ავტორის სტილი დაცულია

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი

დოქტორანტურის საგანმანათლებლო პროგრამა - „განათლების მეცნიერებები“

ნინო მთვარელიძე

„ბილინგვური განათლების მოდელები საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში (2006-2024 წლები)“

განათლების მეცნიერებების დოქტორის აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად წარმოდგენილი დისერტაცია

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: კახა გაბუნია
ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი,
ასოცირებული პროფესორი, თსუ

თბილისი
2025 წელი

შინაარსი

აბსტრაქტი III

Abstract VI

ნაშრომის ფარგლებში გამოყენებული ტერმინების განმარტება IX

შესავალი 1

თავი 1 19

ბილინგვიზმი და ბილინგვური განათლება 19

1.1. ბილინგვური / მულტილინგვური განათლების არსი 19

1.2. ბილინგვური განათლების სახეები და ტიპები 23

1.3. ევროპის საბჭო და მრავალენოვნება 27

1.4. ევროპის საბჭოს ენობრივი განათლების პოლიტიკა 30

1.5. ენობრივი განათლების პოლიტიკის განვითარება ევროპაში 34

თავი 2 42

ენობრივი პოლიტიკის ძირითადი ასპექტები და ბილინგვური განათლება საქართველოში 42

2.1. საქართველოს საკანონმდებლო სისტემაში ეთნიკური უმცირესობების განათლებასთან დაკავშირებით ევროპის საბჭოს რეკომენდაციების ასახვა 42

2.2. სტატისტიკური მონაცემების ანალიზი (არაქართულენოვანი სკოლები და სექტორები საქართველოში) 51

2.3. საქართველოს საგანმანათლებლო რესურსცენტრებიდან მიღებული მონაცემების ანალიზი 53

კვლევითი ნაწილი 57

რაოდენობრივი კვლევის კითხვარის შედეგები და ანალიზი 58

საქართველოში განხორციელებული პროექტები უმცირესობათა ენობრივი განათლების მიმართულებით 91

პროექტი „მომავალი იწყება დღეს“ 91

პროექტი „მრავალენოვანი განათლება საქართველოში“ 95

პროექტი „ბილინგვური 1-ლი კლასის მოდელი არაქართულენოვან სკოლებში“ 97

პროექტი „ორენოვანი სწავლების ერთი კერძო მოდელი ქვემო ქართლის არაქართულენოვანი სკოლებისთვის“ 98

მულტილინგვური სწავლების ხელშეწყობა 99

სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის მიერ განხორციელებული პროექტები ეთნიკური უმცირესობების განათლების მიმართულებით 105
პროგრამა „ვასწავლოთ ქართული როგორც მეორე ენა“ 106
პროგრამა „ქართული ენა მომავალი წარმატებისთვის“ 109
პროგრამა „არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლების პროფესიული განვითარება“ 111
„არაქართულენოვანი სკოლების მხარდაჭერის პროგრამა“ 114
პროექტი „საზოგადოების ინტეგრაცია მულტილინგვური განათლების გზით“ 115
ქვეპროგრამა „ეროვნული სასწავლო გეგმის განვითარება და სახელმწიფო სტანდარტების დანერგვა ეროვნული უმცირესობების სკოლამდელ და სასკოლო დაწესებულებებში“ ... 119
„ქართული სექტორების“ დაარსება და ეთნიკური უმცირესობების დაინტერესება ქართულენოვანი სკოლებით 128
სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლაში განხორციელებული ბილინგვური განათლების მოდელი 133
არაქართულენოვანი მოსწავლეების უზრუნველყოფა სასწავლო მასალებით 168
ძირითადი მიგნებები და დასკვნები 173
რეკომენდაციები 185
შეჯამება 199
გამოყენებული ლიტერატურა 200
დანართები 207

აბსტრაქტი

სადისერტაციო ნაშრომი ეხება ბილინგვური განათლების მოდელების სისტემურ კვლევას საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში 2006-2024 წლების პერიოდში. კვლევა ეფუძნება იმ რეალობას, რომ საქართველოში ეთნიკური უმცირესობების მნიშვნელოვანი ნაწილი დღემდე ვერ ფლობს სრულფასოვნად სახელმწიფო ენას, რაც მნიშვნელოვან ბარიერს წარმოადგენს როგორც მათი სამოქალაქო ინტეგრაციისათვის, ასევე საგანმანათლებლო და კარიერული განვითარებისათვის. შესაბამისად, კვლევითი ჰიპოთეზა მდგომარეობს იმაში, რომ განხორციელებული ბილინგვური და მონოლინგვური განათლების პროგრამები ნაკლებად პასუხობს ეთნიკური უმცირესობების საჭიროებებს, რაც გამოწვეულია ბილინგვური განათლების სახელმწიფო სტრატეგიის არარსებობით, ინიციატივების სპონტანურობით და კონკრეტული გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში სკოლების საჭიროებების უგულებელყოფით.

ნაშრომის მიზანია საქართველოში ბილინგვური განათლების მოდელების ჩამოყალიბებისა და განვითარების ისტორიის, პრაქტიკის ანალიზი, წარმატებული მოდელის გამოკვეთა და შეთავაზება გადაწყვეტილების მიმღებთათვის. იგი ასევე მიმოიხილავს და აანალიზებს საკანონმდებლო ჩარჩოსა და საგანმანათლებლო პოლიტიკას, განიხილავს მოდელების შესაბამისობას საერთაშორისო სტანდარტებთან და აფასებს, რამდენად ეხმიანება არსებული მიდგომები ეთნიკური უმცირესობების ლინგვისტურ და აკადემიურ საჭიროებებს. კვლევა აგრეთვე მიზნად ისახავს ბილინგვური განათლების შესახებ ცოდნის გავრცელებასა და პრაქტიკული გამოყენების ხელშეწყობას.

კვლევის მეთოდოლოგია მოიცავს როგორც რაოდენობრივ, ისე თვისებრივ კომპონენტებს, რომელიც აერთიანებს დოკუმენტაციის ანალიზს, რაოდენობრივ მონაცემებსა და ნახევრად სტრუქტურირებულ ინტერვიუებს დარგის სპეციალისტებთან. მონაცემების ანალიზი ეფუძნება ყველა იმ პროგრამას, რომლებიც ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეთათვის განხორციელდა როგორც სამთავრობო, ასევე არასამთავრობო ორგანიზაციების

ინიციატივით და ასახავს როგორც სუსტი, ისე ძლიერი ბილინგვური განათლების მოდელებს.

ნაშრომი მნიშვნელოვანია იმ თვალსაზრისით, რომ ის სისტემურად და ქრონოლოგიური თანმიმდევრობით აღწერს 2006-2024 წლებში განხორციელებულ ბილინგვური განათლების ყველა მნიშვნელოვან პროექტს, აანალიზებს იმ ხარვეზებსა და ბარიერებს, რაც არსებობს ეთნიკური უმცირესობების საგანმანათლებლო პროცესში ჩართულობისთვის. აქცენტირებული ყურადღება ეთმობა მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლაში განხორციელებულ ბილინგვური განათლების მოდელს, რომელიც ადგილობრივი კონტექსტის გათვალისწინებით განხორციელდა და ბილინგვური განათლების წარმატებულ პრაქტიკად შეფასდა. მონაცემების ანალიზმა ცხადყო, რომ საქართველოში ბილინგვური განათლების პროგრამები უმეტესად ხორციელდება სპონტანურად, საპილოტე ფორმატში, რაც არ იძლევა განათლების სისტემური და მდგრადი განვითარებისთვის საჭირო ეფექტს. ასევე, ნაშრომი მიუთითებს, რომ ეფექტიანი ბილინგვური განათლებისთვის აუცილებელია არა მხოლოდ პროგრამების შემუშავება, არამედ მათი მიზნობრივი, კონტექსტზე მორგებული და ინსტიტუციური მხარდაჭერით განხორციელება. კვლევა გამოკვეთილად აჩვენებს, რომ სახელმწიფოს პოლიტიკა ამ მიმართულებით საჭიროებს სტრატეგიულ ხედვას, სტაბილურ დაფინანსებასა და ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების დონეზე მხარდამჭერი მექანიზმების ჩამოყალიბებას.

კვლევის სამეცნიერო ღირებულებას წარმოადგენს მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის საჭიროებებზე დაფუძნებით შექმნილი ბილინგვური განათლების ინოვაციური მოდელი, რომელიც სამომავლოდ შესაძლებელია დაინერგოს იმ სკოლებში, სადაც სწავლობენ მოსწავლეები, რომელთათვისაც ქართული ენის ცოდნა არის ბარიერი, დაძლიონ ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული საგანმანათლებლო პროგრამები.

ნაშრომის თეორიული ღირებულებაა ის, რომ იგი წარმოადგენს ბილინგვური განათლების მოდელების პირველ ფართომასშტაბიან კვლევას

ქართულ რეალობაში. გარდა ამისა, ნაშრომის ფარგლებში გაანალიზებულია ყველა ის პროცესი, რაც საქართველოს განათლების სამინისტროს სისტემაში განხორციელდა ეთნიკურ უმცირესობებთან მიმართებით.

პრაქტიკული ღირებულება გამოიხატება იმ რეკომენდაციებში, რომლებიც ეფუძნება ადგილობრივ საჭიროებებს და შეუძლია გზამკვლევის ფუნქცია შეასრულოს როგორც პოლიტიკის შემმუშავებლებისთვის, ისე კონკრეტული სკოლებისთვის.

სადისერტაციო ნაშრომი წარმოდგენს მნიშვნელოვან რესურსს როგორც განათლების სფეროში მოქმედი პოლიტიკის შემმუშავებლებისთვის, ასევე აკადემიური წრეებისა და განსაკუთრებით იმ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებისთვის, რომლებშიც სწავლობენ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები.

კვლევის შედეგები და რეკომენდაციები ქმნის საფუძველს ბილინგვური განათლების სისტემური და სტრატეგიული განვითარებისთვის და გამოყოფს ძირითად ფაქტორებს, რომლებიც აუცილებელია უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეების წარმატებული სწავლებისთვის: მკაფიო სტრატეგიული ხედვა, კონტექსტზე მორგებული მიდგომები, რესურსების მდგრადი მართვა და ადამიანური რესურსების უწყვეტი განვითარება.

საკვანძო სიტყვები: ბილინგვური განათლება, ბილინგვური განათლების მოდელები, ევროპის საბჭო, ეთნიკური უმცირესობები, ენობრივი პოლიტიკა, საკომპენსაციო გაკვეთილების კლასი.

Abstract

This dissertation presents a systematic study of bilingual education models implemented in general education system of Georgia between 2006 and 2024. The research is grounded in the persistent reality that a significant portion of Georgia's ethnic minority population continues to face challenges in fully acquiring the state language. This limitation presents a substantial barrier to their civic integration, as well as to their educational and career development. The study hypothesizes that the bilingual and monolingual education programs implemented to date have been insufficiently responsive to the specific needs of ethnic minority students. This shortcoming is attributed to the absence of a comprehensive state strategy for bilingual education, the fragmented and ad hoc nature of related initiatives, and the inadequate consideration of individual school needs in the policymaking and implementation process.

The objective of this study is to analyze the historical development and practical implementation of bilingual education models in Georgia, identify successful practices, and offer evidence-based recommendations to decision-makers. The research further examines the legislative framework and educational policies, evaluates the alignment of existing models with international standards, and assesses how effectively current approaches meet the linguistic and academic needs of ethnic minority students. An additional aim of the study is to enhance understanding of bilingual education and to promote its practical implementation.

The research employs a mixed-methods approach, incorporating both quantitative and qualitative components. The methodology includes document analysis, the examination of quantitative data, and semi-structured interviews with experts in the field. The data covers all programs implemented for ethnic minority students, whether initiated by governmental or non-governmental actors, and reflects a range of weak and strong bilingual education models.

The dissertation's main contribution lies in its systematic and chronological documentation of all major bilingual education initiatives carried out from 2006 to 2024. It also analyzes the barriers that hinder the effective inclusion of ethnic minorities in the educational process. Particular attention is given to the bilingual education model implemented at the public school in the village of Saimerlo, Marneuli Municipality, which, due to its contextual relevance, can be considered a successful case of bilingual education. The data analysis reveals that bilingual education programs in Georgia are largely implemented on an ad hoc, pilot basis, which limits their effectiveness and fails to ensure systematic and sustainable development. The study emphasizes that successful bilingual education requires not only the development of programs but also their targeted, context-sensitive, and institutionally supported implementation. The findings clearly demonstrate the need for a strategic vision, consistent funding, and institutional support mechanisms within the general education system.

The scientific value of the study lies in the innovative bilingual education model developed based on the specific needs of the public school in the village of Saimerlo, Marneuli Municipality. This model can potentially be introduced in other schools where students face challenges in overcoming the national curriculum due to limited proficiency in the Georgian language

The theoretical significance of the dissertation is rooted in its role as the first comprehensive analysis of bilingual education models within the Georgian context. Additionally, it documents and analyzes all relevant actions undertaken by the Ministry of Education of Georgia concerning ethnic minority education.

The practical value of the study is reflected in its recommendations, which are based on local needs and can serve as a guide for both policymakers and schools.

This dissertation serves as a valuable resource for education policymakers, academic researchers, and schools working with ethnic minority students. The research findings and recommendations provide a foundation for the systematic and strategic development of bilingual education in Georgia, highlighting key factors necessary for its success: a clear

strategic vision, context-specific approaches, sustainable resource management, and continuous development of human capital.

Keywords: bilingual education, bilingual education models, Council of Europe, ethnic minorities, language policy, remedial classes.

ნაშრომის ფარგლებში გამოყენებული ტერმინების განმარტება

ბილინგვალი - ადამიანი, რომელსაც განვითარებული აქვს ენობრივი კომპეტენციები ორ ენაში.

ბილინგვური განათლება - ნაშრომში აღნიშნული ტერმინის ქვეშ მოაზრებულია საერთაშორისო დონეზე მიღებული სუსტი და ძიერი ბილინგვური განათლების ტიპების აღწერა, რომელიც განხორციელდა საქართველოში.

ბილინგვური განათლების მოდელები - ამ ტერმინის ქვეშ იგულისხმება ყველა ის ბილინგვური განათლების პროექტი/პროგრამა, რომელიც საქართველოში ეთნიკური უმცირესობების ენობრივ განათლებასთან არის დაკავშირებული, იქნება ეს ბილინგვალი მოსწავლეების მონოლინგვური, სუსტი თუ ძლიერი ბილინგვური განათლების ფორმები.

ეთნიკური უმცირესობები - ნაშრომში გამოყენებული ტერმინის ფარგლებში იგულისხმება საქართველოს ტერიტორიაზე კერძოდ კი, ქვემო ქართლში, სამცხე-ჯავახეთიში და კახეთში კომპაქტურად დასახლებული აზერბაიჯანულენოვანი ან სომხურენოვანი მოსახლეობა.

ენობრივი განათლება - ეთნიკური უმცირესობებისთვის ენების სწავლება, რომელშიც იგულისხმება როგორც მხოლოდ ქართული ენის ასევე, აზერბაიჯანული ან სომხური ენის სწავლება. გარდა ამისა, წარმოდგენილ ნაშრომში აღნიშნული ტერმინის ქვეშ ხშირად მოიაზრება ბილინგვური განათლების საკითხი.

ენობრივი კომპეტენციები - კონკრეტულ ენაში ადამიანის მიერ მოსმენილი ინფორმაციის გააზრების, წაკითხული ტექსტის გააზრების, წერის და საუბრის უნარ-ჩვევების ერთობლიობა.

ინტეგრირებული პროგრამა - ნაშრომის ფარგლებში იგულისხმება საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელის ფარგლებში შექმნილი

პროგრამა, რომელიც მოიცავს ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული საგნების ქართულის, მათემატიკის, ბუმებისმეტყველების, ქართული, როგორც მეორე ენის შინაარსის სინთეზს და ერთი პროგრამის სახით წარმოდგენას.

მოდელი/მოდელები - ამ ტერმინის ქვეშ მოიაზრება ბილინგვური განათლების პროექტი, პროგრამა, ფორმა, ტიპი. აღნიშნული სიტყვები წარმოდგენილ დისერტაციაში შეგვიძლია მივიჩნიოთ როგორც სინონიმები, რადგან შინაარსის ცვლილებას ნაკლებად იწვევენ.

მულტილინგვალი - ადამიანი, რომელსაც განვითარებული აქვს ენობრივი კომპეტენციები ორზე მეტ ენაში.

საკომპენსაციო გაკვეთილების კლასი - დამატებითი, დამხმარე საკლასო სივრცე, რომელიც შექმნილია ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეებისთვის, რომლებიც ქართულ ენაში ენობრივი ბარიერის გამო ვერ ძლევენ ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ საგნობრივ პროგრამებს და არ აღენიშნებათ სხვა ფიზიკური ან გონებრივი შეზღუდვა.

სუბმერსია - ეს არის სწავლების ისეთი ფორმა, როდესაც "მოსწავლეთა ნაწილისთვის სწავლების ენა არის მეორე ენა და ის განსხვავებულია ოჯახის ენისგან, ხოლო მოსწავლეთა ნაწილისთვის სწავლების ენა არის მშობლიური ენა" (კუმინსი, 2008. გვ. 21). მაგალითად, საქართველოს შემთხვევაში **სუბმერსიულ განათლებას** განსაკუთრებით ადგილი აქვს ქვემო ქართლის ქართულენოვან სკოლებში, სადაც ერთად სწავლობენ ქართველი და აზერბაიჯანელი მოსწავლეები.

შესავალი

მსოფლიო მასშტაბით საქართველო ლინგვისტური და ეთნიკური მრავალფეროვნებით გამორჩეული ქვეყნების რიცხვს მიეკუთვნება, რომლის მოსახლეობა დაახლოებით 3704.5 ათასს შეადგენს[1]. საუკუნეებს ითვლის ქართველი, აზერბაიჯანელი, სომეხი და სხვა ეროვნების მოსახლეობის მშვიდობიანად თანაცხოვრების ისტორია ქართულ მიწაზე, რომელთა რაოდენობა დღესდღეობით მთლიანი მოსახლეობის თითქმის 16%-ს შეადგენს. ეს პოზიტიური მოცემულობა მუდმივად განიხილება სოციალური, ეკონომიკური, რელიგიური, პოლიტიკური და სხვა თვალსაზრისით. არანაკლებ მნიშვნელოვანია აღნიშნული საკითხის საგანმანათლებლო კუთხით გააზრება, რასაც ეხება წარმოდგენილი სადისერტაციო ნაშრომი.

სახელმწიფო ენის სწავლების გაძლიერება და, ამავდროულად, უმცირესობათა ენების დაცვა და ხელშეწყობა მნიშვნელოვან საკითხს წარმოადგენს ქვეყნის მშენებლობისთვის. ევროსაბჭოს წევრ სახელმწიფოებში ეს აღიქმება, როგორც კულტურული სიმდიდრის გამოხატულება. გარდა ამისა, აღნიშნული მოსაზრება მტკიცდება ევროპულ ქარტიაში რეგიონული და უმცირესობათა ენების შესახებ, რომელიც მიღებულია სტრასბურგში (5. XI. 1992) და რომელშიც ვკითხულობთ, რომ „ევროპის ისტორიული რეგიონული თუ უმცირესობათა ენების დაცვა, რომელთაგანაც ზოგიერთს საბოლოო გაქრობა ემუქრება, ხელს უწყობს ევროპის კულტურული სიმდიდრისა და ტრადიციების შენარჩუნებასა და განვითარებას“. თუმცაღა, აქვე აღნიშნულია, რომ რეგიონული ან უმცირესობათა ენების დაცვამ და წახალისებამ ზიანი არ უნდა მიაყენოს ოფიციალურ ენებსა და მათი შესწავლის საჭიროებას. გარდა ამისა, ზოგადად გლობალიზაცია და ქვეყნებს შორის სასაზღვრო მიმოსვლის გამარტივება საგანმანათლებლო დაწესებულებებს უბიძგებს, მოსწავლეები მოამზადოს მულტიკულტურულ მსოფლიოში

[1] https://www.geostat.ge/ka

საცხოვრებლად და სამუშაოდ. ამის აუცილებელი წინაპირობა კი ინტერკულტურული განათლებაა, რომლის ხელშემწყობი ინსტრუმენტი ბილინგვური/მულტილინგვური განათლების პროგრამების დანერგვაა განათლების სხვადასხვა საფეხურზე და რომლის არსი და მნიშვნელობა, უპირველეს ყოვლისა, სკოლის ხელმძღვანელებმა და პედაგოგებმა უნდა გაიაზრონ.

საქართველოში ეთნიკურ უმცირესობებთან მიმართებით ენობრივი განათლების საკითხი განსაკუთრებით **აქტუალური** გახდა 1999 წლის 27 აპრილიდან, მას შემდეგ, რაც საქართველო ევროსაბჭოს 41-ე წევრი ქვეყანა გახდა და ქვეყანამ აიღო პასუხისმგებლობა ევროსაბჭოს მიერ შემუშავებული სტანდარტებისა და რეკომენდაციების გათვალისწინებისა. ადგილობრივი მუნიციპალიტეტები და მედია საშუალებები აქტიურად არიან ჩართულნი ამ საკითხში, რაც გამოიხატება ინფორმაციის ორ ენაზე გაშუქებით[2], რათა უზრუნველყონ ინფორმაციის გავრცელებისა და მიღების თანაბარი უფლება და ხელმისაწვდომობა. უნდა აღინიშნოს პროფესიული და უმაღლესი განათლება, სადაც საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინიტრომ საკმაოდ პროგრესული ნაბიჯები გადადგა და ეთნიკური უმცირესობებისთვის შეთავაზებულია სახელმწიფო ენის შემსწავლელი სპეციალური საგანმანათლებლო პროგრამები, რომელთაგან აღსანიშნავია ე.წ. „1+4“ პროგრამა[3] (ტაბატაძე&გორგაძე, 2020), ქართული ენის კურსები პროფესიულ საგანმანათლებლო სასწავლებლებში[4], სსიპ ზურაბ ჟვანიას სახელობის სახელმწიფო ადმინისტრირების სკოლა[5] და ა.შ., რაც არაქართულენოვან მოსახლეობას აძლევს შესაძლებლობას მიიღონ საქართველოში პროფესიული და უმაღლესი განათლება. როგორც უკვე აღინიშნა, ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებისთვის საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო უზრუნველყოფს. ზოგადი

[2] https://www.facebook.com/marneuli.gov.ge, http://marneulitv.ge/ https://www.marneulifm.ge/

[3] https://mes.gov.ge/content.php?id=13721&lang=geo

[4] https://mes.gov.ge/content.php?id=8806&lang=geo&csrt=14912887672612372988

[5] http://www.zspa.ge/

განათლების მიღებას მათ მშობლიურ ენებზე. აღნიშნულ ფაქტზე მეტყველებს აზერბაიჯანულენოვანი და სომხურენოვანი სკოლების რიცხვი ქვემო ქართლში, კახეთსა და სამცხე-ჯავახეთში, სადაც ქართული ენა ისწავლება, როგორც სავალდებულო საგანი. საქართველოში არსებული 2311 კერძო და საჯარო სკოლიდან, 225 სკოლა არაქართულენოვანია[6].

მიუხედავად იმისა, რომ საქართველოში წლებია მიმდინარეობდა და დღესაც გრძელდება ეთნიკური უმცირესობების განათლებისთვის ხელშემწყობი მონოლინგვური თუ ბილინგვური განათლების სხვადასხვა სახის პროგრამა, სსიპ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის ოფიციალურ ვებ-გვერდზე ვკითხულობთ: „ერთ-ერთ პრობლემად კვლავ რჩება საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობების მიერ სახელმწიფო ენის არცოდნა, რამაც, შესაძლებელია, შეაფერხოს მათი სრულფასოვანი მონაწილეობა ქვეყნის პოლიტიკურ, კულტურულ, ეკონომიკურ და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში“[7]. აღნიშნულ მდგომარეობას ნაწილობრივ განაპირობებს ის ფაქტი, რომ საქართველოში ნაკლებადაა შესწავლილი ზოგადი განათლების განვითარების სფეროში მიმდინარე პროცესები, ეთნიკურ უმცირესობებთან ამ კუთხით არსებული პრობლემები. ასევე, არ მოგვეპოვება განხორციელებული და მიმდინარე ძლიერი თუ სუსტი ბილინგვური განათლების პროგრამების ანალიზი, დინამიკურ კონტექსტში მათი განხილვის დამადასტურებელი სამეცნიერო წყაროები. მათ შესახებ ზოგად ინფორმაციას, არასრულყოფილი სახით, შევხვდებით მხოლოდ რამდენიმე სამეცნიერო კვლევაში, დოკუმენტსა[8] და თავად პროგრამების განმახორციელებელი დაწესებულების ანგარიშებში.

2010 წელს, განათლების ექსპერტი შალვა ტაბატაძე ერთ-ერთ ინტერვიუში ამბობდა, რომ საქართველოს რეალობაში ამ ეტაპზე ეს მიმართულება ერთ-ერთი პრობლემატურია (ტაბატაძე, 2010). სამწუხაროდ, იგივე შეიძლება გავიმეოროთ თხუთმეტი წლის შემდეგ. ამას ემატება ის მოცემულობა, რომ მიუხედავად

[6] მონაცემები მიღებულია სსიპ განათლების მართვის საინფორმაციო ცენტრისგან
[7] http://www.tpdc.ge/geo/support-program-for-non-georgian-language-schools/68
[8] ეთნიკური უმცირესობების ხარისხიან განათლებაზე ხელმისაწვდომობის შესწავლა (2022)

სახელმწიფოს მხრიდან ეთნიკური უმცირესობების განათლების პრიორიტეტულ მიმართულებად გამოცხადებისა, ბილინგვური განათლება და მისი არც ერთი მოდელი არ არის სამინისტროს სტრატეგიულ დოკუმენტში გაწერილი და არ აქვს სავალდებულო ხასიათი; სამთავრობო თუ არასამთავრობო ორგანიზაციები სპონტანურად, საპილოტე რეჟიმში ახორციელებენ კონკრეტულ მოდელებს დროის გარკვეულ მონაკვეთში, რაც განათლების სისტემატურობისა და თანმიმდევრობის უაღრესად მნიშვნელოვან პრინციპს არღვევს, საფრთხეს უქმნის სასწავლო პროცესის მთლიანობას ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებული რეგიონების ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში. გარდა ამისა, უნდა აღინიშნოს ქართულენოვან სკოლებში და სექტორებზე შექმნილი მდგომარეობა (განსაკუთრებით - ქვემო ქართლის ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში), რაც უკავშირდება არაქართულენოვანი მოსწავლეების რაოდენობის გაზრდას აღნიშნულ სკოლებში და სასკოლო დონეზე ცვლილებების/ადაპტაციის არ/ვერ განხორციელებას. ის ფაქტი, რომ განხორციელებული და მიმდინარე ბილინგვური თუ მონოლინგვური განათლების პროგრამები არ არის აღწერილი, შესწავლილი და არ არის გამოკვეთილი საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების რეალობაზე მორგებული შესაბამისი მოდელი, საკმაოდ დიდი საფრთხის წინაშე აყენებს როგორც არაქართულენოვან, ასევე, ქართულენოვან მოსწავლეთა ხარისხიანი განათლებით უზრუნველყოფას. სწორედ ამიტომ, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია საქართველოში ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში განხორციელებული ბილინგვური განათლების როგორც სუსტი, ასევე ძლიერი ტიპების კვლევა, დაშვებული შეცდომების, მიღებული გამოცდილებებისა და შესაძლებლობების ანალიზი.

ზემოთქმულიდან გამომდინარე, ვფიქრობთ, საქართველოს განათლების სისტემაში ბილინგვური განათლების მიმართულებით 2006[9]-2024 წლების მონაკვეთის აღწერა-ანალიზი **საჭირო და აქტუალურია.** ამასთან, ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეებისა და საგანმანათლებლო

[9] მოცემული პერიოდის შერჩევასთან დაკავშირებით დეტალურ ინფორმაციას იხილავთ ამავე თავში

დაწესებულებების განვითარება, კონკრეტულად კი ბილინგვური განათლების მიმართულებით ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების შესაბამისი ბილინგვური განათლების მოდელის/მოდელების გამოვლენა, გარდაუვალი აუცილებლობით საჭიროებს მიმდინარე პროცესებისა და ამ პროცესების შედეგების ანალიზს, რათა სამომავლოდ განათლების მიზნების განსაზღვრისას, სახელმწიფო უწყებებმა, პროფესიულმა საზოგადოებამ გაითვალისწინონ წარსული გამოცდილება, თავიდან აიცილონ უკვე დაშვებული შეცდომები, მიზანმიმართული, ორგანიზებული გახადონ და საჭიროების შემთხვევაში მოახდინონ სკოლების ტრანსფორმირება და ფინანსების მობილიზება ბილინგვური განათლების განვითარების მიმართულებით. ამას ემატება ის ფაქტიც, რომ სკოლების ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგებული ბილინგვური განათლების მოდელების განხორციელება და შესაბამისი კვლევების წარმოება მიზნობრივად არ არის წახალისებული სახელმწიფოს მხრიდან და, შესაბამისად, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებები ნაკლებ ინიციატივას იჩენენ განსახორციელებელი ცვლილებების მიმართ. აქედან გამომდინარე, ძალიან დიდ შესაძლებლობად მიგვაჩნია განათლების მეცნიერებების დოქტორანტურის საგანმანათლებლო პროგრამის ფარგლებში ამ მისიის შესრულება და, შესაბამისად, საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში, სადაც სწავლობენ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლები, ბილინგვური განათლების მიმართულებით განხორციელებული და მიმდინარე პროგრამების შესწავლა, არსებული პრობლემების გამოვლენა, მათი გამომწვევი მიზეზების გამოკვლევა და დეტალური ანალიზი. გარდა ამისა, ძალიან მნიშვნელოვანია, 2006–2024 წლების პერიოდში განხორციელებული ბილინგვური განათლების მოდელების სკურპულოზური კვლევისა და კრიტიკული ანალიზის საფუძველზე გამოვლენილი წარმატებული ბილინგვური განათლების ფორმის შეთავაზება განათლების სისტემაში გადაწყვეტილების მიმღები პირებისთვის.

ვფიქრობთ, სადისერტაციო ნაშრომი შეძლებს მთლიანობაში შეკრას და წარმოადგინოს ერთიანი სურათი საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში, სადაც სწავლობენ ეთნიკური უმცირესობების

წარმომადგენლები, განხორციელებული ბილინგვური განათლების პროგრამები, მიმდინარე პროცესების არსებული ტენდენციები და განსაზღვროს ის ძირითადი შედეგები, რომლებიც ობიექტური ანალიზისა და დასკვნების გაკეთების შესაძლებლობას მისცემს ბილინგვური განათლების მოდელებით დაინტერესებულ საზოგადოებას და განათლების სისტემაში გადაწყვეტილებების მიმღებ პირებს. შესაბამისად, ნაშრომის ფარგლებში აღწერილი და გაანალიზებული იქნება ბილინგვური განათლების შესახებ ლიტერატურა, მის შესახებ ჩატარებული ეროვნული თუ საერთაშორისო კვლევები, საკანონმდებლო ბაზა - ბრძანებები, დადგენილებები, ოქმები, ნორმატიული აქტები და სხვა სამართლებრივი რეგულაციები, რომლებიც დაკავშირებულია ბილინგვური განათლების პოლიტიკასთან და შინაარსთან. ასევე, აღიწერება და გააანალიზდება საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს და არასამთავრობო ორგანიზაციების ბაზაზე განხორციელებული ბილინგვური განათლების მოდელები. გარდა ამისა, **ნაშრომის მთავარ ღირებულებად** და **სამეცნიერო სიახლედ** მიიჩნევა ის ეტაპობრივი ცვლილებები და შედეგები, რაც სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლაში განხორციელდა ეთნიკური უმცირესობებისთვის განათლების მიღების ხელშემწყობი ბილინგვური განათლების პროექტის გზით, რომლის ფარგლებში შეიქმნა ე.წ. ბილინგვური განათლების ქართულ რეალობაზე დაფუძნებული მოდელი; ამ მოდელის შთაგონების წყაროს წარმოადგენდა გერმანიაში ეთნიკური უმცირესობების ენობრივი მხარდაჭერის და განვითარების მიმდინარე პროგრამები. ნაშრომში დეტალურად არის წარმოდგენილი აღნიშნული სკოლის მახასიათებლები, ლინგვისტური თვალსაზრისით შექმნილი პრობლემები და სწავლა-სწავლების პროცესში არსებული ის გამოწვევები, რომელთა წინაშეც აღმოჩნდნენ ქართულ სკოლაში მოსწავლეები, მასწავლებლები და, ზოგადად, სასკოლო საზოგადოება, როდესაც საკლასო გარემო გახდა ლინგვისტური და ეთნიკური თვალსაზრისით მრავალფეროვანი. ასევე, აღწერილია პრობლემის მოსაგვარებლად საჯარო სკოლის დირექციისა და პედაგოგიური კოლექტივის მიერ გავლილი ეტაპები და ის ინტერვენციები, რომლებიც განხორციელდა სწავლა-

სწავლების ფორმისა და შინაარსის დონეზე აღნიშნულ დაწესებულებაში. წარმოდგენილი მოდელი, ვფიქრობთ ძალიან სასარგებლო იქნება, განათლების სამინისტროსთვის, ხოლო უფრო კონკრეტულად იმ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებისთვის, სადაც სწავლობენ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები.

არსებული მოცემულობიდან გამომდინარე, სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში განისაზღვრა და ჩამოყალიბდა **ჰიპოთეზა**: ზოგადი განათლების სისტემაში ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეებისთვის განხორციელებულმა მონოლინგვურმა და ბილინგვურმა განათლების მოდელებმა ლინგვისტური თვალსაზრისით ვერ განაპირობა სკოლებში სწავლა-სწავლების ხარისხის გაზრდა რამდენიმე ფაქტორის გამო:

- სახელმწიფოს არ აქვს მკაფიო მიზანი ბილინგვური განათლების და მისი პროგრამების განვითარების მიმართულებით, რაც იწვევს არა მარტო პროფესიული, არამედ მთელი საზოგადოების ნაკლებ ინფორმირებულობას აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით;
- ბილინგვური განათლების მოდელების დანერგვა და განხორციელება სპონტანურ ხასიათს ატარებს და არ ეფუძნება ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების რეალურ საჭიროებებს და მათგან წამოსულ ინიციატივებს;
- ბილინგვური განათლების მოდელები მეტწილად ხორციელდება უცხოური ანალოგების ადაპტაციის გარეშე გადმოტანით;
- ბილინგვური განათლების ყოველი მოდელი არის პროექტის სახით წარმოდგენილი და კონკრეტულ დროში განხორციელებული, რასაც არ ჰქონდა მემკვიდრულობის, თანმიმდევრულობისა და სისტემურობის გამოხატულება.

სადისერტაციო ნაშრომის **მიზანია** წარმოადგინოს მაქსიმალურად სრული სურათი ბილინგვური განათლების მოდელების დაწყების და ქრონოლოგიურად განვითარების ისტორიისა საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში (2006-2024 წწ.), აღწეროს ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელების

მიმართულებით არსებული პრობლემები და გააანალიზოს მისი გამომწვევი მიზეზები, გამოავლინოს და განათლების სისტემაში გადაწყვეტილების მიმღებ პირებს შესთავაზოს ქართულენოვანი სკოლების კონტექსტისთვის, სადაც სწავლობენ ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეები, შესაბამისი ბილინგვური განათლების ფორმა. ასევე, ასახოს ის ქვეყნის შიდა თუ გარე საკანონმდებლო რეალობა, რამაც გავლენა იქონია პროცესებზე. და ბოლოს, ნაშრომი ხელს შეუწყობს ბილინგვური განათლების და მისი მოდელების შესახებ ცოდნის, ინფორმაციის გავრცელებას და მის პრაქტიკულ გამოყენებას.

კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე, გამოიკვეთა შემდეგი სახის **საკვლევი საკითხები:**

- რამდენად უწყობს ხელს საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო ეთნიკური უმცირესობების განათლებას და მრავალენოვანი სწავლების განვითარებას;
- რამდენად არის გათვალისწინებული საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების სასკოლო სასწავლო გეგმებში ენათა მრავალფეროვნება და, შესაბამისად, რამდენად არის განხორციელებული პრაქტიკაში შესაბამისი ხელშემწყობი პროგრამებით;
- რამდენად გათვალისწინებულია მონოლინგვური / ბილინგვური / მულტილინგვური განათლების პროგრამების დანერგვის დროს კონკრეტული საგანმანათლებლო დაწესებულების ინდივიდუალური საჭიროებები / კონტექსტი და, შესაბამისად, რამდენად ეფექტურია და რამდენად ახდენს კონკრეტული განათლების მოდელი დადებით გავლენას მოსწავლის სწავლის შედეგზე, როგორც სწავლა-სწავლების მთავრ პროდუქტზე;
- რამდენადაა თანხვედრაში საქართველოში განხორციელებული და მიმდინარე ენობრივი განათლების პოლიტიკა ევროპის საბჭოს მიერ შემუშავებულ რეკომენდაციებთან და სამართლებრივ დოკუმენტებთან;

მიზნების შესაბამისად, **კვლევის ამოცანას** წარმოადგენს საქართველოში 2006-2024 წლებში განხორციელებული ბილინგვური განათლების მოდელების

პროცესების აღწერა-ანალიზი. **კვლევის საგანია** ბილინგვური განათლების მოდელები 2006-2024 წლებში. **კვლევის ობიექტია** 2006-2024 წლებში ბილინგვური განათლების მოდელების კვლევის პროცესი.

კვლევის მეთოდები: კვლევის მეთოდებად, კვლევის მიზნებიდან და საკვლევი საკითხიდან გამომდინარე, კვლევის მიზნის რეალიზებისთვის და ჰიპოთეზის შესამოწმებლად / დასადასტურებლად, ნაშრომში გამოვიყენეთ კვლევის თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის მეთოდები შესაბამისი კვლევის ინსტრუმენტების გამოყენებით. კერძოდ კი, მოხდა სამაგიდე კვლევა - დოკუმენტაციის ანალიზი, ჩატარდა ნახევრად სტრუქტურირებული ჩაღრმავებული ინეტრვიუები განათლების ექსპერტებთან, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების დირექტორებთან, ბილინგვური განათლების პროექტების ხელმძღვანელებთან, განათლების სამინისტროს წარმომადგენლებთან, მასწავლებლებთან და ასევე, ჩატარდა ჯგუფური ინტერვიუ მოსწავლეებთან. გარდა ამისა, დაიგეგმა და განხორციელდა რაოდენობრივი კვლევა საქართველოს არაქართულენოვან და იმ ქართულსექტორიან სკოლებში, სადაც სწავლობენ არაქართველი მოსწავლეები. უფრო მეტი სიცხადისთვის შევეცდებით, ნაშრომის ფარგლებში გამოყენებული კომბინირებული კვლევის მეთოდოლოგია აღვწეროთ ეტაპობრივად და ამასთანავე წარმოვადგინოთ შეგროვებული მონაცემები და მოვახდინოთ მისი ანალიზი.

სამაგიდე კვლევა

კვლევის პირველ ეტაპზე განხორციელდა ძიებითი კვლევა, რათა შესწავლილიყო ეთნიკური უმცირესობების განათლებასთან დაგავშირებით არსებული პრობლემები და გამოკვეთილიყო საკვლევი საკითხი. ნაშრომის ფარგლებში საჭირო გახდა ბილინგვური/მულტილინგვური განათლების არსის სიღრმისეული შესწავლა. აღნიშნული მიზნის მისაღწევად გაანალიზდა მეორეული და მესამეული წყაროები, როგორიცაა საზღვარგარეთის გამოცდილებაზე შექმნილი სამეცნიერო ლიტერატურა, სტატიები, სხვადასხვა ექსპერტების ნაშრომები და სხვა. ეს ასევე, ბუნებრივია მოიცავს ბილინგვური განათლების საყოველთაოდ

გავრცელებული მოდელების გაცნობას. გარდა ამისა, გაანალიზდა სხვადასხვა საერთაშორისო ხელშეკრულება და საქართველოს საკანონმდებლო ბაზა, რომელიც საშუალებას იძლევა დავინახოთ, თუ რა საერთაშორისო ვალდებულებები აქვს ქვეყანას აღებული, რათა უზრუნველყოს ეთნიკური უმცირესობების განათლება და ინტეგრაცია საზოგადოებაში.

ნაშრომის ფარგლებში გადაწყდა თვისებრივი კვლევის ჩატარება, რათა აღწერილიყო ის ბილინგვური განათლების მოდელები/ტიპები/სახეები (შეგვიძლია ასევე ვუწოდოთ პროექტები ან/და პროგრამები), რომლებიც განხორციელდა საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში, სადაც სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეები. თვისებრივი კვლევის მეთოდის - დოკუმენტაციის ანალიზის მიხედვით, შესწავლილ იქნა ევროპის საბჭოს მიერ შემუშავებული კონვენციები, რეკომენდაციები; საქართველოს საკანონმდებლო ბაზა არაქართულენოვანი მოსწავლეების განათლებასთან დაკავშირებით; საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს და მის დაქვემდებარებაში არსებული სტრუქტურული ერთეულების მიერ განხორციელებული აქტივობები ეთნიკურ უმცირესობებთან მიმართებით; არასამთავრობო ორგანიზაციების წვლილი, სადაც განსაკუთრებით უნდა აღნიშნოს უდიდესი დამსახურება სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრისა (CCIIR), რომლიც წარმოადგენს არასამთავრობო (NGO) ანალიტიკურ/კვლევით ორგანიზაციას და სხვადასხვა დონორი ორგანიზაციის ფინანსური მხარდაჭერით, 2005 წლიდან ახორციელებს პროექტებს განათლების მიმართულებით[10]. თვისებრივი კვლევის ფარგლებში ძირითად სახელმძღვანელოს წარმოადგენდა სწორედ აღნიშნული ორგანიზაციის მიერ ნათარგმნი საერთაშორისო დოკუმენტები, ანგარიშები და გაანალიზდა აგრეთვე მათ მიერ განხორციელებული ბილინგვური განათლების მოდელები. მეტად საინტერესო იყო უშუალოდ საქართველოში განხორციელებული ბილინგვური განათლების მოდელების შესახებ დოკუმენტების ანალიზი და აღწერა, განსაკუთრებით უნდა

[10] https://cciir.ge/ka/about-us/about-the-organization

აღინიშნოს სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლაში განხორციელებულ ბილინგვური განათლების მოდელი. ასევე, ამ საკითხთან დაკავშირებით ჩატარებული ინტერვიუებისა და გამოთხოვილი დოკუმენტაციის დამუშავება, ანალიზი და ასახვა სადისერტაციო ნაშრომში.

შემდგომ ეტაპზე, „თოვლის გუნდის[11]“ მეთოდის გამოყენებით დამუშავდა საქართველოში არსებული ყველა ვებგვერდი, რომელთაც, პირდაპირ თუ ირიბად, კავშირი ჰქონდათ ბილინგვურ განათლებასთან. ეს, თავის მხრივ, კონკრეტულ ფაქტებზე დაფუძნებით უფრო ზუსტი და სიღრმისეული დასკვნების გამოტანის შესაძლებლობას იძლეოდა.

2022 წელს ინფორმაციის გამოვითხოვეთ სსიპ განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემიდან იმისთვის, რომ დადგენილიყო ზუსტი მონაცემები საქართველოში არსებული ყველა ტიპის ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის, მოსწავლეთა, მასწავლებელთა რაოდენობის შესახებ.

ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში განხორციელებული ბილინგვური სწავლების მოდელების შესწავლის მიზნით, ინფორმაციის გამოვითხოვეთ აგრეთვე საქართველოში არსებული 34 საგანმანათლებლო რესურსცენტრიდან, რომელთა დაქვემდებარებაში არსებულ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეები. აღნიშნულ ცენტრებს მივმართეთ განცხადებით და გამოვითხოვეთ შემდეგი სახის ინფორმაცია: ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების რაოდენობა სწავლების ენების/სექტორების მიხედვით. ვთხოვეთ მოეწოდებინათ იმ სკოლების დასახელებები, რომელშიც 2022 წლამდე განხორციელდა ბილინგვური განათლების პროგრამა; ინფორმაციის ფლობის შესაბამისად, დაეკონკრეტებინათ ბილინგვური განათლების რა მოდელი განხორციელდა, რომელ წლებში და ვის მიერ; აღნიშნული საშუალებას მოგვცემდა, მიზნობრივად ჩაგვეტარებინა თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევები ბილინგვური განათლების პროგრამების აღწერა-ანალიზისთვის. გარდა ამისა, კვლევის შემდეგი

[11] http://css.ge/wp-content/uploads/2019/07/raodenobrivi_kvlevis_meTodebis_saxelomzgv.pdf

ეტაპისთვის მნიშვნელოვანი იყო, მოგვეძიებინა ადამიანები, რომლებიც უშუალოდ იყვნენ ჩართულნი ადგილზე ბილინგვური განათლების მოდელების განხორციელების პროცესებში. შესაბამისად, საგანმანათლებლო რესურსცენტრებს ვთხოვეთ, გამოეყოთ პირი/პირები, რომელსაც/რომელთაც გაუწევდნენ რეკომენდაციას, რათა შემდგომ ეტაპზე მათთან ჩატარებულიყო სიღრმისეული ინტერვიუ/გაგვევლო კონსულტაცია. აღსანიშნავია, რომ მხოლოდ 18-მა ცენტრმა მოგვწერა განსაზღვრულ ვადებში პასუხი და მოგვაწოდა შეძლებისდაგვარად ინფორმაცია. აღნიშნული აქტივობის განხორციელებისა და მოწოდებული ინფორმაციის ანალიზის შედეგად აღმოჩნდა, რომ რესურსცენტრი საკმაოდ მწირ ინფორმაციას ფლობს ბილინგვურ განათლებასთან დაკავშირებით.

რაოდენობრივი კვლევის კითხვარი

საგანმანათლებლო რესურსცენტრებიდან მიღებულ მონაცემებზე დაყრდნობით, გადავწყვიტეთ რაოდენობრივი კითხვარის შევსების მიზნით მიგვემართა უშუალოდ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებისთვის. მოპოვებული მონაცემებიდან გამომდინარე, დაიგეგმა რაოდენობრივი კვლევის განხორციელება საქართველოს საჯარო სკოლებში. 2024 წლის სექტემბერში შევიმუშავეთ რაოდენობრივი კვლევის კითხვარი, რომელიც მიზნად ისახავდა სკოლებში განხორციელებული ბილინგვური განათლების მოდელების შესახებ ინფორმაციის მოძიებას, რაც საშუალებას იძლეოდა შემდგომი სიღრმისეული კვლევის ეტაპზე გადასასვლელად, რათა შესწავლილიყო კონკრეტულ სკოლებში განხორციელებული ბილინგვური განათლების მოდელების ეფექტურობა სწავლა-სწავლების ხარისხთან მიმართებით. სწორედ ეს უკანასკნელი საკითხი შეგვიძლია ჩავთვალოთ კვლევის შეზღუდვად. გამომდინარე იქიდან, რომ სკოლები არ/ვერ გვაწვდიდნენ ინფორმაციას განხორციელებული ბილინგვური განათლების მოდელების შესახებ, დავასკვენით, რომ დროის არამიზნობრივი ხარჯვა იქნებოდა თითოეულ სკოლაში დამატებით ვიზიტი, ხოლო იქ, სადაც განათლების სამინისტრო 2020 წლიდან ახორციელებს ბილინგვური განათლების პროგრამას, დამატებითი, სხვა ტიპის ფართომასშტაბიანი კვლევის ჩატარება იყო საჭირო.

რაოდენობრივი კითხვარი ასევე საშუალებას იძლეოდა, დადგენილიყო, თუ რომელ მოდელებს მიიჩნევენ განსახორციელებლად რელევანტურად სკოლები საკუთარი ინდივიდუალური საჭიროებებიდან გამომდინარე, რაც საინტერესო იქნებოდა უკვე განხორციელებული და მიმდინარე ბილინგვური განათლების ტიპების ეფექტურობასთან მიმართებით.

რაოდენობრივი კვლევის კითხვარი შედგებოდა ღია და დახურული კითხვებისგან, სადაც, ასევე, გათვალისწინებული იყო პასუხის გაცემის ალტერნატივა „სხვა, გთხოვთ მიუთითოთ“ და მოიცავდა სამ მიმართულებას:

კითხვარის პირველი მიმართულება შედგებოდა ფაქტობრივი კითხვებისგან, სადაც ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების მხრიდან საჭირო იყო ფაქტობრივი ინფორმაციის და არა მოსაზრებების მოწოდება. კითხვები დაკავშირებული იყო სკოლის ზოგად მონაცემებთან და მოიცავდა ისეთ ინფორმაციას, როგორიცაა სკოლის დასახელება, რეგიონი, მუნიციპალიტეტი, სკოლის ტიპი, მოსწავლეთა სრული რაოდენობა, ქართულენოვანი, სომხურენოვანი, აზერბაიჯანულენოვანი, რუსულენოვანი, სხვაენოვანი პროცენტული შეფარდება სრულ ოდენობასთან. მასწავლებელთა სრული რაოდენობა, იმ მასწავლებელთა რაოდენობა, რომლებიც ფლობენ მხოლოდ ერთ ენას, მასწავლებლების რაოდენობა, რომლებიც ფლობენ ორ ან მეტ ენას, რომელ ენებს ფლობენ მასწავლებლები.

კითხვარის მეორე მიმართულება უშუალოდ ეხებოდა სკოლაში განხორციელებულ ბილინგვური განათლების მოდელებს 1999-2014 წლებში: მისი განხორციელების ინიციატორი, სკოლის შერჩევის საფუძველი, ბილინგვური განათლების ტიპის/მოდელის სახელწოდება, მისი ასახვა სკოლის ოფიციალურ დოკუმენტაციაში, ბილინგვური განათლების განხორციელების საჭიროება, პროექტის შეწყვეტის შემთხვევაში - გამომწვევი მიზეზი.

ხოლო იმ შემთხვევაში თუ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში 2006 წლიდან 2024 წლამდე პერიოდში არ ხორციელდებოდა ბილინგვური განათლების მოდელები, სკოლებს ჰქონდათ საშუალება, გადასულიყვნენ კითხვარის მესამე მიმართულებაზე, სადაც ჩამოთვლილი იყო ბილინგვური განათლების ყველაზე

გავრცელებული ტიპები და, სკოლის ადამიანური და მატერიალური რესურსიდან გამომდინარე, ხუთბალიანი სკალის მიხედვით შეეფასებინათ ბილინგვური განათლების რომელი ტიპი იქნებოდა მათი სკოლისთვის შესაბამისი. გარდა ამისა, კითხვარი იძლეოდა შესაძლებლობას, სკოლას თავად შემოეთავაზებინა სკოლის შესაბამისი მოდელი/მოდელები და, ასევე, ბოლო კითხვის საშუალებით მოეწოდებინა უკუკავშირი ბილინგვური განათლების მნიშვნელობასთან დაკავშირებით.

აღნიშნული კითხვარი 2024 წლის ოქტომბრის თვეში შესავსებად გადაეგზავნათ საქართველოში არსებულ ყველა იმ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებას, სადაც სწავლობდნენ არაქართულენოვანი მოსწავლეები. რაოდენობრივი კვლევის კითხვარი 82 საჯარო სკოლამ შეავსო 2024 წლის 7 ნოემბრიდან 2025 წლის 16 იანვრის ჩათვლით პერიოდში.

ჩაღრმავებული ინტერვიუ განათლების ექსპერტებთან

როგორც აღინიშნა, თვისებრივი კვლევის მეთოდებიდან გამოყენებულ იქნა სიღრმისეული ინტერვიუს მეთოდი. ნახევრად სტრუქტურირებული სიღრმისეული ინტერვიუები ჩატარდა არაქართულენოვან სკოლებში განხორციელებული პროექტების, პროგრამების ხელმძღვანელებთან, განათლების სპეციალისტებთან, სკოლის ხელმძღვანელ პირებთან, რაც მიზნად ისახავდა სამაგიდე კვლევისას შერჩეული დოკუმენტების ანალიზის შევსებასა და ზოგადად მათი დამოკიდებულებების შესწავლას ეთნიკური უმცირესობების განათლების მიმართ განხორციელებული რეფორმებისადმი. ასევე, აღნიშნულის მეშვეობით განხორციელდა ანალიზი, თუ რამდენად ასრულებს პრაქტიკაში ქვეყანა იმ საერთაშორისო ვალდებულებებს და პასუხისმგებლობებს, რაც კანონმდებლობით აქვს აღებული.

კვლევის დაწყებამდე შემუშავდა ინტერვიუს ჩატარების პროტოკოლი (იხ. დანართი N2), რომელიც შემუშავდა ლიტერატურის მიმოხილვისა და საკვლევი საკითხების გათვალისწინებით. თემატური ბლოკები ყველა რესპონდენტისთვის იყო ერთნაირი, თუმცაღა, კითხვების ფორმულირება და მოცულობა

განსხვავდებოდა რესპონდენტის გამოცდილებიდან და სამსახურებრივი პროფილიდან გამომდინარე. ინტერვიუ ჩატარდა 16 რესპონდენტთან, რომლებსაც პირობითად ეწოდათ განათლების ექსპერტები და მიენიჭათ შესაბამისი ნომერი. კვლევაში მონაწილე პირები შეირჩნენ კვალიფიკაციიდან და მრავალმხრივი სამუშაო გამოცდილებიდან გამომდინარე. ისინი არიან ადამიანები, რომელთაც განათლების სისტემაში სხვადასხვა პოზიციაზე მუშაობის არანაკლებ 20-წლიანი სამუშაო გამოცდილება აქვთ როგორც პედაგოგიური მიმართულებით, ასევე, მენეჯმენტის თვალსაზრისით და ძალიან კარგად იცნობენ, კავშირი აქვთ საქართველოში მცხოვრებ ეთნიკურ უმცირესობებთან. აღნიშნული არსებული სიტუაციის უფრო ნათლად და რეალისტურად წარმოდგენის საშუალებას იძლეოდა, რაც არსებობს არაქართულენოვანი მოსახლეობით დასახლებულ რეგიონებში ბილინგვური და ზოგადად ენობრივი განათლების მიმართულებით.

როგორც ზემოთ აღინიშნა, კვლევის თავდაპირველი მიზანი, საქართველოში განხორციელებული ბილინგვური განათლების მოდელების აღწერასთან ერთად, თითოეული მათგანის შედეგების სწავლა-სწავლის ხარისხთან მიმართებით გააზრება იყო. ბილინგვურ განათლებაში შედეგები კი დამოკიდებულია მრავალ ფაქტორზე, როგორებიცაა მოსწავლის ასაკი, პროგრამის ტიპი, ინტენსივობა და ა.შ. მოდელების სწორად დაგეგმვის და მხარდამჭერი გარემოს არსებობის შემთხვევაში, მოსწავლის შედეგები 3-5 წელიწადში ხდება შესამჩნევი. ნაშრომის ფარგლებში ჩატარებული კვლევების მიხედვით აღმოჩნდა, რომ საქართველოში ბილინგვური განათლების არც ერთი პროგრამა არ განხორციელებულა სამი წლის განმავლობაში უწყვეტად. შესაბამისად, ბილინგვური განათლების არსიდან და მოცემული მდგომარეობიდან გამომდინარე, ვერ მოხერხდებოდა აღნიშნული მიზნის მიღწევა. შესაბამისად, აღნიშნული საკითხი მიგვაჩნია კვლევის მთავარ შეზღუდვად. ამას ემატება ის ფაქტი, რომ სკოლების დოკუმენტებში იშვიათად არის ასახული ინფორმაცია განხორციელებულ ბილინგვურ განათლებაზე. გამოკითხული არაქართულენოვანი სკოლების ნაწილს სასკოლო სასწავლო გეგმაში ასახული აქვთ განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს მიერ ბოლო წლებში განხორციელებული და მიმდინარე ბილინგვური განათლების პროგრამა.

კვლევის ღირებულ შედეგად მიგვაჩნია 2006-2024 წლების მონაკვეთის ბილინგვური განათლების მიმართულებით განხორციელებული მოდელების აღწერა-ანალიზი, მათი დინამიკურ კონტექსტში წარმოდგენა და საქართველოს ზოგიერთი საჯარო სკოლისთვის, სადაც სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეები შესაბამისი კონტექსტის ბილინგვური განათლების მოდელის შეთავაზება. კვლევას აქვს როგორც პრქატიკული ასევე, თეორიული ღირებულება:

- კვლევაში წარმოდგენილი მასალის ანალიზი, კვლევის შედეგები და დასკვნები მიგვაჩნია ქართულ სინამდვილეში ბილინგვური განათლების მიმართულების ისტორიულ-დინამიკურ ჭრილში სრულფასოვანი განხილვის წარმატებულ მცდელობად;
- ნაშრომში წარმოდგენილი დასკვნები და რეკომენდაციები ხელს შეუწყობს სამომავლოდ სახელმწიფო სტრუქტურების მხრიდან განათლების სისტემის რეფორმისა თუ მოდერნიზაციის პროცესის შესაბამის განხორციელებას განათლების ყველა საფეხურზე;
- ნაშრომი იქნება საკითხავი სამეცნიერო მასალა სტუდენტთათვის, არასამთავრობო ორგანიზაციებისთვის, სკოლებისთვის, სადაც სწავლობენ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები და ზოგადი განათლების სისტემის რეფორმით დაინტერესებული პროფესიული საზოგადოებისათვის;
- წარმოდგენილი ნაშრომი იქნება არა მხოლოდ კვლევა, არამედ ერთგვარი ამოსავალი წერტილი, რომელიც დაეხმარება ამ სფეროში ჩართულ ყველა დაინტერესებულ მხარეს, სიღრმისეულად შეისწავლოს ან/და განაგრძოს როგორც წარსული ფაქტების აღწერა, ასევე მიმდინარე პროცესებზე დაკვირვება და ახალი ნაშრომის შექმნა, რაც გულისხმობს ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეებით დაკომპლექტებულ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში კვლევითი თემების მიმართულებით იდეებისა და პერსპექტივების გაჩენას.

სადისერტაციო ნაშრომში ბილინგვური განათლების მოდელები წარმოდეგენილია ერთ პერიოდად, 2006 წლიდან 2025 წლამდე. საწყის წერტილად

შეირჩა 2006 წელი, რადგან სწორედ ამ პერიოდიდან დაიწყო ბილინგვური განათლების საპილოტე პროგრამების განხორციელება საქართველოში. გარდა ამისა, აღსანიშნავია, რომ სწორედ ამ პერიოდს ემთხვევა საქართველოს განათლების სისტემაში მნიშვნელოვანი ცვლილებები, რაც კვლევის საკითხთან ბუნებრივ კავშირს ქმნის.

სადისერტაციო თემიდან და მიზნიდან გამომდინარე, ნაშრომს აქვს შემდეგი სახის **სტრუქტურა:** თავფურცელი, აბსტრაქტი, შინაარსი, შესავალი. ნაშრომი დაყოფილია სამ ძირითად ნაწილად. პირველ თავში განხილულია ბილინგვიზმი და ბილინგვური განათლება. მისი არსი, სახეები და ტიპები. წარმოდგენილია ევროპის საბჭო მრავალენოვნების ჭრილში და ენობრივი განათლების პოლიტიკა თავისი საკანონმდებლო ბაზით, რაც დაკავშირებულია ლინგვისტურ საკითხებთან. ასევე, საჭიროდ მივიჩნიეთ აქვე ჩამოგვეთვალა ის დოკუმენტები, რომელიც ევროპის საბჭომ მიიღო ენობრივი განათლების პოლიტიკის განვითარებისთვის. მეორე თავი ეძღვნება ენობრივი პოლიტიკის ძირითად ასპექტებს და ბილინგვურ განათლებას საქართველოს კონტექსტში. ევროპის საბჭოს რეკომენდაციების ასახვის ჭრილში წარმოდგენილია საქართველოს საკანონმდებლო სისტემა ეთნიკური უმცირესობების განათლებასთან დაკავშირებით. ამავე თავში განხილულია და გაანალიზებულია სხვადასხვა წყაროდან მიღებული სტატისტიკური მონაცემები, რომლებზე დაყრდნობითაც მოხდა შემდგომი რაოდენობრივი და თვისებრივი კვლევის განხორციელება.

ნაშრომის მნიშვნელოვანი კომპონენტი კვლევითი ნაწილია. კვლევით ნაწილში თავს იყრის ყველა ის კონკრეტული ბილინგვური განათლების მოდელი/პროგრამა/პროექტი, რომლებიც განხორციელდა საქართველოში 2006 წლიდან 2025 წლამდე პერიოდში. დეტალურად განხილულია თითოეული მოდელის არსი, ისტორია, მიზანი, სასწავლო რესურსები, მასწავლებლების კვალიფიკაცია ბილინგვური სწავლების ჭრილში, სწავლა-სწავლების მეთოდოლოგია და ზოგადად, არსებული პრობლემები და გამოწვევები. თითოეული ბილინგვური განათლების მოდელში მსჯელობა დაფუძნებულია როგორც თეორიულ მასალაზე ასევე, ჩაღრმავებული ინტერვიუს დროს

განათლების ექსპერტების მოსაზრებებზე. განსაკუთრებით აქცენტი გაკეთებულია სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლაზე და იქ განხორციელებულ ბილინგვური განათლების მოდელზე.

სადისერტაციო ნაშრომში წარმოდგენილია კვლევის ძირითადი მიგნებები და დასკვნები. ასევე, ასახულია მნიშვნელოვანი და ღირებული რეკომენდაციები. გარდა ამისა, ნაშრომის ბოლოს ასახულია ის გამოყენებული ლიტერატურის ნუსხა, რომელიც მნიშვნელოვანი იყო კონკრეტული მოსაზრებების და ფაქტების დასამოწმებლად. და ბოლოს, დანართების სახით მოცემულია ნაშრომში გამოყენებული დამატებითი მასალა.

თავი 1

ბილინგვიზმი და ბილინგვური განათლება

1.1. ბილინგვური / მულტილინგვური განათლების არსი

მსოფლიოში გავრცელებულია ბილინგვიზმის/მულტილინგვიზმის მრავალგვარი განმარტება, რადგან არაერთგვაროვნადაა აღქმული მისი მნიშვნელობა და მეცნიერებს უჭირთ ამ ტერმინის მნიშვნელობასთან დაკავშირებით კონსესუსის მიღწვა. თუმცაღა, სხვადასხვა დარგის წარმომადგენლები თანხმდებიან, რომ ბილინგვიზმი სოციალური ხასიათის მოვლენაა. ადამიანთა გარკვეული ნაწილი საუკუნეებია, ფლობს არა მხოლოდ ერთ, არამედ ორ და რამდენიმე ენას. შესაბამისად, საქმე გვაქვს ბილინგვიზმთან (ორი ენის ფლობის შემთხვევაში) ან მულტილინგვიზმთან (ორზე მეტი ენის ფლობის შემთხვევაში). ზოგიერთი მეცნიერი მიიჩნევს, რომ თუ ადამიანი მშობლიური ენასავით არ ფლობს მეორე ენას, ის ვერ ჩაითვლება ბილინგვალად (ბლუმფილდი, 1993). თუმცაღა, ეს უკიდურესად რადიკალური მიდგომაა და მეცნიერთა დიდი ნაწილი არ იზიარებს ამ მოსაზრებას; ადამიანები ენობრივი უნარების მიხედვით (რეცეფციული უნარები: მოსმენა, კითხვა; პროდუცირების უნარები: ლაპარაკი, წერა) ძალიან განსხვავდებიან ერთმანეთისგან. მაგალითად, ზოგს შეუძლია წერა, კითხვა, მაგრამ სირთულეს აწყდება მოსმენის და საუბრის კომპონენტში ან პირიქით. გარდა ამისა, ინდივიდის ორენოვნება დროსა და ადგილმდებარეობის შეცვლასთან ერთად იცვლება და ევოლუციას განიცდის (ბეიკერი, 2010). აღსანიშნავია „დაბალანსებული ბილინგვალების“ ფენომენი, რომლებიც იშვიათად გვხვდებიან და რომლებიც თანაბრად მაღალ დონეზე ფლობენ ენებს (ბეიკერი, 2010).

როგორც უკვე აღინიშნა, ბილინგვიზმის/მულტილინგვიზმის განმარტება საკმაოდ მრავალფეროვანი და საორჭოფოა, თუმცა, წარმოდგენლი სადისერტაციო ნაშრომის მიზნებიდან გამომდინარე და მეტი სიცხადისთვის, მიზანშეწონილია

რამდენიმე განმარტების აქვე წარმოდგენა. ბეიკერის (2010) მიხედვით, ინდივიდის მიერ ორი ენის გამოყენებას **ფუნქციური ბილინგვიზმი** ეწოდება. ბეიკერი აღნიშნავს, რომ საჭიროა გაიმიჯნოს ფუნქციური ბილინგვიზმი და ენობრივი ფონი, რადგან ეს უკანასკნელი მოიცავს როგორც მონაწილეობით, აგრეთვე პასიურ ენობრივ გამოცდილებას, ხოლო ფუნქციური ბილინგვიზმი უფრო ვიწრო ენობრივ გამოყენებას გულისხმობს (ბეიკერი, 2010). ბილინგვალია პიროვნება, რომელსაც ყოველდღიურ ცხოვრებაში უწევს ორი ან მეტი ენის ან დიალექტის გამოყენება (არდილა&რამოსი, 2007).

ბეიკერის (2010) მიხედვით, ბილინგვიზმი გამოიყენება ინდივიდში არსებული ორენოვნების დროს, ხოლო საზოგადოებასთან მიმართებით იხმარება ტერმინი დიგლოსია. დიგლოსია ეწოდება ვითარებას, როდესაც ერთსა და იმავე რეგიონში ორი ენაა გავრცელებული და როცა საზოგადოებაში სხვადასხვა ფუნქციით მეტ-ნაკლებად სტაბილურად გამოიყენება ორი ენა. შეიძლება ითქვას, რომ დიგლოსიას ადგილი აქვს ქვემო ქართლში, კახეთსა და სამცხე-ჯავახეთში, სადაც, სახელმწიფო ენასთან ერთად, ყოველდღიურობაში გამოიყენება აზერბაიჯანული და სომხური ენები. ბუნებრივია, ნაშრომის მიზნიდან გამომდინარე, არ შევეხებით საქართველოში გავრცელებულ დიალექტებს, როგორიცაა მაგალითად მეგრული, სვანური და ა.შ.

როგორც დასაწყისშივე ითქვა, ბილინგვალები გვხვდებიან მსოფლიოს თითქმის ყველა ქვეყანაში, ნებისმიერ სოციალურ ფენაში და ნებისმიერი ასაკის მოსახლეობაში. აღსანიშნავია, რომ ბილინგვალები/მულტილინგვალები მსოფლიო მოსახლეობის ნახევარზე მეტს შეადგენენ და მათი რიცხვი დღითიდღე იზრდება გლობალიზაციისა და საერთაშორისო კომუნიკაციების განვითარების პარალელურად. არც ის ფაქტია უცხო, რომ ორენოვნება საუკუნეების განმავლობაში სიმახინჯედ, კოგნიტური განვითარების შემაფერხებლად ითვლებოდ. ამბობდნენ, რომ ორი ენის ფლობა ხელს უშლიდა ეფექტურ აზროვნებას და, შესაბამისად, ისტორიულად მიიჩნეოდა, რომ ბილინგვალებს მონოლინგვალებთან შედარებით ჰქონდათ დაბალი ინტელექტუალური შესაძლებლობები. თუმცაღა, მეოცე საუკუნის სამოციანი წლებიდან ჩატარებულმა კვლევებმა აღნიშნული მითები

უარყო და დაადასტურა, რომ ბილინგვალებს აქვთ განსხვავებულად და შემოქმედებითად აზროვნების უნარები, აქვთ უფრო მეტი ლექსიკური მარაგი. კვლევის შედეგად ლამბერტმა და პილმა (1962) დაასკვნეს, რომ ბილინგვალებს აქვთ უფრო მოქნილი გონება, აბსტრაქტულად აზროვნების მეტი უნარი, განსაკუთრებულად დიდ ყურადღებას უთმობენ აზრის ფორმირებას და არ არიან აქცენტირებულნი სიტყვებზე. მათ აგრეთვე დაასკვნეს, რომ ბილინგვიზმი და ბიკულტურალიზმი ზოგადად პოზიტიურია ინდივიდის ინტელექტუალური განვითარებისთვის (ლამბერტი%პილი, 1962).

ბილინგვიზმის განვითარება ინდივიდში შესაძლებელია როგორც ადრეულ სტადიაზე, ასევე გვიან პერიოდში. ძალიან საინტერესო მოსაზრებას ვაწყდებით ბეიკერის წიგნში (2010), სადაც აღნიშნულია, რომ გვიანდელი ბილინგვალის შესწავლის გზით მკვლევრებმა დაასკვნეს, რომ მონოლინგვალის ტვინი უფრო პატარაა, ვიდრე ბილინგვალისა; ადრეული ბილინგვალის ტვინი კიდევ უფრო დიდია, ვიდრე გვიანდელი ბილინგვალის. მეცნიერების მიხედვით, ადრეული ბილინგვიზმი უფრო მყარი და პროცედურულია ვიდრე ბილინგვიზმის გვიანი განვითარება, თუმცაღა, კვლევების მიხედვით, ეს უკანასკნელი უფრო სწრაფია. ბილინგვიზმის, ისევე, როგორც მულტილინგვიზმის, განვითარება ხდება როგორც ფორმალურ გარემოში (ბაღი, სკოლა, უნივერსიტეტი, კურსები), ასევე არაფორმალურად (ცეკვის წრე, მეზობლები და სხვა).

ენა არის ეროვნული იდენტობის სიმბოლო და მშობლიურად ითვლება ის ენა, რომელზეც ადამიანი აზროვნებს. რაც შეეხება მეორე ენას, მის ათვისებას განაპირობებს როგორც ინდივიდუალური, ასევე სოციალური ფაქტორები. სოციალური მიზეზებიდან აღსანიშნავია, ენის ათვისება ინდივიდისთვის ინტერკულტურული მგრძნობელობის განვითარებისა და მშვიდობიანი თანაარსებობის უზრუნველსაყოფად (კუკი, 2002ბ. ნანახია წიგნში: ბეიკერი, 2010), ჰარმონიული თანაცხოვრებისთვის, წარმატებული ინტეგრაციისთვის. რაც შეეხება ინდივიდუალურ მიზნებს, აქ გამოიყოფა კულტურული ცნობიერების ამაღლება, კოგნიტური, სოციალური, ემოციური და მორალური განვითარება. ასევე, ინდივიდუალური მიზეზი გახლავთ კარიერისტული და დასაქმების პერსპექტივა.

საქართველოში ენის ათვისების მიზნებიდან გამოიყოფა დასაქმებისა და ბიუროკრატიულ სტრუქტურებთან ურთიერთობა. გარდნერის და ლამბერტის (1959) მიხედვით, ადამიანში ინტეგრაციული მოტივაცია არის უფრო ძლიერი, რადგან აქვს უფრო მდგრადი და გრძელვადიანი მიზნები. უმრავლესობის ენის შესწავლამ შეიძლება ინდივიდს მისცეს სოციალური სტატუსი, დასაქმების პერსპექტივა, ეკონომიკური წინსვლა, სოციალური წრე და პოზიტიური ურთიერთობები (გარდნერი&ლამბერტი, 1959).

საყოველთაოდ ცნობილი და მიღებული მოსაზრებაა, რომ ძირითადი ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო ენობრივი უნარების განვითარებას ესაჭიროება დაახლოებით 2 წელი, ხოლო აკადემიური ენობრივი უნარების განვითარებას - 5 დან 8 წლამდე (ბეიკერი, 2010). ინდივიდებში ბილინგვიზმის გასაზომად სხვადასხვა მეთოდსა და ინსტრუმენტებს მიმართავენ, მაგალითად, საყოველთაო აღწერა, ენების მიხედვით მოსწავლეების გადარჩევა და ა.შ. უნდა აღინიშნოს, რომ ვერცერთი მათგანი სრულ სურათს ვერ იძლევა ადამიანის ინდივიდუალური უნიკალურობიდან და მრავალფეროვნებიდან გამომდინარე.

ბილინგვური განათლება მეოცე საუკუნის მოვლენად ითვლება. იგი გავრცელდა კანადისა და ამერიკის შეერთებული შტატების სკოლებში. ხოლო საქართველოში ამ მიმართულებით პირველი ნაბიჯები ოცდამეერთე საუკუნიდან იწყება. ბილინგვური განათლები მიმართ ყურადღება რამდენიმე ფაქტორით არის განპირობებული: განათლების სპეციალისტებისთვის ბილინგვიზმი არის ეთნიკური უმცირესობების საგანმანათლებლო პოლიტიკის ნაწილი (ბეიკერი, 2010). რამდენიმე ენაზე ერთდროულად სწავლება ხელს უწყობს მოსწავლეებში ლინგვისტური უნარების განვითარებას. ბილინგვური ან მულტილინგვური განათლება ბავშვებს ენის უფრო საფუძვლიანად და ღრმად შესწავლისა და მისი ეფექტური გამოყენების საშუალებას აძლევს. მულტილინგვური განათლების მიღებით მოსწავლე შეძლებს სახელმწიფო და მშობლიურ ენებზე კომუნიკაციას და მათ პრაქტიკაში გამოყენებას. როგორც არაერთი კვლევა ცხადყოფს, მულტილინგვური განათლება არის ის გზა, რომელიც ხელსაყრელია როგორც უმრავლესობის, ისე უმცირესობის წარმომადგენელთათვის. განათლების მიღება

მშობლიურ ენაზე ბავშვებსა და მოსწავლეებს თავიანთი ინტელექტუალური შესაძლებლობების სრული განვითარების შესაძლებლობას აძლევს. ამავდროულად, ისინი ეუფლებიან ლინგვისტურ უნარებს იმ ენაზე, რომელიც მათთვის სასიცოცხლოდ აუცილებელია. მულტილინგვური განათლების მიღების ერთი ძირითადი უპირატესობა არის ის, რომ იგი ხელს უწყობს ინტერკულტურული ჩვევებისა და ტოლერანტობის განვითარებას, რაც, საბოლოო ჯამში, მრავალეთნიკურ ქვეყანაში მშვიდობიანი საზოგადოების ჩამოყალიბებას განაპირობებს. შესაბამისად, საქართველოში მულტილინგვური განათლება აღქმულ უნდა იქნეს, როგორც სამოქალაქო ინტეგრაციის პოლიტიკის ეფექტური ინსტრუმენტი, რომელიც ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენლებს სახელმწიფო ენის დაუფლების უკეთეს შესაძლებლობას აძლევს და, ამავე დროს, უზრუნველყოფს მათი მშობლიური ენების შენარჩუნებას (ჭანტურია, 2010).

1.2. ბილინგვური განათლების სახეები და ტიპები

ბილინგვური განათლება თავისი მახასიათებლების მიხედვით საკმაოდ მრავალფეროვანია, მათ შორის გამოიყოფა, სასწავლო ენა, საოჯახო ენა, სამეზობლო ენა, თემის ენა და ა.შ. ერთ-ერთი ქართველი მკვლევარი აღნიშნავს, რომ ტერმინი ბილინგვური განათლება უნდა აღვიქვათ, როგორც ძალიან კომპლექსური მოვლენის უაღრესად მარტივი დახასიათება (ბაგაური, 2010). პროგრამის მიზნების კლასიფიცირების შესაბამისად გამოყოფენ ტრანზიტულ და შემნარჩუნებელ ბილინგვური განათლების სახეებს. ტრანზიტული ბილინგვური განათლების მიზანია ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლის მშობლიური ენიდან უმრავლესობის ენაზე გადასვლა. ამ შემთხვევაში საქმე გვაქვს ასიმილაციასთან. მოსწავლე მშობლიურ ენაში ინარჩუნებს იმ კომპეტენციებს, რომლითაც ის შევიდა სკოლაში და აღარ ხდება მისი განვითარება. იმისთვის, რომ უმცირესობის წარმომადგენელმა შეინარჩუნოს საკუთარი მშობლიური ენა, იდენტობა და კულტურა მიმართავენ შემნარჩუნებელ (განმავითარებელ) ბილინგვური განათლების სახეებს. მოსწავლე მშობლიურ ენას ავითარებს

სრულყოფილად და ადგილი აქვს ორმაგ წიგნიერებას. როგორც ვხედავთ, განათლების ამ ფორმის მიზანი არის კულტურული პლურალიზმი და ენობრივი მრავალფეროვნება. როგორც ბეიკერი (2010) აღნიშნავს, ბილინგვურ განათლებას გააჩნია ოთხი განზომილება: ენობრივი დაგეგმვის, პოლიტიკური, ეკონომიკური და პედაგოგიური. ბილინგვური განათლება არ არის მხოლოდ საგანმანათლებლო საკითხი. სოციოკულტურული, პოლიტიკური და ეკონომიკური ფაქტორები ძალიან მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ ბილინგვური განათლების ფორმირებაში (ბეიკერი, 2010).

მსოფლიოში გავრცელებულია ბილინგვური განათლების სხვადასხვა ტიპი, რომელიც შესაბამისობაშია კონკრეტულ სოციო / ეკონომიკურ / კულტურულ / გეოგრაფიულ / ეთნიკურ და ლინგვისტურ ფაქტორებთან. გამოყოფენ ბილინგვური განათლების თერთმეტ მთავარ ტიპს, რომელიც დაყოფილია მონოლინგვურ და ბილინგვურ ფორმებად:

ცხრილი N1

ბილინგვალი მოსწავლეთა მონოლინგვური განათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	**მოსწავლე**	**სწავლების ენა**	**სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი**	**ენობრივი მიზანი**
აბსოლუტური სუბმერსია	ლინგვისტური უმცირესობა	უმრავლესობის ენა	ასიმილაცია / შემამცირებელი კონტექსტი	მონოლინგვიზმი
სუბმერსია (სტრუქტურირებული იმერსია)	ლინგვისტური უმცირესობა	უმრავლესობის ენა	ასიმილაცია / შემამცირებელი კონტექსტი	მონოლინგვიზმი
სუბმერსია საკომპენსაციო გაკვეთილებთან ერთად	ლინგვისტური უმცირესობა	უმრავლესობის ენა მეორე ენის გაკვეთილებით	ასიმილაცია / შემამცირებელი კონტექსტი	მონოლინგვიზმი
სეგრეგაციული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენა (ძალდატანებით არჩევანის გარეშე)	აპარტეიდი	მონოლინგვიზმი
ბილინგვალი მოსწავლეთა სუსტი ბილინგვური განათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	**მოსწავლე**	**სწავლების ენა**	**სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი**	**ენობრივი მიზანი**
ტრანზიტული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენიდან ხდება	ასიმილაცია / შემამცირებელი კონტექსტი	შედარებითი მონოლინგვიზმი

		უმრავლესობის ენაზე გადასვლა		
ძირითადი / უცხო ენის სწავლებით	ლინგვისტური უმრავლესობა	უმრავლესობის ენა, ისწავლება მეორე ან უცხო ენა	შეზღუდული	გამამდიდრებელი შეზღუდული ბილინგვიზმი
სეპარატისტული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენა (არჩევანის გარეშე)	ავტონომია	შეზღუდული ბილინგვიზმი

ბილინგვალი მოსწავლეთა ძლიერი ბილინგვური განათლების ფორმები

პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
იმერსია	ლინგვისტური უმრავლესობა	ორ ენაზე სწავლება, მეორე ენაზე სწავლების განსაკუთრებული აქცენტით საწყის ეტაპზე	პლურალიზმი, გამამდიდრებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება
უმცირესობათა ენის შენარჩუნების პროგრამა	ლინგვისტური უმცირესობა	ორ ენაზე, მშობლიურ ენაზე სწავლების აქცენტირებით საწყის ენაზე	ენის შენარჩუნება, პლურალიზმი, გამამდიდრებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება
დუალური ბილინგვური განათლება	შერეული კლასი / ლინგვისტური უმრავლესობა და ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობისა და უმრავლესობის ენა	ენის შენარჩუნება, პლურალიზმი, გამამდიდრებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება
ერთენოვანი ბილინგვური პროგრამა	ლინგვისტური უმრავლესობა	უმრავლესობის ორი ენა, პლურალიზმი	ენის შენარჩუნება და ორმაგი წიგნიერება, გამამდიდრებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი

წყარო: ბეიკერი, ბილნგვური განათლებისა და ბილინგვიზმის საფუძვლები, მეექვსე გამოცემა, 2017, გვ. 297–298

წარმოდგენილ ბილინგვური განათლების ტიპებში, ასევე, შესაძლოა გამოიყოს ქვეტიპები. თუმცაღა, ნაშრომის ფარგლებში, არ მოხდება ამ საკითხის გაშლა. დისერტაციის ფარგლებში დამუშავდა საქართველოში არსებული ბილინგვური განათლების მოდელები, რომელთა უმრავლესობა ემთხვევა ცხრილში

წარმოდგენილ ბილინგვური განათლების ტიპებს. ასევე, ნაშრომის ფარგლებში წარმოდგენილი იქნება საქართველოს კონტექსტისთვის მისაღები სხვადასხვა მოდელი.

როგორც ცხრილიდან იკვეთება, ბილინგვური განათლების ტიპები დაყოფილია სუსტ და ძლიერ ბილინგვური განათლების ფორმებად. სუსტი პროგრამების დროს მოსწავლეები არიან ბილინგვალები, მაგრამ ორმაგი წიგნიერება და ბილინგვიზმი ნაკლებად მიიღწევა. კულტურული პლურალიზმი და ეთნიკური უმცირესობების მშობლიური ენის განვითარება არ წარმოადგენს პრიორიტეტს. ბილინგვური განათლება არ არის წმინდა საგანმანათლებლო საკითხი, ის მჭიდრო კავშირშია ქვეყნის პოლიტიკურ ნებასა და გადაწყვეტილებებთან. ბილინგვური განათლების მიზანი კი შეიძლება იყოს მულტიკულტურალიზმი ან უმცირესობათა უპირობო ასიმილაცია. თუმცაღა, შეიძლება ეს უკანასკნელი განპირობებული იყოს საკუთარი სურვილით.

რაც შეეხება ძლიერ ბილინგვური განათლების პროგრამებს, ისინი უზრუნველყოფენ კულტურულ მრავალფეროვნებას და ორმაგ წიგნიერებას. ყველაზე გავრცელებული მოდელებია: 1. დუალური ბილინგვური განათლება, რომლის დროსაც ეთნიკური უმცირესობის და უმრავლესობის მოსწავლეები თანაბარი რაოდენობით არიან წარმოდგენილი საკლასო გარემოში; 2. იმერსია, რომელიც კანადაში გავრცელდა და რომელშიც უმრავლესობის მოსწავლეები (ფრანგები) სწავლობენ მეორე ენაზე (ინგლისურ ენაზე). აქვე უნდა აღინიშნოს და დაზუსტდეს ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი, რაც ეხება საქართველოს დედაქალაქში არსებულ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებს. მაგალითად, არსებობს ინგლისურენოვანი, ფრანგულენოვანი, გერმანულენოვანი და სხვაენოვანი სკოლები, სადაც ქართულენოვანი მოსწავლეები სწავლობენ და ადგილი აქვს ბილინგვურ/მულტილინგვურ განათლებას. თუმცაღა, ქართველი მოსწავლეების შეზღუდვა, რომლებიც წარმოადგენენ უმრავლესობას და სასკოლო საგნებს სწავლობენ უცხო ენაზე, ქართულ ენაში მათი კომპეტენციების შეზღუდვა არ ხდება, რადგან ქართული ენა წარმოადგენს სახელმწიფო ენას და მას აქვს მაღალი სტატუსი საზოგადოებაში. შესაბამისად, ადგილი აქვს გამამდიდრებელ

ბილინგვიზმს ანუ, როცა მოსწავლეები ითვისებენ მეორე ენას მშობლიური ენის დაკარგვის გარეშე. რაც შეეხება ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებს, იქ ადგილი აქვს ბილინგვიზმის შემამცირებელ გარემოს, განსაკუთრებით ქართულენოვან სკოლებში და ქართულ სექტორებზე, რადგან აქ მოსწავლეები ითვისებენ მეორე ენას მშობლიური ენის დაკარგვის ხარჯზე, რაც განპირობებულია იმით, რომ მათ მშობლიურ ენას არ გააჩნია მაღალი სტატუსი საზოგადოებრივ ცხოვრებაში. ძლიერი ბილინგვური განათლების მოდელები ერთმანეთისგან განსხვავდებიან უმრავლესობისა და უმცირესობის ენების საგნებზე გადანაწილების პროპორციით. აღნიშნული მოდელები ხელს უწყობენ ქვეყანაში ენობრივი რესურსების განვითარებას და აუმჯობესებენ ქვეყანაში მცხოვრები მოსახლეობის კროსკულტურული მგრძნობელობის გაზრდას. ჩატარებული კვლევები ადასტურებს, რომ ბილინგვური განათლება მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოსწავლის სოციალური უნარების განვითარებაზე (ბეიკერი, 2010).

1.3. ევროპის საბჭო და მრავალენოვნება

ევროპული საზოგადოება არის მულტილინგვური და მრავალკულტურული, რომელიც სულ უფრო მზარდი ხდება ისეთი ღირებულებების ფარგლებში, როგორიცაა თავისუფლება, დემოკრატია და დამოუკიდებლობა. აღნიშნულ სივრცეში თანაარსებობს იდენტობის გამომხატველი და სახელმწიფო ენები, რომელთა განვითარება თანაბრად მნიშვნელოვანია ევროპის ფარგლებში. თანამედროვე საზოგადოებაში, რომელიც სწრაფი ტემპით იცვლება, განათლების სფეროს ხელმძღვანელი პირები დგანან საგანმანათლებლო დებულებათა მოდერნიზირების ამოცანის წინაში, რომ შესაძლებელი გახდეს თაობათა მომზადება იმ როლისთვის, რომელიც მათ უნდა იტვირთონ 21-ე საუკუნეში ცხოვრებისთვის და განვითარებისთვის. ამასთანავე, აუცილებელი ხდება სასკოლო სასწავლო გეგმების მოდერნიზება საზოგადოების მოთხოვნების მიხედვით. გამონაკლისს არც თანამედროვე ენების სფერო წარმოადგენს. ცვლილებების

აუცილებლობა განპირობებულია სკოლების ცვალებადი კონტინგენტის, საერთაშორისო მობილურობის, ახალი საინფორმაციო და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების განვითარების პარალელურად. გარდა ამისა, თანდათანობით ნათელი ხდება, რომ ცენტრალიზებული სისტემა ვეღარ ახერხებს ზომების ცენტრალიზებულად გატარებას სკოლებთან მიმართებით, რადგან დღის წესრიგში დგას სრულიად განსხვავებული ადგილობრივი მოთხოვნები და პრობლემები. შესაბამისად, იზრდება ადგილზე გადაწყვეტილებების მიღების, თანამედროვე ენების კურიკულუმების შექმნის, რომლის შესრულების ფუნქცია თავის თავზე აიღო და დღესაც აგრძელებს ევროპის საბჭო.

ევროპის საბჭო, რომელიც ტერიტორიულად მდებარეობს საფრანგეთში, ქალაქ სტრასბურგში, დაფუძნდა 1949 წელს, რათა უზრუნველყოს ევროპაში დემოკრატიის, ადამიანის უფლებებისა და კანონის უზენაესობის დაცვა. იგი აერთიანებს 46 წევრ სახელმწიფოს. მას უდიდესი წვლილი შეაქვს ენობრივი მრავალფეროვნებისა და ენების სწავლის სფეროში 1960 წლიდან, რაც ეფუძნება 1954 წლის 1 დეკემბერს გამზადებულ დოკუმენტს ევროპული კულტურული კონვენციის შესახებ[12].

ევროპაში 220-ზე მეტი განსხვავებული მკვიდრი ენა არსებობს, რომელსაც თუ დავამატებდით მიგრანტების და დევნილების ენებს, რა თქმა უნდა, ენათა რაოდენობა მეტი მრავალფეროვნებით წარმოგვიდგება. „ევროპის საბჭო მიისწრაფვის იმისკენ, რომ აამაღლოს ურთიერთობათა დონე სხვადასხვა ენაზე მოლაპარაკე და სხვადასხვა კულტურაზე აღზრდილ ევროპელებს შორის, რაც საშუალებას მოგვცემს, უკეთ გავუგოთ ერთმანეთს, რაც საბოლოო ჯამში, მიგვიყვანს უფრო მჭიდრო ურთიერთობამდე“ (ბეილი და სხვები, 2003). ენათა მრავალფეროვნებიდან გამომდინარე, ევროპის საბჭოში მრავალენოვნების განვითარებას დაეთმო დიდი ყურადღება. სანამ უშუალოდ ენობრივ პოლიტიკას განვიხილავდეთ, შევეცდებით ნათელი გავხადოთ ტერმინი „მრავალენოვნების“ განმარტება და მისი განვითარების მნიშვნელობა მოცემული ორგანიზაციისთვის.

[12] www.coe.int

მრავალენოვნება არის ინდივიდის შინაგანი უნარი ისწავლოს და გამოიყენოს ერთზე მეტი ენა. ეს არის კომპეტენცია, რომლის შეძენა შესაძლებელია და რომელიც გულისხმობს იმას, თუ როგორ ვისწავლოთ, როგორ ვმართოთ სწავლის პროცესი დამოუკიდებლად და თვითშემეცნების გზით; ეს არის ენობრივი უნარის პრაქტიკული გამოვლენა, რომელიც ადამიანს გენეტიკურად გადაეცემა და მისი განვითარება დამოკიდებულია კონკრეტულ ინდივიდზე სოციალური და ენობრივი გარემოდან გამომდინარე. აქვე შეიძლება გაგვახსენდეს ტერმინი პოლიგლოტი, რომელიც არის პროფესიული ტერმინი და გულისხმობს კონკრეტული სპეციალიზაციის მქონე პირს, რომელიც საუბრობს მრავალ ენაზე. ხოლო, ტერმინი „მრავალენოვნება“ ნიშნავს ინდივიდის უნარს, გამოიყენოს ერთზე მეტი ენა კომუნიკაციისას, მიუხედავად იმისა, თუ რა დონეზე ფლობს მას (ბეკო. 2003). გარდა ამისა, მრავალენოვნება არის საგანმანათლებლო ღირებულება, რომელიც ენობრივ მრავალფეროვნებას პოზიტიურ კონტექსტში აღიქვამს და დემოკრატიული ქცევის მნიშვნელოვანი კომპონენტია (ენობრივი განათლების პოლიტიკის განვითარება ევროპაში, 2008).

„ევროპის საბჭო მიისწრაფვის იმისკენ, რომ აამაღლოს ურთიერთობათა დონე სხვადასხვა ენაზე მოლაპარაკე და სხვადასხვა კულტურაზე აღზრდილ ევროპელებს შორის, რაც საშუალებას მოგვცემს, უკეთ გავუგოთ ერთმანეთს, რაც საბოლოო ჯამში, მიგვიყვანს უფრო მჭიდრო ურთიერთობამდე. ევროპის საბჭო მიესალმება და ხელს უწყობს ენის სწავლებისა და შესწავლის იმ მეთოდებს, რომლებიც ეხმარება ახალგაზრდობასა და უფროსი თაობის წარმომადგენლებს, გამოიმუშაონ გარკვეული პოზიცია, დააგროვონ ცოდნა და შეიძინონ უნარ-ჩვევები, რომლებიც აძლევენ დამოუკიდებლობას მსჯელობაში და ქმედებაში, აიმაღლონ პასუხისმგებლობა და ღიაობა ურთიერთობებში საზოგადოების სხვადასხვა წარმომადგენელთან“ (ბეილი და სხვები, 2003).

თანამედროვე ენების სფეროში ევროპის საბჭო ეყრდნობა შემდეგ პრინციპებს (ბეილი და სხვები, 2003):

- ევროპის მდიდარი კულტურული და ენობრივი მემკვიდრეობა წარმოადგენს უძვირფასეს საერთო რესურსს, რომელიც საჭიროებს გაფრთხილებასა და

განვითარებას. განათლება მოწოდებულია, გადალახოს ბარიერი, როდესაც ენობრივი მრავალფეროვნება ხელს უშლის ურთიერთობის დამყარებას. ენობრივი მრავალფეროვნება უნდა იქცეს ურთიერთგაგებისა და გაგების იარაღად.

- მხოლოდ თანამედროვე ენათა შესწავლის მეთოდოლოგიის დახვეწით შეიძლება შევუწყოთ ხელი სხვადასხვა ენაზე მოლაპარაკე ევროპელთა ურთიერთობებსა და კომუნიკაციებს, მოსახლეობის თავისუფალ გადაადგილებას, ურთიერთგაგებასა და თანამშრომლობას, ცრურწმენისა და დისკრიმინაციის დაძლევას.
- ევროპის საბჭოს წევრ ქვეყნებს თანამედროვე ენების შესწავლისა და სწავლების სფეროში ეროვნული პოლიტიკის შექმნისას შეუძლიათ თანამშრომლობა, კოორდინირება და თავიანთი ქმედების ევროპულ დონეზე შეთანხმება.

1.4. ევროპის საბჭოს ენობრივი განათლების პოლიტიკა

მრავალენოვნებასთან მჭიდროდ არის დაკავშირებული და მის საფუძველს წარმოადგენს ევროპაში ენობრივი პოლიტიკა და ენობრივი განათლება. მრავალენოვანი განათლების მიზანია მრავალენოვანი კომპეტენციები და კულტურათაშორისი განათლება განიხილებოდეს, როგორც ჰარმონიულად თანაცხოვრების საშუალება. იგი არის დემოკრატიული ქცევის მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილი. ხოლო ენობრივი პოლიტიკის მიზანია მოქალაქეთა ენობრივი მრავალფეროვნების შენარჩუნება, როგორც აუცილებელი გზა ადამიანების მშვიდობიანი ურთიერთობებისთვის მოღვაწეობის სხვადასხვა სფეროში. ევროპის საბჭოს დოკუმენტის - „ენობრივი განათლების პოლიტიკის განვითარება ევროპაში (სახელმძღვანელო პრინციპები)“ (2008) - მიხედვით, „საჭიროა, რომ ენობრივი განათლების პოლიტიკა შეიქმნას ადგილზე, განათლებასთან დაკავშირებული თითოეული სიტუაციის სპეციფიკური კონფიგურაციის მიხედვით, მაგრამ მთელი ქვეყნისთვის პოლიტიკური განვითარების სტრატეგიის ფარგლებში“. მისი ორგანიზების პროცესში უნდა იყოს

გათვალისწინებული ლინგვისტური გარემო, ფაქტორები, ადამიანებისა და ქვეყნის საჭიროებები, სამომავლო განვითარების გეგმები და ენის სწავლების საკითხები.

ევროპის საბჭოს ენობრივი განათლების პოლიტიკა მიზნად ისახავს, ხელი შეუწყოს მრავალენოვნებას, ენობრივ მრავალფეროვნებას, ისევე, როგორც ურთიერთგაგებინებას, დემოკრატიულ მოქალაქეობასა და სოციალურ ერთიანობას. აღნიშნული უნარები მნიშვნელოვანია გლობალიზაციის და ინტერნაციონალიზაციის პროცესებში. სწორედ ამიტომ, პლურალიზმი და მრავალენოვნება აღიარებულია ევროპის საბჭოს სხვადასხვა რეკომენდაციაში, როგორც ენათა განათლების პოლიტიკის პრინციპი, მიზანი და ძირითადი ღირებულება.

ევროპის საბჭოს ენობრივი პოლიტიკის განყოფილების მიხედვით, მრავალენოვანი განათლება ხელს უწყობს:

- კომპეტენტურობას, თუ რატომ და როგორ სწავლობენ არჩეულ ენას;
- ტრანსფერული უნარების გამოყენების კომპეტენტურობასა და შესაძლებლობას ენის სწავლისას;
- სხვათა მრავალენოვნების პატივისცემას, ენების ღირებულებასა და მრავალფეროვან პერიპეტიებს საზოგადოებაში მათი მიღების თვალსაზრისით;
- კულტურების პატივისცემას, რომლებიც განსხვავებულია ენათა მატარებლების მიხედვით და სხვათა მიმართ კულტურული იდენტურობის აღქმას;
- მიღებისა და შეთვისების შესაძლებლობას ურთიერთობებში, რაც არსებობს ენებსა და კულტურებს შორის;
- გლობალურად ინტეგრაციულ მიდგომას ენობრივი განათლების კურიკულუმში (ენობრივი განათლების პოლიტიკის განვითარება ევროპაში, 2008).

ევროპის საბჭოს გადაწყვეტილებით, ენების სწავლება და შესწავლა უნდა ეყრდნობოდეს შემსწავლელთა შესაძლებლობებს, პირად თავისებურებებს, მოტივაციასა და მოთხოვნილებებს; მკაფიოდ და ნათლად უნდა იყოს

ფორმირებული შემსწავლელთათვის რეალურად მისაღწევი და აქტუალური მიზნები; შესაბამისი მეთოდიკისა და მასალის განვითარება/გაუმჯობესება; სასწავლო პროგრამების შეფასებისთვის შესაბამისი ინსტრუმენტებისა და ფორმების სრულყოფა. იგი მნიშვნელოვან აქცენტს აკეთებს პიროვნების მიერ მთელი სიცოცხლის განმავლობაში ენების შესწავლის გამრავალფეროვნებაზე.

ენობრივი პოლიტიკის განყოფილება თავის მიერ შექმნილ დოკუმენტში „მრავალენოვანი განათლება ევროპაში“ (2003) ასახავს ძირითად ისტორიულ მომენტებს:

ცხრილი N2

1	1957 წელი	ენის სწავლების ევროპული თანამშრომლობის პირველი მთავრობათშორისი კონფერენცია;
2	1963 წელი	ენის სწავლების შესახებ პირველი ძირითადი პროექტის გამოსვლა;
3	1975 წელი	პირველი „დამწყები დონის“ სპეციფიკაციის პუბლიკაცია;
4	1989 წელი	ახალი წევრი სახელმწიფოების მთავრობათაშორის პროექტებში ჩართვის დაწყება;
5	1994 წელი	ჩამოყალიბდა თანამედროვე ენების ევროპული ცენტრი;
6	2001 წელი	ენების ევროპული წელი, როდესაც შეიქმნა ენათა ფლობის საერთოევროპული კომპეტენციები, ევროპული ენების პორტფოლიო და ოფიციალურად აღინიშნა ევროპის ევროპული დღე.

რაც შეეხება, ევროპის საბჭოს ენობრივი პოლიტიკის განვითარების ისტორიას, ეს მიმართულება შემდეგი ხუთი პერიოდული სისტემის სახით შეიძლება ჩამოყალიბდეს:

1. 1963-1972 წლებში (ადრეული ინიციატივები) განხორციელდა მთავარი პროექტი თანამედროვე ენების შესახებ აუდიო-ვიზუალური მეთოდებისა და გამოყენებითი ლინგვისტიკის საერთაშორისო თანამშრომლობის

განვითარების ხელშეწყობით და გამოყენებითი ლინგვისტიკის საერთაშორისო ასოციაციის დაფინანსებით.

2. 1971-1977 წლებში (ერთიანი საკრედიტო სქემა) შემუშავდა ზრდასრულთათვის ერთიანი საკრედიტო სქემა, რომელიც იყო იმ პირობების ჩამონათვალი, თუ რისი გაკეთების საშუალება ჰქონდა შემსწავლელს ენის დამოუკიდებლად გამოყენების დროს. აღნიშნული სქემა უზრუნველყოფდა საბაზო მოდელებს თითქმის ოცდაათი ევროპული ენისთვის, რომელიც მნიშვნელოვანი იყო ენის პროგრამის დაგეგმვისთვის, კურიკულუმის შესამუშავებლად და შეფასებისთვის. გარდამავალი და უფრო მაღალი დონის კომპეტენციები 1990 წლიდან მუშავდებოდა.
3. 1981-1988 წლები - ენის სწავლა და სწავლება საკომუნიკაციოდ.
4. 1989-1997 წლები - ენის სწავლება ევროპული მოქალაქეობისათვის. ამ პერიოდში ყურადღება მიექცა თანამედროვე საინფორმაციო და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიებს, ორენოვან განათლებას, საგანმანათლებლო კავშირებს და გაცვლით პროგრამებს.
5. 1997-2001 წლები - ენობრივი პოლიტიკა მულტილინგვური და მულტიკულტურული ევროპისათვის. სწორედ ამ პერიოდში დაიხვეწა და შემდეგ საპილოტე რეჟიმში განხორციელდა ენის სწავლების დაგეგმვისა და შეფასების საერთოევროპული ძირითადი ინსტრუმენტები, კვალიფიკაციების ურთიერთაღიარება და პოლიტიკის კოორდინაცია (მრავალენოვანი განათლება ევროპაში, 2003).

ენათა ევროპული დღე ყოველწლიურად 26 სექტემბერს აღინიშნება, რომელსაც აქვს შემდგომი ძირითადი მიზნები: ენობრივი მრავალფეროვნების კომპეტენტურობის ამაღლება და ევროპის საბჭოს წევრი სახელმწიფოების მხრიდან მის განვითარებაზე მუდმივი ზრუნვა; ხელი შეუწყოს ენათა სწავლებასა და მისი სწავლების მრავალფეროვნებას; ევროპის ეკომომიკური, სოციალური და კულტურული ცვლილებების პარალელურად ენათა სწავლების გრძელვადიანი განვითარების ხელშეწყობა (მრავალენოვანი განათლება ევროპაში, 2003).

თანამედროვე ენების ევროპული ცენტრი (გრაცი) დაარსდა 1994 წელს ევროპის საბჭოს ენობრივი განათლების პოლიტიკის დასანერგად. მისი მისიაა, დაუჭიროს მხარი თავის წევრ სახელმწიფოებს მათი ენობრივი პოლიტიკის გატარებაში. ის ხორციელდება ინოვაციური მიდგომებით და მიზნად ისახავს თანამედროვე ენების სწავლებისა და შესწავლის ეფექტური პრაქტიკის გავრცელების ხელშეწყობას. ამ პროგრამით საგანმანათლებლო სფეროში ხორციელდება კონფერენციები, სემინარები, გაცვლითი პროგრამები და ა.შ. (მრავალენოვანი განათლება ევროპაში, 2003).

1.5. ენობრივი განათლების პოლიტიკის განვითარება ევროპაში

ევროპის საბჭოს აწუხებდა ენების სწავლების კურსების სიმცირე და, ამასთანავე, მათი შესწავლა, როგორც რიგითი სასკოლო დისციპლინისა, რაც აფერხებდა ენის ცოდნის სათანადო დონის მიღწევას სასწავლო პერიოდის განმავლობაში. შესაბამისად, ევროპის საბჭო ინტენსიურად შეუდგა აღნიშნული პრობლემის მოგვარებაზე მუშაობას მეოცე საუკუნის 70-იან წლებში, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც დასავლეთ ევროპაში გააქტიურდა მიგრაციული პროცესები. ბოლო პერიოდში ეს საკითხი შეეხო ამა თუ იმ ქვეყნის ადგილობრივ ეთნიკურ უმცირესობათა ენებსაც (ლიუდი, 2003).

ევროპაში ენობრივი განათლების პოლიტიკის ფარგლებში შეიქმნა ენებთან და მათ სწავლებასთან დაკავშირებული მრავალი ოფიციალური დოკუმენტი, რომელმაც უგულებელყო ისეთი გავრცელებული შეხედულებების არსებობა საზოგადოებაში, როგორიცაა, მაგალითად: ენა ახალგაზრდობის განმავლობაში ისწავლება, დიდი დრო სჭირდება, მოსაწყენია, რთულია, განსაკუთრებული ენობრივი ნიჭი სჭირდება და ა.შ. აღნიშნული წარმოდგენები ბუნდოვანს ხდიდა ადამიანების ინდივიდუალურ მრავალფეროვან კომპეტენციას, უნარებს, შესაძლებლობებს და ამცირებდა სწავლის მოტივაციას (მრავალენოვანი განათლება ევროპაში, 2003).

ევროპის საბჭოს მიერ ენების სწავლების მიმართ განხორციელებული საქმიანობის ძირითადი პრინციპები წარმოდგენილია ევროპის საბჭოს შემდეგ სამ

ოფიციალურ დოკუმენტში: ჩარჩო კონვენცია ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ, ევროპული ქარტია რეგიონული და უმცირესობათა ენების შესახებ და განათლების მინისტრთა კომიტეტის რეკომენდაცია N „R“ (98).

ჩარჩო კონვენცია ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ[13] არის საერთაშორისო ხელშეკრულება, შეთანხმება, რომლის ხელმომწერები არიან ევროპის საბჭო და სხვა მიწვეული სახელმწიფოები. ნაშრომის ფარგლებში შევეხებით მხოლოდ იმ საერთაშორისო ვალდებულებებს, რომლებიც უკავშირდება ენობრივი განათლების კონტექსტს.

კონვენციის თანახმად, მხარეები იღებენ ვალდებულებას, უზრუნველყონ ეროვნული უმცირესობებისადმი კუთვნილი პირების კანონის წინაშე თანასწორობა და კანონის მიერ მათი თანაბარი დაცვა. მხარეები იღებენ ვალდებულებას, შეუქმნან აუცილებელი პირობები იმ პირებს, რომლებიც მიეკუთვნებიან ეროვნულ უმცირესობებს, მათი კულტურის შენარჩუნებისა და განვითარებისათვის და მათი თვითმყოფადობის ძირითადი ელემენტების, კერძოდ, რელიგიის, ენის, ტრადიციებისა და კულტურული მემკვიდრეობის დასაცავად. მხარეები წაახალისებენ ტოლერანტობისა და კულტურათშორისი დიალოგის სულისკვეთებას და მიიღებენ ეფექტურ ზომებს მათ ტერიტორიებზე მცხოვრებ ყველა პირთა შორის ურთიერთპატივისცემის, ურთიერთგაგებისა და თანამშრომლობის მხარდასაჭერად, კერძოდ, განათლების, კულტურისა და მასმედიის სფეროში, მიუხედავად ამ პირების ეთნიკური, კულტურული, ლინგვისტური ან რელიგიური კუთვნილებისა. გარდა ამისა, საინტერესოა მუხლი 14, რომლის მიხედვითაც:

1. მხარეები იღებენ ვალდებულებას, აღიარონ, რომ ნებისმიერ პირს, რომელიც მიეკუთვნება ეროვნულ უმცირესობას, უფლება აქვს, ისწავლოს მისი - უმცირესობის ენაზე.

2. იმ ადგილებში, სადაც ტრადიციულად ან მნიშვნელოვანი რაოდენობით ცხოვრობენ ეროვნული უმცირესობებისადმი კუთვნილი პირები და თუკი

[13] https://matsne.gov.ge/ka/document/view/1244853?publication=0

არსებობს სათანადო მოთხოვნა, მხარეები თავიანთი განათლების სისტემის ფარგლებში ეცდებიან შეძლებისდაგვარად უზრუნველყონ, რომ პირებს, რომლებიც მიეკუთვნებიან ეროვნულ უმცირესობებს, ჰქონდეთ უმცირესობის ენაზე სწავლის ან ამ ენაზე ინსტრუქტაჟის მიღების ადეკვატური შესაძლებლობანი.

3. ამ მუხლის მე-2 პუნქტი განხორციელდება ოფიციალური ენის სწავლის ან ამ ენაზე სწავლებისათვის ზიანის მიყენების გარეშე.

რეგიონული ან უმცირესობათა ენების ევროპული ქარტია არის კონვენცია, რომელსაც ხელი მოეწერა 1992 წლის 5 ნოემბერს. იგი მნიშვნელოვანი სამართლებრივი ინსტრუმენტია მრავალენოვნების მენეჯმენტთან დაკავშირებით. ევროპულ ქარტიაში რეგიონული და უმცირესობათა ენების შესახებ პრეამბულაში ნათქვამია, რომ რეგიონული ან უმცირესობათა ენების დაცვა ევროპის კულტურული სიმდიდრისა და ტრადიციების დაცვას ემსახურება. "რეგიონული ან უმცირესობათა ენები" ნიშნავს ენებს, რომლებიც: ტრადიციულად გამოიყენებიან სახელმწიფოს შესაბამის ტერიტორიაზე ამ სახელმწიფოს მოქალაქეების მიერ, რომლებიც რიცხობრივად უფრო პატარა ჯგუფს ქმნიან, ვიდრე ამ სახელმწიფოს დანარჩენი მოსახლეობა; და განსხვავდებიან ამ სახელმწიფოს ოფიციალური ენისაგან (ენებისაგან); იგი არ მოიცავს არც სახელმწიფოს ოფიციალური ენის (ენების) დიალექტებს და არც მიგრანტების ენებს (ევროპული ქარტია რეგიონული ან უმცირესობათა ენების შესახებ, 1992). 1995 წელს ევროპის საბჭოს წევრი სახელმწიფოები შეთანხმდნენ შემდეგზე: „განხორციელდეს ღონისძიებები, რომლებიც აუცილებელია იმ პირების დასახმარებლად, რომლებიც ეროვნულ უმცირესობებს განეკუთვნებიან, რათა შენარჩუნდეს და განვითარდეს მათი კულტურა და დაცული იქნეს მათი იდენტურობის მნიშვნელოვანი ელემენტები, კერძოდ, მათი რელიგია, ენა და კულტურული მემკვიდრეობა“.

რაც შეეხება მესამე მნიშვნელოვან დოკუმენტს განათლების მინისტრთა კომიტეტის რეკომენდაცია N „R“ (98). განათლების მინისტრთა კომიტეტი მივიდა დასკვნამდე, რომ „ევროპის ხალხთა მულტიენობრივი და მულტიკულტურული საჭიროების რეალიზაცია შეიძლება მოხდეს მხოლოდ ევროპელთა ერთმანეთთან ურთიერთობის უნარის გაზრდის შედეგად, და რომ ამისთვის საჭიროა

საგანმანათლებლო დაწესებულებათა მუდმივი ინტენსიური ძალისხმევა, რომელსაც სჭირდება წახალისება და დაფინანსება შესაბამისი ორგანიზაციების მიერ“ (ლიუდი, 2003).

ენობრივი მრავალფეროვნების სიტუაციაში კომიტეტი მოუწოდებს ევროპის საბჭოს წევრ ქვეყნებს, მიიღონ ზომები „ყველა ენისა და კულტურების მიმართ პატივისცემის გამოსახატავად, რათა ნებისმიერი თემის ბავშვებს საშუალება მიეცეთ, ილაპარაკონ და წერონ თავიანთ მშობლიურ ენაზე და, ამასთანავე, ისწავლონ სხვა ენათა დაფასება“. შესაბამისად, ევროპის საბჭო ეგრეთ წოდებული „ჩაფლობის პროგრამების“/იმერსიის (განათლების მიცემა მხოლოდ უმრავლესობის ენაზე ან სახელმწიფო ენაზე) ნაცვლად გვთავაზობს „გამდიდრების პროგრამას“, სადაც მოსწავლე ცოდნას ამდიდრებს მეორე და მესამე ენით და, ამასთანავე, განაგრძობს თეორიული ცოდნის დაგროვებას მშობლიური ენის საშუალებით (ლიუდი, 2003). ბილინგვური განათლება აკადემიური მოსწრების გაცილებით უკეთეს შედეგებს უზრუნველყოფს, ვიდრე „ჩაფლობის პროგრამები“ (რიაგენი, 2003; ბეიკერი, 2010). კომიტეტი მივიდა დასკვნამდე, რომ „მულტიენობრივი და მულტიკულტურული ევროპის საჭიროების რეალიზაცია შეიძლება მოხდეს მხოლოდ ევროპელთა ერთმანეთთან ურთიერთობის უნარის გაზრდის შედეგად, და რომ ამისთვის საჭიროა საგანმანათლებლო დაწესებულებათა მუდმივი ინტენსიური ძალისხმევა, რომელსაც სჭირდება წახალისება და დაფინანსება შესაბამისი ორგანიზაციების მიერ“ (რიაგენი, 2003).

ზემოთ ჩამოთვლილი დოკუმენტების გარდა, ზოგადი ენობრივი განათლების პოლიტიკის სტრატეგიული ხედვის საფუძველზე, რამდენჯერმე შეიქმნა ენის სწავლის უფრო სპეციფიკური რეზოლუციები და რეკომენდაციები, რომლებთაგანაც მნიშვნელოვანია:

- 2 რეზოლუცია, რომლებიც მიღებულია „ძირითადი პროექტის“ კულტურული თანამშრომლობის საბჭოს სხდომაზე - მიიღეს ჰამბურგში, ევროპის სახელმწიფო განათლების მინისტრების კონფერენციის მასალების საფუძველზე (განათლების მინისტრების კონფერენცია, 2008);

- რეკომენდაციები, რომლებიც მიიღეს N4 CDCC პროექტის (თანამედროვე ენები „1971-78“) ფარგლებში;
- ევროპული სამიტის (1997 წლის 10-11 ოქტომბერი) მეორე საბჭოს საბოლოო დეკლარაცია. აქ წევრი სახელმწიფოს მეთაურებმა აღნიშნეს ევროპის განვითარება მრავალენოვანი დემოკრატიის პრინციპებზე, ადამიანთა უფლებებისა და სამართლის ნორმებზე დაყრდნობით. დეკლარაციაზე დართული მოქმედების გეგმის მეოთხე თავი აყალიბებს მოქმედების სამ სფეროს, რომლებშიც შესაძლებელი იყო სწრაფი პროგრესი დემოკრატიულ ფასეულობებთან და კულტურულ მრავალფეროვნებასთან კავშირში: განათლება დემოკრატიული მოქალაქეობრიობისათვის, ევროპული მემკვიდრეობის გაუმჯობესება და ახალი საინფორმაციო ტექნოლოგიები გამოხატვის თავისუფლებასთან და მათ საგანმანათლებლო და კულტურულ პოტენციალთან მიმართებით;
- წევრი სახელმწიფოებისადმი მინისტრთა საბჭოს რეკომენდაციები „ ენის შესწავლა ევროპული მოქალაქეობრიობისათვის“ პროექტის ფარგლებში, რომელიც განხორციელდა განათლების კომიტეტის მიერ 1989 და 1996 წლებს შორის, სადაც მრავალი ჩასატარებელი ღონისძიება მოიცავდა „ფართოდ გავრცელებული მრავალენოვნების განვითარებას“, „შემოთავაზებული ენების გამრავალფეროვნებასა და თითოეული ენის შესაბამისი მიზნების დადგენას“ და „სასწავლო პროგრამების მხარდაჭერას ყველა დონეზე, რომლებიც იყენებენ მოქნილ მიდგომას...“;
- ევროპის საბჭოს საპარლამენტო ასამბლეის რეკომენდაციები (N 1383; 1998) ცალსახად მიეძღვნა „ენობრივ გამრავალფეროვნებას“: „კულტურული და პრაქტიკული განზომილებების მიღმა უცხო ენების ცოდნა ხალხთა შორის ურთიერთობის გადამწყვეტი ფაქტორია, სხვა ადგილობრივი თუ უცხო წარმოშობის საზოგადოებების ტოლერანტობისათვის და ერებს შორის მშვიდობისათვის, ისევე, როგორც ეფექტურ ბარიერად ყოფნისათვის ბარბაროსობის სხვადასხვა გამოვლენაში დაბრუნების წინააღმდეგ“.

- ევროპის საბჭოს საპარლამენტო ასამბლეის რეკომენდაციის (N1539; 2001) მიხედვით, მრავალენოვნება „გაგებული უნდა იყოს სხვადასხვა ენაში კომუნიკაციის გარკვეულ საშუალებად და არა მათ ბრწყინვალე ფლობად“.

ეს კონვენციები და რეკომენდაციები ქმნიან ნაწილობრივ ჰარმონიულ კონსენსუსს, რომელიც შესაბამისობაშია ყოვლისმომცველი ენობრივი პოლიტიკის განვითარებისა და განხორციელების სახელმწიფო მოთხოვნებთან (ენობრივი განათლების პოლიტიკის განვითარება ევროპაში, 2008). რეზოლუციებსა და რეკომენდაციებს ახლავს პედაგოგიური აქტების მთელი სერია, რომლებიც ჯერ კიდევ 70-იანი წლებიდან შექმნა და რომელსაც მნიშვნელოვანი წინსვლა დაეტყო შემდგომ პერიოდში. მათ შორისაა „ზღვრული დონეები“, „ენათა ფლობის საერთოევროპული კომპეტენციები“, „ეროვნული ენობრივი პორტფოლიო“ და ა.შ. რომლებზეც უფრო დეტალურად მომდევნო ქვეთავში გაკეთდება აქცენტები. აღნიშნულ დოკუმენტებში საუბარია ურთიერთდამოკიდებულებაზე სახელმწიფო ენასა და უმცირესობათა ენებს შორის, რაც, ასევე, გულისხმობს ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამების შემუშავების აუცილებლობას და აგრეთვე მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს მათ სტრატეგიულ მიზნებს. ცნობილია, რომ ბილინგვური განათლება აკადემიური მოსწრების გაცილებით უკეთეს შედეგებს უზრუნველყოფს, ვიდრე „ჩაფლობის პროგრამები“ (ლიუდი, 2003).

ევროპის საბჭოს ენობრივი განათლების პროგრამები ორიენტირებული იყო ინოვაციისკენ და ნაყოფიერი თანამშრომლობისკენ პოლიტიკის გამტარებლებსა და უშუალოდ ენობრივი განათლების პროცესში ჩართულ სპეციალისტებს შორის.

მარტინიუკის (2003) მიხედვით, ენათა ფლობის კომპეტენციების დეტალური აღწერა არაერთხელ გამხდარა მრავალი მნიშვნელოვანი პროექტის მთავარი საგანი, რომელთა მიზანს ენათა ფლობის კომპეტენციების აღწერა წარმოადგენს. მაგალითად შეიძლება დასახელდეს: PISA - კითხვის უნარების ფლობა (მშობლიურ ენაზე), მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების ცოდნა მშობლიურ ენაზე; EQF - უწყვეტი განათლების მისაღებად აუცილებელი კომპეტენციების ფლობა; CEFR - უცხო ენების სწავლის დესკრიფციული სქემები და სკალები (ინსტრუმენტი), რომელიც ეხმარება ევროპის წევრ სახელმწიფოებს მრავალენოვანი

პოლიტიკის განვითარებაში. შეიძლება ითქვას, რომ ეს არის აღწერითი სახის ინსტრუმენტი, რომელიც მიზნად ისახავს უზრუნველყოს ენის სწავლების თანმიმდევრობა და გამჭვირვალობა; კომუნიკაცია სხვადასხვა ენაზე პროფესიონალებს შორის; საერთო ორიენტირები სახელმწიფო და საერთაშორისო დონეზე ენის სწავლების დასაგეგმად და საერთოევროპული სტანდარტებითა და კრიტერიუმებით გამოცდების ჩატარება (მრავალენოვანი განათლება ევროპაში, 2003). აღსანიშნავია ენის მასწავლებლების ყოველდღიურ პრაქტიკაში კვალიფიკაციის ამაღლების საქმეში ევროპის საბჭოს მნიშვნელოვანი წვლილი, კერძოდ, უდავოა ამ ორგანიზაციის როლი კომუნიკაციური მიდგომის შემოტანაში ენის სახელმძღვანელოებისა და სასწავლო მასალებში. კომუნიკაციური ენობრივი კომპეტენცია შედგენა ლინგვისტური, სოციოლინგვისტური და პრაგმატული კომპონენტებისაგან, რომლებიც, თავის მხრივ, შეიცავს ცოდნას, უნარსა და ჩვევას.

ენათა ფლობის საერთოევროპული კომპეტენციები არის დოკუმენტი, რომელიც მომზადებულია 1993-2000 წლებში ექსპერტების მიერ ევროპის საბჭოს ხელმძღვანელობით. ის ოფიციალურად მიიღეს 2001 წელს ენების ევროპული წლის განმავლობაში. თავდაპირველად, ის გამოიცა ფრანგულ და ინგლისურ ენებზე და შემდეგ ითარგმნა 30-ზე მეტ ენაზე. იგი იძლევა საფუძველს ენის სასწავლო გეგმების, პროგრამების, ტესტების, სახელმძღვანელოებისა და ა.შ. შესაქმნელად. ის გასაგებად აღწერს თუ რა მოეთხოვებათ ენის შემსწავლელებს იმისათვის, რომ ენა კომუნიკაციისათვის გამოიყენონ და რა ცოდნისა და უნარ-ჩვევების შეძენა სჭირდებათ მათ საიმისოდ, რათა ეფექტურად შეძლონ ინტერაქცია. საერთოევროპული კომპეტენციების აღწერაში გათვალისწინებულია აგრეთვე ის კულტურული კონტექსტი, რომელშიც ენა არსებობს და ფუნქციონირებს. რაც ძალზედ მნიშვნელოვანია, მასში, ასევე, განსაზღვრულია ცოდნის ის დონეები, რომელთა მიხედვითაც შესაძლებელია ენის შემსწავლელის წარმატების შეფასება შესწავლის სხვადასხვა საფეხურზე“ (მარტინიუკი, 2003).

ენათა ფლობის საერთოევროპული კომპეტენციების შემდეგ უნდა აღინიშნოს მნიშვნელოვანი დოკუმენტი - ELP - ეროვნული ენობრივი პორტფოლიო (ეეპ), რომელიც განვითარდა საპილოტე რეჟიმში 1990-იანი წლების ბოლოს და

დახვეწილი ფორმა მიიღო 2001 წელს (გულიე, 2007). ევროპული ენობრივი პორტფოლიო არის მოსწავლის საკუთრება, რომელიც თან სდევს შემსწავლელს სწავლის მთელი პროცესის განმავლობაში.

ყოველი ევროპული ენობრივი პორტფოლიო შედგება სამი ნაწილისგან და იცვლება ქვეყნისა და საგანმანათლებლო კონტექსტის მიხედვით (გულიე, 2007):

- ენობრივი პასპორტი, რომელშიც შემსწავლელები აღნიშნავენ ინფორმაციას ენის ფლობის დონის შესახებ, რომელიც იციან ან რომელსაც ეუფლებიან;
- ენობრივი ბიოგრაფია, რომელიც მხარს უჭერს წინარე სწავლისა და თვითშეფასების ასახვას;
- დოსიე, რომელიც შეიცავს აღნიშნული დონეებისა და მოხსენებული გამოცდილების დამამტკიცებელ მასალებსა და დოკუმენტებს.

ყველა ეს დოკუმენტი და სხვებიც იწვევენ ევროპის საბჭოს წევრი სახელმწიფოების მთავრობებს, რიგი ღონისძიებების განსახორციელებლად მათი სპეციფიკური თავისებურებების გათვალისწინებით, რათა განავითარონ ენობრივი უნარების შეძენა გარკვეულ საგნებში უცხო ენების გამოყენების მხარდაჭერით, ხელი შეუწყონ მთელი ცხოვრების განმავლობაში ენის სწავლას, რათა ენობრივი გამრავალფეროვნება გახდეს პრიორიტეტი ენობრივი განათლების პოლიტიკაში (ენობრივი განათლების პოლიტიკის განვითარება ევროპაში, 2007).

თავი 2

ენობრივი პოლიტიკის ძირითადი ასპექტები და ბილინგვური განათლება საქართველოში

2.1. საქართველოს საკანონმდებლო სისტემაში ეთნიკური უმცირესობების განათლებასთან დაკავშირებით ევროპის საბჭოს რეკომენდაციების ასახვა

საქართველოში ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებში ქართული ენა გამოიყენება სახელმწიფო სტრუქტურებთან ურთიერთობაში, უმცირესობათა ენა კი - ოჯახსა და სამეზობლოში. სახელმწიფო ენა - ქართული ენა - ხშირად აღქმულია, როგორც წინსვლისა და წარმატების საფუძველი და, შესაბამისად, მისი პრესტიჟი და სტატუსიც მაღალია. აღნიშნული პროცესებისადმი ხელშემწყობ უპირველეს ფაქტორად გვევლინება ის საკანონმდებლო ბაზა, რომელიც არსებობს საერთაშორისო და ქვეყნის შიდა დონეზე. საკითხის რომ უფრო ჩავუღრმავდეთ, უპრიანად მიგვაჩნია საკანონმდებლო ბაზის მიმოხილვა, რომელსაც დავიწყებთ ქვეყნის პირველი კანონის განხილვით ეთნიკური უმცირესობების ჭრილში.

1921 წლის კონსტიტუციაში დიდი ყურადღება ექცევა ეთნიკურ უმცირესობებს და მათ მშობლიურ ენას, რაც გამოიხატება მათი უფლებებისადმი ცალკე თავის მიძღვნით. კონსტიტუციის მე-4 თავის მიხედვით, ეროვნულ უმცირესობებს უფლება აქვთ, დააარსონ სასწავლო საგანმანათლებლო ცენტრები და სწავლა-აღზრდა განახორციელონ თავიანთ მშობლიურ ენაზე. ასევე, „ადგილობრივი მმართველობის ფარგლებში, სადაც ერთი რომელიმე ეროვნული უმცირესობა აღემატება ყველა მოქალაქეთა 20 %–ს, ამ ეროვნულ უმცირესობის მოთხოვნით, მსჯელობა და საქმის წარმოება, სახელმწიფო და საზოგადოებრივ დაწესებულებაში შემოღებულ უნდა იქნეს სახელმწიფო ენასთან ერთად მის დედაენაზეც“ (1921 წლის კონსტიტუცია). გარდა ამისა, აღნიშნულ თავში

ვკითხულობთ, რომ არაქართველ დეპუტატს, რომელმაც სახელმწიფო ენა არ იცის უფლება აქვს თავის მშობლიურ ენაზე წარმოთქვას სიტყვა, მიუხედავად იმისა, რომ 1921 წლის კონსტიტუციაში სახელმწიფო ენად განსაზღვრულია ქართული ენა. მოცემული დოკუმენტი ნათლად აჩვენებს საქართველოს მთავრობათა მუდმივ ზრუნვას უმცირესობათა საკითხებისადმი და მათთვის სასურველი გარემო პირობების შექმნას უწყობდა ხელს. შეიძლება ითქვას, რომ სწორედ აღნიშნული ლოიალური დამოკიდებულება გახდა ერთ-ერთი ხელშემწყობი ფაქტორი ეთნიკური უმცირესობებით მჭიდროდ დასახლებულ რეგიონებში დაარსებული სკოლამდელი და სასკოლო საგანმანათლებლო ცენტრების განვითარებისა, რომლებიც დღემდე განაგრძობს არსებობას და რომლებიც წინამდებარე სადისერტაციო ნაშრომის ერთ-ერთ მთავარ სამიზნე დაწესებულებებს წარმოადგენენ. რაც შეეხება 1995 წელს მიღებულ კონსტიტუციას, მასში გაზრდილია სახელმწიფო ენის სტატუსი. ქვეყნის მთავარი კანონის მიხედვით, საქართველოში სახელმწიფო ენა არის ქართული ენა, ხოლო აფხაზეთის ავტონომიურ რესპუბლიკაში - აგრეთვე აფხაზური (მე-8 მუხლი, საქართველოს კონსტიტუცია, 1995). გარდა ამისა, მნიშვნელოვანი ჩანაწერის, რომ „სამართალწარმოება ხორციელდება სახელმწიფო ენაზე. პირს, რომელმაც სახელმწიფო ენა არ იცის, მიეჩინება თარჯიმანი.“ ქართული ენის მნიშვნელობის გაძლიერებაზე მიუთითებს საქართველოს კონსტიტუციის 85-ე მუხლის მე-2 პუნქტი, რომელშიც ვკითხულობთ, რომ სასამართლო პროცესი ხორციელდება სახელმწიფო ენაზე - ქართულ ენაზე. აღსანიშნავია, რომ ბოლო დროს მიღებულ კონსტიტუციაში ეთნიკური უმცირესობების საკითხი განყენებულად არ არის განხილული, პირიქით, თანასწორობის უფლებათა მუხლში აღნიშნულია, რომ „საქართველოს ყველა მოქალაქეს, განურჩევლად მათი ეთნიკური, რელიგიური და ეროვნული კუთვნილებისა, უფლება აქვთ ყოველგვარი დისკრიმინაციის გარეშე შეინარჩუნონ და განავითარონ თავიანთი კულტურა, ისარგებლონ დედაენით პირად ცხოვრებაში ან საჯაროდ“. ასევე, აღნიშნულ დოკუმენტში ვკითხულობთ, რომ „ყველას აქვს განათლების მიღებისა და მისი ფორმის არჩევის უფლება“. თუმცაღა, აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ კონკრეტულად არ არის ყურადღება

გამახვილებული არაქართულენოვან ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებზე (საქართველოს კონსტიტუცია, 1995). დავუბრუნდებით სახელმწიფო ენის სტატუსს, რომლის მნიშვნელოვნება კიდევ მეტად გამყარდა 1998 წელს მიღებული საქართველოს კანონით „საჯარო სამსახურის შესახებ“ (98-ე მუხლი), რომლის მიხედვით სახელმწიფო მოხელე ვალდებულია, ფლობდეს სახელმწიფო ენას და სახელმწიფო ენის არცოდნა შეიძლება გახდეს პირის სამსახურიდან დათხოვის მიზეზი. ქართული ენის ცოდნის აუცილებლობის მექანიზმი შეიქმნა საქართველოს ადმინისტრაციული საპროცესო კოდექსში ჩანაწერით, რომელშიც შემდეგი შინაარსია გადმოცემული: დაინტერესებული მხარე ვალდებულია, საჩივარი / განცხადება ან სხვა დოკუმენტი ადმინისტრაციულ ორგანოში წარადგინოს სახელმწიფო ენაზე, თუ ეს დოკუმენტი არ არის წარდგენილი სახელმწიფო ენაზე, „დაინტერესებული მხარის“ ვალდებულებაა, მოახდინოს ამ დოკუმენტის სახელმწიფო ენაზე თარგმნის უზრუნველყოფა და მისი ნოტარიულად დამოწმება.

მნიშვნელოვანი დოკუმენტი, რომლითაც საქართველომ აიღო პასუხისმგებლობა ზოგადად ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელთა ზრუნვაზე, არის ჩარჩო კონვენცია ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ. ეს არის საერთაშორისო ხელშეკრულება, შეთანხმება, რომლის ხელმომწერები არიან ევროპის საბჭოს და სხვა მიწვეული სახელმწიფოები (ჩარჩო კონვენცია ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ, 1995). საქართველომ აღნიშნულ შეთანხმებას ხელი მოაწერა 1995 წლის 01 თებერვალს. აღნიშნული საერთაშორისო კონვენცია გახდა საფუძველი საქართველოში 2009 წელს შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფციის დამტკიცებისა. გარდა ამისა, მნიშვნელოვანი დოკუმენტია ევროპული ქარტია რეგიონული და უმცირესობათა ენების შესახებ, რომელიც 1992 წელს მიიღეს. როგორც ზემოთ აღინიშნა, 1999 წლის 27 აპრილს საქართველო შეუერთდა ევროპულ საბჭოს და გახდა 41-ე წევრი სახელმწიფო. ევროპის საბჭოს წევრ ქვეყნებთან უფრო მჭიდრო ერთიანობის მისაღწევად ჩვენმა ქვეყანამ დაიწყო მათ მიერ მიღებული სტანდარტებისა და რეკომენდაციების გატარება და, შესაბამისად, საქართველოს მხრიდან მიღებულ იქნა აღნიშნული ქარტია. აღნიშნული საერთაშორისო დოკუმენტის პრეამბულაში ნათქვამია, რომ

რეგიონული ან უმცირესობათა ენების დაცვა ევროპის კულტურული სიმდიდრისა და ტრადიციების დაცვას ემსახურება. აღნიშნული ქარტიის რატიფიცირების შემთხვევაში საქართველო იღებს პასუხისმგებლობას განათლების სისტემის ყველა შესაბამის საფეხურზე უზრუნველყოს რეგიონული და უმცირესობათა ენების სწავლებისა და შესწავლის სათანადო ფორმები და საშუალებები. ხელი შეუწყოს უნივერსიტეტებში და შესაბამის დაწესებულებებში რეგიონული და უმცირესობათა ენების შესწავლასა და კვლევას და, ასევე, რეგიონული ან უმცირესობის ენაზე არამოსაუბრე პირებისათვის ენის შესასწავლად პირობების შექმნა, თუ ისინი ცხოვრობენ იმ ტერიტორიაზე, სადაც ეს ენა გამოიყენება და აქვთ მისი შესწავლის სურვილი (ევროპული ქარტია რეგიონული ან უმცირესობათა ენების შესახებ,1992). აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით, საქართველოს პარლამენტმა 2005 წელს დააკონკრეტა და განაცხადა, რომ საქართველო იღებს ვალდებულებას, მაქსიმალურად შეუქმნას პირობები ეროვნული უმცირესობისადმი მიკუთვნებულ პირებს, რათა მათ სახელმწიფო ენა შეისწავლონ (საქართველოს პარლამენტის დადგენილება „ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ“ ჩარჩო კონვენციის რატიფიცირების თაობაზე. 2005). ეს საკითხი კიდევ მეტად განმტკიცდა საქართველოს კანონში „ზოგადი განათლების შესახებ“ (მუხლი 4, პუნქტი 3), რომელშიც ვკითხულობთ: „საქართველოს მოქალაქეებს, რომელთათვისაც ქართული ენა მშობლიური არ არის, უფლება აქვთ, მიიღონ სრული ზოგადი განათლება მათ მშობლიურ ენაზე, ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისად, კანონმდებლობით დადგენილი წესით. ამ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში სავალდებულოა სახელმწიფო ენის სწავლება“ აღნიშნული კანონი კი ითვალისწინებს ეთნიკური უმცირესობების ენებს და გზას უხსნის მათი მშობლიური ენების განვითარებას. გარდა ამისა, განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრომ ძალიან დიდი ნაბიჯი გადადგა ეთნიკური უმცირესობების განათლებისადმი ხელშესაწყობად, რაც გამოიხატა 2018 წლის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში (მუხლი 8[1]) გაჩენილი ჩანაწერით „ენობრივი განათლება არაქართულენოვან სკოლებში/სექტორებზე, რომელიც მიმართულია ეთნიკური უმცირესობების მშობლიური ენის სწავლების გაძლიერებისკენ: „1. იმ

სკოლებში, სადაც ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები სწავლობენ, პრიორიტეტია სახელმწიფო ენაზე წიგნური მეტყველების განვითარება, რომლის ერთ-ერთი ინსტრუმენტია ორენოვანი (ბილინგვური) განათლება. ბილინგვური განათლება გულისხმობს სწავლა-სწავლების პროცესში ორი ენის გამოყენებას, რაც საფუძველს უქმნის ორენოვან წიგნიერებას. 2. სკოლამ ბილინგვური განათლების მოდელის დანერგვისას მოზარდს უნდა მისცეს შესაძლებლობა, მშობლიურ ენაზე დაეუფლოს წიგნურ მეტყველებას ასაკის შესაბამისად. ბილინგვური განათლების დანერგვის ყოველი მომდევნო ეტაპის საგანმანათლებლო შინაარსი უნდა ეფუძნებოდეს და ავითარებდეს წინა ეტაპზე შეძენილ ცოდნასა და უნარებს. 3. თუ ქართულენოვან სკოლაში/სექტორზე სწავლობენ ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები, სკოლა უფლებამოსილია მათ შესთავაზოს მშობლიური ენის საგნის სწავლება იმავე ან განსხვავებული საათობრივი დატვირთვით, ვიდრე მოცემულია არაქართულენოვანი სკოლების/სექტორების საათობრივ ბადეში საგნისთვის „ეროვნული უმცირესობების ენა“. ამ საგნისთვის მოსწავლეთა ჯგუფი შესაძლებელია დაკომპლექტდეს ერთი ან რამდენიმე კლასიდან და მათი რაოდენობა უნდა იყოს მინიმუმ 10. აღნიშნული საგნის შემოტანის შემთხვევაში, ეს ინფორმაცია უნდა აისახოს სასკოლო სასწავლო გეგმაში. საგანში შეფასება უნდა განხორციელდეს ამ გეგმის 31-ე მუხლის პირველი და მე-2 პუნქტებით დადგენილი წესის შესაბამისად.“ (ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2018, მუხლი 8).

სახელმწიფო ენის მნიშვნელობა ხაზგასმულია საქართველოს კანონში უმაღლესი განათლების შესახებ (მუხლი 4), რომელიც მიიღეს 2004 წელს. კანონის მიხედვით, უმაღლეს სასწავლებლებში სწავლების ენაა ქართული, ხოლო აფხაზეთის ავტონომიურ რესპუბლიკაში - აფხაზურიც, თუმცა, იგივე მუხლი აღნიშნავს, რომ სხვა ენებზე სწავლება დასაშვებია, თუ ამას ითვალისწინებს საერთაშორისო ხელშეკრულებები ან ნებადართულია განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს მიერ. ამას ემატება საქართველოს კანონში „ადგილობრივი თვითმმართველობის შესახებ“ (მე-9 მუხლი) აღნიშნული ჩანაწერი, რომ ქართული ენა უნდა გამოიყენებოდეს ყველა დონის მმართველობის

სხდომებზე და საარჩევნო კოდექსის მიხედვით, ყველა პარლამენტარმა უნდა იცოდეს სახელმწიფო ენა (კანონი ადგილობრივი თვითმმართველობის შესახებ, 2005, მუხლი 9).

როგორც ზემოთ იყო ნახსენები, 2009 წელს საქართველოს მთავრობის განკარგულებით დამტკიცდა შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფცია და სამოქმედო გეგმა, რომელიც შემუშავდა ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ ევროპული ჩარჩო კონვენციისა და შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფციისა და სამოქმედო გეგმის შემუშავების შესახებ საქართველოს პრეზიდენტის 2005 წლის 8 აგვისტოს №639 განკარგულების საფუძველზე. მისი ძირითადი მიზანია დემოკრატიული, კონსოლიდირებული და საერთო ღირებულებებზე დაფუძნებული სამოქალაქო საზოგადოების შექმნის ხელშეწყობა, რომელიც მრავალფეროვნებას თავისი ძლიერების წყაროდ მიიჩნევს და ყველა მოქალაქეს უზრუნველყოფს საკუთარი იდენტობის შენარჩუნებისა და განვითარების შესაძლებლობით. კონცეფცია ეფუძნება საქართველოს კონსტიტუციასა და საქართველოს მიერ ნაკისრ საერთაშორისო ვალდებულებებს (შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფცია, 2009). შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფცია განსაზღვრავს სახელმწიფო სტრატეგიასა და ამოცანებს ექვსი ძირითადი მიმართულებით: 1. კანონის უზენაესობა; 2. განათლება და სახელმწიფო ენა - კონცეფციის მიხედვით, სამოქალაქო ინტეგრაციის ერთ-ერთი ყველაზე სერიოზული გამოწვევაა ეროვნული უმცირესობების მიერ სახელმწიფო ენის არცოდნა, რაც მნიშვნელოვნად აფერხებს მათ სრულფასოვან მონაწილეობას ქვეყნის პოლიტიკურ, ეკონომიკურ და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში. საწყის ეტაპზე აუცილებელია ეროვნული უმცირესობების მოტივაციის ამაღლების ხელშეწყობა, დაეუფლონ ქართულ ენას. ამ მიმართულებით დასახულია შემდეგი ამოცანები: ა) ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენელთათვის სკოლამდელი განათლების ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა; ბ) ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენელთათვის საშუალო განათლების მიღების ხელშეწყობა; გ) ეროვნული უმცირესობების

წარმომადგენელთათვის უმაღლესი განათლების ხელმისაწვდომობის გაუმჯობესება; დ) სახელმწიფო ენის სწავლების ხელშეწყობა; ე) განათლების სფეროში საჯარო დისკუსიისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ხელშეწყობა. 3. მედია და ინფორმაციის ხელმისაწვდომობა; 4. პოლიტიკური ინტეგრაცია და სამოქალაქო მონაწილეობა; 5. სოციალური და რეგიონალური ინტეგრაცია; 6. კულტურა და თვითმყოფადობის შენარჩუნება, სადაც იგულისხმება აუცილებელი პირობების შექმნა ეროვნული უმცირესობების კულტურის შენარჩუნებისა და განვითარებისათვის, მათი თვითმყოფადობის ძირითადი ელემენტების, კერძოდ, რელიგიის, ენის, ტრადიციებისა და კულტურული მემკვიდრეობის დაცვისათვის (შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფცია, 2009).

აღნიშნულმა საერთაშორისო და ქვეყნის შიდა დოკუმენტებმა, რომლებიც მაქსიმალურად გამოხატავდა სახელმწიფოს მზაობას საერთაშორისო ხელშეკრულებებით ნაკისრი ვალდებულებების შესრულების, ასევე - საკუთარ მოქალაქეებისადმი კეთილდღეობის შექმნის სურვილმა, ლოგიკურად გამოიწვია ცვლილებები საგანმანათლებლო სფეროში, რომლის ფარგლებშიც დაიწერა სამოქმედო გეგმები და დაიგეგმა სხვადასხვა აქტიური ღონისძიების განხორციელება.

2010 წლის 20 აგვისტოს საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს მიერ დამტკიცდა დებულება მულტილინგვური განათლების პროგრამის შესახებ. აღნიშნული დოკუმენტი თანხვედრაშია ზოგადი განათლების ეროვნულ მიზნებთან და დაეფუძნა „ზოგადი განათლების შესახებ“ საქართველოს კანონს, რომლის მე-4 მუხლის თანახმად „საქართველოს მოქალაქეებს, რომლებისთვისაც ქართული ენა მშობლიური არ არის, ადგილობრივი თვითმმართველობის ორგანოების რეკომენდაციით, სახელმწიფო უქმნის პირობებს ისეთი დაწყებითი, საბაზო და ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების ან მისი სექტორის შესაქმნელად, სადაც სწავლება ხორციელდება მათ მშობლიურ ენაზე ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისად“ (კანონი ზოგადი განათლების შესახებ, 2005, მუხლი 4). მულტილინგვური განათლების პროგრამა მიზნად ისახავს ეროვნული უმცირესობებისთვის ზოგადი განათლების

ხელმისაწვდომობის გაუმჯობესებას, მოსწავლეებში ბილინგვიზმის და ბიკულტურიზმის განვითარებას და თანასწორი განათლების მიღების შესაძლებლობების შექმნას. აგრეთვე, სხვადასხვა კულტურის ფუნდამენტური ღირებულებებისადმი ზიარებას და კეთილგანწყობილი დამოკიდებულების ჩამოყალიბებას ლინგვისტური და კულტურული ჯგუფების მიმართ (მულტილინგვური განათლების დებულება, 2010).

მულტილინგვური განათლების დებულების მე-7 მუხლის მიხედვით, საჯარო სკოლას უფლება აქვს საკუთარი შეხედულებების, ადამიანური და მატერიალური რესურსების, თემის მხარდაჭერისა და არსებული სიტუაციის შესაბამისად შეიმუშაოს მულტილინგვური განათლების საკუთარი მოდელი, რომელიც თანხვედრაში იქნება ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან. გარდა ამისა, დებულების მიხედვით, საჯარო სკოლები, რომლებიც მულტილინგვური განათლების პროგრამებს ახორციელებენ, უფლება აქვთ, მიიღონ დამატებითი დაფინანსება საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს მხრიდან (მულტილინგვური განათლების დებულება, 2010)..

დებულებაში დეტალურად არის წარმოდგენილი ის პროცედურები, რომლებიც უნდა გაიაროს საჯარო სკოლამ მულტილინგვური განათლების პროგრამის განსახორციელებლად და, ასევე, ახლავს დანართის სახით წარმოდგენილი სააპლიკაციო ფორმა. აღნიშნული დოკუმენტის დამტკიცება წინგადადგმულ ნაბიჯად შეიძლება მივიჩნიოთ საქართველოში ბილინგვური განათლების განვითარების მიმართულებით და, განსაკუთრებით, სკოლების ავტორიზაციის ჭრილში, როცა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულება, საკუთარი საჭიროებებიდან გამომდინარე, თავად იღებს გადაწყვეტილებას მულტილინგვური მოდელის შემუშავებისა და განხორციელების პროცესში.

საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის მინისტრის 2018 წლის 7 სექტემბრის ბრძანება №32/ნ-ის (10.09.2018წ.) მიხედვით, ეროვნულ სასწავლო გეგმაში გაცხადდა ის ღირებულებები და ფასეულობები, რაც ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებმა თავის თავზე უნდა აიღონ და ჩამოაყალიბონ სკოლის საერთო კულტურა: 1. სკოლამ საგნების სწავლა-სწავლების,

სასკოლო პროექტების, სპორტული, სახელოვნებო და საკლუბო აქტივობების (მოსწავლეების, მასწავლებლების, მშობლების ჩართულობით) საშუალებით ხელი უნდა შეუწყოს: ა) ურთიერთპატივისცემის, შემწყნარებლობისა და თანასწორობის დამკვიდრებას მოსწავლეებს, მშობლებს და მასწავლებლებს შორის განურჩევლად მათი სოციალური, ეთნიკური, რელიგიური, ლინგვისტური და მსოფლმხედველობრივი კუთვნილებისა. ბ) სკოლის საზოგადოების წევრებისთვის შემოქმედებითი და თანამშრომლობითი გარემოს შექმნას; გ) მოსწავლეთა მოქალაქეობრივი პასუხისმგებლობის განვითარებასა და სამოქალაქო ჩართულობას; დ) ისტორიული და კულტურული მემკვიდრეობის დაცვას - ისტორიული და კულტურული მემკვიდრეობის პატივისცემა და მათ დაცვაზე ზრუნვა ქვეყნის განვითარების ერთ-ერთ წინაპირობას წარმოადგენს (განათლების მინისტრის ბრძანება №32/ნ, 2018). იგი ხელს უწყობს პატრიოტი, პასუხისმგებლობის მქონე მოქალაქის აღზრდას. ამის გათვალისწინებით, სკოლის საერთო კულტურამ მოსწავლეს უნდა გამოუმუშაოს პატივისცემის გრძნობა და მზრუნველი დამოკიდებულება ადამიანის მიერ წარსულსა და აწმყოში შექმნილი მატერიალური თუ არამატერიალური კულტურის (ტრადიციების, ფასეულობების და სხვ.) ნიმუშების მიმართ; გააზრებინოს, რომ მომავალი სწორედ ამ მემკვიდრეობას უნდა დაეფუძნოს; ე) კულტურული მრავალფეროვნების მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულებისა და ტოლერანტობის დამკვიდრებას - შემწყნარებლობა (ტოლერანტობა) გულისხმობს ქვეყანასა თუ მსოფლიოში არსებული მრავალფეროვნების მიმღებლობასა და პატივისცემას, რაც ადამიანთა მშვიდობიანი თანაცხოვრების ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს პირობას წარმოადგენს. სკოლის საერთო კულტურამ ხელი უნდა შეუწყოს მოზარდს იმის გააზრებაში, რომ ყოველი ადამიანი წარმოადგენს გარკვეული ენის, კულტურის, ტრადიციის მატარებელ ინდივიდს, რომელსაც თავისი უნიკალური წვლილის შეტანა შეუძლია ქვეყნისა თუ საზოგადოების წინსვლაში. ეს სტიმულს მისცემს მოზარდის სრულფასოვან განვითარებას და დაეხმარება მას კულტურათშორისი დიალოგის წარმართვაში როგორც ქვეყნის შიგნით, ისე მის ფარგლებს გარეთ (განათლების მინისტრის ბრძანება №32/ნ, 2018).

2.2. სტატისტიკური მონაცემების ანალიზი (არაქართულენოვანი სკოლები და სექტორები საქართველოში)

სადისერტაციო თემაზე მუშაობის დაწყების პირველ ეტაპზე საქართველოში არსებული ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების, მათში არსებული მოსწავლეების, მასწავლებლების რაოდენობების განსაზღვრის მიზნით, წერილობითი ფორმით მივმართეთ სსიპ განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემას. აღნიშნულ წერილში მნიშვნელოვანი იყო ინფორმაციის გამოთხოვა სელექციურად. მაგალითად, 2022 წლის მონაცემებით, საქართველოში არსებული ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების რაოდენობა, მათ შორის კერძო სკოლების, საჯარო სკოლების რაოდენობები ცალ-ცალკე; ქართულენოვანი, სომხურენოვანი, აზერბაიჯანულენოვანი, რუსულენოვანი, ინგლისურენოვანი და სხვაენოვანი სკოლების რაოდენობა; სკოლები შერეული ენობრივი სექტორებით, სკოლები აბსოლუტური ენობრივი სექტორებით. გარდა ამისა, წერილობით გამოვითხოვეთ მონაცემები საქართველოში არსებული მოსწავლეთა რაოდენობის შესახებ; სკოლის მოსწავლეთა ეთნიკური ჯგუფები (ქართულენოვანი, სომხურენოვანი, აზერბაიჯანულენოვანი, რუსულენოვანი, ინგლისურენოვანი და სხვაენოვანი) რაოდენობის მიხედვით; და ბოლოს - მასწავლებელთა რაოდენობა ქართულენოვან, აზერბაიჯანულენოვან, სომხურენოვან, ინგლისურენოვან და სხვა სკოლებში; აღნიშნული მონაცემები მნიშვნელოვანი იყო ბილინგვური განათლების საკითხის მნიშვნელობის და აქტუალურობის გასააზრებლად და განსასაზღვრად. გარდა ამისა, კვლევის მომდევნო აქტივობაზე გადასასვლელად და სწორი მიმართულების ჩამოსაყალიბებლად.

სსიპ განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემიდან მონაცემები წარმოდგენილია 2022 წლის იანვრის მდგომარეობით და საქართველოში ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებთან დაკავშირებით არის ასეთი მდგომარეობა:

ცხრილი N3

სკოლის ტიპი	რაოდენობა
კერძო	225
საჯარო	2086
სულ	**2311**

სექტორი	კერძო	საჯარო
აზერბაიჯანული	1	118
გერმანული	1	
ინგლისური	2	
რუსული	9	49
სომხური		131
ქართული	223	1874

სექტორი	კერძო	საჯარო
აზერბაიჯანული		79
აზერბაიჯანული,რუსული		2
აზერბაიჯანული,რუსული,ქართული		1
აზერბაიჯანული,სომხური		2
აზერბაიჯანული,ქართული	1	34
გერმანული	1	
ინგლისური	1	
ინგლისური,ქართული	4	
რუსული		11
რუსული,სომხური		1
რუსული,სომხური,ქართული		1
რუსული,ქართული	9	33
სომხური		117
სომხური,ქართული		10
ქართული	209	1795
სულ	**225**	**2086**

მოსწავლეთა ეთნიკური ნიშნით დახარისხების მიხედვით, საქართველოში არის შემდეგი სახის მოცემულობა:

ცხრილი N4

	მოსწავლეების რაოდენობა		
სექტორი	**კერძო**	**საჯარო**	**სულ**
აზერბაიჯანული		25815	25815
გერმანული	185		185
ინგლისური	947		947
რუსული	1064	13528	14592
სომხური		13172	13172
ქართული	56782	510632	567414
სულ	**58978**	**563147**	**622125**

მასწავლებლებთან დაკავშირებით მიღებული მონაცემების შესახებ სურათი ასე გამოიყურება:

ცხრილი N5

	მასწავლებლების რაოდენობა		
სექტორი	**კერძო**	**საჯარო**	**სულ**
აზერბაიჯანული		2962	2962
გერმანული	30		30
ინგლისური	46		46
რუსული	137	1233	1370
სომხური		2559	2559
ქართული	6932	45644	52576
სულ	**7145**	**52398**	**59543**

2.3. საქართველოს საგანმანათლებლო რესურსცენტრებიდან მიღებული მონაცემების ანალიზი

საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს დაქვემდებარებაში იმყოფება სამოცდაცხრა საგანმანათლებლო რესურსცენტრი, რომლებიც კოორდინაციას უწევენ და შუამავალის ფუნქციას ასრულებენ სამინისტროსა და ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებს შორის. კვლევის მიზნიდან გამომდინარე, აღნიშნულ ცენტრებს წერილობით მივმართეთ. გამომდინარე იქიდან, რომ არსებობდა ინფორმაცია გარკვეულ რესურსცენტრებზე, სადაც მხოლოდ ქართულენოვანი სკოლები იყო, ამ დაწესებულებებში წერილის

გაგზავნა და ინფორმაციის გამოთხოვა აღარ გახდა საჭირო. შეირჩა 34 სამიზნე საგანმანათლებლო რესურსცენტრი და, შესაბამისად, გაიგზავნა განცხადება.

სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში გამოვითხოვეთ შემდეგი სახის ინფორმაცია: ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების რაოდენობა, მათ შორის - რამდენი იყო ქართულენოვანი, რუსულენოვანი, აზერბაიჯანულენოვანი და სხვაენოვანი სკოლები; რამდენ სკოლაში იყო სექტორები და რომელი სახის; იმ სკოლების ჩამონათვალი, რომლებშიც 2022 წლამდე განხორციელდა ბილინგვური განათლების პროგრამა. შესაძლებლობის ფარგლებში, რესურსცენტრებს უნდა დაეკონკრეტებინათ ბილინგვური განათლების რა მოდელი განხორციელდა, რომელ წლებში და სკოლასთან ერთად რომელი ორგანიზაცია ახორციელებდა. გარდა ამისა, კვლევის შემდეგი ეტაპისთვის მნიშვნელოვანი იყო იმ ადამიანების აღმოჩენა, რომლებიც უშუალოდ იყვნენ ჩართულნი ბილინგვური განათლების მოდელების განხორციელების პროცესებში და რომლებიც, შესაძლოა, მიჩნეულიყვნენ ადგილობრივ ექსპერტებად ბილინგვური განათლების საკითხებში. შესაბამისად, საგანმანათლებლო რესურსცენტრებს ეთხოვათ, გამოეყოთ პირი/პირები, რომელსაც გაუწევდნენ რეკომენდაციას, რათა შემდგომ ეტაპზე მათთან ჩატარებულიყო სიღრმისეული ინტერვიუ ან საკონსულტაციო შეხვედრა (რესურსცენტრის თანამშრომელი, დირექტორი, დირექტორის მოადგილე, მასწავლებელი და სხვა).

როგორც ზემოთ აღინიშნა, განცხადება გაიგზავნა 34 საგანმანათლებლო რესურსცენტრში. მათგან მხოლოდ 18-მა გასცა წერილს პასუხი განსაზღვრულ ვადებში.

საგანმანათლებლო რესურსცენტრებიდან მიღებული მონაცემების დამუშავების შედეგად, ასეთი ვითარებაა: არაქართულენოვანი სკოლები, ქართული სექტორები ფუნქციონირებს შემდეგი რესურსცენტრების ბაზაზე: ძველი თბილისის, ისანი-სამგორის რაიონის, დიდუბე-ჩუღურეთის, საგარეჯოს, გლდანი-ნაძალადევის რაიონი, გარდაბანის, მარნეულის, წალკის, ლაგოდეხის, ახალციხის. თუმცაღა, დისერტაციის ფარგლებში სხვა წყაროებიდან მიღებული

ინფორმაციებით დასტურდება, რომ ბილინგვური განათლება ხორციელდებოდა ბოლნისში, ნინოწმინდაში, ახალქალაქსა და სხვა მუნიციპალიტეტებში.

ახალციხის მუნიციპალიტეტის რამდენიმე სკოლაში საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს მიერ ხორციელდება პროგრამა „სახელმწიფო სტანდარტების დანერგვა ეროვნული უმცირესობების სკოლამდელ და სასკოლო საფეხურზე“. პროგრამის მიზანია ეროვნული უმცირესობების სკოლამდელ დაწესებულებებსა და სკოლებში სახელმწიფო სტანდარტების დანერგვა ბილინგვური მიდგომით. კერძოდ კი - ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სტანდარტის - სკოლამდელ, ხოლო სასკოლო საფეხურზე - ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა. ბილინგვური განათლების განმახორციელებელი ორგანიზაცია იყო „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი“, განათლების სამინისტრო.

ერთ-ერთი რესურსცენტრის მიხედვით, 2000-იანი წლებიდან მოყოლებული, რუსულ და სომხურ სექტორებზე არსებული სახელმძღვანელოები იძლეოდა ბილინგვური სწავლების საშუალებას. სახელმძღვანელოებში შესული მასალა იყო როგორც ქართულ, ასევე რუსულ და სომხურ ენებზე. თუმცა, 2018-2019 სასწავლო წლიდან ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული გრიფირებული სახელმძღვანელოები ამის საშუალებას აღარ იძლევა და რუსული სექტორის მეცხრე და მეთორმეტე და სომხური სექტორის მეთორმეტე კლასების სახელმძღვანელოები დარჩენილია ძველი ესგ-ის ფორმატში (2012 წელს გრიფირებული).

ზემოთ წარმოდგენილი მონაცემები საშუალებას იძლევა ვივარაუდოთ, თუ რაოდენ მწირ ინფორმაციას ფლობენ საგანმანათლებლო რესურსცენტრები ბილინგვური განათლების შესახებ და რაოდენ საყურადღებოა ეს მონაცემები განათლების სამინისტროსთვის. გარდა ამისა, აღსანიშნავია, რომ ზოგიერთი საგანმანათლებლო რესურსცენტრი აღნიშნავს, რომ ინფორმაციის გაცემის უფლება არ აქვს და მოითხოვს შუამდგომლობას/დასტურს საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროსგან. ნაწილი ასაბუთებს, რომ ინფორმაციის გამოთხოვისთვის უმჯობესია პირდაპირ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებასთან დაკავშირება.

თუმცაღა, რამდენიმე საგანმანათლებლო რესურსცენტრიდან გამოთხოვილმა ინფორმაციამ დისერტაციის ფარგლებში შექმნა კვლევის მომდევნო ეტაპზე გადასვლის შესაძლებლობა. კერძოდ კი, ინფორმაცია იმ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებთან დაკავშირებით, რომლებშიც განხორციელდა/ხორციელდება ბილინგვური განათლების მოდელები.

როგორც კვლევის მეთოდოლოგიაში იყო აღნიშნული, რესურსცენტრები იმდენად მწირ ინფორმაციას ფლობენ თავიანთ დაქვემდებარებაში არსებულ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში განხორციელებული ბილინგვური განათლების მოდელების შესახებ, რომ დისერტაციის ფარგლებში გადაწყდა რაოდენობრივი კითხვარის შემუშავება და უშუალოდ სკოლებში ჩატარებულიყო კვლევა, რომლის შედეგებიც წარმოდგენილია ნაშრომის კვლევით ნაწილში.

კვლევითი ნაწილი

წარმოდგენილი სადისერტაციო ნაშრომის კვლევითი ნაწილის ფარგლებში განხორციელდა კომბინირებული მეთოდოლოგიით (თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევა) დაგეგმილი სამუშაოები, რომელიც მიზნად ისახავდა ბილინგვური განათლების მოდელების ფართო სურათის გამოკვეთას საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში. რაოდენობრივი კვლევა რეალურად განხორციელდა 82 საჯარო სკოლაში, სადაც სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეები. მონაცემების შეგროვება მიზნად ისახავდა ინფორმაციის მოპოვებას სკოლებში დანერგილი ბილინგვური განათლების ტიპების, მათი ხანგრძლივობის, განხორციელების პროცესში წარმოქმნილი სირთულეებისა და სხვა მნიშვნელოვანი საკითხების შესახებ. კვლევის შედეგად მიღებული ინფორმაციის დამუშავებამ ცხადყო, რომ ბილინგვური პროგრამების უმეტესობა განხორციელებულია არასისტემურად, ცალკეული პროექტების სახით დროის სხვადასხვა მონაკვეთში, რაც მნიშვნელოვნად ზღუდავს მათ ეფექტიანობას და მდგრადობას.

მოცემული თავი მოიცავს ასევე ინფორმაციას თვისებრივი კვლევის შესახებ, რომელიც მოიცავდა განათლების ექსპერტებთან, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების წარმომადგენლებთან და ბილინგვური პროგრამების ხელმძღვანელ, ასევე, უშუალოდ განმახორციელებელ პირებთან ჩატარებულ სიღრმისეულ ინტერვიუებს. ჩატარებული კვლევის შედეგად ნათელი ხდება, რომ წარმატებული ბილინგვური სწავლების განხორციელება მჭიდროდ უკავშირდება სკოლის ინდივიდუალურ კონტექსტზე მორგებულ მიდგომებს, შესაბამისი რესურსების ხელმისაწვდომობას და მასწავლებელთა პროფესიულ მხარდაჭერას. კვლევის ძირითადი მიგნებებიდან გამომდინარე, გამოიკვეთა საჭიროება, რომ ბილინგვური განათლება საქართველოში საჭიროებს სტრატეგიულ მიმართულებად ჩამოყალიბებას, რომელიც დაეფუძნება მიზნობრივ დაგეგმვას, პოლიტიკურ თანმიმდევრობასა და ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების საჭიროებების საფუძვლიან გათვალისწინებას.

აღნიშნულ კომბინირებულ მეთოდს ეძღვნება აღნიშნული თავი, რომელიც ქვეთავების სახით, დეტალურად ქვემოთაა წარმოდგენილი.

რაოდენობრივი კვლევის კითხვარის შედეგები და ანალიზი

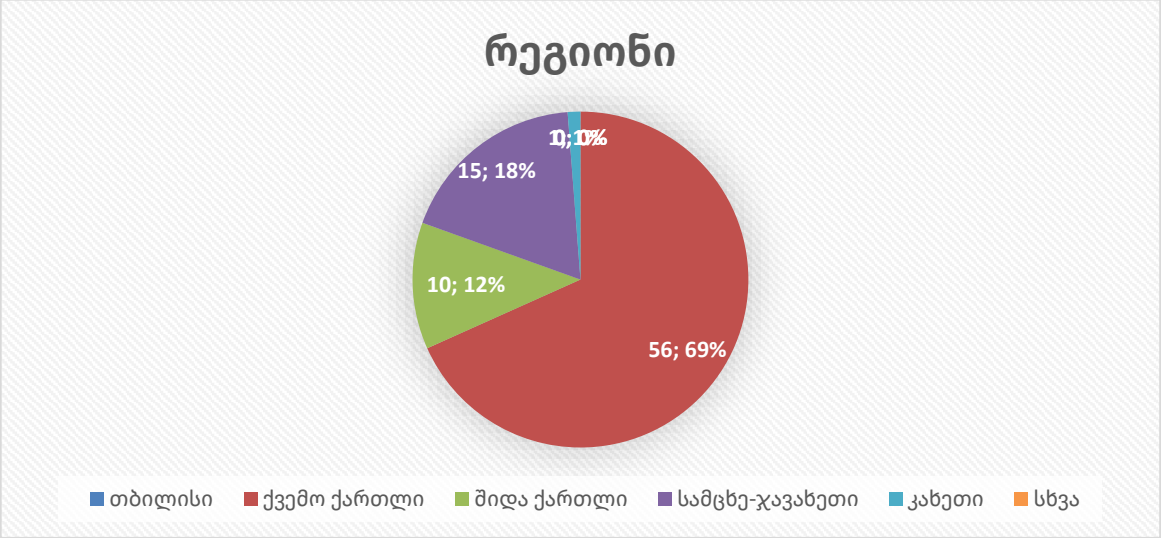
მიმართულება N1

1.1. სკოლის დასახელება:

რაოდენობრივი კვლევის კითხვარი შეავსო 82-მა საჯარო სკოლამ (დანართი N1).

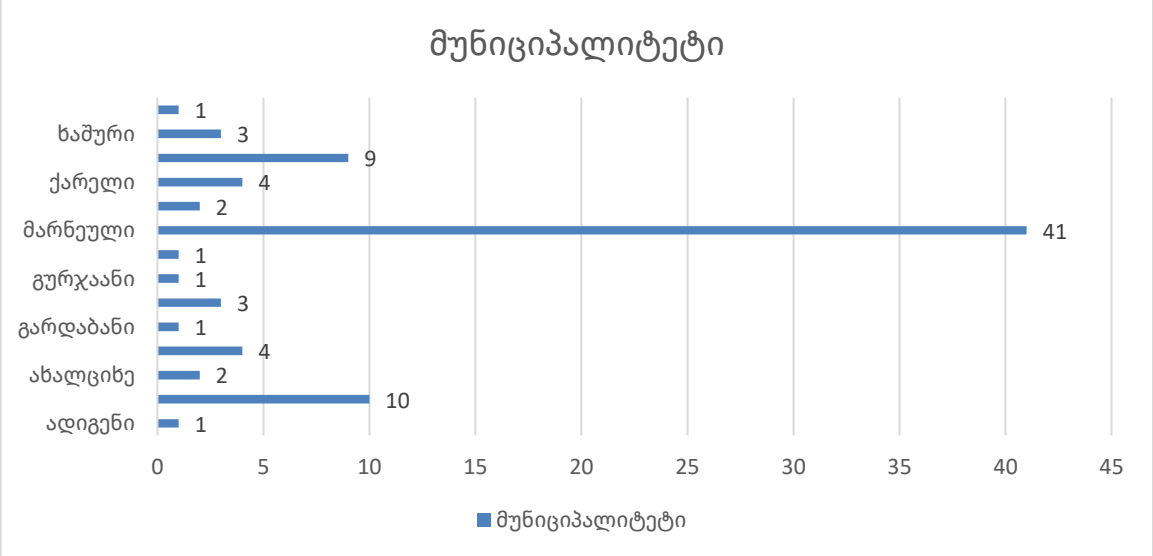
1.2. რეგიონი:

დიაგრამა N1



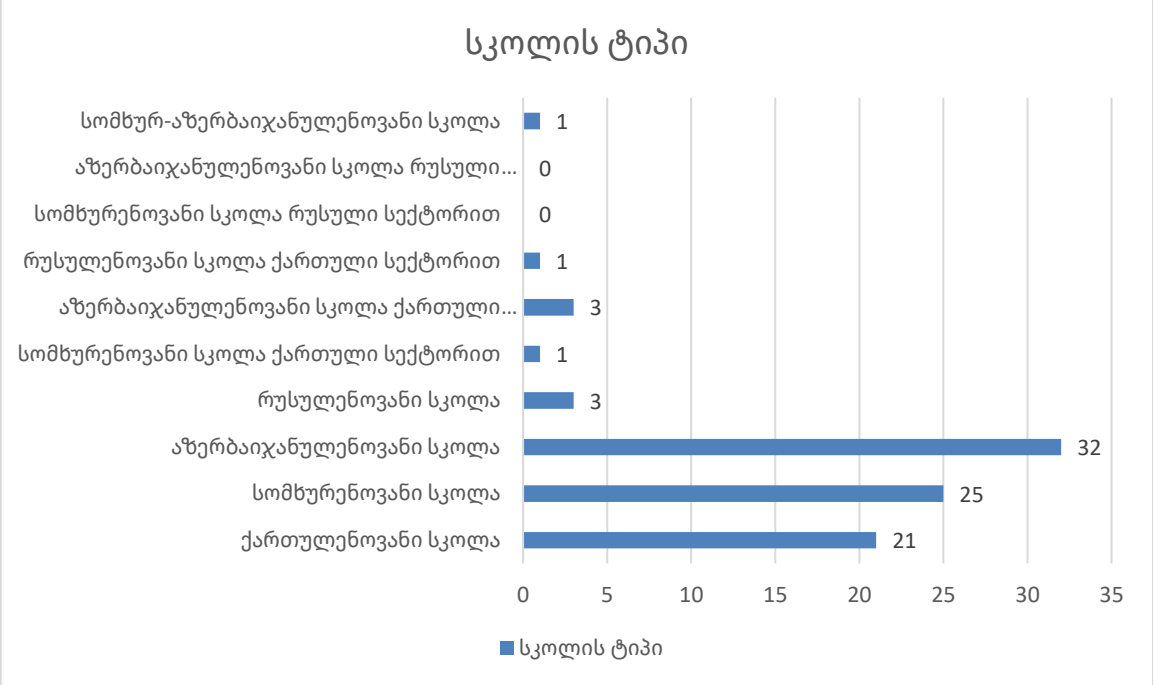
1.3. მუნიციპალიტეტი:

დიაგრამა N2



1.4. სკოლის ტიპი:

დიაგრამა N3

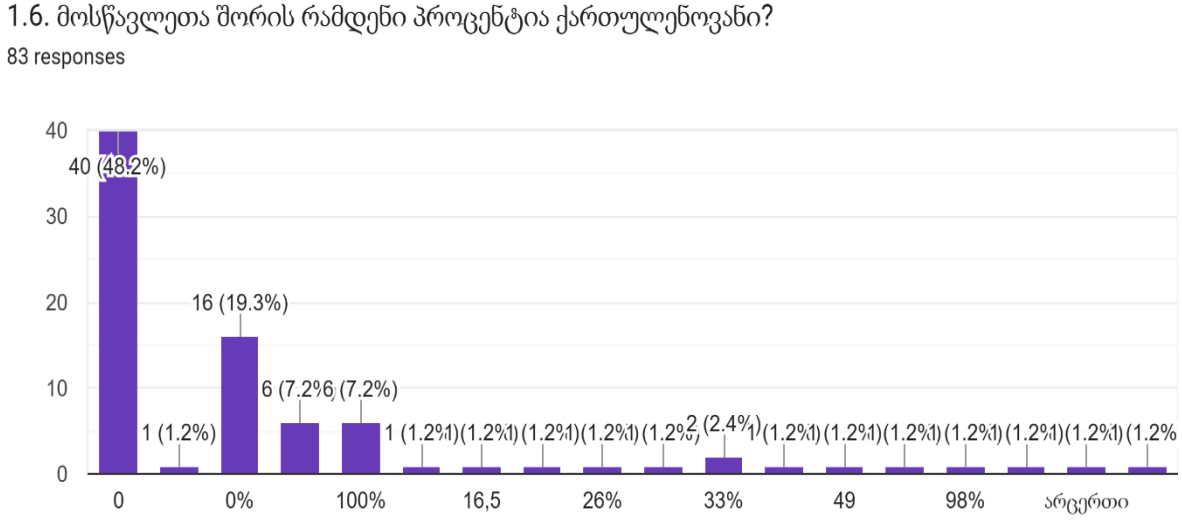


1.5. მოსწავლეთა სრული რაოდენობა:

კითხვაზე პასუხი გასცა 82-მა სკოლამ, რომელთა მიხედვით მათ სკოლაში საერთო ჯამში სწავლობს 17 384 მოსწავლე.

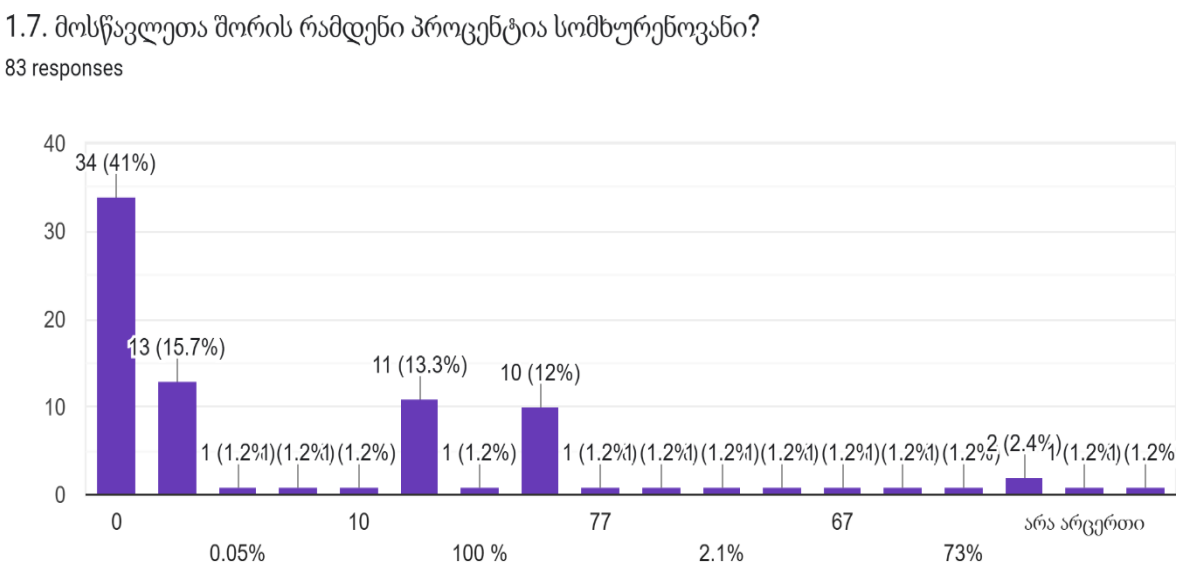
1.6. მოსწავლეთა შორის რამდენი პროცენტია ქართულენოვანი?

დიაგრამა N4



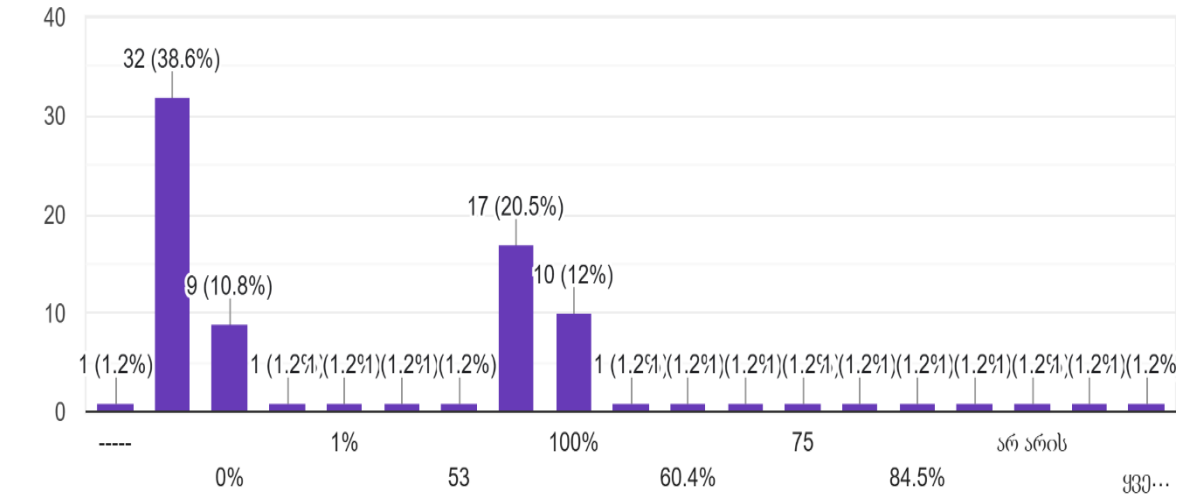
1.7. მოსწავლეთა შორის რამდენი პროცენტია სომხურენოვანი?

დიაგრამა N5



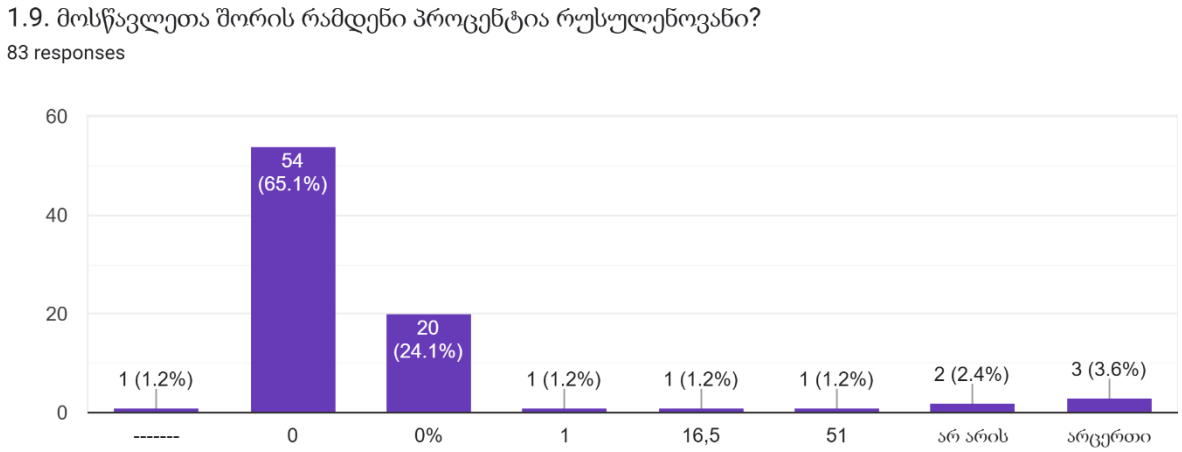
1.8. მოსწავლეთა შორის რამდენი პროცენტია აზერბაიჯანულენოვანი?

დიაგრამა N6



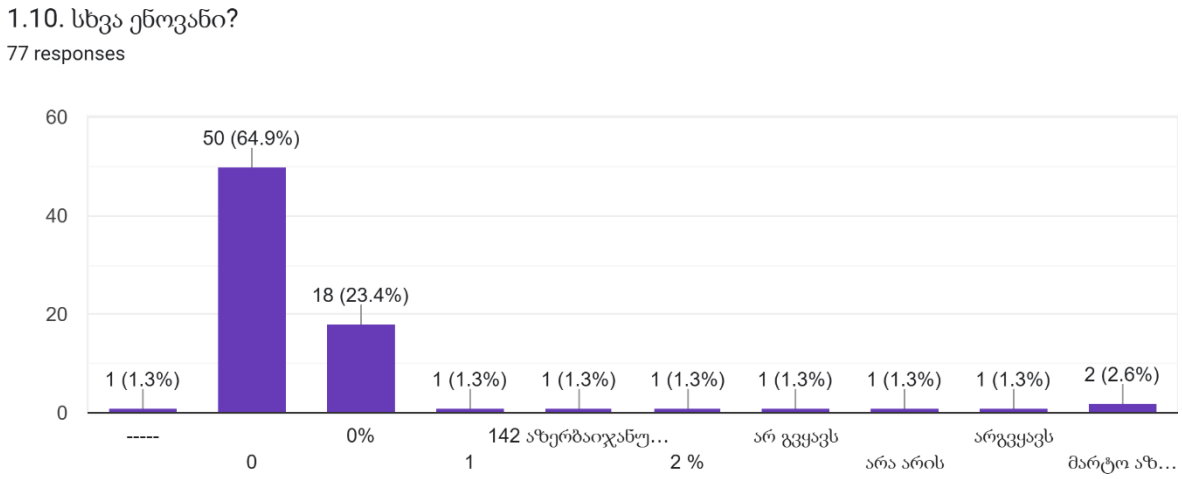
1.9. მოსწავლეთა შორის რამდენი პროცენტია რუსულენოვანი?

დიაგრამა N7



1.10. სხვაენოვანი?

დიაგრამა N8



1.11. მასწავლებელთა სრული რაოდენობა:

კითხვაზე პასუხი გასცა 82-მა სკოლამ, რომელთა მიხედვით, აღნიშნულ სკოლებში სულ 3195 მასწავლებელია დასაქმებული.

1.12. მასწავლებლების რაოდენობა, რომლებიც ფლობენ მხოლოდ ერთ ენას:

კითხვაზე პასუხი გასცა 82-მა სკოლამ, რომელთა მიხედვით, აღნიშნულ სკოლებში დასაქმებულია 1114 მასწავლებელი, რომელიც მხოლოდ ერთ ენას ფლობს.

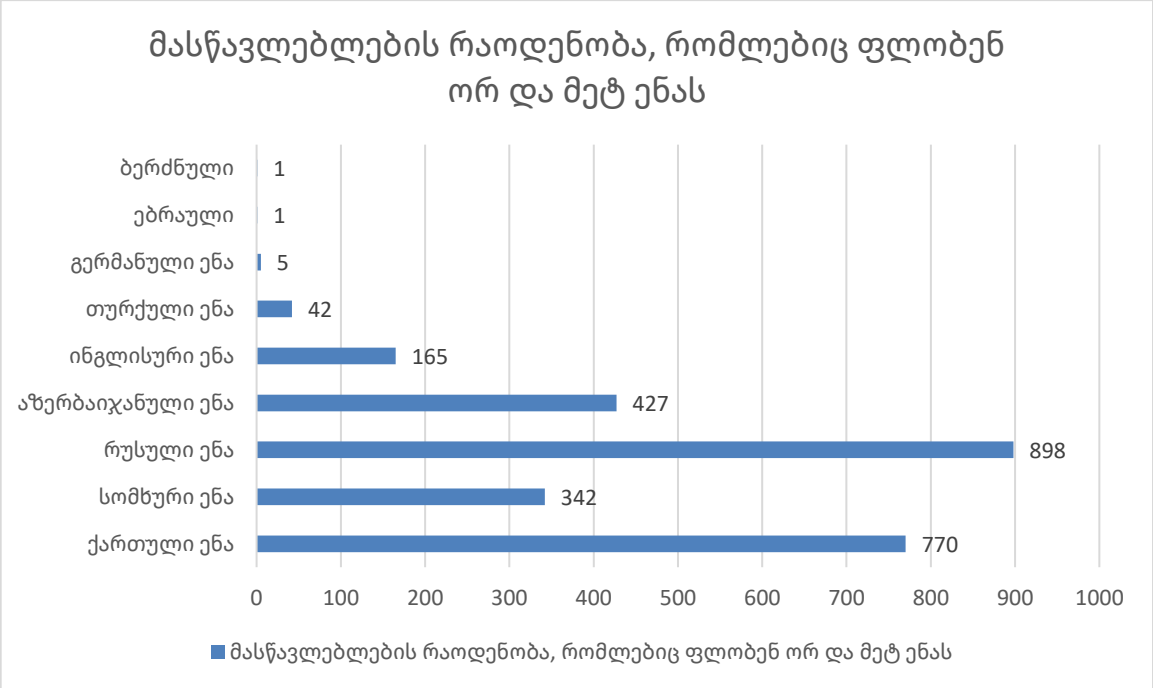
1.13. მასწავლებლების რაოდენობა, რომლებიც ფლობენ ორ ან მეტ ენას:

კითხვაზე პასუხი გასცა 82-მა სკოლამ, რომლთა მიხედვით აღნიშნულ სკოლებში დასაქმებულია 1848 მასწავლებელი, რომლებიც ფლობენ ორ ან მეტ ენას.

1.14. გთხოვთ, დააკონკრეტოთ, რომელ ენებს ფლობენ მასწავლებლები და მიუთითოთ მათი რაოდენობა

მოცემულ კითხვაზე პასუხი გასცა 81 სკოლამ, რომლის შედეგები წარმოდგენილია დიაგრამაში:

დიაგრამა N9



მიმართულება N1 - ის შეჯამება:

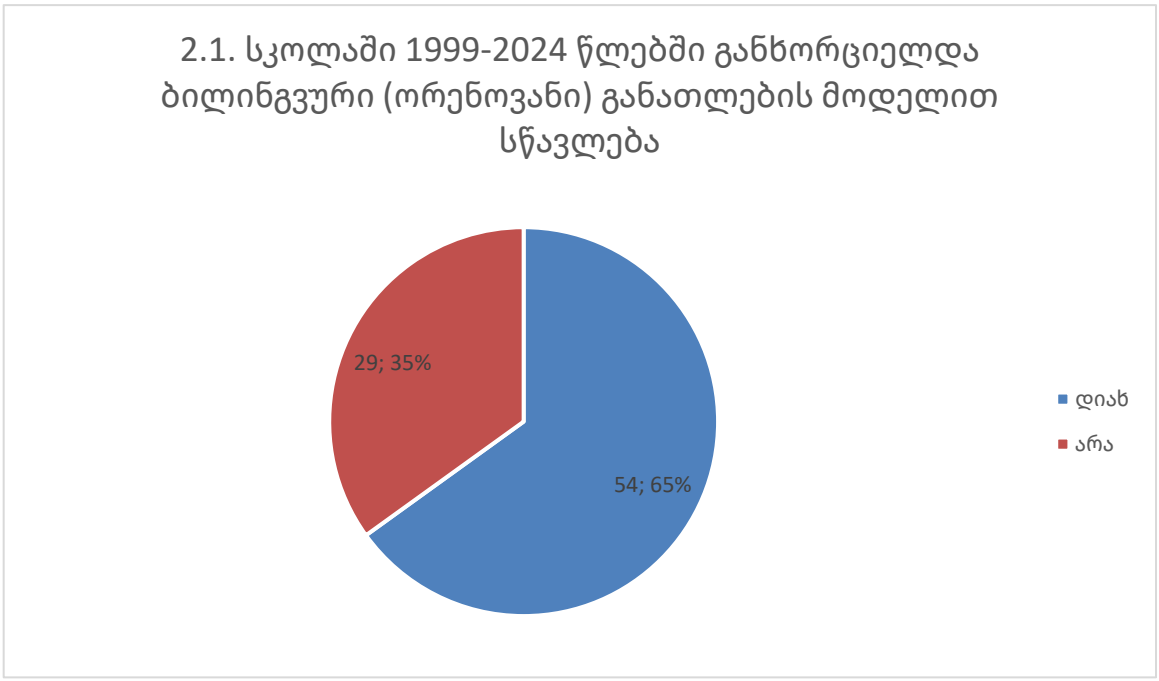
მონაწილე სკოლებში სულ 17,384 მოსწავლეა, ხოლო მასწავლებელთა რაოდენობა 3,195-ს შეადგენს. მონაცემებით ირკვევა, რომ მასწავლებელთა დაახლოებით მესამედი (1114) მხოლოდ ერთ ენას ფლობს, ხოლო 1848

მასწავლებელი ორ ან მეტ ენას, რაც ბილინგვური სწავლების განსახორციელებლად პოზიტიურ წინაპირობად შეიძლება ჩაითვალოს. ენობრივი კომპეტენციების შინაარსობრივი ანალიზი ცხადყოფს, რომ ქართულ ენასთან ერთად მასწავლებლები ფლობენ აზერბაიჯანულ, სომხურ და რუსულ ენებს, რაც რეგიონული სპეციფიკის გათვალისწინებით მნიშვნელოვან რესურსს წარმოადგენს.

მიმართულება N2

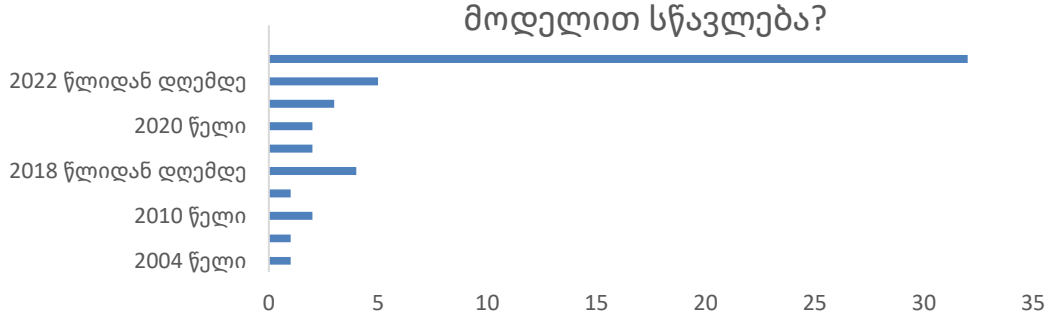
2.1. სკოლაში 1999-2024 წლებში განხორციელდა ბილინგვური (ორენოვანი) განათლების მოდელით სწავლება.

დიაგრამა N10



2.2. რომელ წლებში მიმდინარეობდა ბილინგვური მოდელით სწავლება?

დიაგრამა N11



	2004 წელი	2006 წელი	2010 წელი	2011 წელი	2018 წლიდან დღემდე	2019 წლიდან დღემდე	2020 წელი	2021 წლიდან დღემდე	2022 წლიდან დღემდე	2023 წლიდან დღემდე	
2.2. რომელ წლებში მიმდინარეობდა ბილინგვური მოდელით სწავლება?	1	1	2	1	4	2	2	3	5	32	

2.3. დაასახელეთ ბილინგვური განათლების მოდელის/მოდელების სახელწოდება (შეგიძლიათ მიუთითოთ ის დასახელება, რომლითაც მოიხსენიებთ)

მოცემულ კითხვას სკოლებმა გასცეს შემდეგი პასუხები:

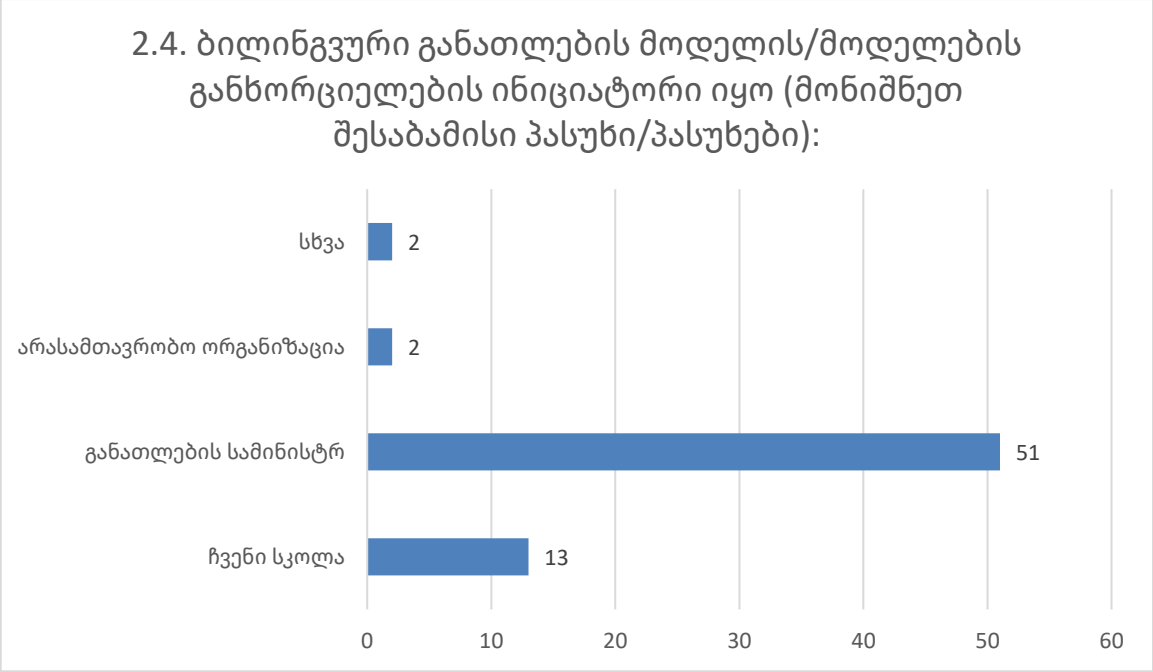
„ბილინგვური ენის მასწავლებელი; ესტონური; მე და საზოგადოება; ორენოვანი სწავლება; ხელოვნება და მათემატიკა; ბუნებისმეტყველება, მე და საზოგადოება; არაქართულენოვან სკოლებში ბილინგვური განათლება; ბილინგვური პროგრამა; ხელოვნება და ბუნებისმეტყველება; მე და საზოგადოება, ხელოვნება; ბილინგვური განათლება; ბილინგვური განათლება; (ბილინგვური განათლება; მშობლიური ენიდან სახელმწიფო ენაზე გადასვლის პრინციპი და პირიქით; ორენოვანი სწავლება; არაქართულენოვანი სკოლების მხარდაჭერის პროგრამა; ბილინგვური სწავლება; მათებატიკა, ბუნებისმეტყველება, მე და საზოგადეობა; მე და საზოგადოების საგანი - ქართულ სომხური; დუალური ბილინგვური განათლება; ბილინგვური სწავლება; ბილინგვური განათლება სომხურენოვანებისთვის; ბილინგვური სწავლება; მულიტილინგვური განათლება; ორენოვანი პროგრამები; მე და საზოგადოება, მათემატიკა, ბუნებისმეტყველება; არაფორმალური განათლება; ბილინგვური სწავლების სპეციალისტი; ბილინგვური სწავლება; დაწყებით კლასებში საგანი

ხელოვნება , მე და საზოგადოება, მათემატიკა, ორენოვანი (ქართულ-აზერბაიჯანული) სწავლება; ბილინგვური განათლება, მიმართულება (მე და საზოგადოება), კლასები (3 და 4); მათემატიკა, ბუნებისმეტყველება, მე და საზოგადოება; ორენოვანი სწავლება სხვადასხვა საგანში; ბავშვების აღზრდა სხვადასხვა საგანში ქართული ენის გაუმჯობესებით; გერმანული პროექტი (სუბმერსია); ბილინგვური სწავლება; ბავშებთან მუშაობის საკითხების შესასწავლად, საუბრის უნარ ჩვევების გამომუშავებას; ბილინგვური განათლება სკოლებში.“

როგორც კვლევის კითხვარის პასუხების ანალიზიდან იკვეთება, სკოლები ძირითადად ასახელებენ იმ ბილინგვური განათლების პროგრამას, რომელსაც ბოლო წლებია საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო ახორციელებს.

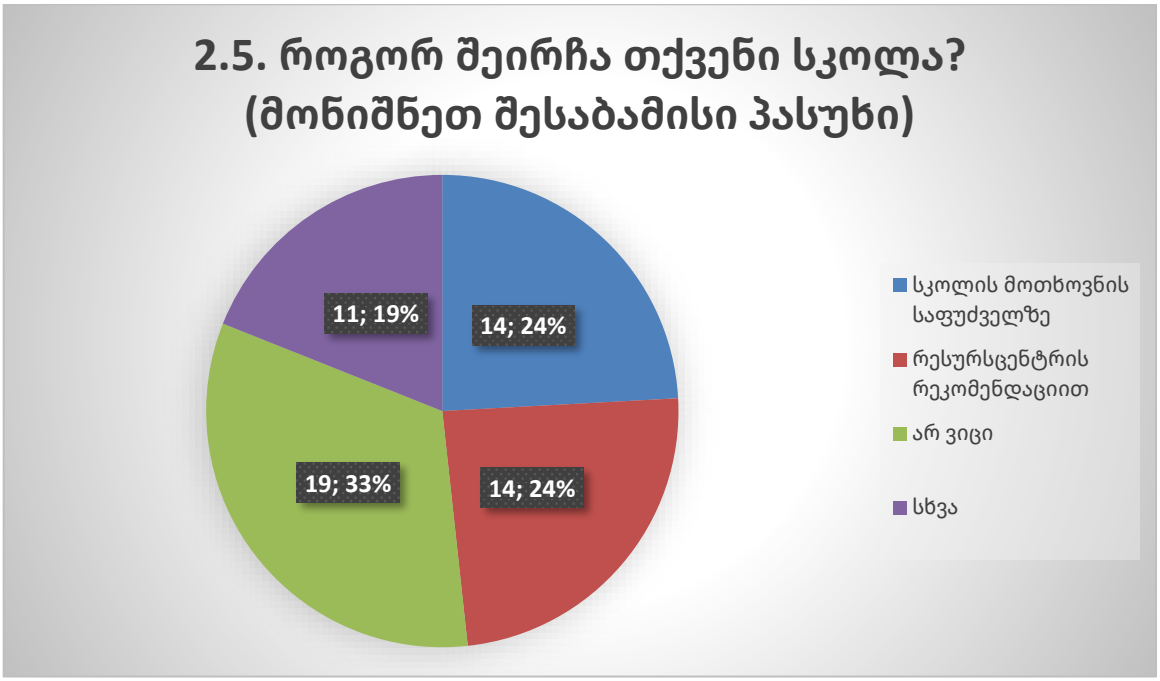
2.4. ბილინგვური განათლების მოდელის/მოდელების განხორციელების ინიციატორი იყო (მონიშნეთ შესაბამისი პასუხი/პასუხები):

დიაგრამა N12



2.5. როგორ შეირჩა თქვენი სკოლა? (მონიშნეთ შესაბამისი პასუხი)

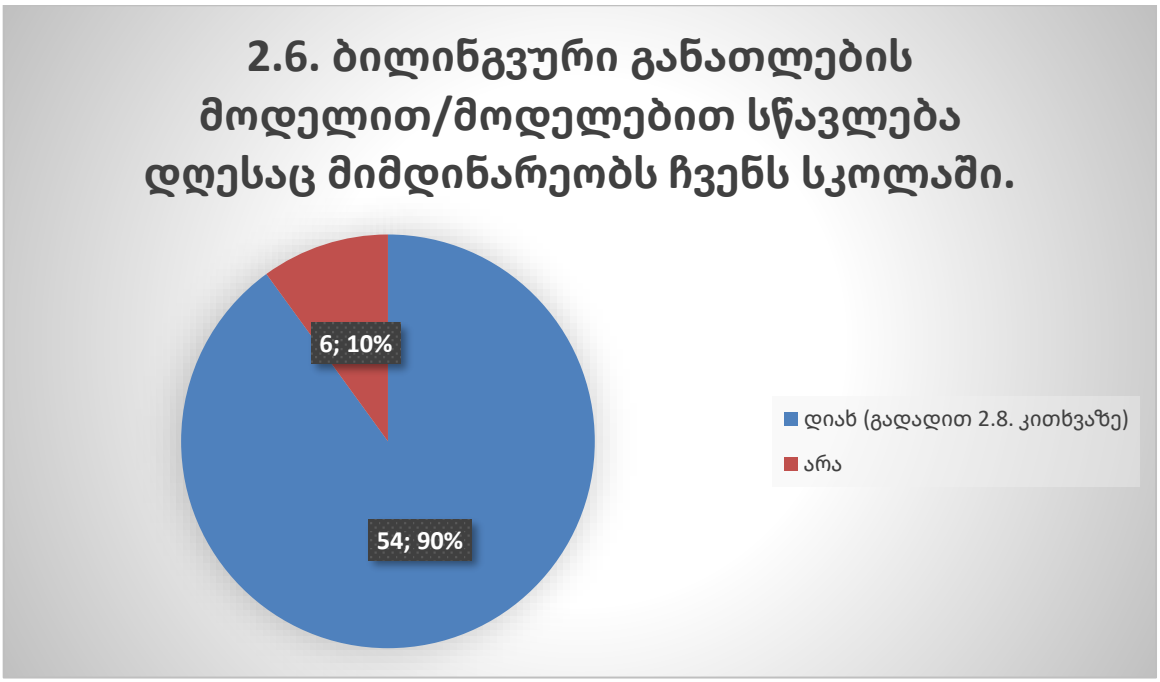
დიაგრამა N13



14-მა სკოლამ შეთავაზებული პასუხების ჩამონათვალიდან აირჩია პასუხი „სხვა“ და კითხვას გასცა შემდეგი პასუხები: ერთმა სკოლამ - „განათლების სამინისტროს პოლიტიკის საფუძველზე (ქვემო ქართლის სკოლები)“; ერთმა სკოლამ - „სავალდებულოა და ხორციელდება განათლების სამინისტროს მიერ“; ერთმა სკოლამ - „აზერბაიჯანულენოვანია სკოლა“; ერთმა სკოლამ - „განათლების სამინისტროს რეკომენდაციით“; ერთმა სკოლამ - „ვაკანსიით“. დანარჩენმა 9 სკოლამ არაფერი არ მიუთითა.

2.6. ბილინგვური განათლების მოდელით/მოდელებით სწავლება დღესაც მიმდინარეობს ჩვენს სკოლაში.

დიაგრამა N14



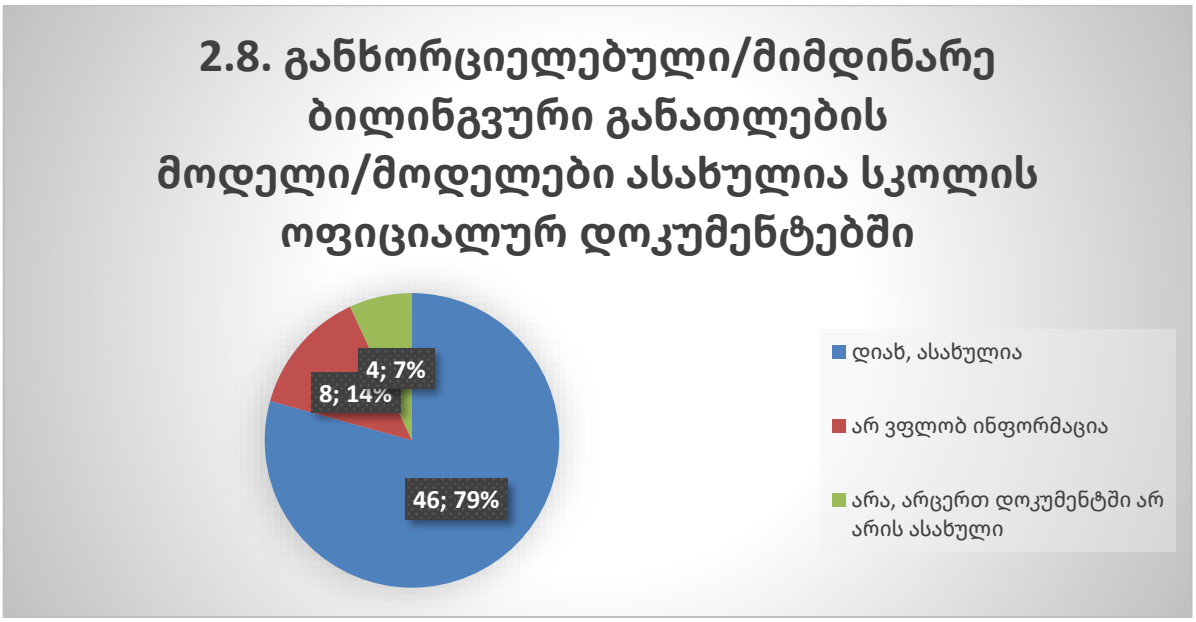
2.7. რატომ არ გაგრძელდა ბილინგვური განათლების მოდელი/მოდელები თქვენს სკოლაში?

12-მა სკოლამ გასცა აღნიშნულ კითხვას პასუხი და მოგვაწოდა შემდეგი სახის ინფორმაცია: *„საინტერესოა ბავშებისთვის, ახლაც გრძელდება“; „სკოლა არ იყო ჩართული (ბილინგვური განათლების მოდელში“; „ფინანსების არ არსებობის გამო“; „ჩვენი სკოლა არის მცირეკონტიგენტიანი, ყველა მასწავლებელმა და მოსწავლემ იცის ქართული ენა“; „მიმდინარეობს დღეს დღეობით“; „ამჟამად მიმდინარეობს“; „ჩვენს სკოლაში ბილინგვური განათლება გრძელდება“; „2023 წლიდან მიმდინარეობს ბილინგვური სწავლება ჩვენს სკოლაში“; „სკოლაში არ ხორციელდება ბილინგვური განათლების მოდელი“; „დაფინანსების გამო“.*

როგორც მოწოდებული პასუხებიდან იკვეთება, ბილინგვური მოდელების შეჩერების ძირითადი მიზეზი იყო ფინანსური საკითხები.

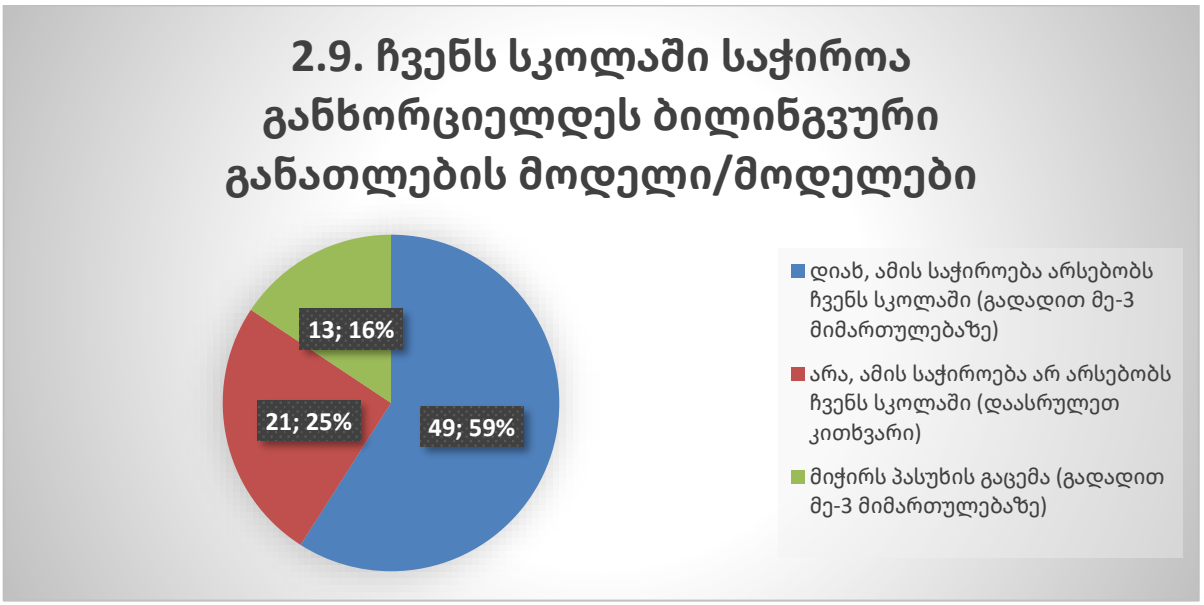
2.8. განხორციელებული/მიმდინარე ბილინგვური განათლების მოდელი/მოდელები ასახულია სკოლის ოფიციალურ დოკუმენტებში

დიაგრამა N15



2.9. ჩვენს სკოლაში საჭიროა, განხორციელდეს ბილინგვური განათლების მოდელი/მოდელები

დიაგრამა N16



მიმართულება N2 - ის შეჯამება:

1999-2024 წლებში სხვადასხვა ფორმით ბილინგვური განათლება განხორციელდა კვლევაში მონაწილე სკოლების უმრავლესობაში. პროგრამების დასახელებები ხშირად ასახავდა საგნობრივ მახასიათებლებს (მაგ., „მე და საზოგადოება“, „ბუნებისმეტყველება“, „ხელოვნება“) და არა თეორიულ

ტიპოლოგიას, რაც მიანიშნებს მეთოდური და დოკუმენტური სისტემატიზაციის ნაკლებობაზე. კვლევაში გამოიკვეთა, რომ სკოლის არჩევა და პროგრამის ინიცირება უმეტესად განათლების სამინისტროს და მის სტრუქტურულ ერთეულებს უკავშირდებოდა, რაც ბილინგვური განათლების ზედა დონის ინიციატივის სტატუსს ადასტურებს.

აღსანიშნავია, რომ სკოლების მხოლოდ მცირე ნაწილმა დაადასტურა ბილინგვური პროგრამების ასახვა ოფიციალურ დოკუმენტაციაში. ეს კიდევ ერთხელ უსვამს ხაზს სისტემური მიდგომის ნაკლებობას და პროგრამების დროებით ხასიათს. აქვე საგულისხმოა, რომ სკოლების ნაწილში ბილინგვური პროგრამები შეწყდა, ძირითადად ფინანსური მიზეზების გამო.

მიმართულება N3

ქვემოთ ჩამოთვლილია ბილინგვური განათლების ყველაზე გავრცელებული ტიპები. როგორ ფიქრობთ, თქვენი სკოლის დღევანდელი ადამიანური და მატერიალური რესურსიდან გამომდინარე, ბილინგვური განათლების რომელი ტიპი იქნებოდა შესაბამისი?

გთხოვთ შეაფასოთ ხუთბალიანი სკალის მიხედვით, რომელშიც კონკრეტულ ციფრს აქვს შემდეგი მნიშვნელობა მინიჭებული:

1 - არ არის მისაღები;

2 - ნაკლებად მისაღებია;

3 - უფრო მისაღებია;

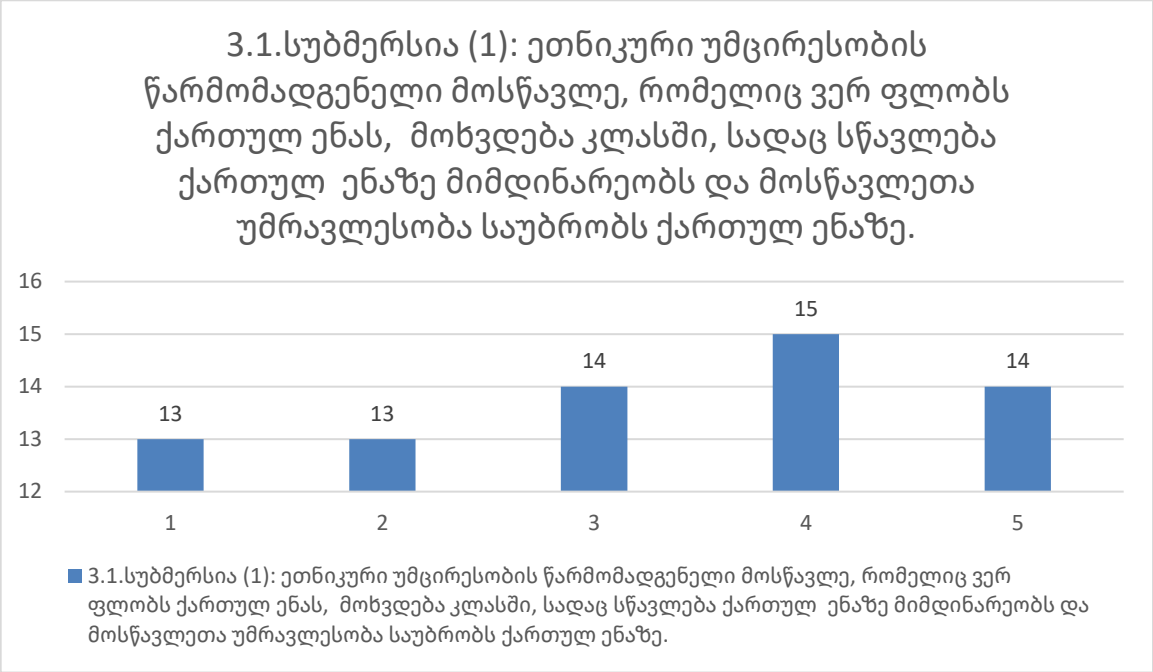
4 - უმეტესწილად მისაღებია;

5 - სრულიად მისაღებია.

3.1.სუბმერსია (1): ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლე, რომელიც ვერ ფლობს ქართულ ენას, მოხვდება კლასში, სადაც სწავლება ქართულ ენაზე მიმდინარეობს და მოსწავლეთა უმრავლესობა საუბრობს ქართულ ენაზე.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 3.06

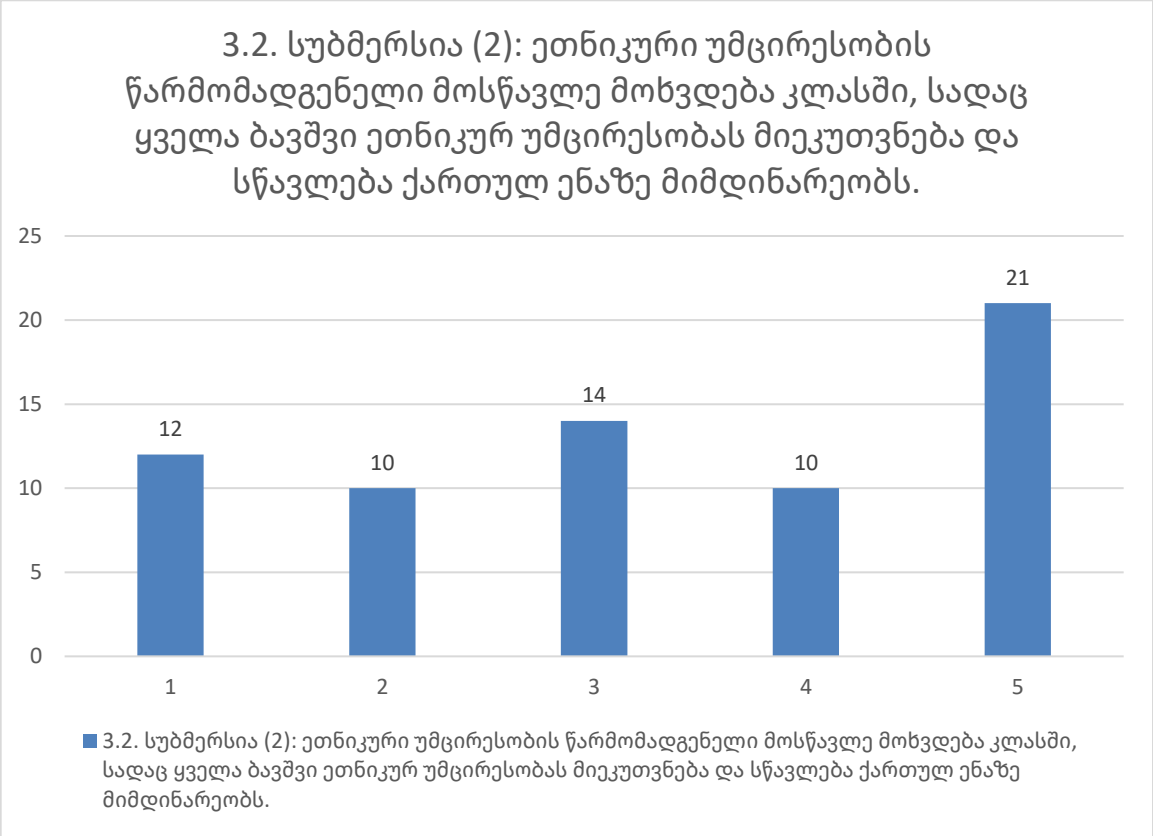
დიაგრამა N17



3.2. სუბმერსია (2): ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლე მოხვდება კლასში, სადაც ყველა ბავშვი ეთნიკურ უმცირესობას მიეკუთვნება და სწავლება ქართულ ენაზე მიმდინარეობს.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 3.27

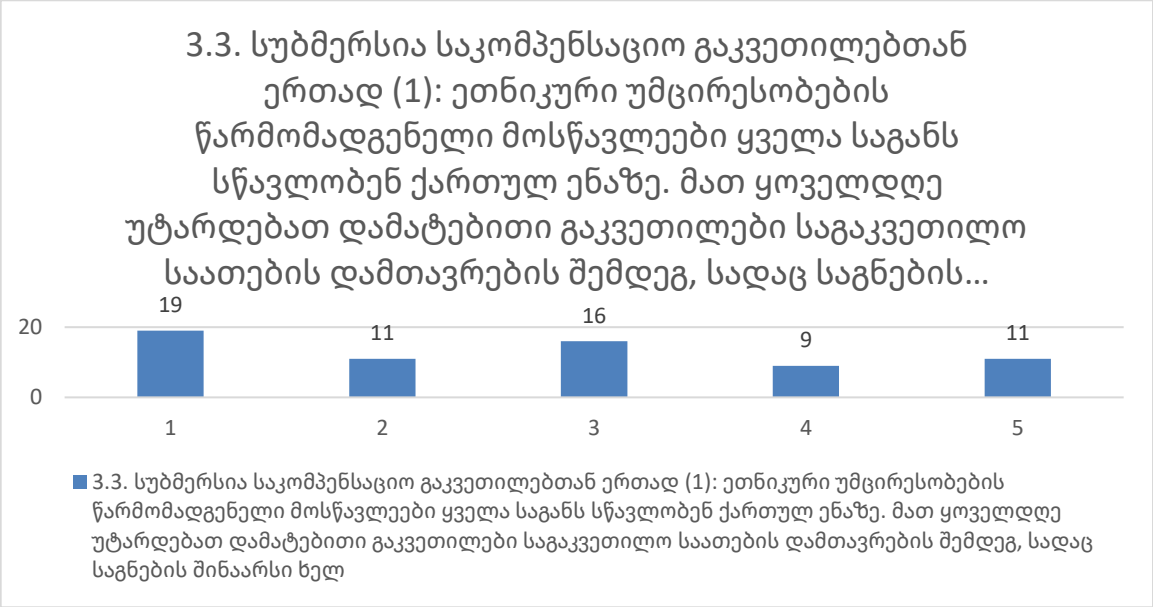
დიაგრამა N18



3.3. სუბმერსია საკომპენსაციო გაკვეთილებთან ერთად (1): ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები ყველა საგანს სწავლობენ ქართულ ენაზე. მათ ყოველდღე უტარდებათ დამატებითი გაკვეთილები საგაკვეთილო საათების დამთავრების შემდეგ, სადაც საგნების შინაარსი ხელმეორედ, გამარტივებული სახით, ქართულ ენაზე მიეწოდებათ.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.73

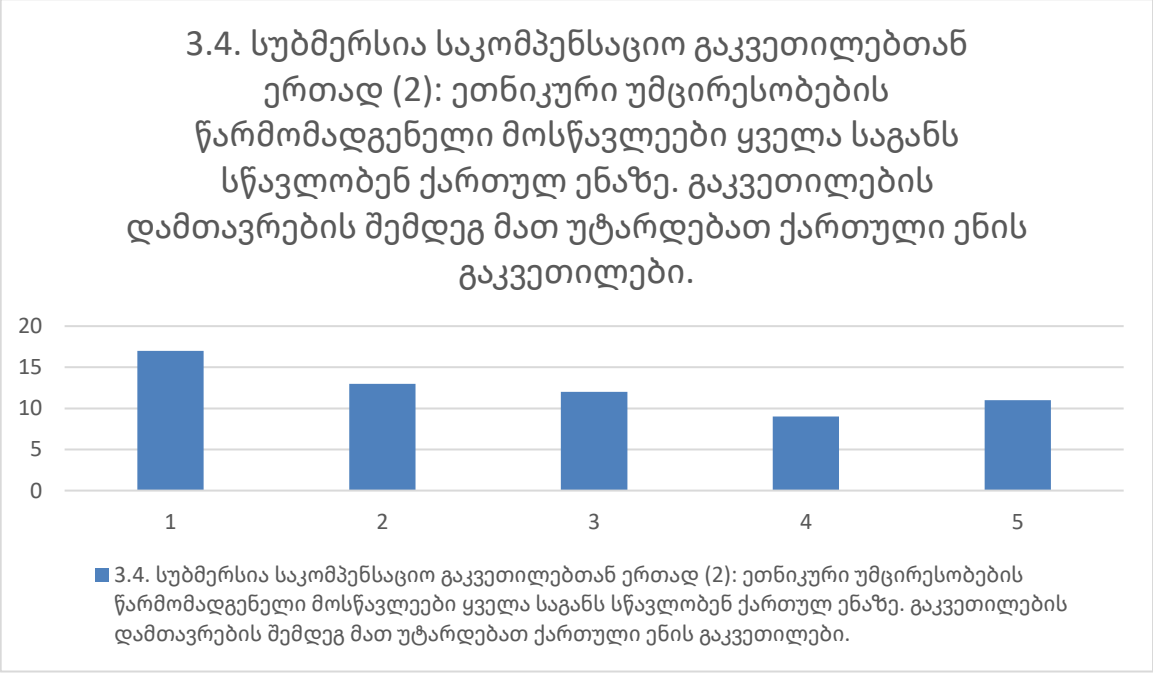
დიაგრამა N19



3.4. სუბმერსია საკომპენსაციო გაკვეთილებთან ერთად (2): ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები ყველა საგანს სწავლობენ ქართულ ენაზე. გაკვეთილების დამთავრების შემდეგ მათ უტარდებათ ქართული ენის გაკვეთილები.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.74

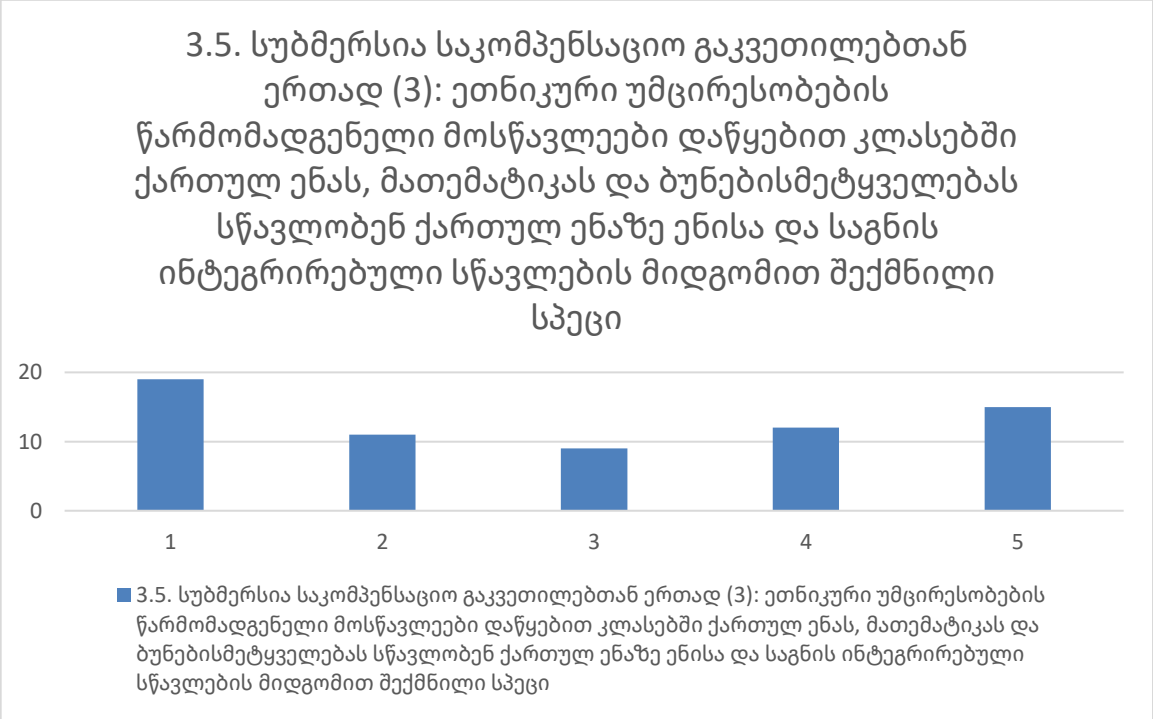
დიაგრამა N20



3.5. სუბმერსია საკომპენსაციო გაკვეთილებთან ერთად (3): ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები დაწყებით კლასებში ქართულ ენას, მათემატიკას და ბუნებისმეტყველებას სწავლობენ ქართულ ენაზე ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების მიდგომით შექმნილი სპეციალური პროგრამით, კლასელებისგან განცალკევებით, ხოლო დანარჩენ საგნებს სწავლობენ კლასელებთან ერთად. ენობრივი კომპეტენციების განვითარებასთან ერთად თანდათან ბრუნდებიან ძირითად კლასში და საბოლოოდ, ყველა საგანს სწავლობენ თანატოლებთან ერთად ქართულ ენაზე.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.89

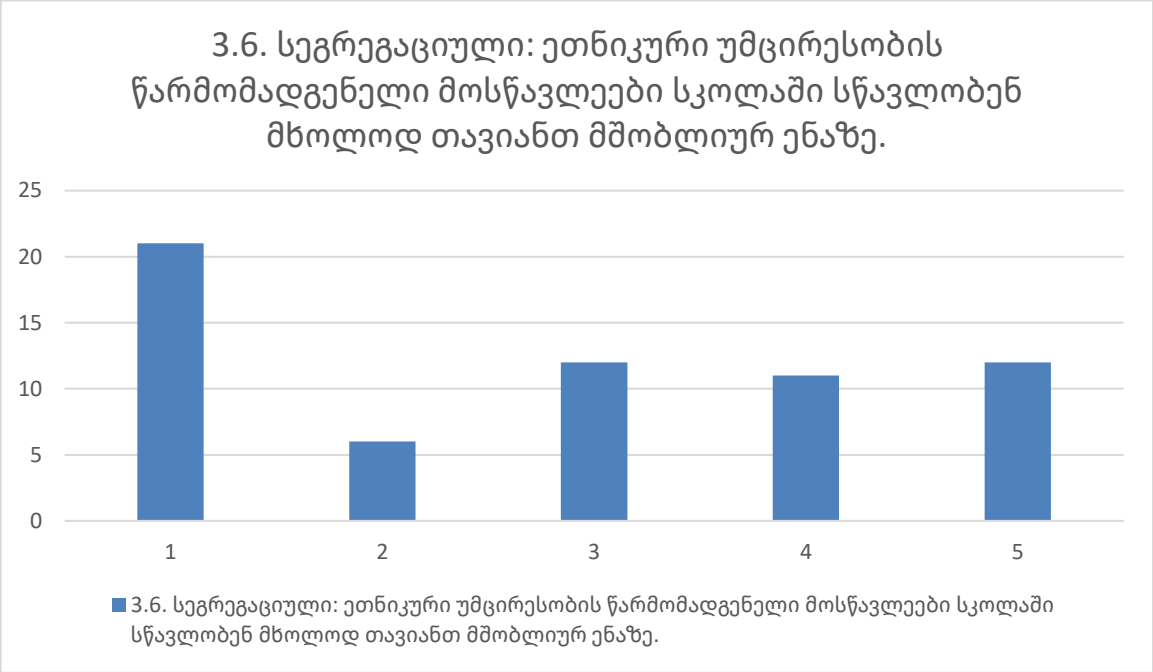
დიაგრამა N21



3.6. სეგრეგაციული: ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეები სკოლაში სწავლობენ მხოლოდ თავიანთ მშობლიურ ენაზე.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.79

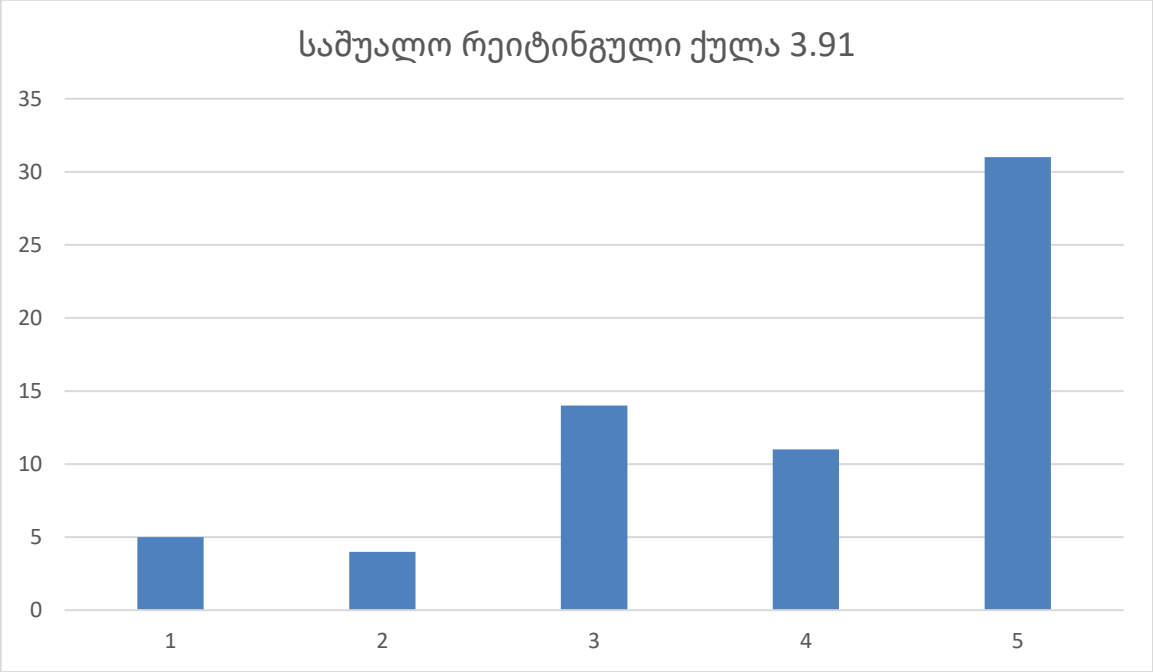
დიაგრამა N22



3.7. სახელმწიფო ენის სწავლებით: ეთნიკური უმცირესობები სკოლაში სწავლობენ მშობლიურ ენაზე და ქართული ენა ისწავლება, როგორც საგანი.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 3.91

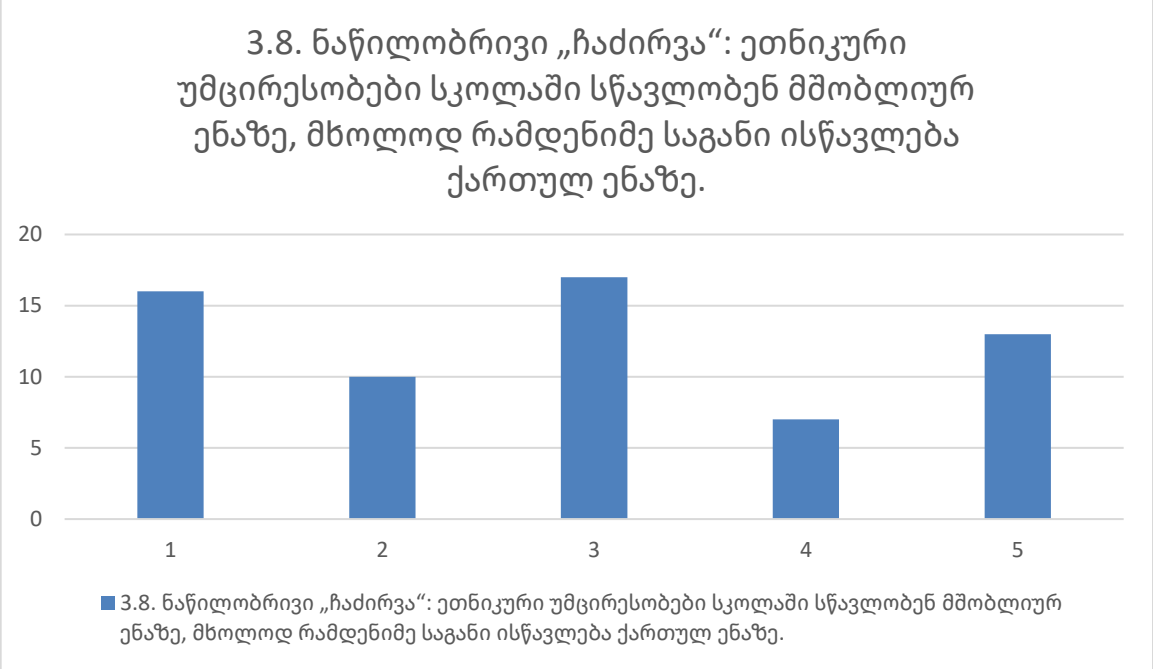
დიაგრამა N23



3.8. ნაწილობრივი „ჩაძირვა“: ეთნიკური უმცირესობები სკოლაში სწავლობენ მშობლიურ ენაზე, მხოლოდ რამდენიმე საგანი ისწავლება ქართულ ენაზე.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.86

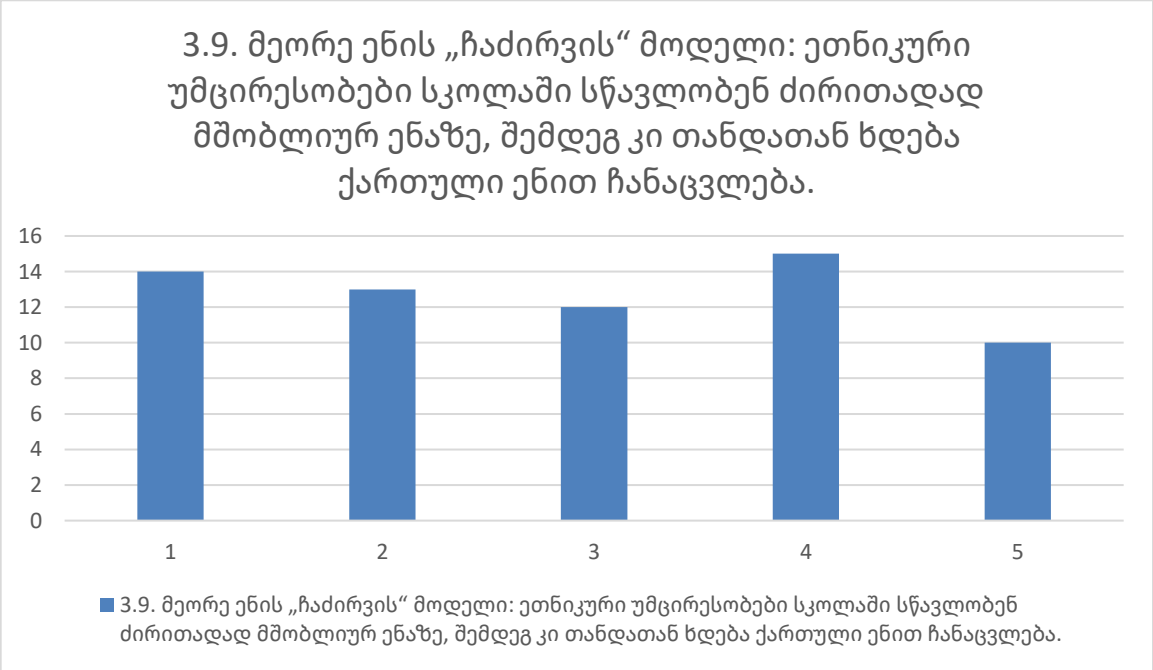
დიაგრამა N24



3.9. მეორე ენის „ჩაძირვის“ მოდელი: ეთნიკური უმცირესობები სკოლაში სწავლობენ ძირითადად მშობლიურ ენაზე, შემდეგ კი თანდათან ხდება ქართული ენით ჩანაცვლება.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.91

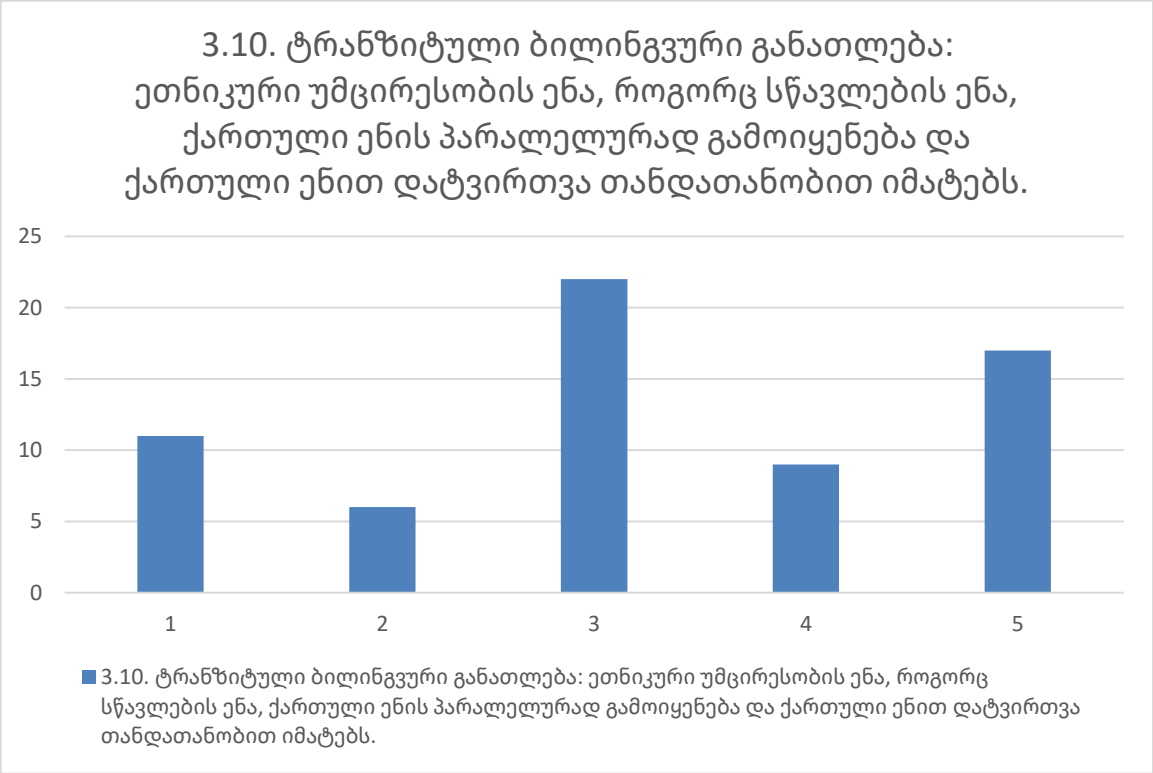
დიაგრამა N25



3.10. ტრანზიტული ბილინგვური განათლება: ეთნიკური უმცირესობის ენა, როგორც სწავლების ენა, ქართული ენის პარალელურად გამოიყენება და ქართული ენით დატვირთვა თანდათანობით იმატებს.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 3.23

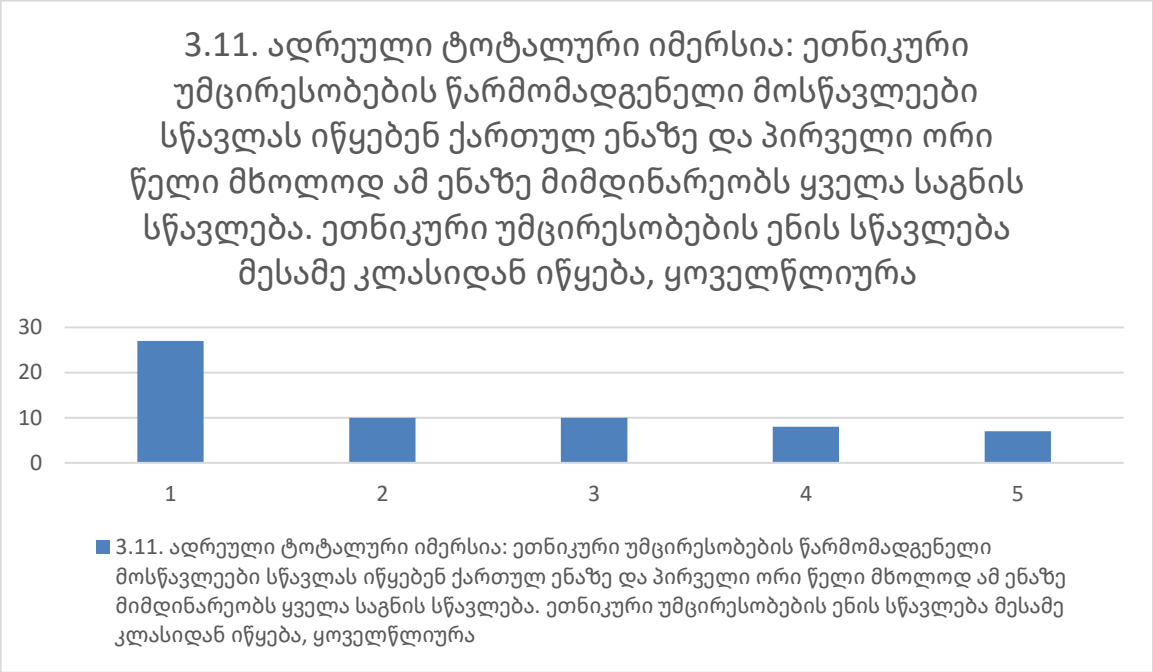
დიაგრამა N26



3.11. ადრეული ტოტალური იმერსია: ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები სწავლას იწყებენ ქართულ ენაზე და პირველი ორი წელი მხოლოდ ამ ენაზე მიმდინარეობს ყველა საგნის სწავლება. ეთნიკური უმცირესობების ენის სწავლება მესამე კლასიდან იწყება, ყოველწლიურად მისი მოცულობა სულ უფრო იზრდება, ბოლო კლასებში საგანთა უმეტესი ნაწილის სწავლება ეთნიკური უმცირესობების ენაზე მიმდინარეობს, ხოლო ქართულ ენაზე მხოლოდ რამდენიმე საგანი ისწავლება.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.32

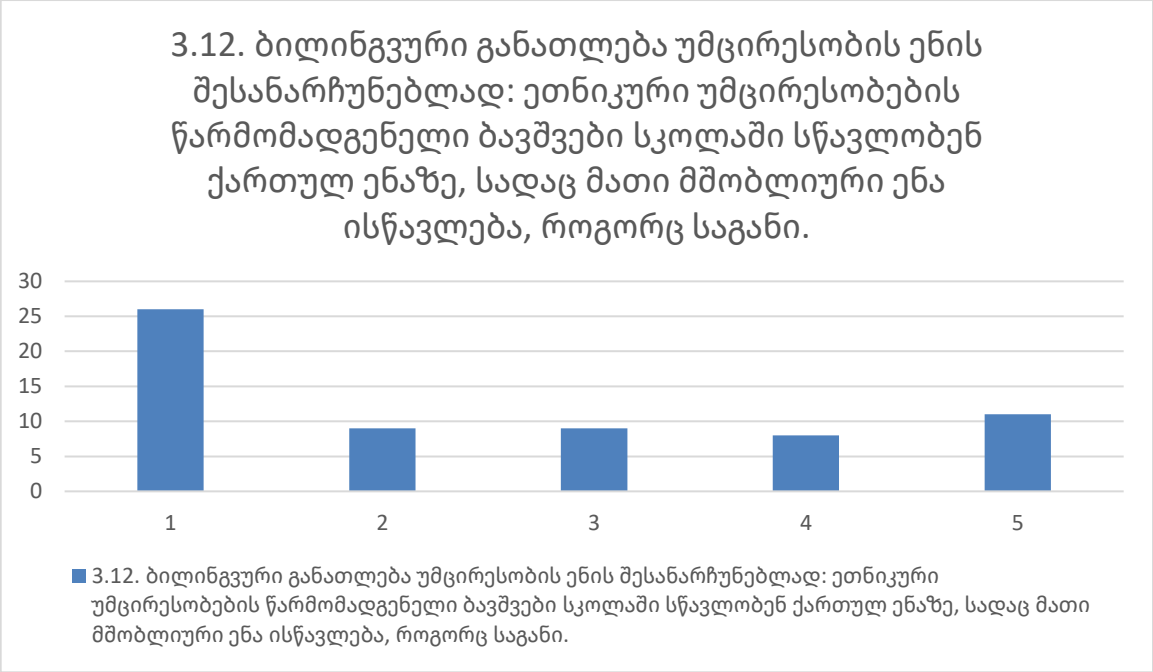
დიაგრამა N27



3.12. ბილინგვური განათლება უმცირესობის ენის შესანარჩუნებლად: ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი ბავშვები სკოლაში სწავლობენ ქართულ ენაზე, სადაც მათი მშობლიური ენა ისწავლება, როგორც საგანი.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.51

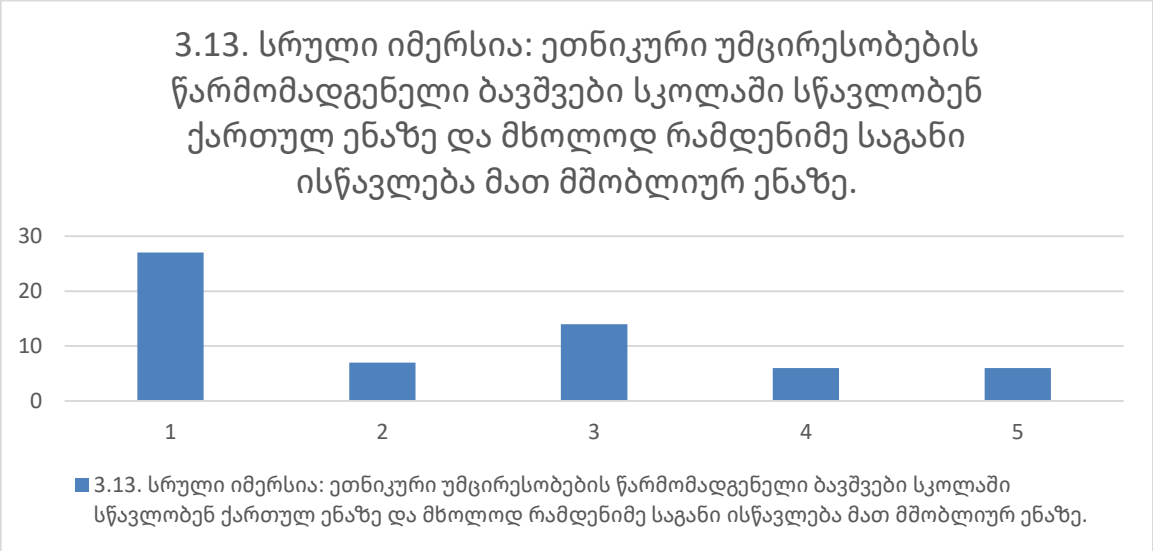
დიაგრამა N28



3.13. სრული იმერსია: ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი ბავშვები სკოლაში სწავლობენ ქართულ ენაზე და მხოლოდ რამდენიმე საგანი ისწავლება მათ მშობლიურ ენაზე.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.28

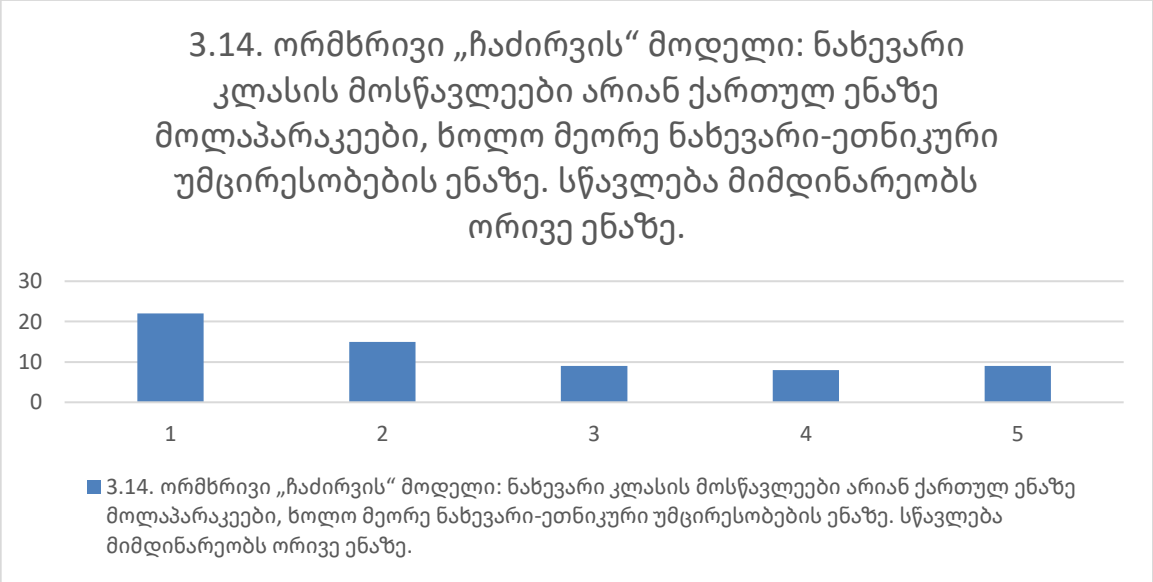
დიაგრამა N29



3.14. ორმხრივი იმერსიის მოდელი: ნახევარი კლასის მოსწავლეები არიან ქართულ ენაზე მოლაპარაკეები, ხოლო მეორე ნახევარი - ეთნიკური უმცირესობების ენაზე. სწავლება მიმდინარეობს ორივე ენაზე.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.48

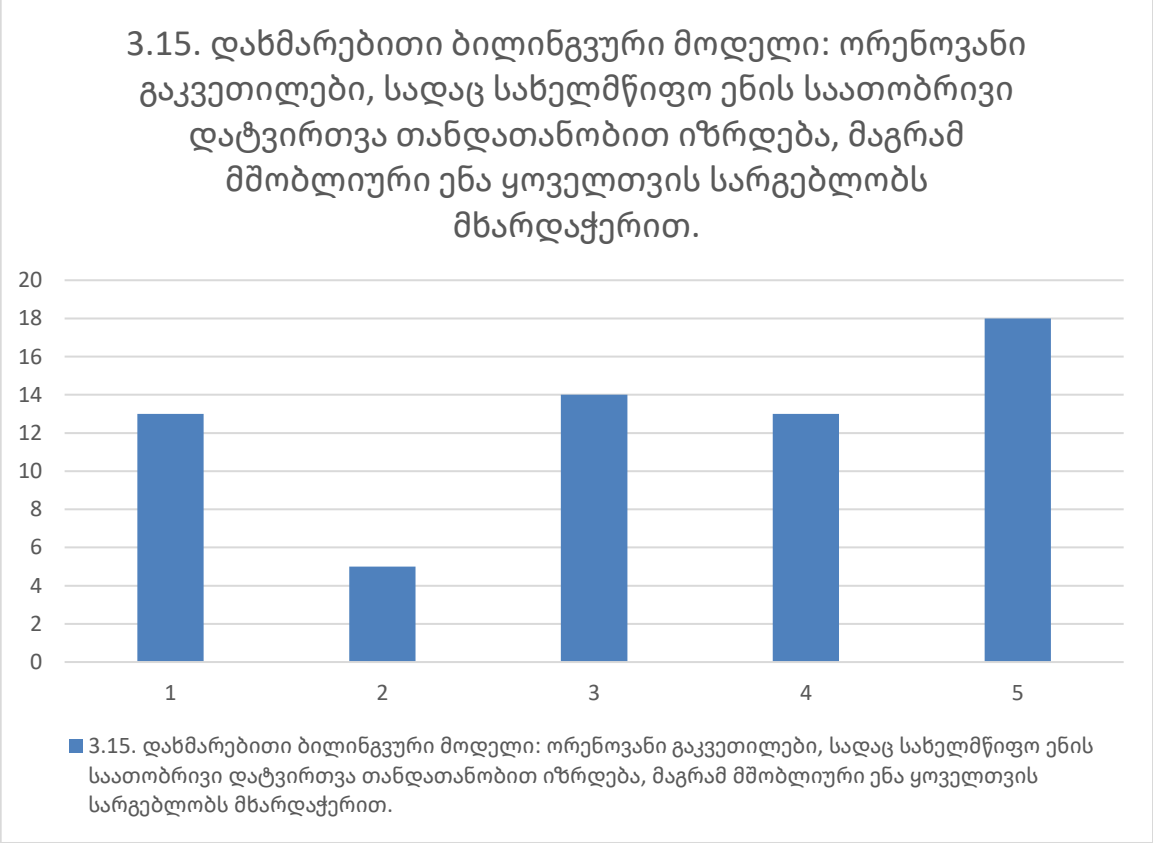
დიაგრამა N30



3.15. დახმარებითი ბილინგვური მოდელი: ორენოვანი გაკვეთილები, სადაც სახელმწიფო ენის საათობრივი დატვირთვა თანდათანობით იზრდება, მაგრამ მშობლიური ენა ყოველთვის სარგებლობს მხარდაჭერით.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 3.29

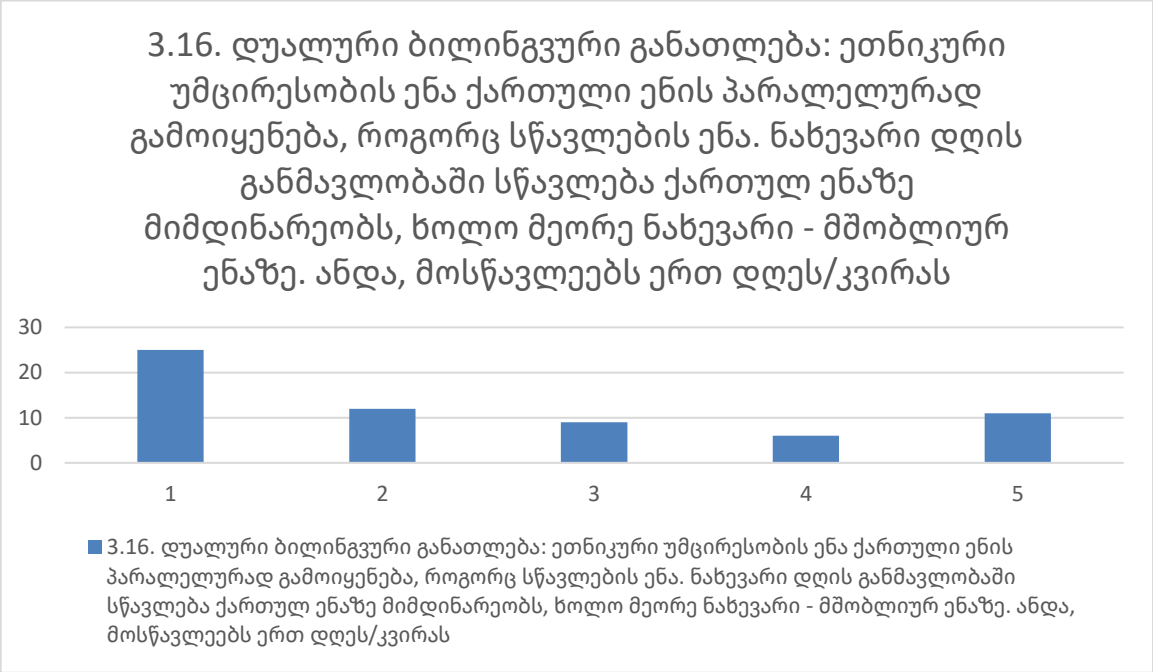
დიაგრამა N31



3.16. დუალური ბილინგვური განათლება: ეთნიკური უმცირესობის ენა ქართული ენის პარალელურად გამოიყენება, როგორც სწავლების ენა. ნახევარი დღის განმავლობაში სწავლება ქართულ ენაზე მიმდინარეობს, ხოლო მეორე ნახევარი - მშობლიურ ენაზე. ანდა, მოსწავლეებს ერთ დღეს/კვირას რომელიმე საგანს ერთ ენაზე ასწავლიან, ხოლო სხვა დღეს/კვირას - მეორეზე.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.46

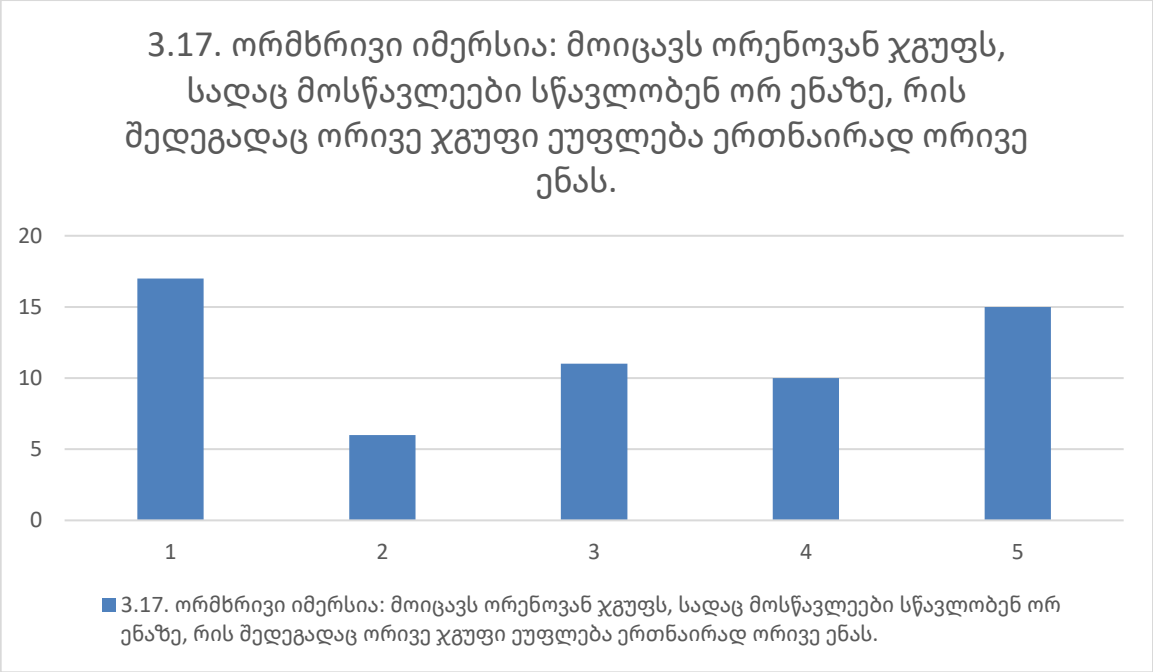
დიაგრამა N32



3.17. ორმხრივი იმერსია: მოიცავს ორენოვან ჯგუფს, სადაც მოსწავლეები სწავლობენ ორ ენაზე, რის შედეგადაც ორივე ჯგუფი ეუფლება ერთნაირად ორივე ენას.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 3.00

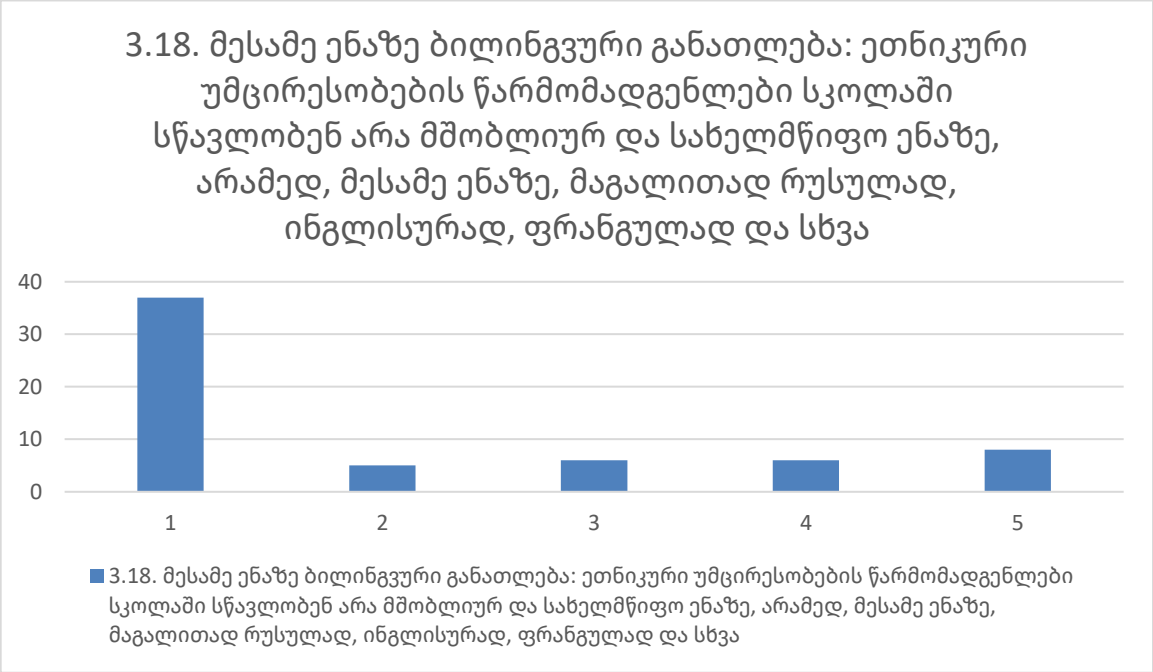
დიაგრამა N33



3.18. მესამე ენაზე ბილინგვური განათლება: ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლები სკოლაში სწავლობენ არა მშობლიურ და სახელმწიფო ენაზე, არამედ, მესამე ენაზე, მაგალითად რუსულად, ინგლისურად, ფრანგულად და სხვა

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.08

დიაგრამა N34



3.19. სხვა - გთხოვთ, შემოგვთავაზეთ თქვენი სკოლისთვის შესაბამისი მოდელი/მოდელები.

მოცემულ კითხვაზე პასუხი გასცა 30-მა სკოლამ, რომლებმაც დააფიქსირეს შემდეგი პასუხები:

> *“თანდათან დაემატოს ქართული სწავლის დონე”; “აუცილებელია ისწავლებოდეს სახელმწიფო ენა ქართული ენა მშობლიური ენის პარალელურად. უცბად მშობლიური ეთნიკური უმცირესობების ენის ამოღება ჩემი აზრით არ იქნება მართებული, თუმცა მე მუდამ ქართული ენის მომხრე ვარ. ჯავახეთის მოსახლეობას ხშირი წვდომა არ გააჩნია ქართულ ენოვან სოფლებთან და თბილისთან მანძილის სიშორის გამო, არ არსებობს გარემო სადაც ბავშვებს საშუალება ჰქონდეთ გამოიყენონ ქართული ენის მარაგი, თუნდაც მცირე. კარგი იქნება ზაფხულში შეიქმნას საბავშვო განაკები, სადაც შერეული ბავშვები დაისვენებენ 10 დღით მაინც, სადაც*

აჩვენებენ ქართულ წარმოდგენებს, თავადაც მიიღებენ მონაწილეობას, აჩვენებენ საქართველოს სხვადასხვა კუთხეს. ყველაზე კარგი და სასიხარულოა და მოხარული , რომ ჩვენი ახალგაზრდობა ყველა თბილისში მოდის უმაღლეს სასწავლებელში სასწავლებლად და უფრო ახლოს ეცნობიან ქართულ კულტურას ქართულ ტრადიციებს, სწავლობენ ქართულ ენას."; "მათებატიკა, ბუნებისმეტყველება, მე და საზოგადოება, მუსიკა, ხატვა"; "საგნების მიხედვით ბილინგვური განათლების მოდელის განხორციელება (კლასების მიხედვით), ყველაზე ხელსაყრელი და უკეთესი მოდელი არის ეს , რომელიც ამ მოდელს ამჟამად იყენებს განათლების სამინისტრო ორ რეგიონში (ქვემო ქართლი და სამცხე ჯავახეთი)"; "კარგი იქნება, თუ საგნების უმრავლესობა იქნება ბილინგვური სწავლების მოდელით"; "ორენოვანი პროგრამები"; "პასუხი არ მაქვს"; "სომხურენოვანი სკოლა ბილინგვური ორი საგანი"; "ბილინგვური სწავლების სუბმერსის მოდელი."; "ქართულენოვანი სწავლა"; "ხელოვნების, მე და საზოგადოების გაკვეთილები დაწყებით საფეხურზე."; "გვაქვს ქართულენოვანი სკოლა და არ გვესაჭიროება ეს მოდელები."; "ვფიქრობთ, ჩვენი სკოლის რეალობიდან გამომდინარე, სადაც უმრავლესობა ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელია და სწავლება მიმდინარეობს ქართულ ენაზე, აქცენტი გაკეთდეს ქართული ენის დამატებითი გაკვეთილის ჩატარებაზე, კვირაში რამდენჯერმე. შეიქმნას სახელმწიფო ენის ცოდნის შესაბამისის დონის ჯგუფები რომელშიც მოსწავლეებს გააერთიანებენ და ჯგუფის შეცვლა მოხდება მათი მიღწევების დონის შესაბამისად, რაც მეტ მოტივაციას გაუჩენს მოსწავლეს სრულფასოვნად დაეუფლოს სახელმწიფო ენას და ასევე გააუმჯობესოს აკადემიური შედეგები სხვა საგნებშიც."; "არც ერთი"; "არანორმალური განათლება"; "ორენოვანი სწავლების მოდელი"; "ჩემი აზრით ბილინგვური განათლება ყველაზე კარგი მოდელია."; "აღნიშნული მოდელები მნიშვნელოვანია ჩვენთვის"; "სწავლობენ ქართულად"; "ბილინგვური კუთხით არ გვესაჭიროება არანაირი მოდელი"; "ეთნიკური უმცირესობები სკოლაში სწავლობენ მშობლიურ ენაზე, მხოლოდ რამდენიმე საგანი

ისწავლება ქართულ ენაზე."; "სკოლაში სწავლა მიმდინარეობს მშობლიურ ენაზე, გაძლიერებული ქართული ენის შესწავლით."; "ჩვენი სკოლა იღებს დახმარებით ბილინგვურ მოდელს"; "ორენოვანი სწავლება, ქართული და აზერბაიჯანული სწავლება მიმდინარეობს ორივე ენაზე.123"; "ეთნიკური უმცირესობები სკოლაში სწავლობენ მშობლიურ ენაზე და ქართული ენა ისწავლება, როგორც საგანი. ასევე იქნება დამატებითი ქართული ენის კურსები."; "მშობლიურ ენასთან ერთად სახელმწიფო ენაც იყოს, მაგრამ არა მშობლიური ენის ხარჯზე."; "მოემატოს ქართული ენის საათები-რათა ბავშვებმა დაეუფლონ ქართულ ენას (ცალკე საათად დაემატოს ისეთი აქტივობები, რომელიც მხოლოდ და მხოლოდ ენის შესწავლას დაეთმობა და არა საგნის შესწავლას)";

3.20. გთხოვთ, დაგვიწეროთ თქვენი უკუკავშირი ბილინგვური განათლების თემის მნიშვნელობასთან დაკავშირებით.

მოცემულ კითხვაზე პასუხი გასცა 40-მა სკოლამ, რომლებმაც დააფიქსირეს შემდეგი პასუხები:

"ბილინგვურმა განათლებამ ბევრი სარგებელი მოიტანა ჩვენი სკოლისთვის. მოსწავლეები ურო მოტივირებული არიან საგნების მიმართ. ისინი ჩართული არიან სხვადასხვა აქტივობებში."; "შესანიშნავია, ბავშვები უფრო მალე სწავლობენ ენას, მივესალმები"; "ბილინგვური განათლება შესაძლებლობას აძლევს მოსწავლეს თანაბრად ისწავლოს ორი ან მეტი ენა და შეეძლოს კომუნიკაციაში შევიდეს სხვა ეროვნების წარმომადგენლებთან, გაიგოს მათი ინტერესები და კულტურა."; "მოსწავლეების სახელმწიფო ენის სწავლაში უკეთეს ზეგავლენას ახდენს."; "საგნების მიხედვით ბილინგვური განათლების მოდელის განხორციელება (კლასების მიხედვით), ყველაზე ხელსაყრელი და უკეთესი მოდელი არის ეს , რომელიც ამ მოდელს ამჟამად იყენებს განათლების სამინისტრო ორ რეგიონში (ქვემო ქართლი და სამცხე ჯავახეთი)"; "ბილინგვური განათლება დაწყებით კლასებში გვეხმარება უკეთ დაეუფლონ მოსწავლეები სახელმწიფო ენას სხვადასხვა მიმართულებით, რაც უფრო ეფექტურს ხდის სასწავლო პროცესს და ზრდის

მოტივაციას"; "სკოლაში მოსწავლეებს ეხმარება სახელმწიფო ენის სწავლაში"; "ბილინგვური განათლება არაქართულ თემში - მოსწავლეებში ხელს უწყობს სახელმწიფო ენის უკეთ შესწავლას, რაც უფრო მეტად ხელს უწყობს მათ (ეთნიკური უმცირესობას) ინტეგრაციას საზოგადოებაში."; "მოსწავლეებმა დიდი ინტერესებით სწავლობენ."; "უკუკავშირი არ გვაქვს ბილინგვურ სწავლებასთან დაკავშირებით"; " (ბილინგვური სწავლების ეფექტურად განხორციელებისათვის საჭიროა სამი კომპონენტი: სკოლა, თემი და მშობელი. თემის და მშობლის ჩართულობა ნაკლებია ჩვენ შემთხვევაში."; "რომელ სახელმწიფოშიც ცხოვრობ იმ სახელმწიფო ენაზე უნდა იყოს სწავლება და სახელმწიფომ ხელი უნდა შეუწყოს ენის ათვისებაში."; "კარგი ინიციატივაა, სასურველია, რომ გაგრძელდეს."; "ჩვენს სკოლაში არ ხორციელდება (ბილინგვური სწავლება"; "ბილინგვური განათლების დანერგვა მნიშვნელოვანია ჩვენი ქვეყნისთვის, განსაკუთრებით - ეთნიკური უმცირესობით დასახლებული რეგიონების სკოლებში, სახელმწიფოს უნდა ჰქონდეს მზაობა, შესაბამისი ფინანსური და ადამიანური რესურსით დაეხმაროს სკოლებს, რათა სრულფასოვანი და ინკლუზიური გახდეს სასკოლო გარემო და მოხდეს ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენლებს შორის ინტეგრაცია."; "ძალიან მმიშვნელოვანი და აუცილებელია"; "საჭირო და აუცილებელია განსაკუთრებით იმ რეგიონებსა თუ სოფლებში სადაც ქართულენოვანი მოსახლეობის სიმწირეა."; "ჩვენი სკოლა არ საჭიროებს ბილინგვურ განათლებას, რადგანაც სკოლა არის მცირეკონტიგენტიანი და ყველა მოსწავლე ფლობს ქართულ ენას."; "ბილინგვური სწავლება ეხმარება ჩვენს მოსწავლეებს ქართულ ენაზე მიიღონ დამატებითი და მათთვის სასარგებლო ინფორმაცია კონკრეტული საგნის - სამოქალაქო განათლების - მიმართულებით."; "ძალიან კარგი ურთიერთობა"; (ბილინგვური სწავლების ფარგლებში ძალიან ბევრია კომპლექსური დავალებები, რომლებიც მოიცავენ ბევრ უცხო სიტყვას, ხშირად კი ჭარბობს ტერმინოლოგია, რომელიც რთულად დასამახსოვრებელია და მოსწავლეები ვერ ასწრებენ

საგნის სწავლებაც კი.”; “ბილინგვური სწავლება მნიშვნელოვანია ჩვენი მოსწავლეების მომავლისთვის და სპეციალისტები კარგად მუშაობენ ჩვენთან სკოლებში.”; “უკუკავშირი არ გვაქვს”; “ბილინგვური სწავლების დროს არც მშობლიური ენა იჩაგრება, არც სახელმწიფო ენა.”; “ბილინგვური განათლება ძალიან მნიშვნელოვანია სკოლისთვის”; “ჩვენი აზრით, ბილინგვური განათლების სწავლება სკოლაში მოსწავლეებს თვითგანვითარებაში ხელს უწყობს.”; “საქართველოში მცხოვრები ყველა ეთნიკური ჯგუფი უნდა ფლობდეს ქართულ ენას, ეს არ გამორიცხავს იმას, რომ საკუთარი ენა იცოდნენ”; “თემა მნიშვნელოვანი და აქტუალურია, მაგრამ არა ჩვენი სკოლისთვის”; “ ბილინგვური განათლება ხელს უწყობს სახელმწიფო ენის სწავლას”; “ბილინგვური განათლება მნიშვნელოვანია სახელმწიფო ენის სწავლებაში.”; “ჩემი აზრით, ბილინგვური განათლება დაეხმარება მოსწავლეებს ქართულად გამოხატონ.”; “ბილინგვური სწავლება სკოლებში ძალიან კარგად მიმდინარეობს და ძალიან კარგი პროგრამაა და ბილინგვური ენის მასწავლებლებიც ძალიან კარგად ასწავლიან ბავშვებს. მე, როგორც დირექტორი, ძალიან კმაყოფილი ვარ ამ პროგრამით.”; “ვფიქრობთ, ბილინგვური განათლება ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან მოსწავლეები იღრმავებენ ცოდნას ქართულ ენაში, ვფიქრობთ, პირველივე კლასიდან რომ იყოს ბილინგვური განათლება რამდენიმე საგანში, შემდგომ შესაძლებელი იქნება ქართული ენის დატვირთვის გაზრდა გაკვეთილებზე, რაც პირდაპირ აისახება მოსწავლეთა ცოდნის ამაღლებაზე.”; “სწავლა მიმდინარეობს ორ ენაზე.”; “ის წლები, როდესაც ჩვენი სკოლა გადიოდა ბილინგვურ სწავლებას, კერძოდ, დაწყებით საფეხურზე, საგრძნობლად ემჩნეოდა მოსწავლეების აკადემიურ ხარისხს, რადგან, მეტი დრო ეთმობოდა სახელმწიფო ენას მათ სასწავლო პროცესში.”; “არაქართულენოვანი სკოლებისათვის ძალიან მნიშვნელოვანია ბილინგვური სწავლება, სახელმწიფო ენის სწავლა პირველ ადგილზე უნდა იყოს.”; “ვფიქრობ, მოსწავლეს უნდა ვესაუბროთ სამიზნე ენაზე, ამიტომ ბილინგვური სწავლება არ იქნება ეფექტური ენის შესწავლის პროცესში”;

- **ბილინგვური განათლების ტიპების რეიტინგული მაჩვენებელი**

82-მა საჯარო სკოლამ, სადაც სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეები, საკუთარი ადამიანური და მატერიალური რესურსიდან გამომდინარე შეაფასა რაოდენობრივი კითხვარის მიმართულება N3-ში ჩამოთვლილი ბილინგვური განათლების ყველაზე გავრცელებული ტიპები ხუთბალიანი სკალის მიხედვით (რომლებიც ზემოთ უკვე ჩამოვთვალეთ) და საშუალო რეიტინგული ქულების მიხედვით შემდეგი სურათი მივიღეთ (N1 ბილინგვური განათლების ტიპი მიიჩნევა ყველაზე პრიორიტეტულად და მას მოჰყვება დანარჩენი საშუალო რეიტინგული ქულის მიხედვით):

1. სახელმწიფო ენის სწავლებით: ეთნიკური უმცირესობები სკოლაში სწავლობენ მშობლიურ ენაზე და ქართული ენა ისწავლება, როგორც საგანი.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 3.91

2. სუბმერსია (2): ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლე მოხვდება კლასში, სადაც ყველა ბავშვი ეთნიკურ უმცირესობას მიეკუთვნება და სწავლება ქართულ ენაზე მიმდინარეობს.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 3.27

3. დახმარებითი ბილინგვური მოდელი: ორენოვანი გაკვეთილები, სადაც სახელმწიფო ენის საათობრივი დატვირთვა თანდათანობით იზრდება, მაგრამ მშობლიური ენა ყოველთვის სარგებლობს მხარდაჭერით.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 3.29

4. ტრანზიტული ბილინგვური განათლება: ეთნიკური უმცირესობის ენა, როგორც სწავლების ენა, ქართული ენის პარალელურად გამოიყენება და ქართული ენით დატვირთვა თანდათანობით იმატებს.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 3.23

5. სუბმერსია (1): ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლე, რომელიც ვერ ფლობს ქართულ ენას, მოხვდება კლასში, სადაც სწავლება ქართულ ენაზე მიმდინარეობს და მოსწავლეთა უმრავლესობა საუბრობს ქართულ ენაზე.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 3.06

6. ორმხრივი იმერსია: მოიცავს ორენოვან ჯგუფს, სადაც მოსწავლეები სწავლობენ ორ ენაზე, რის შედეგადაც ორივე ჯგუფი ეუფლება ერთნაირად ორივე ენას.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 3.00

7. მეორე ენის „ჩაძირვის“ მოდელი: ეთნიკური უმცირესობები სკოლაში სწავლობენ ძირითადად მშობლიურ ენაზე, შემდეგ კი თანდათან ხდება ქართული ენით ჩანაცვლება.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.91

8. სუბმერსია საკომპენსაციო გაკვეთილებთან ერთად (3): ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები დაწყებით კლასებში ქართულ ენას, მათემატიკას და ბუნებისმეტყველებას სწავლობენ ქართულ ენაზე ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების მიდგომით შექმნილი სპეციალური პროგრამით, კლასელებისგან განცალკევებით, ხოლო დანარჩენ საგნებს სწავლობენ კლასელებთან ერთად. ენობრივი კომპეტენციების განვითარებასთან ერთად თანდათან ბრუნდებიან ძირითად კლასში და საბოლოოდ, ყველა საგანს სწავლობენ თანატოლებთან ერთად ქართულ ენაზე.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.89

9. ნაწილობრივი ჩაძირვა (იმერსია): ეთნიკური უმცირესობები სკოლაში სწავლობენ მშობლიურ ენაზე, მხოლოდ რამდენიმე საგანი ისწავლება ქართულ ენაზე.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.86

10. სეგრეგაციული: ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეები სკოლაში სწავლობენ მხოლოდ თავიანთ მშობლიურ ენაზე.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.79

11. სუბმერსია საკომპენსაციო გაკვეთილებთან ერთად (2): ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები ყველა საგანს სწავლობენ ქართულ ენაზე. გაკვეთილების დამთავრების შემდეგ მათ საკომპენსაციოდ უტარდებათ ქართული ენის გაკვეთილები.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.74

12. სუბმერსია საკომპენსაციო გაკვეთილებთან ერთად (1): ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები ყველა საგანს სწავლობენ ქართულ ენაზე. მათ ყოველდღე უტარდებათ დამატებითი გაკვეთილები საგაკვეთილო საათების დამთავრების შემდეგ, სადაც საგნების შინაარსი ხელმეორედ გამარტივებული სახით ქართულ ენაზე მიეწოდებათ.

საშუალო რეიტინგული ქულა- 2.73

13. ბილინგვური განათლება უმცირესობის ენის შესანარჩუნებლად: ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი ბავშვები სკოლაში სწავლობენ ქართულ ენაზე, სადაც მათი მშობლიური ენა ისწავლება, როგორც საგანი.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.51

14. ორმხრივი ჩაძირვის (იმერსიის) მოდელი: ნახევარი კლასის მოსწავლეები არიან ქართულ ენაზე მოლაპარაკეები, ხოლო მეორე ნახევარი - ეთნიკური უმცირესობების ენაზე საუბრობს. სწავლება მიმდინარეობს ორივე ენაზე.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.48

15. დუალური ბილინგვური განათლება: ეთნიკური უმცირესობის ენა ქართული ენის პარალელურად გამოიყენება, როგორც სწავლების ენა. ნახევარი დღის განმავლობაში სწავლება ქართულ ენაზე მიმდინარეობს, ხოლო მეორე ნახევარი - მშობლიურ ენაზე. ანდა, მოსწავლეებს ერთ დღეს/კვირას რომელიმე საგანს ერთ ენაზე ასწავლიან, ხოლო სხვა დღეს/კვირას - მეორეზე.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.46

16. ადრეული ტოტალური ჩაძირვა (იმერსია): ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები სწავლას იწყებენ ქართულ ენაზე და პირველი ორი წელი მხოლოდ ამ ენაზე მიმდინარეობს ყველა საგნის სწავლება. ეთნიკური უმცირესობების ენის სწავლება მესამე კლასიდან იწყება, ყოველწლიურად მისი მოცულობა სულ უფრო იზრდება, ბოლო კლასებში საგნის უმეტესი ნაწილის სწავლება ეთნიკური უმცირესობების

ენაზე მიმდინარეობს; ქართულ ენაზე მხოლოდ რამდენიმე საგანი ისწავლება.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.32

17. სრული იმერსია: ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი ბავშვები სკოლაში სწავლობენ ქართულ ენაზე და მხოლოდ რამდენიმე საგანი ისწავლება მათ მშობლიურ ენაზე.

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.28

18. მესამე ენაზე ბილინგვური განათლება: ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლები სკოლაში სწავლობენ არა მშობლიურ და სახელმწიფო ენაზე, არამედ, მესამე ენაზე, მაგალითად რუსულად, ინგლისურად, ფრანგულად და სხვა

საშუალო რეიტინგული ქულა - 2.08

მიმართულება N3 - ის შეჯამება:

კვლევაში მონაწილე სკოლებმა ხუთბალიანი სკალის მიხედვით შეაფასეს ბილინგვური განათლების გავრცელებული მოდელები. ყველაზე მაღალი შეფასება (3.91) დაიმსახურა **„სახელმწიფო ენის სწავლებით“** მოდელმა, რაც გულისხმობს მშობლიურ ენაზე სწავლებას და ქართული ენის, როგორც საგნის, დამატებას. ეს მიუთითებს სკოლის ინტერესზე, შეინარჩუნოს მოსწავლეთა მშობლიური ენა, ხოლო სახელმწიფო ენის ათვისება მოხდეს თანმიმდევრულად და მხარდაჭერით. შემდეგ პოზიციებზე აღმოჩნდა **დახმარებითი ბილინგვური მოდელი** (3.29) და **სუბმერსია** (2) (3.27), რაც მეტყველებს იმაზე, რომ სკოლები უპირატესობას ანიჭებენ ეტაპობრივ და თანასწორობით მართული ენობრივი ინტეგრაციის მოდელებს, სადაც არ ხდება მშობლიური ენის უკანა პლანზე გადატანა. დამოკიდებულება შედარებით უარყოფითი იყო **სრული იმერსიის** (2.28) და **მესამე ენაზე ბილინგვური განათლების** (2.08) მიმართ. დაბალი შეფასებები მიანიშნებს რესურსების შეზღუდულობაზე, თემის მზაობის ნაკლებობაზე და პედაგოგიური გარემოს შეუსაბამობაზე ასეთი ტიპის ინტენსიური პროგრამებისთვის. საინტერესოა, რომ **ორმხრივი იმერსიის** (2.48) და **დუალური ბილინგვური განათლების** (2.46)

მოდელები სკოლის წარმომადგენლებმა ნაკლებად მისაღებად მიიჩნიეს, რაც შესაძლოა გამოწვეული იყოს ისეთი კომპლექსური ორგანიზაციული სქემების საჭიროებით, როგორიცაა ბალანსირებული ორენოვანი კლასი, საკადრო რესურსი და მასალები ორივე ენაზე.

რაც შეეხება **ღია კითხვებზე გაცემული პასუხების ანალიზს,** სკოლების მიერ მოწოდებულ პასუხებში რამდენიმე მნიშვნელოვანი ტენდენცია გამოიკვეთა: სკოლების ნაწილი აფასებს ბილინგვური განათლების გავლენას მოსწავლეთა მოტივაციის, აკადემიური მიღწევების და სახელმწიფო ენის ათვისების თვალსაზრისით; ხაზი ესმება მშობლიური ენის დაცვისა და პარალელურად ქართული ენის სწავლების მნიშვნელობას; მნიშვნელოვანი გამოწვევებად სახელდება თემის ჩართულობის სიმცირე, ბანაკებისა და არაფორმალური გარემოს ნაკლებობა, რაც ხელს უშლის ენის გამოყენების პრაქტიკულ შესაძლებლობებს; ზოგიერთი სკოლა აღნიშნავს, რომ საკუთარი კონტექსტიდან გამომდინარე ბილინგვური განათლების საჭიროება ნაკლებად საჭიროა – მაგალითად, სრულად ინტეგრირებული ქართული სექტორები ან მცირეკონტიგენტიანი სკოლები.

რაოდენობრივი კვლევის ძირითადი შედეგები და დასკვნები

ენობრივი მრავალფეროვნება: კვლევა აჩვენებს, რომ სკოლებში სწავლობს ეთნიკურად და ლინგვისტურად მრავალფეროვანი მოსწავლეთა ჯგუფი, რაც ბუნებრივად საჭიროებს მრავალმხრივ და დიფერენცირებულ მიდგომას. განსხვავებულია სკოლების საჭიროებები: ზოგიერთი სკოლა უპირატესობას ანიჭებს გამდიდრებით ბილინგვიზმს, ზოგი კი მხარს უჭერს ეტაპობრივ იმერსიას. ცხადია, რომ არ არსებობს ერთიანი, ყველასთვის მისაღები მოდელი. სახელმწიფოს ენის სწავლება მშობლიური ენის პარალელურად: ეს მოდელი შეფასდა როგორც ყველაზე რეალისტური, გრძელვადიანად ეფექტური და საზოგადოების ინტეგრაციისთვის ხელსაყრელი. ოფიციალურ დოკუმენტაციაში ბილინგვური პროგრამების იშვიათად ასახვა: ბილინგვური პროგრამების მხოლოდ ნაწილობრივი ასახვა სკოლის დოკუმენტებში მიანიშნებს სისტემურ ხარვეზებზე და ართულებს პროგრამების მონიტორინგს და შეფასებას. განვითარების

საჭიროებები: სკოლებს სჭირდებათ როგორც ადამიანური რესურსი (მასწავლებლები, რომლებიც ფლობენ ორ ენას), ისე მეთოდური მხარდაჭერა და სასწავლო მასალა, რაც ხელს შეუწყობს მდგრადი ბილინგვური განათლების განვითარებას.

საქართველოში განხორციელებული პროექტები უმცირესობათა ენობრივი განათლების მიმართულებით

სადისერტაციო ნაშრომის დასაწყისში უკვე აღინიშნა, რომ 1999 წლის 27 აპრილს საქართველო შეუერთდა ევროპის საბჭოს და წევრ ქვეყნებთან უფრო მჭიდრო ერთიანობის მისაღწევად, ქვეყანამ დაიწყო მათ მიერ მიღებული სტანდარტების და რეკომენდაციების გატარება, რაც აისახა არაქართულენოვან სკოლებში სხვადასხვა ღონისძიებების და პროექტების განხორციელებაში.

სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში წარმოდგენილია ის პროექტები, რომლებიც დაიგეგმა და განხორციელდა არაქართულენოვანი მოსწავლეების ენობრივი კომპეტენციების განვითარებისთვის საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების ბაზაზე. ამასთანავე, მოკლედ მიმოხილულია ის წინარე ფაქტორები/პირობები, რაც წინ უძღოდა კონკრეტული აქტივობების განხორციელებას და რაც ქმნის სიტუაციის უკეთ გააზრების შესაძლებლობას.

პროექტი „მომავალი იწყება დღეს“

2004 წლიდან დაიწყო აქტიური ზრუნვა ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრაციაზე, სახელმწიფო ენის პოპულარიზაციაზე. შეიძლება პირველი ეფექტური, წინ გადადგმული ნაბიჯი ეწოდოს ამ მიმართულებით განათლების სამინისტროს მიერ შექმნილ კონკრეტულ მიმართულებას „სამოქალაქო ინტეგრაციის პროგრამებს“, რომელშიც შედიოდა სახელმწიფო ენის, საქართველოს ისტორიის და გეოგრაფიის სწავლება, ბილინგვური განათლება და სხვადასხვა აქტივობების დაფინანსება, როგორიცაა სასკოლო ექსკურსიები და ა.შ „ანუ ის, რაც

კომუნიკაციას შეუწყობდა ხელს“, „ჩვენი პროგრამების მიმართულება, გარდა ენის სწავლებისა, იყო ელემენტარული კონტაქტები და კომუნიკაცია თემებს შორის და ადამიანებს შორის“ (განათლების ექსპერტი N11). აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოში 1998 წლიდან მოქმედებდა პროგრამა, რომელიც უზრუნველყოფდა კვალიფიციური ქართული ენის მასწავლებლების გაგზავნას ეთნიკური უმცირესობებით მჭიდროდ დასახლებულ რეგიონებში. ისინი იქ მუშაობდნენ სასწავლო რესურსების, სახელმძღვანელოებისა და შესაბამისი სასწავლო გეგმების გარეშე. მაგალითისთვის, შეიძლება ითქვას, რომ არაქართულენოვან ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში „ბავშვები, რომლებიც გამარჯობას ვერ ამბობდნენ, ვეფხისტყაოსანს სწავლობდნენ და აბსოლუტურად შეუიარაღებლები იყვნენ ეს მასწავლებლები, ისევე, როგორც ის, რომ მათი პროფესიული განვითარება არ მომხდარა“ (განათლების ექსპერტი N14). მათი ანაზღაურება დანამატის სახით კი შეადგენდა 200 ლარს. მოცემულ პირობებში, 2004 წელს, საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრომ შეიქმნა პროგრამა „მომავალი იწყება დღეს“, რომელიც მხოლოდ ორი წელი მოქმედებდა. ამ პროგრამის მიზანი იყო სახელმწიფო ენის, საქართველოს ისტორიისა და საქართველოს გეოგრაფიის, როგორც სასკოლო საგნების სწავლების გაუმჯობესება ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებში, უფრო კონკრეტულად კი იმ სოფლების სკოლებში, სადაც იყო ვაკანსია აღნიშნული მიმართულებით. ამ მიზნით ჩატარდა კონკურსი, რომლის შედეგადაც შეირჩნენ კვალიფიციური პედაგოგები სხვადასხვა რეგიონში გასაგზავნად. „არა მარტო საგნის პროფესიონალებს ვეძებდით, არამედ მაღალი სამოქალაქო ცნობიერების, საკომუნიკაციო უნარების მქონე ადამიანებს. იმათ უნდა შეძლებოდათ ყოფილიყვნენ თავისი საქმის ელჩები და ვიღაცამ დაარქვა ეს სახელი „მისიონერი“ და თავის თავს უძახდნენ „მისიონერებს“ (განათლების ექსპერტი N11). შერჩეული მასწავლებლები გადანაწილდნენ იმ რეგიონებში, სადაც ეთნიკურად არაქართველები კომპაქტურად არიან დასახლებულები მაგალითად, კახეთში, ქვემო ქართლსა და სამცხე ჯავახეთში. კონკურსის შედეგად 150-ზე მეტი მასწავლებელი შეირჩა. „დიდი რაოდენობა იმ ადამიანებისა, რომლებიც მაშინ

ჩაერთვნენ ამ პროექტში, დღესაც აგრძელებს ეთნიკურ უმცირესობებთან მუშაობას და ამ მიმართულებით არის დღესაც დასაქმებული“ (განათლების ექსპერტი N10). ეს პედაგოგები ვალდებულები იყვნენ, ეცხოვრათ ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებში. მათი ანაზღაურება, გარდა მასწავლებლის საათობრივი დატვირთვისა, რომელიც იმ დროისთვის შეადგენდა დაახლოებით 100 ლარს, დამატებით იყო 500 ლარი და ეს იყო ყველანაირად წამახალისებელი და სტიმულის მომცემი პროექტი. სახელმწიფოსგან იყო საკმაოდ კარგი ბიძგი, რომ ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრაციის გზაზე ყოფილიყო შთამბეჭდავი ნაბიჯი გადადგმული. „პირადად ჩემს ცხოვრებაში, პროფესიულ ცხოვრებაში მნიშვნელოვანი გადატრიალება მოახდინა, შემდეგ პრაქტიკულად გადავწყვიტე, ამერჩია ეს გზა“ (განათლების ექსპერტი N10).

2004 წლისთვის ეთნიკურ უმცირესობებში ქართული ენის ცოდნის თვალსაზრისით იყო ძალიან დაბალი მზაობა და, შეიძლება ითქვას, მოტივაციაც. ქართველებთან საკომუნიკაციო ენას რუსული წარმოადგენდა. გარდა ამისა, როგორც უკვე აღინიშნა, სკოლებში არ იყო სახელმწიფო ენის შესწავლისთვის შესაბამისი სახელმძღვანელოები, მაგალითად, არაქართულენოვან სკოლაში მეექვსე კლასიდან ასწავლიდნენ ეთნიკურ უმცირესობებს ქართული ენის იმ პროგრამით, რაც ქართულენოვან სკოლაში ქართულენოვანი მოსწავლეებისთვის მეხუთე კლასში იყო გათვალისწინებული, რაც არ იყო შესაბამისი ქართულ ენაში ენობრივი კომპეტენციების განვითარებისთვის. ამიტომ მასწავლებლები თავად შეიმუშავებდნენ რესურსებს, „გავიხსენე, მე როგორ ვსწავლობდი რომელიმე ენას და იმის მიხედვით თვითონ დავიწყე სავარჯიშოების და დავალებების შედგენა და საკლასო ოთახში შეტანა“ (განათლების ექსპერტი N10). რაც შეეხება საქართველოს ისტორიასა და საქართველოს გეოგრაფიას, აქ მასწავლებლები ცდილობდნენ, სახელმძღვანელოებში გადმოცემული ინფორმაციის ადაპტირება მოეხდინათ ენობრივი თვალსაზრისით და მაქსიმალურად გაემარტივებინათ და ამ სახით მიეწოდებინათ მოსწავლეებისთვის, რაც, ასევე, ერთგვარ საფუძველს უმზადებდა ბილინგვური განათლების დაწყებას.

რაც შეეხება ადგილობრივი მოსახლეობის დამოკიდებულებას ქართულენოვანი მასწავლებლებისადმი, რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ მოსახლეობა საკმაოდ კეთილგანწყობით ხვდებოდა სამინისტროს მიერ გაგზავნილ კადრებს ადგილზე. ერთად ატარებდნენ საღამოებს, აწყობდნენ ლაშქრობებს, ექსკურსიებს და სხვა ინტეგრაციისთვის ხელშემწყობ აქტივობებს. ქართველი მასწავლებლები, გარდა საგაკვეთილო საქმიანობისა, ადგილობრივებს ეხმარებოდნენ სხვადასხვა ადმინისტრაციული საქმის წარმოებაში, ასრულებდნენ თარჯიმნის ფუნქციას და ასე შემდეგ. თუმცა, ზოგჯერ იქმნებოდა გარკვეული გაუგებრობებიც, რომლებიც ძირითადად დაკავშირებული იყო ეთნიკური უმცირესობების შიშებთან, რომ დაკარგავდნენ მშობლიურ ენაზე სწავლის პრიორიტეტს. „ვრცელდებოდა ერთ-ერთი ფობია ადამიანებს შორის: „ეხლა განათლების რეფორმას ესენი გეგმავენ და დახურავენ სომხურ სკოლებს“. როცა ჩვენ ვუთხარით, რომ არამც თუ სომხური სკოლების დახურვას ვაპირებთ, არამედ გვინდა რომ სომხური სკოლები მოემატოს, სკოლებში გაიზარდოს განათლების ხარისხი - ეს მათთვის საკმაოდ იმედისმომცემი ცნობა იყო“, „მათ მიიღეს ეს პირობა, რომ ჩვენ არ ვცვლით საგანმანათლებლო პროგრამების შესაძლებლობას მათი შვილებისთვის“ (განათლების ექსპერტი N11). ამას დაემატა სამინისტროს მიერ სკოლის მართვის მიმართულებით განხორციელებული სერიოზული და საფუძვლიანი ცვლილებები: „სამეურვეო საბჭოს არჩევნები - პროცესები მიდიოდა რაღაც დემოკრატიისკენ, და პირიქით, მათ ხელში იქნებოდა სკოლის მართვა, ნელ-ნელა, პირიქით, ესეც მოეხმარა ნელ-ნელა შიშების უკან გადაგდებას“ (განათლების ექსპერტი N10). „მოგეხსენებათ, რომ ჯერ კიდევ არ იყო დაძლეული და ბოლომდე არც ახლა არ არი დაძლეული გარკვეული გაუცხოება, რომელიც არსებობს ეთნიკურ ნიადაგზე ადამიანებს შორის, თუმცა, ვერც კი შევადარებ 20 წლის წინანდელ და ახლანდელ მდგომარეობას, იმდენი რამე გაკეთდა ამ მიმართულებით, რომ რა ვიცი, მე ვთვლი, რომ ყინული საბოლოოდ გალღობილია უკვე“ (განათლების ექსპერტი N10).

როგორც ზემოთ აღინიშნა, პროექტის „მომავალი იწყება დღეს“ განხორციელება მოიცავდა მხოლოდ ორ აკადემიურ სასწავლო წელს (2004-2006 სწ).

გამომდინარე იქიდან, რომ არ ჩატარებულა კვლევა და არ არსებობს მონიტორინგის დოკუმენტები, ვერ გავზომავთ მის ეფექტურობას. „არ იზომებოდა და მთლიანად ჩვენს კეთილსინდისიერებაზე იყო მონდობილი ამ საქმის კეთება, მისი წარმატება და ეფექტური მუშაობა“ (განათლების ექსპერტი N10). აქვე გასათვალისწინებელია ქართულ ენაში საათობრივი დატვირთვა, რომელიც შეადგენდა სამ აკადემიურ საათს კვირაში. ასეთ პირობებში, ორწლიანი მუშაობის შედეგად, მნიშვნელოვანი გაუმჯობესება ენობრივი კომპეტენციებით თვალსაზრისით მოსწავლეებს ვერ ექნებოდათ, „მაგრამ რაც დადებითი იყო, ეს არი, რომ ბავშვებმაც და მასწავლებლებმაც დაინახეს, რამდენად კარგია, როდესაც ენის ბუნებრივად მატარებელი გასწავლის ენას“ (განათლების ექსპერტი N10).

პროექტი „მრავალენოვანი განათლება საქართველოში“

2004 წლის სექტემბრიდან „CIMERA“ – შვეიცარიის საგარეო საქმეთა დეპარტამენტის ფინანსური მხარდაჭერით და ეუთო/უმაღლესი კომისრის ეროვნულ უმცირესობათა დარგში მონაწილეობით მუშაობდა საქართველოში ენობრივი პოლიტიკისა და მრავალენოვანი განათლების საკითხებზე. 2005 წელს გაეროს განვითარებისა და რეფორმების ფონდის დაფინანსებით ჩატარდა კვლევა, რომლის მიხედვით, აღიწერა საქართველოს ყველა არაქართულენოვანი სკოლა, რამაც შექმნა საფუძველი განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროსა და საერთაშორისო დონორების/არასამთავრობო ორგანიზაციების მიზანმიმართული ქმედებებისთვის (ენობრივი პოლიტიკა და განათლება მრავალენოვან საზოგადოებაში, 2006).

საქართველოში საწყის ეტაპზე „CIMERA“-მ მუშაობა წარმართა კვლევების, კონფერენციებისა და სემინარების ორგანიზებისკენ, რომლებიც მიზნად ისახავდა დიალოგის წამოწყებას ეთნიკურ უმცირესობათა ჯგუფებსა და ხელისუფლებას შორის. ცენტრალური მთავრობის მიერ გატარებული ენობრივი პოლიტიკა და ქართული ენის გაძლიერება სხვადასხვანაირად იყო აღქმული ეთნიკური უმცირესობების მხრიდან: ზოგიერთი მას მიიჩნევდა ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრაციის გაუმჯობესების ხელშეწყობად, ხოლო ნაწილი თვლიდა, რომ ეს იყო

უმცირესობათ კიდევ უფრო დისკრიმინაციის მცდელობა. სწორედ ამიტომ, საჭირო გახდა კომპლექსური მუშაობა, მრავალენოვანი ქვეყნების გამოცდილების გაზიარება და, შესაბამისად, დაიგეგმა მეორე კონფერენცია: „ენობრივი პოლიტიკა და განათლება მრავალენოვან საზოგადოებაში“. კონფერენციაზე წარმოდგენილმა მრავალენოვანმა კონცეფციამ დიდი მხარდაჭერა გამოიწვია ეთნიკურ უმცირესობებში, რამაც განაპირობა CIMERA–ს მიერ ახალი საპილოტე პროექტის შემოტანა სამცხე-ჯავახეთსა და ქვემო ქართლში მცხოვრები ქართველი, სომეხი და აზერბაიჯანელი ბავშვებისთვის. აღნიშნულმა ორგანიზაციამ საქართველოში მუშაობა დააფუძნა ყირგიზეთსა და ტაჯიკეთში მიღებულ საკუთარ გამოცდილებაზე. პროექტი „მრავალენოვანი განათლება საქართველოში“, რომელიც განხორციელდა 2006 წლის აპრილიდან 2008 წლის აპრილამდე, მიზნად ისახავდა მეთოდოლოგიური მექანიზმების შექმნას და მასწავლებლების გადამზადებას ეთნიკური უმცირესობებით მჭიდროდ დასახლებული რეგიონების დაწყებით სკოლებში მრავალენოვანი განათლების მოდელების დასამკვიდრებლად. „12 საპილოტე სკოლა იყო ქვემო ქართლში და სამცხე-ჯავახეთში შერჩეული, სადაც გარკვეულწილად მოხდა აპრობირება და პირველად იყო იმის მცდელობა, რომ საპილოტე რეჟიმში განხორციელებულიყო ბილინგვური განათლების მოდელი“ (განათლების ექსპერტი N14). დაახლოებით სამასამდე მოსწავლეს ასწავლიდნენ, სულ მცირე, ორ ენაზე - მშობლიურ და სახელმწიფო ენაზე. მრავალენოვანი განათლების მოდელის მიზანი იყო მოსწავლეს ერთდროულად გაეუმჯობესებინა კომპეტენციები სახელმწიფო ენის ცოდნაში და უზრუნველეყო მათი მშობლიური ენის სტაბილური განვითარება და კულტურული ინდივიდუალობის შენარჩუნება (ენობრივი პოლიტიკა და განათლება მრავალენოვან საზოგადოებაში, 2006 წ. გვ.12-18). ორწლიანი ინტერვენციის შედეგად, სამინისტრომაც დაიწყო ამ ტიპის მოდელზე ფიქრი და 2008-2009 წწ. უკვე სახელმწიფო პოლიტიკის დონეზე განიხილეს ბილინგვური განათლების მნიშვნელობა. შესაბამისად, შემუშავდა კონცეფცია და ბილინგვური განათლების პროექტი. 2010 წელს კანონმდებლობაში შევიდა ცვლილება და

მულტილინგვური განათლების პროგრამები საკანონმდებლო დონეზე აისახა. უფრო დეტალურად ეს მიმართულება განიხილება ქვემოთ.

პროექტი „ბილინგვური 1-ლი კლასის მოდელი არაქართულენოვან სკოლებში“

2006-2007 სასწავლო წლიდან მარნეულის და ბოლნისის სკოლების მაღალკონტინგენტიანი სკოლების თითქმის ყველა პირველი კლასი გადავიდა ბილინგვურ სწავლებაზე, რაც მოსწავლეს ორივე ენაზე თანაბარი განვითარების შესაძლებლობას აძლევდა. პროექტი დაფინანსდა ფონდი „ღია საზოგადოება საქართველოს“ მიერ და უზრუნველყოფდა შემდეგი მიზნების განხორციელებას: „დაკმაყოფილდეს ადგილობრივი მოსახლეობის სოციალური დაკვეთა ბილინგვური განათლების ფართოდ დანერგვის შესახებ; ხელი შეუწყოს ქვემო ქართლის არაქართულენოვან სკოლებს მათ მიერვე წამოწყებული ბილინგვური სწავლების მოდელის დანერგვაში; მომზადდეს და სამიზნე სკოლებს გადაეცეს შესაბამისი სახელმძღვანელოები და სასწავლო მასალები, ასევე, მასწავლებლის სახელმძღვანელოები ყველა იმ დისციპლინაში, რომელთა ტრადიციულ სწავლებასაც ბილინგვური მოდელი ცვლის; მომზადდეს პედაგოგთა ადგილობრივი კადრი, რომლებიც, პროექტის დასრულების შემდგომ, დამოუკიდებლად შეძლებენ გააგრძელონ და განახორციელონ თავიანთ სკოლებში ბილინგვური სწავლება, ამასთან, შეეძლებათ დაეხმარონ სხვა პედაგოგებს ბილინგვური სწავლების დანერგვაში; შეიქმნას სასწავლო-მეთოდური ბაზა, სასწავლო მასალებითა და მეთოდური სახელმძღვანელოებით, რაც პროექტის დასრულების შემდგომაც დიდხანს გაუწევს დახმარებას ბილინგვური სწავლების ფორმით დაინტერესებულ მასწავლებლებს.“ (თუშური, 2008, გვ.221).

ბილინგვური მოდელის მიხედვით, დაწყებით საფეხურზე ზუსტი მეცნიერებების ბილინგვური სწავლება შემოდის, რასაც თანდათანობით ენაცვლება მონოლინგვური სწავლება მეორე ენაზე. ჰუმანიტარული ციკლის საგნები ამ მოდელში გვიან იწყება, რადგან გაცილებით მაღალ ენობრივ კომპეტენციებს

მოითხოვს. ბილინგვური კლასების პედაგოგები შეირჩა ტესტირების საფუძველზე, ჩაუტარდათ ტრენინგები და დაენიშნათ სახელფასო დანამატი. რაც შეეხება უშუალოდ პროგრამას, დაწყებით საფეხურზე სასწავლო მასალა მოსწავლეებს მიეწოდებათ „ჰორიზონტალურ ჭრილებში“, ანუ დროის გარკვეული მონაკვეთის განმავლობაში ბავშვები ყველა საგანში ერთ თემატურ ბლოკზე მუშაობენ. სხვადასხვა საგანში ეროვნული სასწავლო გეგმის შედეგების მისაღწევად ერთი და იგივე თემატური ბლოკები სხვადასხვა კუთხით მუშავდება. აღსანიშნავია, რომ სწავლა-სწავლება ძირითადად თამაშის პრინციპის მიხედვით მიმდინარეობს. თამაშში ჩართვის წინაპირობა მშობლიურ ენაზე ნასწავლი მასალის ქართულ ენაზე გამოყენებაა. ხოლო თამაშში ახსნისას გამოიყენება მოსწავლეების მშობლიური ენა (თუშური, 2008). გვ. 215-221).

პროექტი „ორენოვანი სწავლების ერთი კერძო მოდელი ქვემო ქართლის არაქართულენოვანი სკოლებისთვის“

ადრეულ ასაკში ბილინგვური განათლების, ორ ენაზე სწავლების უპირატესმა ხასიათმა, რომლის საშუალებითაც ბავშვის მშობლიური ენობრივ-კულტურული გარემო ვითარდება, უბიძგა პროექტის „ორენოვანი სწავლების ერთი კერძო მოდელი ქვემო ქართლის არაქართულენოვანი სკოლებისთვის“ ავტორს ქალბატონ ლალი ასლამაზიშვილს შეექმნა ბილინგვური სწავლების ექსპერიმენტული მოდელი ქვემო ქართლში, კერძოდ, დმანისის რაიონის ორ სკოლაში: სოფელ ყარაბულაღისა და სოფელ ოროზმანის საჯარო სკოლებისთვის. აღნიშნული საგანმანათლებლო დაწესებულებები შეირჩა მოსახლეობის დაინტერესებიდან გამომდინარე დაუფლებოდნენ სახელმწიფო ენას და, ამასთანავე, სკოლის მატერიალურ-ტექნიკური ბაზაც ხელშემწყობი ფაქტი აღმოჩნდა (ასლამაზიშვილი, 2008. გვ. 222-223). პროექტი წარდგენილი იყო ფონდის „ღია საზოგადოება-საქართველო“ საგრანტო კონკურსზე, დაფინანსებაზე უარის მიღების შემდეგ ბილინგვური მოდელი მაინც განხორციელდა ქვემო ბოლნისის საჯარო სკოლაში (განათლების ექსპერტი N5).

„ორენოვანი სწავლების მოდელი ქვემო ქართლის არაქართულენოვანი სკოლებისთვის“ გულისხმობდა 50/50%-ზე ბალანსის (გარდა პირველი კლასისა, სადაც მშობლიური ენის წილი მეტია) შენარჩუნებას. ამასთანავე, გათვალისწინებული იყო ცალკეული საგნების ორივე ენაზე ინტეგრირებულად სწავლება, რაც შემდგომ ეტაპზე ქართულად სწავლის საფუძველი გახდებოდა. აღნიშნული მოდელის მიხედვით, დაწყებით საფეხურზე, მშობლიურ ენაზე უნდა შესწავლილიყო მშობლიური ენა, მათემატიკა და მუსიკა, ხოლო სახელმწიფო ენაზე - ხატვა, შრომა, ფიზკულტურა და ქართული ენა, რომელსაც ორი საგაკვეთილო საათი დაემატებოდა. სასკოლო საგნები ისწავლება ორ ენაზე ცალ-ცალკე გაკვეთილზე, ხოლო შემდეგ წელს ამ საგნების სწავლება მთლიანად სახელმწიფო ენაზე გადავა. აღნიშნული მოდელი არ იყო დოგმატური და ითვალისწინებდა საჭიროებებიდან გამომდინარე ცვლილებებს და კორექტირებას (ასლამაზიშვილი, 2008, გვ. 224-227).

მულტილინგვური სწავლების ხელშეწყობა

2004 წლის დეკემბრიდან განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრომ, ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა უმაღლესი კომისრის ოფისის მხარდაჭერით, შეიმუშავა სახელმწიფო ენის (ქართულის) სწავლების ახალი სტანდარტები როგორც მეორე ენისათვის, რომელიც რეალურად 2010 წლამდე არ მიღებულა. თუმცა, აღსანიშნავია, რომ სპეციალური პროგრამის ფარგლებში, 2005 წლიდან, სწორედ ამ სასწავლო გეგმაზე დაფუძნებით დაიწყო სამცხე-ჯავახეთის, ხოლო 2006 წლიდან - ქვემო ქართლის არაქართულენოვანი სკოლების ქართული ენისა და ლიტერატურის ყველა მასწავლებლის გადამზადება. ასევე, ჩატარდა ტრენინგები პედაგოგთა კვალიფიკაციის ამაღლებისა და კომუნიკაციური სწავლების უახლესი მეთოდოლოგიის დანერგვის მიზნით. გარდა ამისა, სახელმწიფო ენის სწავლების გაძლიერების ფონზე, ასევე, დაიწყო ეთნიკური ჯგუფებისთვის მშობლიური ენის მხარდაჭერის პროგრამა, „რომელიც მნიშვნელოვანი საწინდარია მეორე ენისთვის და ბილინგვიზმის განვითარებისთვის“ (განათლების ექსპერტი N14). აღსანიშნავია, რომ

ადგილობრივი მასწავლებლები მომარაგდნენ მათთვის საჭირო ლიტერატურით: დაიბეჭდა და უფასოდ გავრცელდა არაქართულენოვანი სკოლის პედაგოგებში 8 მეთოდიკური ბროშურა და ტიპობრივი სავარჯიშოების კრებული (გაბუნია, 2006, გვ.42-46). გარდა ამისა, აღსანიშნავია, რომ სწორედ ქართულის, როგორც მეორე ენის სასწავლო გეგმაზე დაყრდნობით შეიქმნა სახელმძღვანელო „თავთავი“, რომელიც დონეების მიხედვით გამოცემული პირველი არაქართულენოვან მოსწავლეთა სახელმძღვანელო გახლდათ.

2008 წელს ეუთოს ეროვნული უმცირესობის უმაღლესი კომისრის ფინანსური მხარდაჭერით შემუშავდა პოლიტიკის დოკუმენტი სახელწოდებით „ეროვნული უმცირესობების ინტეგრაცია მულტილინგვური განათლების გზით“ და დაიგეგმა 2009-2014 წლებისათვის მისი განხორციელების სტრატეგია. მოცემულ სამოქმედო გეგმაზე დაყრდნობით, 2009 წელს საქართველოს მთავრობამ შეიმუშავა „შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფცია“. პოლიტიკის აღნიშნული დოკუმენტის მუშაობის გაგრძელებად მიჩნეულია საქართველოს მთავრობის მიერ 2015 წელს „სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სახელმწიფო სტრატეგიისა და 2015-2020 წლების სამოქმედო გეგმის“ დამტკიცება და განხორციელების დაგეგმვა (პოლიტიკის ანგარიში ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ, 2017).

2009 წელს საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანებით, დამტკიცდა „ქართული ენის პროგრამა“. ამავე წელსვე, სამინისტრომ განახორციელა ქვეპროგრამა –,,სკოლამდელი განათლების საფეხურზე ქართული ენის ხელშეწყობა არაქართულენოვან რეგიონებში“. ქვეპროგრამის ფარგლებში ქვემო ქართლსა და სამცხე–ჯავახეთის რეგიონში შეირჩა 6 საჯარო სკოლა (დმანისის მე–3 საჯარო სკოლა, ბოლნისის რაიონის სოფელ ნახიდურის საჯარო სკოლა, მარნეულის №6 საჯარო სკოლა, ნინოწმინდის №4 საჯარო სკოლა, ახალქალაქის №2 საჯარო სკოლა, ახალციხის №1 საჯარო სკოლა), რომელთა ბაზაზეც მოეწყო სკოლამდელი განათლების ცენტრები, რომლებიც აღიჭურვა შესაბამისი სასწავლო მასალით და ინვენტარით. უნდა აღინიშნოს, რომ 2010 – 2013

წლებში სამინისტრომ შეწყვიტა ამ მიმართულებით აქტივობების განხორციელება და აღარც ადგილობრივ თვითმმართველობას მიუქცევია მისთვის ყურადღება.

ეროვნული უმცირესობების ინტეგრაციისათვის საჭირო და მნიშვნელოვან ფაქტორად განათლების და მეცნიერებათა სამინისტრო განიხილავს სახელმწიფო ენის შესწავლასა და ამავდროულად, საკუთარი ენობრივი და კულტურული თვითმყოფადობის შენარჩუნებას (განათლების პოლიტიკის დოკუმენტი, 2009). აღნიშნულზე დაყრდნობით, 2010 წელს, განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანებით (N672, 20.08.2010წ.), დამტკიცდა „მულტილინგვური განათლების პროგრამის დებულებისა და მულტილინგვური განათლების პროგრამის დასამტკიცებლად წარმოსადგენი სააპლიკაციო ფორმა“, რაც წარმოადგენს უმცირესობებისათვის ხარისხიანი განათლების ხელმისაწვდომობისა და ორენოვანი განათლების დანერგვის მნიშვნელოვან საფუძველს. დებულების მესამე მუხლის მიხედვით, მულტილინგვური განათლების პროგრამა მიზნად ისახავს ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეებში ზოგადი განათლების ხელმისაწვდომობის გაუმჯობესებას:

- ბილინგვიზმის, ანუ ორი ენის, როგორც სახელმწიფო, ისე მშობლიურ ენის ფლობის უნარის განვითარებას;
- მოსწავლეებისთვის თანასწორი განათლების მიღების შესაძლებლობების შექმნას;
- მოსწავლეებში ბიკულტურალიზმის განვითარებას, ანუ უნარისა, თავი იგრძნონ საზოგადოების სრულყოფილ წევრებად როგორც საკუთარ ეთნიკურ ჯგუფში, ასევე - დომინანტი ჯგუფის გარემოცვაში;
- სხვადასხვა კულტურის ფუნდამენტური ღირებულებებისადმი ზიარებას;
- კეთილგანწყობილი დამოკიდებულების ჩამოყალიბებას განსხვავებული ლინგვისტური და კულტურული ჯგუფების მიმართ;

ამავე ბრძანების მიხედვით, ჩამოყალიბდა მულტილინგვური პროგრამის ამოცანები, რომლის მიხედვით, მოსწავლეები უზრუნველყოფილნი უნდა იყვნენ ზოგადი განათლების მიღების თანაბარი შესაძლებლობით, მშობლიურ და

სახელმწიფო ენაზე განუვითარდეთ უნარები, კომპეტენციები და მოხდეს მათი ინტეგრაციის ხელშეწყობა (ბრძანება N672, 2010).

პროგრამაში აღწერილია საქართველოს არაქართულენოვანი სკოლებისთვის მორგებული მულტილინგვური განათლების რვა ტიპი. „მოდელი ითვალისწინებდა ყველა იმ კონტექსტს, რაც არსებობდა საქართველოში“, „ეს იყო შეთავაზება, რომ სკოლებს წარმოდგენა ჰქონოდათ კონტექსტებზე და კონტექსტიდან გამომდინარე შეერჩიათ. მაგრამ, რა თქმა უნდა, ამ ექვს მოდელს შეიძლება ვერ მოეცვა ყველა ის კონტექსტი...“ (განათლების ექსპერტი N14). როგორც ირკვევა, სკოლებს საშუალება მიეცათ აერჩიათ ამ მოდელებიდან ან თავად შეემუშავებინათ საკუთარი პროგრამები, რომელსაც განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო დაამოწმებდა. რაც შეეხება თავად საქართველოს არაქართულენოვან სკოლებში ლინგვისტურ მდგომარეობას, სწორედ ამაზე დაყრდნობით იყო შემუშავებული მოდელები: „მაგალითად, ტრანზიტული პროგრამა, რომელიც, ზოგადად, სუსტ პროგრამად ითვლება, შესაძლებელია, აქ, ახალქალაქის კონტექსტში, პირიქით - კარგი პროგრამა ყოფილიყო იმიტომ, რომ სულ ერთენოვანი გარემო როცა არის, ანუ, არაქართულენოვანი გარემო, სკოლა იყო ერთადერთი ადგილი, სადაც შეიძლებოდა შექმნილიყო ქართულენოვანი გარემო და იქ ქართულენოვანი სეგმენტით დატვირთვა რაც უფრო მეტი იქნებოდა, ეს მშობლიურ ენას არ დააზარალებდა იმიტომ, რომ მთელი სხვა სოციალიზაციის ელემენტები მუშაობდა არაქართულენოვანი... ანუ, ამ კონტექსტსაც ითვალისწინებდა“ (განათლების ექსპერტი N14).

დამტკიცებული დებულების საფუძველზე, განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრომ 2009 წლის 31 მარტს დაიწყო საპილოტე მულტილინგვური განათლების პროექტების განხორციელება. 234 არაქართულენოვანი სკოლიდან შეირჩა 40 სკოლა ბილინგვურად სწავლების განსახორციელებლად, რომელსაც განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო აფინანსებდა. „აღნიშნულ პროგრამებში კარგად ჩანს მულტილინგვური განათლების მნიშვნელობის საკმაოდ მაღალი გააზრება და მისი მიღების სურვილი“ (გრიგულე. 2010, გვ. 36). თუმცა, რა თქმა უნდა, ბევრი

პრობლემა და ხარვეზი ახლდა მის განხორციელებას და შემდგომ განვითარებას. „პირველი, მთავარი ფაქტორი იყო ის, რომ განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს, როგორც პოლიტიკის შემმუშავებელს და განმახორციელებელს, თავად არ ჰქონდა ხედვა, რას აკეთებდა“ (განათლების ექსპერტი N14). გარდა ამისა, გაურკვეველია სკოლების შერჩევის კრიტერიუმები - თუ რატომ შეირჩა მაინცდამაინც 40 სკოლა და რამდენად მოდიოდა ინიციატივები თავად სკოლებიდან. პრობლემები წამოვიდა ფინანსური თვალსაზრისითაც. აღნიშნული რაოდენობის სკოლებში ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელებისთვის განათლების სამინისტრომ გამოყო 40 000 ლარი, რომელიც, უბრალოდ, გადაანაწილა სკოლებზე და 1000 – 1000 ლარი დაურიგა თითოეულ ამ სკოლას. ანუ, ეს უკვე იყო ნიშანი, მათ შორის იმ სკოლებისთვის, რომლებსაც ამის სერიოზულად განხორციელება უნდოდათ, რომ აქ სერიოზული მიდგომა არ არსებობდა“ (განათლების ექსპერტი N14). იყო სკოლები, რომლებსაც უნდოდათ ბილინგვური პროგრამების განხორციელება პირველიდან მეექვსე კლასამდე, ყველა კლასში აკეთებდნენ ბილინგვურ მოდელს, ყველა პარალელურ კლასს მოიცავდნენ, ეს ძირითადად ის სკოლები იყვნენ, რომლებიც მონაწილეობდნენ CIMERA -ს პროექტში თავის დროზე, უკვე ჰქონდათ ეს გამოცდილება და უნდოდათ ამის გაფართოება და მათთვის სამინისტროდან გამოყოფილი ხარჯები დემოტივირების საფუძველი გახდა.

ამავე წელს, სკოლების მხარდაჭერის მიზნით, თბილისში, მარნეულსა და ახალქალაქში მულტილინგვური განათლების შესახებ სამი რეგიონალური სემინარი (180 მონაწილე) ჩატარდა; მომზადდა და გამოიცა მულტილინგვური განათლების მეთოდოლოგიური ფილმის „ვსწავლობთ რამდენიმე ენაზე” აუდიო-ვიდეო ვერსია, რომელიც აზერბაიჯანულ, სომხურ, რუსულ, ინგლისურ და უკრაინულ ენებზე ითარგმნა. „მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენ წინარე სამუშაოები ჩავატარეთ და ამ ორმოც სკოლაში სკოლის ხელმძღვანელები და ქართული ენის მასწავლებლები, რომლებიც კოორდინატორები იყვნენ შემდგომში, ძირითადად დავატრენინგეთ სწორედ ამ პროგრამებზე, ამ მოდელებზე, მათ პლუსებზე და მათ

მინუსებზე, თუმცა, ამან მაინც, საბოლოო ჯამში, ფორმალური ხასიათი შეიძინა“ (განათლების ექსპერტი N14).

საქართველოს გაეროს ასოციაციის მხარდაჭერით, USAID-ის მიმდინარე პროგრამისა და მულტილინგვური განათლების სახელმწიფო პროგრამის ფარგლებში შერჩეული საპილოტე სკოლები (40 სკოლა) მომარაგდნენ დამხმარე საგანმანათლებლო მატერიალური რესურსით და გადაეცათ შემდეგი მასალები: ტელევიზორები, DVD-მოწყობილობები და ქართული მხატვრული და ანიმაციური ფილმების კომპლექტი. 2010 წელს მულტილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურად განსახორციელებლად და მულტილინგვური განათლების დებულებაში ასახული მიზნებისა და ამოცანების რეალიზებისთვის შეიქმნა მეთოდიკური სახელმძღვანელო დაწყებითი კლასების მასწავლებლებისთვის სახელწოდებით: „ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება დაწყებით სკოლაში“ (გაბუნია, 2022). მისი მიზანია, მეთოდიკური დახმარება გაუწიოს დაწყებითი კლასების მასწავლებლებს ბილინგვურ კლასებში სასწავლო მასალის თემატურ დაგეგმვაში, გაკვეთილების დაგეგმვასა და შეფასებაში. გარდა ამისა, „მულტილინგვური სწავლების ხელშეწყობის პროგრამის” ფარგლებში, 2011 წლის 6 იანვრიდან ხორციელდებოდა მონიტორინგი პროგრამაში ჩართულ საპილოტე სკოლებში. ამ პროგრამის ფარგლებში და უმცირესობების საკითხებში ეუთო–ს უმაღლესი კომისრის ოფისის მხარდაჭერით, შეიქმნა ახალი მეთოდოლოგიური სახელმძღვანელო ინგლისურ ემაზე „მასწავლებლების გზამკვლევი მულტილინგვურ სწავლებაში“ (გრიგულე, 2010), რომელიც ითარგმნა ქართულ ენაზე.

სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის[14] მიერ განხორციელებული პროექტები ეთნიკური უმცირესობების განათლების მიმართულებით

მასწავლებელთა პროფესიული განათლების განვითარების ეროვნული ცენტრის ინფორმაციით, მიუხედავად იმისა, რომ საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს მიერ არაერთი ნაბიჯი გადაიდგა ქართული ენის სწავლების მიმართულებით, ერთ-ერთ პრობლემად კვლავ რჩება საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობების მიერ სახელმწიფო ენის არცოდნა, რასაც შეუძლია შეაფერხოს მათი სრულფასოვანი მონაწილეობა ქვეყნის პოლიტიკურ, კულტურულ, ეკონომიკურ და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში. დაბალი ენობრივი კომპეტენციის გამო მასწავლებლები ნაკლებად იცნობენ ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ სტანდარტებს და ნაკლებად მონაწილეობენ პროფესიული განვითარების მიმართულებით დაგეგმილ აქტივობებში. გარდა ამისა, პედაგოგიური კოლექტივის მიერ ქართული ენის ფლობის დაბალი კომპეტენციების გამო, რისკის ქვეშ დგება სკოლებში სხვადასხვა საგნის ეფექტიანი სწავლება (პროგრამები, 2015). „იმ დროს, როდესაც წარმოიშვა დეფიციტები კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში, დეფიციტები წარმოშობილი იყო ქართულის, როგორც მეორე ენის მასწავლებლების შერჩევის დროს იმიტომ, რომ არ არსებობდა ბუნებაში იმდენი მასწავლებელი“, „სადაც ადგილობრივი მასწავლებელი არსებობდა, რომელიც ქართულს, როგორც მეორე ენას ასწავლიდა მაგრამ, მას ისეთი კომპეტენცია არ ჰქონდა, ასეთ შემთხვევაში მიდიოდნენ დამხმარე მასწავლებლები და ეს რაღაცა თანასწავლების პრინციპით - დამხმარე მასწავლებელი + ადგილობრივი მასწავლებელი - ასწავლიდა სახელმწიფო ენას“ (განათლების ექსპერტი N4). სწორედ აღნიშნული პრობლემის მოგვარების მიზნით, ხორციელდება სხვადასხვა სახის ღონისძიება და ტარდება ისეთი კომპლექსური აქტივობები, რომლებიც უზრუნველყოფს განათლების

[14] სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი მოცემულ სადისერტაციო ნაშრომში ხშირად მოხსენიებული იქნება როგორც „მასწავლებლის სახლი“ ან „ცენტი“

ხელმისაწვდომობას ეთნიკური უმცირესობებისთვის, ხელს უწყობს სახელმწიფო ენის პოპულარიზაციასა და, ასევე, ეროვნული უმცირესობების ენობრივი და კულტურული თვითმყოფადობის შენარჩუნებას (პროგრამები 2015).

ნაშრომის ფარგლებში აგრეთვე შევისწავლეთ და გავაანალიზეთ სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის მიერ განხორციელებული და მიმდინარე პროექტები, რომლებიც შემდგომ თავებში ქრონოლოგიური თანმიმდევრობით არის წარმოდგენილი.

პროგრამა „ვასწავლოთ ქართული როგორც მეორე ენა“

სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულ ცენტრმა, ერთ-ერთი პირველი პროგრამა „ვასწავლოთ ქართული, როგორც მეორე ენა“ დაიწყო 2009 წელს სახელწოდებით ,,ქართული ენის კვალიფიციური სპეციალისტები ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებული რეგიონების სკოლებში“ და გულისხმობდა ქართული ენისა და ლიტერატურის კვალიფიციური მასწავლებლების მივლინებას სამცხე-ჯავახეთის, ქვემო ქართლისა და კახეთის ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებული სოფლების იმ არაქართულენოვან სკოლებში (ახალქალაქი, ნინოწმინდა, წალკა, ბოლნისი, დმანისი, გარდაბანი, მარნეული, საგარეჯო), სადაც განსაკუთრებით მწვავედ იდგა ქართული ენის ცოდნისა და სწავლების საკითხი. შესაბამისად, პროგრამის მიზანი იყო ქართული ენის სწავლების ხელშეწყობა და გაუმჯობესება, ადგილობრივი ქართული ენის მასწავლებლების პროფესიული განვითარება და ეროვნული უმცირესობების ინტეგრაციის პროცესის ხელშეწყობა. აღნიშნულიდან გამომდინარე, პროგრამის მონაწილე მასწავლებლები სკოლებში ქართული ენის სწავლების პარალელურად, ატარებდნენ ტრენინგებს მასწავლებლებისთვის, ორგანიზებას უწევდნენ სხვადასხვა ღონისძიებას (საახალწლო, საზაფხულო, საშემოდგომო დღესასწაულებს, პოეტებისა და მწერლებისადმი მიძღვნილ დღეებს, რელიგიურ/ეროვნულ დღესასწაულებს, გამოფენებს, კონკურსებს, სპექტაკლებს და ა.შ). „მაქსიმალურად ვცდილობთ რომ შეიქმნას მულტიკულტურული გარემო, არ მოხდეს ასიმილაცია და მათი

კულტურების და ქართული კულტურის დამეგობრების მაგალითები ძალიან ბევრი გვაქვს. მაგალითის სახით გეტყვით, რომ შემოდგომაზე გვქონდა ღონისძიება, სადაც, ეს არ იყო მხოლოდ ქართული კულტურის წარმოჩენა, ეს იყო აუცილებლად სომხური და აზერბაიჯანული კულტურებიც...“ (განათლების ექსპერტი N4).

ცენტრი მუდმივად ზრუნავს პროგრამის ფარგლებში დასაქმებულ კონსულტანტ-მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებაზე. უშუალოდ სანამ გაიგზავნებოდნენ არაქართულენოვან სკოლებში, მათთვის დაიგეგმა და ჩატარდა შემდეგი სახის ტრენინგები: „ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების მეთოდიკა“ (50 სთ), „ეთნიკური და რელიგიური ტოლერანტობა“ (5 სთ) და, ასევე, აზერბაიჯანული ან სომხური ენის შემსწავლელი სწრაფი კურსი (50 სთ). პროექტში დასაქმებული პედაგოგები საჯარო სკოლებში საათობრივი ანაზღაურების გარდა, სახელმწიფო პროგრამიდან იღებდნენ ხელფასს 1000 ლარის ოდენობით. რაც შეეხება მასწავლებლების რაოდენობას, 2009-2012 წლებში კონკურსის საფუძველზე შეირჩა 86 პედაგოგი. ხოლო 2011-2013 წლებში პროექტის ფარგლებში დასაქმდნენ მხოლოდ სერტიფიცირებული მასწავლებლები. 2014 წელს დამატებით შეირჩა დაახლოებით 15 სერტიფიცირებული ქართული ენის მასწავლებელი (მასწავლებლის სახლის პროგრამები, 2013, 2014, 2015).

პროგრამის მონაწილე ტრენერ-მასწავლებელი ვალდებულია, შექმნას „ქართული ენის კლუბი“, რომელიც, შესაძლოა, დაკომპლექტებული იყოს: აბიტურიენტებით, მასწავლებლებით, მოსწავლეებით, მშობლებით და თემის სხვა წარმომადგენლებით. პროგრამაში ჩართული მასწავლებლის მოვალეობაა, ასევე ჩაუტაროს ტრენინგები ქართული ენის ადგილობრივ მასწავლებლებს და იზრუნოს მათ პროფესიულ განვითარებაზე. გააცნოს მათ განათლების სისტემაში გავრცელებული სიახლეები. ენის კლუბების მოსაწყობად და სასწავლო პროცესის ეფექტურად წარმართვისათვის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი პროგრამაში ჩართულ სკოლებს, საჭიროების შემთხვევაში, გადასცემს საჭირო ინვენტარს, აუდიო-ვიდეო აპარატურას, სასწავლო-ვიზუალურ მასალას და თვალსაჩინოებებს (მასწავლებლის სახლის პროგრამები, 2013, 2014, 2015).

პროგრამის ფარგლებში ყოველწლიურად ტარდება კონფერენცია, სადაც, ტრენერ-მასწავლებლებთან ერთად მონაწილეობას იღებენ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის თანამშრომლები და მოწვეული ექსპერტები. გარდა ამისა, ეწყობა საზაფხულო სკოლები, სადაც იკრიბებიან ეთნიკურად ქართველი, აზერბაიჯანელი და სომეხი ბავშვები, მათი კომუნიკაციის ერთადერთი ენა არის ქართული, ეს ფაქტი ააქტიურებს მათ პასიურ ცოდნას (ხშირ შემთხვევაში მოსწავლეებს სახელმწიფო ენა მხოლოდ ქართული ენის მასწავლებლისგან ესმით) და ძალიან ეფექტიანია, გარდა ამისა, მოსწავლეებისთვის ეს არის ზაფხულის არდადეგების მხიარულად, მეგობრებისა და მასწავლებლების წრეში გატარება, რასაც ასევე მოკლებულია ბავშვების 99 %, აღნიშნულია მასწავლებლის სახლის პროგრამებში (2013, 2014, 2015). პროგრამის მონაწილეთა 54%-მა დაგეგმა და განახორციელა გაცვლითი პროგრამები. სომხური და აზერბაიჯანული სკოლები დამეგობრდნენ სხვადასხვა რეგიონის ქართულ სკოლებთან. ტრენერ-მასწავლებლებმა მოიძიეს პარტნიორი სკოლა საქართველოს სხვადასხვა ქალაქში (თბილისი, გურჯაანი, გორი, გარდაბანი, საგარეჯო, ჩაქვი, ზესტაფონი, ხაშური და სხვ.) და მოაწყო გაცვლითი ღონისძიებები, ესენია: ერთმანეთთან ვიზიტი და ცხოვრება 1 კვირის განმავლობაში, გაკვეთილებზე დასწრება, საერთო კონცერტი/სპექტაკლი, სხვადასხვა კერძის დაგემოვნება, ქართული მართლმადიდებლური, სომხური სამოციქულო ეკლესიების, მეჩეთების და სხვა კულტურული ძეგლების დათვალიერება. 2010-2013 წლებში სხვადასხვა სკოლის, კუთხის და ეროვნების მოსწავლეები ისე დამეგობრდნენ, რომ დღემდე აქვთ კონტაქტი (მხოლოდ ქართულ ენაზე) ტელეფონით და სოციალური ქსელების გამოყენებით. არდადეგები სრულდება დიდი კონცერტით, რომელიც სპეციალურად მზადდება მთელი საზაფხულო სკოლის პროექტის განხორციელების მანძილზე (მასწავლებლის სახლის პროგრამები, 2013, 2014, 2015).

გარდა ამისა, აღსანიშნავია, რომ ენის სახლები თანამშრომლობენ მასწავლებლის სახლის პროექტის ტრენერ-მასწავლებლებთან, რომელთა მიზანია ადგილობრივი მასწავლებლებისთვის და თემის წარმომადგენლებისთვის ქართული ენის სწავლება.

2014 წლის აღნიშნული პროგრამის საბოლოო შედეგებში ვკითხულობთ, რომ ახალგაზრდა თაობა დაინტერესდა მასწავლებლის პროფესიით, წარმატებით ჩაერთვნენ საგანმანათლებლო პროცესში, მოსწავლეებს გაუჩნდათ სურვილი სწავლის შემდგომი საფეხურის გასაგრძელებლად დარჩნენ საქართველოში (მასწავლებლის სახლის პროგრამები, 2013, 2014, 2015).

პროგრამა „ქართული ენა მომავალი წარმატებისთვის“

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის პროგრამა „ქართული ენა მომავალი წარმატებისთვის“ დაიწყო 2011 წელს და მისი მიზანი გახლდათ არაქართულენოვან საჯარო სკოლებში ქართული ენის სწავლების ხარისხის გაუმჯობესება, ქართული ენის მასწავლებლების პროფესიული უნარების განვითარებას, ეთნიკური, კულტურათაშორისი და საზოგადოებრივი კავშირების განმტკიცებას და ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრაციის პროცესის ხელშეწყობას (მასწავლებლის სახლის პროგრამები, 2013, 2014, 2015).

პროგრამაში მონაწილეობა შეეძლო ყველა იმ პირს, რომელიც სრულყოფილად ფლობდა სახელმწიფო ენას და მოპოვებული ჰქონდა აკრედიტებული უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების მინიმუმ ბაკალავრის ხარისხი ნებისმიერ სპეციალობაში. ცენტრი უზრუნველყოფდა კონკურსის შედეგად შერჩეული მოხალისე მასწავლებლების გადამზადებას და მივლინებას სამცხე-ჯავახეთში, ქვემო ქართლსა და კახეთში. მოხალისე მასწავლებლები ეხმარებოდნენ ადგილობრივი არაქართულენოვან მასწავლებლებს ქართული ენის გაკვეთილების ჩატარებაში და ასევე, ახორციელებდნენ არაფორმალურ ღონისძიებებს, როგორიცაა ქართული ენის შემსწავლელი წრეები. ამასთან, პროგრამის ფარგლებში განხორციელდა მოსწავლეთა და სკოლების პარტნიორობის პროექტები. გარდა ამისა, ისინი ცხოვრობდნენ ადგილობრივ ოჯახებში და ეხმარებოდნენ ოჯახის წევრებს ქართული ენის სწავლაში (მასწავლებლის სახლის პროგრამები, 2013, 2014, 2015).

პროგრამაში ერთწლიანი წარმატებული მოღვაწეობის შემდეგ, მოხალისე მასწავლებლებს გადაეცემოდათ სერტიფიკატები და აუნაზღაურდათ მაგისტრატურის საფეხურზე სწავლის გადასახადი.

აღნიშნული პროგრამის ფარგლებში, არაქართულენოვანი მოსწავლეებისთვის შეიქმნა ქართული ენის თანამედროვე სახელმძღვანელოები დონეების მიხედვით და დამხმარე სასწავლო მასალა, რომელზეც ქვემოთ იქნება საუბარი (მასწავლებლის სახლის პროგრამები, 2013, 2014, 2015).

ქართული ენის ფლობისა და საზოგადოებრივი მეცნიერებების საგნების (გეოგრაფია და ისტორია), სწავლა/სწავლების ხარისხის გაუმჯობესების მიზნით, სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულმა ცენტრმა, არაქართულენოვან სკოლებში, 2015 წელს გააერთიანა ზემოთ აღწერილი პროგრამა „ქართული ენა მომავალი წარმატებისთვის“ სახელწოდების ქვეშ. პროგრამა გაუმჯობესდა და განვითარდა სხვადასხვა მიმართულებით (მასწავლებლის სახლის პროგრამები, 2015) მაგალითად:

- პროგრამაში მონაწილეობენ მხოლოდ ქართული ენის სერტიფიცირებული მასწავლებლები ან ისინი, ვინც წარმატებით ჩააბარა ქართულის, როგორც მეორე ენის საგნობრივი გამოცდა და აქვთ სკოლაში ქართული ენის მასწავლებლად მუშაობის მინიმუმ ორწლიანი გამოცდილება;
- პროგრამაში მონაწილეობა შეუძლიათ საქართველოს მოქალაქეებს, რომლებიც სრულყოფილად ფლობენ სახელმწიფო ენას და აქვთ აკრედიტებული უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების მინიმუმ ბაკალავრის აკადემიური ხარისხი შესაბამისი მიმართულებით;
- პროგრამაში მონაწილეობა ასევე შეუძლია მათ, ვისაც ბოლო 5 წლის განმავლობაში აქვთ შესაბამისი საგნის სწავლების მინიმუმ ორწლიანი უწყვეტი გამოცდილება;
- პროგრამაში მონაწილეობა შეუძლიათ ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენლებს, რომლებსაც გავლილი აქვთ საქართველოს აკრედიტებული უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამა.

პროგრამა „არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლების პროფესიული განვითარება“

2016 წლიდან სსიპ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის პროგრამის „არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების პროგრამის“ ფარგლებში გაერთიანდა პროგრამა „ვასწავლოთ ქართული, როგორც მეორე ენა“, პროგრამა „ქართული ენა მომავალი წარმატებისთვის“ და 2015 წელს შექმნილი ეროვნული უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებული რეგიონების ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მასწავლებლების პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის მხარდაჭერის პროგრამა.

2015 წლის 20 თებერვლის #68-ე დადგენილებით საქართველოს მთავრობის მიერ დამტკიცებულ მასწავლებლის საქმიანობის დაწყების, პროფესიული განვითარების და წინსვლის სქემის მიხედვით, აუცილებელი გახდა არაქართულენოვანი ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების/სექტორების მასწავლებელთა მიერ საგნის გამოცდის ჩაბარება და პროფესიული უნარ-ჩვევების ტრენინგის გავლა. შესაბამისად, პროგრამა ორიენტირებული იყო იმაზე, რომ ეტაპობრივად (2016-2019 წწ.) მოემზადებინა არაქართულენოვანი სკოლების ადგილობრივი მასწავლებლები, ერთი მხრივ, საგნობრივი გამოცდებისთვის, ხოლო, მეორე მხრივ, უზრუნველეყო მათთვის სახელმწიფო ენის კურსების შეთავაზება და მათ საჭიროებებზე მორგებული პროფესიული უნარ-ჩვევების ტრენინგების ჩატარება.

საინფორმაციო რესურსებით უზრუნველყოფის მიმართულებით პროგრამის ფარგლებში ეტაპობრივად (2016-2019 წწ.) ითარგმნა და დაიბეჭდა მასწავლებლის საქმიანობის დაწყების, პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის გზამკვლევი, თვითშეფასების კითხვარი და სქემის სხვა დამხმარე დოკუმენტები და სატრენინგო მასალები. გარდა ამისა, არაქართულენოვანი სკოლების ადამიანური რესურსის თვალსაზრისით პრობლემების არსებობის გამო, პროგრამა ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებული რეგიონების

არაქართულენოვან სკოლებში მიავლენს მასწავლებელთა 3 ჯგუფს (მასწავლებლის სახლის პროგრამები, 2015, 2017):

- ქართულის, როგორც მეორე ენის კონსულტანტ-მასწავლებლებს;
- ქართულის, როგორც მეორე ენის და საზოგადოებრივი მეცნიერებების საგნების (ისტორია და გეოგრაფია) დამხმარე მასწავლებლებს;
- ბილინგვალ დამხმარე მასწავლებლებს, რომლებიც 1+4 პროგრამის კურსდამთავრებულები არიან და, ერთენოვანი დამხმარე მასწავლებლებისგან განსხვავებით, ადგილობრივ მასწავლებელთან ერთად მუშაობენ ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ ნებისმიერ სასკოლო საგანში.

საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრომ, სხვა უწყებებთან თანამშრომლობით, მნიშვნელოვნად მიიჩნია, საფუძველი ჩაეყარა ქართული ენის დისტანციურ სწავლებას პროგრამის „არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლების პროფესიული განვითარება" ფარგლებში, რომელიც უახლეს დიდაქტიკურ პრინციპებზე დაყრდნობით იმუშავებს და ინფორმაციულ-საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების მეშვეობით ხელმისაწვდომი იქნება საქართველოდან ემიგრაციაში წასული ოჯახების შვილებისთვის. ამით კიდევ უფრო მეტად შევუწყობთ ხელს ქართული ენისა და კულტურის გავრცელებას და უცხოეთში მცხოვრები მოზარდი თაობისათვის ეროვნული იდენტობის შენარჩუნებას, ვკითხულობთ მასწავლებლის სახლის პროგრამებში (2015; 2017).

პროგრამის მიზანია არაქართულენოვანი სკოლების/სექტორების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა და სწავლა/სწავლების ხარისხის გაუმჯობესება სახელმწიფო ენის სწავლების გაძლიერების გზით. უცხოეთში მცხოვრები ქართველი მოსწავლეებისათვის ქართული ენის სწავლება და ქართულ კულტურასთან ზიარება დისტანციური სწავლების მეთოდის გამოყენებით.

პროგრამის ფარგლებში განხორციელებული ღონისძიებები ორიენტირებულია, როგორც სამიზნე სკოლების ადგილობრივ მასწავლებლებს

შორის სახელმწიფო ენის ფლობის დონის გაუმჯობესებაზე, ასევე მათ პროფესიულ განვითარებაზე.

ქართული ენის კურსებს უძღვებიან პროგრამის კონსულტანტ-მასწავლებლები. 2016 წელს ქართული ენის შემსწავლელი კურსები შეთავაზებული იყო ადგილობრივი მასწავლებლების ორი ნაკადისთვის. პირველი ეტაპზე ენის კურსში ჩართული იყო 738 მასწავლებელი. საბოლოო შეფასების ეტაპისთვის ა1 დონის შემსწავლელ კურსში ჩართული იყო 221 მასწავლებელი, ა2 დონის შემსწავლელ კურსში კი - 398 მასწავლებელი. მათგან ა1 დონე წარმატებით გაიარა - 135, ა2 დონე - 232 (მასწავლებლის სახლის პროგრამები, 2017). მეორე ეტაპზე (2016 წლის ოქტომბრიდან-დღემდე) ენის კურსში ჩაერთო 514 მსმენელი, მათ შორის ა1 დონის შემსწავლელი 76 მსმენელი, ა2 დონის - 290 და ბ1 დონის - 148 (მასწავლებლის სახლის პროგრამები, 2017).

2017 წლის თებერვლიდან პროგრამის “არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლების პროფესიული განვითარება“ ფარგლებში სამიზნე სკოლების/სექტორების ადგილობრივი მასწავლებლებისთვის, რომლებმაც დაადასტურეს ქართული ენის ფლობა ა2+დონეზე (ადგილობრივი მასწავლებლების I ნაკადისთვის შეთავაზებული ენის კურსის საბოლოო შეფასების ფარგლებში) დაიწყო პროფესიული უნარების ტრენინგ-მოდულის "სასწავლო პროცესის დაგეგმვა, მართვა, შეფასება" ჩატარება ქართულ ენაზე (მასწავლებლის სახლის პროგრამები, 2017). „გააქტიურდნენ ადგილობრივი მასწავლებლები, სახელმწიფო ენის შესწავლით და ეს დაკავშირებული არის იმ სახელმწიფო პოლიტიკასთან, რომელიც ეხლა გვაქვს. ეს უკავშირდება კარიერულ წინსვლას და ადგილობრივ მასწავლებლებს განათლების სამინისტრომ დაუწესა ასეთი პირობა რომ თუ შეისწავლიან სახელმწიფო ენას და, ასევე, ჩააბარებენ საგნობრივ გამოცდას პროფესიული უნარების გამოცდისგან თავისუფლდებიან და გრძელვადიანი სატრენინგო კურსით, რომელიც საკმაოდ ხანგრძლივია და ძალიან ინტერაქციული და საკმაოდ ნაყოფიერია, შეუძლიათ აიმაღლონ სტატუსი, რაც პირდაპირ მიბმულია სახელმწიფო პოლიტიკასთან“ (განათლების ექსპერტი N4). სამიზნე ჯგუფის საჭიროებების გათვალისწინებით და ტრენინგის ეფექტურად ჩატარების

მიზნით, აღნიშნულ ტრენინგში ფასილიტატორის რანგში ჩართულები იყვნენ პროგრამის ორენოვანი დამხმარე მასწავლებლები, რომლებიც ტრენინგის მსვლელობის დროს, ენობრივი ბარიერის წარმოქმნის შემთხვევაში, დაეხმარებიან ტრენერს (მასწავლებლის სახლის პროგრამები, 2017). „მასწავლებლების ჩართულობა სახელმწიფო ენის თვალსაზრისით არის უკვე ძალიან დაბალი იმიტომ, რომ მილევად რეჟიმში არიან. ახალი თაობა ვინც მოდის, მათ ისედაც იციან ქართული და ძალიან კარგია. ძველი მასწავლებლები ვინც იყვნენ, მათ, რესურსის შესაბამისად, ენა რაღაცნაირად ისწავლეს“ (განათლების ექსპერტი N4).

„არაქართულენოვანი სკოლების მხარდაჭერის პროგრამა“

სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის მიერ ზემოთ ჩამოთვლილი პროგრამები 2024 წელს ფუნქციონირებდა პროგრამის „არაქართულენოვანი სკოლების მხარდაჭერის პროგრამა“ სახელწოდების ქვეშ, რომლის მიზანია ეროვნული უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებული რეგიონების არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და სწავლა-სწავლების პროცესის ხელშეწყობა, ასევე, დაემატა ახალი მიზანი, რომელიც მდგომარეობს შემდეგში: „არაქართულენოვანი სკოლამდელი დაწესებულებების მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება და სააღმზრდელო პროცესის ხელშეწყობა სახელმწიფო ენის გაძლიერების გზით და სკოლის ბაზაზე არაფორმალური სწავლების პრაქტიკის გაუმჯობესება“ (არაქართულენოვანი სკოლების მხარდაჭერის პროგრამა, 2024).

სსიპ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი და საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს ზოგადი განათლების დეპარტამენტი თანამშრომლობენ ქვეპროგრამის „სახელმწიფო სტანდარტების დანერგვა ეროვნული უმცირესობების სკოლამდელ და სასკოლო დაწესებულებებში“ (2019) ფარგლებში. „თანამშრომლობა არის იმაზე უფრო მჭიდრო, ვიდრე შეიძლება წარმოიდგინოთ იმიტომ, რომ ეს არის ყოველდღიური კვეთები, რადგან ერთ სკოლაში არსებობს“, „ცოტა გამოწვევის

წინაშე ვართ იმიტომ, რომ ჩემი, ასე ვთქვათ, ობიექტური აზრია, რომ აქ, უფრო მეტად, უფრო მჭიდრო თანამშრომლობა უნდა არსებობდეს სკოლის ბაზაზე ამ ორ პროგრამას შორის ვიდრე ახლა არსებობს“ (განათლების ექსპერტი N4). ერთსა და იმავე სკოლაში შეიძლება არსებობდეს კონსულტანტ-მასწავლებელიც და ბილინგვური განათლების პროგრამის სპეციალისტებიც, რომელთა ფუნქციების კვეთა ხშირად ხდება და შეიძლება ითქვას, თანამშრომლობის პრობლემებიც წარმოიქმნება „ბილინგვურის სპეციალისტებისა და კონსულტანტების მუშაობა უფრო კოორდინირებული უნდა იყოს სკოლებში. არ უნდა იყოს რაღაცა გახლეჩილი პროცესები მაგალითად, სპეციალისტი ცალკე და კონსულტანტ-მასწავლებელი ცალკე“ (განათლების ექსპერტი N4). დაახლოებით 2023 წლიდან, პროგრამის მთლიანი არაფორმალური ნაწილი არის მასწავლებლის სახლის ვალდებულება. მოკლედ, ფორმალურ ნაწილს ხელმძღვანელობს განათლების სამინისტრო და არაფორმალურ ნაწილს უძღვება მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი. „ბილინგვური განათლების პროექტში ვინც გვყავს მასწავლებლები, მათი არაფორმალური განათლების ნაწილი არის იცი, როგორი? ის ოთხი საგანი, რომელ საგანსაც ასწავლიან: ისწავლება ბილინგვურად მე და საზოგადოება, მათემატიკა, ბუნებისმეტყველება და ხელოვნება. პროექტები ძირითადად დაყრდნობილია, აი, ამ ოთხი საგნის კონტენტზე და მაქსიმალურად ვცდილობთ, რომ ინტეგრირება მოხდეს ამ ოთხივე საგნის პროექტების განხორციელების დროს. ამ დროს კონსულტანტ-მასწავლებელი სხვა რაღაცას აკეთებს. ის სახელმწიფო ენის კურსს მართავს მაგალითად, ან რაღაცა წიგნიერების კლუბი აქვს, ან წრე აქვს, უფრო ენის მიმართულებით იშლება ეს ყველაფერი“ (განათლების ექსპერტი N4).

პროექტი „საზოგადოების ინტეგრაცია მულტილინგვური განათლების გზით“

2017-2020 წლებში, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრმა ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებში

(ქვემო ქართლი, სამცხე-ჯავახეთი) განახორციელა პროექტი „საზოგადოების ინტეგრაცია მულტილინგვური განათლების გზით“. აღნიშნულის მხარდაჭერა ფინანსური თვალსაზრისით უზრუნველყო ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა უმაღლესი კომისრის ოფისმა (OSCE HCNM). თავდაპირველად ბილინგვური განათლების მოდელი მოიცავდა მხოლოდ საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებს და გულისხმობდა მესამე და მეოთხე კლასებში ბუნების სწავლებას ქართულ ენაზე. შემდგომ დაემატა საზოგადოებრივი მეცნიერებები.

პროექტის ფარგლებში საქართველოს არაქართულენოვანი რეგიონებიდან შეირჩა 20 საპილოტე სკოლა, რომელთათვისაც მომზადდა მრავალფეროვანი სასწავლო რესურსი, თვალსაჩინოების მასალა; მე-3 - მე-6 კლასის მოსწავლეთათვის შეიქმნა სხვადასხვა დონის თემატური დარგობრივი (ბუნებისმეტყველება) ტექსტები, ათივე თემისათვის - თემატური გზამკვლევი მასწავლებლებისთვის. განხორციელდა ამ სკოლების დაწყებითი განათლების საფეხურის პედაგოგთა გადამზადება: ტრენინგები ჩატარდა განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს წარმომადგენელთა, ასევე - ესტონელი CLIL ექსპერტების მჭიდრო თანამშრომლობის ფორმატში. აღნიშნული სკოლების დაწყებითი განათლების საფეხურის მასწავლებლების პროფესიული განვითარებისა და გამოცდილების მიღების მიზნით, განხორციელდა გაცვლითი პროგრამა. პროგრამის ფარგლებში მოხდა დიაგნოსტიკური, თავდაპირველი შეფასება და შემდეგ პოსტ ტესტებით გაიზომა მოსწავლეთა მიღწევები. ასევე, პროექტის ფარგლებში იზომებოდა საკონტროლო ჯგუფების, რომლებიც ჩართული არ იყვნენ პროცესში, მიღწეული შედეგები.

ბილინგვური განათლების პროექტის ფარგლებში დასახული იყო სამი ძირითადი მიზანი: „მშობლიურ ენაში კომპეტენციები, მეორე ენაში კომპეტენციები და ბუნება ხომ არ დაზარალდა ამ პროცესში, და, საბედნიეროდ, აღმოჩნდა, რომ სამივე კომპონენტი იყო გაძლიერებული. ამ პროგრამაში ჩართულ სკოლებში მოსწავლეებს სამივე საგანში სამივე მიმართულებით ჰქონდათ უკეთესი შედეგები, ნუ თვალსაჩინო იყო, რომ პროგრამა მუშაობდა და იყო პოზიტიური ამ თვალსაზრისით“ (განათლების ექსპერტი N14). რაც შეეხება წარმატების

განმაპირობებელ ფაქტორებად, პირველ რიგში, დასახელებულია ის კვალიფიციური მასწავლებლები, რომლებიც შეარჩიეს ბილინგვური განათლების მასწავლებლებად და რომლებიც ამავდროულად მუშაობდნენ სსიპ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის პროგრამებში. ეს მასწავლებლები მუშაობდნენ ინტენსიურად საგნობრივ მასწავლებლებთან ანუ დაწყებითის მასწავლებლებთან და ერთად გეგმავდნენ ბუნებისმეტყველების გაკვეთილებს. გარდა ამისა, დაწყებითი კლასების მასწავლებელიც შეირჩა ქართულ ენაში ცოდნითა და კომპეტენციით. ეს ორი მასწავლებელი ერთდროულად შედიოდა კლასში და შეთანხმებულად ატარებდა გაკვეთილებს. „კვალიფიციური მასწავლებელი შევიდა მესამე, მეოთხე კლასში, რომელმაც პროცესი მთლიანად შეცვალა და მათ შორის, დაწყებითის მასწავლებელს სხვანაირად დააწყებინა გაკვეთილის ჩატარება, მათ შორის მშობლიური ენის სწავლებაში, მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენ არ ვეხებოდით ამას და არ ვაკონტროლებდით. ის ჩვეულებრივ აგრძელებდა მაგრამ, ის მასწავლებელი უკვე სხვა ტიპის მეთოდებს და მიდგომებს გამოიყენებდა მშობლიურ ენაზე იმიტომ, რომ ამ მასწავლებლების პროფესიული განვითარება რეალურად მოხდა ამ ქართულის მასწავლებლებთან ერთად“ (განათლების ექსპერტი N14).

პროექტის მეორე კომპონენტის ფარგლებში შეირჩა 7 სკოლამდელი დაწესებულება ქვემო ქართლიდან და სამცხე-ჯავახეთიდან, რომლის პედაგოგებსაც ჩაუტარდათ ტრენინგები. აღნიშნული ორგანიზაციის მიერ მომზადდა მრავალფეროვანი თვალსაჩინოების მასალა (პოსტერები, სასწავლო შემოქმედებითი დანიშნულების ფერადი კარტები, სიუჟეტური ნახატების კომპლექტი, სამუშაო (სახატავი, ასაწყობი) ფურცლები, შეიქმნა აუდიო და ვიდეო მასალა, რომლებიც გადაეცათ ბაღებს. პროექტის ფარგლებში შეიქმნა ვებ-პორტალი - CLIL.GE[15]. სკოლამდელ საგანმანათლებლო დაწესებულებებში შესვლის ერთ-ერთი მიზანი იყო, რომ ბაღსა და სკოლას ჰქონოდა ბმა და მომხდარიყო სკოლამდელი და სასკოლო განათლების ერთიანად გააზრება.

[15] https://www.clil.ge/ka_GE/web/content?content_id=5

პროექტის ფარგლებში გამოყენებული იყო ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების მეთოდოლოგია (ე.წ. CLIL), რომელიც არის ორმაგი აქცენტის მქონე საგანმანათლებლო მიდგომა, რომელშიც მეორე, არამშობლიური ენა გამოიყენება როგორც საგნობრივი შინაარსის გაგების ინსტრუმენტად, ასევე თავად ამ ენის სასწავლად (მარში და სხვები, 2016). აღნიშნულმა მიდგომამ უკანასკნელ პერიოდში განსაკუთრებული პოპულარობა მოიპოვა. იგი აფართოებს ენის შემსწავლელის ენობრივ კომპეტენციას ისეთ შინაარსზე დაყრდნობით, რომელიც სცილდება ჩვეულებრივი ენის გაკვეთილს: საგნობრივი (მათემატიკის, ბუნების, ისტორიის და ა.შ.) მასწავლებელი საგნის სწავლებასთან ერთად, ენის ცოდნის გაღრმავებაშიც ეხმარება მოსწავლეს (გაბუნია, ჯაჯანიძე, 2016, გვ. 47-49).

ბილინგვური განათლების მოდელის შედეგებს რაც შეეხება, კვალიფიციური მასწავლებლის ფაქტორის გარდა, როგორც ზემოთ უკვე აღინიშნა, დამოკიდებული იყო სკოლის ხელმძღვანელზე. მიუხედავად იმისა, რომ მოდელი განხორციელდა 20 სკოლაში, ყველგან ერთნაირი შედეგი არ იყო „9 სკოლაში ჩანდა დირექტორის ფაქტორი, სადაც დირექტორი იყო აქტიური, იყო მობილიზებული და აქტიურად იყო ჩართული პროცესში, მიუხედავად იმისა, რომ შეიძლება არ ჰქონოდა ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელების გამოცდილება, მაგრამ ჰქონდა მოტივაცია, რომ მის სკოლაში ეს განხორციელებულიყო და მასწავლებლებიც, მათ შორის - დაწყებითის მასწავლებლები, გრძნობდნენ ამ დირექტორის ჩართულობას იქ შედეგები ჰქონდათ უკეთესი. დირექტორები იყვნენ, რომლებიც ხელს არ უშლიდნენ პროცესს და იყვნენ ინდიფერენტულები, იქ ნაკლები იყო“ (განათლების ექსპერტი N14). სწორედ ეს იყო მიზეზი იმისა, რომ შემდგომ ეტაპზე საზოგადოებრივი მეცნიერებების დამატება მოხდა მხოლოდ ამ ცხრა სკოლაში, იქ, სადაც რეალურად სკოლას უნდოდა ამის განხორციელება და სკოლებიდან მოდიოდა ინიციატივა. „რას შევცვლიდი? 20 სკოლას არ ავიღებდი“ (განათლების ექსპერტი N14).

პროექტის განხორციელების ეტაპზე, დირექტორები აღმოჩნდნენ დილემის წინაშე. არსებული კანონმდებლობიდან გამომდინარე, მათ არ ჰქონდათ უფლება,

კლასში შესული ორივე მასწავლებლისთვის გადაეხადათ თანხა „უჭირდათ დირექტორებს იმის გაკეთება, რომ მე როგორ გავაკეთო, მაგალითად 2 მასწავლებელი რომ შედის კლასში, საათები ორივე მასწავლებელზე რომ გამოვწერო, აუდიტი რომ შემოვიდეს, მეტყვის, რომ ერთ საათზე ორი მასწავლებლის რატომ გაქვს გამოწერილი და ეს შეიძლება ჩამითვალოს მნიშვნელოვან დარღვევებში და სერიოზული პრობლემები იქმნებოდა“ (განათლების ექსპერტი N14).

პროექტის ფარგლებში ჩატარებული კვლევებიდან გამომდინარე, ბილინგვური განათლების აღნიშნული მოდელი ფასდება დადებითად (ტაბატაძე, გორგაძე, გაბუნია 2020). გარდა ამისა, ბილინგვური განათლების აღნიშნული მოდელის ეფექტურობაზე საუბრობს ერთ-ერთი რესპონდენტი: „2018 წლიდან, ესტონურ მოდელზე როცა დაიწყო საუბარი, ესტონური მოდელის, ასე ვთქვათ, უფრო ქართული ვერსია შეიქმნა იმიტომ, რომ უშუალოდ ესტონური მოდელი, ის არ არის ახლა ჩვენთან რეალურად რასაც ვხედავთ ხომ, მაგრამ მსგავსი არის და ეს, ასე თუ ისე, კარგად მოქმედებს სკოლებში და კარგად მუშაობს და მე ვფიქრობ, რომ მთავარი პრობლემა აქ არის სტაბილურობის შენარჩუნება“ (განათლების ექსპერტი N8).

ქვეპროგრამა „ეროვნული სასწავლო გეგმის განვითარება და სახელმწიფო სტანდარტების დანერგვა ეროვნული უმცირესობების სკოლამდელ და სასკოლო დაწესებულებებში“

საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს სკოლამდელი და ზოგადი განათლების განვითარების დეპარტამენტის ინიციატივით, 2020 წლის ივლისში, „ზოგადი განათლების რეფორმის მხარდაჭერის“ პროგრამის ფარგლებში შეიქმნა ქვეპროგრამა - „სახელმწიფო სტანდარტების დანერგვა ეროვნული უმცირესობების სკოლამდელ და სასკოლო დაწესებულებებში“.

პროგრამის შექმნის იდეა დაკავშირებული იყო საქართველოს არაქართულენოვან სკოლამდელ სააღმზრდელო და ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში არსებულ სიტუაციასთან. „ეს თემები არის იზოლირებული, მოწყვეტილები არიან ... მოდელი, რაც ჩვენ გვაქვს, ეს არის საბჭოთა დანატოვარი, გათიშე და იბატონეს პრინციპით, ეს არის სეგრეგაციული მოდელი ..., რომლის მიზანიც არის პირიქით - გამოვეთიშო, გავემიჯნო, გამოვცალკევდე. ეს თემები ინტეგრაციას ვერ ახდენენ საზოგადოებრივ ცხოვრებაში ამ ენობრივი ბარიერის გამო, რომელიც ძალიან ფართო გაგებით უნდა განვიხილოთ. მაგალითად, პროფესიულში უნდათ განათლების გაგრძელება ახალგაზრდებს, უმაღლესში უნდათ, უზარმაზარი ბარიერები აქვს .... ეს იწვევს საშინელ ჩაკეტილობას, ეს ვნებს საერთოდ საზოგადოებრივ გამთლიანების პროცესებს და გზა რა არის? რასაკვირველია, ბილინგვური განათლება, იმიტომ, რომ ბილინგვური განათლება არის ის, რაც უზრუნველყოფს სრულფასოვან ჩართულობას იმ თვალსაზრისით, რომ ესენი სწავლობენ არა მარტო საკომუნიკაციო ქართულს, არა მარტო ყოფით ენას, არამედ აკადემიურ ენასაც“ (განათლების ექსპერტი N3). მშობლიური ენის განვითარება და სახელმწიფო ენის ცოდნით საზოგადოებაში ინტეგრაცია გახდა განათლების სამინისტროს მხრიდან ბილინგვური განათლების დანერგვის საფუძველი. „სამინისტრო რომ ამ პოლიტიკას ატარებს, არის ის, რომ თავისი მშობლიური ენაც მაღალ დონეზე ისწავლოს; ორი აზრი არ არის, ადამიანი როდესაც იბადება და მშობლიურ ენაზე აზროვნებს, ხო, იმის განვითარებას ხელი უნდა შეუწყო. მაგრამ იმ ქვეყანაში, რომელ ქვეყანაშიც ცხოვრობ შენ, იმ ქვეყნის ენაც უნდა იცოდე სრულფასოვნად და ამ ქვეყანაში ინტეგრირებულიც უნდა იყოს, აი ეს იყო ჩემი, ასე ვთქვათ, და არა მარტო ჩემი - მოტივაცია იმისა, რომ ეს რეფორმა დავიწყეთ“ (განათლების ექსპერტი N12). საინტერესოა, რომ პროგრამის წამოწყებას წინ არ უძღოდა არც კონკრეტული კვლევები ამ მიმართულებით, არც საკადრო და სასწავლო რესურსით მზაობა. „ჩემს სკოლაშიც ხორციელდება ეხლა ეს, მაგრამ მე ვთვლი, რომ არც კადრები არ არიან მზად შესაბამისად და რესურსებიც არ აქვთ საკმარისი“ (განათლების ექსპერტი N10). თუმცაღა, უნდა ითქვას, რომ გათვალისწინებული იყო ა/ო „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი

ურთიერთობების ცენტრის“ მიერ განხორციელებული ბილინგვური განათლების მოდელის გამოცდილება: „შევისწავლეთ მათი ანგარიშები, რაც მოგვაწოდეს, შევისწავლეთ მათი შედეგები და, ზოგადად, როგორ იყო აწყობილი ეს პროექტი და მის ფარგლებში ჩატარებული კვლევა“ (განათლების ექსპერტი N1). „მათი მოდელი შინაარსობრივი კუთხით და ჩვენი მეტნაკლებად მსგავსია, არა იდენტური, მსგავსია, როგორც შინაარსობრივად, ასევე, სტრუქტურულად როგორც ვითარდებოდა“ (განათლების ექსპერტი N1). პროგრამის ფარგლებში შეირჩა ასევე ის სკოლამდელი და ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებები, რომლებშიც აღნიშნული ორგანიზაცია ახორციელებდა პროექტს „იქ მათი დაწყებული სამუშაო, ასე ვთქვათ, გავაგრძელეთ. მოლოდინი იყო ის, რომ იქ უფრო მეტი მზაობა, ერთი მხრივ, ცნობადობა იქნებოდა“, „თუმცა მათი განხორციელების, მათი გეგმა ვერ გავითვალისწინეთ იმიტომ, რომ ისინი ძირითადად იქ არსებულ ქართულის, როგორც მეორე ენის კონსულტანტებს ეყრდნობოდნენ“ (განათლების ექსპერტი N1). „TPDC-ის ეს მომზადებული მასწავლებლები საერთოდ აღარ ჩაერთნენ სისტემაში, რაც ჩვენი პროგრამის ქვაკუთხედი იყო, რამაც განაპირობა პოზიტიური ეფექტი... ეს მასწავლებელი საერთოდ ჩახსნეს ამ პროცესიდან, რომელთაც ჰქონდათ მნიშვნელოვანი გავლენა“ - აღნიშნავს განათლების ექსპერტი შალვა ტაბატაძე.

საწყის ეტაპზე განათლების სამინისტრომ პროგრამის საპილოტე რეჟიმში განსახორციელებლად შეარჩია ხუთი სკოლა და ამდენივე სკოლამდელი დაწესებულება. „ჩვენ ვიწყებთ ამ ბავშვების განვითარებას და განათლებას ბაღიდან და ბაღში უნდა დაიწყოს ქართულის სწავლა, რომ მერე, სკოლაში რომ მოვლენ, ამათ თავიდან, ნოლიდან ენა არ ასწავლონ, ამათ სწავლებას გარკვეული დრო და რესურსი სჭირდება, რომ მერე შენ დაეწიო ამ რაღაცეებს“ (განათლების ექსპერტი N12). პროგრამის მიზანია ეროვნული უმცირესობების სკოლამდელ დაწესებულებსა და სკოლებში სახელმწიფო სტანდარტების დანერგვა ბილინგვური განათლების მიდგომის გამოყენებით და ამ გზით ეროვნულ უმცირესობათა წარმომადგენელი სკოლამდელი დაწესებულებების აღსაზრდელებისა და სკოლის მოსწავლეების შეიარაღება თანამედროვე საზოგადოებრივ ცხოვრებაში სრულფასოვანი ინტეგრირებისათვის საჭირო

ცოდნითა და უნარებით. ამ მიზნის უზრუნველსაყოფად გამოყოფილია ბილინგვური სკოლამდელი განათლებისა და ბილინგვური სკოლის მიმართულებები, რომლებიც, თავის მხრივ, მოიცავს კონკრეტული ამოცანების შესრულებას. „პროგრამას ძალიან დიდი დატვირთვა ჰქონდა, ამზადებდა საგანმანათლებლო რესურსს, ამზადებდა ადამიანურ რესურსს და უძღვებოდა, ასე ვთქვათ, ადმინისტრაციულ-ლოჯისტიკურ პროცესს სკოლებსა და ბაღებში. ეს იყო სამი ძირითადი მსხვილი მიმართულება და საკმაოდ დიდი მოცულობის იყო“ (განათლების ექსპერტი N1).

განათლების სამინისტრომ აქცენტი გააკეთა ე.წ. ძლიერ ბილინგვური განათლების მოდელზე იმისთვის, რომ განავითაროს მოსწავლეებში წიგნური მეტყველება და შემეცნებით-კოგნიტური უნარები „რასაკვირველია, ჩვენ გამამდიდრებელ ბილინგვიზმს ვემხრობით და შერჩეული გვაქვს კონკრეტულად უმცირესობის ენების შენარჩუნების მოდელი .... ჩემთვის თვალნათელი არის, რომ მშობლიურ ენაზე წიგნური მეტყველება აუცილებლად უნდა განვითარდეს იმისთვის, რომ წარმატებული იყოს ბილინგვური განათლება, ამიტომ შევარჩიეთ ეს მოდელი“ (განათლების ექსპერტი N3). „მიმდინარე პროექტი იძლევა იმის საშუალებას, რომ ნებისმიერი მოდიფიცირება გაკეთდეს იმის მიხედვით, რა საჭიროება დადგება დღის წესრიგში“ (განათლების ექსპერტი N1).

სკოლამდელი განათლების დაწესებულებებში პროგრამის მიზნის მისაღწევად სამინისტრო ორი მიმართულებით დაეხმარება სკოლებს: ერთი მხრივ, საგანმანათლებლო რესურსებისა და კურიკულუმის გზამკვლევის შექმნა და მიწოდება, მეორე მხრივ, მხარდაჭერის ჯგუფების ფორმირება, რომლებიც ქოუჩინგის მიდგომით დაეხმარებიან სკოლამდელ დაწესებულებებს ბილინგვური კურიკულუმის შემუშავებაში, მის დანერგვასა და განვითარებაში. სამინისტრო სკოლამდელ დაწესებულებებს აგრეთვე საკადრო რესურსის გაძლიერებაში დაეხმარება, რაც გულისხმობს ბილინგვური მასწავლებლების გადამზადებას და შესაბამისი ცოდნით აღჭურვას. „როდესაც მოვიძიეთ ბაზარი ამასთან დაკავშირებით კიდევ უფრო რთული სიტუაცია აღმოჩნდა იმ კუთხით, რომ ბაღებში აღმზრდელებმაც არ იცოდნენ ქართული ენა, ქართული ენის ცოდნის

დონე იყო ძალიან მწირი და არ არსებობდა არანაირი რესურსი იმისა, რომ ამ კუთხით ბავშვებისთვის რაღაცა ცოდნა და უნარები განვითარებოდათ. და პირველი ნაბიჯები, რაც იყო, რომ რაღაცა პილოტირების ამბავში წავედით აქაც და იუნისეფი დაგვეხმარა იმაში, რომ, აი, ამ ადამიანების ჯგუფისთვის, ერთი მხრივ, სასწავლო რესურსები შეგვექმნა და, მეორე მხრივ, რაღაცა დონეზე დაგვეწყო ამ ადამიანების გადამზადება“ (განათლების ექსპერტი N12). რაც შეეხება შემდეგ საფეხურს, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში პროგრამით გათვალისწინებული მიზნების მისაღწევად განათლების სამინისტრო ასევე ორი მიმართულებით ეხმარება სკოლებს: ერთი მხრივ, ის ქმნის ორენოვან სახელმძღვანელოებს და რესურსებს, მეორე მხრივ, ჩამოაყალიბა სპეციალური მხარდამჭერი ჯგუფები, რომლებიც პროგრამაში მონაწილე სკოლებს ეხმარებიან კონსტრუქტივისტულ საგანმანათლებლო პრინციპებზე დაფუძნებული ბილინგვური სასკოლო სასწავლო გეგმების შემუშავებაში, დანერგვასა და განვითარებაში „ჩვენ ვიყენებთ კონსტრუქტივისტულ მიდგომებს ... ანუ, მოსწავლემ ააგოს ცოდნა, მოსწავლეს ავაგებინოთ ცოდნა, მოსწავლეს ავახსნევინოთ ახალი საკითხები, აი, ეს აქტიური სწავლების მეთოდები, რაც კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი არის ბილინგვური სწავლების კონტექსტში“ (განათლების ექსპერტი N3). მიუხედავად სამინისტროს მხრიდან პოზიტიური ხედვებისა, რეალობაში ხშირად თავს იჩენს სხვადასხვა პრობლემა: „შემიძლია ვთქვა, რომ ის მიდგომები და ის მეთოდოლოგია, რაც მე მომისმენია უცხოელის ექსპერტებისგან სხვადასხვა ტრენინგზე ვფიქრობ, რომ დღესაც ბოლომდე გათვალისწინებული არ არის არც სასწავლო პროცესში და არც შესაბამის სასწავლო რესურსებში. ჩვენ გვყავს ორენოვანი კადრები ამ ეტაპზე, რომლებიც მუშაობენ ბილინგვურის მიმართულებით, თუმცა, მათი კვალიფიკაცია ხშირ შემთხვევაში მაინც არ არის შესაბამისი“ (განათლების ექსპერტი N10).

საგანმანათლებლო პროცესი წარიმართება "ერთი ენა - ერთი მასწავლებლის პრინციპით". სკოლამდელ საფეხურზე გამოიყენება, ე.წ. გამიჯნული მიდგომა, ხოლო სასკოლო საფეხურზე - შერეული მიდგომა. „შინაარსის კუთხით, ასე ვთქვათ, გამიჯნული მოდელი იყო არჩეული ბილინგვური სწავლების. ბაღების

შემთხვევაში, ეს მთლიანად იყო მიბმული პრინციპს: ერთი ენა - ერთი მასწავლებელი. ასე რომ, ქართულად მიჰყავდა მხოლოდ ერთ მასწავლებელს პროცესი, აზერბაიჯანულად ან სომხურად მიჰყავდა მეორე, ანუ ადგილობრივ მასწავლებელს. ბაღის შემთხვევაში ეს ძალიან მარტივად გაიმიჯნა, რადგან იქ არ არის საგნობრივი სწავლება“ (განათლების ექსპერტი N1). აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებითაც წარმოიშვა სკოლებში პრობლემა „ვერ ანაწილებენ დროს ეფექტურად და ვერ მიხვდნენ, რა დრო უნდა დაეთმოს ერთი მასწავლებლის მიერ წარმართულ პროცესს და რა დრო უნდა დაეთმოს მეორის მიერ წარმართულ პროცესს, ამ თვალსაზრისითაც არ არის კარგი მენეჯმენტი“ (განათლების ექსპერტი N10).

გამომდინარე იქიდან, რომ არაქართულენოვან სკოლებში ბილინგვური სწავლების პრიორიტეტულ მიზანი სამიზნე ჯგუფების ორენოვანი წიგნიერებით უზრუნველყოფაა, დაწყებით საფეხურზე სახელმწიფო ენაზე სწავლებისთვის საგნები თითოეული საგნობრივი ჯგუფიდან შეირჩა. ბილინგვური განათლება პირველი კლასიდან სახვითი და გამოყენებითი ხელოვნებით იწყებოდა. შემდეგ ემატებოდა მათემატიკა მეორე კლასიდან, ხოლო მესამე და მეოთხე კლასებიდან ბუნებისმეტყველება და „მე და საზოგადოება“. მეხუთე და მეექვსე კლასებიდან - „ჩემი საქართველო“. „საგნების ამ გადარჩევას ჰქონდა თავისი მიზეზი ... ხელოვნება იყო პირველი იმიტომ, რომ ძირითადად ვიზუალურ აღქმადობასთან არის დაკავშირებული და ნაკლები ვერბალური მასალა სჭირდება მოსწავლეს, რომ თავისი თავი გამოხატოს. ... მათემატიკაშიც არ გჭირდება ბევრი ვერბალური მასალა იმისთვის, რომ, მაგალითად. ამოხსნა განტოლება... მაგრამ რაც შეეხებოდა ბუნებისმეტყველებას და „მე და საზოგადოებას“, ეს ზედა კლასებში შემოვიდა იმიტომ, რომ იგულისხმებოდა, ამ დროისთვის ეს უკვე რაღაც ბაზა უნდა ჰქონოდათ ბავშვებს“ (განათლების ექსპერტი N1). ამ მიდგომაზე დაყრდნობით, საბაზო საფეხურზეც სკოლები შეძლებენ სახელმწიფო ენაზე სწავლებისათვის თითოეული საგნობრივი ჯგუფიდან შეარჩიონ მინიმუმ ერთი საგანი. „გრძელვადიან პერსპექტივაში ეს ადამიანები მიიღებენ ბევრ კარგ ბენეფიტს იმის

გამო, რომ სრულფასოვნად ეცოდინებათ ენა და იაზროვნებენ მშობლიურ ენაზეც და სახელმწიფო ენაზეც“ (განათლების ექსპერტი N12).

პროგრამის განხორციელების პროცესში სხვადასხვა მიმართულებით გამოვლინდა პრობლემები და გამოწვევები. თავდაპირველად უნდა აღინიშნოს სასწავლო რესურსთან დაკავშირებული გაურკვევლობა, რაც გულისხმობს, უკვე ნათარგმნი სახელმძღვანელოების არსებობას არაქართულენოვან სკოლებში „მათ ხელში ეჭირათ ერთი ნათარგმნი სახელმძღვანელო, რომელსაც სახელმწიფო აწვდის, დავუშვათ ბუნებისმეტყველებაში ან ნებისმიერ საგანში და, პარალელურად, ჩვენ შევდიოდით ბილინგვური განათლებით და ჩვენი მზა რესურსებით“ (განათლების ექსპერტი N1). ამასთან დაკავშირებით, განათლების სამინისტროში პროგრამის ამოქმედებისთანავე დაიწყო სასწავლო რესურსებზე მუშაობა. ჯერ იქმნება რესურსი კონკრეტული საგნისთვის, რომელიც გადის პილოტირებას და ბოლოს მზადდება სახელმძღვანელო. აღნიშნულში გათვალისწინებულია შემსწავლელის მშობლიური ენა, რამაც უნდა განაპირობოს განწყობების, დამოკიდებულებების ცვლილება და ბილინგვური განათლების მეტი მიმღებლობა „ამ დაბეჭდილი რესურსების დიდი იმედი მაქვს იმიტომ, რომ იქ უკვე ხედავენ, როგორ უნდა ითანამშრომლონ ერთად, ხედავენ თავის მკვიდრ ადგილს, რომელიც ძალიან მნიშვნელოვანია და, რაც მთავარია, ძალიან ბევრი კმაყოფილია იმით, რომ თვითონ სწავლობს ქართულს“ (განათლების ექსპერტი N3). აქვე უნდა დავამატოთ, რომ განათლების სამინისტროს დაგეგმილი აქვს მასწავლებლებში განწყობის კვლევა 2024-2025 სასწავლო წლის ბოლოს, რათა, როგორც ინტერვიუში ერთ-ერთმა რესპონდენტმა აღნიშნა „დიდ ყურადღებას ვაქცევთ, გამოვიწვიოთ დადებითი განწყობილება“. დავუბრუნდებით ისევ გამოწვევებთან დაკავშირებულ საკითხს. სიღრმისეული ინტერვიუს დროს დასახელდა სირთულე კომუნიკაციასა და ინფორმაციის მიწოდებაშიც, რაც, ასევე, გამომდინარეობდა ენობრივი ბარიერის არსებობიდან. „ხშირ შემთხვევაში თვითონ დირექტორებსაც კი არ აქვთ ქართული ენის ცოდნის ის დონე რომელიც ხელს შეუწყობს რაღაცნაირად სწორი კომუნიკაციის დამყარებას“ (განათლების ექსპერტი N2). ხოლო აღნიშნული სიტუაცია განაპირობებდა გაუგებრობას და ბილინგვურ განათლებასთან

დაკავშირებით სიახლეების მიუღებლობას „თუ ადრე ძალიან მიუღებლობაც ჰქონდათ, აი, ამ ბილინგვური პროგრამების შესვლის და, ზოგადად, ამ ურთიერთობის და კომუნიკაციის, აი, ამ რაღაცა ჯანსაღმა ურთიერთობებმა თვითონ უშუალოდ არა მარტო სკოლის დონეზე, არამედ რესურსცენტრების დონეზე, მუნიციპალიტეტის დონეზე ურთიერთობამ, ინფორმაციის გაცვლამ, მათი საქმის კურსში ჩაყენებამ, ძალიან კარგი სურათი მოგვცა იქიდან გამომდინარე, რომ ბევრად უკეთესი კომუნიკაციაც მყარდება“ (განათლების ექსპერტი N2). ინტერვიუს დროს ხაზი გაესვა იმ გაუგებრობას, რაც მოჰყვა საგანმანათლებლო დაწესებულებებში ბილინგვური განათლების სპეციალისტების გამოჩენას; „ადგილობრივ კადრებს ჰქონდათ ის განცდა, რომ, აი, ახალი მასწავლებელი მოდის და მე რა გავაკეთო, მე შეიძლება საჭირო აღარ ვიყო და დავრჩე სისტემის გარეთ“ (განათლების ექსპერტი N2). „ადგილობრივ მასწავლებლებთან მაინცდამაინც ეს კადრები კარგად ვერ თანამშრომლობენ, ჩემი აზრით, იმიტომ, რომ რიგ შემთხვევაში ძირითადმა მასწავლებლებმა ჩათვალეს, რომ მათ ვიღაც საათებს ართმევს“ (განათლების ექსპერტი N10). ამ პრობლემასაც განათლების სამინისტრო ხშირი კომუნიკაციით უმკლავდება, აღნიშნულია რესპონდენტებთან ინტერვიუში.

ბილინგვური განათლების პროგრამის ყველაზე დიდ გამოწვევად ერთხმად დასახელებულია კადრების დეფიციტი, რომელიც აფერხებს პროგრამის სრულფასოვნად მიმდინარეობას „უბრალოდ, ფიზიკურად არ არის ადამიანი, ვინც შეიძლება ამ მიმართულებას ხელი მოკიდოს“, „გადამზადებული კადრების გადინება არის ხშირად...“, „კადრები მოდიან, რომლებსაც აქვთ რაღაცა გარკვეული სერთიფიკატები, პირდაპირ რომ გითხრათ, სახელმწიფო ენის ქართულის მიმართულებით და რაღაც არ შეუძლიათ რომ ასწავლონ ქართულად საგანი, ესეც დიდი გამოწვევაა“ (განათლების ექსპერტი N2). „გამოწვევების წინაშე რაც დავდექით, იყო ის, რომ ჩვენ არ გვყავდა საგნის მასწავლებლები, რომლებიც მზად იყვნენ იმისთვის, რომ ესწავლებინათ სრულფასოვნად საგნები, ვერ ვიტყვი, რომ საერთოდ არ გვყავდა, იყვნენ მასწავლებლები მაგრამ იყვნენ ძალიან ცოტა იმისთვის, რომ ეს პასუხისმგებლობა აეღოთ“ (განათლების ექსპერტი N12). პრობლემამ თავი იჩინა თავად ბილინგვური განათლების მასწავლებლის

კვალიფიკაციის აღქმასთან დაკავშირებით „ჩვენთან ბილინგვური განათლების მასწავლებელს უყურებენ, როგორც დაბალი კვალიფიკაციის მასწავლებელს, რომელმაც ქართული იცის და მათ შორის უყურებდნენ, რომ ახალ კურსდამთავრებულს, რომელმაც შეიძლება ჟურნალისტიკა დაამთავრა და არა პედაგოგიკა, ის შეიძლება გამოდგეს დამხმარე ბილინგვურ მასწავლებლად, დაეხმაროს საგნობრივ მასწავლებელს“ (განათლების ექსპერტი N14). კადრებთან დაკავშირებით, ერთ-ერთი რესპონდენტი ჩვენთან საუბარში აღნიშნავს, რომ განათლების სამინისტრომ უპირატესობა უნდა მიანიჭოს ქართულენოვან მასწავლებლებს „მე იმის მომხრე ვარ, რომ მასწავლებელი, რომელიც შევა ბილინგვურის მიმართულებით კლასში, ანუ ადგილობრივ პედაგოგთან ერთად ხომ უნდა შევიდეს, ის უმჯობესია იყოს ქართველი, რომ ბავშვებს არ ესაუბროს მშობლიურ ენაზე, მშობლიურ ენაზე ისედაც ადგილობრივი მასწავლებელი, ვინც ჰყავს, ის ესაუბრება“ (განათლების ექსპერტი N8). ეს მოსაზრება, შესაძლოა, ეფუძნება შემდეგ ფაქტორს: „მოკლედ, პრობლემა ისა, თუ კადრი არის ქართველი, მას აქვს ბავშვებთან კომუნიკაციის პრობლემა, მაგრამ თუ კადრი არის ორენოვანი, ის გადახრილია მშობლიური ენის გამოყენებისკენ, მითუმეტეს, როცა უნდა ასწავლოს რომელიმე კონკრეტული საგანი, როგორიც არი ბუნება ან მათემატიკა, ანუ, სადაც აუცილებელი არ არი, მოკლედ ენა არ არი ხო, არი ისეთი რამ, რაც ბავშვს უნდა გააგებინოს და გადახრილია მშობლიური ენის გამოყენებისკენ. ამას ვერავინ ვერ შეგიმოწმებს გაკვეთილზე“ (განათლების ექსპერტი N10).

განათლების სამინისტრო მუდმივ რეჟიმში ახორციელებს პროგრამის მონიტორინგს და შეფასებას, რის საფუძველზეც ყოველწლიურად ხდება ცვლილებები, პროგრამის დახვეწა და განვითარება. „იქ, სადაც ადმინისტრაცია მეტ-ნაკლებად ფუნქციური იყო, იმ სკოლებმა, ისედაც და ასედაც, გააკეთეს შეთავაზებულის მოდიფიცირება და მორგება“ (განათლების ექსპერტი N1), „სადაც ადმინისტრაცია დირექცია მუშაა ის თავისთავად ახერხებს ამ ყველაფრის რეგულირება და ადაპტირებას“ (განათლების ექსპერტი N1).

2025 წლის თებერვლის თვისთვის, ბილინგვურ განათლებაში ჩართულია 169 არაქართულენოვანი ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულება და 34 სკოლამდელი

დაწესებულება. სამომავლოდ დაგეგმილია საქართველოს ყველა არაქართულენოვან სკოლამდელ და ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში ბილინგვური განათლების განვითარება და მხარდაჭერა, მიუხედავად იმისა, რომ რიგ სკოლებში ვხვდებით მსგავს შეფასებებს: „ჩემს სკოლაში სამი ადამიანი ასწავლის ამ მიმართულებით და ერთ-ერთი ასწავლის იმ კლასში, რომელშიც მე ქართულს ვასწავლი და მე ვერ ვგრძნობ, რომ ბავშვებმა მათემატიკის ან ბუნების მიმართულებით გაიუმჯობესეს ენობრივი კომპეტენციები ანუ, ქართულად შეუძლიათ, ვთქვათ, რაიმე უკეთესად გააკეთონ, ეს არ ეტყობათ.“ მიუხედავად ამისა, პროგრამის მიმართ ოპტიმიზმს გამოხატავს და მისი გავრცელების მომხრეა ერთ-ერთი რესპონდენტი ჩვენთან საუბარში „ნებისმიერი არაქართულენოვანი სკოლისთვის ეს მოდელი ძალიან კარგი იქნებოდა იმიტომ, რომ დაბალი კლასიდან, როდესაც ბავშვი მშობლიურ ენაზე, სიტყვაზე, მათემატიკას სწავლობს და მერე როცა ქართულ ენაზე მასწავლებელი ამას იმეორებს, ის უკვე ხვდება რაზე არის საუბარი, რადგან მშობლიურ ენაზე ეს იცის უკვე და ქართულად როცა გაიგებს, ქართულად ამას ძალიან ადვილად გაიგებს, მაგრამ ამასთან ერთად მშობლიური ენა უნდა იყოს გაძლიერებული“. ის ასევე, მიიჩნევს, რომ „იმ დასახლებებში, სადაც ქართველები არ ცხოვრობენ, მე ვფიქრობ, რომ იქ ბილინგვური განათლება უფრო გაამართლებს ვიდრე ქართული სექტორი“ (განათლების ექსპერტი N8). რაც შეეხება ე.წ. „ქართულ სექტორს“ ამასთან დაკავშირებით დეტალურად შემდეგ ქვეთავში ვისაუბრებთ.

„ქართული სექტორების“ დაარსება და ეთნიკური უმცირესობების დაინტერესება ქართულენოვანი სკოლებით

2006 წლიდან ქალაქ მარნეულის ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში დაიწყო ქართული სექტორების გახსნა. აღნიშნული განპირობებული იყო ეთნიკური უმცირესობების დაინტერესებით, შეესწავლათ ქართული ენა და სხვა საგანმანათლებლო პროგრამები ქართულ ენაზე. „ზუსტად საზოგადოებიდან წამოსული ინიციატივები იყო, თვითონ მშობლებმა, რომლებიც

მსურველები იყვნენ იმისა, რომ ბავშვებს სცოდნოდათ ქართული ენა უკეთესად, გადაწყვიტეს მიემართათ სკოლისთვის და შემდეგ მათი განცხადება მიდიოდა სამინისტროში და სამინისტროდან მოდიოდა ამაზე, სკოლის შესაძლებლობებიდან გამომდინარე, თანხმობა ან უარი“ (განათლების ექსპერტი N8).

ქართულ სექტორებზე, ეროვნულ უმცირესობათა მოსწავლეები შედიან ქართული ენის ყოველგვარი წინარე ცოდნის გარეშე და საგნებს სწავლობენ სახელმწიფო ენაზე. „ხშირად მშობლები მიიღებენ ხოლმე გადაწყვეტილებას, რომ ბავშვები ქართულ სექტორზე მიიყვანონ პირველ კლასში და ეს ბავშვები არიან ძალიან ცუდ მდგომარეობაში იმიტომ, რომ მათ არ აქვთ შესაძლებლობა უმეტეს შემთხვევაში, რომ საბავშვო ბაღი ჰქონდეთ გავლილი და სრულ კოგნიტურ დისონანსში და გაუგებრობაში აღმოჩნდებიან ხოლმე“ (განათლების ექსპერტი N10). „ყველამ იცის, რომ სახელმწიფო ენას უნდა ფლობდეს, მაგრამ ყველას ერთნაირი ხელშეწყობა არ აქვს ოჯახიდან. თვითონ არ იცის მშობელმა ქართული ენა იმ დონეზე, რომ ბავშვს დაეხმაროს...რა თქმა უნდა, ყველა დაინტერესებულია და უნდა, რომ ისწავლოს, მაგრამ ოჯახში ეს პრობლემა არის, ენის ბარიერი ჯერ კიდევ“ (განათლების ექსპერტი N13).

„ქართული სექტორები, როგორც ითქვა, გაიხსნა ისეთ სოფლებში, სადაც უმცირესობები კომპაქტურად არიან დასახლებულები; სამწუხაროდ, ასეთ სკოლებში ქართული სექტორები ვერ განვითარდა, იმიტომ, რომ ბავშვების ქართველებთან შეხება ერთადერთი იყო კლასში, 45 წუთი, იქაც ერთმანეთში კიდევ მშობლიურ ენაზე საუბრობდნენ და გარეთ რომ გამოდიოდნენ და ოჯახში ამაზე საუბარიც ზედმეტი იყო რომ ქართული ჰქონოდათ როგორც საკომუნიკაციო ენა, ამიტომ ქართულმა სექტორმა ამ მიმართულებით ვერ იმუშავა როგორც საჭირო იყო“ (განათლების ექსპერტი N8). რაც შეეხება აღნიშნულ დაწესებულებებში სახელმწიფო ენის სწავლის ხარისხს „ქართულ სექტორზე ვინც სწავლობენ ბავშვები, ისინი საუბრობენ შეიძლება ითქვას უკეთესად მაგრამ, დამახინჯებული ქართულით მაგრამ, ვინც არ არიან ქართულ სექტორზე ის ბავშვები გრამატიკას უფრო უკეთესად ფლობენ“ (განათლების ექსპერტი N8). აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ სოფლებში არსებულ ქართული სექტორების დამთავრების შედეგად მოსწავლეები

ნაკლებად არიან წარმატებულები და უჭირთ კონკურენცია გაუწიონ ქართულენოვან მოსწავლეებს „სამწუხაროდ X სკოლის შემთხვევაში 1 მოსწავლეც არ აღმოჩნდა ისეთი, რომ ჩააბაროს უმაღლესში ქართულ ენაზე გამოცდების ჩაბარებით, ჩვეულებრივ 1+4 პროგრამით მოხვდნენ“ (განათლების ექსპერტი N8). შესაბამისად, „ბოლო პერიოდში ქართულ სექტორზე ინტერესი უფრო ნაკლებია...არ იზრდება, ან იგივე რაოდენობა რჩება ან მცირდება“ (განათლების ექსპერტი N8). ქართული სექტორები კრიტიკის ობიექტები ხშირად გამხდარან „ეს სექტორული სკოლები კიდევ ცალკე ფენომენია, რომელიც აბსოლუტურად უფუნქციოა ამ ფორმით, როგორიც ახლა არის“ (განათლების ექსპერტი N1).

დაახლოებით 2008 წლიდან ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლების დაინტერესება ქართულენოვანი საჯარო სკოლებით ძალიან აქტუალური გახდა. ლია თუშურის (2008 წ.) მიხედვით „სადაც ამის შესაძლებლობაა, ცდილობენ, შვილებს სახელმწიფო ენაზე მიაღებინონ განათლება: შეჰყავთ ქართულ სკოლებში, ხსნიან ქართულ სექტორებს, ან ბილინგვურ კლასებს...ბავშვები არაქართულენოვანი გარემოდან უცებ ხვდებიან სკოლაში, სადაც სწავლების ენა მთლიანად ქართულია; სწავლობენ ქართული კონტინგენტისთვის შედგენილი სახელმძღვანელოებით, სადაც ყოველგვარი ადაპტაცია გამორიცხულია“ (საკონფერენციო მასალები, 2008, გვ. 215). აღნიშნული ტენდენცია განსაკუთრებით შეიმჩნევა ქვემო ქართლში და ნაწილობრივ კახეთშიც. სამცხე-ჯავახეთში ძალიან დაბალია სომხურენოვანი მოსახლეობის ინტერესი, ისწავლონ ქართულენოვან სკოლებში.

„არაქართულმა მოსახლეობამ ქართულ სკოლებში არჩიეს ბავშვების მიყვანა მაგრამ მაგას დადებითიც აქვს და უარყოფითიც. ფაქტიურად იქ ბავშვი ერთ დონეზე და მაღალ დონეზე ვერ აითვისებს იმიტომ, რომ იქ მარტო გაკვეთილზე ესმის, ურთიერთობა მაინც აქვს არაქართულენოვან ბავშვებთან. თამაში, ურთიერთობა, წასვლა-მოსვლა ერთად ააქვთ“ (განათლების ექსპერტი N13). „ეს ზოგადად კარგი პრაქტიკა არის, მაგრამ იქაც არის რაღაც პრობლემები, როცა ბავშვების რაოდენობა, არაქართველი ბავშვების რაოდენობა აჭარბებს ქართველი ბავშვების რაოდენობას, ეს მარნეულის სკოლებში არაერთხელ იყო, ქართველმა

ბავშვებმა აზერბაიჯანულად დაიწყეს ლაპარაკი, აზერბაიჯანელმა ბავშვებმა ქართული ისე ვერ ისწავლეს. ეს პრობლემა არის, მაგრამ ზოგადად კარგი არის.... ქართულ სკოლაში თუ დადის ბავშვი, მნიშვნელოვანია, მშობელმა რაღაც დონეზე იცოდეს ქართული ენა იმიტომ, რომ დაბალ კლასებში თავიდან ბავშვებს ძალიან სჭირდებათ დახმარება. მარტო სკოლისა და მასწავლებლის იმედზე ყოფნა შეუძლებელი არის“ (განათლების ექსპერტი N8).

მშობლების ძალიან დიდი ნაწილი ფიქრობს, რომ ქართული ენის შესწავლის ყველაზე კარგი საშუალება შვილის ქართულენოვან სკოლაში მიყვანაა. ამ და სხვა მიზეზების გამო ისინი ირჩევენ ქართულენოვან სკოლებს და ხშირ შემთხვევაში, ქართული ენის არმცოდნე მოსწავლე კლასში ხვდება იმ მოსწავლეებთან ერთად, რომელთათვისაც ქართული მშობლიური ენაა. განათლების აღნიშნულ ფორმას და ე.წ. „ქართულ სექტორებზე“ სწავლების ფორმას, ბილინგვურ განათლებაში სუბმერსიას უწოდებენ, რაც გულისხმობს მათ მშობლიურ ენაში განათლების უფლების შეზღუდვას. ამიტომაც სუბმერსია წარმოადგენს ბილინგვური განათლების „სუსტ“ ფორმას. იგი ეფუძნება იდეას, რომ ბავშვს ჩააგდებენ წყალში, რომელმაც ცურვა არ იცის და ვალდებულია გაცუროს სწრაფად და სხვისი დახმარების გარეშე. მათთვის არ არსებობს ხელშემწყობი პროგრამები, რომლებიც დაეხმარებათ ენობრივი ბარიერის დაძლევაში (ბეიკერი, 2010). „როდესაც ეს ბავშვები იყვნენ მცირე რაოდენობით, განსაკუთრებული მიდგომა არ გვქონია მასწავლებლებს, არც ადმინისტრაციას მათ მიმართ იმიტომ, რომ ჩვეულებრივ ისეთი მეთოდებით ვასწავლიდით ჩვენ ქართველ ბავშვებს, რატომ? საჭიროებას ვერ ვხედავდით“, „ასეთი პრობლემები არის ბევრგან, თუმცა, არც ერთი მასწავლებელი არ ამბობს, რომ პრობლემა აქვს, თუმცა ვიცი რომ არის...“ (განათლების ექსპერტი N9). „ჩვეულებრივად მიმდინარეობს მეცადინეობა, ჩვეული რეჟიმით, ეროვნული სასწავლო გეგმიდან გამომდინარე. იქ არ არსებობს ეროვნება აზერბაიჯანელი, სომეხი, ქართველი, მოსწავლე მოსწავლეა“ (განათლების ექსპერტი N13). სუბმერსიული პროგრამების დროს მოსწავლემ ან უნდა დაძლიოს სასწავლო მასალა და „გაცუროს“, ან უნდა „ჩაიძიროს“. „წიგნური მეტყველების უნარის მეორე, მოსწავლისათვის უცნობ ენაზე განვითარება გაცილებით დიდ დროს მოითხოვს,

რადგანაც აზროვნების განვითარებისათვის აუცილებელი განზოგადებისა და სემანტიზაციის პროცესებს აფერხებს ენის არცოდნა – გონებას მთლიანად იკავებს დაბალი რანგის ოპერაციები, ანუ სიტყვიერი ინფორმაციის ლექსიკური და მორფოსინტაქსური დამუშავება, რაც სემანტიზაციის პროცესებს, ანუ მაღალი რანგის ოპერაციების წარმოებას უშლის ხელს. ასეთი პირობებში ჩაყენებული მოსწავლეები ვერც პირველ, ვერც მეორე ენაზე ვერ განავითარებენ წიგნურ მეტყველებას, რაც, თავის მხრივ, მათთვის შეუძლებელს ხდის სასკოლო პროგრამის დაძლევას, რაც სწავლაში ჩამორჩენილობასა და თვითრწმენის დაკარგვას იწვევს“ აღნიშნულია კონცეფციაში „ბილინგვური სკოლამდელი და სასკოლო განათლება ეროვნული უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში“ (2019). „უჭირთ მასწავლებლებს გამკლავება დისციპლინასთან დაკავშირებით, სწავლებასთან დაკავშირებით იმიტომ, რომ ზოგიერთი ბავშვი კატეგორიულად წინააღმდეგია ქართულად ილაპარაკოს ან დაწეროს, დაწყებით კლასებში განსაკუთრებით იმიტომ, რომ აქვს კომპლექსი, რაღაცა შეეშლება, დასცინებენ“ (განათლების ექსპერტი N9). „იყო შემთხვევები, როცა ბავშვი სწავლობდა ქართულ სკოლაში და ისევ დაბრუნდა თავის მშობლიურ სკოლაში. ვერ აითვისა ეტყობა, იქ მრავალრიცხოვანი კლასი იქნება უფრო და ყველას ხომ არ შეუძლია, ყველას ხომ არა აქვს ხელისშეწყობა“ (განათლების ექსპერტი N13). „ესეთი მასიური შემოსვლა აზერბაიჯანელების იყო ერთგვარი შოკი, ჩვენთვის ადმინისტრაციისთვის, ასევე, მასწავლებლებისთვისაც განსაკუთრებით და თვითონ იმ ბავშვებისთვისაც...“ (განათლების ექსპერტი N9).

სუბმერსიული განათლება, ყოველგვარი კვლევების და ღრმა ანალიზის გარეშე, ყოველწლიურად ვრცელდება და ინერგება საქართველოს სკოლებში (ჯაჯანიძე, 2023), რაც, ბუნებრივია, წარმოშობს სხვადასხვა პრობლემას სასწავლო დარგში; „5 წლის შემდეგ, თუ ასე გაგრძელდება, რა თქმა უნდა, ძალიან დაეცემა ხარისხი, არამარტო აზერბაიჯანელების მიმართულებით არამედ, ისევ ქართველი ბავშვებისთვისაც“ (განათლების ექსპერტი N9). აღნიშნული მიმართულებით, გამონაკლისის სახით შეგვიძლია აღვნიშნოთ სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის ინიციატივა, სადაც 2017 წლის სექტემბრიდან

მოხდა აღნიშნულ განათლებაზე კვლევის ჩატარების მცდელობა. დადგინდა, რომ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები ვერ ძლევენ ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ პროგრამებს და საჭირო გახდა მათთვის საპილოტე რეჟიმში ახალი პროგრამის შემუშავება და პილოტირების რეჟიმში ეთნიკური უმცირესობებისთვის სახელმწიფო ენის შესწავლის მხარდამჭერი პროგრამის 2018 წლის აპრილიდან განხორციელება. აღნიშნულთან დაკავშირებით მომდევნო თავში გვექნება საუბარი.

სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლაში განხორციელებული ბილინგვური განათლების მოდელი

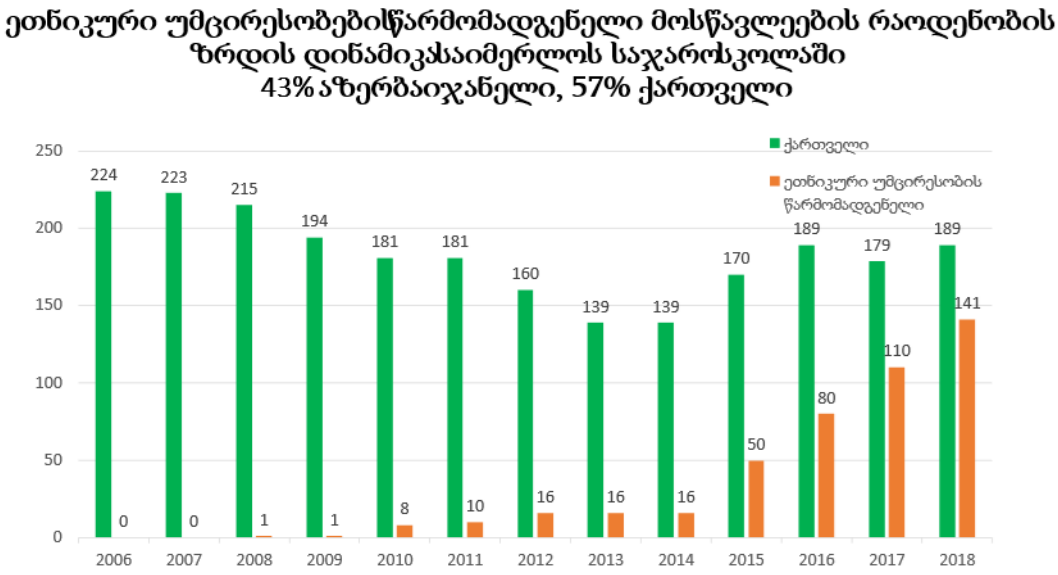
ამ თავში განვიხილავთ ბილინგვური განათლების მოდელს, რომელიც შეიქმნა კონკრეტულად საქართველოს ერთ-ერთი ზოგადსაგანმანათლებლო საჯარო სკოლის საჭიროებებზე დაფუძნებით. აღვწერთ იმ წინაპირობებს, რომლებიც შექმნილი იყო სკოლაში და იმ წინარე აქტივობებს, რომლებიც მოდელის შექმნამდე განახორციელა პედაგოგიურმა კოლექტივმა. წინამდებარე თავში კი მთავარი საკითხი არის ბილინგვური განათლების მოდელის, მისი არსის, განხორციელების ეტაპების, ინსტრუმენტების და შედეგების წარმოდგენა, რაც საინტერესო იქნება მსგავსი ტიპის საგანმანათლებლო დაწესებულებებში მოსწავლეზე, როგორც ინდივიდზე ორიენტირებული სასწავლო გარემოს შესაქმნელად და აკადემიური მიღწევების გასაუმჯობესებლად.

- **მოკლე ინფორმაცია საიმერლოს საჯარო სკოლის შესახებ**

სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლა მდებარეობს მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოში (ყოფილი სოფელი ორჯონიკიძე). ცნობილია, რომ მარნეულის მუნიციპალიტეტში მოსახლეობის უმრავლესობას შეადგენენ ეთნიკურად არაქართველები. სოფელი საიმერლო კი ერთადერთი მჭიდროდ დასახლებული პუნქტია, სადაც მაცხოვრებლების თითქმის 95% და მეტი ქართველია. შესაბამისად, სკოლა ქართულენოვანია, რომელშიც სწავლობენ I-XII კლასის მოსწავლეები და

ყოველწლიურად იზრდება ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეების რაოდენობა. საიმერლოს საჯარო სკოლის მიმართ განსაკუთრებული ინტერესით გამოირჩევა აზერბაიჯანულენოვანი თემი. „ეთნიკური უმცირესობები საკმაოდ არიან აღნიშნულ სკოლაში, ამ ეტაპზე 43%-ია, კონტიგენტიდან გამომდინარე“ აღნიშნავს სკოლის დირექტორი. ისინი სკოლაში შედიან სახელმწიფო ენის წინარე ცოდნის გარეშე და ესწრებიან გაკვეთილებს ქართველ ბავშვებთან ერთად, რომლებისთვისაც ქართული მშობლიური ენაა. ასევე, სკოლის ხელმძღვანელის მიხედვით: „2012 წლიდან სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლა იღებს მოსწავლეთა არაქართული კონტიგენტის გაზრდილ რაოდენობას. მათი დიდი ნაწილი მოწყვეტილი არიან ქართულ საინფორმაციო სივრცეს, რაც რთულს ხდის კომუნიკაციას და მათ ინტეგრაციას სასწავლო პროცესში. ასევე, ქმნის პრობლემას მათი სოციალიზაციის მხრივაც“. აღნიშნულ სკოლაში არაქართულენოვანი მოსწავლეების ზრდის დინამიკას ნათლად ასახავს ქვემოთ მოცემული დიაგრამა:

დიაგრამა N35



წყარო: სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელის ფარგლებში არსებული დოკუმენტაცია (2017).

- **საიმერლოს საჯარო სკოლაში არსებული პრობლემა არაქართულენოვანი მოსწავლეების განათლებასთან დაკავშირებით**

როგორც ზემოთ წარმოდგენილ ცხრილში იკვეთება, ეთნიკური უმცირესობების რაოდენობა მკვეთრად გაიზარდა 2015 წლიდან, რასაც საიმერლოს საჯარო სკოლა, სწავლა-სწავლების თვალსაზრისით, რეალურად მოუმზადებელი შეხვდა. აღნიშნულ ვარაუდს ფაქტით ადასტურებს ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე დაფუძნებით შემუშავებული სასკოლო სასწავლო გეგმა (2015-2016 ს.წ.), რომელიც იყო სტანდარტული, ქართულენოვან მოსწავლეებზე ორიენტირებული, არ ითვალისწინებდა ლინგვისტურ მრავალფეროვნებას სასწავლო პროცესში და არ იყო გათვალისწინებული სპეციალური მხარდამჭერი საგანმანათლებლო პროგრამები. შესაბამისად, ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეები ვერ ძლევდნენ ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ მოთხოვნებს და საბაზო საფეხურის დამთავრების შემდეგ იძულებულნი იყვნენ დაეტოვებინათ სკოლა, განსაკუთრებით იმ წლებში, როცა არსებობდა სკოლის გამოსაშვები გამოცდები, რადგან უჭირდათ გამსვლელი ქულის მოპოვება და ვერ იღებდნენ ატესტატს. საბოლოოდ, ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეები რეალურად ზოგადი განათლების მიღების მიღმა რჩებოდნენ. მასწავლებლები იდგნენ გამოწვევის წინაშე თუ რა ესწავლებინათ, როგორ ესწავლებინათ ენობრივი თვალსაზრისით შერეულ ჯგუფებში. „მინდა აღვნიშნო, რომ ქართულ სკოლებში რომ მოჰყავთ ბავშვები, მეტნაკლებად, ვიდრე აზერბაიჯანულ სექტორებზე, რა თქმა უნდა, უფრო ეუფლებიან ქართულ ენას, თუმცა იმ დისციპლინებს ვერ ძლევენ, იმ საგნებს ვერ ძლევენ ბავშვები, მხოლოდ და მხოლოდ ამ საგაკვეთილო პროცესის დროს მოსმენილი ქართული ენით და შესვენების დროს ბავშვებთან კომუნიკაციის დროს ნასწავლი ქართულით, მათ უჭირთ ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული პროგრამების დაძლევა და კიდევ ერთხელ მინდა გავიმეორო, რომ მათ სჭირდებათ კიდევ სხვა, დამატებითი ალტერნატივა, რომ დავეხმაროთ უფრო სწრაფად, მოკლე დროში დაძლიონ, შეისწავლონ სახელმწიფო ენა.“ (განათლების ექსპერტი N7). მსგავსი ლინგვისტური მდგომარეობაა ყველა იმ ქართულენოვან სკოლაში, რომელიც

მდებარეობს ეთნიკური უმცირესობებით მჭიდროდ დასახლებულ რეგიონში „ამაზე ყოველთვის ვსაუბრობდით, რომ პრობლემა არის, ვაღიარებდით ყველა, მშვიდად არც ერთი მასწავლებელი არ ყოფილა და ყოველდღიურ რეჟიმში ამ პრობლემას ვაწყდებოდით და რაც მთავარია ვაღიარებდით რომ ეს იყო პრობლემა, თუმცაა, მერე ისეთი რეფორმები იყო იქ რაღაც ისა და სამწუხაროდ, ამისთვის არც დრო გვქონდა“ (განათლების ექსპერტი N9).

ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ჩამოყალიბებული ძირითადი ხუთი საგანმანათლებლო პრინციპიდან ერთ-ერთის - თითოეულ მოსწავლეზე ორიენტირებული გარემოს შექმნისთვის და, შესაბამისად, ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეებში ენობრივი ბარიერის გამო შექმნილი პრობლემების გადაჭრისთვის, 2017 წლიდან საიმერლოს საჯარო სკოლაში დაიწყო დირექციისა და მასწავლებლების თანამშრომლობა სკოლის ბაზაზე შიდა შეფასების გზით, რომელიც გაგრძელდა 2020 წლის მარტამდე. სკოლას დასახული მიზნის მიღწევაში და ზოგადად, სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებაში ეხმარებოდა სსიპ შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი კვლევითი პროექტის „სკოლის თვითშეფასება განვითარებისთვის“ ფარგლებში (პედაგოგიური საბჭოს სხდომის ოქმები N5, 2018 წ. ოქმი N20, N23, N29, 2019წ).

2025 წლის აპრილის მდგომარეობით, საიმერლოს საჯარო სკოლის მოსწავლეთა 43% არაქართულენოვანია და დირექტორის მიერ მოწოდებული ინფორმაციით, მათგან დაახლოებით 20% ვერ ძლევს ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ პროგრამას. ანალოგიური მდგომარეობა იკვეთება სხვა მეზობელ სკოლებშიც. „ეს ჟესტური ენა დღესაც მჭირდება ძალიან ბევრ ბავშვთან და მშობელთანაც.“, „თვითონ მშობელმა რომ არ იცის, ბავშვსაც ხელს ვერ უწყობს“, „მოტივაცია დიდია მშობელშიც და ბავშვშიც, მაგრამ იცით რა არის? კიდევ ვიტყვი, ხელშეწყობა როდესაც არ არის, თავისთავად მოტივაციაც იკარგება.“, «აი, ასეთ სკოლებში, სადაც შერეული ჯგუფებია, განათლების ხარისხი ვერ გაიზრდება 99 % გარანტიას ვიძლევი იმიტომ, რომ ის ბავშვი, რომელიც დაინტერესებულია სწავლის მიმართ, ბავშვი მაინც ცუღლუტია, მაინც მასაც რაღაც-რაღაცებზე გული უცრუვდება. ის არ არის დაინტერესებული, არ არის მოტივირებული, უბრალოდ

უნდა რომ იაროს ქართულ გარემოცვაში და მშობლის ძალდატანებით არის, ასეთებიც ბევრი არიან, და ასეთ სკოლებში ვერ გაიზრდება“, „რა თქმა უნდა, თუ არაფერი შეიცვალა და ასე გაგრძელდება, გაუარესდება როგორც ეთნიკურად აზერბაიჯანელებისთვის, ასევე ქართველებისთვის იმიტომ, რომ, როცა მასწავლებელი რაიმე ნიშნით ვერცერთ მოსწავლეს ვერ განასხვავებს და არ განასხვავებს, ყველას თანაბრად უნაწილებს დროს, აღარც ეთნიკურად აზერბაიჯანელისთვის რჩება საკმარისი დრო და აღარც ქართველი მოსწავლისთვის. აქედან გამომდინარე, ქართველი მოსწავლეც ბრკოლდება, ვინაიდან მასწავლებელს მეტი ძალისხმევა სჭირდება, რომ ეთნიკურად აზერბაიჯანელს გააგებინოს, გააააზრებინოს, თუნდაც ინსტრუქციის მიწოდების დროს ძალიან დიდი ძალისხმევა სჭირდება მასწავლებელს, თუ ვერ გაიგო მოსწავლემ ინსტრუქცია, დავალებას ვერ შეასრულებს. შესაბამისად, ყველა ზარალდება, მასწავლებელიც, ქართველი მოსწავლეც და ეთნიკური წარმომადგენელი მოსწავლეც.“ ამბობენ რესპონდენტები (2025წ.). გარდა მშობლების მიმართ არსებული მოლოდინისა, რომ დაეხმარებიან საკუთარ შვილებს სწავლაში, სკოლაში დასახელდა სხვადასხვა მიზეზი, რაც განაპირობებს დაწესებულების მხრიდან ნაკლებ ინიციატივას. მაგალითად, ტრანსპორტი, რომელიც სკოლას ემსახურება, დამოკიდებულია დროზე და სკოლას აღარ აქვს საშუალება, დამატებით შექმნას წრე - იქნება ეს ფასიანი საგანმანათლებლო მომსახურება თუ უფასო... გარდა ამისა, სკოლაში არ არის თავისუფალი საკლასო ოთახი, სადაც მოხდება ბავშვების დამატებითი სწავლება, ფილმის ჩვენება და სხვა აქტივობები. აღსანიშნავია, რომ სკოლაში არიან ისეთი მოსწავლეებიც, „რომლებიც ძალიან მარტივად ითვისებენ ყველაფერს და გებულობენ. არიან ისეთი ბავშვებიც, აი, ქართულად გამოთქმა უჭირთ, და თავიანთ ენაზე როგორც კი კითხავ, არ გაქვს დამთავრებული უკვე იციან, რას ეკითხები.“, „დიახ ძალიან ბევრი გვყოლებია მსგავსი კურსდამთავრებული ჩვენ, რომლებმაც წარმატებით ჩააბარეს ერთიანი ეროვნული გამოცდები, წარმატებულები არიან დღეს თავიანთ საქმეში, კარგად ფლობენ ქართულს, ამას ვერ ჩამოვთვლი იმდენი არიან, მედალოსნებიც გვყოლია და გაუმართლებიათ თავიანთი შედეგები, მხოლოდ ისინი, რომლებიც ძალიან

ბევრს მუშაობენ თავის თავზე.“ (განათლების ექსპერტი N6). „გვყავს, რა თქმა უნდა, სკოლაში ეთნიკურად აზერბაიჯანელი მედალოსანი მოსწავლე, თუმცა, ეს მხოლოდ და მხოლოდ ერთსა და ორ მოსწავლეს ეხება, უმრავლესობა რჩება დაბალი აკადემიური მოსწრებით ენის ბარიერის გამო, ამიტომ კარგი იქნებ რომ ყველამ ერთად, სახელმწიფომ დაგვიჭიროს მხარი და დავეხმაროთ ეთნიკურად აზერბაიჯანელ მოსწავლეებს მოკლე დროში სწრაფად დაეუფლონ სახელმწიფო ენას.“ (განათლების ექსპერტი N7).

- **პრობლემის მოგვარების გზების ძიების პროცესი და განხორციელებული აქტივობები**

სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის პედაგოგიური საბჭოს სხდომაზე (2017), მასწავლებლების მოსაზრებით, ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენლებში არსებული ენობრივი ბარიერი იწვევს სირთულეებს სწავლებისა და სწავლის პროცესში, დისციპლინის პრობლემებს, მშობლების დაბალ ჩართულობას სასკოლო ცხოვრებაში და ა.შ. ისინი ასევე მიიჩნევენ, რომ ქართულენოვან სკოლაში ქართული ენის ცოდნა არის წინაპირობა, ეთნიკურმა უმცირესობებმა შეისწავლონ და დაძლიონ ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული საგნები. „სახელმწიფო ენის არცოდნა მართლაც მნიშვნელოვანი ბარიერია, მაგრამ სკოლებში სხვა პრობლემებიც გამოიკვეთა, მაგალითად, მოსწავლეთა მოტივაციის დაბალი ხარისხი. ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებისათვის ჯერ კიდევ ბოლომდე არ არის გაცნობიერებული ის დადებითი მხარეები, რაც სახელმწიფო ენის ცოდნას შეიძლება მოჰყვეს. ამასთან, არც ენის შესწავლის თვალსაზრისით არსებული პრობლემებია ბოლომდე გაცნობიერებული“ (საიმერლოს საჯარო სკოლის შეფასების ჯგუფის წევრის მოხსენებითი ანგარიში, 2017).

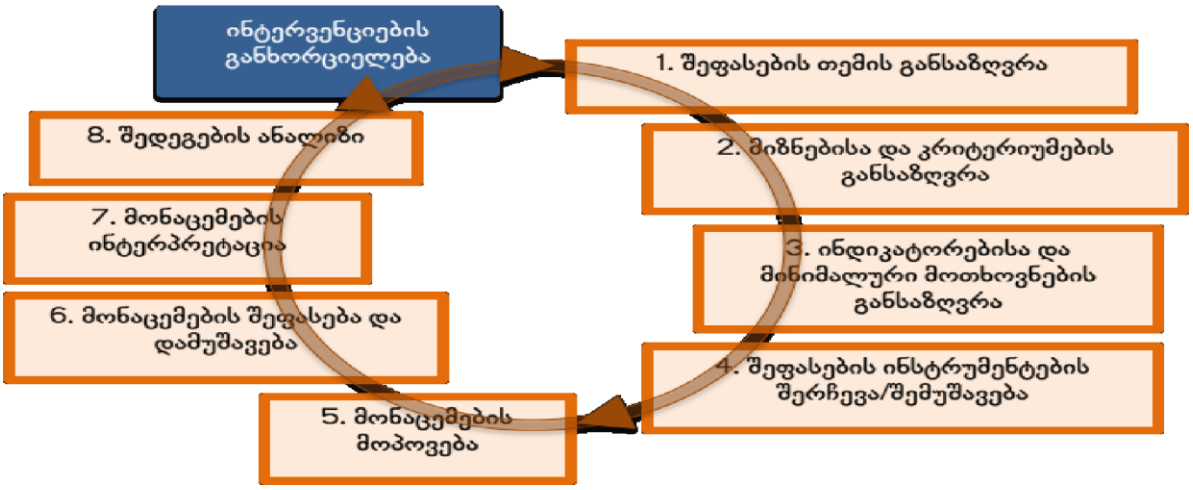
საიმერლოს საჯარო სკოლაში იდენტიფიცირებული პრობლემის მოგვარებისთვის გადადგმული ნაბიჯები და განხორციელებული აქტივობები

შეიძლება დავყოთ სამ პერიოდად, რომელსაც ქვემოთ ინტერვენციების სახელწოდების ქვეშ წარმოვადგენთ.

ინტერვენცია N1

პედაგოგიური საბჭოს შეხვედრის საფუძველზე, დადგინდა და საიმერლოს საჯარო სკოლაში შეიქმნა შეფასების ჯგუფი (2017 წ.), რომელიც დაკომპლექტდა დაწყებითი საფეხურის ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლებისგან. შეფასების სფეროდ განისაზღვრა I-VI კლასების ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები, რომლებიც სწავლობენ ქართველ ბავშვებთან ერთად სკოლაში ქართულ ენაზე. კვლევის დაწყებამდე, შეიქმნა სამუშაოების განხორციელების გეგმა-გრაფიკი, სადაც მითითებული იყო კონკრეტული აქტივობები, მის განხორციელებაზე პასუხისმგებელი პირები და ვადები. ამ დოკუმენტის შექმნის შემდეგ დაიწყო აქტივობების მიზნობრივი და თანდათანობით, ეტაპობრივად განხორციელება ქვემოთ გამოსახული შეფასების შემდეგი ციკლის მიხედვით:

დიაგრამა N36



წყარო: სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელის ფარგლებში არსებული დოკუმენტაცია (2017).

შეფასების თავდაპირველი მიზანი იყო, შეფასების პროცესის დაწყებამდე შესწავლილიყო ქართველი და ეთნიკურ უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეების აკადემიური მიღწევების ანალიზი ქართული ენის გაკვეთილებზე, გამოკვლეულიყო წარმატების მიღწევის ხელისშემშლელი ფაქტორები და დასახულიყო აქტივობები, რომლებიც ხელს შეუწყობდა მოსწავლეთა შედეგების გაუმჯობესებას.

შეფასების ჯგუფის წევრებმა ჩაატარეს რაოდენობრივი და თვისებრივი კვლევები როგორც მოსწავლეებში და მშობლებში, ასევე მასწავლებლებში. კონკრეტულად კი მასწავლებლებმა ჩაატარეს დიაგნოსტიკური ტესტირება მოსწავლეებთან, რათა დაედგინათ მათი არსებული დონე ქართულ ენაში. დადასტურდა ჰიპოთეზა, რომ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეების ენობრივი კომპეტენციები სახელმწიფო ენაში სუსტია, რაც იწვევს სხვა საგნებში დაბალ აკადემიურ მაჩვენებელს. მშობლებთან ჩატარდა ფოკუსჯგუფი იმის გასარკვევად, თუ როგორ ეხმარებიან საკუთარ შვილებს მეცადინეობის დროს, რამდენად ხშირი და რა სახის ურთიერთობები აქვთ ქართველ მოსახლეობასთან, რა სახის წიგნები აქვთ სახელმწიფო ენაზე, რა მთავარ პრობლემებს ხედავენ განათლების მიღების პროცესში და რა რეკომენდაციებს მისცემენ სკოლებს. საინტერესოა ფოკუსჯგუფის შეხვედრის ანალიზის ანგარიში (2018), რომელშიც ვკითხულობთ: „კითხვაზე, თუ რა მთავარ პრობლემას ხედავენ ეთნიკური უმცირესობის განათლების მიღებაში, მათგან ასეთი პასუხები მივიღეთ: რომ მათ სოფლებში არ არის სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებები, რომ საერთოდ არ არის ქართული გარემო. ოჯახებში მეტ-ნაკლებად არ არის ქართულენოვანი წიგნები - აქვთ მხოლოდ ლექსიკონები და სასკოლო სახელმძღვანელოები. მიუხედად ჩამოთვლილი შემაფერხებელი ფაქტორებისა, მშობლების აზრით, მათაც და მათ შვილებსაც პრინციპულად აქვთ გადაწყვეტილი, ისწავლონ ქართულ სკოლაში. მშობლებთან საუბრისას ასევე გაირკვა ბუნდოვანება, უნდათ მაგრამ არ იციან, აიღებენ თუ არა მათი შვილები ატესტატს. ამ თვალსაზრისით, ფოკუსჯგუფზე დაისვა კითხვები, თუ რა რეკომენდაციებს

მისცემდნენ ისინი სკოლას და ქართული ენის მასწავლებლებს. მშობლებისგან წამოვიდა სხვადასხვა მოსაზრება: მაგალითად, დამატებითი სწავლის დროის გამოყოფასთან დაკავშირებით, ასევე, საზაფხულო სკოლის შექმნასთან დაკავშირებით, გამოითქვა სურვილი მშობლების მხრიდან, რომ არ იყოს მრავალრიცხოვანი კლასები სკოლაში. მასწავლებლების მიმართ გამოთქვეს მოკრძალებული თხოვნა, რომ მეტი დრო დაუთმონ სუსტ მოსწავლეებს.“

პროცესების შეფასების ეტაპზე, სკოლის პედაგოგებმა შეავსეს თვითშეფასების კითხვარი (სსიპ შეფასების და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მიერ შემუშავებული), რომლის მიზანი იყო სკოლის დირექციას დაედგინა მასწავლებლების მოტივაცია და პროფესიული განვითარების მიზნით გავლილი ტრენინგები რამდენად შესაბამისობაში იყო მათ რეალურ საჭიროებებთან. ასევე, მნიშვნელოვანი იყო მასწავლებლების პროფესიული განვითარების არსებული მდგომარეობის და საჭიროებების დადგენა. გამოითქვა ვარაუდი, რომ ეს საჭიროებები შესაძლოა ყოფილიყო იმის მიზეზი, რომ მოსწავლეები ვერ აღწევენ შედეგებს წაკითხული ტექსტის გაგება-გააზრებაში, განსაკუთრებით კი - ეთნიკური უმცირესობები. მასწავლებლების მიერ შევსებული თვითშეფასების კითხვარის ანალიზის შედეგად აღმოჩნდა, რომ უმრავლესობას აქვს გავლილი ტრენინგები, რაც ეხმარებათ სტანდარტული საგაკვეთილო პროცესის წარმართვაში, სადაც მოსწავლეთა ჯგუფი ქართულენოვანია. მათთვის პრობლემას წარმოადგენს მულტიკულტურულ და მრავალენოვან გარემოში სწავლების მეთოდები და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე (სსსმ) მოსწავლეებთან მუშაობა. ისინი საკუთარ გამოცდილებაზე (ქართულენოვან კლასებში მუშაობა) დაყრდნობით წარმართავენ გაკვეთილებს, რაც ნაკლებად ეფექტურია შერეულ ენობრივ ჯგუფებთან მუშაობის დროს. „მარტო ბავშვების ბრალიც არ არის, არც მშობლების, მასწავლებლების არის, მასწავლებლებსაც არ აქვთ შესაბამისი კვალიფიკაცია, მე არ ვამბობ საგნობრივ ცოდნაზე, პროფესიული კვალიფიკაცია ამ კონკრეტული მიმართულებით - არამედ, როგორ იმუშაონ ეთნიკური უმცირესობების ბავშვებთან“ (განათლების ექსპერტი N9). კვლევის შედეგების ანალიზის საფუძველზე ჩამოყალიბდა რეკომენდაციები:

- მასწავლებლის სახლთან დაკავშირება და ტრენინგების ჩატარების მოთხოვნა შემდეგ თემაზე: მულტიკულტურულ და მრავალენოვან გარემოში სწავლების მეთოდოლოგია, სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობის მეთოდოლოგია. სკოლამ მასწავლებელთა პროფესიული გადამზადების მიზნით მიმართა სსიპ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ეროვნულ ცენტრს, თუმცაღა აღნიშნული მიმართულებით სკოლის დახმარება ვერ მოხერხდა.
- სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემის დანერგვა. აღნიშნული რეკომენდაცია შესრულდა, რაც გამოიხატა იმით, რომ სკოლის ბაზაზე დაიგეგმა ტრენინგების ციკლი, რომელსაც თავად სკოლის დირექტორი ხელმძღვანელობდა.

ინტერვენცია N2

სკოლის ბაზაზე პრობლემის იდენტიფიცირების მიზნით ჩატარებული მრავალმხრივი კვლევის შედეგების ანალიზიდან გამომდინარე, საიმერლოს საჯარო სკოლის ხარისხის ჯგუფმა ზემოთ მოცემული განვითარების ციკლის მიხედვით დაიწყო ინტერვენციების განხორციელება, რაც მიზნად ისახავდა ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეებში წაკითხული ტექსტის გაგება-გააზრების პრობლემების შესწავლას ქართულ ენაში და შედეგების გაუმჯობესებას. შესაბამისად, ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე დაყრდნობით ჩამოაყალიბეს მიზნის კრიტერიუმები, ინდიკატორები და ინსტრუმენტები კლასების მიხედვით. მოსწავლეებში ჩატარებული დიაგნოსტიკური ტესტების საფუძველზე, შემუშავდა ინტერვენციების გზები, რომლებიც დაწყებითი საფეხურის ყველა კლასში განსხვავებული იყო. იმისათვის, რომ პრობლემა და მისი გამომწვევი მიზეზები მრავალმხრივ შესწავლილიყო, მოეწყო ფოკუსჯგუფი მშობლებთან, მოსწავლეებთან, რომლებიც წარმოადგენდნენ სამიზნე ჯგუფებს, ხოლო მასწავლებლებთან ჩატარდა გამოკითხვა და საგაკვეთილო დაკვირვებები. ასევე, მასწავლებლებმა გაიზიარეს მეზობელი სკოლების გამოცდილება სწავლების მეთოდებთან დაკავშირებით „ჩვენ გადავწყვიტეთ გვეთანამშრომლა იმ სკოლის მასწავლებლებთან, რომლებსაც ჰყავთ შერეული ჯგუფები, თუმცა, გამოიკვეთა,

რომ რაიმე განსხვავებულ სტრატეგიებს ვერც ისინი ვერ ფლობდნენ, გამოცდილება მათგან ვერ გადმოვიღეთ.“, „გამოიკვეთა, რომ ისინი ქართველ მოსწავლეებთან მუშაობდნენ ჩვეულებრივად, ინტერაქციული მეთოდებით, ხოლო რაც შეეხებათ ეთნიკურად აზერბაიჯანელ მოსწავლეებს, მათ მხოლოდ აძლევდნენ ტექსტების დაფიდან ან წიგნიდან, რომ გადაეწერათ, ზოგადად ამით შემოიფარგლებოდნენ, სამწუხაროდ.“ (განათლების ექსპერტი N7). „ძირითადად დაწყებითების მასწავლებლები არიან აი, რაღაცა უფრო დაყვავების, მოფერების ეტაპზე, არანაირი ისეთი რაღაცა სტრატეგია ოფიციალური გამოცდილი სამწუხაროდ, არ გვაქვს. ამიტომ მასწავლებლებიც არიან ძალიან რთულ სიტუაციაში “ (განათლების ექსპერტი N9).

საიმერლოს საჯარო სკოლაში დაიწყო მოსწავლეების დამატებითი მეცადინეობები საგაკვეთილო პროცესის დამთავრების შემდეგ, „მაგრამ ეს არ აღმოჩნდა შედეგიანი, რადგან ბავშვები უკვე დაღლილები არიან გაკვეთილების შემდეგ და არ იყო ეფექტური, ნაყოფიერი ეს პრაქტიკა“ (განათლების ექსპერტი N7).

ინდივიდუალურად მეტი ყურადღება დაეთმოთ ეთნიკურ უმცირესობებს უშუალოდ საგაკვეთილო პროცესში.

გაკვეთილებზე დაკვირვებებმა აჩვენა, რომ დიფერენცირების პრინციპის გამოყენება საკმაოდ რთული განსახორციელებელი აღმოჩნდა მასწავლებელთა უმრავლესობისთვის. ჩატარებულმა აქტივობებმა მინიმალურად შეუწყო ხელი მოსწავლეთა აკადემიური შედეგების გაუმჯობესებას და მაინც, ეროვნული სასწავლო გეგმის დაძლევა ყველა საგანში გადაუჭრელ პრობლემად დარჩა. „ჩვენ, როგორც უკვე აღვნიშნე, ვტოვებდით ბავშვებს გაკვეთილების შემდეგ და ვცდილობდით სხვადასხვა სტრატეგიების გამოყენებით, G-PRIED-ის დიდი წიგნები შეგვექონდა ბავშვებთან, ილუსტრაციებზე დაყრდნობით, ლექსიკურ ერთეულებზე მუშაობით და ა.შ. გაგვემდიდრებინა მათთვის ლექსიკა და გაგვემარტივებინა წაკითხულის გააზრება, თუმცა, როგორც უკვე აღვნიშნე, შემდეგი, ტესტირება რომ გავაკეთეთ ძალიან მცირედი შედეგი გვქონდა, დიდი

ცვლილებები არ მიგვიღია“ ამბობს საიმერლოს საჯარ სკოლის დაწყებითი X კლასის დამრიგებელი/მასწავლებელი.

ინტერვენცია N3

- **ბილინგვური განათლების მოდელის შემუშავება და დანერგვა საიმერლოს საჯარო სკოლაში**

ზემოაღნიშნული ინტერვენცია N2-ის განხორციელების პროცესში საიმერლოს საჯარო სკოლას ესტუმრა გერმანელი კონსულტანტი, რომელიც სსიპ შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულ ცენტრში პროექტის „სკოლის თვითშეფასება განვითარებისთვის“ ფარგლებში მუშაობდა საქართველოში. შეხვედრის დროს მან მოისმინა სკოლის შეფასების ჯგუფის მუშაობის პროცესი, მიღებული შედეგები, შეისწავლა არსებული მდგომარეობა და დაასკვნა, რომ ჯგუფის მიერ განხორციელებული აქტივობები არ იყო შედეგის მომტანი მრავალი მიზეზების გამო, რომელთა განხილვასაც ნაშრომში აღარ ჩავუღრმავდებით. მოკლედ აღვნიშნავთ, რომ მან შეფასების ჯგუფს მისცა რეკომენდაციები და გაუზიარა გერმანული გამოცდილება ეთნიკური უმცირესობების განათლების მიღების ხელშეწყობასთან დაკავშირებით.

გამომდინარე იქიდან, რომ საიმერლოს საჯარო სკოლაში პრობლემა უკვე იყო იდენტიფიცირებული, აღარ იყო შეფასების პროცესის ყველა იმ ეტაპის გავლის საჭიროება, რაც ასახულია განვითარების ციკლში, მაგალითად, აღარ გახდა საჭირო შეფასების კრიტერიუმების და ინდიკატორების შექმნა. მონაცემების შეგროვებისთვის, კერძოდ კი, კონკრეტულად რა მოდელის შეთავაზება იქნებოდა რელევანტური ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებისთვის, განხორციელდა შემდეგი აქტივობები:

1. სიღრმისეული ინტერვიუ დაწყებითი კლასების ქართული ენის მასწავლებლებთან;
2. ფოკუსჯგუფი ქართულის მასწავლებლებთან;

აღნიშნული მიზნად ისახავდა გამოკვლეულიყო სკოლისთვის მისაღები სწავლების ორგანიზების ფორმა, ბილინგვური განათლების კონკრეტული მოდელი. მასწავლებლები ასახელებდნენ ქართველი და ეთნიკური უმცირესობების

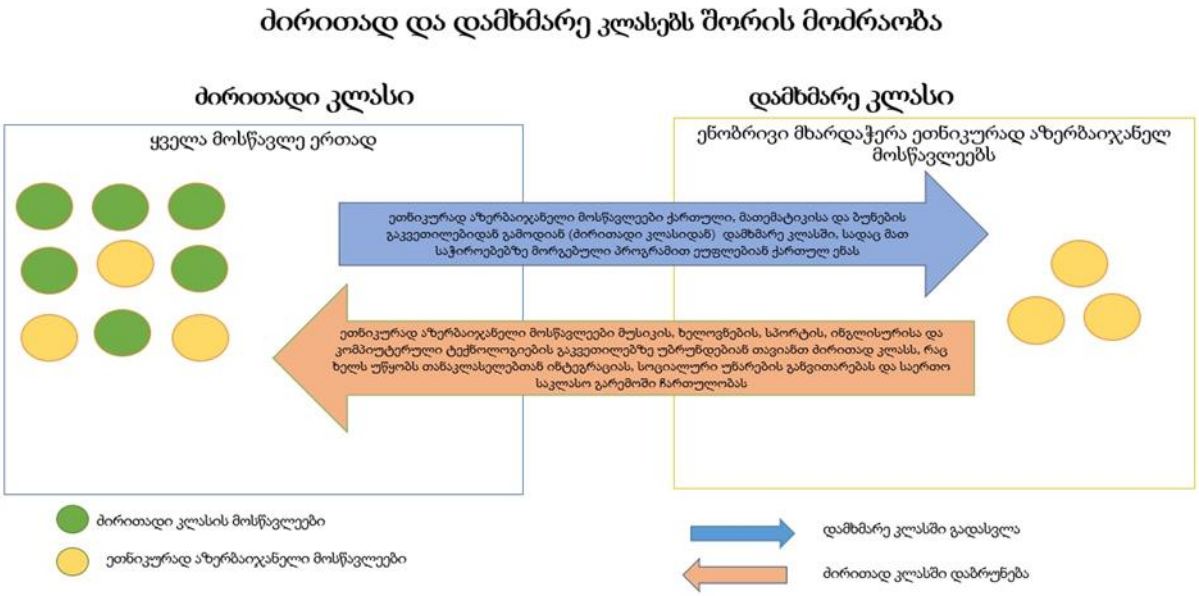
წარმომადგენლების ცალ-ცალკე სწავლებას, მოსწავლეების დაყოფას ენობრივი თვალსაზრისით დონეების მიხედვით, გაკვეთილების დამთავრების შემდეგ მათ დამატებით მომზადებას და სხვა მიდგომებს. სულ გამოიკვეთა მოსწავლეთა სწავლების 7 ფორმა, რომელთაგანაც გამოვყოფთ და აქცენტს გავაკეთებთ ბილინგვური განათლების იმ მოდელზე, რომელიც საიმერლოს საჯარო სკოლაში განხორციელდა.

პედაგოგიურმა კოლექტივმა გააანალიზა გერმანელი განათლების ექსპერტის რჩევები და სკოლის ინდივიდუალური საჭიროებებზე, ადამიანური, მატერიალური და ფინანსური რესურსებიდან გამომდინარე, შექმნა ბილინგვური განათლების საკუთარი, ორიგინალური მოდელი (პედაგოგიური საბჭოს სხდომის ოქმი N5, 2018 წ.)

საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელის არსი მდგომარეობს შემდეგში:

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებით საფეხურზე დგინდება სკოლაში ჩარიცხული ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეების დონე ქართულ ენაში. იმ შემთხვევაში, თუ მათი ენობრივი კომპეტენცია არის იმაზე დაბალი, ვიდრე ეს არის გათვალისწინებული ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული საგნების ათვისებისთვის მოსწავლე გადაინაცვლებს სპეციალურად შექმნილ ე.წ. „საკომპენსაციო გაკვეთილების კლასში“ (შეიძლება ვუწოდოთ, **დამატებით კლასში)**, სადაც ასწავლიან ინტეგრირებული პროგრამით (ბუნებისმეტყველება, მათემატიკა, ქართული, როგორც მეორე ენა) ქართულ ენას გაძლიერებულად (აღნიშნულ პროგრამაზე უფრო დეტალურად ქვემოთ იქნება საუბარი). მოსწავლეს საშუალება ეძლევა, თანატოლებთან ერთად დაესწროს სპორტის, სახვითი და გამოყენებითი ხელოვნების, მუსიკის გაკვეთილებს, ხოლო ქართულ ენაში ენობრივი კომპეტენციების დონის ამაღლების შესაბამისად, რაც ექვემდებარება მუდმივ შეფასებასა და მონიტორინგს, ისინი გადაინაცვლებენ თანდათანობით სხვა საგნების გაკვეთილებზე. ამ მოდელით, მოსწავლეები უფრო სწრაფად აითვისებენ ქართულ ენას და ენობრივი ბარიერის დაძლევის შემთხვევაში. მარტივად დაეუფლებიან სასწავლო საგნებს ქართულ ენაზე. აღწერილი მოდელი ვიზუალურად წარმოდგენილია შემდეგი სახით:

დიაგრამა N37



3. კონსულტაციები ეროვნული სასწავლო გეგმების დეპარტამენტის წარმომადგენლებთან;

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, თავად საიმერლოს საჯარო სკოლაშიც პედაგოგიურ კოლექტივთან არ იყო ერთსულოვნება მიღწეული და სწავლების შვიდი ფორმა იყო მასწავლებლების მიერ განხილული. პედაგოგების ნაწილი ეჭვქვეშ აყენებდა მოდელის ეფექტურობას და მისი განხორციელების შესაძლებლობას. ზოგიერთი მიიჩნევდა, რომ ეს საკითხი უნდა გადაეწყვიტა განათლების სამინისტროს და მას შეეთავაზებინა სკოლისთვის. „უნდა აღვნიშნო, რომ , სამწუხაროდ, მასწავლებლების ძირითად ნაწილს უჭირს კომფორტის ზონიდან გამოსვლა და სიახლეების მიღება, არ არიან ძირითადი ნაწილი მიმღებლები და მათ ურჩევნიათ ისევ ის აკეთონ, როგორც აქამდე აკეთებდნენ, აქედან გამომდინარე იყო ბევრი წინააღმდეგიც“ (განათლების ექსპერტი N7). თუმცაღა, ზოგადი განათლების დეპარტამენტის წარმომადგენლებთან შეხვედრაზე წარდგენილი შვიდი მოდელიდან ერთხმად მიღებული იყო მოდელი, რომელიც დაეფუძნა გერმანულ გამოცდილებას.

განათლების სამინისტროსთან კონსულტაციების გავლის შემდეგ, საიმერლოს საჯარო სკოლის პედაგოგიურმა კოლექტივმა დაამტკიცა საპილოტე რეჟიმში ბილინგვური განათლების მოდელის განხორციელება (პედაგოგიური საბჭოს სხდომის ოქმი N5, 2018 წ. პედაგოგიური საბჭოს სხდომის ოქმი N29, 2019 წ.).

მოდელის დამტკიცებამდე სკოლის დირექციამ საჭიროდ მიიჩნია მშობლემთან და მოსწავლეებთან მაქსიმალური კომუნიკაცია, რათა არასწორ ინფორმაციას არ გამოეწვია მოსწავლეებში სტერეოტიპების გავრცელების ხელშეწყობა. „ჩვენ ავხსენით, გავესაუბრეთ მშობლებს, რომ ეს იყო მხოლოდ და მხოლოდ ენობრივი ბარიერის დაძლევის მიზნით და სხვა არაფერი. აქედან გამომდინარე, თვითონ მიესალმებოდნენ და ძალიან გახარებულები იყვნენ ასეთი ხელშეწყობით“, „ჩვენ რომ ავუხსენით, რომ ენის სწრაფად დაუფლებისთვის იყო ეს და რომ ბავშვებს არ გასჭირვებოდათ და მაღალი აკადემიური მოსწრების ყოფილიყვნენ, აქედან გამომდინარე, პროტესტი აღარ გამოუწვევია ამას“, „პირველ სტადიაზე, თავისთავად, სანამ გაიგებდნენ, ყოველთვის არის, ასე ვთქვათ, პრობლემები, მაგრამ როცა გაიგეს, თვითონაც ავუხსენით, გავარკვიეთ მშობლები მერე მსგავსი შემთხვევა არ ყოფილა და თავიდან უკვირდათ რატომ. როცა გაიგეს, განუმარტეს კლასის ხელმძღვანელებმა, მერე მსგავსი შემთხვევა არ ყოფილა, საწყის ეტაპზე იყო მცირედი რაღაც კითხვები.“ - საუბრობენ რესპონდენტები აღნიშნულ საკითხთან მიმართებით.

საპილოტე ბილინგვური განათლების მოდელის მიზანი იგივე დარჩა, რაც იყო ინტერვენციების განხორციელების მეორე ეტაპზე: სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლაში ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეებში წაკითხული ტექსტის გაგება-გააზრების პრობლემის შესწავლა და აკადემიური შედეგების გაუმჯობესება.

საიმერლოს საჯარო სკოლაში შეფასების ჯგუფმა ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე დაყრდნობით შეადგინა სპეციალური ინტეგრირებული პროგრამა, რომელიც მოიცავდა ქართული ენისა და ლიტერატურის, მათემატიკის, ბუნებისმეტყველების, ქართულის, როგორც მეორე ენის პროგრამების სინთეზს. „ამ პროგრამის შემუშავებაში მონაწილეობას იღებდნენ დაწყებითი კათედრის

წარმომადგენლები, სპეც. პედაგოგი და დირექცია“ (განათლების ექსპერტი N7). „სწავლების პროცესში ვიყენებ მეორე კლასის სახელმძღვანელოებს და ქართულის, როგორც მეორე ენის წიგნებს; აქტიურად ვიყენებ სკოლაში არსებულ თვალსაჩინოებებს, განსაკუთრებით G-PRIED-ის მასალებს. ვცდილობ, ასევე მოვამზადო ისეთი რესურსი, რაც დაეხმარება ბავშვებს ცოდნის ათვისებასა და განმტკიცებაში. ვქმნი ინტერნეტრესურსს“ (პედაგოგიური საბჭოს ოქმი N23, 2019 წ.).

სპეციალური ინტეგრირებული სასწავლო პროგრამისთვის, ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე დაყრდნობით, ჩამოყალიბდა მიზნის კრიტერიუმები, ინდიკატორები, მინიმალური სტანდარტები და შეფასების ინსტრუმენტები კლასების მიხედვით (პირველიდან მეექვსე კლასის ჩათვლით). „პროგრამა შევადგინეთ სტანდარტებზე დაყრდნობით, ..., აქტივობები იყო გამარტივებული მათთვის და თუ ამ გამარტივებულ აქტივობებს შევიტანდით ძირითად კლასში, აპროტესტებდნენ მაღალი აკადემიური მოსწრების მქონე მოსწავლეები“ (ინტერვიუ სამუშაო ჯგუფის წევრთან, აპრილი, 2025 წ.). მოსწავლეთა შეფასებისთვის გამოიყენებოდა მხოლოდ განმავითარებელი შეფასება. პროგრამის ფარგლებში ფასდებოდა შემდეგი სახის ცოდნა და უნარ-ჩვევები: ლექსიკური ცოდნა; გრამატიკული ცოდნა; გამოთქმა; მართლწერა; ტექსტების ინტერპრეტირება; თხრობა; მსჯელობა; სხვადასხვა სახის ტექსტების შედგენა-შეთხზვა; ზეპირი გამოსვლა/პრეზენტაცია; გამომეტყველებითი კითხვა; ენობრივ-გამომსახველობითი საშუალებების ამოცნობა და გაანალიზება; გაწაფულად კითხვა; გამოწერა; გადაწერა; კითხვა-გაგება; მოსმენა-გაგება; ზეპირი კომუნიკაცია; წერითი კომუნიკაცია; ხმამაღალი კითხვა; ჩუმი კითხვა (მარტივი საკითხავი ამოცანების დამოუკიდებლად გადაჭრა); კარნახით წერა; შინაარსის გადმოცემა საკვანძო სიტყვებზე/ილუსტრაციებზე დაყრდნობით; ეპიზოდების თხრობა; შინაარსის ვრცლად და მოკლედ გადმოცემა. ფასდებოდა ასევე, სასიცოცხლო უნარ-ჩვევები: შემოქმედებითობა; თანამშრომლობა (მეწყვილესთან, ჯგუფის წევრებთან); სასწავლო სტრატეგიების (კითხვის, წერის, მოსმენის, ზეპირმეტყველების) გააზრებულად გამოყენება; სასწავლო აქტივობებში ჩართულობა.

უნარ-ჩვევების განვითარება ფასდებოდა შემდეგი დავალებებით: დასმულ კითხვებზე პასუხის გაცემა; სხვადასხვა ტიპის გრამატიკული და ლექსიკური სავარჯიშოები; სხვადასხვა ტიპის საკითხავი და მოსასმენი ამოცანის გადაჭრა; დისკუსიის მოწყობა პრობლემურ საკითხთან დაკავშირებით; ინდივიდუალური ან ჯგუფური პრეზენტაციის მომზადება; სხვადასხვა ტიპის საკითხავი და მოსასმენი ამოცანის გადაჭრა; სხვადასხვა ტიპის ზეპირი აქტივობის შესრულება დამოუკიდებლად, მეწყვილესთან ერთად ან ჯგუფურად; სხვადასხვა სახის ტექსტის შექმნა დამოუკიდებლად, მეწყვილესთან ერთად ან ჯგუფურად; პროექტის განხორციელება. „ერთ-ერთი პრიორიტეტი არის ლექსიკური მარაგის გამდიდრება. ხშირად ვმართავთ დიალოგებს სხვადასხვა თემაზე, რაც ეხმარება ბავშვებს ენის ბარიერის დაძლევაში. ვაძლევ ენის გასატეხებს, რათა კარგად წარმოთქვან ქართული ენისთვის დამახასიათებელი ბგერები. შევქმენი ელექტრონული რესურსი. ხშირად ვატარებ ტესტირებას ტექსტის გააზრებისთვის და ნასწავლი მასალის ათვისების შემოწმებისთვის“ (პედაგოგიური საბჭოს ოქმი N23, 2019 წ.).

სასწავლო პროგრამის შექმნისთვის შეფასების ჯგუფმა კონსულტაციები ასევე გაიარა განათლების სამინისტროს ეროვნული სასწავლო გეგმების დეპარტამენტთან (პედაგოგიური საბჭოს სხდომის ოქმი N29, 2019 წ.). მომდევნო ეტაპზე პროგრამა განსახილველად წარედგინა და შეთანხმდა სამეურვეო საბჭოსთან, ხოლო დასამტკიცებლად წარედგინა პედაგოგიურ საბჭოს (პედაგოგიური საბჭოს სხდომის ოქმი N29, 2019 წ.).

საკომპენსაციო (დამატებითი) გაკვეთილების კლასის მასწავლებლის ვაკანტური პოზიციის დაკავებისთვის სკოლაში შიდა კონკურსის საფუძველზე შეირჩა არსებული კადრი, რომელსაც ჰქონდა არაქართულენოვან სკოლაში ქართული ენის მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილება და, ასევე, ფლობდა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობის კომპეტენციას (პედაგოგიური საბჭოს სხდომის ოქმი N5, 2018 წ.).

საპილოტე პროგრამა მოიცავდა ერთ აკადემიურ სასწავლო წელს (2018-2019სწ), ხოლო საგაკვეთილო დატვირთა შეადგენდა კვირაში 7 საათს. მეტი თვალსაჩინოებისთვის წარმოვადგენთ საგაკვეთილო ცხრილს:

ცხრილი N6

დამხმარე ენობრივი კლასი: (ლურჯი) | ძირითადი კლასი: (მწვანე)

#	ორშაბათი	სამშაბათი	ოთხშაბათი	ხუთშაბათი	პარასკევი
1	ქართული	ქართული	ქართული	ქართული	ქართული
2	ქართული	მათემატიკა	მათემატიკა	ქართული	მათემატიკა
3	მათემატიკა	ბუნება	ხელოვნება	მათემატიკა	ჭადრაკი
4	ხელოვნება	სპორტი	მუსიკა	სპორტი	ინგლისური
5	მუსიკა	ისტ	ბუნება	ინგლისური	სპორტი

განმარტება:

- **დამხმარე ენობრივი კლასი** - მოსწავლეები სწავლობენ დამხმარე კლასში (ქართული, მათემატიკა, ბუნება)
- **ძირითადი კლასი** - მოსწავლეები სწავლობენ ძირითად კლასში (ხელოვნება, მუსიკა, სპორტი, ისტ, ინგლისური, ჭადრაკი)

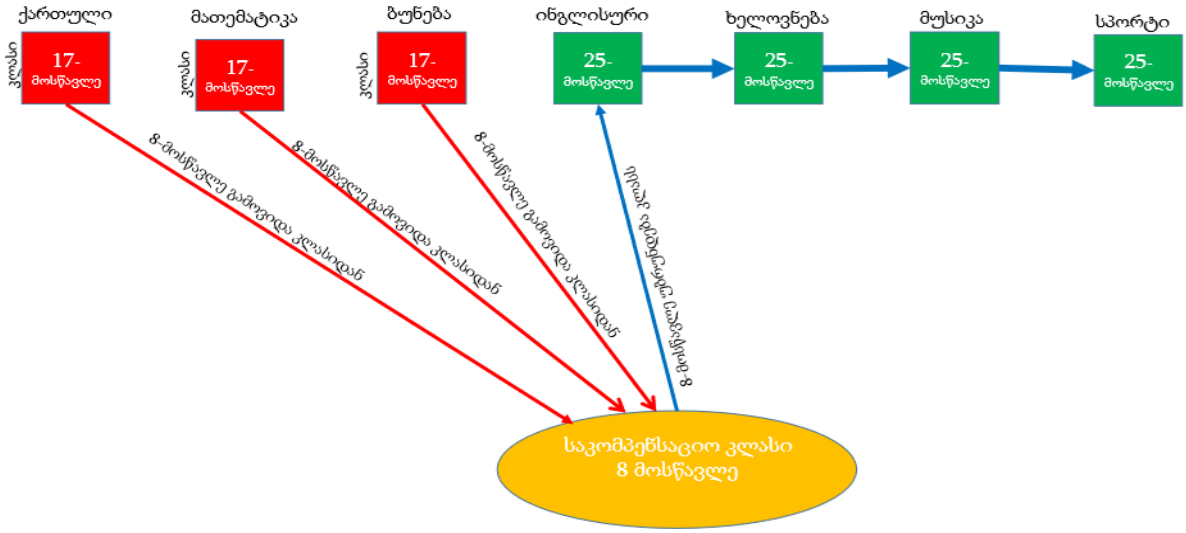
მოსწავლეების დაკომპლექტების საკითხთან დაკავშირებით საკმაოდ დიდი დილემის წინაშე დადგა პედაგოგიური კოლექტივი - დაეწყოთ საცდელ რეჟიმში პროგრამის განხორციელება პირველი კლასიდან, თუ დალოდებოდნენ მოსწავლეებს ერთი წლის განმავლობაში, რათა გამოევლინათ ინდივიდუალური შესაძლებლობები და ამის შემდეგ მიღებულიყო გადაწყვეტილება, მოსწავლეებისთვის შეეთავაზებინათ თუ არა სპეციალური დამხმარე სერვისი. საიმერლოს საჯარო სკოლის შეფასების ჯგუფმა პედაგოგებთან კონსულტაციების საფუძველზე მიიღო გადაწყვეტილება და გადადგა შემდეგი ნაბიჯები: მეორე, მესამე და მეოთხე კლასებში გამოავლინა მოსწავლეები, რომლებიც ქართულ ენაში ენობრივი ბარიერის გამო ვერ ძლევდნენ ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ საგნებს და არ ჰქონდათ სხვა დამატებითი საჭიროება. პროექტის საწყის ეტაპზე შეფასების ინსტრუმენტად შეირჩა დიაგნოსტიკური ტესტირება სამიზნე მოსწავლეებთან და მათ კლასელებთან, რათა პროექტის

მიმდინარეობის ეტაპზე დინამიკაში თვალსაჩინოი ყოფილიყო შედეგები მათი ერთად სწავლის პროცესში და პროექტის განხორციელების შემდეგ.

პროექტის ექსპერიმენტულ რეჟიმში განხორციელებიდან გამომდინარე, სამიზნე კლასად შეირჩა მხოლოდ მეორე „ა“ და მეორე „ბ“ კლასის ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი ის მოსწავლეები, რომელთაც ჰქონდათ მხოლოდ ენობრივი ბარიერი ქართულ ენაში, რაც ხელს უშლიდათ ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული საგნების ათვისებაში. დამატებით კლასში მსმენელთა მინიმალური რაოდენობა შეადგენდა 8 მოსწავლეს, ხოლო, მაქსიმალური -15-ს (პედაგოგიური საბჭოს სხდომის ოქმი N5, 2018 წ., პედაგოგიური საბჭოს ოქმი N20, 2019წ.).

ქვემოთ წარმოდგენილია გრაფიკი, რომელიც გვიჩვენებს პროგრამის დაწყების დროს არსებულ სიტუაციას. კერძოდ კი, მეორე კლასებიდან გამოვლინდა 8 მოსწავლე, რომელსაც ჰქონდა მხოლოდ ენობრივი ბარიერი ქართულ ენაში. აღნიშნული მოსწავლეები ძირითად კლასს ტოვებდნენ ქართულის, მათემატიკის, ბუნებისმეტყველების გაკვეთილების დროს და მიდიოდნენ ეგრეთ წოდებულ „საკომპენსაციო გაკვეთილების კლასში“ ხოლო, ინგლისური ენის, სახვითი და გამოყენებითი ხელოვნების, მუსიკის და სპორტის გაკვეთილებზე ბრუნდებოდნენ ძირითად კლასში და გაკვეთილებს ესწრებოდნენ კლასელებთან ერთად. (პედაგოგიური საბჭოს ოქმი N20, 2019წ).

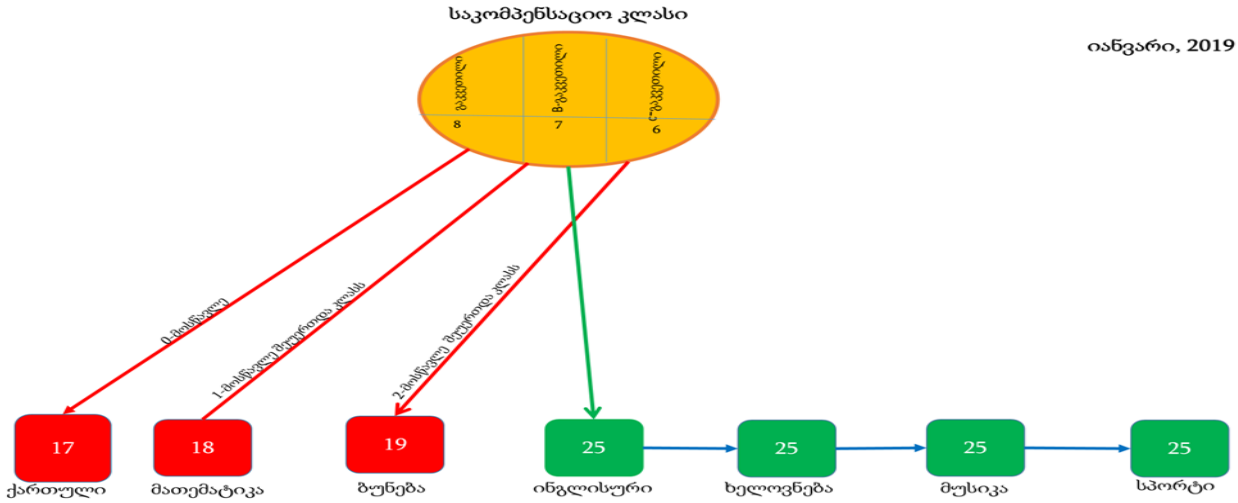
დიაგრამა N38



წყარო: სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელის ფარგლებში არსებული დოკუმენტაცია (2017).

2019 წლის იანვარში, ტესტირების და დაკვირვების საფუძველზე, სამიზნე ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელთა ჯგუფში (საკომპენსაციო გაკვეთილების კლასში) მოხდა ცვლილება: კერძოდ, რვა მოსწავლიდან ერთმა გაიუმჯობესა ენობრივი კომპეტენციები იმ დონეზე, რომ შეძლებდა, დახმარების გარეშე დაუფლებოდა მათემატიკის სასკოლო პროგრამას და ამიტომ გადაწყდა მათემატიკის გაკვეთილზე მისი დაბრუნება ძირითად კლასში. ანალოგიურად შეფასდა და ორი მოსწავლე ბუნებისმეტყველების გაკვეთილზე შეუერთდა თანაკლასელებს 2019 წლის იანვრიდან.

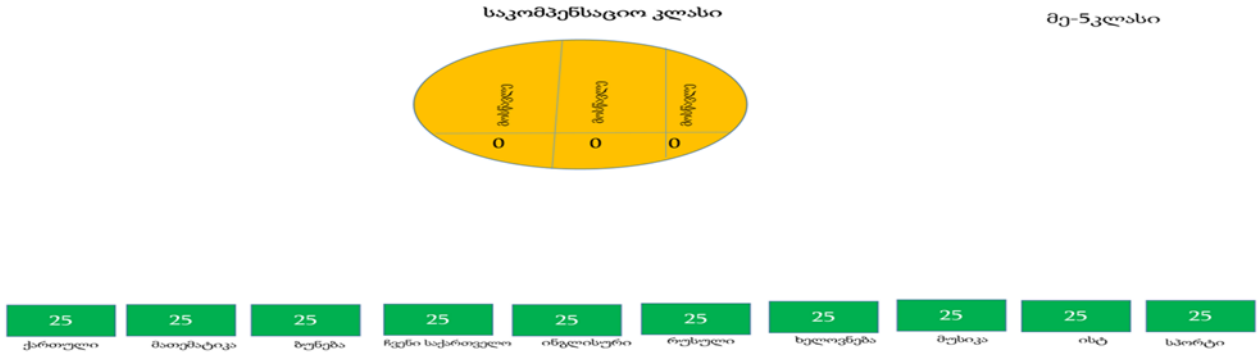
დიაგრამა N39



წყარო: სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელის ფარგლებში არსებული დოკუმენტაცია (2017).

საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელის საწყის ეტაპზე განსაზღვრული იყო, რომ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეებს, რომლებიც იქნებოდნენ მეხუთე კლასში, აღარ ექნებოდათ ენობრივი ბარიერი ქართულ ენაში და სწავლების მომდევნო საფეხურზე აღარ იქნებოდა დამხმარე პროგრამები საჭირო. ისინი ყველა საგანს ისწავლიდნენ ძირითად კლასში თანაკლასელებთან ერთად.

დიაგრამა N40



წყარო: სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელის ფარგლებში არსებული დოკუმენტაცია (2017).

- **პროექტის შედეგები**

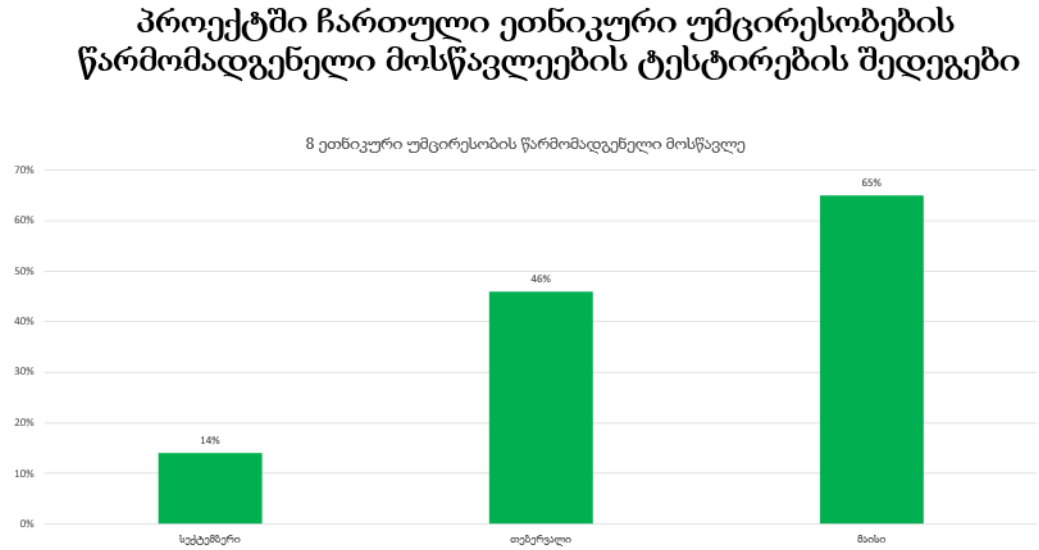
საიმერლოს საჯარო სკოლის შეფასების ჯგუფმა მონაცემების მოპოვებისთვის შექმნა და გამოიყენა გაკვეთილზე ფორმალური და არაფორმალური დაკვირვების ფორმები, შეფასების რუბრიკები, ფოკუს-ჯგუფის კითხვარი მასწავლებლებთან, ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეებთან და მათ მშობლებთან. ასევე, მოსწავლეებთან ჩატარდა დიაგნოსტიკური ტესტები. აღნიშნულ ფორმებზე დაყრდნობით, პროგრამის ეფექტურობის შეფასებისთვის დირექციის მხრიდან ყოველთვიურად მიმდინარეობდა საგაკვეთილო მონიტორინგი და სემესტრული ანალიზი. „მუდმივად ხდება დაკვირვება გაკვეთილებზე, როგორც ცალკე ჯგუფში ისე საგაკვეთილო პროცესში, ვიღებთ უკუკავშირს“ (პედაგოგიური საბჭოს ოქმი N23, 2019 წ.). გარდა ამისა, მასწავლებლები ყოველი სემესტრის ბოლოს მოხსენებით ანგარიშებს წარუდგენდნენ დირექციას, მიმდინარეობდა სამიზნე მოსწავლეებზე დაკვირვება მუსიკის, უცხო ენის, სპორტის, სახვითი და გამოყენებითი ხელოვნების, მათემატიკის გაკვეთილებზე და ხდებოდა ყოველსემესტრული ანალიზი. „თანამშრომლობა მიმდინარეობდა დასწრებითა და ინტერვიუებით, მაგალითად ის მოსწავლე, ჩემს გაკვეთილზე, ქართულის გაკვეთილზე, როგორ იყო ჩართული, ბუნებისმეტყველების გაკვეთილზე როგორი იყო, მაგალითად, ხელოვნების გაკვეთილზე როგორი იყო და ა.შ. ჩვენ ვესწრებოდით ერთმანეთს, ვაკვირდებოდით. ასევე, კლასის დამრიგებელიც ესწრებოდა, ძირითადი მასწავლებელი ესწრებოდა ასევე, დამხმარე კლასში მყოფ მასწავლებელს გაკვეთილებზე და ასე ხდებოდა შეფასება ამ პროცესის, დაკვირვების დღიურითა და დიაგნოსტიკური ტესტებით, ინტერვიუებზე დაყრდნობით და ა.შ.“ აღნიშნავს ინტერვიუს დროს (აპრილი, 2025 წ.) დაწყებითი კლასების კათედრის წარმომადგენელი.

საიმერლოს საჯარო სკოლაში ხარისხის გაუმჯობესების მექანიზმად უნდა აღინიშნოს ბილინგვური განათლების მოდელის ფარგლებში სკოლის ბაზაზე შექმნილი მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ტრენინგების სისტემის შექმნა და სკოლის ბაზაზე კოლეგების გამოცდილების გაზიარება.

რაც შეეხება მონაცემების ინტერპრეტაციას, აქ საყურადღებოა ტესტების შედეგების ანალიზი პროექტში ჩართული 8 მოსწავლის (მე-2 კლ.) და იმ

მოსწავლეების, რომლებიც პროექტში ჩართვის კანდიდატები იქნებოდნენ სხვა კლასებში გავრცელების შემთხვევაში (მე-3, მე-4 კლ.). პროექტში ჩართული ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეების 65% - მა დააკმაყოფილა ეროვნული სასწავლო გეგმის საფუძველზე შექმნილი სასწავლო პროგრამის მინიმალური სტანდარტების მოთხოვნები. „რამდენიმე მოსწავლემ საგრძნობლად გააუმჯობესა კითხვა, შეუძლიათ გაიაზრონ მარტივი ტესტები, რაც გამოიხატება კითხვებზე პასუხის გაცემით, როგორც ზეპირად ისე წერილობით“ (პედაგოგიური საბჭოს ოქმი N20, 2019წ).

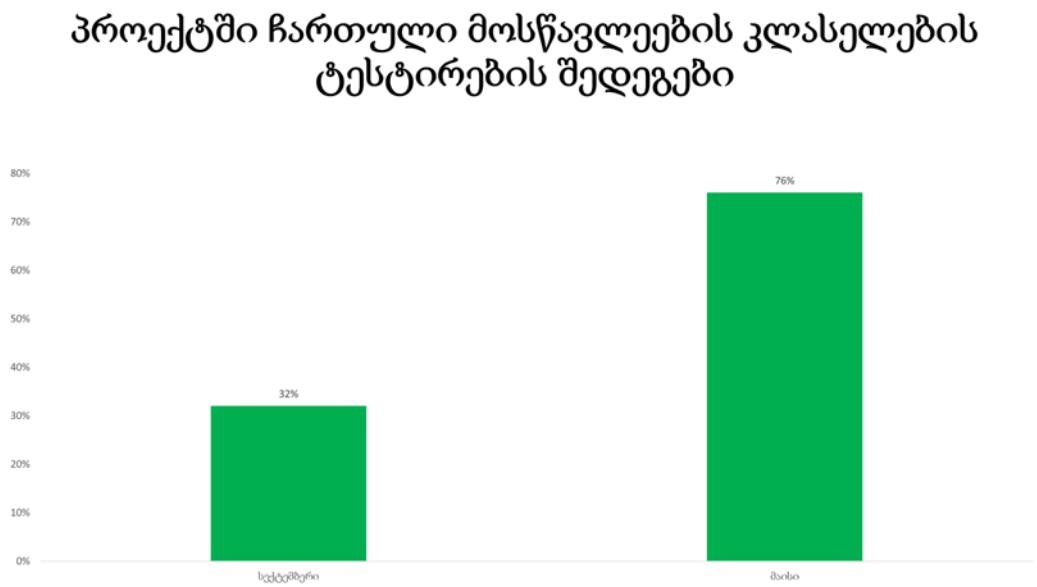
დიაგრამა N41



წყარო: სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელის ფარგლებში არსებული დოკუმენტაცია, ხარისხის ჯგუფის პრეზენტაცია 2019 წ.

ძირითად კლასში დარჩენილმა მოსწავლეებიდან, რომლებსაც ქართულ ენაში არ ჰქონდათ ენობრივი ბარიერი, 76%-მა დააკმაყოფილა ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული პროგრამის მინიმალური სტანდარტების მოთხოვნები.

დიაგრამა N42

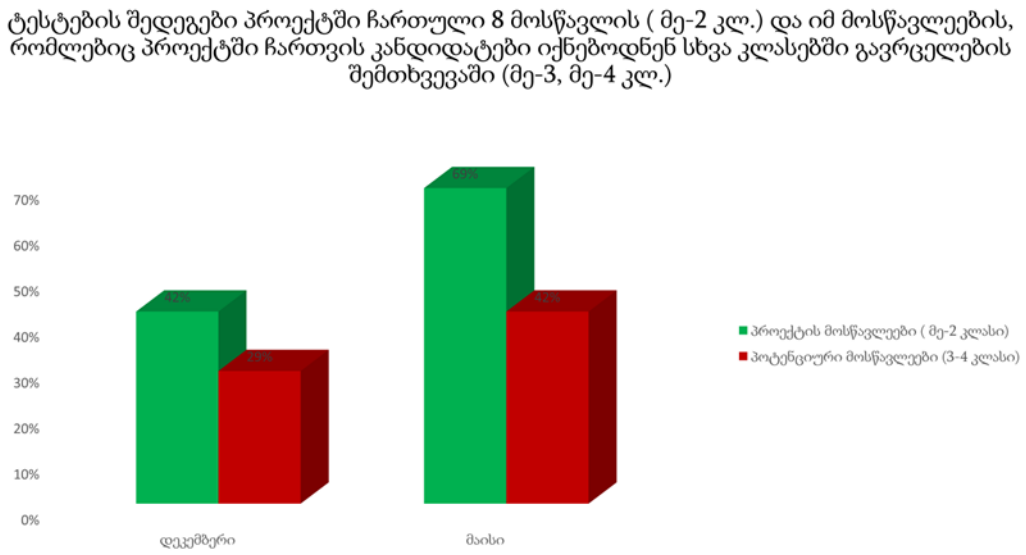


წყარო: სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელის ფარგლებში არსებული დოკუმენტაცია, ხარისხის ჯგუფის პრეზენტაცია 2019 წ.

პროექტში ჩართულმა მოსწავლეებმა (მე-2 კლასი) 27%-ით უკეთესი შედეგი აჩვენეს იმ მოსწავლეებთან შედარებით, რომლებიც პროექტში ჩართვის კანდიდატები იქნებოდნენ პროგრამის სხვა კლასებში განხორციელების შემთხვევაში (მე-3, მე-4 კლასები). „ჩავატარე ტესტირება პროექტში ჩართულ მოსწავლეებთან და მესამე-მეოთხე კლასის მოსწავლეებთან. ტესტი შედგებოდა შემდეგი საკითხებისგან: 1. ლექსიკური მარაგის გამოყენება. 2. საპირისპირო სიტყვების დაჯგუფება. 3. წაკითხულის გააზრება.4. სასვენი ნიშნების გამოყენება.

ტესტის შედეგები შევადარეთ და აღმოჩნდა, რომ პროექტში ჩართულმა ბავშვებმა ტესტს შედარებით კარგად გაართვეს თავი, ვიდრე სხვა კლასის მოსწავლეებმა თუ გავითვალისწინებთ იმასაც, რომ ექსპერიმენტში მონაწილეობას ღებულობდნენ უფროსკლასელები“ (პედაგოგიური საბჭოს ოქმი N23, 2019 წ.).

დიაგრამა N43



წყარო: სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელის ფარგლებში არსებული დოკუმენტაცია, ხარისხის ჯგუფის პრეზენტაცია 2019 წ.

წარმოდგენილ გრაფიკებში ასახულ მონაცემებზე დაყრდნობით, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ პროექტი ორმხრივად სასარგებლო იყო იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებიც დარჩნენ ჩვეულებრივ გაკვეთილებზე და იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებმაც გადაინაცვლეს საკომპენსაციო (დამხმარე) კლასში. მათი სწავლის შედეგები საგრძნობლად გაუმჯობესდა. „ამ პროექტმა ხელი შეუწყო როგორც კლასში დარჩენილ, ასევე კლასიდან მოსწავლეთა გასვლამ ჯგუფში აკადემიური მდგომარეობის გაუმჯობესებას, შეიცვალა მოსწავლეებში ქცევა“ (პედაგოგიური საბჭოს ოქმი N23, 2019 წ.). „და რაც მთავარია იკვეთებოდა, რომ მოტივაცია დამხმარე კლასში მყოფ მოსწავლეებში მხოლოდ დამხმარე კლასში იყო მაღალი, ძირითად კლასში ისინი არ იყვნენ მოტივირებულები და არ იყვნენ საგაკვეთილო პროცესში ჩართული“, „აღმოჩნდა, რომ, როცა ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეები, რომელთაც აქვთ ენობრივი ბარიერი, ისინი, ჩვეულებრივ, საკლასო ოთახში, ძირითად კლასში, საგაკვეთილო პროცესის დროს საერთოდ ვერ ერთვებოდნენ გაკვეთილზე ან შიში ჰქონდათ, რომ არასწორად

იტყოდნენ. მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებლები ამხნევებდნენ მათ და მიმართავდნენ, რომ ყველა პასუხი მისაღები იყო, ამხნევებდნენ, რათა გაეცათ პასუხი, თუმცა მათ ენის ბარიერის გამო არასწორად არ ეთქვათ, ცდილობდნენ, მაინც შეეკავებინათ თავი და პასუხებისგან თავს იკავებდნენ, არ ერთვებოდნენ საგაკვეთილო პროცესში და აღმოჩნდა, რომ დამხმარე კლასში როცა გავიყვანეთ ბავშვები და მათ ინდივიდუალურად შედგენილი პროგრამის მიხედვით უტარდებოდათ გაკვეთილები, იქ მათ გამოიჩინეს მაღალი მოტივაცია და საგაკვეთილო პროცესის დროს ჩართულობა და გამოიკვეთა ასევე, ამ ბავშვების კმაყოფილება იმიტომ, რომ ისინი უკვე ახერხებდნენ კითხვებზე პასუხის გაცემას, ისინი იღებდნენ მაღალ შეფასებას და ამ ყველაფრით ის ბავშვები გახარებული, კმაყოფილი და ბედნიერები იყვნენ. ასევე, იზრდებოდა ქართველ მოსწავლეებთან ინტეგრაციაც“ (სამუშაო ჯგუფის წევრთან ინტერვიუ, აპრილი, 2025წ.). გარდა ამისა, ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეებში ხელი შეეწყო თვითშეფასების ამაღლებას, მიზანდასახულობას და ქცევის ცვლილებას, რაც თვალნათლივ დასტურდება სხვადასხვა საგანზე (ჩვეულებრივი გაკვეთილები და საკომპენსაციო კლასი) დაკვირვების ამსახველ ვიდეო ჩანაწერებში (2018-2019). „პროექტში ჩართულმა მოსწავლეებმა მუსიკის გაკვეთილზე აიმაღლეს აკადემიური მოსწრება. სწავლობენ ტექსტებს, მღერიან მარტო და სხვებთან ერთად. გარკვეულ განწყობას გადმოსცემენ სხვადასხვა ხერხით ხმის, მიმიკის, ჟესტის, თამაშის საშუალებით. სხეულის მოძრაობით გადმოსცემენ მუსიკით გამოწვეულ ემოციას. ჩართულნი არიან შემოქმედებით პროცესში“ (შეფასების ჯგუფის წევრის მოხსენებითი ანგარიში, 2018). როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, მოსწავლეთა შედეგები, როგორც საკომპენსაციო გაკვეთილების კლასებში ასევე, ჩვეულებრივ კლასებში გაუმჯობესებული იყო. „დავესწარი მეორე კლასის მასწავლებლებს ... ბუნებისმეტყველების გაკვეთილზე. დასწრების მიზანი იყო ჯგუფში გაერთიანებული მოსწავლეთა ჩართულობის ხარისხი ჩვეულებრივ გაკვეთილზე. პროექტში ჩართულმა მოსწავლეებმა გაიუმჯობესეს სოციალური უნარ-ჩვევები, გაიმდიდრეს ლექსიკური მარაგი, დაეუფლნენ გამართული კითხვის ელემენტებს, ისინი საგაკვეთილო დონეზე დაეუფლნენ სახელმწიფო ენას, თუმცა ჯერ კიდევ

უჭირთ ტექსტის გაგება-გააზრება“ (შეფასების ჯგუფის წევრის მოხსენებითი ანგარიში, 2018). საინტერესოა სხვა მასწავლებელთა მოხსენებითი ანგარიშები, რომლებშიც ვკითხულობთ: „მოსწავლეებმა ნაბიჯ-ნაბიჯ დაძლიეს გარკვეული სირთულეები, მაგ. მორცხვობა და უკვე თამამად გამოხატავენ საკუთარ აზრს“; „მართლაც მალე გახდა შესამჩნევი მოსწავლეთა ქცევაში ცვლილებები, ისინი დღეს უფრო აქტიური და მოტივირებულნი არიან“; „პროექტში ჩართულმა მოსწავლეებმა გაიუმჯობესეს ქცევის კულტურა, კომუნიკაციური და სოციალური უნარები. ქართველ და არაქართველ მოსწავლეებს შორის ჩამოყალიბდა მეგობრული დამოკიდებულება. ბევრად უფრო მოტივირებულნი გახდნენ გაკვეთილებზე, თუმცა ვინაიდან ენა და აზროვნება ერთმანეთთან მჭიდროდაა დაკავშირებული, სასწავლო უნარები კვლავ დაბალი აქვთ. ქართული ენის სტანდარტის მიხედვით, უჭირთ საკუთარი აზრის დაფიქსირება, კითხვებზე პასუხის გაცემა, კითხვის დასმა, ინფორმაციის დახარისხება“. „პროექტის ფარგლებში კი შეექმნებათ მოსწავლეებს პირობები და ჩამოუყალიბდებათ საფუძვლები შემდგომ კლასში სწავლის წარმატებით გასაგრძელებლად; იმ ცოდნის დასაუფლებლად, სასწავლო უნარ-ჩვევების გასავითარებლად და დამოკიდებულებების ჩამოსაყალიბებლად, რომლებიც მათ მომავალში დასჭირდებათ.“ „განხორციელდა მონიტორინგი კლასის დამრიგებლების მიერ. მოსწავლეები აქტიურად არიან ჩართული გაკვეთილის პროცესში.“ (პედაგოგიური საბჭოს ოქმი N23, 2019).

გარდა ზემოთაღნიშნულისა, იყვნენ ისეთებიც, ვისაც აღნიშნულმა პროექტმა არაპირდაპირ, მაგრამ მაინც სარგებელი მოუტანა. მაგალითად, საინტერესოა, ფოკუსჯგუფის ორგანიზატორი შეფასების ჯგუფის წევრის საკუთარი მოსაზრება, რომლის ანგარიშში ვკითხულობთ: „ფოკუსჯგუფის დასასრულ, მშობლები ჩანდნენ დაფიქრებულნი, ისინი შეკითხვებმა უფრო გაათვითცნობიერა, თუ რა პრობლემები არსებობს ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლების სწავლა-სწავლებასთან მიმართებით.“

როგროც უკვე აღვნიშნეთ, პროექტის საწყის ეტაპზე პედაგოგების გარკვეული ნაწილი ნაკლები ოპტიმიზმით გამოირჩეოდნენ. პროექტის მიმდინარეობის ეტაპზე თვალსაჩინო ხდებოდა შედეგები და მასწავლებლების

შეხედულებებიც იცვლებოდა. პედაგოგიური საბჭოს ოქმში ვკითხულობთ: „დაკვირვების შედეგად პედაგოგები აღნიშნავენ, რომ პროექტი შედეგიანია მაგრამ სამწუხაროა, რომ ვერ ხდება სხვა კლასის მოსწავლეების ჩართვა აღნიშნულ პროექტში“ (პედაგოგიური საბჭოს ოქმი N23, 2019 წ.). ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობამ მიიყვანა საიმერლოს საჯარ სკოლის პედაგოგიური კოლექტივი იმ დასკვნამდე, რომ პროექტი არა მხოლოდ უნდა გაეგრძელებინათ არამედ გაეფართოებინათ (პედაგოგიური საბჭოს სხდომის ოქმი N29, 2019 წ.). საიმერლოს საჯარო სკოლის დირექტორი ჩვენთან ინტერვიუს დროს (აპრილი, 2025წ.) გამოთქვამს კმაყოფილებას სკოლაში განხორციელებული ბილინგვური განათლების მოდელთან დაკავშირებით „პრაქტიკაში ჩვენს სკოლას ეს ჰქონდა და კმაყოფილები ვართ“. ის აღნიშნავს ბილინგვური განათლების მოდელის შედეგად სამიზნე მოსწავლეებში კომუნიკაციური უნარების განვითარებას; „საგნობრივად ვერ გეტყვით, რომელ საგანში, ყველა საგანში ერთნაირად არ იქნებიან, თავისთავად, მაგრამ, ყოველ შემთხვევაში, ქართული იციან ბავშვებმა, ეს შემიძლია რომ გითხრათ. მე რომ მაქვს კომუნიკაცია მაგ ბავშვებთან, არ მაქვს პრობლემა მერვე კლასთან, ეს ვიცი ძალიან კარგად, საგნობრივად ზუსტად ვერ გამოვკვეთ, რომელ საგანში როგორ არიან“. ხოლო კითხვაზე, თუ რატომ არ გაგრძელდა მოსწავლეების ხელშემწყობი მოდელის განხორციელება სკოლაში, დირექტორი ასახელებს ფინანსების სიმწირეს „ფინანსური პრობლემა იყო... ვაუჩერულ დაფინანსებაზე ვიყავით მაშინ, მოგეხსენებათ... იყო შედეგი, მაგრამ ეს იყო ფინანსური კრიზისი. ასე ვთქვათ, იყო ძალიან კარგი, შედეგი იყო, რომ გაგრძელებულიყო დიდხანს, ბევრად აისახებოდა უკეთესად ჩვენს სკოლაზე.“ აღნიშნული პროგრამის ეფექტურობაზე საუბრობს სამუშაო ჯგუფის წევრიც (აპრილი, 2025): „სხვა მოდელზე აღარ ვფიქრობ, ვინაიდან რამდენიმე თვის განმავლობაში ხორციელდებოდა ეს მოდელი ჩვენს სკოლაში და ჩვენ ვაკვირდებოდით ამ პროცესებს და იყო საკმაოდ ეფექტური. აქედან გამომდინარე, მე მხარს ვუჭერ ამ მოდელს“, „უნდა მიმდინარეობდეს სწავლა სამიზნე ენაზე ანუ ჩვენს შემთხვევაში ქართულ ენაზე მხოლოდ და მხოლოდ, და უნდა იყოს ეს დამხმარე კლასი, რომ

მათთვის გამარტივებული პროგრამები, მეთოდები, სტრატეგიები შემუშავდეს და ამის მიხედვით მარტივად უმოკლეს დროში დაეუფლონ.“.

2025 წლის აპრილში ინტერვიუ კითხვა-პასუხის ფორმატში ჩატარდა იმ მოსწავლეებთან, რომლებმაც ისარგებლეს საიმერლოს საჯარო სკოლაში განხორციელებული ბილინგვური განათლების პროგრამით. ისინი აღნიშნავენ, რომ უჭირდათ კლასელებთან ერთად ჩვეულებრივ კლასში სწავლა; „ვერ ვიგებდი დავალების ინსტრუქციებს“, „ვერ ვცემდი კითხვებზე პასუხს“. ასევე, საუბრობენ დამხმარე კლასში გასვლის შემდეგ მოტივაციისა და თავდაჯერებულობის გაზრდაზე, სოციალური უნარების განვითარებაზე: „დამხმარე კლასში თავს რეალიზებულად ვგრძნობდი“, „დამხმარე კლასში თავს სრულფასოვნად ვგრძნობდი“, „თავს თავისუფლად ვგრძნობდი“, „მომწონდა გაკვეთილზე ყოფნა“, „ვიყავი მოტივირებული“, „ვიყავი აქტიური“, „თავს ბედნიერად ვგრძნობდი“, „გამომუშავებული მქონდა უნარები“, „მქონდა მდიდარი ლექსიკა“, „თავდაჯერებული ვიყავი“. მათი თქმით, მნიშვნელოვანია სახელმწიფომ გააკეთოს მსგავსი მხარდამჭერი პროგრამები არაქართულენოვანი მოსწავლეებისთვის „მსგავსი პროგრამების გარეშე ბავშვებს ძალიან გაუჭირდებათ“.

მიუხედავად პროგრამის დადებითი ეფექტებისა, მოსწავლეებს არ მიეცათ საშუალება, სრულად დაეძლიათ ენობრივი ბარიერი, რადგან პროგრამა მოკლე ვადაში შეწყდა. ერთ-ერთი რესპონდენტი ჩვენთან საუბრის დროს ამბობს: „სამიზნე მოსწავლეების მოტივაცია ამაღლდა, თანაკლასელებთან ინტეგრაცია გაიზარდა, თუმცა, როგორც უკვე გითხარით, ვინაიდან ძალიან მალე შეწყდა ეს მოდელი და აღარ გაგრძელებულა დიდი აკადემიური მოსწრებით არ გამოირჩევიან, ვინაიდან ისევ სჭირდებოდათ მათ ამ პროგრამის გაგრძელება“, „თუ გაგრძელდებოდა ბავშვები შეძლებდნენ სახელმწიფო ენის სრულყოფილად დაუფლებას და არ გაუჭირდებოდათ მათ საგაკვეთილო პროცესში ჩართულობა, ისინი იქნებოდნენ მაღალი აკადემიური მოსწრების, ვინაიდან ბავშვები არიან გონებრივად განვითარებული, ფიზიკურად ჯანმრთელები და მხოლოდ და მხოლოდ აქვთ ენის ბარიერის პრობლემა.“

დისერტაციის ფარგლებში თავად საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელის შესაფასებლად და ეფექტურობის დასადგენად გადავწყვიტეთ, გვეხელმძღვანელა ბილინგვური განათლების მოდელის ე.წ. „შეფასების სამშრიანი ანალიტიკური ჩარჩოთი“ (ჯაჯანიძე, 2023. გვ. 86), რომელიც წარმოადგენს სამშრიან მოდელს, რომლის პირველი შრე მოიცავს მრავალფეროვან კულტურულ და ენობრივ გარემოში სწავლების მიზნებს, მეორე/შუა შრე მოიცავს იმ ძირითად პრინციპებს, რომელთა გათვალისწინება მრავალფეროვან ენობრივ გარემოში თანასწორი სწავლებისათვის მნიშვნელოვანია, ხოლო მესამე შრეში განთავსებულია ყველა ის სტრატეგია და გარემო პირობები, რომლებიც არსებითად მნიშვნელოვანია დასახელებული პრინციპების განსახორციელებლად და მიზნების მისაღწევად (ჯაჯანიძე, 2023. გვ. 85).

ცხრილი N7

I შრე მიზნები	(1) ბიკულტურალიზმი	(2) ბილინგვიზმი	(3) ორი კულტურის ცოდნა	4) პოზიტიური დამოკიდებულებები განსხვავებულობისადმი (ეთნიკური, ლინგვისტური)	(5) თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნა უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის
II შრე განხორციელების პრინციპები			1) ყველა მოსწავლის თანასწორობა სუბმერსიულ კლასებში; 2) სოციალური ინტერაქცია უმცირესობათა და დომინანტი მოსწავლეებს შორის; 3) წარმატებული სასწავლო სტრატეგიების გამოყენება სასწავლო პროცესში; 4) მოსწავლის ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინება.		
III შრე სტრატეგიები/ მახასიათებლები და გარემო პირობები მიზნების მისაღწევად და პრინციპების დასანერგად			(ა) მასწავლებელთა მოლოდინები მოსწავლეებისადმი; (ბ) მასწავლებლის თვითრწმენა საკუთარ შესაძლებლობებში; (გ)"აქტიური სწავლების" მეთოდების გამოყენება (დ) ტრანსენობრივი მიდგომების გამოყენება; (ე) დირექტორის კვალიფიკაცია (ვ) მრავალფეროვნების მართვის სპეციფიკა; (ზ) მშობელთა ჩართულობის ხელშეწყობა		

წყარო: ჯაჯანიძე, 2023, 86.

სანამ უშუალოდ შევაფასებდით საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების ეფექტურობას აღნიშნული ცხრილის მიხედვით, მნიშვნელოვნად მიგვაჩნია დავეყრდნოთ და ნაშრომშიც ავსახოთ განათლების მეცნიერებების სადოქტორო პროგრამის ფარგლებში შექმნილი ერთ-ერთი დისერტაცია, რომელიც

ეძღვნება სუბმერსიული პროგრამების ეფექტურობის კვლევას საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების საბაზო საფეხურზე (ჯაჯანიძე, 2023.). აღნიშნულ სამეცნიერო კვლევაში ანალიტიკური ჩარჩოს მიხედვით შეფებულია საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში არსებული სიტუაცია, რაც არსებობს სუბმერსიული განათლების მიმდინარეობის დროს (ჯაჯანიძე, 2023. გვ. 152.). გამონაკლისს არც საიმერლოს საჯარო სკოლა წარმოადგენს და ზედმიწევნით ზუსტად ასახავს იმ მდგომარეობას, რომელშიც სკოლა დღესდღეობით იმყოფება:

ცხრილი N8

ბილინგვური პროგრამის მიზნები	1) ბიკულტურალიზმი	(2) ბილინგვიზმი	(3) ორი კულტურის ცოდნა	(4) პოზიტიური დამოკიდებულებები განსხვავებულობისადმი	(5) თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობები
კვლევის შედეგები	-უმცირესობები სრულფასოვნად ვერ გრძნობენ თავს დომინანტურ კულტურულ გარემოში -უმცირესობები განიცდიან შფოთვებს დომინანტურ კულტურულ გარემოში	-ხდება ენობრივი ასიმილაცია -უმცირესობები ვერ ივითარებენ მშობლიური ენის უნარებს - შეზღუდულად განვითარებული უნარები მეორე ენაში	-დომინანტური კულტურული პერსპექტივიდან სწავლება - უმრავლესობები- ნაკლებად იცნობენ უმცირესობის კულტურას	- განსხვავებულობისადმი მიმღებლობის დაბალი დონე - სტერეოტიპული დამოკიდებულებები -დაბალი მოლოდინები უმცირესობის მიმართ და სტიგმატიზაცია	-არათანაბრად კონკურენტუნარიანი უმცირესობათა კურსდამთავრებულები -სწავლის მიტოვების სიხშირე

II შრე მიზნის მისაღწევი პრინციპები	1)მოსწავლეთა თანასწორობა	2) სოციალური ინტერაქცია	3)აქტიური სწავლების სტრატეგიები	4)ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინება

კვლევის შედეგები	-დომინანტურ ენობრივ ჯგუფზე ორიენტირება -უმცირესობებთან დაბალი აკადემიური შედეგები -სწავლის მიტოვება/გადასვლა	-ინტერაქციის დაბალი ხარისხი -ნაკლები წახალისება -უმცირესობის ენაზე საუბრის აკრძალვა	-აქტიური სწავლების სტრატეგიების გამოყენების სიმწირე -ლექციური სტილით სწავლება	-მასწავლებელთა დაბალი ცნობიერება ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინებაზე -დომინანტური ენობრივი პერსპექტივით სწავლება -ნაკლები მხარდამჭერი მექანიზმები ენობრივი უმცირესობებისათვის

III შრე განხორციელებული სტრატეგიები/მახასიათებლები და გარემო პირობები (კვლევის მიგნებები)	-მასწავლებელთა მოლოდინები უმცირესობების მოსწავლეებისადმი უფრო დაბალია, ვიდრე უმრავლესობის მიმართ; -მასწავლებლების უმეტესობა დარწმუნებულია საკუთარ შესაძლებლობებში და ვერ აცნობიერებს პროფესიული განვითარების საჭიროებას; - მასწავლებლები "აქტიური სწავლების" მეთოდების იშვიათად იყენებენ; -ტრანსენობრივი მიდგომები სასწავლო პროცესში თითქმის საერთოდ არ გამოიყენება; -დირექტორის კვალიფიკაცია და გამოცდილება მრავალფეროვნების მართვის კუთხით დაბალია. - ენობრივი მრავალფეროვნების მართვა ხდება დომინანტური ჯგუფის პერსპექტივიდან, უმცირესობათა საჭიროებების გაუთვალისწინებლობით -ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინების გზად უმცირესობათა მოსწავლეების სპეც.პროგრამებში ჩართვის პრაქტიკა -რეპეტიტორობის ინსტიტუტის წახალისება პედაგოგებისა და დირექტორების მხრიდან;

	-მშობელთა სასწავლო პროცესში ჩართულობის ნაკლები მხარდაჭერა, მშობელმა მარკირება „განათლებულ“ და „გაუნათლებელ“ მშობლებად“

წყარო: ჯაჯანიძე, 2023, 152.

იმ შემთხვევაში, თუ ანალიტიკურ სამშრიან ჩარჩოში წარმოვადგენთ საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვურ საპილოტე მოდელს მთლიანობაში: სკოლაში არსებული სიტუაციას, განხორციელებული აქტივობებს, მიღებული შედეგებს და ამასთანავე, საპილოტე პროგრამის ფარგლებში წარმოებულ/არსებული დოკუმენტაციას, ცხრილში მოცემული ინფორმაცია მიიღებს შემდეგ სახეს:

ცხრილი N9

ბილინგვური პროგრამის მიზნები	1) ბიკულტურალიზმი	(2) ბილინგვიზმი	(3) ორი კულტურის ცოდნა	(4) პოზიტიური დამოკიდებულებები განსხვავებულობისადმი	(5) თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობები
კვლევის შედეგები	-უმცირესობები სრულფასოვნად გრძნობენ თავს დომინანტურ კულტურულ გარემოში -უმცირესობები აღარ განიცდიან შფოთვებს დომინანტურ კულტურულ გარემოში	-ხდება ენობრივი ასიმილაცია -უმცირესობები ვერ ივითარებენ მშობლიური ენის უნარებს -შეზღუდულად განვითარებული უნარები მეორე ენაში	-დომინანტური კულტურული პერსპექტივიდან სწავლება -უმრავლესობები ნაკლებად იცნობენ უმცირესობის კულტურას	-განსხვავებულობისადმი მიმღებლობის დონე ამაღლებულია -სტერეოტიპული დამოკიდებულებები ნაკლებია -ნაკლებად შეიმჩნევა დაბალი მოლოდინები უმცირესობის	-თანაბრად კონკურენტუნარიანი უმცირესობათა კურსდამთავრებულები -სწავლის გაგრძელების მოტივაცია გაზრდილია

				მიმართ და სტიგმატიზაცია	

II შრე მიზნის მისაღწევი პრინციპები	1)მოსწავლეთა თანასწორობა	2) სოციალური ინტერაქცია	3)აქტიური სწავლების სტრატეგიები	4)ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინება
კვლევის შედეგები	-თითოეულ ენობრივ ჯგუფზე ორიენტირება -უმცირესობებთან გაუმჯობესებული აკადემიური შედეგები -სწავლის გაგრძელების მაჩვენებელი გაზრდილია	-ინტერაქციის გაუმჯობესებული ხარისხი -წახალისება ხელშეწყობილია -უმცირესობის ენაზე საუბრის აკრძალვა	- გაზრდილია აქტიური სწავლების სტრატეგიების გამოყენების მაჩვენებელი -ნაკლებად მიმდინარეობს ლექციური სტილით სწავლება	-მასწავლებელთა გაზრდილი ცნობიერება ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინებაზე -დომინანტური ენობრივი პერსპექტივით სწავლება -შექმნილია მხარდამჭერი მექანიზმები ენობრივი უმცირესობებისათვის

III შრე განხორციელებული სტრატეგიები/მახასიათებლები და გარემო პირობები (კვლევის მიგნებები)	-მასწავლებელთა მოლოდინები უმცირესობების და უმრავლესობების მიმართ თანაბარია ; -მასწავლებლების უმეტესობა აცნობიერებს პროფესიული განვითარების საჭიროებას; - მასწავლებლები "აქტიური სწავლების" მეთოდებს ხშირად იყენებენ; -ტრანსენობრივი მიდგომები სასწავლო პროცესში მცირედითაა გამოყენებული; -დირექტორის კვალიფიკაცია და გამოცდილება მრავალფეროვნების მართვის კუთხით გაზრდილია. - ენობრივი მრავალფეროვნების მართვა ხდება თითოეული მოსწავლის პერსპექტივიდან ;

	-ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინების გზად უმცირესობათა მოსწავლეების სპეც.პროგრამებში ჩართვის პრაქტიკა უგულებელყოფილია ; -რეპეტიტორობის ინსტიტუტის წახალისების პრაქტიკა უგულებელყოფილია პედაგოგებისა და დირექტორების მხრიდან; -მშობელთა სასწავლო პროცესში ჩართულობის მექანიზმები შექმნილია.

წყარო: ჯაჯანიძე, 2023, 152.

სამშრიანი ანალიტიკური ჩარჩოს მიხედვით შეფასების შედეგად აღმოჩნდა, რომ საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელი ვერ პასუხობს ბილინგვურ განათლებაში ისეთი მიზნების მიღწევას, როგორიცაა: დაბალანსებული ბილინგვიზმი და ორი კულტურის ცოდნა. შესაბამისად, წარმოდგენილი მოდელი ვერ ჩაითვლება ბილინგვური განათლების ძლიერ მოდელად. აღნიშნული სუსტი მხარე შესაძლოა გაუმჯობესდეს სკოლაში უმცირესობათა მშობლიური ენის სწავლების დანერგვით. აღნიშნული საგნის შემოტანის შემთხვევაში, ეს ინფორმაცია უნდა აისახოს სასკოლო სასწავლო გეგმაში. მიუხედავად გარკვეული გასაუმჯობესებელი მხარეებისა, საიმერლოს საჯარო სკოლის სუბმერსიული განათლების პირობებში, ეს არის ეთნიკური უმცირესობების მხარდამჭერი სწავლა-სწავლების საუკეთესო გადაწყვეტილება ემყარება რა შემდეგ ძირთიად პრინციპებს: მონაწილეობა, გამჭვირვალობა, თანმიმდევრობა, სისტემატურობა, თანამშრომლობა და გაზიარებული პასუხისმგებლობა.

საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელი რეკომენდებულია განხორციელდეს ისეთ ქართულენოვან საჯარო სკოლებში, სადაც ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული სასწავლო საკლასო კლასებში დაშვებული მოსწავლეთა მაქსიმალური კვოტიდან 25%-დან 100%-მდე წარმოადგენენ არაქართულენოვანი მოსწავლეები, რომლებსაც ქართული ენის არცოდნა უქმნით დაბრკოლებას, დაეუფლონ ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული საგნების პროგრამას და არ აქვთ გონებრივი ან ფიზიკური

განვითარების მხრივ სხვა შეზღუდვა. მაქსიმალური შედეგის მისაღწევად მნიშვნელოვანია, რომ მოდელის განხორციელება დაიწყოს დაწყებითი საფეხურის მეორე წლიდან. გარკვეულ შემთხვევაში, მაგალითად, ქალაქის სკოლებში, სადაც მოსახლეობა შედარებით ქართულენოვანია, შეიძლება დაშვებულ იქნეს გამონაკლისი და პროგრამა დაიწყოს პირველი კლასიდან.

შეჯამების სახით უნდა აღინიშნოს, რომ ერთი აკადემიური სასწავლო წელი საკმარისი არ იყო საიმისოდ, რომ სკოლის საზოგადოებაში მომხდარიყო საფუძვლიანი ცვლილებები სწავლა-სწავლების მიმართულებით. ეს გარდაუვალიც იყო, რადგან ახალი სტრატეგიების ათვისებას დრო და სისტემატური პრაქტიკა სჭირდება. თუმცა, მოცემული პროექტი შეიძლება ჩაითვალოს სკოლის ბაზაზე ინიციატივების შექმნის, განხორციელების, სკოლის ინდივიდუალური საჭიროებებიდან გამომდინარე გადაწყვეტილებების მიღების მცდელობის კარგ პრაქტიკად. განსაკუთრებით მისი ორმხრივი სარგებლიანობიდან გამომდინარე, მიუხედავად იმისა, რომ მოდელს განხორციელების პროცესში ჰქონდა მცირედი შეფერხებები. საბოლოოდ, კორონა ვირუსით გამოწვეული პანდემიის გამო შეწყდა საიმერლოს საჯარო სკოლაში ბილინგვური განათლების მოდელის განხორციელება და მალევე, სკოლის დირექტორის მიერ თანამდებობის დატოვების შემდეგ აღარ გაგრძელებულა.

არაქართულენოვანი მოსწავლეების უზრუნველყოფა სასწავლო მასალებით

სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში გადავწყვიტეთ, სასწავლო რესურსისთვის დაგვეთმო ცალკე თავი, რადგან სწორედ სახელმძღვანელოა, იქნება ეს მატერიალური სახით თუ ელექტრონული სახით წარმოდგენილი, ის ერთ-ერთი ხელშემწყობი რესურსი, რომელიც უზრუნველყოფს მოსწავლეებში თანმიმდევრულად, სისტემურად და ორგანიზებულად კონკრეტული საგნობრივი ცოდნის დაგროვებას და უნარების განვითარებას, რაც, ამავდროულად, ეფუძნება მონიტორინგს, შეფასებას და შედეგების გაუმჯობესებას.

2005 წლის ნოემბრიდან, განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს ინიციატივით, არაქართულენოვანი სკოლებისთვის სპეციალური პროგრამის ფარგლებში, შემუშავდა პირველი კომუნიკაციური ქართულის შესასწავლი 3–დონიანი სახელმძღვანელო „თავთავი“, რომელიც 2006 წლის დასაწყისიდან უფასოდ გადაეცათ საქართველოს ყველა არაქართულენოვანი სკოლის მეშვიდე-მეთორმეტე კლასების მოსწავლეებს და ქართულის, როგორც მეორე ენის მასწავლებლებს. სახელმძღვანელოს კომპლექტი შედგებოდა მოსწავლის წიგნისგან, მოსწავლის სამუშაო რვეულისგან და მასწავლებლის წიგნისგან. დაგეგმილი იყო აღნიშნული სახელმძღვანელოს ხუთ ნაწილად გამოცემა, ენის ცოდნის დონეების შესაბამისად. „სახელმძღვანელომ გარდამავალი პერიოდის რამდენიმე ტრიმესტრის განმავლობაში უნდა გადაჭრას ენის ცოდნის პრობლემა, რის შემდეგაც შესაძლებელი გახდება საქართველოს არაქართულენოვანი სკოლებისთვის ახალი მოთხოვნების წაყენება ქართულის დაუფლების თვალსაზრისით“ (წიფურია, 2006, გვ.33).

2006 წელს ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის პილოტირება დაიწყო არაქართულენოვან სკოლებში, რომლის შემდგომ ეტაპზე გადაწყდა არაქართულენოვანი მოსწავლეებისთვის სახელმძღვანელოების თარგმნა. 2007 წლიდან განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო არაქართულენოვან სკოლებს აზერბაიჯანიდან და სომხეთიდან ნათარგმნი სახელმძღვანელოებით უზრუნველყოფდა. 2010 წლიდან კი დაიწყო ე.წ. „ბილინგვური სახელმძღვანელოების“ შექმნა, სადაც 70 % ითარგმნებოდა უმცირესობათა მშობლიურ ენებზე (სომხური, აზერბაიჯანული, რუსული), ხოლო 30 % სახელმწიფო ენაზე. „თუ ბილინგვური სწავლების დაწყებისა და ამ მიმართულებით სახელმწიფო პოლიტიკის გაძლიერების საჭიროებაზე ყველა დაინტერესებული მხარე თანხმდებოდა, იდეის განხორციელების მექანიზმმა კრიტიკა დაიმსახურა. ამ ფორმატით დაბეჭდილი წიგნები მასწავლებლებისა და სპეციალისტების შეფასებით, არ აკმაყოფილებდა ბილინგვური სწავლების სტანდარტს, ამასთან, ტექსტები იმგვარად იყო ორგანიზებული, რომ მოსწავლეებს, ისევე, როგორც მასწავლებლებს, ტექსტის შინაარსის გაგება უჭირდათ. ახალი მიდგომებით სწავლებას მხოლოდ ერთეული, გამორჩეულად მონდომებელი და

ენის კარგი მცოდნე მასწავლებლები ახერხებდნენ“ (ჭანტურია და სხვრბი, 2020, გვ.102).

2012 წლიდან შეიცვალა მიდგომა და გამოიცა სახელმძღვანელოები, რომლებშიც ტექსტის კვლავ 70 % ითარგმნებოდა, თუმცა ეს თარგმანი შერეული სახით მიეწოდებოდა შემსწავლელს, რაც გულისხმობს, რომ ერთი აბზაცი იყო სახელმწიფო ენაზე, 2 აბზაცი - აზერბაიჯანულ / სომხურ ენაზე. აღნიშნული გადაწყვეტილება დაეფუძნა სამინისტროს მიერ მოწვეული საერთაშორისო ექსპერტის რეკომენდაციას „მისი რეკომენდაცია იყო, რომ სახელმძღვანელოები, რომლებიც შეიქმნებოდა ყოფილიყო ორენოვანი, რაღაცა ნაწილი შეიძლება ყოფილიყო, ვთქვათ აზერბაიჯანულ ენაზე, ნაწილი ტექსტი, იგივე ტექსტი ყოფილიყო ქართულ ენაზე, რაც მისცემდა მოსწავლეს, მასწავლებელს იმის შესაძლებლობას, რომ დაედარებინა და ენის სწავლებაში დახმარებოდა. ქართულად რომ წაიკითხავდა, რასაც ვერ გაიგებდა თავის მშობლიურ ენაზე ამას გადაამოწმებდა“, „თუმცა მუდმივად იყო იმაზე საუბარი, რომ ამან არ იმუშავა“ (განათლების ექსპერტი N12). „გაკეთდა სახელმძღვანელოები, ეს იყო 2012 წლისთვის, ეს იყო ბილინგვური სახელმძღვანელოები, ჩვენც ვნახეთ ეს, სქართველოს ისტორიის იყო, საქართველოს გეოგრაფიის იყო თუ არ ვცდები და კიდევ იყო ბუნების? შეიძლება ბუნების. მაგრამ მაშინდელი სახელმძღვანელოები განსაკუთრებულად იმ ხარვეზით გამოირჩეოდა, რომ ბილინგვურობა გამოიხატებოდა იმაში, რომ ფურცელი იყო გაყოფილი ორ ნაწილად ერთ მხარეს ეწერა ტექსტი ქართულად და მეორე მხარეს ეწერა ტექსტი შესაბამის მშობლიურ, ბავშვებისთვის მშობლიურ ენაზე და ეს მაინცდამაინც, პირდაპირ ჩანდა, რომ არ იყო სწორი მიდგომა, იმიტომ, რომ არც ერთი ბავშვი არ წაიკითხავს ტექსტს მისთვის გაუგებარ ენაზე თუ იგივე ტექსტი წერია მის მშობლიურ ენაზე“ (განათლების ექსპერტი N10).

2011-2013 წლებში პროგრამის ,,ქართული ენა მომავალი წარმატებისთვის” ფარგლებში შეიქმნა დაწყებითი, საბაზო და საშუალო საფეხურის I-XII დონის ქართული ენის სახელმძღვანელოები არაქართულენოვანი მოსწავლეებისთვის. სახელმძღვანელოს კომპლექტი შედგება მოსწავლის სახელმძღვანელოს, მოსწავლის რვეულის, მასწავლებლის სახელმძღვანელოსა და აუდიო დისკისგან.

ქართული ენის სახელმძღვანელო აგებულია თანამედროვე პედაგოგიკის პრინციპებზე, რომლის ქვაკუთხედია ენის კომუნიკაციური სწავლება. არაქართულენოვანი მოსწავლეებისათვის განკუთვნილი სახელმძღვანელოების სერია ასევე ითვალისწინებს იმ სოციოლინგვისტურ და ფსიქო-ლინგვისტურ ასპექტებსაც, რომლებიც დამახასიათებელია შესაბამისი ასაკობრივი ჯგუფებისათვის.

წიგნის თემატური ერთეულები და მათი თანმიმდევრობა აგებულია მოსწავლეთა ინტერესებისა და რეალურ საცხოვრებელ გარემოში, ყოფით სიტუაციებში მიმდინარე მოვლენების, საჭიროებების გათვალისწინებით. რაც შეეხება გრამატიკის სწავლებას, აქცენტი კეთდება ე.წ. გამოყენებით, ანუ კომუნიკაციურ გრამატიკაზე. სახელმძღვანელოს კომპლექტი შედგებოდა მოსწავლის წიგნის, სამუშაო რვეულის, აუდიოდისკის და მასწავლებლისთვის განკუთვნილი წიგნისგან. სახელმძღვანელოები დარიგდა არაქართულენოვან სკოლებში უსასყიდლოდ, მათ მიერ მოწოდებული მოთხოვნილი რაოდენობების შესაბამისად. როგორც დაწყებითი, ასევე საბაზო დონის აღნიშნულ სახელმძღვანელოებს 2012 წელს მიენიჭა სახელმწიფო გრიფი სსიპ განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრის დირექტორის ბრძანების საფუძველზე, ხოლო 2013 წელს X-XII დონეებს გრიფი მიენიჭა განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს მიერ. 2014 წლის იანვარში სახელმძღვანელოს X-XII დონეები დაურიგდება ყველა არაქართულენოვან საჯარო სკოლას.

სასწავლო მასალების სახით, 2011-2013 წლებში ასევე შეიქმნა სპეციალური 12 კომპიუტერული თამაში I- XII დონეებისთვის, რომლებიც აღნიშნულ პერიოდში განთავსებული იყო სპეციალურ ვებ-გვერდზე (www.buki.ge).

საქართველოს სახელმწიფო ენის სწავლების ხელმისაწვდომობის ზრდისა და პოპულარიზაციის ხელშეწყობის მიზნით 2017 წლის განმავლობაში ქართულის, როგორც უცხო ენის, სწავლების პროგრამა „ირბახის“ ფარგლებში განხორციელდა სხვადასხვა სახის აქტივობები, როგორიცაა:

- ქართული ენის სახელმძღვანელო „აღმართი“ არაქართულენოვანი ქართული ენის შესწავლის მსურველთათვის, რომელიც მოიცავს ენათა ფლობის A2+, B2, B2+ დონეებს;
- ადაპტირებული საკითხავი ლიტერატურა ენის ფლობის B1, B2, B2+ დონეების მიხედვით;
- თვითშეფასების სკალები ენის შესწავლის მსურველთათვის;
- სასწავლო განმარტებით-თარგმნით-აუდიო ელექტრონული ლექსიკონი (ენის ფლობის B1.1 დონე).

აღსანიშნავია, რომ სსიპ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი მუშაობს არაქართულენოვანი მოსწავლეებისთვის გრამატიკის დამხმარე სახელმძღვანელოების და სხვა მრავალფეროვანი სასაწავლო რესურსის შექმნაზე, რომელშიც ჩართულები არიან მასწავლებლის სახლის პროგრამაში ჩართული კვალიფიციური პედაგოგები. „ბოლო ორი წელია, მუდმივად ვქმნით გარკვეულ რესურსებს. ეს რესურსები არის ეთნიკური უმცირესობებისთვის, განსაკუთრებით არის ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეებისთვის და ასევე, ნებისმიერი დაინტერესებული პირისთვის ვისაც უნდა სახელმწიფო ენის შესწავლა“, „გავაკეთეთ კითხვის რესურსი, ესეც არის საკითხავი ტექსტები თავისი მეთოდოლოგიური დამუშავებით..., ეხლა ვმუშაობთ ადაპტირებულ ვერსიაზე ძალიან საინტერესო ნაწარმოებების მაგალითად, როგორიც არის ვაჟა ფშაველა, ილია ჭავჭავაძე და ა.შ.“ (განათლების ექსპერტი N4).

ძირითადი მიგნებები და დასკვნები

სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში განხორციელებული თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის შედეგების ანალიზის საფუძველზე გამოიკვეთა ძირითადი მიგნებები. შესაბამისად, შეიქმნა მნიშვნელოვანი დასკვნების გაკეთების საფუძველი და დადასტურდა კვლევის დაწყებამდე ფორმულირებული ჰიპოთეზა. აღნიშნული საკითხები კომბინირებულად წარმოდგენილია ქვემოთ.

პირველ რიგში, სამეცნიერო ლიტერატურის მოძიების, გაცნობის და დამუშავების ეტაპიდან გამომდინარე. უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოში ნაკლებად მოიპოვება არათუ ბილინგვური განათლების მიმართულებით შექმნილი ქართულ რეალობაზე დაფუძნებული ლიტერატურა, არამედ საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობების ენობრივი განათლების მიმართულებით განხორციელებული ღონისძიებების ამსახველი დოკუმენტაცია, შესაბამისი სამეცნიერო კვლევები და სხვა ტიპის წყაროები. აქვე აღსანიშნია, რომ ევროპის საბჭოს სერთაშორისო დოკუმენტებზე მუშაობისა და ქართული საკანონმდებლო ბაზის გაცნობის შედეგად დასტურდება, რომ ლინგვისტური მრავალფეროვნების თვალსაზრისით, საქართველოს კანონმდებლობაში მაქსიმალურად ასახულია ზოგადად საერთაშორისო შეთანხმებების შედეგად ნაკისრი ვალდებულებები და რეკომენდაციები ეთნიკურ უმცირესობებთან მიმართებით. თუმცაღა, კონკრეტულად ბილინგვური განათლების მიმართულებით არსებული ხედვები საკანონმდებლო და პოლიტიკურ დონეზე ატარებს მხოლოდ სარეკომენდაციო ხასიათს. შესაბამისად, საგანმანათლებლო დაწესებულებების დონეზე შექმნილ ოფიციალურ დოკუმენტაციაში რთულდება, საზოგადოებრივი განვითარების კვალდაკვალ, შესაბამისი ცვლილებების განხორციელება და ასახვა კონკრეტული დაწესებულების საკანონმდებლო ბაზაში. ბილინგვური განათლებისადმი არასისტემური ხედვა იწვევს პროგრამების სპონტანურ, მოკლევადიან და არაეფექტიან განხორციელებას, რაც. ხშირ შემთხვევაში, ვერ პასუხობს ეთნიკური უმცირესობების მოთხოვნებს და საჭიროებებს. გარდა ამისა, ის სირთულეები, რომლებიც წარმოიშვა და რომლებზეც დეტალურად ქვემოთ ვისაუბრებთ, უმეტეს შემთხვევაში ასევე უკავშირდება შესაბამისი ხელმძღვანელი პირებისგან

პროცესების გაუმჯობესების მიმართულებით ინიციატივების გამოჩენის ნაკლებლობას. კვლევის შედეგების ანალიზიდან შეიძლება დავსაკვნათ, რომ გადასახალისებელია სახელმწიფოს მიერ შექმნილი პოლიტიკის დოკუმენტები, სტანდარტები და მარეგულირებელი აქტები, რომლებიც ბილინგვურ განათლებას გარკვეულ ჩარჩოში მოაქცევს.

კვლევის ზოგადი ანალიზიდან ცხადი ხდება, რომ საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლები, ენობრივი ბარიერის გამო, დღესაც არ არიან სრულფასოვნად ინტეგრირებულნი ქართულ საზოგადოებასთან. თუმცაღა, მათი მხრიდან სახელმწიფო ენის დაუფლების ინტერესი და მოტივაცია მაღალია. ამის კარგ ინდიკატორად შეიძლება ჩაითვალოს ეთნიკური უმცირესობების, განსაკუთრებით აზერბაიჯანული თემის მხრიდან ქართულენოვან ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში ჩარიცხვისა და სწავლის გაგრძელების გაზრდილი მაჩვენებელი. შეგვიძლია ვთქვათ, რომ აღნიშნულ ტენდენციას, სხვა განმაპირობებელ ფაქტორებთან ერთად, ასევე ხელი შეუწყო აზერბაიჯანის რესპუბლიკის გადაწყვეტილებამ მიგრაციის კანონთან დაკავშირებით, რომლის მიხედვით იქ სამუშაო მიზნით ჩასული პირი იძულებული იყო ყოველ სამ თვეში ერთხელ სამშობლოში დაბრუნებულიყო და „ეს უკვე დისკომფორტს ქმნიდა მათთვის და საკმაოდ დიდმა რაოდენობამ გადაწყვიტა რომ დაბრუნებულიყვნენ. დაბრუნებისას ისინი უკვე ხვდებოდნენ, რომ ენის ცოდნა იყო საჭირო, ბავშვებისთვის განათლების მიცემა და ა.შ. და ამ ყველაფერმა განაპირობა, საერთო ჯამში, რომ ესწავლათ ქართული ენა.“

კვლევის თვისებრივი და რაოდენობრივი მონაცემების დამუშავების შედეგად დაზუსტდა, რომ საქართველოში ძირითადად ხორციელდება, როგორც სპონტანურად, ასევე, მიზნობრივად ისეთი პროგრამები, რომლებიც თანამედროვე სამეცნიერო სფეროში „სუსტ“ ბილინგვურ განათლების ფორმადაა მიჩნეული. უფრო კონკრეტულად კი, საქართველოს შემთხვევაში აქ იგულისხმება, არაქართულენოვან ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში სახელმწიფო ენის სწავლების მოდელი და ქართულენოვან სკოლებში/სექტორებზე არაქართულენოვანი მოსწავლეების სწავლების ფორმა. მონაცემების ანალიზის

საფუძველზე იკვეთება, რომ არაქართულენოვანი სკოლების შემთხვევაში, აღნიშნულ ტენდენციას სახელმწიფოსგან განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა და შეიძლება ითქვას, რომ უწყვეტი ხელშეწყობის და განვითარების მაჩვენებელიც აქვს (მასწავლებლის სახლის 15-წლიანი უწყვეტი პროექტები). რაც შეეხება ქართულენოვან სკოლებს, სადაც იზრდება არაქართულენოვანი მოსწავლეების რაოდენობა, იქ პროცესები ავტომატურად, თავისთავად ხდება ყოველგვარი ხელშეწყობის, ჩარევისა და ცვლილებების გარეშე. საგულისხმოა, რომ ამ საკითხებთან დაკავშირებით არასდროს სერიოზული, ფუნდამენტური კვლევა არ ჩატარებულა, რის შედეგადაც მოხდებოდა კონკრეტული ცვლილებები და ინტერვენციების განხორციელება. ასევე, არ ჩატარებულა სსიპ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის პროგრამების შედეგების კვლევა. შესაბამისად, რთულია არგუმენტირებულად გაიზომოს და გამოვლინდეს პროგრამების როგორც დადებითი, ასევე, უარყოფითი შედეგები. ინტერვიუებში რესპონდენტები ასახელებენ არაქართველი მოსწავლეების დაინტერესებას, საქართველოში მიიღონ განათლება, ეყრდნობიან პროექტის მასწავლებლების სუბიექტურ შეფასებებს და წარმატების ინდიკატორად რიგ შემთხვევაში დასახელებულია ქართული ენის შესწავლის მიმართ მოტივაცია და დაინტერესება, რაც ასევე დაფუძნებულია კონკრეტული პირების სუბიექტურ მოსაზრებებზე და შეხედულებებზე.

რაც შეეხება ბილინგვური განათლების ე.წ. „ძლიერ“ პროგრამებს, ძირითადად საერთაშორისო დონორების/არასამთავრობო ორგანიზაციების ინიციატივით, დროის სხვადასხვა მონაკვეთში პერიოდულად განხორციელდა და მათაც ჰქონდათ სხვადასხვა სახის გარკვეული ხარვეზები. მაგალითად, ხასიათდებოდნენ ბილინგვური განათლების მოდელების განხორციელების არასტაბილურობით და, ამასთანავე, ინიციატივები, შეიძლება ითქვას, რომ ნაკლებად მოდიოდა თავად სკოლებიდან, სადაც აღნიშნული პროცესები უშუალოდ ხორციელდებოდა. უმეტეს შემთხვევაში დანერგილი მოდელები წინასწარ იყო შემუშავებული, განსაზღვრული და სკოლა არ/ვერ მონაწილეობდა მის შერჩევაში. გარდა ამისა, ამ უკანასკნელს არც განხორციელების პროცესში

გაუკეთებია ადაპტაცია საჭიროებებიდან გამომდინარე. შესაბამისად, ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ ფორმებიც კი ვერ პასუხობდა ეთნიკური უმცირესობების რეალურ საჭიროებებს ბოლომდე და ვერ უზრუნველყოფდა არსებული ენობრივი პრობლემების დაძლევას. ამ საკითხთანვე კავშირში, საინტერესოა, რა შედეგებს გამოიღებს საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს ფარგლებში ხელშეწყობილი ორენოვანი სწავლების პროგრამა, რომელიც საქართველოს არაქართულენოვან სკოლებში ხორციელდება და რომელიც, ასევე, ბილინგვური განათლების „ძლიერ“ ტიპად არის მიჩნეული საერთაშორისო სამეცნიერო ლიტერატურაში. პროექტის გავრცელების არეალი არის საკმაოდ ფართო, დაგეგმილია ყველა არაქართულენოვანი სკოლის დაფარვა, მიუხედავად იმისა, რომ ბილინგვური განათლების, შეიძლება თამამად ითქვას, ერთფეროვანი მოდელია წარმოდგენილი ყველა არაქართულენოვან სკოლაში. გასათვალისწინებელია ის, რომ აღნიშნული სკოლები ხასიათდებიან განსხვავებული ლინგვისტური კონტექსტით და, ამასთანავე, ერთ სკოლაშიც კი შეიძლება სხვადასხვა კლასში სხვადასხვა ბილინგვური განათლების მოდელი იყოს საჭირო, სიტუაციიდან გამომდინარე. დამაფიქრებელია რესპონდენტების მითითება პროექტში არაქართულენოვანი ბილინგვური მასწავლებლების ცდუნებასთან დაკავშირებით, საგაკვეთილო პროცესში გადაიხარონ თავიანთ მშობლიური ენისკენ. ვფიქრობთ, ამ შემთხვევაში შეფერხდება სწავლა-სწავლების მიზნების მიღწევა. გარდა ამისა, განათლების სამინისტრო აღიარებს სისტემაში საკადრო რესურსის დეფიციტს, განსაკუთრებით - ეთნიკური უმცირესობებით მჭიდროდ დასახლებულ რეგიონებში. მიუხედავად არსებული გამოწვევებისა, უნდა აღინიშნოს, რომ განათლების სამინისტროს იდეა, რომ სკოლამდელი განათლებიდან დაიწყოს ბილინგვური განათლება - მისასალმებელია იმ თვალსაზრისით, რომ არაქართულენოვანი მოსწავლეები, ლინგვისტური კომპეტენციების განვითარების შედეგად, მეტად მომზადებულები გადავლენ სწავლების შემდეგ საფეხურზე, იქნება ეს ქართულენოვანი თუ არაქართულენოვანი სკოლა. გარდა ამისა, განვითარდება და ხელი შეეწყობა სკოლამდელი და სასკოლო სისტემების დაახლოებას და ჰარმონიზაციას, რომელიც, დღევანდელი

მოცემულობით, განათლების სისტემისთვის ერთიანობაში გააზრებულად ნაკლებად შეგვიძლია მივიჩნიოთ.

მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს ოფიციალურად დოკუმენტაცია, რომლის მიხედვით არაქართულენოვან საჯარო სკოლებში, დროის სხვადასხვა მონაკვეთში, განხორციელდა ბილინგვური განათლების პროგრამები, სადაც საკმაოდ დიდი ფინანსური, მატერიალური და ადამიანური რესურსი დაიხარჯა, გამოკითხულ სკოლათა უმრავლესობა აღნიშნულ ფაქტს ჩქმალავს ან საერთოდ არ გამოთქვამს მოსაზრებას მათი ავკარგიანობის თაობაზე. მოპოვებული მონაცემები ადასტურებს, რომ ბილინგვური განათლების თითქმის ყოველი ახალი მოდელის დაწყების წინ გათვალისწინებული იყო იმ სკოლების ჩართვა ახალ პროექტებში, რომელთაც უკვე ჰქონდათ აღნიშნული მიმართულებით გამოცდილება. თუმცაღა, თავად ბილინგვური განათლების პროგრამები ერთმანეთთან დაუკავშირებლად, განცალკევებულად ხორციელდებოდა და არ არსებობს გამოცდილების გადაცემის ეფექტიანი და ოფიციალური პრაქტიკა.

ბილინგვური განათლების პროგრამების დაწყების დროს არც სამინისტროს და არც არასამთავრობო ორგანიზაციებს წინასწარ არ შეუფასებიათ ის პრობლემები, რომელთა წინაშეც ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებები აღმოჩნდებოდნენ. ეს ეხება როგორც კანონმდებლობას, ასევე სკოლის ინფრასტრუქტურას, მატერიალურ, ფინანსურ და ადამიანურ რესურსს. მაგალითისთვის შეგვიძლია მოვიყვანოთ თვისებრივი მონაცემების ანალიზის დროს გამოვლენილი ფაქტი, როდესაც სკოლის დირექტორი აღმოჩნდა გაურკვევლობაში, თუ ვისთვის გადაეხადა თანხა, როდესაც კლასში ორი მასწავლებელი შედიოდა. სკოლებმა, აღმოჩნდნენ რა სამართლებრივი ცვლილებების საჭიროების წინაშე, თავი აარიდეს ოფიციალურ დოკუმენტებში კორექტირებას და არაფორმალურად განახორციელეს პროექტები სკოლაში, რაც, ბუნებრივია, არღვევს სასწავლო პროცესის ერთიანობის, სისტემურობის და თანმიმდევრობის პრინციპს.

კვლევის შედეგად აგრეთვე დგინდება, რომ სკოლებში არ არის შექმნილი ადამიანური რესურსების მართვის ეფექტური მექანიზმი, რაც თვალსაჩინოა იმ ფაქტით, რომ რიგ შემთხვევაში პროექტის და ადგილობრივი მასწავლებლები ვერ

თანამშრომლობენ, უჭირთ გაკვეთილზე როლების გადანაწილება და ექმნებათ კომუნიკაციის პრობლემა, ამ ყველაფრის მოგვარებაში კი იძულებულია ჩაერთონ განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს თანამშრომლები. კვლევის შედეგებიდან იკვეთება, რომ სკოლებში არ არის ეფექტური შიდა მონიტორინგის და შეფასების მექანიზმი. საგანმანათლებლო დაწესებულებებში დანერგილი პროგრამების მხოლოდ გარე მონიტორინგი ბუნებრივია ვერ იქნება ცალსახად შედეგის მომტანი.

უკვე ვახსენეთ, რომ პროგრამების წამოწყებას წინ არ უძღვოდა არც წინასწარი კვლევები და არც ადამიანური რესურსების თვალსაზრისით სკოლების მზაობა. ამას ემატებოდა სასკოლო საზოგადოების ინფორმირების პრობლემა, რამაც პროექტის წამოწყებისთანავე იჩინა თავი. მაგალითად, შეიქმნა წინააღმდეგობები და შიშები თავად მასწავლებლების მხრიდან, რომ არაფერი ვთქვათ მოსწავლეებზე და ადგილობრივ თემზე (მაგალითად, სამსახურის დაკარგვის, მშობლიური ენის შეზღუდვის და ა.შ.). აღნიშნული მდგომარეობა, რა თქმა უნდა, უფრო შესამჩნევად გამოიხატებოდა მიმდინარე საუკუნის დასაწყისში, თუმცაღა, 2024 წლისთვისაც, როგორც ჩანს, საკმაოდ აქტუალურია და არ გათვალისწინებულა წარსულის გამოცდილება. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში და საგანმანათლებლო რესურსცენტრებში ერთიანი მონაცემთა ბაზის არარსებობა განხორციელებული ბილინგვური განათლების მოდელებისა და, შესაბამისად, მათი შედეგების შესახებ.

გარდა ზემოთ ჩამოთვლილისა, მატერიალური რესურსების კუთხით აღმოჩნდნენ სკოლები და პროექტების ხელმძღვანელები გამოწვევის წინაშე. აღნიშნული საკითხი გამოიხატა იმაში, რომ საგანმანათლებლო რესურსების და სასწავლო კურიკულუმების შექმნა განათლების სამინიტრომ დაიწყო ბილინგვური პროგრამების განხორციელების შემდეგ. უფრო მეტიც, სამინისტრომ ვერ გაითვალისწინა სკოლებში არსებული უკვე ნათარგმნი სახელმძღვანელოები, რომელთა უზრუნველყოფას თავად სახელმწიფო ახდენდა და პროექტი შევიდა თავისი მზა რესურსით და სახელმძღვანელოებით. ეს კიდევ ერთხელ ხაზს უსვამს საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებსა და ზემდგომ

სტრუქტურებს შორის ეფექტური კომუნიკაციის და კოორდინაციის ნაკლებობას, რასაც, გარკვეულწილად, მოცემულ კონკრეტულ შემთხვევაში მივყავართ ბილინგვური განათლების მნიშვნელობის გააზრების პრობლემისკენ საგანმანათლებლო კუთხით.

თვისებრივი კვლევის მონაცემების დამუშავების შედეგად გამოიკვეთა განათლების სამინიტროსა და მის დაქვემდებარებაში არსებული დაწესებულებების თანამშრომლობის პრობლემა. მაგალითად, მოხდა ფუნქციების გადაფარვა მასწავლებლის სახლის პროექტის თანამშრომლების და სამინისტროს ბილინგვური განათლების სპეციალისტებს შორის. ასევე, პროექტის დაწყებამდე არ იყო შესწავლილი სკოლის შიდა სასწავლო პროცესი, რაც გამოიხატა სასწავლო სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებით, რაც უკვე ზემოთ ვახსენეთ. აღნიშნული პრობლემები ხელს უწყობს პროგრამების არამიზნობრივ განვითარებას, რაც აისახება მოსწავლეების შედეგებზე და რაც, ასევე, მოქმედებს სამინისტროს ავტორიტეტზე. გარდა ამისა, თვისებრივი კვლევის ფარგლებში აშკარად გამოიკვეთა კოორდინაციისა და თანამშრომლობის პრობლემა სკოლებსა და ბილინგვური განათლების პროგრამების განმახორციელებელ დაწესებულებებს შორის. გამოთქმულ ვარაუდებს ამყარებს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების მიერ შევსებული რაოდენობრივი კითხვარის ღია კითხვები, რომელიც წარმოდგენილი დისერტაციის ფარგლებში ინფორმაციის მოპოვების მიზნით შესავსებად გაიგზავნა სკოლებში. კითხვარის ანალიზიდან თვალსაჩინოა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების გულგრილი დამოკიდებულება საკითხისადმი; ასევე, აკადემიური თვალსაზრისით კორესპონდენციის წარმოების დაბალი ხარისხი. აღნიშნული ბევრ საკითხს შეიძლება დავუკავშიროთ და განსაკუთრებით ბმაშია ადამიანური რესურსების კომპეტენციებთან და პიროვნულ უნარ-ჩვევებთან.

ეროვნულ სასწავლო გეგმაში გაკეთებულია ჩანაწერი, რომ არაქართულენოვანმა სკოლამ თავად უნდა შეიმუშაოს ბილინგვური განათლების ფორმა და ასახოს სასკოლო სასწავლო გეგმაში. კვლევებმა თვალსაჩინო გახადა, რომ სკოლები ნაკლებად იჩენენ ინიციატივას, თავად განახორციელონ საკუთარი

საჭიროებების, მატერიალური, ფინანსური და ადამიანური რესურსების გათვალისწინებით შექმნილი ბილინგვური განათლების მოდელები. როგორც უკვე აღინიშნა, ისინი ძირითადად ახორციელებენ პროგრამებს, რომლებიც შედგენილია და მოწოდებულია განათლების სამინისტროს ან სხვა ორგანიზაციების მიერ დროის კონკრეტულ მონაკვეთში და რომლებიც, ძირითადად, სტაბილური დაფინანსების არარსებობის და სხვა მიზეზთა გამო შეჩერდა. შესაბამისად, დასტურდება კვლევის ჰიპოთეზა, რომ ბილინგვური განათლების მოდელების დანერგვა და განხორციელება სპონტანურ ხასიათს ატარებს, რაც, თავისთავად, არასასურველ შედეგებს იძლევა მოსწავლეთა სწავლა-სწავლებაზე.

რაოდენობრივი კვლევის კითხვარის მიხედვით, სადაც გაანალიზებულია ბილინგვური განათლების ტიპების რეიტინგული მაჩვენებელი, სკოლები, თავიანთი ინდივიდუალური საჭიროებებიდან გამომდინარე, ასახელებენ მათი სკოლებისთვის შესაბამის ბილინგვური განათლების ფორმას. მოცემული კვლევა ნათლად აჩვენებს, რომ ბილინგვური განათლების მოდელების ერთი და იმავე სახით მორგება ყველა სკოლაზე ნაკლებად ეფექტიანია. გარდა ამისა, განათლების სამინისტროს მიმდინარე ბილინგვური განათლების პროგრამას, უკვე განხორციელებულ ბილინგვურ პროექტებსა და კონკრეტული სკოლის რეალურ სურვილს შორის იკვეთება დიდი სხვაობა. აქვე თვალსაჩინო ხდება, რომ სკოლები უპირატესობას ანიჭებენ მონოლინგვურ განათლებას, იმ მოცემულობას, რაც უკვე არსებობს არაქართულენოვან სკოლებში და ასევე ქართულ სექტორებს (ასევე, მონოლინგვური განათლების მოდელს), რაც მიანიშნებს სასკოლო საზოგადოების ნაკლებ ინფორმირებას ბილინგვური განათლებაზე, მის მიზნებზე, დადებით და უარყოფით ფაქტორებზე და ზოგადად, ბილინგვური განათლების ორმხრივ სარგებლიანობასთან დაკავშირებით.

კვლევის ფარგლებში საკმაოდ დამაფიქრებელი აღმოჩნდა სასკოლო საზოგადოების ენობრივი მდგომარეობა, მრავალეროვნება და მასწავლებელთა ის რაოდენობა, რომლებიც ფლობენ ორ ან მეტ ენას. გარდა ამისა, ყურადღებას იპყრობს ის ფაქტი, რომ გამოკითხული ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების თითქმის ნახევარი აღიარებს ბილინგვური განათლების განხორციელების

საჭიროებას და, ამასთანავე, უჭირთ დაასახელონ ზუსტად ბილინგვური განათლების კონკრეტული მოდელის სახელწოდება.

კვლევის ანალიზიდან გამომდინარე, დამაფიქრებელია ე.წ. ქართულ სექტორებზე არსებული სიტუაცია, განსაკუთრებით იმ სკოლებში, რომლებიც მდებარეობს სოფლად. იქ, ერთი მხრივ, არ იზრდება მოსწავლეთა რაოდენობა და, მეორე მხრივ, აღნიშნული სკოლების კურსდამთავრებულები სარგებლობენ „1+4“ პროგრამით, რადგან უჭირთ ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე კომკურენციაში შესვლა ქართულენოვან მოსწავლეებთან.

სუბმერსიული განათლება ანუ, როდესაც არაქართულენოვანი მოსახლეობა განათლების მისაღებად ირჩევს ქართულენოვან მონოლინგვურ სკოლებს, ყოველგვარი კვლევებისა და ანალიზის გარეშე ვრცელდება და ინერგება საქართველოს სკოლებში. განსაკუთრებული პოლულარობით სარგებლობს ქვემო ქართლის რეგიონში, აზერბაიჯანულენოვან მოსახლეობაში. კვლევის ფარგლებში დადასტურდა ვარაუდი, რომ მსგავსი ტიპის ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლები არ არიან მზად, არ აქვთ მხარდამჭერი პროგრამები და არც ცდილობენ შეიმუშაონ. შესაბამისად, დიდ როლს აკისრებენ მშობლებს მოსწავლეებში სწავლის ხარისხის ამაღლებასთან დაკავშირებით და ფიქრობენ, რომ სამინისტრომ უნდა მიიღოს გადაწყვეტილებები სიტუაციის გაუმჯობესებასთან დაკავშირებით. გარდა ამისა, ინფრასტრუქტურულ პრობლემებზე საუბრობენ სკოლების წარმომადგენლები, რაც ხელისშემშლელ ფაქტს წარმოადგენს ეთნიკური უმცირესობებისთვის დამატებითი მეცადინეობის თვალსაზრისით. ჯერ ერთი, რომ ქართულენოვან სკოლებში მზარდია ეთნიკური უმცირესობების შედინების მაჩვენებელი, ფიზიკურად ვერ იტევს სკოლა, სადაც ორი ცვლა არსებობს, არ არის დამატებითი საკლასო ოთახები და ამას ემატება შემდეგი მოცემულობა: სკოლების რეაბილიტაციის გამო, ბევრი მათგანი დროებით შეხიზნულია სხვა სკოლაში და „ძირითად“ სკოლებს არ აქვთ დამატებითი საგანმანათლებლო მომსახურების ადგილი და საშუალება. ფაქტია, რომ აღნიშნულ სკოლებში დარღვეულია ერთ მოსწავლეზე გათვლილი ჰიგიენური ნორმები.

კვლევიდან ასევე იკვეთება, რომ ქართულენოვან სკოლებში, სადაც შერეული ჯგუფებია, და ქართულ სექტორებზე, დირექცია და პედაგოგიური კოლექტივი საუბრობს სწავლა-სწავლების პრობლემებზე. როგორც უკვე აღინიშნა, მათ სიტუაციის შეცვლის მოლოდინი აქვთ ზემდგომი დაწესებულებებისგან. ნაშრომის ფარგლებში განხორციელებული კვლევა ადასტურებს, რომ თუ აღნიშნულ სკოლებში არ გადაიხედა სიტუაცია და არ დაიგეგმა შესაბამისი ინტერვენციების გზები, სწავლა-სწავლების ხარისხი აუცილებლად გაუარესდება როგორც არაქართულენოვან, ისე ქართულენოვან მოსწავლეებში. ამ საკითხთან დაკავშირებით, კვლევის ფარგლებში მნიშვნელოვან მიგნებად უნდა ჩაითვალოს სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლაში განხორციელებული ე.წ. ბილინგვური განათლების მოდელი. ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შეფასების სამშრიანი ანალიტიკური ჩარჩოს მიხედვით, აღმოჩნდა, რომ საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელი ეტაპობრივი ცვლილებებიდან და შედეგებიდან გამომდინარე, აკმაყოფილებს ისეთი მნიშვნელოვანი კრიტერიუმების მოთხოვნებს, როგორიცაა პოზიტიური დამოკიდებულება განსხვავებულობისადმი, თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობები, მოსწავლეთა თანასწორობა, სოციალური ინტერაქცია, აქტიური სწავლების სტრატეგიები, ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინება. გარდა ამისა, შეფასების ინსტრუმენტის მესამე შრის მიხედვით, შეფასდა სტრატეგიები და გარემო პირობები. აღნიშნული მიმართულებით, საიმერლოს საჯარო სკოლის მოდელში გამოიკვეთა: მასწავლებელთა მოლოდინები უმცირესობების და უმრავლესობების მიმართ თანაბარია; მასწავლებლების უმეტესობა აცნობიერებს პროფესიული განვითარების საჭიროებას; მასწავლებლები "აქტიური სწავლების" მეთოდებს ხშირად იყენებენ; ტრანსენობრივი მიდგომები სასწავლო პროცესში მცირედით გამოიყენებულია; დირექტორის კვალიფიკაცია და გამოცდილება მრავალფეროვნების მართვის კუთხით გაზრდილია; ენობრივი მრავალფეროვნების მართვა ხდება თითოეული მოსწავლის პერსპექტივიდან; ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინების გზად უმცირესობათა მოსწავლეების სპეციალურ ინკლუზიური განათლების პროგრამებში ჩართვის პრაქტიკა უგულებელყოფილია;

უგულებელყოფილია აგრეთვე რეპეტიტორობის ინსტიტუტის წახალისების პრაქტიკა პედაგოგებისა და დირექტორების მხრიდან; მშობელთა სასწავლო პროცესში ჩართულობა ხელშეწყობილია. თუმცა, მრავალმხრივი უპირატესობების მიუხედავად, ეს მოდელი ვერ უზრუნველყოფს ბილინგვურ განათლებაში ისეთი ამოცანების გადაჭრას, როგორებიცაა: დაბალანსებული ბილინგვიზმი და ორი კულტურის ცოდნა. შესაბამისად, წარმოდგენილი ფორმა ვერ ჩაითვლება ბილინგვური განათლების „ძლიერ“ ტიპად. აღნიშნული სუსტი მხარე შესაძლოა გაუმჯობესდეს სკოლაში უმცირესობათა მშობლიური ენის სწავლების დანერგვით.

მიუხედავად გარკვეული გასაუმჯობესებელი მხარეებისა, აღნიშნული მოდელის საფუძვლიანი შესწავლა გვაძლევს იმის თქმის საფუძველს, რომ საიმერლოს საჯარო სკოლის სუბმერსიული განათლების პირობებში, ეს არის ეთნიკური უმცირესობების მხარდამჭერი სწავლა-სწავლების ხელშეწყობის საუკეთესო გადაწყვეტილება, რომელიც შეიძლება ჩაითვალოს სკოლის ბაზაზე ინიციატივების შექმნის, განხორციელების კარგ პრაქტიკად და არაქართულენოვან მოსწავლეებში სახელმწიფო ენის სწავლების ხელშემწყობ რელევანტურ ინსტრუმენტად, გამომდინარე იქიდან, რომ ემყარება შემდეგ ძირთად პრინციპებს: მონაწილეობა, გამჭვირვალობა, თანმიმდევრობა, სისტემატურობა, თანამშრომლობა და გაზიარებული პასუხისმგებლობა.

აღნიშნული მოდელი, განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს მხრიდან ხელშეწყობის შემთხვევაში, შეიძლება დაიხვეწოს, აღმოიფხვრას მისი განხორციელების პროცესში წარმოქმნილი ხარვეზები, ხელისშემშლელი ფაქტორები, რომლებიც დეტალურად შესაბამის ქვეთავშია[16] აღწერილი და გავრცელდეს მსგავსი ტიპის დაწესებულებებში.

შეჯამების სახით უნდა აღინიშნოს, რომ ერთი აკადემიური სასწავლო წელი საკმარისი არ იყო საიმისოდ, რომ სკოლის საზოგადოებაში მომხდარიყო საფუძვლიანი ცვლილებები სწავლა-სწავლების მიმართულებით. ეს გარდაუვალიც იყო, რადგან ახალი სტრატეგიების ათვისებას დრო და სისტემატური პრაქტიკა

[16] სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლაში განხორციელებული ბილინგვური განათლების მოდელი

სჭირდება. თუმცა, როგორც უკვე აღინიშნა, მოცემული პროექტი შეიძლება ჩაითვალოს სკოლის ბაზაზე ინიციატივების შექმნის, განხორციელების, სკოლის ინდივიდუალური საჭიროებებიდან გამომდინარე გადაწყვეტილებების მიღების მცდელობის კარგ პრაქტიკად. განსაკუთრებით მისი ორმხრივი სარგებლიანობიდან გამომდინარე, როგორც ქართველი მოსწავლეებისთვის ასევე, ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებისთვის. მიუხედავად იმისა, რომ მოდელს განხორციელების პროცესში ჰქონდა მცირედი შეფერხებები და ეს მოდელი, როგორც სხვა პროგრამები, დროებით ხასიათს ატარებდა. ეს ფაქტი და ზოგადად, თვისებრივი მონაცემების ანალიზის შედეგები ადასტურებს, რომ იმ სკოლებში, სადაც სკოლის დირექტორი თავად იყო დაინტერესებული სასწავლო პროცესის ეფექტურობით, იქ პროცესები პროგრამების განვითარების თვალსაზრისით წარმატებული აღმოჩნდა.

საბოლოო ჯამში შეიძლება დავასკვნათ, რომ სამინისტროს თუ სხვადასხვა ორგანიზაციის მიერ განხორციელებულმა, შეიძლება ითქვას, წერტილოვანმა ჩარევებმა თავისი ნაყოფი გამოიღო, მაგალითად, გაჩნდა „1+4“ პროგრამა - ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებში უმაღლესი განათლების საქართველოში მიღების შესაძლებლობა. აღნიშნულმა, თავის მხრივ, განაპირობა არაქართულენოვანი კადრების მომზადება და სასკოლო სისტემის „გაახალგაზრდავება“, „ასევე, სკოლა ახლა დაკომპლექტებული არის ახალგაზრდა პედაგოგებით, რომლებმაც საქართველოში დაამთავრეს უმაღლესები“ და რომლებიც სკოლის მოსწავლეებისთვის მოტივაციის წყაროს წარმოადგენენ.

და ბოლოს, საქართველოს ყველა იმ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში, სადაც სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეები და რომლებიც მდებარეობს ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში, იკვეთება მრავალმხრივი სწავლა-სწავლებასთან დაკავშირებული პრობლემები, იქნება ეს მატერიალური, ინფრასტრუქტურული, ფინანსური თუ ადამიანური რესურსების თვალსაზრისით, რაც კომპლექსურ დონეზე საჭიროებს შესწავლას. სადისერტაციო ნაშრომში ჩატარებული კვლევა ასევე გვაძლევს იმის თქმის საშუალებას, რომ ბილინგვური/მულტილინგვური სწავლების

აუცილებლობა უნდა გახდეს განათლების სისტემის (სკოლამდელი, ზოგადი, პროფესიული და უმაღლესი განათლების) განუყოფელი ნაწილი და უნდა უზრუნველყოს მოსწავლეთა წარმატებული გადასვლა განათლების შემდგომ საფეხურზე. ამასთანავე, აუცილებელია ბილინგვური განათლების პროგრამის ადგილობრივ საჭიროებებზე მორგება.

რეკომენდაციები

ნაშრომის ფარგლებში ჩატარებული რაოდენობრივი და თვისებრივი კვლევის შედეგებიდან და დასკვნებიდან გამომდინარე, საქართველოში ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში არსებულ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში მიმდინარე სწავლა-სწავლების პროცესების გაუმჯობესების, ეფექტური და ეფექტიანი მიდგომების დანერგვის მიზნით ჩამოყალიბდა კონკრეტული და ზოგადი სახის რეკომენდაციები, რომლებიც ჩამოყალიბდა განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს, ადგილობრივი საგანმანათლებლო რესურსცენტრის და ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების დონეზე. აღნიშნულთაგან, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია კონკრეტული რეკომენდაციები სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის გამოცდილების გაზიარებისთვის, რომელიც ეფუძნება ქართულ რეალობას ეთნიკური უმცირესობების სწავლა-სწავლების ფორმასთან დაკავშირებით. გარდა ამისა, შეიქმნა რამდენიმე ზოგადი სახის რჩევა ბილინგვური განათლების განვითარების მიმართულებით.

განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროსთვის შემუშავებული რეკომენდაციები:

- განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრომ, სასურველია, თავის თავზე აიღოს და სახელმწიფოს მხრიდან ბილინგვურ განათლებასთან დაკავშირებით ერთიანი სისტემური მიდგომის უზრუნველსაყოფად, შეიმუშაოს წინადადებები და გამოიჩინოს ინიციატივები. მისი დანერგვის და განხორციელების სავალდებულო

კანონპროექტის შემუშავება, რაც მოიცავს ბილინგვური/მულტილინგვური განათლების მიზნებს, სტანდარტებს, პროგრამებს, დაფინანსების მექანიზმებს და რომელიც დაფუძნებული იქნება საქართველოს განათლების სისტემაში არსებულ საჭიროებებსა და საზოგადოების მოთხოვნებზე. რაც თავის თავში ასევე გულისხმობს საკანონმდებლო დონეზე ბილინგვური განათლების მასწავლებლის სტანდარტის მომზადებას და სამომავლოდ მის დამტკიცებაში შეტანილ წვლილს. აღნიშნულის ფარგლებში, უნდა განვითარდეს ბილინგვური/მულტილინგვური განათლების მასწავლებლის მომზადების საუნივერსიტეტო პროგრამა და, ასევე, დაინერგოს პროფესიული განათლების დონეზე ბილინგვური განათლების მასწავლებლის ასისტენტის მომზადება/გადამზადების პროგრამა. ამ მიმართულებით სამუშაოების უზრუნველყოფა გამოიწვევს ბილინგვური განათლების მასწავლებლის მაღალ კვალიფიკაციას და ავტორიტეტის ზრდას ზოგადად საზოგადოებაში.

- განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრომ, სასურველია, შექმნას მოკვლევის ჯგუფი, რომელიც აღწერს საქართველოში არსებულ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებს, განსაკუთრებით კი არაქართულენოვან და იმ ქართულენოვან სკოლებს, სადაც დიდი რაოდენობით სწავლობენ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები. უნდა მოხდეს სკოლების აღწერა ტერიტორიული, ლინგვისტური, მატერიალური, ინფრასტრუქტურული, ადამიანური რესურსის და სხვა მონაცემების მიხედვით. მოკვლევის შედეგად, შეიქმნას ერთიანი ბაზა, სადაც თვალსაჩინო იქნება თითოეული სკოლის მდგომარეობა, სპეციფიკა და ინდივიდუალური საჭიროება. აღნიშნული საინფორმაციო ბაზა განათლების სამინისტროს დაეხმარება, მიზნობრივად განახორციელოს კონკრეტული საგანმანათლებლო პროგრამები.
- ბილინგვური განათლების და მისი მოდელების შესახებ ინფორმაციის გავრცელება ჟურნალ-გაზეთებში, საინფორმაციო ბუკლეტენში, ელექტრონულ ჟურნალებში, რათა ამაღლდეს სასკოლო თემის და ზოგადად,

საზოგადოების ინფორმირება აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით. სასურველია, აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით, აღიწეროს იმ ქვეყნების გამოცდილება ბილინგვური განათლების კუთხით, რომლებიც ამ მიმართულებით გამოირჩევიან სწავლა-სწავლების მაღალი ხარისხით და შედეგებით.

- საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების კონტექსტიდან გამომდინარე, განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრომ, სასურველია, შეიმუშაოს ბილინგვური/მულტილინგვური განათლების მოდელები, რომელთაგან ერთ-ერთს ან რამდენიმეს სკოლა საკუთარი შეხედულების, მატერიალური თუ ადამიანური რესურსებისა და არსებული გარემო-ვითარების მიხედვით შეარჩევს.
- ზოგადად ინფორმაციულობა და გამჭვირვალობა მნიშვნელოვანია ბილინგვური/მულტილინგვური განათლების დანერგვის დროს იმიტომ, რომ პოზიტიურად იყოს აღქმული და მხარდაჭერილი სასკოლო საზოგადოებისგან. აქედან გამომდინარე, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში კონკრეტული ჩარევის განხორციელებამდე, აუცილებელია განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს და სხვა ორგანიზაციების კოორდინირებული მუშაობა სასკოლო საზოგადოებასთან, ადგილობრივ თემთან, მუნიციპალიტეტთან და საგანმანათლებლო რესურსცენტრთან, რათა მაქსიმალურად მოხდეს ერთსულოვნების მიღწევა და საერთო ხედვის ჩამოყალიბება. აღნიშნული კი წინაპირობაა მხარდაჭერის დასახული მიზნების სრულფასოვანი შესრულებისკენ და კონკრეტულ პროექტებს აარიდებს გაუგებრობას და ბუნდოვანებას. კოორდინირებული მუშაობა კი უნდა ატარებდეს არა სპონტანურ ხასიათს არამედ, მიზანმიმართულად გაწერილი და დასაბუთებული უნდა იყოს.
- ბილინგვური/მულტილინგვური განათლების განხორციელების დროს განათლების სამინისტრომ მაქსიმალურად უნდა იმუშაოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების ტრანსფორმირებაზე, განსაკუთრებით

აქცენტი გააკეთოს იმ ხელისშემშლელ ფაქტორებზე, რომელიც იქმნება ბილინგვური განათლების დროს და შეცვალოს პოზიტიურისკენ. მაგალითად, საკადრო რესურსი, როგორც დირექციის და ადმინისტრაციის, ასევე მასწავლებლების თვალსაზრისით; სასწავლო პროცესის ორგანიზება, როგორც სასწავლო ცხრილის მოქნილობა, ასევე, კლასებში მოსწავლეთა მოძრაობის ხელშემწყობი მექანიზმების უზრუნველყოფა; ფინანსების მობილიზება როგორც ინფრასტრუქტურული, ასევე, მატერიალური რესურსის გაუმჯობესებისთვის; საკანონმდებლო ბაზის მოქნილობა, რაც ზემოთ უკვე ვახსენეთ და აქ დავამატებთ, სკოლის დონეზე დირექტორის მიერ ოფიციალური გადაწყვეტილებების მიღების ხელშემწყობი, მოქნილი სამართლებრივი ჩარჩოს შექმნა, რაც უზრუნველყოფს ეთნიკური უმცირესობების განათლების მიმართულებით ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებიდან წამოსული ინიციატივების სკოლაშივე აღსრულებას, რაც, ბუნებრივია, შესაბამისობაში იქნება ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან და ზოგადი განათლების ეროვნულ მიზნებთან;

- დღევანდელი მოცემულობიდან გამომდინარე, მანამ, სანამ საგანმანათლებლო დაწესებულებები გადავლენ გაუმჯობესების შემდგომ საფეხურზე, განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს ინიციატივით, სასურველია, შეიქმნას წამახალისებელი საგრანტო პროგრამები ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში დასაქმებული პირებისთვის, რომელთა ფარგლებშიც გამარტივებული იქნება პროექტის წარდგენის პროცედურები, რათა არ მოხდეს დაბრკოლება თავად სკოლებიდან, როგორც ადმინისტრაციული, ასევე, ფინანსური თვალსაზრისით. რაც შეეხება გრანტის მოცულობას, უმჯობესია გამომდინარეობდეს კონკრეტული პროექტისთვის საჭირო ბიუჯეტიდან. ამ შემთხვევაში, როგორც თავად სკოლას ექნებოდა საშუალება, დაეწერა და ფართო მასშტაბით განეხორციელებინა ბილინგვური განათლების მოდელი/მოდელები, როგორიცაა სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის ინიციატივა; ასევე, უშუალოდ

მოტივირებულ მასწავლებელსაც მიეცემოდა შესაძლებლობა, ბილინგვური განათლების მოდელი თავად შეემუშავებინა და განეხორციელებინა კონკრეტულ კლასში/კლასებში. აღნიშნული მოდელი/მოდელი განხორციელდებოდა მინიმუმ ერთი წლის განმავლობაში, სადაც ყველა ეტაპი და მიმდინარე პროცესი იქნებოდა აღწერილი, გაანალიზებული და შეფასებული. საბოლოო შედეგები და კონკრეტული ბილინგვური განათლების მოდელი/მოდელი გამოქვეყნდებოდა მასწავლებლის სახლის ჟურნალში, მედიასაშუალებებში და წარმატებული მოდელების განხორციელების რეკომენდაცია მიეცემოდათ შესაბამისი კონტექსტის ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებს. საგრანტო კონკურსის ფარგლებში განხორციელებული პროექტების ხელმძღვანელობა და რეკომენდაციების მიცემა, სასურველია, დაევალოს განათლების სამინისტროს ზოგადი განათლების განვითარების დეპარტამენტს.

- ხშირ შემთხვევაში სკოლები არ არიან მზად, თავად შეიმუშაონ და განახორციელონ ცვლილებები სკოლებში, განსაკუთრებით იმ სკოლებში, სადაც ხორციელდება ბილინგვური განათლება და სადაც სწავლობენ ლინგვისტური თვალსაზრისით შერეული ჯგუფები. ასეთ სკოლებს, სასურველია, საწყის ეტაპზე, მაქსიმალურად დაეხმაროს განათლების სამინისტრო. განსაკუთრებით, სკოლებს დახმარება სჭირდებათ საკანონმდებლო დონეზე. სასურველია, განათლების სამინისტრომ უზრუნველყოს გზამკვლევის დამზადება სკოლებისთვის და განმარტოს ეროვნულ სასწავლო გეგმაში არსებული ჩანაწერი, რომელიც სკოლებს აძლევს საშუალებას, არაქართულენოვანი მოსწავლეების არსებობის შემთხვევაში, შეიმუშაონ შესაბამისი ხელისშემწყობი პროგრამები და სკოლებს დაეხმარონ ასევე ფინანსური უზრუნველყოფით. აქ, განსაკუთრებით აქცენტი უნდა გაკეთდეს იმ ქართულენოვან სკოლებზე, რომლებიც მდებარეობს ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში და სადაც დიდი რაოდენობით სწავლობენ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლები, რადგან როგორც უკვე

აღინიშნა, ამ სკოლებში არ არსებობს არაქართულენოვანი მოსწავლეებისთვის მხარდამჭერი პროგრამები გამომდინარე იქიდან, რომ საკანონმდებლო დონეზე არ არის მხარდაჭერილი და გამყარებული.

- რაც შეეხება ამჟამად მიმდინარე ბილინგვური განათლების მოდელს, მანამ, სანამ განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო გააფართოებს ბილინგვური განათლების გავრცელების არეალს არაქართულენოვან სკოლებში, უნდა შეაფასოს და, საჭიროების შემთხვევაში, მოახდინოს საკადრო ცვლილებები, რადგან ამ რეფორმას სკოლებში მასწავლებლების სახით არაერთ შემთხვევაში მოწინააღმდეგეები ჰყავს. ამასთანავე, შეფასდეს და გაუმჯობესდეს განათლების სამინისტროს ზოგადი განათლების დეპარტამენტის და მასწავლებლის სახლის პროგრამების კოორდინირებული მუშაობა, რაც აისახება სკოლაში უშუალოდ მოღვაწე კადრებზე. მნიშვნელოვანია, ბილინგვური პროგრამების ანალიზისას შეფასდეს როგორც ენობრივი უნარები მოსწავლეებში ასევე, ბილინგვური პროგრამების შინაარსი, მიზანი და მეთოდიკა. მნიშვნელოვანია გადაიხედოს და გადაფასდეს ის სახელმძღვანელოები, რომლითაც მიმდინარეობს სწავლა-სწავლების პროცესი სკოლებში.
- სასურველია საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრომ მოიძიოს და ჩაერთოს გრძელვადიან საერთაშორისო ექსპერიმენტულ კვლევებში, რომლებიც მიმართულია ბილინგვური განათლების შესწავლისკენ. მნიშვნელოვანია ჩატარდეს ქვეყნის შიდა სამეცნიერო და შეფასებითი კვლევები საქართველოში არსებულ განათლების ბილინგვურ და მონოლინგვურ პროგრამებში. გაანალიზდეს მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევები სასკოლო საგნებში და, ასევე, მშობლიურ ენაში ენობრივი უნარების განვითარების მხრივ. საინტერესო იქნება კვლევის ჩატარება მეორე ენის ათვისებაში, რომელსაც არაქართულენოვანი მოსწავლეები პირველი კლასიდან იწყებენ და ბოლოს, უაღრესად მნიშვნელოვანია საქართველოში მიმდინარე ბილინგვური განათლების როგორც მიზნობრივი, ასევე, ე.წ. „სიტუაციურად

განპირობებული“ (ვგულისხმობთ სკოლებს, სადაც ადგილი აქვს სუბმერსიას) პროგრამების გავლენა მოსწავლეთა ფსიქოლოგიურ და სოციალურ მდგომარეობაზე. ასევე, საფუძვლიანად შესასწავლია ქართულ ენაში მოტივაცია და მისი განმაპირობებელი ფაქტორები, რათა დაიგეგმოს და განხორციელდეს შესაბამისი ცვლილებები სახელმწიფო დონეზე.

- განათლების მეცნიერებების მაგისტრატურის საფეხურზე სტუდენტების სტაჟირების კომპონენტის დანერგვა და წახალისება ეთნიკური უმცირესობებით მჭიდროდ დასახლებული რეგიონების საგანმანათლებლო დაწესებულებებში. გარდა ამისა, უნივერსიტეტებში საგანმანათლებლო პროგრამების ფარგლებში ხელი შეეწყოს და წახალისდეს ბილინგვურ განათლებასთან დაკავშირებული კვლევები. აღნიშნული დაეხმარება ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებს დაადგინონ ენობრივი სიტუაცია სკოლებში, განსაზღვრონ/შეიმუშაონ კონკრეტული მოდელები, რომლებიც მორგებული იქნება სკოლის კონკრეტული კლასის საჭიროებებს და უზრუნველყოფილი იქნება ისეთი მნიშვნელოვანი საგანმანათლებლო პრინციპების მიღწევა სკოლაში, როგორებიცაა ინდივიდზე ორიენტირებული საგანმანათლებლო მიდგომა. უფრო კონკრეტულად კი, საჭიროა ჩატარდეს გრძელვადიანი კვლევები/დაკვირვებები საქართველოს სკოლებში არსებულ სიტუაციებზე: თუ რამდენად ეფექტურია ბილინგვური განათლება, რა დადებითი და ნეგატიური ეფექტები აქვს მას და შემუშავდეს შესაბამისი ინტერვენციის გზები, გამომდინარე იქიდან, რომ დღევანდელ დღეს სკოლები მიჰყვებიან დინებას, შედეგების თვალსაზრისით კი არ არის სახარბიელო მდგომარეობა. სკოლებში პროცესები მექანიკურად, თავისთავად მიმდინარეობს და უფრო მიჰყვება საზოგადოებაში მიმდინარე ცვლილებებს ავტომატურად და არაორგანიზებულად.
- მნიშვნელოვანია, რომ იქ, სადაც ქართული დასახლება არ არის, ქართულენოვან სექტორებზე უფრო სიღრმისეული კვლევები ჩატარდეს, საჭიროებები უფრო კარგად გამოვლინდეს და იმის მიხედვით იქნეს მიღებული გადაწყვეტილება, გაგრძელდეს ქართული სექტორების

ფუნქციონირება თუ ჩანაცვლდეს ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ პროგრამებით, რათა მიზნობრივად მოხდეს სახელმწიფო ფინანსების ხარჯვა და მოსწავლეებში მაქსიმალური აკადემიური შედეგების მიღწევა.

- გარდა ამისა, კვლევების ჩატარება რეკომენდირებულია სსიპ მასწავლებლის პროფესიული განვითაების ეროვნული ცენტრის მიერ განხორციელებული და მიმდინარე პროგრამების ეფექტურობასთან დაკავშირებით. მნიშვნელოვანია მიუკერძოებლად შეფასდეს სახელმწიფო ენის სწავლების და შესწავლის მიმართულებით არსებული სიტუაცია, რამდენად გაიზარდა ან შემცირდა მოსწავლეების წარმატებით გადასვლა სწავლების შემდეგ საფეხურზე. შედარება იმ სკოლების, სადაც არსებობს სამინისტროს წარგზავნილი მასწავლებელი და იმ სკოლების, რომლებიც მოკლებულნი არიან მსგავს კომპეტენტურ საკადრო რესურსს. საინტერესოა რამდენად გაუმჯობესდა ბილინგვური მასწავლებლის საშტატო ერთეულის დამტკიცების შემდეგ სკოლაში სწავლის ხარისხი. ეს და მსგავსი პროცესების შეფასება არის გარდაუვალი აუცილებლობა საქართველოს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში, რათა შედეგებზე დაყრდნობით შეიცვალოს, გაუმჯობესდეს ან/და გაფართოვდეს კონკრეტული პროექტები თუ პროგრამები.
- განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს დაქვემდებარებაში არსებული სტრუქტურების თანამშრომლებისთვის კვალიფიკაციის ამაღლებაზე ზრუნვა, რაც გულისხმობს კადრების შეიარაღებას პროფესიული და პიროვნული უნარ-ჩვევებით. გარდა ამისა, გადაიხედოს თანამშრომელთა ფუნქცია მოვალეობები და დაემატოს კოორდინირებული მუშაობისკენ მიმართული და ამავდროულად, თანამშრომლობითი ფუნქციები.

ადგილობრივი საგანმანათლებლო რესურსცენტრისთვის შემუშავებული რეკომენდაციები:

- განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს მხრიდან სასურველია გადაიხედოს საგანმანათლებლო რესურსცენტრების ფუნქციები და ზოგიერთ მათგანს საჭიროების შემთხვევაში დაემატოს ბილინგვური განათლების მიმართულებით პასუხისმგებლობა. აღნიშნული კი საშუალებას მისცემთ სკოლების ერთმანეთთან დაკავშირებაში, გამოცდილების გაზიარებაში და, ზოგადად, ბილინგვური განათლების მოდელების განხორციელების ხელშეწყობასა და მონიტორინგის გაძლიერებაში. გარდა ამისა, ეს გახდება იმის საფუძველი, რომ განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო იყოს მეტად ინფორმირებული ბილინგვური პროგრამების განხორციელების თვალსაზრისით.
- მნიშვნელოვანია განათლების სამინისტროს კოორდინირებული მუშაობა ადგილობრივ საგანმანათლებლო რესურსცენტრებთან, რათა უზრუნველყოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების გაძლიერება მონიტორინგისა და შეფასების კუთხით.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებისთვის შემუშავებული რეკომენდაციები:

- ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში შეიქმნას შეფასების და მონიტორინგის სისტემა და განხორციელდეს როგორც ფორმალური ასევე არაფორმალური სისტემატური დაკვირვებები იმ გაკვეთილებისა, სადაც მიმდინარეობს ბილინგვურ განათლებაზე სწავლება, რაც, ასევე, ხელს შეუწყობს ენების გამოყენების დაბალანსებას და მაქსიმალური შედეგის მიღწევას. მოსწავლეების რეგულარული შეფასება (როგორც განმავითარებელი ასევე განმსაზღვრელი. განმავითარებელი შეფასება), რათა დადგინდეს ის სისუსტეები, რაც მოსწავლეებს აღენიშნებათ ენობრივი უნარების თვალსაზრისით და ამის შემდეგ მოვახდინოთ შესაბამისი ინტერვენციები, რათა წარმოჩენილი ხარვეზები გამოსწორდეს და მოსწავლეს განუვითარდეს შესაბამისი უნარები. ასევე, მნიშვნელოვანია

სკოლებში კათედრების მუშაობის მხარდაჭერა და თანამშრომლობითი გარემოს შექმნა.

- ბილინგვური განათლების სპეციალისტად კომპეტენტური კადრის შერჩევა, რომელშიც იგულისხმება როგორც პროფესიული ცოდნით აღჭურვილი, ასევე პიროვნული უნარ-ჩვევებით გამორჩეული პირი.
- მონოლინგვური განათლების დროს მაქსიმალურად უნდა შეეწყოს ხელი ენის სწავლებას არა მხოლოდ საგაკვეთილო პროცესში, არამედ არსებობდეს არაფორმალური კურსები, წრეები სკოლაში. განსაკუთრებით - იმ სოფლების სკოლებში, სადაც კომპაქტურად ბინადრობს არაქართულენოვანი მოსახლეობა. სკოლაში ენის სწავლებამ უნდა მიიღოს უფრო ბუნებრივი და არაფორმალური ხასიათი და დაეუფლოს კომუნიკაციური კომპეტენციების განვითარებას. არაფორმალური განათლების განვითარება, რადგან საკლასო ოთახი არ იძლევა რეალური ინტერაქციის დიდ საშუალებას და, შესაბამისად, ენის შემსწავლელმა, შესაძლებელია კლასს მიღმა ბუნებრივ სიტუაციაში ვერ მოახერხოს ინტერაქცია.
- სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში ერთ-ერთ მთავარ რეკომენდაციად მიგვაჩნია სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის გამოცდილების გაზიარება ეთნიკური უმცირესობების სწავლების ფორმასთან დაკავშირებით, რომელშიც შეიძლება ქვე-რეკომენდაციები გამოვყოთ: მნიშვნელოვანია, განათლების სამინისტრომ უზრუნველყოს აღნიშნული სკოლის მიერ განხორციელებული მოდელის შესწავლა, საჭიროების შემთხვევაში - მცირედით მოდიფიცირება შინაარსობრივი კუთხით, რადგან მოდელი ორგანიზაციული თვალსაზრისით არის მოქნილი; მეთოდურ გზამკვლევად შექმნა და მისი გავრცელება იმ ქართულენოვან სკოლებში/სექტორებზე, სადაც სწავლობენ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები; თავდაპირველად სასურველია, განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრომ სკოლებიდან წამოსული მოტივაციის საფუძველზე შეარჩიოს მაქსიმუმ სამი სკოლა (მნიშვნელოვანია, სკოლის დირექცია და ადმინისტრაცია იყოს

სიახლეების მიღებაზე, განვითარებაზე ორიენტირებული და შეეძლოთ სიტუაციის კრიტიკული ანალიზი, შეფასება და ადაპტაცია), სადაც ერთი წლის განმავლობაში საპილოტე რეჟიმში განხორციელდება მოდელი. პარალელურად, მნიშვნელოვანია გავრცელდეს ინფორმაცია საზოგადოებაში მოდელის არსზე, მიზანზე, განხორციელებულ აქტივობებზე, სწავლა-სწავლების პროცესში გამოყენებულ მეთოდოლოგიაზე, სწავლების ორგანიზების ფორმებზე და, რაც მთავარია, შედეგებზე. ხოლო ამ ეტაპების გავლის შემდეგ რეკომენდებულია აღნიშნული მოდელის ეტაპობრივად გავრცელება და დანერგვა სხვა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებშიც. საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელი რეკომენდებულია განხორციელდეს ისეთ ქართულენოვან საჯარო სკოლებში, სადაც ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული სასწავლო საკლასო კლასებში დაშვებული მოსწავლეთა მაქსიმალური კვოტიდან 25%-დან 100%-მდე წარმოადგენენ არაქართულენოვანი მოსწავლეები, რომლებსაც ქართული ენის არცოდნა უქმნით დაბრკოლებას, დაძლიონ ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული საგნების პროგრამა და არ აქვთ სხვა შეზღუდვა გონებრივი ან ფიზიკური განვითარების მხრივ. მაქსიმალური შედეგის მისაღწევად, მნიშვნელოვანია, რომ მოდელის განხორციელება დაიწყოს დაწყებით საფეხურის მეორე წლიდან, ამასთანავე, ამ ეტაპზე მეტად გამოიკვეთებიან ის მოსწავლეები, რომელთაც ენობრივი ბარიერის გამო სირთულეები ექმნებათ სუბმერსიის პირობებში. გარკვეულ შემთხვევაში, მაგალითად, ქალაქის სკოლებში, სადაც მოსახლეობა ქართულენოვანია, შეიძლება დავუშვათ გამონაკლისი და პროგრამა დაიწყოს პირველი კლასიდან. საკომპენსაციო გაკვეთილების კლასისთვის სკოლის მიერ უნდა შედგეს ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისი ინტეგრირებული საგანმანათლებლო პროგრამა; გამოიყოს დაწყებითი კლასების კომბინირებული საგნების მასწავლებელი, რომელიც აუცილებელია უნდა ფლობდეს დიფერენცირებული სწავლების სტრატეგიებს და სწავლა-

სწავლების მრავალფეროვან მეთოდებს, ასევე, სასურველია ჰქონდეს ეთნიკურ უმცირესობებთან მუშაობის გამოცდილება. იმისთვის, რომ მიღწეული იყოს დაბალანსებული ბილინგვიზმი და ორი კულტურის ცოდნა, რაც საიმერლოს სკოლის გამოცდილებაში გასაუმჯობესებელ მხარედ დარჩა, გამოსავალი არსებობს სკოლაში ეთნიკური უმცირესობების მშობლიური ენის საგნის დაშვებასთან დაკავშირებით. აუცილებელია სადამრიგებლო საათის ფარგლებში მოსწავლეებთან აღნიშნულ საკითხზე მსჯელობა და ყველა მშობლის წინასწარი ინფორმირება სტერეოტიპებისა და გაუგებრობების თავიდან ასაცილებლად. დამატებითი ფართის გამოყოფა და ფინანსების მობილიზება საკომპენსაციო გაკვეთილების მასწავლებლისთვის.

- ყველა ეს რეკომენდაცია თავიდანვე სამართლებრივად უნდა იყოს გამყარებული და ასახული სასკოლო დოკუმენტაციაში, სკოლა საჭიროებს მაქსიმალურ ტრანსფორმირებას, რასაც სჭირდება დირექციის მხრიდან შრომატევადი, მიზანმიმართული, სტრატეგიული, თანმიმდევრული და სისტემატური მუშაობა.
- მშობლების ჩართულობის მექანიზმის/სტრატეგიის შემუშავება და მშობლების პედაგოგიზაცია, რათა ზედამხედველობა გაუწიონ საკუთარ შვილებს სახლში სწავლის დროს. ასევე, ადგილზე პროფესიული საგანმანათლებლო ცენტრები, სადაც მშობლებს საშუალება ექნებათ შეისწავლონ როგორც პროფესიები, ასევე ქართული ენა, რაც, ბუნებრივია, როგორც პირდაპირ, ასევე ირიბად, აისახება მათი შვილების მომავლ წარმატებაზე და მიღწევებზე.
- მნიშვნელოვანია სკოლებში/სკოლებისთვის გამოიყოს დაფინანსება სასკოლო შემეცნებითი/საგანმანათლებლო ექსკურსიებისთვის, ასევე, განხორციელდეს სასკოლო საგრანტო პროექტები, სადაც სკოლის მოსწავლეები (იქნება ქართულენოვანი თუ ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი) საქართველოში არსებული ეთნიკური უმცირესობების კულტურას, ადათ-წესებს, ტრადიციებს გაეცნობიან და ხელი შეეწყობა

მიმღებლობის, ტოლერანტობის განვითარებას. სასკოლო არდადეგების დროს მოეწყოს ბანაკები, სადაც არაქართულენოვან მოსწავლეებს საშუალება ექნებათ ქართველ ბავშვებთან ერთად გაატარონ დრო და თავიდანვე ინტეგრირდნენ ქართულ საზოგადოებაში. აღნიშნულს ასევე ხელს შეუწყობს ოჯახებში გაცვლითი პროგრამები.

ბილინგვური განათლების განვითარების მიმართულებით გასათვალისწინებელი ზოგადი რეკომენდაციები:

- ბილინგვური განათლების განვითარებისკემ მიმართული ღონისძიებები უნდა დაიწყოს სკოლამდელი განათლების სისტემის საფეხურიდან, რადგან ბაგა-ბაღის სხვადასხვა საფეხურზე ბავშვმა შეიძლება შეისწავლოს მეორე ენა ყოველგვარი ფორმალური ინსტრუქციების გარეშე და ამასთანავე, კვლევებით დადასტურებულია, რომ ადრეულ ასაკში ბილინგვიზმი არ იწვევს მშობლიური ენის დაკარგვას. ამასთანავე, მნიშვნელოვანია ერთად გააზრებული სკოლამდელი და სასკოლო განათლების სისტემის შექმნა. ბილინგვური სწავლება უნდა გახდეს განათლების სისტემის სკოლამდელი განათლებიდან პროფესიულ და უმაღლეს განათლებამდე განუყოფელი ნაწილი და უნდა უზრუნველყოს მოსწავლეთა წარმატებული გადასვლა განათლების შემდგომ საფეხურზე.
- ბილინგვური განათლების განვითარების აუცილებელი პირობაა ერთობლივად, უწყვეტად, სისტემატურად და თანმიმდევრულად მუშაობის პრინციპის დაცვა. ეს ეხება ყველა იმ ორგანიზაციას თუ სტრუქტურულ ერთეულს, რომელიც, პირდაპირ თუ ირიბად, კავშირშია ეთნიკური უმცირესობების განათლებასთან. პროცესებში ერთდროულად უნდა იყოს ჩართული სკოლამდელი სააღმზრდელო დაწესებულება, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა, პროფესიული სასწავლებელი, უნივერსიტეტი და ა.შ. ბილინგვური განათლების წარმატება დამოკიდებულია სოციალურ-ეკონომიკურ და სოციოკულტურულ კონტექსტზე. სოციალური, ეკონომიკური, ოჯახის, თემის და პოლიტიკური ფაქტორები განაპირობებენ ბილინგვური განათლების წარმატებას. გარდა

ამისა, თავდაჯერებულობის შეძენა, სოციალური და ემოციური განვითარება, კრიტიკული და განსხვავებული აზროვნების უნარების განვითარება, აგრეთვე - მორალური კმაყოფილება, სწავლისადმი მიდრეკილება და დასაქმების მაღალი მაჩვენებელი.

- ენების შესასწავლად მნიშვნელოვანია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებმა გაითვალისწინონ შემსწავლელის მოტივაცია და უნარები. „ერთი ენის ფარგლებში შეძენილი ლინგვისტური და კულტურული კომპეტენციები, განიცდის ცვლილებას მეორე ენის გავლენით, რაც ხელს უწყობს კულტურათაშორისი კომპეტენციის განვითარებას და უნარ-ჩვევების დაგროვებას. ამის შედეგად პიროვნება ვითარდება, იზრდება ენების შესწავლისადმი მისი უნარი, ის ხდება უფრო თავისუფალი სხვა კულტურებთან ურთიერთობაში“ (ევროპის საბჭო, 2001).
- საგანმანათლებლო დაწესებულებში მაქსიმალურად უნდა იყოს გათვალისწინებული ერთ მოსწავლეზე გათვლილი ჰიგიენური ნორმები როგორც ინფრასტრუქტურულად და მატერიალურად ასევე, ადამიანური რესურსის თვალსაზრისით, რომლის უზრუნველყოფაც განათლების სამინისტროსთან ერთად მნიშვნელოვანია ადგილობრივმა თვითმმართველობებმაც მოახდინონ.

შეჯამება

სადისერტაციო ნაშრომში წარმოდგენილი ბილინგვური განათლების მოდელების კვლევა საქართველოში მნიშვნელოვანწილად ავლენს როგორც წარმატებულ ნაბიჯებს, ასევე არსებულ ხარვეზებს იმ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში, სადაც სწავლობენ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები. მიუხედავად იმისა, რომ ქვეყნის განთლების სისტემაში ეტაპობრივად განხორციელდა სასკოლო დაწესებულებებში სხვადასხვა სახის რეფორმები, ბილინგვური განათლების მიმართულება კვლავ აქტუალურ პრობლემად რჩება.

დასკვნის საფუძველზე შეიძლება ითქვას, რომ ქვეყანაში არ არსებობს ბილინგვური განათლების სტრატეგიული ხედვა, ინსტიტუციური მხარდაჭერა. საგანგაშოა, რომ განხორციელებული და მიმდინარე ბილინგვური განათლების მოდელები, ხშირ შემთხვევაში, ნაკლებად ეფუძნება სკოლების ინდივიდუალურ საჭიროებებს. აღნიშნულ ფონზე, მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა, მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის გამოცდილება, რომელიც გამოირჩევა ადგილობრივ კონტექსტზე დაფუძნებითა და სისტემური მიდგომით, რომელიც წარმოადგენს ბილინგვური განათლების ერთ-ერთ პერსპექტიულ გზას იმ ქართულენოვან სკოლებში/სექტორებზე, სადაც სწავლობენ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლები.

კვლევის დასკვნებიდან გამომდინარე, დადგინდა, რომ ბილინგვური განათლების განვითარება საქართველოში შესაძლებელია და საჭიროებს არა მხოლოდ პოლიტიკურ ნებას და საკანონმდებლო დონეზე საკითხის განმტკიცებას, არამედ საგანმანათლებლო სისტემაში ღრმა გარდაქმნებს და ფინანსურ უზრუნველყოფას კონტექსტზე მორგებული მიდგომით, რომელიც უზრუნველყოფს საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობების სრულფასოვან ინტეგრაციას ქვეყნის საგანმანათლებლო სივრცეში.

გამოყენებული ლიტერატურა

არდილა&რამოსი, 2007. Ardila, A.; Ramos, E., Speach and language disorders in bilinguals [Online] Available: https://books.google.fr/books?id=VxbzVq6PUo4C&pg=PP5&hl=fr&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false

ასლამაზიშვილი, ლ. 2008. ორენოვანი სწავლების ერთი კერძო მოდელი ქვემო ქართლის არაქართულენოვანი სკოლებისათვის „სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცეში“ პირველი სამეცნიერო საკონფერენციო მასალებიდან. გვ. 222-227

ბაგაური, ი. 2010. სუბმერსია-ბილინგვური განათლების სუსტი პროგრამა. ჟურნალი ბილინგვური განათლება №1. გვ. 22–28.

ბახმანი, კ. 2006. შესავალი. „ენობრივი პოლიტიკა და განათლება მრავალენოვან საზოგადოებაში“, კონფერენციის მასალებიდან. გვ.12-18.

ბეიკერი, კ. 2010. ბილინგვური განათლებისა და ბილინგვიზმის საფუძვლები. მეოთხე გამოცემა. სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის 2010 წლის ქართული ვერსია.

ბეილი, ს. დევიტი, შ. გრემო, მ. 2003. „ენათა ფლობის ზოგადევროპული კომპეტენციები: შესწავლა, სწავლება, შეფასება“. ანი მებუკის თარგმანი, ქართული ვერსიის რედაქტორი მარიკა ოძელი, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი, თბილისი, 2008.

ბეკო, ჟ. 2003. „ენები და ენათა მრავალფეროვნება: მრავალენოვნება - ცხოვრების წესი ევროპაში“. შალვა ტაბატაძის თარგმანი, ქართული ვერსიის რედაქტორი კახა გაბუნია, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი, თბილისი, 2008.

ბილინგვური განათლება, 2006. სამაგიდე წიგნი მასწავლებლებისთვის. ლატვიურის, როგორც მეორე ენის სწავლების მეთოდიკის გამოცემების სერია.

ბლუმფილდი, ლ. 1993. Bloomfield, L. : Language. New York. Holt & Co.

გაბუნია, კ. 2006. ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების ხელშეწყობა საქართველოს ეროვნული უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში. „ენობრივი პოლიტიკა და განათლება მრავალენოვან საზოგადოებაში“, კონფერენციის მასალებიდან. გვ. 42-46.

გაბუნია, კ. & ჯაჯანიძე, ლ. 2016. ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების სპეციფიკა ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე: „მულტილინგვური განათლება გამოწვევები და პერსპექტივები“, საერთაშორისო კონფერენციის მასალები; თბილისი, 2016.

განათლების პოლიტიკის დოკუმენტი, 2009. საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო.

განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება (N672, 20.08.2010წ.), „მულტილინგვური განათლების პროგრამის დებულებისა და მულტილინგვური განათლების პროგრამის დასამტკიცებლად წარმოსადგენი სააპლიკაციო ფორმის დამტკიცების შესახებ”. https://mes.gov.ge/content.php?id=193&module=legislation&page=detals&leg_id=1155

გარდნერი, რ. & ლამბერტი, ვ. 1959. Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. Motivational variables in second-language acquisition. Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie, Vol 13(4), 266-272. Available: https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0083787

გრიგულე, ლ. 2010. საქართველოს უმცირესობათა განათლების რეფორმა: ადგილობრივი ინიციატივებიდან სახელმწიფოს მიერ დაგეგმილ უმცირესობათა განათლების რეფორმამდე. ჟურნალი ბილინგვური განათლება, №2, გვ. 36.

გულიე, ფ. 2007. ევროპის საბჭოს ენათა სწავლების ინსტრუმენტები. ზოგადევროპული კომპეტენციები და პორტფოლიოები. ევროპის საბჭო, 2007. გამომცემლობა „საიმედო“, თბილისი, 2008.

ევროპული ქარტია რეგიონული ან უმცირესობათა ენების შესახებ სტრასბურგი, 5. XI. 1992 [online] Available: https://smr.gov.ge/uploads/prev/__b7dc2651.pdf

ეთნიკური უმცირესობების ხარისხიან განათლებაზე ხელმისაწვდომობის შესწავლა. 2022. საქართველოს პარლამენტის განათლებისა და მეცნიერების კომიტეტის თემატური მოკვლევის ანგარიში.

ენათა ფლობის ზოგადევროპული კომპეტენციები: შესწავლა, სწავლება, შეფასება. (Council of Europe, 2001). გამომცემლობა „საიმედო“, თბილისი, 2008. თარგმანი მარიკა ოძელისა. რედაქტორი: კახა გაბუნია.

ენობრივი განათლების პოლიტიკის განვითარება ევროპაში (სახელმძღვანელო პრინციპები) ენობრივი მრავალფეროვნებიდან - მრავალენოვან განათლებამდე. Council of Europe, 2007. თარგმანი მერაბ ბაბუხადიასი. ქართული ვერსიის რედაქტორი: ვლადიმერ კიკილაშვილი. გამომცემლობა „საიმედო“, თბილისი, 2008.

ენობრივი პოლიტიკა და განათლება მრავალენოვან საზოგადოებაში, კონფერენციის მასალები, 2 მარტი 2006 წელი. პასუხისმგებელი რედაქტორი: კარინ ბახმანი. ანა გეგეჭკორის თარგმანი, ქართული ვერსიის რედაქტორი მიხეილ აუდინოვი და სხვები. თბილისი, 2006 წელი).

ეროვნულ უმცირესობათა ინტეგრაცია მულტილინგვური განათლების გზით, პოლიტიკის დოკუმენტი, საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო, 2009.

ეროვნული სასწავლო გეგმა. Available: http://ncp.ge/

თუშური, ლ. 2008. მარნეულისა და ბოლნისის რაიონში მიმდინარე ბილინგვური სწავლების ექსპერიმენტი. „სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცეში“ პირველი სამეცნიერო საკონფერენციო მასალებიდან. გვ. 215-221

კუმინსი, ჯ. & სვეინი, მ. 1986. ბილინგვიზმი განათლებაში, კ.ნ. კენდინის საერთო რედაქციით, შალვა ტაბატაძის თარგმანი, ქართული ვერსიის რედაქტორი კახა გაბუნია, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათაშორისი ურთიერთობების ცენტრი, თბილისი, 2016.

მარტინიუკი, ვ. 2003. ენობრივი კომპეტენციების ევროპული სტანდარტები. თინათინ ებანოიძის თარგმანი, ქართული ვერსიის რედაქტორი ვლადიმერ

კიკილაშვილი, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათაშორისი ურთიერთობების ცენტრი, გამომცემლობა „საიმედო“, თბილისი, 2008.

მრავალენოვანი განათლება ევროპაში, (50-წლიანი საერთაშორისო თანამშრომლობა ევროპაში), ენობრივი პოლიტიკა. ევროპის საბჭო, 2003. თარგმანი მერაბ ბაბუხადიასი, ქართული ვერსიის რედაქტორი ქეთევან გოჩიტაშვილი. გამომცემლობა საიმედო თბილისი, 2008.

პილი, ე. & ლამბერტი, ვ. 1962. Peal, E., and W.E. Lambert, "The Relation of Bilingualism to lntelligence Psychological Monographs 76, no. 27: 1-23. Available: https://pdfcoffee.com/qdownload/peal-ampamp-lambert-1962-pdf-free.html

პოლიტიკის ანგარიში ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ, 2017. Available: https://rm.coe.int/third-state-report-georgia-in-georgian-/168075fc5d

რიაგენი, პ. & ლიუდი, ჯ. 2003. ბილინგვური განათლება: ძირითადი სტრატეგიული ამოცანები. თარგმანი მარიკა ოძელის, ქართული ვერსიის რედაქტორი ქეთევან გოჩიტაშვილი. სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი, გამომცემლობა „საიმედო“, თბილისი, 2008.

სავილიე-ტროიკე, მ. 2016. შესავალი მეორე ენის ათვისებაში. თარგმანი ქეთევან გოჩიტაშვილის, ქართული ვერსიის რედაქტორი კახა გაბუნია. სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი. თბილისი, 2016.

საქართველოს ადმინისტრაციული საპროცესო კოდექსი, 2009 https://matsne.gov.ge/ka/document/download/29962/48/ge/pdf

საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის მინისტრის 2018 წლის 7 სექტემბრის ბრძანება №32/ნ,მუხლი 8[1]. https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4321084?publication=0

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრი ბრძანება N672 თბილისი, 20.08.2010. „მულტილინგვური განათლების პროგრამის დებულებისა და მულტილინგვური განათლების პროგრამის დასამტკიცებლად წარმოსადგენი სააპლიკაციო ფორმის დამტკიცების შესახებ“

საქართველოს კანონი „საჯარო სამსახურის შესახებ“, 1998, Available: https://matsne.gov.ge/sites/default/files/files/samartlebrivi_aqtebi/1022.pdf

საქართველოს კანონი ადგილობრივი თვითმმართველობის კოდექსი. 2014, Available: https://matsne.gov.ge/ka/document/download/2244429/15/ge/pdf

საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ, 2005, Available: https://matsne.gov.ge/ka/document/view/29248?publication=91

საქართველოს კანონი პროფესიული განათლების შესახებ, 2018, Available: https://www.mes.gov.ge/uploads/files/kanoni-profesiuli-ganatlebis-shesaxeb-2018.pdf

საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ, 2004, Available: https://matsne.gov.ge/ka/document/view/32830?publication=91

საქართველოს კონსტიტუცია, 1995, Available: https://matsne.gov.ge/ka/document/view/30346?publication=36 საქართველოს კონსტიტუცია. მიმღები საქართველოს რესპუბლიკის პარლამენტი. 24.08.1995

საქართველოს კონსტიტუცია. მიღებული საქართველოს დამფუძნებელი კრების მიერ 1921 წლის 21 თებერვალს. Available: https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4801430?publication=0

საქართველოს მთავრობის მიერ 2015 წლის 20 თებერვლის #68-ე დადგენილებით დამტკიცებული „მასწავლებლის საქმიანობის დაწყების, პროფესიული განვითარების და წინსვლის სქემა“

საქართველოს პარლამენტის დადგენილება „ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ“ ჩარჩო კონვენციის რატიფიცირების თაობაზე. საქართველოს პარლამენტი. 13.10.2005.

საქართველოს სახალხო დამცველის ანგარიში საქართველოში ადამიანის უფლებათა და თავისუფლებათა დაცვის მდგომარეობის შესახებ. 2011წ, 2012წ, 2013წ, 2014წ, 2015წ, 2016წ, 2017წ, 2018წ, 2019წ, 2020წ, 2021წ, 2022წ, 2023წ, 2024წ. საქართველოს სახალხო დამცველი. Available: https://www.ombudsman.ge/geo/saparlamento-angarishebi

საყოველთაო აღწერა, 2014, Available: www.geostat.ge

სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის 2015-2020 წლების ოფიციალური დოკუმენტაცია (ბრძანებები (2015-2021წწ), შემოსული და გასული კორესპონდენცია (2015-2021წწ), პედაგოგიური საბჭოს ოქმები (2015-2021წწ), (N5, 2018 წ.), (N20, N23, N29, 2019 წ), დაწყებითი კლასების კათედრის სხდომის ოქმები (2015-2021წწ), სასკოლო სასწავლო გეგმები (2013-2021წწ), ერთწლიანი სამოქმედო გეგმები (2015-2021წწ), ვიდეო ჩანაწერები (2017-2021წწ), და სხვა)

სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის დირექტორის მიერ დამტკიცებული 2014, 2015, 2016, 2017, 2024 წლების პროგრამები.

ტაბატაძე, შ. 2010. ბილინგვური განათლების პროგრამები; რა არჩევანი აქვთ საქართველოში საჯარო სკოლებს. ჟურნალი ბილინგვური განათლება №1. გვ. 7–21.

ტაბატაძე, შ. და სხვები, 2020. შ. ტაბატაძე, ნ. გორგაძე, კ. გაბუნია, საშეღავათო პოლიტიკის ეფექტურობისა და შედეგების კვლევა საქართველოს უმაღლესი განათლების სისტემაში. თბილისი, 2020.

ტაბატაძე. შ, და სხვები, 2020. შ. ტაბატაძე, ნ. გორგაძე, კ. გაბუნია, არაქართულენოვანი სკოლების დაწყებითი საფეხურზე ბილინგვური განათლების დანერგვის საპილოტე ფაზის საბოლოო კვლევა. თბილისი, 2020.

უცხო ენების ფლობის ზოგადევროპული კომპეტენციები: შესწავლა, სწავლება, შეფასება. ევროპის საბჭო, 2002. თინათინ ებანოიძის თარგმანი, ქართული ვერსიის რედაქტორი ქეთევან გოჩიტაშვილი, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათაშორისი ურთიერთობების ცენტრი, გამომცემლობა „საიმედო“, თბილისი, 2008.

შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფცია. დამტკიცებულია 2009 წლის 8 მაისს საქართველოს მთავრობის განკარგულება №348-1. https://smr.gov.ge/uploads/prev/bff23d.pdf

ჩარჩო კონვენცია ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ. სტრასბურგი, 1.02.1995 https://matsne.gov.ge/ka/document/view/1244853?publication=0

წიფურია, ბ. 2006. სახელმწიფო ენის შესწავლიდან სამოქალაქო ინტეგრაციამდე. „ენობრივი პოლიტიკა და განათლება მრავალენოვან საზოგადოებაში“, კონფერენციის მასალებიდან. გვ.27-36.

წულაძე, ლ. 2008, რაოდენობრივი კვლევის მეთოდები სოციალურ მეცნიერებებში. სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრი, 2008. http://css.ge/wp-content/uploads/2019/07/raodenobrivi_kvlevis_meTodebis_saxelomzgv.pdf

ჭანტურია, გ. ქადაგიძე, მ. მელიქაძე, გ. 2020. სასკოლო განათლების ისტორია. 1990-2020. გვ. 102.

ჭანტურია, რ. 2010. ეროვნულ უმცირესობათა ინტეგრაცია მულტილინგვური განათლების საშუალებით. ბილინგვური განათლება, #1

ჯაჯანიძე. ლ, 2023. სუბმერსიული პროგრამების ეფექტურობის კვლევა საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების საბაზო საფეხურზე. გვ. 85-86; გვ. 148-158.

Baker, C. 2017. Foundation of Bilingual Education and Bilingualism. 6th Edition. Pages 297-298.

ვებგვერდები:

https://cciir.ge/ka/about-us/about-the-organization

https://www.clil.ge/ka_GE/web/content?content_id=5

www.coe.int

www.tpdc.ge

www.buki.ge

დანართები

დანართი N1

1. სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფ. ქესალოს საჯარო სკოლა
2. კაჩაგანის N2 საჯარო სკოლა
3. სსიპ წალკის მუნიციპალიტეტის სოფელ ოზნის საჯარო სკოლა
4. სსიპ-მარნეულის მუნიციპალიტეტის, სოფელ არაფლოს საჯარო სკოლა
5. სსიპ სოფელ ბავრის საჯარო სკოლა
6. სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საბირკენდის N1 საჯარო სკოლა
7. სსიპ-მარნეულის მუნიციპალიტეტის, სოფელი იმირის საჯარო სკოლა
8. სსიპ-სეროფე ბენგოიან-ლევონიანის ,,ჯივანის" სახელობის ახალქალაქის მუნიციპალიტეტის სოფელ კარწახის საჯარო სკოლა
9. სსიპ - წალკის მუნიციპალიტეტის სოფელ ხაჩკოვის საჯარო სკოლა
10. დიდი მუღანლოს საჯარო სკოლა
11. სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ კირაჩმუღანლოს საჯარო სკოლა
12. სოფელ ცურტავის საჯარო სკოლა
13. სსიპ-ახალქალაქის მუნიციპალიტეტის სოფელ აგანის საჯარო სკოლა
14. საიმერლოს საჯარო სკოლა
15. სსიპ მარტვილის მუნიციპალიტეტის სოფელ კირიხლოს საჯარო სკოლა
16. სსიპ ქ. ახალქალაქის #1 საჯარო სკოლა
17. სსიპ-გორის მუნიციპალიტეტის სოფელ კარალეთის N1 საჯარო სკოლა
18. სსიპ-ბოლნისის მუნიციპალიტეტის სოფელ ხიდისყურის საჯარო სკოლა
19. სსიპ ბოლნისის მუნიციპალიტეტის სოფელ ქვემო ბოლნისის N1 საჯარო სკოლა
20. წალკის მუნიციპალიტეტის სოფელ დარაქოვის საჯარო სკოლა
21. სსიპ წალკის მუნიციპალიტეტის სოფელ ჩივთქილისის საჯარო სკოლა
22. სსიპ-მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ შულავერის N2 საჯარო სკოლა
23. სსიპ-ქ.მარნეულის N1 საჯარო სკოლა
24. სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლა
25. სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ დამიის საჯარო სკოლა
26. სსიპ გურჯაანის მუნიციპალიტეტის სოფელ შაშიანის საჯარო სკოლა
27. სსიპ ახალციხის მუნიციპალიტეტის სოფელ სხვილისის საჯარო სკოლა
28. სსიპ. ქარელის მუნიციპალიტეტის სოფელ ზღუდერის საჯარო სკოლა
29. სსიპ-წალკის მუნიციპალიტეტის სოფელ კუშის საჯარო სკოლა
30. სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ უღაშლოს საჯარო სკოლა

31. მარადისის საჯარო სკოლა
32. სსიპ - მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ ახალი დიოკნისის საჯარო სკოლა
33. კიზილქილისის საჯარო სკოლა
34. სსიპ ნინოწმინდის მუნიციპალიტეტის სოფელ საღამოს საჯარო სკოლა
35. სსიპ ახალქალაქის რაიონის სოფელ დადეშის საჯარო სკოლა
36. სსიპ გორის მუნიციპალიტეტის სოფელ ხურვალეთის საჯარო სკოლა
37. არსარვანის საჯარო სკოლა
38. სსიპ გარდაბნის მუნიციპალიოტეტის სოფელ ვახტანგისის #1 საჯარო სკოლა
39. სსიპ დმანისის მუნიციპალიტერის სოფელ ამამლოს საჯარო სკოლა
40. სსიპქალაქ მარნეულის#6 საჯარო სკოლა
41. სსიპ მარტუნის საჯარო სკოლა
42. სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ ყულარის საჯარო
43. სსიპ- ნინოწმინდის მუნიციპალიტეტის სოფელ დიდი არაქალის საჯარო სკოლა
44. სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ ხანჯიგაზლოს საჯარო სკოლა
45. სსიპ - მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ ოფრეთის საჯარო სკოლა
46. სსიპ ახალქალაქის მუნიციპალიტეტის სოფელ ქარცეფის საჯარო სკოლა
47. სსიპ - ქალაქ მარნეულის N2 საჯარო სკოლა
48. ზარზმის საჯარო სკოლა
49. სსიპ ქალაქ ხაშურის N5 საჯარო სკოლა
50. სსიპ - მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ თაქალოს საჯარო სკოლა
51. სსიპ- წალკის მუნიციპალიტეტის სოფელ ნარდევანის საჯარო სკოლა
52. ბაითალოს საჯარო სკოლა
53. სსიპ-მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ დაშტაფის საჯარო სკოლა
54. სსიპ აღმამედლოს საჯარო სკოლა
55. სსიპ სოფელ შაუმიანის #1 საჯარო სკოლა
56. სსიპ-მარნეულის მუნიციპალიტეტის, სოფელ ქვემო სარალის საჯარო სკოლა
57. სსიპ მარნეულის მუნიციპა;იტეტის სოფელ მოლაოღლის საჯარო სკოლა
58. სსიპ- მარნეულის მუნიციპალიტეტის, სოფელ დამიაგეორარხის საჯარო სკოლა
59. სსიპ ქარელის მუნიციპალიტეტის სოფელ რუისის #2 საჯარო სკოლა
60. სსიპ სოფელ წყალთბილის საჯარო სკოლა
61. სსიპ-მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ ზემო სარალის საჯარო სკოლა
62. სსიპ ქარელის მუნიციპალიტეტის სოფელ საღოლაშენის საჯარო სკოლა
63. სსიპ გორის მუნიციპალიტეტის სოფელ ტინისხიდის საჯარო სკოლა
64. სსიპ ახალქალაქის მუნიციპალიტეტის სოფელ დადეშის საჯარო სკოლა

65. სსიპ-მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ ხოჯორნის საჯარო სკოლა
66. სსიპ ახალქალაქის მუნიციპალიტეტის სოფელ დილისკის N1 საჯარო სკოლა
67. სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ ახკერპის საჯარო სკოლა
68. ახალქალალის #5 საჯარო სკოლა
69. მარნეულის რაიონის სოფელ ბეითარაბჩის საჯარო სკოლა
70. სსიპ - მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ აზიზკენდის საჯარო სკოლა
71. სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ კასუმლოს საჯარო სკოლა
72. სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ შაუმიანის #2 საჯარო სკოლა
73. სსიპ ხაშურის მუნიციპალიტეტის სოფელ ცხრამუხის საჯარო სკოლა
74. სსიპ-მარნეულის მუნიციპალიტეტის, სოფელ ახლოლალოს საჯარო სკოლა
75. სსიპ ბოლნისის მუნიციპალიტეტის სოფელ ქვემო ბოლნისის N2 საჯარო სკოლა
76. სსიპ - ქალაქ მარნეულის #8 საჯარო სკოლა
77. სსიპ-ქარელის მუნიციპალიტეტის სოფელ გვერძიწეთის საჯარო სკოლა
78. სსიპ-ქალაქ მარნეულის N3 საჯარო სკოლა
79. დარაქოვის საჯარო სკოლა
80. სსიპ-რომან ზოიძის სახელობის მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ შულავერის N1 საჯარო სკოლა
81. სსიპ ხაშურის მუნიციპალიტეტის სოფლ ბეკამის საჯარო სკოლა
82. სსიპ -მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ ახალი დიოკნისის საჯარო სკოლა

დანართი N2

ნახევრად სტრუქტურირებული სიღრმისეული ინტერვიუს სადისკუსიო გეგმა

ნაწილი 1. შესავალი

- მისალმება და კვლევის მიზნის გაცნობა;
- სიღრმისეული ინტერვიუს ხანგრძლივობის გაცნობა;
- რესპოდენტის დარწმუნება იმაში, რომ მისი პასუხის კონფიდენციალობა დაცული იქნება;
- ჩამწერი აპარატურის დანიშნულების ახსნა;

ნაწილი 2. სიტუაციის ზოგადი მიმოხილვა

- მოგვიყევით თქვენი განათლების და სამსახურეობრივი გამოცდილების შესახებ. როდის დაიწყო თქვენი დაინტერესება განათლების სისტემით? რამ განაპირობა თქვენი დაინტერესება ეთნიკური უმცირესობების განათლების საკითხებით?
- გაიხსენეთ და მოგვიყევით, რა ენობრივი სიტუაცია იყო ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონში? რამდენად იყვნენ ისინი მოტივირებულნი ესწავლათ სახელმწიფო ენა? რამ განაპირობა სიტუაციის შეცვლა? სახელმწიფო ენის შესწავლის რა ხელშემწყობი სერვისები არსებობდა?
- თქვენი აზრით, ზოგადად, რა არის ეთნიკური უმცირესობების განათლების მიღების მთავარი პრობლემა? როგორ უნდა გამოსწორდეს? რამდენად აქცევს ხელისუფლება ყურადღებას ეთნიკური უმცირესობების განათლებას? რამდენად თანმიმდევრულია სახელმწიფო პოლიტიკა ენების სწავლების მიმართ და რაში გამოიხატება?
- რამდენად იკვლევს ან არის თქვენი სამსახური ჩართული ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში ეთნიკური უმცირესობების პრობლემების შესწავლის საკითხებით? როგორია თქვენი როლი? რა ხარვეზები და გამოწვევები არსებობდა და არსებობს სისტემაში ეთნიკურ უმცირესობებთან დაკავშირებით? გთხოვთ გაიხსენოთ ქრონოლოგიური თანმიმდევრობით. კონკრეტული კვლევის/შემთხვევების/გამოცდილების რეკომენდაციები თუ გაუთვალისწინებიათ გადაწყვეტილების მიმღებ პირებს?

ნაწილი 3. ბილინგვური/მულტილინგვური განათლების პროგრამა

- რამ განაპირობა თქვენი დაინტერესება საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში დაგენერგათ ბილინგვური/მულტილინგვური განათლების

პროგრამები/ჩართულიყავით ბილინგვური/მულტილინგვური განათლების პროგრამებში/გემუშავათ ეთნიკურ უმცირესობებში ქართული ენის შემსწავლელ პროგრამებში? რა დონეზე თანამშრომლობდით განათლების სამინისტროსთან? რა ხომ არ შეგხვდათ წინააღმდეგობები სამინისტროს/რესურსცენტრის/ადგილობრივი თემის ან სკოლების მხრიდან? რა იყო ამის სამართლებრივი საფუძველი? საჯარო სკოლებში სამართლებრივ დონეზე რამდენად იყო გამყარებული? მანამდე რა იყო გაკეთებული? რა ეტაპები განვლო ბილინგვურმა/მულტილინგვურმა განათლებამ საქართველოში? რას დაეფუძნა და რატომ? (სასურველია ამ საკითხებთან დაკავშირებით, თქვენი გამოცდილება გაგვიზიაროთ ქრონოლოგიური თანმიმდევრობით).

- გთხოვთ გაიხსენოთ და დეტალურად აღწეროთ განათლების სამინისტროს და თქვენს მიერ განხორციელებული მულტილინგვური/ბილინგვური განათლების მოდელი/ქართული ენის შესწავლის მხარდამჭერი პროგრამები რას გულისხმობდა, რა მიზანი ჰქონდა, როდის დაიწყო და როდის დასრულდა, რას დაეფუძნა? რა მემკვიდრეობა დაგხვდათ? როგორ მიმდინარეობდა პროცესი, რა ხელისშემშლელი ფაქტორები არსებობდა?
- რამდენად დაეფუძნა ბილინგვური/მულტილინგვური განათლების პროექტები/პროგრამები სკოლების საჭიროებებს? როგორ შეარჩიეს საპილოტე სკოლები? არსებობდა კონკრეტული კრიტერიუმები? რამდენად მოდიოდა ინიციატივა სკოლიდან?
- გთხოვთ შეაფასოთ რამდენად იყვნენ სკოლები მზად ადამიანური, მატერიალური და ფინანსური თვალსაზრისით? სკოლები ჩიხში ხომ არ აღმოჩნდნენ არსებულ საკანონმდებლო სიტუაციიდან გამომდინარე? რამე განსხვავებებს ხომ არ გამოყოფდით რეგიონებს შორის? მაგალითად სამცხე ჯავახეთი, ქვემო ქართლი, კახეთი.
- როგორ შეარჩიეთ მასწავლებლები/პროექტის მონაწილეები? როგორ მიმდინარეობდა მათი კვალიფიკაციის ამაღლება?
- რა სასწავლო რესურსს სთავაზობდა პროექტი/პროგრამა სკოლებს? რამდენად რელევანტური იყო სახელმძღვანელოები მულტილინგვური/ბილინგვური განათლებისთვის?

- გთხოვთ შეაფასოთ როგორი იყო თემის, მშობლის როლი, მოტივაცია და რაში გამოიხატებოდა მათი ჩართულობა?
- რა დადებითი და უარყოფითი შედეგი გამოიღო პროექტმა/პროგრამამ? როგორ გაგრძელდა? რა მემკვიდრეობა დატოვა? რა ბედი ეწიათ ბილინგვური/მულტილინგვური კლასების მოსწავლეებს? კვლევები ხომ არ ჩატარებულა? რას შეცვლიდით დღევანდელი გადმოსახედიდან პროექტის დაგეგმვის და განხორციელების პროცესში? ასევე, დღევანდელი გადმოსახედიდან რამდენად ეფექტური იყო ბილინგვური/მულტილინგვური განათლება საქართველოს სკოლებში? რამ იმუშავა კარგად და რა იყო წარუმატებელი და რატომ?
- თქვენი გამოცდილებიდან, დაკვირვებიდან გამომდინარე, გთხოვთ დაგვისახელოთ რომელი ბილინგვური/მულტილინგვური განათლების მოდელი/მოდელები/პროგრამები იქნება რელევანტური საქართველოს საჯარო სკოლებისთვის? და რატომ?
- გთხოვთ შეაფასეთ ახალი ბილინგვური განათლების პროექტის როლი თანამედროვე განათლების სისტემის განვითარების პროცესში? და დაასახელოთ ის გამოწვევები რაც არსებობს ბილინგვური განათლების დანერგვისთვის საქართველოში.

ნაწილი 4. დასასრულისკენ წაყვანა

- რას შეცვლიდით ბოლო 20 წლის განმავლობაში განხორციელებულ რეფორმებში ბილინგვურ/მულტილინგვურ განათლებასთან მიმართებით? დადებითი და უარყოფითი მხარეები
- როგორ შეაფასებდით დღევანდელ ეროვნულ სასწავლო გეგმას ეთნიკური უმცირესობების განათლებასთან მიმართებით? დადებითი და უარყოფითი მხარეები
- რას ფიქრობთ დონორი ორგანიზაციების/არასამთავრობო სექტორის/ ადგილობრივი თვითმმართველობის როლზე ბილინგვური/მულტილინგვური განათლების ჩამოყალიბების და განვითარების კონტექსტში? დადებითი და უარყოფითი მხარეები
- თქვენი აზრით რამდენად ეფექტურია არაქართულენოვანი სკოლების არსებობა საქართველოში? დადებითი და უარყოფითი მხარეები.

- ქართულ სექტორებზე რას გვეტყვით და ქართულენოვანი სკოლებში არაქართულენოვანი მოსწავლეების რაოდენობის ზრდაზე? რამდენად ეფექტურია სწავლა-სწავლება აღნიშნულ სიტუაციაში? დადებითი და უარყოფითი მხარეები
- როგორ ხედავთ არაქართულენოვანი მოსწავლეებისთვის ენების სწავლების პროცესს (განსაკუთრებით ქართული ენის) შემდეგი 5 წლის განმავლობაში? იზრდება თუ არა სწავლების ხარისხი? თქვენი აზრით, რა უნდა გააკეთონ გადაწყვეტილების მიმღებმა პირებმა განათლების სამინისტროდან, რათა პროგრამები უფრო ეფექტური გახდეს და მივაღწიოთ დასახულ მიზნებს?
- რომელი ქვეყნების განათლების სისტემების გამოცდილების გაზიარება იქნებოდა რელევანტური საქართველოს განათლების სისტემისთვის ეთნიკური უმცირესობების განათლების პოლიტიკასთან დაკავშირებით?
- ჩამოაყალიბეთ თქვენი რეკომენდაციები განათლების სამინისტროსთვის სახელმწიფო ენის მხარდაჭერის პროგრამების განვითარებისათვის.
- ჩამოაყალიბეთ თქვენი რეკომენდაციები ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელთა მაქსიმალური განვითარებისათვის.
- ხომ არ გნებავთ რაიმეს დამატება?

დიდი მადლობა თანამშრომლობისთვის!

დანართი N3

ცხრილი N	დასახელება
1	სკუტნაბ–კანჯასის მიერ გამოყოფილი ბილინგვალი მოსწავლეთა ბილინგვური განათლების 10 ფორმა
2	ძირითადი ისტორიული მომენტები ენობრივ განათლებასთან დაკავშირებით
3	საქართველოში არსებული ზოგადსაგანმანთლებლო დაწესებულებების ტიპებისა და სექტორების შესახებ ინფორმაცია
4	საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში მოსწავლეთა ეთნიკური ნიშნით დახარისხების მაჩვენებელი
5	მასწავლებლების რაოდენობა საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში სექტორების მიხედვით
6	სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლის ცხრილი საკომპენსაციო გაკვეთილების ფარგლებში
7	ბილინგვური განათლების მოდელის ე.წ. „შეფასების სამშრიანი ანალიტიკური ჩარჩოთ“ (ჯაჯანიძე, 2023. გვ. 86)
8	ანალიტიკური ჩარჩო, რომლის მიხედვით შესაფებულია საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში არსებული სიტუაცია, რაც არსებობს სუბმერსიული განათლების მიმდინარეობის დროს (ჯაჯანიძე, 2023. გვ. 152.).
9	ანალიტიკური სამშრიანი ჩარჩოს მიხედვით შეფასებული საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელი.

დანართი N4

დიაგრამა N	დასახელება
1	რეგიონი
2	მუნიციპალიტეტი
3	სკოლის ტიპი
4	მოსწავლეთა შორის რამდენი პროცენტია ქართულენოვანი?
5	მოსწავლეთა შორის რამდენი პროცენტია სომხურენოვანი?
6	მოსწავლეთა შორის რამდენი პროცენტია აზერბაიჯანულენოვანი?
7	მოსწავლეთა შორის რამდენი პროცენტია რუსულენოვანი?
8	სხვა ენოვანი?
9	მასწავლებელთა რაოდენობა, რომლებიც ფლობენ ორ ან მეტ ენას
10	სკოლაში 1999-2024 წლებში განხორციელდა ბილინგვური (ორენოვანი) განათლების მოდელით სწავლება
11	რომელ წლებში მიმდინარეობდა ბილინგვური მოდელით სწავლება?
12	ბილინგვური განათლების მოდელის/მოდელების განხორციელების ინიციატორი იყო (მონიშნეთ შესაბამისი პასუხი/პასუხები)
13	როგორ შეირჩა თქვენი სკოლა? (მონიშნეთ შესაბამისი პასუხი)
14	ბილინგვური განათლების მოდელით/მოდელებით სწავლება დღესაც მიმდინარეობს ჩვენს სკოლაში.
15	განხორციელებული/მიმდინარე ბილინგვური განათლების მოდელი/მოდელები ასახულია სკოლის ოფიციალურ დოკუმენტებში
16	ჩვენს სკოლაში საჭიროა განხორციელდეს ბილინგვური განათლების მოდელი/მოდელები

17	სუბმერსია (1): ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლე, რომელიც ვერ ფლობს ქართულ ენას, მოხვდება კლასში, სადაც სწავლება ქართულ ენაზე მიმდინარეობს და მოსწავლეთა უმრავლესობა საუბრობს ქართულ ენაზე.
18	სუბმერსია (2): ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლე მოხვდება კლასში, სადაც ყველა ბავშვი ეთნიკურ უმცირესობას მიეკუთვნება და სწავლება ქართულ ენაზე მიმდინარეობს.
19	სუბმერსია საკომპენსაციო გაკვეთილებთან ერთად (1): ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები ყველა საგანს სწავლობენ ქართულ ენაზე. მათ ყოველდღე უტარდებათ დამატებითი გაკვეთილები საგაკვეთილო საათების დამთავრების შემდეგ, სადაც საგნების შინაარსი ხელმეორედ გამარტივებული სახით ქართულ ენაზე მიეწოდებათ.
20	სუბმერსია საკომპენსაციო გაკვეთილებთან ერთად (2): ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები ყველა საგანს სწავლობენ ქართულ ენაზე. გაკვეთილების დამთავრების შემდეგ მათ უტარდებათ ქართული ენის გაკვეთილები.
21	სუბმერსია საკომპენსაციო გაკვეთილებთან ერთად (3): ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები დაწყებით კლასებში ქართულ ენას, მათემატიკას და ბუნებისმეტყველებას სწავლობენ ქართულ ენაზე ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების მიდგომით შექმნილი სპეციალური პროგრამით, კლასელებისგან განცალკევებით. ხოლო დანარჩენ საგნებს სწავლობენ კლასელებთან ერთად. ენობრივი კომპეტენციების განვითარებასთან ერთად თანდათან

	ბრუნდებიან ძირითად კლასში და საბოლოოდ, ყველა საგანს სწავლობენ თანატოლებთან ერთად ქართულ ენაზე.
22	სეგრეგაციული: ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეები სკოლაში სწავლობენ მხოლოდ თავიანთ მშობლიურ ენაზე.
23	სახელმწიფო ენის სწავლებით: ეთნიკური უმცირესობები სკოლაში სწავლობენ მშობლიურ ენაზე და ქართული ენა ისწავლება, როგორც საგანი.
24	ნაწილობრივი „ჩაძირვა“: ეთნიკური უმცირესობები სკოლაში სწავლობენ მშობლიურ ენაზე, მხოლოდ რამდენიმე საგანი ისწავლება ქართულ ენაზე.
25	მეორე ენის „ჩაძირვის“ მოდელი: ეთნიკური უმცირესობები სკოლაში სწავლობენ ძირითადად მშობლიურ ენაზე, შემდეგ კი თანდათან ხდება ქართული ენით ჩანაცვლება.
26	ტრანზიტული ბილინგვური განათლება: ეთნიკური უმცირესობის ენა, როგორც სწავლების ენა, ქართული ენის პარალელურად გამოიყენება და ქართული ენით დატვირთვა თანდათანობით იმატებს.
27	ადრეული ტოტალური იმერსია: ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები სწავლას იწყებენ ქართულ ენაზე და პირველი ორი წელი მხოლოდ ამ ენაზე მიმდინარეობს ყველა საგნის სწავლება. ეთნიკური უმცირესობების ენის სწავლება მესამე კლასიდან იწყება, ყოველწლიურად მისი მოცულობა სულ უფრო იზრდება, ბოლო კლასებში საგნის უმეტესი ნაწილის სწავლება ეთნიკური უმცირესობების ენაზე მიმდინარეობს, ხოლო ქართულ ენაზე მხოლოდ რამდენიმე საგანი ისწავლება.
28	ბილინგვური განათლება უმცირესობის ენის შესანარჩუნებლად: ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი ბავშვები სკოლაში

	სწავლობენ ქართულ ენაზე, სადაც მათი მშობლიური ენა ისწავლება, როგორც საგანი.
29	სრული იმერსია: ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი ბავშვები სკოლაში სწავლობენ ქართულ ენაზე და მხოლოდ რამდენიმე საგანი ისწავლება მათ მშობლიურ ენაზე.
30	ორმხრივი „ჩაძირვის“ მოდელი: ნახევარი კლასის მოსწავლეები არიან ქართულ ენაზე მოლაპარაკეები, ხოლო მეორე ნახევარი- ეთნიკური უმცირესობების ენაზე. სწავლება მიმდინარეობს ორივე ენაზე.
31	დახმარებითი ბილინგვური მოდელი: ორენოვანი გაკვეთილები, სადაც სახელმწიფო ენის საათობრივი დატვირთვა თანდათანობით იზრდება, მაგრამ მშობლიური ენა ყოველთვის სარგებლობს მხარდაჭერით.
32	დუალური ბილინგვური განათლება: ეთნიკური უმცირესობის ენა ქართული ენის პარალელურად გამოიყენება, როგორც სწავლების ენა. ნახევარი დღის განმავლობაში სწავლება ქართულ ენაზე მიმდინარეობს, ხოლო მეორე ნახევარი - მშობლიურ ენაზე. ანდა, მოსწავლეებს ერთ დღეს/კვირას რომელიმე საგანს ერთ ენაზე ასწავლიან, ხოლო სხვა დღეს/კვირას - მეორეზე.
33	ორმხრივი იმერსია: მოიცავს ორენოვან ჯგუფს, სადაც მოსწავლეები სწავლობენ ორ ენაზე, რის შედეგადაც ორივე ჯგუფი ეუფლება ერთნაირად ორივე ენას.
34	მესამე ენაზე ბილინგვური განათლება: ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლები სკოლაში სწავლობენ არა მშობლიურ და სახელმწიფო ენაზე, არამედ, მესამე ენაზე, მაგალითად რუსულად, ინგლისურად, ფრანგულად და სხვა
35	სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლაში არაქართულენოვანი მოსწავლეების ზრდის დინამიკა

36	ინტერვენციების განხორციელების შეფასების ციკლი
37	ძირითად და საკომპენსაციო გაკვეთილების კლასში მოძრაობის ვიზუალურად წარმოდგენილი მოდელი
38	საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელის დაწყების დროს არსებული სიტუაცია
39	საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელის განხორციელების პროცესში არსებული სიტუაცია
40	საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელის სასურველი მდგომარეობა მეხუთე კლასში.
41	საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელში ჩართული ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეების ტესტირების შედეგები
42	საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელში ჩართული ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეების კლასელების ტესტირების შედეგები
43	საიმერლოს საჯარო სკოლის ბილინგვური განათლების მოდელში ტესტირების შედეგები პროექტში ჩართული 8 მოსწავლის (მეორე კლასი) და იმ მოსწავლეების, რომლებიც პროექტში ჩართვის კანდიდატები იქნებოდნენ სხვა კლასებში გავრცელების შემთხვევაში (მესამე და მეოთხე კლასი)