ნახ. 7.** მოდელირებული ფართოფოთლოვანი ტყე სოფ. გვესოს მიდამოებში. ზედა მარცხენა სურათზე ხელოვნური ნეირონული ქსელი, მარჯვენა – საყრდენი ვექტორების მანქანა; ქვედა მარცხენა სურათზე – შემთხვევითი ტყე, მარჯვენა – Spot 6-ის თანამგზავრული გამოსახულება (2.5მ).

ფოთლოვანი ტყის კლასიფიკაცია საკმაოდ მაღალი სიზუსტით მოხდა სამივე მოდელის მიერ. ეს კლასი, უმეტესწილად, კარგად გამოიყო მიმდებარე არეალე-ბისგან, მიუხედავად იმისა რომ მისი საზღვარი სხვა ობიექტებთან მიმართებით ყოველთვის მკვეთრი არ არის. ნახ.7-ზე ჩანს, რომ ფოთლოვანი ტყე კარგადაა გამოყოფილი მიმდებარე წიწვოვანი ტყის კორომისაგან, აგრეთვე გაშიშვლებული გრუნტის მონაკვეთებზე განვითარებული მწირი მცენარეული ფორმაციებისაგან, საკარმიდამო მიწის ნაკვეთებისაგან და ა.შ. ვიზუალური ინტერპრეტაციით საყრდენი ვექტორების მანქანის მიერ კლასიფიცირებული ფოთლოვანი ტყე ხარისხობრივად უკეთესია ვიდრე დანარჩენი ორი მოდელით მიღებული და ყველაზე მეტად შეესაბამება რეალურ მდგომარეობას.



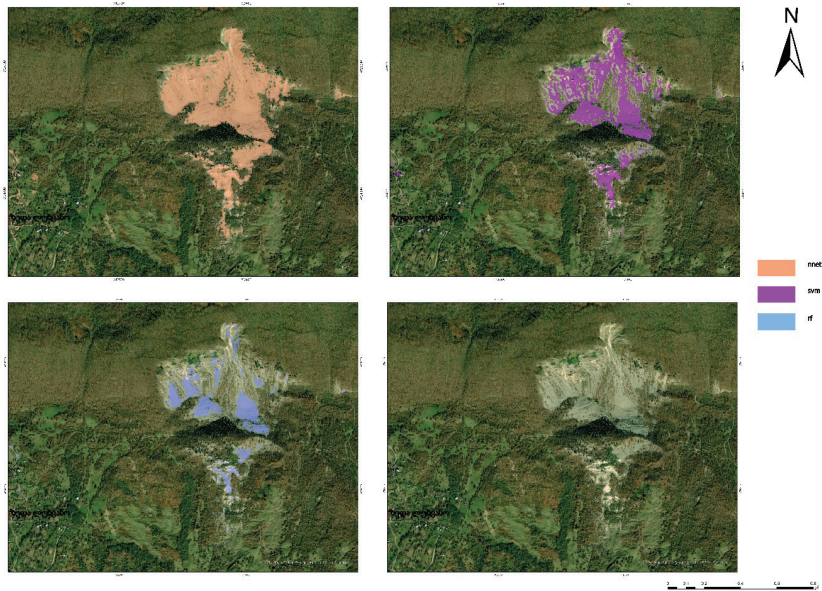
**ნახ. 8.** მოდელირებული წინვოვანი ტყე სოფ. ალპანის მიდამოებში. ზედა მარცხენა სურათზე ხელოვნური ნეირონული ქსელი, მარჯვნივ – საყრდენი ვექტორების მანქანა; ქვედა მარცხენა სურათზე – შემთხვევითი ტყე, მარჯვნივ – Spot 6-ის თანამგზავრული გამოსახულება (2.5მ).

ფოთლოვანი ტყის მსგავსად, ძირითადად, კარგი შედეგები მივიღეთ წინვოვანი ტყის კლასიფიკაციის შემთხვევაშიც. ზოგიერთ არეალზე, პიქსელების გარკვეული რაოდენობა კლასიფიცირდა შეცდომით, რაც გამოწვეულია ამ ტერიტორიების დაჩრდილვით. გამოცდილი მოდელებიდან ყველაზე მაღალი სიზუსტით წინვოვანი ტყე კლასიფიცირდა ხელოვნური ნეირონული ქსელის გამოყენებით, ხოლო შედარებით ნაკლები სიზუსტე აჩვენა შემთხვევითი ტყის კლასიფიკატორმა.



**ნახ. 9.** მოდელირებული მდელი სოფ. უცხერის მიდამოებში. ზედა მარცხენა სურათზე ხელოვნური ნეირონული ქსელი, მარჯვნივ – საყრდენი ვექტორების მანქანა; ქვედა მარცხენა სურათზე – შემთხვევითი ტყე, მარჯვნივ – Spot 6-ის თანამგზავრული გამო-სახლება (2.5მ).

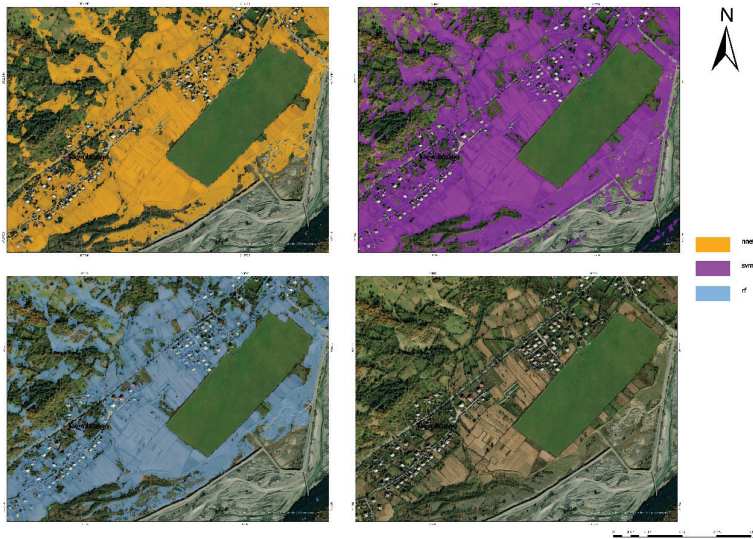
საკვლევ ტერიტორიაზე მდელი ფართოდ გავრცელებული კლასია და წარ-მოდგენილია თითქმის ყველა დასახლების პერიფერიაზე. ჭარბობს მეორადი მდელიები, რომლებიც ძირითადად საძოვრებად გამოიყენება. ამ კლასის მოდე-ლირებისას საკმაოდ შერეული სურათი მივიღეთ ალგორითმების მიხედვით. ისეთ მონაკვეთებზე, სადაც ბალახოვანი საფარი შედარებით დეგრადირებულია, უკე-თესი შედეგი აჩვენა ხელოვნურმა ნეირონულმა ქსელმა, თუმცა მოდელმა კლას-ში გააერთიანა ისეთი არეალებიც, სადაც მდელი შერეულია მცირე ტყის კორო-მებთან და საზღვარი თანდათან იცვლება. ასეთ მონაკვეთებზე უკეთესი შედეგი აჩვენა საყრდენი ვექტორების მანქანამ, თუმცა დეგრადირებული მონაკვეთები ნაკლები სიზუსტით ამოიცნო. შემთხვევითი ტყის შედეგი კი, ორივე აღწერილ შემთხვევაში, ჩამორჩება დანარჩენებს.



**ნახ. 10.** გაშიშვლებული გრუნტი სოფ. ზედა ლუხვანოს მიდამოებში. ზედა მარცხენა სურათზე ხელოვნური ნეირონული ქსელი, მარჯვნივ – საყრდენი ვექტორების მანქანა; ქვედა მარცხენა სურათზე – შემთხვევითი ტყე, მარჯვნივ – Spot 6-ის თანამგზავრული გამოსახულება (2.5მ).

გაშიშვლებული გრუნტის გამოვლინებები საკვლევ ტერიტორიაზე დაკავშირებულია სხვადასხვა გეოდინამიკური პროცესების მოქმედებასთან და რიგ შემთხვევებში ანთროპოგენურ საქმიანობასთან. ეს კლასი უმეტესად გავრცელებულია მენყრულ უბნებზე, კლდეზვავებით დაზიანებულ ტერიტორიებზე, აგრეთვე, სხვადასხვა ინფრასტრუქტურული სამუშაოებისათვის ხელოვნურად გაშიშვლებულ არეალებსა და კარიერებზე, შესაბამისად ხასიათდება მეტად დისკრეტული გავრცელებით. გრუნტის კლასიფიკაცია ყველაზე მაღალი სიზუსტით განხორციელდა საყრდენი ვექტორების მანქანის გამოყენებით. მოდელმა კარგად გაარჩია ერთმანეთისაგან სრულიად გაშიშვლებული და მწირი მცენარეულობით დაფარული მონაკვეთები. შემთხვევითი ტყის მოდელმა კლასში გააერთიანა მხოლოდ გამოკვეთილად ღია არეალები, ხოლო მცენარეულობის უშუალო მოსაზღვრე ტერიტორიები არასწორად ამოიცნო, ზოგიერთ მონაკვეთზე, როგორც სასოფლო-სამეურნეო მიწები, ხოლო ზოგიერთზე, როგორც მდელო. საწინააღმდეგო სურათი აჩვენა ხელოვნური ნეირონული ქსელის ალგორითმა. მეჩხერი მცენარეულობით დაფარული არეალი გააერთიანა კლასში და მხოლოდ ის ადგილები უგულისვლებლყო, რომლებზეც შედარებით ხშირი მცენარეული საფარია განვითარებული და უფრო ცხადადაა გამოყოფილი გაშიშვლებული გრუნტისაგან.

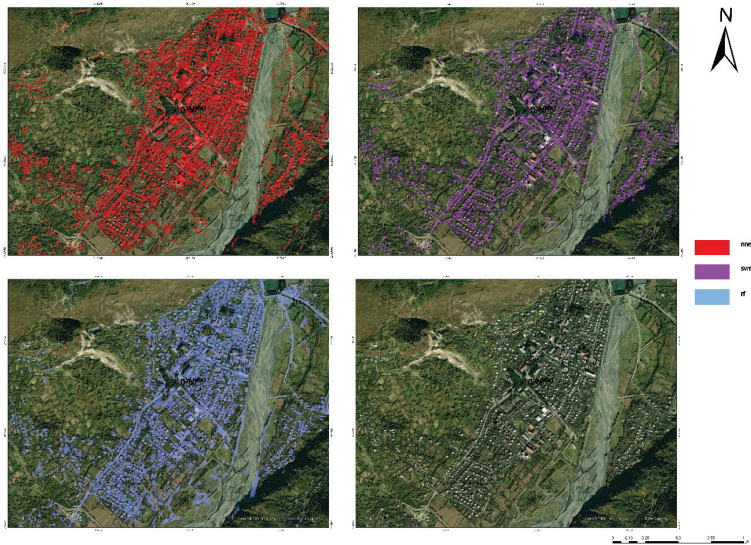




**ნახ. 11.** დამუშავებული მიწები ცაგერის აეროპორტის მიდამოებში. ზედა მარცხენა სურათზე ხელოვნური ნეირონული ქსელი, მარჯვნივ – საყრდენი ვექტორების მანქანა; ქვედა მარცხენა სურათზე – შემთხვევითი ტყე, მარჯვნივ – Spot 6-ის თანამგზავრული გამოსახულება (2.5მ).

საკვლევ ტერიტორიაზე სასოფლო-სამეურნეო მიწები სხვადასხვა, ერთნლიანი და მრავალნლიანი კულტურებით ქმნის ერთგვარ მოზაიკას. მიწის ნაკვეთების უმეტესი ნაწილი მცირე ფართობისაა (< 1 ჰა). შედარებით დიდი ზომის ნაკვეთები წარმოდგენილია ცაგერის ქვაბულის ფარგლებში, მდ. ცხენისწყლის ორივე ნაპირზე.

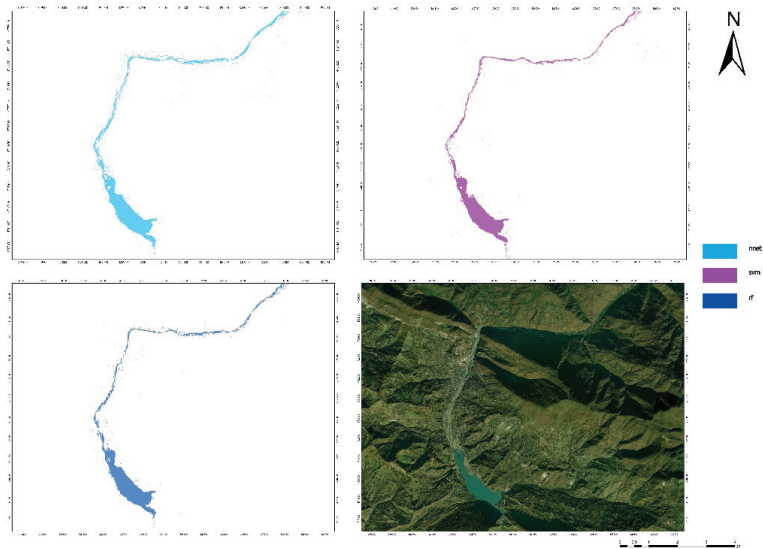
აგრარული მიწების კლასიფიკაციისას მეტ-ნაკლებად მსგავსი სურათი მივიღეთ სამივე მოდელის შემთხვევაში. აღნიშნული კლასი უფრო მაღალი სიზუსტით ამოიცნო ხელოვნური ნეირონული ქსელის კლასიფიკატორმა და თუმცა გარკვეული შეცდომებით, მაგრამ დანარჩენ მოდელებზე უკეთესად გამოყო მიწის საფარის სხვა კატეგორიებისაგან. ყველაზე დაბალი ხარისხით კლასიფიცირებული გამოსახულება მივიღეთ საყრდენი ვექტორების მანქანის გამოყენებით.



**ნახ. 12.** ქ. ცაგერი და მიმდებარე ტერიტორიები. ზედა მარცხენა სურათზე ხელოვნური ნეირონული ქსელი, მარჯვენა – საყრდენი ვექტორების მანქანა; ქვედა მარცხენა სურათზე – შემთხვევითი ტყე, მარჯვენა – Spot 6-ის თანამგზავრული გამოსახულება (2.58).

ცაგერის მუნიციპალიტეტში ურბანული ტერიტორიები წარმოდგენილია უმეტესად მეჩხრად დასახლებული სოფლების სახით და არცერთ არეალზე, გარდა ქალაქ ცაგერისა, არ ქმნის რაიმე ნიშანდობლივ, უწყვეტ სივრცეს. ინფრასტრუქტურის ძირითად ნაწილს შეადგენს საცხოვრებელი სახლები და სატრანსპორტო კომუნიკაციები, რომლებიც მცირე გეომეტრიით ხასიათდება. ცალკეული ობიექტები, ხშირ შემთხვევაში, დაჩრდილულია ხეებით, რაც ართულებს მათ დეპიფირებას. აღნიშნულიდან გამომდინარე, სამივე მოდელისათვის ყველაზე მეტად ამ კლასის გამოყოფა გართულდა და შეცდომების უმეტესობაც მასთან ასოცირდება. შეგროვებული სანვრთნელი ნიმუშების სპექტრული ანალიზიც აჩვენებს, რომ ყველაზე მაღალი ვარიაციები და საშუალო მნიშვნელობებიდან გადახრა, სწორედ, ურბანული ტერიტორიების ნიმუშებთანაა დაკავშირებული.

გამოყენებული მოდელებიდან ურბანული ტერიტორიები ნაკლები შეცდომებით განსაზღვრა შემთხვევითი ტყის კლასიფიკატორმა. ურბანული ტერიტორიები ყველაზე დაბალი ხარისხით კლასიფიცირდა საყრდენი ვექტორების მანქანის მიერ.



**ნახ. 13.** მდ. ლაჯანურა და ლაჯანურის წყალსაცავი. ზედა მარცხენა სურათზე ხელოვნური ნეირონული ქსელი, მარჯვენა – საყრდენი ვექტორების მანქანა; ქვედა მარცხენა სურათზე – შემთხვევითი ტყე, მარჯვენა – Spot 6-ის თანამგზავრული გამოსახულება (2.5მ).

საკვლევ ტერიტორიაზე ჰიდროგრაფიულ ქსელს ქმნის მდ. რიონი და მდ. ცხენისწყალი შენაკადებით. მდ. რიონის მთავარი შენაკადის, მდ. ლაჯანურას ქვემო წელში მდებარეობს ლაჯანურის წყალსაცავი (სარკის ფართობი ~ 1.5 კმ<sup>2</sup>), რომლის კლასიფიკაციის შედეგები მოცემულია ნახ.13-ზე. აღნიშნული მონაკვეთი და ზოგადად წყლის ობიექტები მაღალი სიზუსტით კლასიფიცირდა სამივე მოდელის მიერ. მოცემული სურათის ვიზუალური ანალიზით ჩანს, რომ საყრდენი ვექტორების მანქანით მიღებული გამოსახულება, დანარჩენ მოდელებზე უფრო დეტალურად აღწერს რეალურ მდგომარეობას.

## დასკვნა

კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე, შეიძლება ითქვას, რომ საკვლევ ტერიტორიაზე მინის საფარის კლასიფიკაციისათვის გამოცდილმა სამივე მოდელმა, ცალკეული კლასები განსაზღვრა განსხვავებული სიზუსტით. გამოყოფილი კლასებიდან ყველა მოდელმა უფრო ზუსტად ამოიცნო ფართოფოთლოვანი და წიწვოვანი ტყეები, ასევე წყლის ობიექტები, ხოლო ყველაზე მეტად გართულდა ურბანული არეალების დეშიფრირება. ხარისხობრივად ხელოვნური ნეირონული ქსელის მიერ კლასიფიცირებული მინის საფარის რუკა, საერთო ჯამში, აღემატება საყრდენი ვექტორების მანქანისა და შემთხვევითი ტყის ალგორითმებით მიღებულ გამოსახულებებს.

კვლევის პროცესში არსებული შეზღუდვები კლასიფიკაციის შედეგებზე რამდენიმე მიმართულებით ვლინდება. აღსანიშნავია, რომ სანერთნელი მონაცემე-

ბის შექმნა განხორციელდა ნახევრად ავტომატურ რეჟიმში, ამიტომ შესაძლებელია შეიცავდეს გარკვეულ ხარვეზებს.

შესრულებულ კვლევაში მინის საფარის კლასიფიკაციისათვის გამოვიყენეთ მხოლოდ თანამგზავრული გამოსახულების სპექტრული არხები. შედეგების გასაუმჯობესებლად მოდელირების პროცესში შესაძლებელია დამატებით ისეთი ცვლადების შემოტანა, როგორცაა სხვადასხვა სპექტრული ინდექსები (მაგ.: NDVI, NDWI და სხვ.), ტოპოგრაფიული ელემენტები და ა.შ.

მიღებული მინის საფარის რუკების დეტალიზაციაზე მნიშვნელოვანი გავლენა იქონია Sentinel-2-ის სივრცითი გარჩევადობის გაზრდამ PlanetScope-ის მაღალი გარჩევადობის გამოსახულებასთან შერწყმის გზით. ამ შემთხვევაში შესაძლებელი გახდა გამოსახულებაზე უფრო მცირე ზომის ობიექტების ამოცნობა და რუკაზე ასახვა. S-2-სა და შერწყმის შედეგად მიღებულ გამოსახულებას შორის არსებული სივრცითი რეზოლუციის დიდი სხვაობის გათვალისწინებით, მაინც გართულდა ზოგიერთი მცირე გეომეტრიის სასოფლო-სამეურნეო მიწის ნაკვეთების, შენობებისა და გზების ამოცნობა.

მიუხედავად არსებული შეზღუდვებისა, მიღებული მინის საფარის რუკები მნიშვნელოვან მონაცემს წარმოადგენს კონკრეტული მუნიციპალიტეტის ფარგლებში მიწის რესურსების განაწილების ზოგადი სივრცითი და რაოდენობრივი პარამეტრების ანალიზისათვის, მით უფრო, რომ ასეთი ინფრომაცია საკვლევი ტერიტორიისათვის პირველად შეიქმნა. მიღებული პროდუქტი შესაძლებელია გამოყენებულ იქნეს ცაგერის მუნიციპალიტეტში მიწის რესურსების მართვის სხვადასხვა აპლიკაციებისათვის.

### **გამოყენებული ლიტერატურა**

- Camps-Valls, G. & Tuia, D., 2009. Cluster kernels for semisupervised classification of vhr urban images. Joint Urban Remote Sensing Event JURSE, UNIL.
- Chatziantoniou , A., Psomiadis, E. & Petropoulos, G., 2017. Co-Orbital Sentinel 1 and 2 for LULC mapping with emphasis on wetlands in a Mediterranean setting based on machine learning. Remote Sens, 9(12).
- Gašparović, M. & Jogun, T., 2017. The effect of fusing Sentinel-2 bands on land-cover classification. International Journal of Remote Sensing, 39(3), pp. 822-841.
- Johannsen, J. & Barney, T., 1981. Remote sensing applications for resource management. Journal of Soil and Water Conservation, 36(3), pp. 128-134.
- Lu, D. & Weng, Q., 2007. A survey of image classification methods and techniques for improving classification performance. International Journal of Remote Sensing, 28(5), pp. 823-870.

- Ming, D., Zhang, M. & Li, J., 2015. Scale parameter selection by spatial statistics for GeOBIA: Using mean-shift based multi-scale segmentation as an example. *ISPRS Journal of Photogrammetry and Remote Sensing*, Volume 106, pp. 28-41.
- Richards, J. & Jia, X., 2006. *Remote sensing digital image analysis: An introduction*. 4 ed. Heidelberg: Springer Berlin.
- Salehi, B., Zhang, Y., Zhong, M. & Dey, V., 2012. A review of the effectiveness of spatial information used in urban land cover classification of VHR imagery. *International Journal of Geoinformatics*, 8(3), pp. 35-51.
- Song, M., Civco, D. & Hurd, J., 2005. A competitive pixel-object approach for land cover classification. *International Journal of Remote Sensing*, 26(22), pp. 4981-4997.
- Verburg, P., Neumann, K. & Nol, L., 2011. Challenges in using land use and land cover data for global change studies. *Global Change Biology*, Volume 17, pp. 974-989.

# ნაშრომთა რეზიუმეები / SUMMARY OF CONTRIBUTIONS

Natia Gegelashvili

## THE ROLE OF WELL-BEING IN THE STUDENT-CENTERED LEARNING APPROACH

College students face unique challenges and stressors, such as academic demands, social pressures, financial concerns, and transitioning into adulthood. Therefore, promoting and prioritizing students' well-being is crucial for their success, personal development, and overall quality of life during their college years and beyond. Efforts to enhance college students' well-being may involve providing support services, promoting healthy lifestyles, fostering a positive campus environment, addressing mental health concerns.

Mental health challenges among students have become increasingly prevalent in recent years. High expectations and competitiveness in education systems can lead to increased stress and anxiety among students. The pressure to excel academically, perform well on exams, and secure future opportunities can take a toll on their mental well-being.

Also, the rise of social media and technology has created a new set of challenges for students. Constant exposure to curated and idealized versions of others' lives on social media platforms can contribute to feelings of inadequacy, comparison, and low self-esteem. Additionally, excessive screen time and online interactions can impact sleep patterns and overall mental health.

By incorporating concern for well-being in student-centered learning approach, educators can address these issues proactively. By fostering emotional resilience, stress management skills, and self-care practices, universities can better support students' mental health and reduce the negative impact on their learning.

ნათია გეგელაშვილი

## კეთილდღეობის როლი სტუდენტზე ორიენტირებული სწავლების მიდგომაში

სტუდენტები დგანან ისეთი გამოწვევებისა და სტრესის წინაშე, როგორცაა აკადემიური მოთხოვნები, სოციალური და ფინანსური პრობლემები და ზრდასრულობის ასაკში გადასვლა. ამიტომ, სტუდენტების კეთილდღეობის ხელშეწყობა გადამწყვეტია მათი წარმატების, პიროვნული განვითარებისა და ცხოვრების საერთო ხარისხის გაუმჯობესებისათვის სტუდენტობის წლებში და მას შემდეგაც. სტუდენტების კეთილდღეობის გაუმჯობესების მცდელობები შეიძლება

მოიცავდეს დამხმარე სერვისების მიწოდებას, ჯანსაღი ცხოვრების წესის პოპულარიზაციას, კამპუსში პოზიტიური გარემოს ხელშეწყობას, ფსიქიკური ჯანმრთელობის პრობლემების მოგვარებას.

ფსიქიკური ჯანმრთელობის გამონვევები სტუდენტებს შორის განსაკუთრებით აქტუალური ხდება ბოლო წლებში. განათლების სისტემებში არსებულმა მაღალმა მოლოდინებმა და კონკურენტუნარიანობის მოთხოვნამ შეიძლება გამოიწვიოს სტუდენტების სტრესისა და შფოთვის ზრდა. მოლოდინებმა, რომელიც ითვალისწინებს კარგ აკადემიურ მოსწრებას, გამოცდებზე კარგი შედეგების მიღებას და სამომავლო შესაძლებლობების უზრუნველყოფას, შეიძლება გავლენა იქონიოს სტუდენტების მენტალურ კეთილდღეობაზე.

გარდა ამისა, სოციალური მედიისა და ტექნოლოგიების ზრდამ შექმნა ახალი გამონვევები სტუდენტებისთვის. სოციალური მედიის პლატფორმებზე სხვების ცხოვრების იდეალიზებულ ვერსიებთან საკუთარი თავის მუდმივმა შედარებამ შესაძლოა, ხელი შეუწყოს არაადეკვატურობის და დაბალი თვითშეფასების განცდას. გარდა ამისა, ეკრანთან გატარებულმა დრომ და ონლაინ-ინტერაქციამ შეიძლება, გავლენა მოახდინოს ძილის რეჟიმზე და მთლიანად ფსიქიკურ ჯანმრთელობაზე.

სტუდენტზე ორიენტირებული სწავლების მიდგომაში კეთილდღეობის მიდგომის ინტეგრაციით, პროფესორ-მასწავლებლებს საშუალება ეძლევათ, სტუდენტებთან ერთად იმუშაონ ზემოთ აღნიშნული გამონვევების დასაძლევად. ემოციური მდგრადობის, სტრესის მართვის უნარებისა და საკუთარ თავზე ზრუნვის პრაქტიკის ხელშეწყობით, უნივერსიტეტებს შეუძლიათ, მხარი დაუჭირონ სტუდენტების ფსიქიკურ ჯანმრთელობას და შეამცირონ ის ფაქტორები, რომლებიც ნეგატიურ გავლენას ახდენენ მათ სწავლა-განათლებაზე.

**Tariel Elashvili**

## **EXAMINING A TEACHER'S ROLES AND RESPONSIBILITIES FOR IMPLEMENTING DIGITAL GAMEPLAY IN THE CLASSROOM**

The use of digital games in education has become increasingly popular as a method to engage students and enhance the learning process. However, the existing discourse on game-based learning has predominantly focused on empowering students, overlooking the crucial role of teachers. This article aims to address this gap by examining the various roles that teachers fulfill in game-based learning. Through a review of literature, the article explores the pedagogical foundations underlying empirical studies and investigates the specific roles and activities of teachers in game-based learning.

This scoping review underscores the importance of teacher pedagogical approaches in game-based learning and emphasizes the need for future research to explore effective instructional strategies and their influence on student learning outcomes. Furthermore, the article presents a theoretical and empirical framework that elucidates

how teachers facilitate games by transitioning through various roles, such as instructor, playmaker, guide, and explorer. The findings indicate that the teacher's role varies depending on the learning objectives and the game's context, ranging from being a leader to a facilitator, an organizer and planner of pedagogical elements, and a guide and tutor during gameplay sessions.

The article emphasizes the importance of understanding the constraints under which teachers work and argues for a better understanding of the contexts in which games are used and the roles teachers play in game-based learning scenarios.

## ტარიელ ელაშვილი

### მასწავლებლის როლებისა და პასუხისმგებლობების შემოწმება საკლასო ოთახში ციფრული თამაშების გამოყენების პროცესში

ციფრული თამაშების გამოყენებამ განათლებაში პოპულარობა მოიპოვა, როგორც სტუდენტების ჩართულობის და სასწავლო გამოცდილების გაზრდის საშუალებამ. თუმცა, თამაშზე დაფუძნებული სწავლების შესახებ არსებული დისკუსია, ძირითადად ორიენტირებულია სტუდენტებზე და მასწავლებლების როლი ხშირ შემთხვევაში უგულებელყოფილია. სტატიაში განხილულია თამაშზე დაფუძნებული სწავლების პროცესში მასწავლებლების სხვადასხვა როლი და მათი მნიშვნელობა არსებული ლიტერატურის თვისებრივი ანალიზის საფუძველზე. სფეროს მიმოხილვის სტანდარტული მეთოდოლოგიის მიხედვით, სხვადასხვა ციფრული ბიბლიოთეკებიდან შეიქმნა 2013-2023 წლებში გამოქვეყნებული 27 სტატია და 6 წიგნი. სტატიაში განხილულია ის სირთულეები, რომლებთანაც გამკლავება უნევთ მასწავლებლებს ვიდეოთამაშებით სწავლების მიდგომის გამოყენებისას სხვადასხვა ვითარებაში.

გარდა ამისა, სტატიაში წარმოდგენილია თეორიული და ემპირიული ჩარჩო იმის გასაგებად, თუ როგორ წარმართავენ მასწავლებლები ლექციას ინსტრუქტორის, გამთამაშებლის, მეგზურის და მკვლევარის როლების მორგებით. შედეგები აჩვენებს, რომ მასწავლებლის როლები განსხვავდება თამაშის კონტექსტის მიხედვით.

სტატია ხაზს უსვამს მასწავლებლების მნიშვნელოვან როლს საგანმანათლებლო თამაშების არჩევაში, მომზადებაში, სწავლებასა და გამოყენებაში. მასწავლებელთა სხვადასხვა როლების და მათი გავლენის გაცნობიერებით ის იძლევა ღირებულ შეხედულებებს საკლასო ოთახში თამაშების, როგორც საგანმანათლებლო ინსტრუმენტების, ეფექტურობისა და სიცოცხლისუნარიანობის გასაუმჯობესებლად.



Tamar Toloraia

## ASPECTS OF DECENTRALIZATION IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION

The article analyzes a case study, specifically examining the Oni municipality, to elucidate the process of incorporating aspects of political decentralization by local self-government. This exploration aims to establish innovative service models tailored to the population's diverse needs, focusing on early and preschool education – a groundbreaking initiative in Georgia.

The article introduces a pattern delineating the interplay among local and central governments, private sector representatives, and community members. This example, a pioneering endeavor in the realm of early and preschool education in Georgia, addresses challenges within the field through the initiative of the local municipality. The collaborative efforts across these sectors, showcased in the Oni municipality case, vividly exemplify decentralization support through the cohesive involvement of various institutions. The outcomes directly impact the well-being of preschool children, their parents, and their families.

Emphasizing the significance of accessible preschool education, particularly in high mountainous, and sparsely populated regions, the Oni municipality serves as a noteworthy example. This case study yields valuable insights into how resolving a specific issue related to alternative preschool education services can yield multifaceted benefits. These include safeguarding the child's fundamental rights, fostering women's employment, averting population migration, cultivating public-private partnerships, and facilitating transparent planning and project implementation. The equal engagement of stakeholders at various stages reinforces local self-government and contributes to the transparent execution of initiatives.

The article highlights the synergistic outcomes resulting from the alignment of individuals under a cohesive vision and mutual aspirations aimed at advancing the broader societal welfare, as exemplified by this collaborative undertaking.

თამარ თოლორაია

## დეცენტრალიზაციის ასპექტები ინკლუზიური სკოლამდელი განათლების კონტექსტში

ონის მუნიციპალიტეტის შემთხვევის შესწავლის საფუძველზე გაანალიზებულია ადგილობრივი თვითმმართველობის მიერ პოლიტიკური დეცენტრალიზაციის ასპექტების გათვალისწინების პროცესი მოსახლეობის საჭიროებებზე მორგებული მომსახურებების ახალი ფორმების შესაქმნელად. მასში გადმოცემულია ადგილობრივ და ცენტრალურ მთავრობებს, კერძო სექტორის

წარმომადგენლებს და თემის წევრებს შორის ურთიერთობის ნიმუში, რომელიც საქართველოს ადრეული და სკოლამდელი განათლების მიმართულებით მუნიციპალიტეტის ინიციატივის პირველი მცდელობაა სფეროში არსებული გამოწვევის საპასუხოდ. აღნიშნულ სექტორებს შორის თანამშრომლობის შედეგი პირდაპირ ავლენს სხვადასხვა ინსტიტუციის კონსოლიდაციის გზით დეცენტრალიზაციის მხარდაჭერას და კავშირშია სკოლამდელი ასაკის ბავშვების, მათი მშობლებისა და ოჯახების კეთილდღეობასთან. ამასთანავე, თითოეული ბავშვისთვის მისაწვდომი სკოლამდელი განათლების უზრუნველყოფა კიდევ უფრო მეტ მნიშვნელობას იძენს მაღალმთიანი და მცირეკომლიანი მოსახლეობისთვის, რისი თვალსაჩინო მაგალითიც ონის მუნიციპალიტეტია. ამ შემთხვევის შესწავლა იძლევა ღირებულ ინფორმაციას, თუ როგორ შეიძლება კონკრეტული პრობლემის გადაჭრამ, რომელიც ალტერნატიული სკოლამდელი განათლების მომსახურების დანერგვას გულისხმობს, არაერთი სარგებელი მოიტანოს საზოგადოებისთვის: ბავშვის ფუნდამენტური უფლებების დაცვა, ქალების დასაქმების ხელშეწყობა, მოსახლეობის მიგრაციის პრევენცია, საჯარო და კერძო პარტნიორობის ჩამოყალიბება, პროექტების დაგეგმვის და მიმდინარეობის ეტაპებზე დაინტერესებული მხარეების თანაბარი ჩართულობა, საქმიანობების გამჭვირვალობა, ადგილობრივი თვითმმართველობის გაძლიერება. ვრცელი ჩამონათვალი იმ ძალისხმევის შედეგია, როცა ადამიანთა ჯგუფი ერთი ხედვით და საერთო მოლოდინით ერთიანდება მეტი საზოგადოებრივი სიკეთისთვის. სტატიაც სწორედ ამ მოვლენას ეხება.

**Tamar Gurgenishvili**

**THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA ON ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE MAJOR UNIVERSITY STUDENTS' COGNITIVE SKILLS: AN EXPLORATORY CASE STUDY**

This research article was aimed at investigating the impact of social media on the cognitive skills of English as a Foreign Language (EFL) students. With the increasing prevalence of social media platforms in the lives of students, it is crucial to understand its potential effects on their cognitive development. The research explores both the positive and negative aspects of social media usage and investigates its influence on cognitive skills such as ability to concentrate attention, memorization, critical thinking, and problem-solving abilities. This research article applied a mixed methodology, both qualitative and quantitative methods to find the answer to the posed research questions. The data were collected through an online questionnaire in Google forms. The study identifies various ways in which social media can affect EFL students' cognitive skills. 40 respondents from a university in Georgia participated in the survey. The findings suggest that social media can serve as a valuable tool for language learning, offering opportunities for increased exposure to the development of cognitive skills and interactive communication. However, the respondents mentioned that they dedicate less time to studies than to navigation in social network sites. Overall, this research

sheds light on the complex relationship between social media and the cognitive skills of EFL students. By understanding these dynamics, educators and students can navigate the digital landscape more effectively, harnessing the positive aspects of social media, while minimizing its potential negative impact on cognitive development.

თამარ გურგენიშვილი

### ინგლისურის როგორც უცხო ენის შემსწავლელი უნივერსიტეტის სტუდენტების შიშების უნარგაზა სოციალური მედიის გავლენა

წინამდებარე სტატია მიზნად ისახავს სოციალური მედიის გავლენის გამოკვლევას ინგლისურის, როგორც უცხო ენის (EFL) შემსწავლელი სტუდენტების შემეცნებით უნარებზე. სტუდენტთა ცხოვრებაში სოციალური მედიის პლატფორმების მზარდი დომინირების გამო, გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს მისი პოტენციური ეფექტის გაგებას სტუდენტთა კოგნიტურ განვითარებაზე. წინამდებარე სტატია იკვლევს სოციალური მედიის გამოყენების როგორც დადებით, ასევე უარყოფით ასპექტებს და ასევე მის გავლენას შემეცნებით უნარებზე, როგორცაა ყურადღების კონცენტრირების უნარი, დამახსოვრება, კრიტიკული აზროვნება და პრობლემის გადაჭრის უნარები. დასმულ საკვლევ კითხვებზე პასუხის მისაღებად სტატიაში გამოყენებული იქნა როგორც თვისებრივი, ასევე რაოდენობრივი კვლევის მეთოდები. მონაცემები შეგროვებული იქნა Google-ის ფორმებში ონლაინ-კითხვარის მეშვეობით. კვლევა ასახავს სხვადასხვა გზებს, რომლითაც სოციალურ მედიას შეუძლია, გავლენა მოახდინოს ინგლისურის როგორც უცხო ენის შემსწავლელი სტუდენტების შემეცნებით უნარებზე. გამოკითხვაში მონაწილეობა მიიღო 40 რესპონდენტმა საქართველოს კერძო უნივერსიტეტიდან. მიღებული შედეგების თანახმად აღმოჩნდა, რომ სოციალური მედია შეიძლება იყოს ღირებული ინსტრუმენტი ენის შესწავლისთვის, რაც უზრუნველყოფს შემეცნებითი უნარების განვითარებასა და ინტერაქტიული კომუნიკაციის გაზრდის შესაძლებლობებს. თუმცა, რესპონდენტებმა აგრეთვე აღნიშნეს, რომ სოციალურ ქსელებში ნავიგაციასთან შედარებით ნაკლებ დროს უთმობენ სწავლას. საერთო ჯამში, აღნიშნული კვლევა ნათელს ჰფენს სოციალურ მედიასა და ინგლისურის როგორც უცხო ენის შემსწავლელი სტუდენტების შემეცნებით უნარებს შორის კომპლექსური ურთიერთობის არსებობას. ხსენებული დინამიკის გათვალისწინებით, მასწავლებლებსა და სტუდენტებს შეუძლიათ ციფრული არეალის უფრო ეფექტურად გამოყენება, სოციალური მედიის პოზიტიური ასპექტების ათვისება კოგნიტურ განვითარებაზე მისი პოტენციური ნეგატიური ზემოქმედების მინიმუმამდე შემცირების გზით.

Lela Goginava

**EXPLORING BEST PRACTICES AND CHALLENGES OF TEACHING HERITAGE LANGUAGE IN COMPLEMENTARY SCHOOLS: A REVIEW OF LITERATURE**

This paper explores the nature, best practices, challenges, and unique roles of language-teaching complementary schools in maintaining the heritage language of immigrant communities. These schools, also known as Sunday schools, Saturday schools, or weekend schools, operate independently of mainstream schooling and aim to provide additional learning opportunities for immigrant children. They play a crucial role in helping children maintain a connection with their country of origin and develop their social and cultural identities. The article reviews the literature published in the last 10 years and addresses four main questions: the nature and scope of complementary schools in Europe; effective strategies for preserving and transmitting heritage languages; the role of church-affiliated supplementary schools; and the challenges faced by complementary schools in terms of resources. The methodology involved searching various databases and selecting relevant articles for analysis. The review highlights the significance of complementary schools as socially, politically, and educationally important institutions that foster community languages and literacy. It discusses the coexistence of “separate bilingualism” and “flexible bilingualism” within these schools and the importance of addressing the needs of immigrant and ethnic minority children in mainstream education. The paper also explores the instructional practices employed by complementary schools and compares the experiences and practices in Asian and European languages. Overall, the article aims to provide insights into the best practices and challenges of complementary schools in teaching heritage languages to immigrant children.

ლელა გოგინავა

**ემიგრანტების ენის სწავლების საუკეთესო პრაქტიკისა და გამოწვევების შესწავლა დამატებით სკოლებში: ლიტერატურის მიმოხილვა**

აღნიშნული ნაშრომი შეისწავლის ენის სწავლების დამატებითი სკოლების ბუნებას, საუკეთესო პრაქტიკას, გამოწვევებსა და მათ უნიკალურ როლს ემიგრანტთა თემში ემიგრანტობის ენის შენარჩუნების საქმეში. აღნიშნული სკოლები, რომლებიც ასევე ცნობილია, როგორც საკვირაო სკოლები, შაბათის სკოლები ან შაბათ-კვირის სკოლები, ფუნქციონირებენ ძირითადი სასწავლო პროცესისგან დამოუკიდებლად და მიზნად ისახავენ დამატებითი სასწავლო შესაძლებლობების უზრუნველყოფას ემიგრანტი ბავშვებისთვის. ისინი მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ და ეხმარებიან ბავშვებს, შეინარჩუნონ კავშირი წარმოშობის ქვეყანასთან და განავითარონ თავიანთი სოციალური და კულტურული იდენტობა. სტატიამი მიმოხილულია მოცემულ თემატიკასთან დაკავშირებული ბოლო

10 წლის პერიოდში გამოქვეყნებული ლიტერატურა, რომელიც ოთხ ძირითად საკითხს ეხება: დამატებითი სკოლების ბუნებასა და მასშტაბს; მემკვიდრეობის ენების შენარჩუნებისა და სწავლების ეფექტურ სტრატეგიებს; ეკლესიასთან აფილირებული დამატებითი სკოლების როლს და დამატებითი სკოლების წინაშე არსებული გამოწვევებს რესურსებთან მიმართებაში. მეთოდოლოგია მოიცავდა სხვადასხვა მონაცემთა ბაზის მოძიებას და ანალიზისთვის შესაბამისი სტატიების შერჩევას. მიმოხილვა ხაზს უსვამს დამატებითი სკოლების, როგორც სოციალურად, პოლიტიკურად და საგანმანათლებლო თვალსაზრისით მნიშვნელოვანი ინსტიტუტების როლს, რომლებიც ხელს უწყობენ მსოფლიო ხალხების ენებისა და წიგნიერების შენარჩუნებასა და განვითარებას. მასში განხილულია „ცალკეული ორენოვნებისა“ და „მოქნილი ორენოვნების“ თანაარსებობა დამატებითი სკოლებში და იმიგრანტებისა და ეთნიკური უმცირესობების ბავშვების საჭიროებების დაკმაყოფილების მნიშვნელობა განათლების ძირითად საფეხურზე. მიმოხილვა ასევე შეისწავლის დამატებითი სკოლების მიერ გამოყენებულ სასწავლო პრაქტიკის მაგალითებს და ადარებს აზიურ და ევროპულ ენებთან მიმართებაში არსებულ გამცდილებასა და პრაქტიკას. საერთო ჯამში, მიმოხილვის მიზანია, უზრუნველყოს ინფორმაციის მიწოდება ემიგრანტი ბავშვებისთვის მემკვიდრეობის ენების სწავლების პროცესში დამატებითი სკოლების საუკეთესო პრაქტიკასა და გამოწვევებზე.

**Teona Diasamidze**

## **ISSUES RELATED TO THE ORGANISATION OF COMPULSORY EDUCATION IN GEORGIA**

Education is an essential aspect of human existence, and ensuring the realization of this fundamental human right is a primary objective in the contemporary global landscape. The prioritization of primary and basic education has led to numerous international and national initiatives aimed at improving compliance with legislative frameworks. Despite concentrated efforts to enhance educational accessibility and adherence to compulsory education mandates, enforcement remains a significant challenge, posing a shared concern globally, including in Georgia.

Effective enforcement of compulsory education at the national level requires a complex legislative arrangement of the issue regulating and cooperation between state agencies, identification of authorized entities, and coordinated work of responsible individuals.

The paper examines international and national normative documents that regulate compulsory education, alongside official statistical data. It analyzes studies on the challenges faced by out-of-school and at-risk students in Georgia. Subsequently, interviews were conducted with the heads of the educational resource center and the psychosocial service, drawing upon the gathered information.

Following the interviews, a variety of challenges associated with ensuring the provision of compulsory education have been identified. Additionally, recommendations have been proposed, aiming to enhance the legislative framework concerning the provision of compulsory education for students who have discontinued their education and those who are currently out of school. These recommendations also seek to improve the effectiveness of their integration into formal educational settings.

## თეონა დიასამიძე

### საქართველოში სავალდებულო განათლების ორგანიზების პრაქტიკის საკითხები

განათლება კაცობრიობის არსებობის განუყოფელი ნაწილია და მისი, როგორც ადამიანის ძირითადი უფლების განხორციელება თანამედროვე მსოფლიოს ერთ-ერთ ძირითად პრიორიტეტს წარმოადგენს. დაწყებითი და ზოგადი განათლების უზრუნველყოფის მიზნით, არაერთი საერთაშორისო თუ ეროვნული კანონმდებლობის თანმიმდევრული ოპტიმიზაციის მცდელობისა, სავალდებულო განათლების პრაქტიკული აღსრულება ჯერ კიდევ მნიშვნელოვან გამოწვევას წარმოადგენს მსოფლიოს მრავალ ქვეყანაში. განსაკუთრებით, ყურადღებას მოითხოვს სკოლის მიღმა დარჩენილი მოზარდების და სკოლიდან განთესილი მოსწავლეების სავალდებულო განათლების თეორიული და პრაქტიკული ორგანიზების საკითხი, რაც დღემდე არ არის სიღრმისეულად მოკვლეული საქართველოში.

სავალდებულო განათლების ეფექტიანი აღსრულება ეროვნულ დონეზე, მოითხოვს საკითხის მარეგულირებელი და სახელმწიფო უწყებათაშორის თანამშრომლობის კომპლექსურ საკანონმდებლო მონესრიგებას, უფლებამოსილი სუბიექტების გამოკვეთას და პასუხისმგებელ პირთა კოორდინირებულ მუშაობას.

ნაშრომში შესწავლილია სავალდებულო განათლების მარეგულირებელი საერთაშორისო და ეროვნული ნორმატიული დოკუმენტები და ოფიციალური სტატისტიკური მონაცემები, გაანალიზებულია საქართველოში სკოლის მიღმა და სკოლიდან განთესილი მოსწავლეების პრობლემებთან დაკავშირებული კვლევები. მიღებულ ინფორმაციაზე დაყრდნობით გამოკითხულია საგანმანათლებლო რესურს-ცენტრის ხელმძღვანელები და მანდატურის, ფსიქოსოციალური სამსახურის უფროსი.

ინტერვიუების შედეგად, გამოკვეთილია სავალდებულო განათლების უზრუნველყოფასთან დაკავშირებული რიგი გამოწვევები და შეთავაზებულია რეკომენდაციები, რომელიც ხელს შეუწყობს სკოლიდან განთესილი და სკოლის მიღმა დარჩენილი მოსწავლეების სავალდებულო განათლების უზრუნველყოფის საკანონმდებლო მონესრიგებას და ფორმალურ განათლებაში მათი ჩართვის ეფექტიანობას.

**Mariam Qalebashvili  
Tinatin Tchintcharauli**

**EXECUTIVE FUNCTIONS, RUMINATION AND RESILIENCE:  
DIFFERENCES REVEALED BY STRESS LEVEL AND SEX (GENDER) ANALYSIS**

The aims of the present study are 1) to explore the relations between resilience, rumination and executive function (EF) under the lens of perceived stress and sex (gender); and 2) to identify out of the nine executive functions (attention, emotion regulation, flexibility, inhibition, organization, planning, self-monitoring, working memory, initiative) which ones are the predictors of resilience and rumination.

**Method:** Quantitative method was applied. Convenience sample was sent self-administered questionnaires of executive function, rumination, resilience and perceived stress. 186 participants (age range 18-74, men – 64, women – 122) were divided into low (95 = 52 women + 43 men) and high (91 = 70 women + 21 men) perceived stress subgroups. The collected data were processed in SPSS, by means of correlation-regression analysis and T-test for independent groups.

**Results:** Rumination moderately correlated with EF and resilience. For the whole sample (186), resilience was predicted by emotion regulation, self-monitoring (-), planning, organization and inhibition (-); rumination was predicted by emotion regulation (-), attention (-) and inhibition. Women turned out to ruminate more than men, while men turned out to have a higher level of resilience. Executive functions (except for emotion regulation) did not significantly differ based on sex. For women, resilience was predicted by emotion regulation and planning; and the predictor of rumination was emotion regulation (-). For men, resilience and rumination were both predicted by initiative. Besides emotion regulation, initiative and self-monitoring (-) predicted resilience of those women who had high perceived stress. Emotion regulation was a predictor of resilience of the men with high perceived stress.

**Interpretation:** To deal with rumination and develop resilience, it is important, on the one hand, to exercise the action-oriented EFs (initiative, planning and organization); and on another hand, to employ and moderate those EFs which are action-stoppers or action-delayers (inhibition and self-monitoring). Emotion regulation has to be taken into consideration as it stood out in almost all statistical models. In contrast to the general model, high perceived stress revealed a reversal of predictors on the basis of sex: women’s resilience showed connections to initiative, whereas men’s resilience appeared to be associated with emotion regulation. Such results can be explained by cultural or gender differences.

მარიამ ქალეზაშვილი  
თინათინ ჭინჭარაული

**აღმასრულებელი ფუნქციები, რუმინაცია და ფსიქოლოგიური მდგომარეობა: განსხვავებები სტრესის დონისა და სქესის მიხედვით (2022)**

**საკითხის დასმა:** წინამდებარე კვლევა მიზნად ისახავს სქესისა და აღქმული სტრესის მიხედვით, მედეგობას, რუმინაციასა და აღმასრულებელ ფუნქციას (EF) შორის კავშირებისა და ცხრა აღმასრულებელი ფუნქციიდან (ყურადღება, ემოციის რეგულაცია, მოქნილობა, ინჰიბიცია, ინიციატივა, ორგანიზება, დაგეგმვა, თვითმონიტორინგი, მუშა მესხიერება) მედეგობისა და რუმინაციის პრედიქტორების შესწავლას.

**მეთოდი:** კვლევა რაოდენობრივი მეთოდის გამოყენებით განხორციელდა. ხელმისაწვდომ შერჩევას დაეგზავნა აღმასრულებელი ფუნქციის, რუმინაციის, მედეგობისა და აღქმული სტრესის კითხვარები. მონაწილეობა 186-მა ზრდასრულმა მიიღო (ასაკი 18-74 წელი), 122-მა – ქალმა და 64-მა მამაკაცმა. დაბალი აღქმული სტრესის მიხედვით დაჯგუფდა 95 მონაწილე (52 მდედრ + 43 მამრ), ხოლო მაღალი მაჩვენებლის მიხედვით – 91 (70 მდედრ + 21 მამრ). მონაცემები დამუშავდა კორელაციურ-რეგრესული ანალიზისა და ჯგუფთაშორისი T კრიტერიუმის გამოყენებით.

**შედეგები:** რუმინაცია ზომიერ უარყოფით კორელაციაში იყო EF-სა და მედეგობასთან. **მთლიანი შერჩევისთვის**, მედეგობას წინასწარმეტყველებდა: ემოციის რეგულაცია, თვითმონიტორინგი(-), დაგეგმვა, ორგანიზება და ინჰიბიცია(-); რუმინაციას – ემოციის რეგულაცია(-), ყურადღება(-) და ინჰიბიცია. **სქესის მიხედვით** გამოიკვეთა შემდეგი განსხვავებები: ქალებს – რუმინაციის მაღალი მაჩვენებლები ჰქონდათ, მამაკაცებს კი – მედეგობის. აღმასრულებელი ფუნქციები, გარდა ემოციის რეგულაციისა, მნიშვნელოვნად არ განსხვავდებოდა. ქალების მედეგობას – ემოციის რეგულაცია და დაგეგმვა წინასწარმეტყველებდა, რუმინაციას – მხოლოდ ემოციის რეგულაცია(-); მამაკაცების მედეგობისა და რუმინაციის(-) პრედიქტორი ინიციატივა იყო. **მაღალი აღქმული სტრესის** დროს, ქალების მედეგობას, ემოციის რეგულაციასთან ერთად, ინიციატივა და თვითმონიტორინგი(-) წინასწარმეტყველებდა, მამაკაცების მედეგობის პრედიქტორი კი ემოციის რეგულაცია იყო.

**ინტერპრეტაცია:** რუმინაციასთან გასამკლავებლად და მედეგობის გასაძლიერებლად, მნიშვნელოვანია, ერთი მხრივ, მოქმედებაზე ორიენტირებული აღმასრულებელი ფუნქციების (ინიციატივა, დაგეგმვა და ორგანიზება) განვითარება, ხოლო მეორე მხრივ, ქცევის შემაკავებელი ან დამაყოვნებელი ფუნქციების (ინჰიბიცია და თვითმონიტორინგი) ზომიერი გამოყენება. ყურადსაღებია ემოციის რეგულაცია, რაც სტატისტიკური ანალიზის თითქმის ყველა მოდელში დომინირებდა. სქესთაშორისი განსხვავების თვალსაზრისით, საინტერესო იყო შედეგების ერთგვარი შებრუნება: თუ ქალების მედეგობის პრედიქტორი, ზოგად მოდელში, ემოციის რეგულაცია იყო, კაცების მედეგობის პრედიქტორი კი – ინიციატივა, მაღალი სტრესის დროს პრედიქტორები პირიქით გამოვლინდნენ. აღნიშნული შედეგები შესაძლოა აიხსნას კულტურის ან გენდერული თავისებურებებით.



Nino Kavtaradze

**FROM „ORIENTALIST GAZE“ TO „NEW WOMAN“ (ON THE EXAMPLE OF GEORGIAN SOVIET CINEMA OF THE 1920S)**

What was the role of women in Georgian cinema of the first half of the 1920s? How were female characters depicted under the „orientalist gaze“ of directors? How were prevailing „orientalist“ perspectives toward female characters replaced by left-revolutionary ideas, and in what form was the „new woman“ established in Georgian cinema? To what extent did social status determine the legal status of women in the Soviet Union of the 1920s, and how did cinema reflect these dynamics? Finally, how do Georgian Soviet films of the silent period allow for criticism and reinterpretation through the lens of feminist film theories? This work provides answers and analyses to these questions.

Since 1921, Soviet cinema entered a new phase. In 1923, the central institution of film production, „Sakhkinmretsvi“ (Goskinprom), was established, marking the beginning of one of the most interesting and unique periods in Georgian cinema, both thematically and stylistically.

In the first half of the 1920s, Russian directors were involved in Georgian film production. Notable examples include Amo Bek-Nazarov („Father’s Killer“ / 1923), Ivane Perestiani („Arsena Jorjiashvili“ / 1921), and Vladimir Barsky („Teacher“ / 1922). In Barsky’s film „Arsena Kachaghi“ (1923), Georgian silent film star Nato Vachnadze made her debut, portraying an oppressed, weak, disenfranchised woman living in pre-revolutionary 19th-century society.

It is noteworthy that a significant percentage of Georgian films from the 1920s are named after women („Giuli,“ „Bela,“ „Mary – Daughter of the Count,“ „Natela,“ etc.). This phenomenon cannot be considered a manifestation of „Soviet feminism“ but rather a form of „positive discrimination.“ Women, often depicted through the male gaze, expressed ideological messages in Georgian cinema of the 1920s and were subjected to a form of objectification by directors.

From the second half of the 1920s, Soviet film production expanded further. Young Georgian filmmakers such as Mikheil Chiaureli, Mikheil Kalatozishvili, Aleksandre Tsutsunava, Zakaria Berishvili, and Nikoloz Shengelaya emerged. Shengelaya’s film „Eliso“ (1928) significantly altered the portrayal of oppressed women, presenting an emancipated woman inspired by the revolutionary-leftist ideas of the 1920s. In „Saba“ (1929), Mikheil Chiaureli offered his interpretation of the „new woman,“ characterized more by masculine traits than feminine ones.

**„ორიენტალისტური მზერიდან“ – „ახალ ქალამდე“  
(1920-იანი წლების ქართული საბჭოთა კინოს მავალითუჯა)**

როგორი იყო 1920-იანი წლების პირველი ნახევრის ქართულ კინოში ქალის როლი, რა ხერხებითა და გზებით ექცეოდა პერსონაჟი ქალი რეჟისორის „ორიენტალისტური მზერის“ ქვეშ? როგორ „ჩანაცვლდა“ დროის სულ მცირე ინტერვალით ქალი პერსონაჟების მიმართ გაბატონებული „ორიენტალიზმი“ მემარცხენე-რევოლუციური იდეებით და რა ფორმით მკვიდრდება ქართულ კინოში „ახალი ქალი“? რამდენად განსაზღვრავდა სოციალური სტატუსი 1920-იანი წლების საბჭოთა ყოფაში ქალის უფლებრივ მდგომარეობას და როგორ აირეკლა ეს ყოველივე კინოში? რამდენად იძლევა უხმო პერიოდის ქართული საბჭოთა ფილმები ფემინისტური კინოთეორიების დისკურსში კრიტიკისა და ახლებურად „ნაკითხვის“ საშუალებას? სწორედ ამ კითხვებზე პასუხებსა და ანალიზს მოიცავს ნაშრომი.

1921 წლიდან საბჭოთა კინო ახალ ფაზაში შედის, 1923 წელს იქმნება კინონარმოების ცენტრალური ინსტიტუცია „სახკინმრენვი“ (გოსკინპრომი) და ქართულ კინოში ერთ-ერთი ყველაზე საინტერესო, თვითმყოფადი პერიოდი იწყება: როგორც თემატური, ისე – ფორმისეული თვალსაზრისით.

1920-იანი წლების პირველ ნახევარში კინონარმოების პროცესში რუსეთიდან ჩამოსული რეჟისორები ერთვებიან: ამო ბეკ-ნაზაროვი („მამის მკვლეელი“ /1923) ივანე პერესტიანი („არსენა ჯორჯიაშვილი“/1921) და ვლადიმერ ბარსკი („მოძღვარი“/1922) სწორედ მის ფილმში „არსენა ყაჩალი“ (1923) პირველად ჩნდება ქართული უხმო კინოს ვარსკვლავი ნატო ვაჩნაძე, რომელიც მე-19 საუკუნის, რევოლუციამდელ საზოგადოებაში მცხოვრები ჩაგრული, სუსტი, უუფლებო ქალის სახე-ხატს ქმნის.

სიმპტომურია, რომ 1920-იანი წლების ქართულ კინოში ქალის სახელი პროცენტულად ყველაზე მეტ ფილმს ჰქვია („გიული“ „ბელა“ „თავადის ასული მერი“ „ნათელა“...) ეს ფაქტი ცხადია, „საბჭოთა ფემინიზმის“ გამოვლინებად ვერ ჩაითვლება, უფრო მეტიც აქ „პოზიტიურ დისკრიმინაციასთანაც“ კი გვაქვს საქმე. მამაკაცური მზერის ქვეშ „მომწყვდეული“ ქალები 1920-იანი წლების ქართულ კინოში იდეოლოგიასაც გამოხატავდნენ და რეჟისორთა მხრიდან ერთგვარი ობიექტივაციის მსხვერპლიც იყვნენ.

1920-იანი წლების მეორე ნახევრიდან საბჭოთა კინონარმოება კიდევ უფრო მასშტაბური ხდება. „სახკინმრენვი“ ასპარეზზე ახალგაზრდა ქართველი ავტორები გამოდიან: მიხეილ ჭიაურელი, მიხეილ კალატოზიშვილი, ალექსანდრე ნუნუნავა, ზაქარია ბერიშვილი, ნიკოლოზ შენგელაია. ამ უკანასკნელის ფილმი „ელისო“ (1928) ძირითადად ცვლის ჩაგრული ქალის სახეს და ეკრანზე, 1920-იანი წლების რევოლუციურ-მემარცხენე იდეებით შთაგონებულ ემანსიპირებულ ქალს ქმნის. მიხეილ ჭიაურელი ფილმში „საბა“ (1929) „ახალი ქალის“ მისეულ ინტერპრეტაციას გვთავაზობს, რომელშიც ფემინურზე მეტად, მასკულინური შტრიხები ჭარბობს.

Georgy Slavin-Rudakov

**THE EVOLUTION OF LGBTQ+ CHARACTERS IN DISNEY CARTOONS 1950-2020:  
A LITERATURE REVIEW**

This article explores the evolution of LGBTQ+ characters in Disney cartoons from the 1950s onwards, focusing on their representation, storylines, and the audience’s reactions to them. As a leading animated content producer, Disney has been instrumental in shaping the cultural landscape and influencing societal norms. The representation of characters and their narratives can have profound implications for how audiences understand and engage with various social issues, including those related to gender and sexuality. However, the representation of LGBTQ+ characters in these cartoons has been a topic of ongoing debate and scrutiny. This article examines the evolution of LGBTQ+ characters in Disney cartoons, drawing on academic literature and audience responses to analyze the impact and implications of these representations. By doing so, it aims to contribute to the ongoing discourse on diversity and representation in media, providing a nuanced understanding of how these portrayals have evolved and their role in shaping societal attitudes towards the LGBTQ+ community. The article also discusses the changing narratives and audience perception of LGBTQ+ characters, and the impact of social media on audience reactions. Including LGBTQ+ characters in Disney cartoons has been a transformative force, reshaping narratives, influencing audience perception, and redefining Disney’s brand image.

გიორგი სლავინ-რუდაკოვი

**ლგბტქ+ პერსონაჟების ევოლუცია „დისნეის“ მულტფილმებში  
1950–2020 წლებში: ლიტერატურის მიმოხილვა**

სტატიაში განხილულია „დისნეის“ მულტფილმების ლგბტქ+ პერსონაჟების ევოლუცია 1950-იანი წლებიდან. სტატია ფოკუსირებულია პერსონაჟთა რეპრეზენტაციაზე, სიუჟეტებზე და აუდიტორიის რეაქციაზე. როგორც ანიმაციური კონტენტის წამყვანი პროდიუსერი, „დისნეი“ ხელს უწყობს კულტურული ლანდშაფტის ჩამოყალიბებასა და სოციალურ ნორმებზე გავლენის მოხდენას. პერსონაჟებისა და მათი ნარატივების წარმოდგენას შეიძლება ჰქონდეს დიდი ზეგავლენა იმაზე, თუ როგორ იგებს აუდიტორია სხვადასხვა, – მათ შორის გენდერთან და სექსუალობასთან დაკავშირებულ, – სოციალურ საკითხს და რა სახის მიმართებას ამყარებს მათთან. აღნიშნულ ანიმაციებში ლგბტქ+ პერსონაჟების რეპრეზენტაცია მიმდინარე დებატებისა და ანალიზის თემაა. სტატია ეყრდნობა აკადემიურ ლიტერატურას და აუდიტორიის პასუხებს ამ რეპრეზენტაციების გავლენისა და შედეგების გასაანალიზებლად. ამით ის მიზნად ისახავს, ხელი შეუწყოს მრავალფეროვნებისა და მედია-რეპრეზენტაციის შესახებ არსე-

ბულ დისკურსს, უზრუნველყოს ნიუანსური გაგება იმის შესახებ, თუ როგორ განვითარდა ეს რეპრეზენტაციები და რა როლი იქონიეს მათ ლგბტქ+ თემის მიმართ საზოგადოების დამოკიდებულების ჩამოყალიბებაში. სტატიაში, ასევე, განხილულია ლგბტქ+ პერსონაჟების ნარატივების და აუდიტორიის აღქმის ცვლილება და სოციალური მედიის გავლენა აუდიტორიის რეაქციაზე. „დისნეის“ მულტფილმებში ლგბტქ+ პერსონაჟების ჩართვა იყო ტრანსფორმაციული ძალა, რომელიც ცვლის ნარატივებს, გავლენას ახდენს აუდიტორიის აღქმაზე და „დისნეის“ იმიჯის ტრანსფორმაციას ახდენს.

**Baia Sikharulidze**

### **MINES OF “NEW WORLDVIEWS” IN GEORGIAN CULTURE**

From today’s perspective, identifying the ideological superstructure of the early years of Bolshevik rule (1922-1927) should not be difficult. However, the task of analyzing recent history and liberating it from ideological “mines” remains the responsibility of our generation. The traces and consequences of the “historical superstructures” built during the Soviet period on Georgian (and not only) consciousness, which have contributed to the current socio-cultural situation, are not yet fully understood.

Although the goals that the Bolshevik “worldview-building machine” served are clear today, we are not surprised even by the facts of intimidation and recruitment of scientists during the Bolshevik period. Yet, the aspects of artificially created culture, which expressed the vital interests of the Soviets and aimed to construct a “new” future in the collective consciousness, remain significant.

This theory was supported by a corps of Soviet Georgian scientists, whose views were echoed by foreign scholars and historians. The “transformed” identities created by Georgian Soviet scientists continue to influence contemporary scientific circles, both foreign and Georgian. During the Soviet period, recognized scientific cadres, who exposed the workings of the new Soviet identity machine, played a key role in disseminating new imperial values and introducing new consciousness among the conquered nations.

It is essential to declare and address the cultural-historical superstructure and ideological pseudo-scientific “findings.” Our consciousness, which has often considered these opinions organic, needs to be liberated to perceive the real picture. Today, more than 100 years after the Sovietization of Georgia, it is crucial to assess the risks of the awareness shaped by the ideologized science described above.

**„ახალი მსოფლმხედველობების“ ნაღმები ქართულ კულტურაში**

დღევანდელი გადასახედიდან, ბოლშევიკური მმართველობის პირველი წლების (1922-1927) მსოფლმხედველობრივი დაკვეთა-ზედნაშენის იდენტიფიცირება თითქოს არ უნდა ყოფილიყო რთული, მაგრამ ჯერჯერობით, უახლესი ისტორიის ანალიზი და მისი იდეოლოგიური „ნაღმებისგან“ გამონთავისუფლება ისევ ჩვენი თაობის პასუხისმგებლობაა. ბოლომდე არ არის გაცნობიერებული იმ „ისტორიული ზედნაშენ(ებ)ის“ კვალი და შედეგები, რომელიც საბჭოთა პერიოდში დაეშენა ქართულ (და არამართო), ცნობიერებას, და დღევანდელი სოციო-კულტურული ვითარება განაპირობა.

თუმცა, ის მიზნები, რასაც ბოლშევიკური „მსოფლმხედველობის ამგები მანქანა“ ემსახურებოდა, დღეს ცხადია, არ გვიკვირს თუნდაც „ბოლშევიკური პერიოდის მეცნიერთა დაშინება-გადაბირების ფაქტები, და მაინც, – ნაკლებად არის გამომზეუებული ხელოვნურად შექმნილი კულტურის ასპექტები, რაც საბჭოების სასიცოცხლო ინტერესს გამოხატავდა და ფართო საზოგადოების ხალხის ცნობიერებაში „ახალ“ მომავალს აგებდა.

ამ თეორიას ამყარებდა საბჭოთა ქართველ მეცნიერთა კორპუსი, რომელთა შეხედულებებს ეყრდნობოდნენ უცხოელი სწავლულები თუ ისტორიკოსები.

ქართული საბჭოთა მეცნიერების მიერ შექმნილი „ტრანსფორმირებული“ იდენტობები დღესაც ზემოქმედებს, და სხვადასხვა უცხოურ თუ ქართულ თანამედროვე სამეცნიერო წრეებზე კვლავ ახდენს გავლენას. საბჭოთა პერიოდში აღიარებული სამეცნიერო კადრები, რომლებიც აპოხიერებდნენ ახალი საბჭოთა იდენტობის შესაქმნელ მანქანას, ერთად ჩარხავდნენ რა ახალი იმპერიული ფასეულობების ქვეშ დაპყრობილ ერებს, როდესაც საკუთარ თავზე იღებდნენ რა ახალი ცნობიერების დამწერგავის როლს.

სასურველია და უნდა გაცხადდეს კულტურულ-ისტორიული ზედნაშენი, იდეოლოგიური ფსევდომეცნიერული „მიგნებები,“ და ჩვენი ცნობიერება, რომელიც ამ მოსაზრებებს ორგანულად მიიჩნევს, რეალური სურათის აღსაქმელად გამონთავისუფლდეს.

დღეს, საქართველოს გასაბჭოებიდან 100 წელზე მეტი ხნის შემდეგ, სასურველია, შეფასდეს ცნობიერების რა რისკები მოამზადა ზემოთაღწერილმა იდეოლოგიზებულმა მეცნიერებამ.

**Tea Chanturia**

**AUDIOVISUAL CULTURE AS A TOOL FOR SOLVING ENVIRONMENTAL PROBLEMS**

This paper aims to provide a thorough study of the interaction between audiovisual culture and environmental issues, with a clear focus on inspiring positive action and raising environmental awareness. The primary objective of the review is to explore the

transformative potential of audiovisual content in fostering a caring attitude towards nature and mobilizing collective efforts for environmental sustainability.

The article presents the results of a detailed literature review, drawing from the works of renowned scientists, cultural scholars, and environmental activists such as Yuval Levin, Naomi Oreskes, Wendell Berry, and others. Their perspectives form the basis for the development and transformation of the techno-cultural paradigm, in which ecology is a core component. The literature review depicts the current state of global culture, identifies critical stages of technogenic civilization, and emphasizes the need for a new approach to nature.

Furthermore, a comparative analysis is conducted using selected examples of audiovisual content. This includes discussions on documentaries like “An Inconvenient Truth” and “Before the Flood,” as well as feature films such as “Promised Land” and “Wall-E.”

These examples are analyzed to illustrate the effectiveness of audiovisual culture in promoting environmental awareness and facilitating positive change. The themes, narrative techniques, and impact of these works are explored, underscoring their role as powerful tools for communicating complex environmental issues.

The paper further explores the emergence of eco-cinema and eco-friendly production practices in the audiovisual industry. It also discusses the role of eco-art, immersive technologies, and social media platforms in raising environmental awareness.

In conclusion, by presenting a review of existing literature and a comparative analysis of the role of audiovisual culture, this article aims to play a positive role in addressing environmental challenges. A synthesis of insights from scientific papers and real-world examples provides a solid foundation for understanding the potential of audiovisual content to promote environmental awareness and encourage positive environmental action.

თეა ჭანტურია

**აუდიოვიზუალური კულტურა როგორც ეკოლოგიის პროპაგანდის  
გადაჭრის ინსტრუმენტი**

ნაშრომი მიზნად ისახავს აუდიოვიზუალურ კულტურასა და გარემოსდაცვით საკითხებს შორის ურთიერთქმედების მიმოხილვას, კერძოდ, მისი მიზანია აუდიოვიზუალური შინაარსის ტრანსფორმაციული პოტენციალის განხილვა, ბუნებისადმი მზრუნველი დამოკიდებულების ჩამოყალიბება და გარემოს მდგრადობისთვის კოლექტიური ძალისხმევის მობილიზება.

სტატიაში ასახულია ლიტერატურის მიმოხილვის შედეგები, რომლებიც გამომდინარეობს ცნობილი მეცნიერების, კულტუროლოგების და გარემოსდაცვითი აქტივისტების (იუვალ ლევინი, ნაომი ორესკესი, ვენდელ ბერი და სხვ.) ნაშრომებიდან. მათი შეხედულებები აყალიბებს ტექნო-კულტურული პარადიგმის

განვითარების და ტრანსფორმაციის საფუძველს, სადაც ეკოლოგია ბირთვის შემადგენელი ნაწილია. ლიტერატურის მიმოხილვა წარმოაჩენს გლობალური კულტურის ამჟამინდელ მდგომარეობას, განსაზღვრავს ტექნოგენური ცივილიზაციის კრიტიკულ ეტაპებს და ხაზს უსვამს ბუნებისადმი ახალი დამოკიდებულების ფორმირების აუცილებლობას.

აუდიოვიზუალური შინაარსის შერჩეული მაგალითების გამოყენებით ჩატარებულია შედარებითი ანალიზი. მათ შორის, წარმოდგენილია დოკუმენტური ფილმები „უხერხული სიმართლე“ და „ნარღვნამდე“, ასევე, მხატვრული შინაარსის ფილმები, როგორებიცაა „ალთქმული მინა“ და „Wall-E“. ეს მაგალითები განხილულია გარემოსდაცვითი ცნობიერების ამაღლების და პოზიტიური ცვლილებების ხელშეწყობაში აუდიოვიზუალური კულტურის ეფექტურობის საილუსტრაციოდ. გაანალიზებულია ამ ნაწარმოებების თემები, თხრობის ტექნიკა და გავლენა, რაც თვალსაჩინოდ წარმოაჩენს მათ რთული გარემოსდაცვითი საკითხების გადმოცემის მძლავრ ინსტრუმენტებად.

ნაშრომი დამატებით იკვლევს აუდიოვიზუალურ ინდუსტრიაში ეკო-კინოს და ეკოლოგიურად სუფთა წარმოების პრაქტიკის გაჩენას. იგი, ასევე, განიხილავს ეკო-ხელოვნების, იმერსიული ტექნოლოგიების და სოციალური მედიის პლატფორმების როლს გარემოსდაცვითი ცნობიერების ამაღლებაში.

დასასრულს, არსებული ლიტერატურის მიმოხილვის და აუდიოვიზუალური კულტურის როლის შედარებითი ანალიზის წარმოდგენით, ეს სტატია დადებით როლს შეასრულებს გარემოსდაცვითი გამოწვევების გადაჭრაში. სამეცნიერო ნაშრომებიდან და რეალური მაგალითებიდან მიღებული შეხედულებების სინთეზი ქმნის მყარ საფუძველს აუდიოვიზუალური შინაარსის პოტენციალის გასაგებად, ეკოლოგიური ცნობიერების ხელშეწყობისთვის და პოზიტიური გარემოსდაცვითი მოქმედებებისთვის

**Nino Gogitidze**

## **FEATURES OF THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN BANKING SECTOR**

Innovation in the digital era has also affected the banking sector & changed customer relations. The use of digital technologies has increased the level of competition & transformed consumer dem&s. This means that today consumers are more willing to receive banking services with the help of digital platforms.

The concept of e-banking is based on developing & implementing financial services through the Internet. In addition, digital integration reduces costs & automates optimizing processes, channels & products. The paper discusses the developments in the world in recent years, which confirm the necessity of digitization of the banking industry.

The presented examples show that digital technologies are not limited in time & space & are more customized to the user. The reviewed studies confirm that the in-

ternet changes the face-to-face relationship between banks & customers & influences relationship marketing. However, technology transmits information in cyberspace in highly creative ways. Based on the literature, it can be inferred that technological advances may, on one h&, increase the rate of connections, while on the other h&, they may reduce direct communications.

ნინო გოგიტიძე

### **ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენების თავისებურებები საბანკო სექტორში: ლიტერატურის მიმოხილვა**

ინოვაციის განვითარებამ ციფრულ ერაში საბანკო სექტორზეც იმოქმედა და მომხმარებელთან ურთიერთობის ფორმები შეცვალა. ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენებამ გაზარდა კონკურენციის ხარისხი და მომხმარებელთა მოთხოვნები გარდაქმნა. ეს კი გულისხმობს იმას, რომ დღეს მომხმარებლებს მეტად სურთ, საბანკო მომსახურება ციფრული პლატფორმების დახმარებით მიიღონ.

ელექტრონული ბანკინგის კონცეფცია ინტერნეტის საშუალებით ფინანსური სერვისების შემუშავებასა და დანერგვას ეფუძნება. ამასთან, ციფრული ინტეგრაცია ამცირებს ხარჯებს და პროცესების, არხების და პროდუქტების ავტომატიზებულ ოპტიმიზაციას ახდენს.

ნაშრომში განხილულია ბოლო წლებში მსოფლიოში განვითარებული მოვლენები, რომლებიც საბანკო ინდუსტრიის გაციფრულების აუცილებლობას ადასტურებს. წარმოდგენილი მაგალითებიდან ჩანს, რომ ციფრული ტექნოლოგიები არ არის შეზღუდული დროსა და სივრცეში და ის მომხმარებელზე მეტად მორგებულია. განხილული კვლევები ადასტურებენ, რომ ინტერნეტი ცვლის ბანკებისა და მომხმარებლების პირისპირ ურთიერთობის სისტემას და გავლენას ახდენს ურთიერთობების მარკეტინგზე. ამასთან, ტექნოლოგიების გამოყენებისას ინფორმაცია კიბერსივრცეში მეტად კრეატიული მეთოდებით გადაიცემა. შესწავლილი მასალებიდან შეიძლება დავასკვნათ, რომ ტექნოლოგიურმა მიღწევებმა, ერთი მხრივ, შესაძლოა, გაზარდოს კავშირების მაჩვენებელი, მეორე მხრივ კი შეამციროს პირდაპირი კომუნიკაციები.

Nunu Balavadze

### **FEAR AND PLAY IN GEORGIAN POETRY FROM THE 1950S ONWARDS**

This paper discusses how fear can become a plague caused by an age, or how a person turns to play to get rid of fear and save himself physically or spiritually. This became one of the hallmarks of the 20th century.

In the 1950s, Shota Chantladze was one of the first Georgian poets who brought the interplay of fear and play into his poetry. The poetry of the 1970s and 1980s, using



the examples of Lia Sturua and Besik Kharanauli, evaluates play as one of the ways to escape from the social realist space.

Since the 1980s, in the poems of Badri Gugushvili and Karlo Kacharava, we see the need to defend ourselves from reality and people in times of fear. Existential fear is evident in Tamaz Badzagua's poetry.

In the poetry of the 1990s, it can be seen that reality causes individual to loses himself. The poet tries to escape from all this and declares that he disguises himself. Disguise becomes the norm. A person gradually realizes the need to adapt to this kind of reality (Zviad Ratiani, Dato Barbakadze). As for Eka Kevanishvili's poetry, the reader here witnesses the so-called 'Borderization'. The fear of losing the motherland day by day is shocking.

We can conclude that the lyrical subject is an immigrant. We witness the so-called „internal emigration“. The audience comprises both contemporary society and future readers who will read these artistic texts years later.

ნუნუ ბალავაძე

## შიში და თამაში მე-20 საუკუნის 50-იანელებისა და თანამედროვეთა პოეზიაში

სტატიკაში საუბარია, თუ როგორ შეიძლება იქცეს შიში ეპოქისგან გამონვეულ სენად და ინდივიდის გადარჩენის მიზნით როგორ ტრანსფორმირდება ის თამაშად; ანდა შიშისგან თავის დასაღწევად და ფიზიკურად თუ სულიერად გადასარჩენად როგორ მიმართავს ადამიანი თამაშს. ზემოაღნიშნულ განცდებისადმი მსგავსი და-მოკიდებულება ქართულ პოეზიაში მე-20 საუკუნის ერთ-ერთ მარკერად იქცა.

50-იან წლებში შოთა ჩანტლაძე ერთ-ერთი იმ პირველ ქართველ პოეტთაგან-ია, რომელსაც თავის პოეზიაში შიშისა და თამაშის ურთიერთმიმართება შემოა-ქვს.

70-80-იანი წლების პოეზიაზე საუბრისას ლია სტურუას და ბესიკ ხარანაუ-ლის ლექსების მაგალითზე თამაში შეფასებულია, როგორც სოცრეალისტური სივრცეიდან გაქცევის ერთ-ერთ საშუალებად.

80-იანი წლებიდან ბადრი გუგუშვილისა და კარლო კაჭარავას ლექსებში ში-შის დროს რეალობისა და ადამიანებისგან თავდაცვის საჭიროებას ვხედავთ.

თამაზ ბაძალუას პოეზიაში წინა პლანზე ეგზისტენციალური შიში იკვეთე-ბა-აქ განმსაზღვრელია ადამიანის ყოფნა-არყოფნისადმი დასმული კითხვები.

90-იანი წლების პოეზიაში ჩანს, რომ ინდივიდს რეალობა საკუთარ თავსაც აკარგვინებს. პოეტი ამ ყველაფრისგან თავის დაღწევას ცდილობს და აცხადებს, რომ ინიღბება. შენიღბვა იქცევა ნორმად. ადამიანი თანდათან იაზრებს ამგვარ რეალობასთან მორგების საჭიროებას. (ზვიად რატიანი, დათო ბარბაქაძე).

რაც შეეხება ეკა ქევანიშვილის პოეზიას, აქ მკითხველი ე. წ. „ბორდერიზა-ციის“ მოწმე ხდება. სამშობლოს დღითიდღე დაკარგვის შიში შემადრწუნებელია.

შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მოთამაშე – ლირიკული სუბიექტი – ემიგრანტია (არსებული რეალობიდან საკუთარ სულში გადასახლებული. ვხდებით ე.წ. „შინაგანი ემიგრაციის“ მონმენი (ინდივიდი ნაკლებად ურთიერთობს საზოგადოებაში და, შესაბამისად, იკეტება საკუთარ არსებაში). მაყურებელი, ერთი მხრივ, ლირიკული სუბიექტის თანამედროვე საზოგადოებაა, მეორე მხრივ, მომავლის მკითხველი, რომელიც ამ მხატვრულ ტექსტებს უკვე წლების შემდეგ წაიკითხავს.

**Zurab Sanadze**

### **AMERICAN AND SOVIET UNION POLICY TOWARDS THE WESTERN SAHARA CONFLICT DURING THE COLD WAR**

The Western Sahara conflict has been one of the main obstacles to a stable and peaceful environment in North Africa since it originated in the 1970s and remains unresolved, despite active involvement from the United Nations. The severity of the conflict is underscored by the involvement of several opposing parties: Western Sahara, the administration of this territory, Morocco, and Algeria. In Georgian historiography, there are very few works on this topic.

This paper discusses the evolution of the Western Sahara conflict from its inception to the end of the Cold War, focusing on the attitudes of the USA and the Soviet Union towards this conflict. The primary research issue is the foreign policy of the United States and the Soviet Union regarding Western Sahara during the Cold War. This issue is important and relevant because, although the main actors of the Cold War did not directly confront each other in the Maghreb region and North Africa in general, they chose allies and both sides tried to extend their interests to Third World countries as much as possible.

The policies of the United States and the Soviet Union towards the Western Sahara conflict represent a clash of interests between hegemonic powers during the Cold War era. Examining the Western Sahara conflict highlights the distinct choices and interests of both the US and the Soviet Union regarding the involved actors.

**ზურაბ სანაძე**

### **ამერიკისა და საბჭოთა კავშირის პოლიტიკა დასავლეთ საჰარის კონფლიქტისადმი ცივი ომის პერიოდში**

დასავლეთ საჰარის კონფლიქტი ჩრდილოეთ აფრიკაში სტაბილური და მშვიდი გარემოს ერთ-ერთი მთავარი შემაფერხებელი ფაქტორია, ვინაიდან დაპირისპირება სათავეს გასული საუკუნის 70-იან წლებში იღებს და დღემდე გადაუჭრელია, მიუხედავად გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის აქტიური ჩართულობისა.

კონფლიქტის სიმწვავეს განაპირობებს ის მოცემულობა, რომელშიც რამდენიმე დაპირისპირებული მხარეა: დასავლეთ საჰარა და ამ ტერიტორიის მიმართველობა, მაროკო და ალჟირი.

ნაშრომში წარმოდგენილია დასავლეთ საჰარის კონფლიქტის მიმდინარეობა კონფლიქტის დაწყებიდან ცივი ომის დასრულებამდე და ამერიკისა და საბჭოთა კავშირის დამოკიდებულება ამ დაპირისპირების მიმართ. მთავარ საკვლევ საკითხს წარმოადგენს შეერთებული შტატებისა და საბჭოთა კავშირის საგარეო პოლიტიკა დასავლეთ საჰარის მიმართ ცივი ომის დროს. საკითხი მნიშვნელოვანი და აქტუალურია, ვინაიდან ცივი ომის მთავარი აქტორები, შესაძლოა, პირდაპირ არ უპირისპირდებოდნენ ერთმანეთს მალრიბის რეგიონში და, ზოგადად, ჩრდილოეთ აფრიკაში, თუმცა ისინი ირჩევდნენ მოკავშირეებს და ორივე მხარე ცდილობდა, მაქსიმალურად, თავისი ინტერესების გავრცელებას მესამე სამყაროს ქვეყნებზე.

ქართულ ისტორიოგრაფიაში ჩვენ თითქმის არ მოგვეპოვება შრომები აღნიშნული თემის ირგვლივ. მწირად გვაქვს კვლევები ჩრდილოეთ აფრიკაში ცივი ომის შესახებ და, ფაქტობრივად, სიახლეს წარმოადგენს დასავლეთ საჰარისა და იქ მიმდინარე კონფლიქტის როლის შესწავლა აშშ-ისა და საბჭოთა საგარეო პოლიტიკურ რაკურსში.

ამერიკული და საბჭოთა პოლიტიკა კონფლიქტის მიმართ, ცივი ომის დროს ჰეგემონობის მსურველი მხარეების ინტერესთა ჯახია; დასავლეთ საჰარის კონფლიქტზე საუბრისას კი კიდევ უფრო კარგად ჩანს ამერიკისა და საბჭოთა კავშირის არჩევანი და ინტერესები კონფლიქტში ჩართული აქტორებისადმი.

**Nino Besiashvili  
Irina Datikashvili-David**

## **IDENTIFICATION OF THE INCIDENCE OF POST-TONSILLECTOMY BLEEDING AND EVALUATION OF POSSIBLE BLEEDING RISK FACTORS IN ADULT GEORGIAN PATIENTS**

**Background:** Tonsillectomy is one of the most common surgical procedures in Otorhinolaryngology. In Georgia, approximately 3,500 procedures, and in the United States, more than 500,000 procedures are performed annually. Although it is considered one of the straightforward operations, its recovery period can be complicated by life-threatening complications, such as pulmonary edema, dehydration, bleeding, and even death of the patient.

**Objective:** The study aims to evaluate the incidence of primary and secondary post-tonsillectomy bleeding and name the possible risk factors of post-tonsillectomy hemorrhages.

**Methods:** Based on the National Clinic of Otorhinolaryngology, Georgia, between January 2023 and June 2023, we collected medical histories of adult patients, more

than 16 years old, diagnosed with chronic tonsillitis, and operated on both tonsils. We did a retrospective review of post-tonsillectomy medical cards and identification of the reason for re-hospitalization in the postoperative period.

**Results:** Of 786 patients, only 101 developed post-tonsillectomy hemorrhage (12.85%). Primary post-tonsillectomy hemorrhage occurred in 48 patients, whereas secondary post-tonsillectomy bleeding occurred in 53 patients. For those patients who underwent secondary surgery during the post-tonsillectomy period, the most common days for bleeding were days 0, 10, and 11. secondary post-tonsillectomy hemorrhage occurred in patients with a smoking history, obesity, and recurrent tonsillitis.

**Conclusion:** The study has shown, that the most common possible bleeding risk factors during the post-tonsillectomy period from day 0 to day 21 are: smoking status and obesity, recurrent infections. To decrease the risk factors in the post-tonsillectomy period is necessary to find new criteria for clarification of the underestimated risk factors.

ნინო ბესიაშვილი  
ირინა დათიკაშვილი-დავიდი

### ტონზილექტომიის შემდგომი სისხლდენის სიხშირის იდენტიფიცირება და სისხლდენის შესაქლო რისკ-ფაქტორების შეფასება ქართულ ზრდასრულ პაციენტებში

1. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის საბუნებისმეტყველო მეცნიერებისა და მედიცინის ფაკულტეტის დოქტორანტი. 2. ირინა დათიკაშვილი-დავიდი არის ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის საბუნებისმეტყველო მეცნიერებისა და მედიცინის ფაკულტეტის პროფესორი.

შესავალი: ტონზილექტომია ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული ქირურგიული პროცედურაა ოტორინოლარინგოლოგის დეპარტამენტში. წლის განმავლობაში საქართველოში დაახლოებით 3500 პროცედურა ტარდება. ხოლო ამერიკის შეერთებულ შტატებში ეს რიცხვი 500000-ს აჭარბებს. მიუხედავად იმისა, რომ აღნიშნული ოპერაცია ითვლება ერთ-ერთ მარტივ ქირურგიულ ჩარევად, მისი პოსტ-ოპერაციული პერიოდი შესაძლოა გართულდეს ისეთი სიცოცხლისთვის საშიში მდგომარეობებით, როგორცაა ფილტვის შეშუპება, დეჰიდრატაცია, სისხლდენა, რასაც პაციენტის გარდაცვალებაც კი შეიძლება მოყვეს.

მიზანი: კვლევის მიზანია შეაფასოს პირველადი და მეორადი პოსტ-ტონზილექტომიის სისხლდენების სიხშირე და დაასახელოს მისი გამომწვევი შესაძლო რისკ-ფაქტორები.

მეთოდები: კვლევის ჩატარების ლოკაცია: ყელ-ყურ-ცხვირის სნეულებათა ეროვნული ცენტრი, ჯაფარიძე-ქევანიშვილის კლინიკა, საქართველო. კვლევის პერიოდი 2023 წლის იანვარი – 2023 წლის ივნისი. ჩვენ შევაგროვეთ იმ ზრ-

დასრული პაციენტების (ასაკი 16 წელზე მეტი ასაკი) სამედიცინო ისტორიები რომელთაც დაესვათ დიაგნოზი, ქრონიკული ტონზილიტი და ჩაუტარდათ ოპერაცია ორმხრივი ტონზილექტომია. კვლევა ითვალისწინებს აღნიშნული სამედიცინო ბარათების რეტროსპექტულ მიმოხილვასა და იდენტიფიცირებას პოსტოპერაციულ პერიოდში რეჰოსპიტალიზაციის მიზეზების.

შედეგები: კვლევამ აჩვენა, რომ 786 პაციენტიდან მხოლოდ 101-ს განუვითარდა ტონზილექტომიის შემდგომი სისხლდენა (12,85%). პირველადი სისხლდენა დაფიქსირდა 48, ხოლო მეორადი – 53 პაციენტში. ტონზილექტომიის შემდგომ პერიოდში, სისხლდენა განვითარდა უმეტესად 0, 10 და 11 დღეები. მეორადი სისხლდენა აღენიშნათ იმ პაციენტებს, რომლებსაც ანამნეზში აღენიშნებოდათ მორეციდივე ტონზილიტი, იყვნენ თამბაქოს მომხმარებლები და ჰქონდათ მაღალი BMI ინდექსი.

დასკვნა: კვლევამ აჩვენა, რეჰოსპიტალიზაციის ყველაზე ხშირი მიზეზი არის პოსტ-ტონზილექტომიური სისხლდენა რომლის შესაძლო რისკი-ფაქტორები პოსტ-ტონზილექტომიის პერიოდში, 0-დან 21 დღემდე არის: მოწვევის სტატუსი, სიმსუქნე, მორეციდივე ინფექციები. რისკ-ფაქტორების შესამცირებლად აუცილებელია სიღრმისეული კვლევები რათა მოხდეს ახალი კრიტერიუმების მოძიება და შეფასებულ იქნას პოსტ ტონზილექტომიური სისხლდენების ზუსტი რისკის ფაქტორები.

**Nika Tkeshelashvili**

## **LAND COVER CLASSIFICATION IN TSAGERI MUNICIPALITY BASED ON SATELLITE IMAGERY AND MACHINE LEARNING**

Land cover information is important for solving many geospatial problems. Accurate and up-to-date land cover data, regionally and globally, is essential for effective implementation and monitoring of the United Nations Millennium Development Goals. The 7th Millennium Development Goal (MDG 7) is the rational use of natural resources, which is an important challenge for such developing countries as Georgia. One of the problematic issues in this process is the scarcity or absence of appropriate spatial data at the local level.

Within the framework of the present study, land cover classification from various satellite images was performed in Tsageri municipality, Georgia and three machine learning models selected for this purpose – random forest, support vector machine and artificial neural network – were tested and compared. Farther, by synthesizing the spectral bands of medium spatial resolution Sentinel-2 and high spatial resolution PlanetScope satellite images, the accuracy of land cover classification has been increased for detailed mapping.

The results of the study showed that the models developed for land cover classification determined specific classes with different accuracy. The land cover map clas-

sified by the artificial neural network is overall superior, qualitatively, to the maps obtained by the support vector machine and random forest algorithms.

Increasing the spatial resolution of Sentinel-2 by combining it with high-resolution PlanetScope imagery has had a significant impact on the detail of land cover maps. In this case, it became possible to recognize relatively small objects in the study area.

As a result of the research, the thematic digital maps of land cover were prepared for the municipality of Tsageri for the first time and the ongoing situation was analyzed. The obtained data provides an important basis for urban planning, land administration, natural disaster mitigation, resource management and other spatial and economic decisions at the municipal and national levels.

## ნიკა ტყეშელაშვილი

### **მიწის საფარის კლასიფიკაცია ცაგერის მუნიციპალიტეტში დისტანციური ზონდირებისა და მანქანური სწავლების გამოყენებით**

ინფორმაცია მიწის საფარის შესახებ მნიშვნელოვანია არაერთი გეოსივრცული პრობლემის გადაჭრისათვის. ზუსტი და უახლესი მიწის საფარის ინფორმაცია, რეგიონულ და გლობალურ დონეზე, აუცილებელია გაეროს ათასწლეულის განვითარების მიზნების ეფექტური გატარებისა და მონიტორინგისთვისაც. ათასწლეულის განვითარების მე-7 მიზანს (MDG 7) წარმოადგენს ბუნებრივი რესურსების რაციონალური გამოყენება, რაც მნიშვნელოვანი გამოწვევაა ისეთი განვითარებადი ქვეყნებისათვის, როგორც საქართველოა. ამ პროცესში ერთ-ერთ პრობლემატურ საკითხს წარმოადგენს ლოკალურ დონეზე შესაბამისი სივრცითი მონაცემების სიმწირე ან არარსებობა.

წინამდებარე კვლევის ფარგლებში, სხვადასხვა თანამგზავრული გამოსახულებების გამოყენებით მოხდა მიწის საფარის კლასიფიკაცია ცაგერის მუნიციპალიტეტში და ამ მიზნის განსახორციელებლად შერჩეული მანქანური სწავლების სამი მოდელის – შემთხვევითი ტყის, საყრდენი ვექტორების მანქანისა და ხელოვნური ნეირონული ქსელის გამოცდა და ურთიერთშედარება. ასევე, საშუალო სივრცითი გარჩევადობის Sentinel-2-სა და მაღალი სივრცითი გარჩევადობის PlanetScope-ის თანამგზავრული გამოსახულებების სპექტრული არხების სინთეზით მიწის საფარის კლასიფიკაციის სიზუსტის გაზრდა დეტალური რუკების შესაქმნელად.

კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ მიწის საფარის კლასიფიკაციისთვის შექმნილმა მოდელებმა საკვლევი ტერიტორიის ფარგლებში ცალკეული კლასები განსაზღვრა განსხვავებული სიზუსტით. ხარისხობრივად ხელოვნური ნეირონული ქსელის მიერ კლასიფიცირებული მიწის საფარის რუკა, საერთო ჯამში, აღემატება საყრდენი ვექტორების მანქანისა და შემთხვევითი ტყის ალგორითმებით მიღებულ გამოსახულებებს.

მიწის საფარის რუკების დეტალიზაციაზე მნიშვნელოვანი გავლენა იქონია

Sentinel-2-ის სივრცითი გარჩევადობის გაზრდამ PlanetScope-ის მაღალი გარჩევადობის გამოსახულებასთან შერწყმის გზით. ამ შემთხვევაში შესაძლებელი გახდა გამოსახულებაზე უფრო მცირე ზომის ობიექტების ამოცნობა და რუკაზე ასახვა.

კვლევის შედეგად ცაგერის მუნიციპალიტეტისათვის პირველად მომზადდა მინის საფარის თემატური ციფრული რუკები და მოხდა არსებული მდგომარეობის ანალიზი. მიღებული მონაცემები წარმოადგენს მნიშვნელოვან ბაზისს მუნიციპალურ და ეროვნულ დონეზე ურბანული დაგეგმარების, მინის ადმინისტრირების, ბუნებრივი კატასტროფების მიტიგაციის (შერბილების), რესურსების მენეჯმენტისა და სხვა სივრცითი თუ ეკონომიკური გადანყვეტილებების მიღების პროცესში.