

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი  
ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებების ფაკულტეტი

დოქტორანტურის საგანმანათლებლო პროგრამა - „განათლების მეცნიერებები“

**ლენა ჯაჯანიძე**

**„სუბმერსიული პროგრამების ეფექტურობის კვლევა საქართველოს  
ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების საბაზო საფეხურზე“**

განათლების მეცნიერებების დოქტორის (Ph.D.) აკადემიური ხარისხის  
მოსაპოვებლად წარმოდგენილი დისერტაცია

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

თბილისი  
2023 წელი

## სარჩევი

<b>შესავალი</b>	<b>1</b>
<b>ლიტერატურის მიმოხილვა</b>	<b>7</b>
1.1 ბილინგვური განათლება- ისტორიული მიმოხილვა და მისი განვითარება სხვადასხვა კონტექსტში	<b>7</b>
1.2 ბილინგვური განათლების ტიპები	<b>11</b>
1.3 სუბმერსიული /მხოლოდ ერთ ენაზე განათლება და ბილინგვური განათლება უმცირესობათა ბავშვებისთვის (კვლევების ანალიზი)	<b>16</b>
1.4 სუბმერსიული პროგრამების ეფექტურობის პრინციპები/ პოზიტიური სასწავლო პრაქტიკა, მასწავლებელთა მიდგომები და მათი მნიშვნელობა	<b>40</b>
1.5 ბილინგვური განათლება საქართველოში	<b>49</b>
<b>კვლევის მეთოდოლოგია</b>	<b>75</b>
<b>კვლევის შედეგების ანალიზი</b>	<b>87</b>
<b>რეკომენდაციები</b>	<b>154</b>
<b>დასკვნა</b>	<b>158</b>
<b>გამოყენებული ლიტერატურა</b>	<b>159</b>
<b>დანართები</b>	<b>170</b>

# სუბმერსიული პროგრამების ეფექტურობის კვლევა საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების საბაზო საფეხურზე

## აბსტრაქტი

წინამდებარე სადოქტორო ნაშრომი ეფუძნება კვლევას, რომლის მიზანია სუბმერსიული/ერთ ენაზე სწავლების პროგრამების ეფექტურობის შესწავლა ენობრივად და კულტურულად მრავალფეროვან სასკოლო გარემოში და საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების საბაზო საფეხურზე პროგრამის განხორციელების პროცესში არსებული პრობლემებისა და გამოწვევების გამოვლენა. კვლევის მიზნიდან გამომდინარე, რელევანტური შერჩევის განსახორციელებლად და სუბმერსიული სწავლების ეფექტურობის შეფასებისთვის გამოვიყენეთ სამაგიდე და თვისებრივი კვლევის მეთოდები, ხოლო საკვლევი თემის თეორიული ანალიზისათვის - ბილინგვური განათლების სფეროს მკვლევრების, ტრილოსის, კარასქვილოსა და როდრიგესის ნაშრომების თეორიულ ჩარჩოზე დაყრდნობით, განვსაზღვრეთ საკვლევი საკითხები და მოვამზადეთ კვლევის შედეგების ანალიტიკური ჩარჩო. საკვლევი საკითხები მოიცავდა ორ ძირითად მიმართულებას: 1) რამდენად ეფექტურია და უწყობს ხელს საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მიმდინარე სუბმერსიული პროგრამა ბილინგვური განათლების შემდეგი მიზნების მიღწევას: ბიკულტურალიზმი; ორი კულტურის ცოდნა (ღირებულებები); ბილინგვიზმი; პოზიტიური დამოკიდებულებები გასხვავებულობისადმი (ეთნიკური, ლინგვისტური) და თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნა უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის; 2) რამდენად გამოიყენება სამიზნე სკოლებში სუბმერსიული პროგრამების ეფექტურად განხორციელების პრაქტიკა ბილინგვური განათლების მიზნების მისაღწევი ძირითადი პრინციპების შესაბამისად: (1) მოსწავლეთა თანასწორი სწავლება (2) სოციალური ინტერაქციის ხელშეწყობა უმცირესობათა და დომინანტ მოსწავლეებს შორის; (3) წარმატებული სასწავლო სტრატეგიების გამოყენება; (4) მოსწავლეთა ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინება.

კვლევის ძირითად მიგნებებად შეიძლება გამოვყოთ შემდეგი:

- მიუხედავად პოზიტიურად განწყობილი საკანონმდებლო ბაზისა, საქართველოს კონტექსტში სუბმერსიული ბილინგვური განათლების პროგრამების განმახორციელებელი სკოლები ვერ უზრუნველყოფენ უმცირესობათა მოსწავლეებისათვის თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნას და, შესაბამისად, თანაბრად კონკურენტუნარიანი კურსდამთავრებული მოსწავლეების გამოშვებას;

- გამოკითხული პედაგოგებისა და დირექტორების უმრავლესობა სტერეოტიპულ და ეთნოცენტრულ დამოკიდებულებას ავლენს ენობრივი, ეთნიკური და კულტურული განსხვავებულობის მიმართ და მათ უფრო დაბალი მოლოდინები აქვთ ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებისაგან, დომინანტი ჯგუფის მოსწავლეებთან შედარებით, რაც სავარაუდოა, რომ ნეგატიურ გავლენას მოახდენს უმცირესობის მოსწავლეთა სწავლისადმი მოტივაციასა და აკადემიურ მიღწევებზე.

- სამიზნე სკოლების თითქმის აბსოლუტურ უმრავლესობაში იშვითად მიმართავენ, ან არ საერთოდ მიმართავენ აქტიური სწავლების წარმატებულ სტრატეგიებს და არ ითვალისწინებენ მოსწავლეთა ენობრივ საჭიროებებს სასწავლო პროცესში. ისევე, როგორც სკოლის მართვის პროცესში არ აისახება არსებული ენობრივი და კულტურული მრავალფეროვნება, რაც აფერხებს მოსწავლეთა შორის ბილინგვიზმისა და ბიკულტურალიზმის განვითარებას;

ნაშრომის ბოლოს, კვლევის მიგნებებზე დაყრდნობით, წარმოდგენილია რეკომენდაციები როგორც სამეცნიერო, ასევე პრაქტიკული თვალსაზრისით, განათლების პოლიტიკისა და სუბმერსიული პროგრამების ეფექტურობის გაუმჯობესებისათვის, რომლებიც დაფუძნებულია შესწავლილი საკითხების შედეგების ანალიზსა და ცვლილებების კომპლექსურ ხედვაზე.

კვლევის სამეცნიერო ღირებულებას წარმოადგენს ბილინგვური განათლების პროგრამების შეფასების ანალიტიკური ჩარჩოს სამშრიანი მოდელის შემუშავება, რომელიც ბილინგვური განათლების სფეროში სამომავლოდ კვლევების შეფასების ინსტრუმენტად შეიძლება გამოვიყენოთ. გარდა ამისა, კვლევის ფარგლებში სუბმერსიული განათლების პროგრამის სასკოლო საფეხურზე, საქართველოს

კონტექსტში პირველად შესწავლა ზოგადად სამეცნიერო საზოგადოებისათვის ახალი პერსპექტივის მიცემისა და გამოცდილების გაზიარების საშუალებაა.

კვლევის პრაქტიკული ღირებულებაა მისი შედეგებისა და მიგნებების გათვალისწინება მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების, მრავალფეროვან სასწავლო გარემოში სწავლებისათვის გადამზადების, ასევე - სკოლის ადმინისტრაციის მომზადებისა და სკოლის სასწავლო გეგმების შემუშავების პროცესში.

## Abstract

This doctoral thesis is based on research, the purpose of which is to study the effectiveness of submersion education program in a linguistically and culturally diverse school environment and to identify problems and challenges in the process of implementing the program (in the context of Georgia). Based on the purpose of the study, desk and qualitative research methods were used to carry out relevant sampling and to evaluate the effectiveness of submersion teaching practise. The research questions were defined and the analytical framework of the research results was prepared, based on the theoretical framework of the researchers in the field of bilingual education - Trilos, Karasquillo and Rodriguez.

The research questions included two main directions: 1. How effective is the existing submersion program in relation to the development of the following goals of bilingual education: biculturalism; knowledge of two cultures (values); bilingualism; Positive attitudes towards diversity (ethnic, linguistic) and creation of equal educational opportunities for minority students; 2. To what extent the practice of implementing effective submersion programs is used by teachers in accordance with the following 4 important principles for submersion education: (1) equality of students; (2) social interaction between minority and dominant students; (3) the use of successful learning strategies by teachers and people involved in the learning process; (4) Consideration of students' linguistic needs in the learning process.

The main findings of the research are as follows:

- Despite the positive legislative framework, schools implementing submersion bilingual education programs in the context of Georgia cannot ensure the development of equal educational opportunities for minority students and therefore, equally competitive graduate students.

- The majority of interviewed teachers and principals show stereotypic and ethnocentric attitudes towards linguistic, ethnic and cultural differences, and they have different, lower expectations for students from linguistic minorities, in contrast to students from the dominant group.

- In the almost absolute majority of the target schools, they do not apply, or rarely apply, successful strategies of active learning and do not take into account the language needs

of students in the learning process. In the same way, the existing linguistic and cultural diversity is not reflected in terms of school management, which hinders the development of bilingualism and biculturalism among students.

At the end of the paper, based on the findings of the research, recommendations are presented both from a scientific and practical point of view for improving the effectiveness of education policy and submersion programs, which are based on the analysis of the results of the studied issues and a complex vision of changes.

The research has both scientific and practical value. The scientific value of the research is the development of a three-layer model of the analytical framework for the evaluation of bilingual education programs, which can be used as a tool for evaluating in future studies in the field of bilingual education, as well as the study of the submersion education program in the context of Georgia for the first time to give a new perspective to the scientific community and share experience.

The results of the research also have practical value, which can be used and taken into account in the process of professional development of teachers, preparation them for teaching in a diverse educational environment, as well as in the process of preparing school administration and developing school curricula.

## შესავალი

განათლებაში ინდივიდისა და ინდივიდუალიზმის დაფასების საკითხებს ჯერ კიდევ მე-18 საუკუნეებიდან ვხვდებით ფრანგი განმანათლებლის ჟან-ჟაკ რუსოს ნაშრომებში, სადაც ის ღირებულებებსა და მორალს განიხილავს, როგორც ბუნების ხმას, რომელსაც უნდა მივყვეთ და რომელიც ხშირად იხშობა ჩვენი სხვებისადმი დამოკიდებულებებითა და განწყობებით. რუსოს მსგავსად, ინგლისელი ფილოსოფოსი ჯონ სტიუარტ მილი ამტკიცებდა: „თუ ადამიანს აქვს ასატანად საღი აზრი და მისი გამოვლენის საკუთარი მეთოდი, მაშინ ამ ადამიანის ქვეყნად არსებობა საუკეთესო რამაა არა იმიტომ, რომ ის თავისთავადაა საუკეთესო, არამედ იმიტომ, რომ მას მოეპოვება ინდივიდუალიზმი“ (მილი, 1975).

ინდივიდუალიზმი გამოვლინდება ხალხთა კულტურაში და კულტურა, თავის მხრივ, გავლენას ახდენს ინდივიდებზე. ინდივიდი კულტურულ მახასიათებლებს იძენს იმ გარემოში, სადაც იბადება, იზრდება და სხვა კულტურას ხვდება. კულტურათა თანხვედრა და თანაარსებობა ქმნის კულტურულ მრავალფეროვნებას.

კულტურული მრავალფეროვნება მოიაზრებს როგორც კულტურულ განსხვავებებს ღირებულებებში, რწმენასა და ქცევებში, რომლებიც ისწავლეს და იზიარებენ ურთიერთდამოკიდებული ადამიანთა ჯგუფები, ასევე - კულტურული სხვაობები განსაზღვრულია ეროვნების, ეთნიკურობის, სქესის, ასაკის, ფიზიკური მახასიათებლების, სექსუალური ორიენტაციის, ენის, ეკონომიკური მდგომარეობის, განათლების, პროფესიის, რელიგიის, ორგანიზაციული კუთვნილებისა და ნებისმიერი სხვა კულტურული იდენტობის წყაროს მიხედვით, რომელიც შეიძლება ინდივიდისათვის რელევანტური იყოს (ბენეტი და ბენეტი, 2004).

ინდივიდუალიზმისა და კულტურული თვითმყოფადობის შენარჩუნება გლობალიზაციისა და ადამიანთა მიგრირების პროცესში გამოწვევად გვევლინება და, შესაბამისად, კულტურული მრავალფეროვნების შენარჩუნების საკითხიც განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს.

განსხვავებული ინდივიდების და, შესაბამისად, კულტურული მრავალფეროვნების აღიარება, მის დაცვასა და შენარჩუნებაზე ზრუნვა ადამიანის



ბუნებრივ მოთხოვნილებებსა და ხასიათში ნაკლებად ჯდება, ის უფრო მეტად დასწავლილი და გამომუშავებული უნარია, რომელიც მულტიკულტურული ურთიერთობებითა და ინტერკულტურული განათლების გზით ვითარდება.

კულტურული თვითმყოფადობის შენარჩუნების საკითხი საქართველოს კონტექსტში ისტორიულად და დღემდე აქტუალური საკითხია, ვინაიდან ქვეყანა ეთნიკური და, შესაბამისად, კულტურული, ლინგვისტური, რელიგიური მრავალფეროვნებით ხასიათდება.

არსებულ მრავალფეროვნებაზე საპასუხოდ, საქართველო უმცირესობათა უფლებების დაცვისა და მათი საზოგადოებაში ინტეგრირების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მექანიზმად განათლების ხელმისაწვდომობის გაზრდას განიხილავს, რომლის ფარგლებშიც უმცირესობებს კულტურული და ენობრივი მრავალფეროვნების შენარჩუნებისა და, ამავდროულად, სახელმწიფო ენის შესწავლის მხარდაჭერის საკანონმდებლო გარანტიებს აძლევს (ზოგადი განათლების კანონი, მუხლი 4, პუნქტი 3).

ეროვნული სტატისტიკის დეპარტამენტის 2014 წლის საყოველთაო აღწერის მონაცემებით, საქართველოს მოსახლეობის 13,2% ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი ცხოვრობს საქართველოში, რომელთაგან ყველაზე მრავალრიცხოვანი აზერბაიჯანელი (6.3%) და სომეხი (4,5%) მოსახლეობაა. უმცირესობებისათვის მშობლიურ ენაზე განათლების მიღების შესაძლებლობების უზრუნველსაყოფად საქართველოში მოქმედი 2085 საჯარო სკოლიდან 208 საჯარო სკოლა არის არაქართულენოვანი (განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი სტრატეგია, 2017), რაც გულისხმობს, რომ საქართველოს მოქალაქეებისათვის არა მხოლოდ ნებადართულია მშობლიურ ენაზე სრული ზოგადი განათლების მიღება, არამედ სახელმწიფო აფინანსებს და უზრუნველყოფს ეთნიკური უმცირესობების ამ ორი, ყველაზე მრავალრიცხოვანი ჯგუფისათვის (სომეხები და აზერბაიჯანლები, ასევე - არსებობს რამდენიმე რუსულენოვანი სკოლაც) მშობლიურ ენაზე ზოგადი განათლების მიღებას.

არაქართულენოვან მოსახლეობას, გარდა მშობლიურ ენაზე ზოგადი განათლების მიღებისა, შესაძლებლობა აქვთ, განათლება ქართულენოვან სკოლაშიც მიიღონ - მათი

არჩევანის შესაბამისად, რაც ბოლო წლების განმავლობაში საქართველოში გარკვეულ ტენდენციად ჩამოყალიბდა არაქართულენოვანი მოსახლეობით მჭიდროდ დასახლებულ რეგიონებსა თუ დედაქალაქში.

არადომინანტური ენობრივი ჯგუფების წარმომადგენელთა სწავლის პროცესს უმრავლესობის სკოლაში, სადაც სწავლება უმრავლესობის ენაზე მიმდინარეობს **სუბმერსიულ განათლებას** უწოდებენ, რაც წინამდებარე ნაშრომის ძირითადი საკვლევი საკითხია და ნაშრომის შემდგომ თავებში სიღრმისეულად იქნება განხილული.

უმრავლესობის სკოლაში უმცირესობების მოსწავლეთა დომინანტურ ენაზე სწავლება ზოგადი მიზნობრიობით ასიმილაციას უკავშირდება და არა ინტეგრაციას, თუმცა, უნდა შევნიშნოთ, რომ საქართველოს კონტექსტში ეს არ წარმოადგენს სახელმწიფო დეკლარირებულ ენობრივ პოლიტიკას, მით უფრო, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, სახელმწიფოს ენობრივი პოლიტიკა უმცირესობათა ენობრივ და კულტურულ ინტეგრაციას უკავშირდება, შესაბამისად, ამ შემთხვევაში დომინანტურ ენაზე სკოლაში სწავლის გადაწყვეტილება მოსწავლისა და მშობლის თავისუფალ არჩევანს გამოხატავს, რაც, ასევე, შესაძლოა, ქართულენოვან საზოგადოებაში სწრაფად ინტეგრირების სურვილით იყოს განპირობებული.

როგორც საქართველოს განხილული კონტექსტი გვიჩვენებს, ეთნიკური უმცირესობების (რომლებიც ამავედროულად ქვეყანაში ენობრივ და რელიგიურ უმცირესობებსაც წარმოადგენენ) ინტეგრირების საკითხი მჭიდროდ უკავშირდება სასკოლო მრავალფეროვნების მართვის საკითხებს.

სასკოლო მრავალფეროვნების მართვა და განსხვავებული ენობრივი და კულტურული ფონის მქონე მოსწავლეთა სწავლების საკითხი განსაკუთრებული გამოწვევაა სუბმერსიული სკოლებისათვის, სადაც დომინანტ ეთნიკურ და ენობრივ ჯგუფთან ერთად ეთნიკური უმცირესობებიც სწავლობენ და ხარისხიანი განათლების მიცემა და ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული საჭირო უნარებისა და კომპეტენციების განვითარება სკოლის უმნიშვნელოვანესი პასუხისმგებლობაა.

წინამდებარე ნაშრომი მიზნად ისახავს, შეისწავლოს საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების საბაზო საფეხურზე სუბმერსიული

საგანმანათლებლო პროგრამის განხორციელების ფარგლებში სასკოლო მრავალფეროვნების მართვის პრაქტიკები, შეაფასოს პროგრამაში ჩართულ მასწავლებელთა დამოკიდებულებები და განწყობები არსებული მრავალფეროვნების მიმართ და გამოავლინოს გამოწვევები, რათა სამომავლოდ სასკოლო მრავალფეროვნების მართვა და ინტერკულტურული განათლების პრინციპების გატარება საქართველოს სკოლებში უფრო ეფექტურად განხორციელდეს.

## ნაშრომში გამოყენებული ტერმინების განმარტება

**ბილინგვიზმი და ბილინგვალი** - ბილინგვიზმი ორ ენასთან დაკავშირებულ საკითხს, ორი ენის ფლობას გულისხმობს. ბილინგვალად ითვლება პიროვნება, რომელსაც ორი ან მეტი ენის გამოყენება შეუძლია ყოველდღიურ ცხოვრებაში.

**ბილინგვური / მულტილინგვური განათლება** - განათლების სასკოლო პროგრამაა, როდესაც ერთზე მეტი ენა გამოიყენება საგნების ორენოვანი სწავლებისთვის ან სკოლაში სწავლების ენა განსხვავებულია სახლში სასაუბრო ან თემის ენისაგან.

**სუბმერსია** - არის განათლების ფორმა, რომლის ფარგლებშიც უმცირესობათა წარმომადგენელი მოსწავლეები სწავლობენ სკოლებში, სადაც სწავლების ენად გამოიყენება უმრავლესობის ენა და ენობრივი უმცირესობის მოსწავლე სწავლობს უმრავლესობის მოსწავლეებთან ერთად.

**უმცირესობა** - ქვეყანაში მუდმივად მცხოვრები მოსახლეობის არადომინანტი ნაწილი, რომელიც უმრავლესობისაგან განსხვავდება თავისი ეთნიკური, რელიგიური თუ ლინგვისტური მახასიათებლებით და სურს შეინარჩუნოს თვითმყოფადობა.

**კულტურა** - გულისხმობს ადამიანის, ეპოქის ან ჯგუფის ცხოვრების გარკვეულ წესს; ასევე, აერთიანებს ადამიანთა ინტელექტუალური და შემოქმედებითი აქტივობის პრაქტიკასა და ნიმუშებს.

**ენობრივი მრავალფეროვნება** - განიხილება, როგორც ინდივიდის უნარი და პრაქტიკა, ისაუბროს სხვადასხვა ენაზე, ასევე - ერთ გეოგრაფიულ არეალში წარმოდგენილი ენობრივი სახესხვაობები.

**ინტერკულტურული მგრძობელობა** - ინდივიდის უნარი, განასხვავოს კულტურულად განსხვავებული ადამიანების ქცევები, აღქმები და გრძობები და უნარი, აღიაროს და პატივი სცეს მათ.

**სტერეოტიპი** - ერთხელ შექმნილი წარმოდგენა / შეხედულება ადამიანთა გარკვეული ჯგუფის შესახებ, რომელიც ვრცელდება მის ყველა წევრზე, მიუხედავად იმისა, შეესაბამება თუ არა იგი კონკრეტულ პიროვნებას.

**ეთნოცენტრიზმი** - საკუთარი ეთნიკური ჯგუფისათვის უპირატესობის მინიჭება.

**თანასწორობა** - სიტუაცია, სადაც გენდერულად, ეთნიკურად, რასობრივად, რელიგიურად და სხვა მხრივ განსხვავებულ ადამიანებს სამართლიანად ექცევიან და სამართლიან შესაძლებლობებს აძლევენ.

**მეტაანალიზი**- რაიმეს ანალიზის გაკეთება ხელახლა, არსებულ მონაცემებსა და მიგნებებზე დაყრდნობით კომბინირებული კვლევის ჩატარება.

## თავი 1. ლიტერატურის მიმოხილვა

### 1.1. ბილინგვური განათლება - ისტორიული მიმოხილვა და მისი განვითარება

#### სხვადასხვა კონტექსტში

ბილინგვურ განათლებას უძველესი ისტორია აქვს და ის შეიძლება ისეთივე ძველი იყოს, როგორც თავად განათლების ისტორია (ლევისი, 1978). ბილინგვური განათლების ისტორიის განვითარების დამადასტურებლად ჯერ კიდევ 1970-იანი წლების შუა ხანებში სირიის ტერიტორიაზე აღმოჩენილი უძველესი, ორენოვანი ებლაიტური (ლურსმული დამწერლობის გამოყენებით) და შუმერული წარწერები მიიჩნევა, რაც მიუთითებს, რომ ორენოვან განათლებას სულ მცირე 4000-დან 5000 წლის ისტორია უნდა ჰქონდეს (გარსია, 2009).

ბეიკერი (2008) მიიჩნევდა, რომ უძველესი უნდა ყოფილიყო ბილინგვური განათლების ჩამოყალიბების ისტორია, რომელიც ადამიანთა შორის კომუნიკაციის მიზნობრიობამ განსაზღვრა და მის პრიმიტიულ ჩანასახს პირველყოფილ საზოგადოებამდე შეიძლება მივყავდეთ. ეპოქალური განვითარების თვალსაზრისით და ყოველდღიური საკომუნიკაციო საჭიროებებიდან გამომდინარე, მრავალენოვანი განათლების ევოლუციის ერთ-ერთ დასტურად და ქრონოლოგიურ ეტაპად შეიძლება ბიბლიურ მოვლენათა განვითარებაც მოვიაზროთ, როდესაც ჯერ კიდევ არ არსებობდა ეროვნული სახელმწიფოები და სოციალურ-პოლიტიკური მიზნებიდან გამომდინარე კულტურათა შორის კონტაქტი გაფართოებული იყო. ბილინგვური განათლების ენციკლოპედიაში ბეიკერი (2008) ორენოვანი განათლების მიზნობრივი განვითარების საწყისად იესოს დაბადების პერიოდს მოიაზრებდა.

„იესოს დროის ბიბლიური პერსონაჟები არამეულ ენაზე მეტყველებდნენ, შემდეგ კი, ორენოვანი ან მრავალენოვანი განათლების გარკვეული ფორმით, შეისწავლიდნენ ებრაულ, ლათინურ და ბერძნულ ენებს. სხვაგვარად არ შეიძლებოდა მომხდარიყო, რადგან სამყაროს ეს ნაწილი მრავალი ვიზიტორისა თუ დამპყრობლის გზაგასაყარზე მდებარეობდა“ (ბეიკერი, 2008, გვ.872).

თანამედროვე საზოგადოებაში ბილინგვური განათლების განვითარების ძირითადი მიზანი თანხვედრა მისი წარმოშობის უძველეს მიზნებს, თუმცა სხვადასხვა

ქვეყანაში კონტექსტისა და საჭიროებების გათვალისწინებით სხვადასხვაგვარად ვითარდება. შეერთებულ შტატებში ბილინგვური განათლების განვითარება ისტორიულად კონტექსტუალიზებულია სხვადასხვა მიზეზით, როგორებიცაა მკვიდრი ამერიკული ენების შენარჩუნების საკითხი, მე-18-მე-20 საუკუნეების პერიოდის ევროპული იმიგრაციისადმი საპასუხო ენობრივი პოლიტიკა, რომელიც ამავდროულად სამოქალაქო უფლებების დაცვის ჭრილში განიხილებოდა და მოგვიანებით კი 1960-იან წლებში ფიდელ კასტროს რევოლუციის შემდეგ კუბელი დევნილების იმიგრაციისადმი რეაგირება.

თუმცა, ამერიკის კონტექსტში ბილინგვური განათლების ისტორია შეერთებული შტატების გამოცდილებით არ იწყება. კლოსი (1998) თავის წიგნში „ამერიკული ორენოვანი ტრადიცია“ ადასტურებს ორენოვანი განათლების არსებობას ჩრდილოეთ ამერიკაში ჯერ კიდევ მეჩვიდმეტე საუკუნეში, შეერთებული შტატების დაარსებამდე. ის მიუთითებდა, რომ ორენოვანი განათლება ყველაზე გავრცელებული იყო იმ ადგილებში, სადაც არაინგლისურენოვანი ემიგრანტები დასახლდნენ და შეადგენდნენ ადგილობრივი მოსახლეობის ძირითად ნაწილს. მაგალითად, გერმანულ-ინგლისური ორენოვანი განათლება ხელმისაწვდომია მეჩვიდმეტე საუკუნეში და გავრცელებული იყო გერმანულ თემებში დღევანდელი ამერიკის შეერთებული შტატების მთელს ტერიტორიაზე, აშშ-ის პირველ მსოფლიო ომში ჩართვამდე(კლოსი, 1998).

ამერიკული კონტექსტისაგან განსხვავებით, ბილინგვური განათლება ევროპაში ოფიციალურ ევროპულ ენებთან მიმართებით სხვაგვარად იყო კონცეპტუალიზებული და ის შემმატებელი კონტექსტითა და პრესტიჟულობით ხასიათდებოდა. ევროპული ბილინგვური განათლების აღსაწერად დე მეხიამ (2002) გამოიყენა ტერმინი „ელიტური“, რომლის ფარგლებშიც ბავშვების უმრავლესობას ასწავლიან ორი პრესტიჟული ენის საშუალებით.

ევროპაში დომინანტურ ენებზე ბილინგვური განათლების განვითარება პირდაპირ კავშირშია 1990-იანი წლების დასაწყისიდან ევროკავშირის პოლიტიკის დოკუმენტების სერიების გამოქვეყნებასთან, რომლის შესაბამისადაც ორი ევროპული ინსტიტუტი იზიარებს პასუხისმგებლობას ევროპაში ენობრივი განათლების

პოლიტიკის განსაზღვრაზე, ესენია: ევროკომისია (28 წევრი ქვეყანა, დაფუძნებულია ბრიუსელში) და ევროპის საბჭო (47 წევრი ქვეყანა). ამ უკანასკნელის მიზნები ეხება ადამიანის უფლებების დაცვას, რომელიც მოიცავს პლურილინგვურ და ინტერკულტურულ განათლებას, პირველ ენაზე საუბრის უფლებას, დამატებითი ენების უწყვეტად სწავლისა და სკოლაში ხარისხიანი განათლების მიღების უფლებებს.

ევროპულ სივრცეში ბილინგვური განათლება მოაზრებულია როგორც პლურილინგვური განათლების ზოგადი პროექტის ერთ-ერთი განზომილება, რომელიც ინტერკულტურული განათლების ძირითადი არსის შესაბამისად, მოსწავლესა და მისი ენობრივი და კულტურული რესურსების მრავალფეროვანი რეპერტუარის გათვალისწინებაზეა ორიენტირებული (ჰელოტი და კავალი, 2017).

ბილინგვური განათლების განვითარების მიზეზებისა და მიზნების ორი ყველაზე ცნობილი, ამერიკული და ევროპული გამოცდილების მოკლე განხილვა გვაჩვენებს, რომ თავად ტერმინიც კი- ბილინგვური განათლება სხვადასხვა პოლიტიკურ და კულტურულ კონტექსტში შესაძლოა განსხვავებულად იქნეს გამოყენებული და აღქმული, მით უფრო, განსხვავდებოდეს მისი განხორციელების პრინციპები.

ელენ ბიალისტოკი ბილინგვურ განათლებას მიიჩნევს ქოლგა ტერმინად, რომელიც მოიცავს საგანმანათლებლო პროგრამების მთელ რიგს, შექმნილია მოსწავლეთა ფართო სპექტრისთვის და მოიაზრებს უამრავ განმასხვავებელ გარემოებას. ბიალისტოკის განმარტებით, ბილინგვური განათლება ეხება ნებისმიერ სასკოლო პროგრამას, რომელშიც ერთზე მეტი ენა გამოიყენება საგნების ორენოვანი სწავლებისთვის ან სკოლაში სწავლების ენა განსხვავებულია სახლში სასაუბრო ან თემის ენისაგან (ბიალისტოკი, 2016).

ბეიკერის მიხედვით, ბილინგვური განათლება, ფართო გაგებით, გულისხმობს ერთი მხრივ, საგანმანათლებლო პროგრამას, სადაც სწავლების ენად ორი ენა გამოიყენება და, მეორე მხრივ, მონოლინგვურ სასწავლო გარემოს მოსწავლეებისათვის, როდესაც სწავლების ენად, მხოლოდ ერთი ენა- უმრავლესობის/სახელმწიფო ენა გამოიყენება (ბეიკერი, 2010).



ჯენესიმ კი განსაზღვრა ბილინგვური განათლება, როგორც განათლება, რომელიც მიზნად ისახავს ბილინგვური (ან მრავალენოვანი) კომპეტენციების განვითარების ხელშეწყობას ორივე (ან ყველა) ენის გამოყენებით და განიხილა იგი როგორც აკადემიური სასწავლო გეგმის შესრულების მნიშვნელოვანი ნაწილი (ჯენესი, 2004).

ზემოთ წარმოდგენილი განმარტებებისაგან განსხვავებით, როსელმა და ბეიკერმა (როსელი, ბეიკერი, 1996) დაახასიათეს ბილინგვური განათლება, როგორც ტრანსფორმაციული მოვლენა, რომელიც მოიცავდა არაინგლისურენოვანი მოსწავლეებისათვის სწავლების ენაზე კითხვისა და წერის, ხოლო მშობლიურ ენაზე საგნობრივი შინაარსის სწავლებას, გარკვეული პერიოდის შემდგომ სრულად ინგლისურენოვან სწავლებაზე გადასვლის მიზნობრიობით.

მკვლევარები ვილი და ვრაითი (2004) ბილინგვური განათლების განვითარებას პოლიტიკურ, ეკონომიკურ, ისტორიულ და სოციოკულტურულ ფაქტორებთან მჭიდრო და კომპლექსურ კავშირში განიხილავენ.

ნებისმიერ კონტექსტში, ბილინგვური განათლების განვითარების გადამწყვეტ ფაქტორად უფრო ხშირად ენობრივი პოლიტიკა განიხილება, რაც შემდგომში ბილინგვური განათლების მიზნებსა და განხორციელების განსხვავებული მიდგომების ჩამოყალიბებასაც განაპირობებს.

ბილინგვური განათლების მიზნობრიობისა და მახასიათებლების მრავალფეროვანი პალიტრა სხვადასხვა სიტუაციას აღწერს და საგანმანათლებლო პროგრამებიც განსხვავებულ მიზნებს ატარებენ. ეს იმიტომ ხდება, რომ სხვადასხვა ქვეყანაში, ან თუნდაც ერთი ქვეყნის ფარგლებშიც კი, ბილინგვური განათლების განხორციელების განსხვავებული მიზნები და შესაბამისად გამოცდილება არსებობს, რომლებიც დროთა განმავლობაში სფეროს ექსპერტების მიერ ბილინგვური განათლების პროგრამებად ან მოდელებად განისაზღვრა.

ბილინგვური განათლების სხვადასხვა მიზნობრიობით განვითარება გვამღვებს საშუალებას განვსაზღვროთ ბილინგვური განათლების ტიპები, გამოვყოთ თითოეულის მახასიათებლები და მოვახდინოთ მათი კლასიფიკაცია.

## 1.2. ბილინგვური განათლების ტიპები

მაკკეი აღნიშნავს, რომ ბილინგვური განათლების განხორციელების განსხვავებული გამოცდილებებიდან მნიშვნელოვანია სხვადასხვა კომბინაციისა და ფაქტორის ანალიზი, რაც გარკვეულწილად გვეხმარება ბილინგვური განათლების ტიპოლოგიის განსაზღვრაში, თუმცა ამავდროულად გვაშორებს ბილინგვური განათლების, ან ბილინგვური სკოლის ტერმინისადმი უნიფიცირებული განმარტების მიღებისგან. მაგალითად, დიდ ბრიტანეთის სკოლებს, სადაც საგნების ნახევარი ისწავლება ინგლისურ ენაზე, ბილინგვურ სკოლებს უწოდებენ, ან როდესაც კანადის სკოლები, რომლებშიც ყველა საგანს ინგლისურად სწავლობენ ფრანკო-კანადელი ბავშვები, ასევე იწოდება ბილინგვურად (მაკკეი, 1972).

მაკკეი ცდილობს ბილინგვური განათლების კლასიფიცირებას სკოლის კურიკულუმის, ენის გამოყენებისა და ენის შემსწავლელის ფაქტორების ანალიზით.

სასკოლო კურიკულუმების თვალსაზრისით, ის ბილინგვური სკოლების ასეთ ტიპოლოგიას გვთავაზობს: 1) მედიალური სწავლების სკოლები, როდესაც სწავლების ენად გამოიყენება ერთი, ან ორი ენა. ამ შემთხვევაში სკოლას შესაძლოა ჰქონდეს მონოლინგვური და დუალური კურიკულუმი; 2) განმავითარებელი პროგრამა - როდესაც ხდება ორი ან მეტი ენის გაძლიერება, ან სწავლების ერთი ენიდან მეორე ენაზე ტრანსფერი; 3) დისტრიბუციული პროგრამა - ენების განაწილება შესაძლოა იყოს განსხვავებული ან თანაბარი/დაბალანსებული; 4) მიმართულებითი პროგრამა - შესაძლოა მიმართული იყოს დომინანტი კულტურისადმი ასიმილაციისაკენ, აკულტურაციისა ან ინტეგრაციისკენ. ან შესაძლოა არცერთი ჩამოთვლილისაკენ არ ისწრაფოდეს დასახელებული კურიკულუმი და მიზანი იყოს ენების გაძლიერება თანაბარ დონეზე. ამ შემთხვევაში სწავლების ენები არიან თანაბარი სტატუსის, თუმცა განსხვავებული; 5) ცვლილებითი კურიკულუმი - ცვლილება ერთი ენის ფლობიდან მეორე ენის ფლობაზე შესაძლოა იყოს სრული ან ეტაპობრივი (მაკკეი, 1972)

ბილინგვური განათლების ცალკეული პრაქტიკისა და მიდგომების მახასიათებლების გამოვლენის შედეგად კიდევ არაერთ ტიპოლოგიას ვხვდებით ბილინგვური განათლების მკვლევრებთან. თუმცა, ბილინგვური განათლების ერთ-ერთი ტიპოლოგია, რომელიც სკუტნაბ-კანჯასმა შემოგვთავაზა და აღიარებულია

ბილინგვური განათლების კვლევის სფეროში, მოიცავს ბილინგვური განათლების ათ მოდელს და მეტად სრულყოფილი და ლაკონური სახითაა წარმოდგენილი.

ქვემოთ, მეტი თვალსაჩინოებისა და შედარებისათვის, ცხრილის სახით წარმოგიდგინებ ბილინგვური განათლების დასახელებულ მოდელებს სკუტნაბ-კანჯასის ტიპოლოგიის მიხედვით, რომლებშიც კონკრეტული პროგრამების შესაბამისი საგანმანათლებლო და ენობრივი მიზნები, ასევე - ბენეფიციარ მოსწავლეთა სამიზნე ჯგუფებია ასახული.

ცხრილი N1. ბილინგვური განათლების პროგრამები/მოდელები

პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალურ-საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
სუბმერსია	ლინგვისტური უმცირესობა	უმრავლესობის ენა	ასიმილაცია/შემამცირებელი კონტექსტი	მონოლინგვიზმი
სუბმერსია საკომპენსაციო გაკვეთილებით	ლინგვისტური უმცირესობა	უმრავლესობის ენა მეორე ენის გაკვეთილებით	ასიმილაცია/შემამცირებელი კონტექსტი	მონოლინგვიზმი
სეგრეგაციული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენა (არჩევანის გარეშე)	აპარტიდი	მონოლინგვიზმი
ტრანზიტული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენიდან გადასვლა უმრავლესობის ენაზე	ასიმილაცია/შემამცირებელი კონტექსტი	შედარებითი მონოლინგვიზმი
ძირითადი/ უცხო ენის სწავლებით	ლინგვისტური უმრავლესობა	უმრავლესობის ენა, ისწავლება მეორე/უცხო ენა	შეზღუდული	შეზღუდული ბილინგვიზმი
სეპარატისტული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენა(არჩევანის გარეშე)	ავტონომია	შეზღუდული ბილინგვიზმი
იმერსია	ლინგვისტური უმრავლესობა	ორ ენაზე სწავლება, საწყის ეტაპზე მეორე ენაზე კეთდება განსაკუთრებული აქცენტი	პლურალიზმი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება
უმცირესობათა ენის შენარჩუნების პროგრამა	ლინგვისტური უმცირესობა	ორ ენაზე სწავლება, საწყის ეტაპზე მშობლიური ენის სწავლებაზე კეთდება აქცენტი	ენის შენარჩუნება, პლურალიზმი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება

დეალური ბილინგვური განათლება	შერეული კლასი	უმცირესობისა და უმრავლესობის ენები	ენის შენარჩუნება, პლურალიზმი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება
ერთენოვანი ბილინგვური პროგრამა	ლინგვისტური უმრავლესობა	უმრავლესობის ორი ენა	ენის შენარჩუნება, პლურალიზმი	ბილინგვიზმი

შენიშვნა: ცხრილი წარმოდგენილია კოლინ ბეიკერის სახელმძღვანელოს „ბილინგვური განათლებისა და ბილინგვიზმის საფუძვლები“ (2010, მეოთხე გამოცემა) მიხედვით.

ცხრილის შესაბამისად, გავრცელებული ბილინგვური პროგრამების განხორციელების მიზნებისა და შედეგებიდან გამომდინარე, წარმოდგენილი ტიპოლოგია კლასიფიცირდება სუსტ და ძლიერ პროგრამებად, იმის შესაბამისად, თუ რა არის ენობრივი და საგანმანათლებლო მიზანი - ენის შენარჩუნება და ბილინგვიზმი, თუ ენის დაკარგვა და მონოლინგვიზმი.

აღსანიშნავია, რომ ბილინგვური განათლების ძლიერი მოდელების განხორციელების მიზანია, მშობლიური ენის შენარჩუნების პარალელურად, უმრავლესობის ენის დაუფლება და ბილინგვიზმი. ხოლო სუსტი ბილინგვური პროგრამების მიზანია ენობრივი ასიმილაცია და მონოლინგვიზმი.

როგორც ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, ბილინგვური პროგრამების სხვა, მრავალი კლასიფიკაცია და ტიპოლოგიაც არსებობს, რომელიც განსხვავებულია ქვეყნების ენობრივი პოლიტიკის შესაბამისად. თუმცა, მნიშვნელოვანია შევნიშნოთ, რომ ნებისმიერ შემთხვევაში პროგრამები / მოდელები კლასიფიცირდება ორი ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორის გათვალისწინებით, ესენია: პროგრამის მიზნები და პროგრამის შედეგები.

ამ ორი ფაქტორზე დაყრდნობით ბეიკერი (2001) ბილინგვური პროგრამების მიზნობრიობას იდეოლოგიურ, ინტერნაციონალურ და ინდივიდუალურ ჭრილში განიხილავს. იდეოლოგიური/პოლიტიკური თვალსაზრისით ბილინგვიზმის მიზანი შეიძლება იყოს ასიმილაციონისტური, კონსერვაციული / შემნარჩუნებელი, ან პლურალისტური.

ბილინგვიზმის განვითარებისათვის ასევე არსებობს ინტერნაციონალური მიზეზები, სადაც ორენოვნება წახალისებულია ეკონომიკური და სავაჭრო მიზეზების გამო.

ბილინგვიზმის ინდივიდუალურ მიზანში ბეიკერი გამოყოფს ოთხ ქვემიზანს, ესენია: 1) კულტურული ცნობიერების გაზრდა - ეროვნული, ეთნიკური და ენობრივი სტერეოტიპების დასანგრევად მეორე ენის შესწავლის ერთ-ერთი მოტივია ინტერკულტურული მგრძობელობა და ცნობიერების ამაღლება; 2) ბილინგვიზმის მეორე „ინდივიდუალური“ მიზანი არის კოგნიტური განვითარება, რაც ზოგადსაგანმანათლებლო და აკადემიური წარმატების მიღწევისათვის მნიშვნელოვანია; 3) ბილინგვიზმის მესამე მიზნად კი სოციალური, ემოციური და მორალური განვითარება, თვითშეგნების, თავდაჯერებულობის გაზრდა და სოციალური და ეთიკური ღირებულებების ჩამოყალიბება განიხილება. ეს მიზანი გულისხმობს შესაძლებლობას ორენოვნებისთვის, ააგონ პოტენციური მაკავშირებელი ხიდების აგება მათთან, ვინც მეორე ენაზე საუბრობს; 4) ბილინგვიზმის მეოთხე „ინდივიდუალური“ მიზანი არის კარიერული წინსვლა და დასაქმება. ბილინგვალებისთვის ბილინგვიზმი შეიძლება ნიშნავდეს უმუშევრობის თავიდან აცილებას, კარიერის ფართო სპექტრის შესაძლებლობის გახსნას ან დაწინაურებას (ბეიკერი, 2001).

ბილინგვური პროგრამების ფუნქციონირების არსში გარკვევისათვის არა მხოლოდ მისი მიზნების, არამედ პროგრამის დანერგვის მოსალოდნელი შედეგების გათვალისწინებაც უმნიშვნელოვანესია. ბილინგვური განათლების შედეგების კატეგორიზება შესაძლოა მოხდეს იმის მიხედვით, თუ რა კონკრეტული შედეგები მოაქვს განსაზღვრულ კონტექსტში კონკრეტულ ბილინგვურ პროგრამას.

ბილინგვიზმის ცნების პრაგმატული დახასიათებისათვის, ლამბერტმა გამოყო ორი შესაძლო შედეგი, ესენია: შემმატებელი და შემამცირებელი ბილინგვიზმი. შემმატებელ ბილინგვიზმთან გვაქვს საქმე, როდესაც ბილინგვური პროგრამის განხორციელების შედეგად მოსწავლეები ინარჩუნებენ თავიანთ მშობლიურ ენას და ამავდროულად ეუფლებიან მეორე ენას. შემამცირებელი ბილინგვიზმის შემთხვევაში კი მოსწავლეები სწავლის პროცესში კარგავენ მშობლიური ენის ფლობის უნარებს და სწავლობენ მეორე ენას (ლამბერტი, 1975).

ლამბერტის კლასიფიკაცია ეხმიანება სკუტნაბ-კანჯასის ზემოთ განხილულ კლასიფიკაციას და შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ძლიერი ბილინგვური პროგრამები

ხასიათდებიან შემმატებელი შედეგებით და ორენოვნებით, ხოლო სუსტი ბილინგვური პროგრამები - შემამცირებელი შედეგებით და მონოლინგვიზმით. თუმცა, აქვე უნდა გავუსვათ ხაზი, რომ დასახელებული კლასიფიკაციები არის მხოლოდ ბილინგვური განათლების სისტემურად გააზრების მცდელობა და მათ გააჩნიათ გარკვეული შეზღუდვები.

მაგალითად, რობერტსი (2010) აღნიშნავს, რომ პროგრამებს შესაძლოა ჰქონდეთ შემმატებელი მიზანი, თუმცა განხორციელების შედეგად სხვადასხვა ფაქტორის ზემოქმედების გამო (სოციალური, თემის მზაობა და სხვ.) შემმატებელ შედეგებს მაინც ვერ მიაღწიონ და შესაბამისად, კონკრეტული პროგრამის განხორციელების პერიოდსა თუ შეფასების თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანია ბილინგვური განათლების მიზნების, შედეგების და მიზეზების განხილვა როგორც განცალკევებით, ასევე, ერთიან ჭრილში (რობერტსი, 2010).

ერთ-ერთი სუსტი ბილინგვური პროგრამა, რომლის განხილვაზეც წინამდებარე ნაშრომის ფარგლებში ყურადღებას გავამახვილებთ, არის სუბმერსიული განათლების პროგრამა ასიმილაციონისტური მიზნითა და მონოლინგვური შედეგებით. მიუხედავად იმისა, რომ სუბმერსია სუსტი განათლების პროგრამებს შორისაა კლასიფიცირებული და შემამცირებელი ბილინგვიზმით ხასიათდება, პროგრამის განხორციელების პრაქტიკას დღესაც არაერთ ქვეყანაში, მათ შორის საქართველოშიც ვხვდებით.

პროგრამის ეფექტიანობისა და გამოწვევების გასააზრებლად შემდეგ ქვეთავში სუბმერსიული / მხოლოდ ერთ ენაზე სწავლების საგანმანათლებლო პროგრამისა და სხვა ბილინგვური პროგრამების განხორციელების პრაქტიკულ მაგალითებს, საგანმანათლებლო შედეგების შედარებით ანალიზს მიმოვიხილავთ.

### 1.3. სუბმერსიული / მხოლოდ ერთ ენაზე განათლება და ბილინგვური განათლება უმცირესობათა ბავშვებისთვის (კვლევების ანალიზი)

როგორც ბილინგვური განათლების პროგრამების ზემოთ განხილულ ტიპოლოგიაში მკაფიოდ ჩანს, სუბმერსიას მიაკუთვნებენ ბილინგვური განათლების სუსტ პროგრამებს, ვინაიდან ბილინგვური განათლების კლასიფიცირების პრინციპიდან გამომდინარე, იგი ხასიათდება შემამცირებელი კონტექსტითა და მონოლინგვიზმით. სუბმერსია არის განათლების ფორმა, რომლის ფარგლებშიც უმცირესობათა წარმომადგენელი მოსწავლეები სწავლობენ სკოლებში, სადაც სწავლების ენად გამოიყენება უმრავლესობის ენა და ენობრივი უმცირესობის მოსწავლე სწავლობს უმრავლესობის მოსწავლეებთან ერთად (ბეიკერი, 2010).

სუბმერსიის მიზანია, იმიგრანტების ან ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებმა რაც შეიძლება სწრაფად შეისწავლონ უმრავლესობის ენა (კოენი & სვეინი, 1976). ეს მიზანი დაკავშირებულია პოლიტიკურ მიზანთან, ვინაიდან ენობრივი ასიმილაცია უფრო მომგებიანია ისეთი ტიპის სახელმწიფოსათვის, სადაც სხვადასხვა ენობრივი ჯგუფის წარმომადგენლები ცხოვრობენ. მაგალითად, ენობრივი მრავალფეროვნება ხშირად აღიქმებოდა ქვეყნის ერთიანობის საფრთხედ ამერიკის შეერთებულ შტატებში. შესაბამისად, ერთი ენა ასოცირდება ღირებულებების, დამოკიდებულებებისა თუ მიზნების ერთიან სისტემასთან (ბეიკერი, 2010).

გარდა ამისა, სუბმერსიის განმაპირობებელი ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ფაქტორად შეიძლება მივიჩნიოთ მშობლების მოტივაცია, რომ მათმა შვილებმა სწრაფად შეისწავლონ უმრავლესობის ენა. ეს მოტივაცია გამოწვეულია იმიგრანტი მშობლების რწმენით, რომ ხარისხიანი განათლების მიღება მხოლოდ უმრავლესობის ენაზეა შესაძლებელი და შესაბამისად, ეს უკავშირდება კარიერულ წინსვლასა და საზოგადოებრივ ინტეგრაციას (ტაგო და ოტსი, 2010).

კოენი და სვეინი (1976) კვლევებზე დაყრდნობით ბილინგვური განათლების სუბმერსიული პროგრამის ძირითად მახასიათებლებს გამოყოფენ:

1. უმცირესობის ენობრივი ჯგუფების მოსწავლეთა ჰეტეროგენული გადანაწილება სასწავლო ჯგუფებში უმრავლესობის მოსწავლეებთან ერთად ყველა გაკვეთილზე;

2. სკოლაში სწავლების ენის საკომპენსაციო გაკვეთილების შეთავაზება, რაც იწვევს მოსწავლეთა სეგრეგაციასა და სტიგმატიზაციას „ენობრივი ჰანდიკაპის“ თუ „კოგნიტური განვითარების შეფერხების“ იარლიყებით. სტიგმატიზაცია იწვევს მოსწავლეთა თვითშეფასების დაცემას;
3. ენის საკომპენსაციო გაკვეთილები მეტად ფორმალური, სტრუქტურირებული ხასიათისაა და ნაკლებად არის საგნის შინაარსის სწავლებასთან ინტეგრირებული და ძირითადად სწავლის დასაწყისში მიმართავენ;
4. ენის საკომპენსაციო გაკვეთილებსა და ზოგადად სკოლაშიც მასწავლებლები მონოლინგვალური არიან;
5. მოსწავლეებს საკლასო გარემოში არ ეძლევათ უფლება, ისაუბრონ მშობლიურ ენაზე;
6. მასწავლებლებს ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთა წარმატების მიღწევასთან დაკავშირებით დაბალი მოლოდინები აქვთ, რისი განმტკიცებაც პიგმალიონის ეფექტის სინდრომით აიხსნება;
7. ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა მშობლიური ენა სრულიად უგულვებელყოფილია. მშობლიურ ენის განდევნა შესაძლოა იწვევდეს ლინგვისტური თავდაჯერებულობის შემცირებას, მით უფრო როდესაც სკოლაში სწავლების ენა პრესტიჟული და დომინანტურია;
8. მშობელთა სასკოლო აქტივობებში ჩართულობა ნაკლებია, რასაც მოსწავლეთა აკადემიური წინსვლისათვის ზიანი მოაქვს.

განათლების სხვადასხვა მკვლევარი სხვადასხვა ქვეყნის კონტექსტში იკვლევს სუბმერსიული განათლების შედეგებს და იმ ფაქტორებს, რაც ხელს უშლის ან უწყობს მოსწავლეს, თანადროულად შეისწავლოს ენა და მიიღოს ხარისხიანი განათლება. აღსანიშნავია, რომ სუბმერსიული საგანმანათლებლო პროგრამის ფარგლებში ენობრივი უმცირესობის მოსწავლისათვის არ განიხილება რაიმე ტიპის სპეციალური საგანმანათლებლო მხარდაჭერა სწავლების პროცესში, ისე, როგორც ეს ხდება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების შემთხვევაში. უფრო მეტიც, სპეციალური საგანმანათლებლო ტიპისადმი მოსწავლის არასაკმარისი ენობრივი უნარების ფლობის გამო მიკუთვნებულობა მკვლევარების მიერ



უარყოფითად ფასდება სტიგმატიზაციისა და მარკირების უარყოფითი გავლენების საშიშროების გამო (კოლიერი, 1995, კუმინსი, 1981, 1984, გარსია, 1991).

აღსანიშნავია, რომ მკვლევართა უმეტესობა სუბმერსიულ / მხოლოდ ერთ ენაზე სწავლების პროგრამას აკრიტიკებს კვლევების შედეგების მეტა-ანალიზებზე დაფუძნებით, რომლებიც სხვადასხვა პერიოდის განმავლობაში ცალკეულ კონტექსტში ჩატარებულ კვლევებს ეყრდნობოდნენ. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მეტა-ანალიზი, რომელიც ორენოვანი და მხოლოდ ერთ ენაზე სწავლების / სუბმერსიული განათლების პროგრამების შედარებას ეხება არის სლავინისა და ჩონგის მიერ ჩატარებული სინთეზური კვლევითი მიმოხილვა.

სლავინმა და ჩონგმა (2005) კვლევა ჩაატარეს ორენოვანი საგანმანათლებლო პროგრამების შედეგების შეფასებისათვის, რომლებიც ფოკუსირებული იყო ინგლისური ენის შემსწავლელი მოსწავლეებისათვის კითხვის სწავლების მეთოდების გამოყენებაზე. მათ ბილინგვური მიდგომით ინგლისური ენის შემსწავლელ მოსწავლეთა აკადემიური შედეგები (L1 გამოყენებული იყო ადრეულ ეტაპზე ან ორივე ენა ერთდროულად გამოიყენებოდა კითხვის სწავლებისას) იმ მოსწავლეების შედეგებს შეადარეს, რომლებიც მხოლოდ ინგლისური ენის გამოყენებით/სუბმერსიის პრინციპით სწავლობდნენ კითხვას.

მეტა-ანალიზისათვის სლავინმა და ჩონგმა კვლევები შემდეგი კრიტერიუმების მიხედვით შეარჩიეს: (ა) კვლევები, რომლებიც ერთმანეთს ადარებდნენ ბილინგვური კლასების მოსწავლეთა მიღწევებს, ინგლისური სუბმერსიის კლასების მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებს კითხვაში; (ბ) სადაც კვლევის მონაწილეები იყვნენ ინგლისურენოვანი ქვეყნების დაწყებითი ან საშუალო საფეხურის სკოლების ინგლისური ენის შემსწავლელი; (გ) კვლევები, სადაც დამოკიდებული ცვლადები მოიცავდა ინგლისურის კითხვის შეფასების კრიტერიუმებს, როგორცაა სტანდარტიზებული ტესტები და კითხვის არაფორმალური ინსტრუმენტები; და (დ) კვლევები, სადაც დაკვირვების ხანგრძლივობა გრძელდებოდა მინიმუმ ერთი სასწავლო წლის განმავლობაში.

საბოლოოდ, სლავინმა და ჩონგმა ზემოთ ჩამოთვლილი კრიტერიუმების გათვალისწინებით გამოკვეთეს და გაანალიზეს 16 კვლევა, რომლებიც 1971-2000 წლების პერიოდში გამოქვეყნდა.

სლავინისა და ჩონგის მეტა-ანალიზმა აჩვენა, რომ მეთოდოლოგიურად გამართული კვლევების უმრავლესობა უპირატესობას უფრო მეტად სწავლების ორენოვან, და არა მხოლოდ ინგლისურად სწავლების / სუბმერსიის მიდგომას ანიჭებდა.

თუმცა, განხილულ კვლევებში წარმოდგენილი იყო ისეთებიც, სადაც მხოლოდ ერთ ენაზე სწავლების მიდგომის შედეგებსა და ორენოვანი განათლების შედეგებს შორის არსებითი განსხვავება არ გამოკვეთილა, მაგრამ აღსანიშნავია ისიც, რომ განხილული კვლევებიდან არც ერთი ემხრობოდა მხოლოდ ინგლისურ/დომინანტ ენაზე სწავლების მიდგომას ორენოვანი სწავლების მიდგომებთან შედარებით.

ამრიგად, სლავინი და ჩონგი განხილული კვლევების ანალიზისას მივიდნენ იმ დასკვნამდე, რომ არსებული კვლევითი მტკიცებულებები მხარს უჭერდა სწავლების ორენოვან მიდგომებს, განსაკუთრებით კი დაწყვილებულ ორენოვან სტრატეგიებს, რომელთა საშუალებითაც მოსწავლეებს კითხვას მშობლიურ ენასა და ინგლისურად ერთდროულად ასწავლიდნენ.

დროის თვალსაზრისით სლავინისა და ჩონგის კვლევას წინ უსწრებდა ბეიკერისა და დე კანტერის (1981) ბილინგვური პროგრამების სინთეზური მიმოხილვა, რომელიც მკაფიო მხარდაჭერას ავლენდა სუბმერსიული განათლების პროგრამებისადმი და გარკვეულწილად სწორედ ამ მეტა-ანალიზმა ჩაუყარა საფუძველი ბილინგვური და ერთენოვანი სწავლების მიდგომების ეფექტიანობაზე აკადემიურ დებატებს.

ბეიკერმა და დე კანტერმა (1981) მოამზადეს ბილინგვური პროგრამების კვლევებისა და შეფასების მეტა-ანალიზი იმ 28 კვლევაზე დაყრდნობით, რომლებიც მკვლევარებმა მეთოდოლოგიურად გამართულად და ვალიდურად მიიჩნიეს.

მეტა-ანალიზი აფასებდა მოსწავლეებში აკადემიური მიღწევებისა და მეორე ენაში ენობრივი უნარების განვითარების დონეს. ყოველი განხილული კვლევა იძლეოდა ინფორმაციას ავტორის, სკოლის, ექსპერიმენტულ და საკონტროლო

ჯგუფებში მოსწავლეთა რაოდენობის, ასევე სწავლების პროგრამის, სწავლების ენებისა და იმ სასწავლო შედეგების შესახებ, რომლებიც კვლევის ავტორებმა მათემატიკისა და მეორე ენის ფლობის მიმართულებით შეაფასეს.

მნიშვნელოვანია შევნიშნოთ, რომ დე კანტერისა და ბეიკერის მიერ განხილვისათვის შერჩეული კვლევების უმეტესობა არ გამოირჩეოდა დროითი პერიოდის ხანგრძლივობით და არცერთი მათგანი წარმოდგენდა ნამდვილ ექსპერიმენტს.

ბილინგვურ პროგრამათა კვლევების მეტა-ანალიზისას ბეიკერი და დე კანტერი მივიდნენ დასკვნამდე, რომ სტრუქტურირებული იმერსიის პროგრამები ყველა პროგრამაზე უფრო ეფექტურად მუშაობდა. ამ დასკვნისას მკვლევარები ეყრდნობოდნენ ლამბერტისა და ტაკერის (1972), ასევე ბარიკისა და სვეინის (1975) კვლევის შედეგებს, რის მიხედვითაც მეორე ენის სწავლა სტრუქტურირებული იმერსიის პროგრამის ფარგლებში უფრო ეფექტურია, ვიდრე „ინგლისური, როგორც მეორე ენის“ სწავლების პროგრამა, ხოლო პენა ჰიუზისა და სოლისის (1980) კვლევების შემთხვევაშიც, სტრუქტურირებული იმერსიის პროგრამა ტრანზიტულ ბილინგვურ პროგრამასთან შედარებით უპირატეს შედეგებს აჩვენებს, რაც ასევე ეხება არაენობრივი საგნების შესწავლას ლამბერტისა და ტაკერის (1972), ბარიკის (1977) და რამოსის (1967) კვლევებს შესაბამისადაც.

ბეიკერი და დე კანტერი განიხილავდნენ ტრანზიტული ბილინგვური პროგრამის უპირატესობის ამსახველ კვლევებსაც, რომლებიც უმთავრესად ენობრივ პერფორმანსზე აკეთებენ აქცენტს. თუმცა, ანალიზისას ბეიკერი და დე კანტერი მიიჩნევენ, რომ ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამების უპირატესობა კვლავაც კითხვის ნიშნის ქვეშ დგება იმ კვლევათა შედეგების შესაბამისად, რომლებმაც დაადგინეს, რომ არ არსებობს განსხვავება მეორე ენობრივი პერფორმანსის მიხედვით ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებს შორის.

უფრო მეტიც, ზოგიერთმა კვლევამ აჩვენა, რომ ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამა ნაკლებად ეფექტურია, ვიდრე იმერსიის, ან „ინგლისური, როგორც მეორე ენის“ პროგრამა (ლუმი, 1971; პენაჰიუ და სოლისი, 1980, ნანახია ბეიკერი და დე კანტერთან 1981) და მკვლევართა ნაწილმა (დენოფი, 1977, 1978;

შტერნი, 1975; მური და პარი, 1978; კოენი, 1975; მაკსპადენი, 1980, ნანახია ბეიკერი და დეკანტერთან, 1981) აღმოაჩინა, რომ ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამას აქვს უარყოფითი ეფექტი სუბმერსიის პროგრამასთან შედარებითაც.

შეჯამებისათვის, ბეიკერისა და დე კანტერის (1981) მიერ წარმოდგენილი ბილინგვური პროგრამების ეფექტურობის მეტა ანალიზი გამოხატავს სრულად მეორე ენაზე სწავლების პროგრამების მხარდაჭერას განხილული კვლევების მიგნებებზე დაფუძნებით.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ბეიკერისა და დე კანტერის 1981 წლის მიმოხილვას მძაფრი კრიტიკა მოჰყვა, თუმცა ამ კვლევის შედეგები მაინც ფართოდ გახდა ციტირებული, ვინაიდან კვლევათა მიმოხილვა ჩატარდა აშშ-ს განათლების დეპარტამენტის დაგეგმვის, ბიუჯეტირებისა და შეფასების ოფისის (OPBE) ეგიდით, შესაბამისად ფართოდ გავრცელდა მასმედიაში და გავლენა მოახდინა პოლიტიკის შემქმნელებზე როგორც სახელმწიფო, ისე ფედერალურ დონეზე.

ბეიკერი და დე კანტერის მეტა-ანალიზისადმი გამართული კრიტიკა ეხებოდა კვლევის ჩატარების მეთოდოლოგიურ ხარვეზებს. ამ მხრივ განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია და პროგრამების ეფექტურობის შედარების თვალსაზრისით გასათვალისწინებელია უილიგის (1985) კრიტიკული შეფასება. უილიგი (1985), ბეიკერისა და დე კანტერის მიერ შერჩეული კვლევების განხორციელების მეთოდოლოგიის უზუსტობაზე მიუთითებს, კერძოდ ეს ეხება კვლევის დიზაინის აღწერის ბუნდოვანებას, საგანმანათლებლო პროგრამების დოკუმენტირების პროცესს, მონაცემების სტატისტიკურ დამუშავებას, ექსპერიმენტული და საკონტროლო ჯგუფების შერჩევის კუთხით ენობრივი კუთვნილების, ინტელექტისა და სოციალ-ეკონომიკური სტატუსის ფაქტორების გაუთვალისწინებლობას, რითაც საბოლოოდ კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს ბეიკერისა და დე კანტერის მიერ ჩატარებული მეტა ანალიზის მიგნებების ვალიდურობას.

უილიგმა (1985) თავადაც განახორციელა ბილინგვური პროგრამების კვლევების სინთეზური შეფასება, რისთვისაც საერთო ჯამში 23 კვლევის ანგარიში შეარჩია. უილიგის მეტა-ანალიზი ფოკუსირებული იყო შემდეგი კონკრეტული საკითხების მიმოხილვაზე: (ა) ბილინგვური განათლების გავლენა მეორე ენის შესწავლაზე; (ბ)

ბილინგვური განათლების გავლენა აკადემიურ მიღწევებზე მათემატიკასა და ყველა სხვა სასკოლო საგანში, რომელთა შესახებაც ინფორმაცია ხელმისაწვდომი გახდა კვლევის ფარგლებში; (გ) ბილინგვური განათლების გავლენა სკოლის დასრულების ან მიტოვების მაჩვენებლებზე, ასევე დამოკიდებულებებსა და თვითშეფასებაზე; (დ) არსებითი ცვლადების ეფექტები, როგორცაა პროგრამის დიზაინი, პროგრამის პარამეტრები, მოსწავლეების, მასწავლებლებისა და თემის მახასიათებლები; და (ე) კვლევის დიზაინისა და ცალკეული კვლევების მეთოდოლოგიური მახასიათებლების მედიატორული ეფექტები.

უილიგის (1985) მეტა-ანალიზმა აჩვენა დადებითი ეფექტი ბილინგვური განათლების პროგრამებისთვის. მკვლევარი ამ შედეგებს, რომელიც სრულიად საპირისპირო აღმოჩნდა ბეიკერისა და დე კანტერის მიერ ჩატარებული მეტა-ანალიზის შედეგებისაგან იმით ხსნიდა, რომ გაანალიზებული მონაცემებიდან მიღებული ყველა გზავნილი ბილინგვური განათლების ეფექტურობასთან დაკავშირებით მიუთითებდა თავად შერჩეული კვლევის მეთოდოლოგიურ სისუსტეზე და არა განხილული პროგრამების რეალურ შედეგებზე.

შესაბამისად, ამ დასკვნით მკვლევარმა ხაზი გაუსვა ბეიკერისა და დე კანტერის მეტა-ანალიზის მეთოდოლოგიურ ხარვეზებს და მკაფიოდ გამოხატა არასანდოობა, მიუხედავად მათი კვლევის აკადემიური სივრცეში დიდი პოპულარობისა.

კერძოდ, ბეიკერის და დე კანტერის მეტა-ანალიზის მეთოდოლოგიური უზუსტობების ახსნისათვის მკვლევარმა გამოყო რიგი ფაქტორებისა, რომელთაც გავლენა იქონიეს კვლევის შედეგებზე, ესენია: საკონტროლო და ექსპერიმენტულ ჯგუფებში მყოფ მოსწავლეთა დომინანტური ენისა და სხვა ენობრივი ცვლადების გაუთვალისწინებლობა, სტატისტიკური ანალიზისას გამოვლენილი უზუსტობები, როგორებიცაა კოვარიაციული კორექტირება და მონაცემთა საშუალო, რომელიც ზოგიერთ კვლევაში წარმოდგენილი იყო შესწორებულად, სანდოობის დადასტურებისათვის, ასევე ენის ფლობის დონის შეფასების განსხვავებული კრიტერიუმები და ენობრივი ექსპოზიციის შეფასებისას მოსწავლეების სამეზობლო გარემოს ენობრივი კონტექსტის გაუთვალისწინებლობა.

ამრიგად, უილიგი (1985) აკრიტიკებს ბილინგვური განათლების პროგრამების შეფასების ადრეულ კვლევებს მეთოდოლოგიური გაუმართაობის თვალსაზრისით და სწორედ ამ მიზეზით ხსნის თუ რატომ იყო ბეიკერისა და დე კანტერის მეტა-ანალიზში სუბმერსიული და სტრუქტურირებული იმერსიის პროგრამების უპირატესობა წარმოჩენილი ბილინგვური განათლების პროგრამებთან შედარებით, რის საპირისპირო მიგნებებსაც თავის მეტა-ანალიზში ადასტურებს.

თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ ამ საკითხის ირგვლივ დებატები უილიგსა და ბეიკერს შორის აკადემიურ სივრცეში შემდგომშიც გაგრძელდა. კერძოდ, უილიგის მეტა-ანალიზის მიგნებებსა და დასკვნებს ბეიკერისა და დე კანტერის კვლევების ცდომილების შესახებ გამოეხმაურა ბეიკერი (1987) აკადემიური სტატიით "უილიგის მეტა-ანალიზი შერჩეული კვლევების შესახებ ბილინგვური განათლების ეფექტურობაზე", რამაც დებატების გაგრძელება სტატიების ფორმატში გამოიწვია.

საბოლოოდ, უნდა აღვნიშნოთ, რომ აღნიშნული დებატების ფარგლებში განხილული საკითხები და არგუმენტები საერთო ჯამში ბილინგვურ განათლებასა და მხოლოდ ერთ ენაზე სწავლების პროგრამების ეფექტურობის შედარებისას ბილინგვური განათლების უპირატესობას ადასტურებდა და მნიშვნელოვანი იყო სამეცნიერო და საგანმანათლებლო სფეროებისათვის შემდგომი კვლევებისა და ენობრივი პოლიტიკის გასატარებლად.

ვფიქრობთ, სუბმერსიის პროგრამისა და ზოგადად უმცირესობებისათვის ერთენოვანი სწავლების მიდგომის ნებისმიერი შეთავაზება და შესაბამისად, მისი ეფექტურობის პოზიტიურ ჭრილში წარმოჩენა სწორედ რომ ენობრივი პოლიტიკის საკითხია, რომელიც მრავალენოვან და მრავალფეროვან კულტურულ გარემოში ერთი ენის ირგვლივ მოსახლეობის გაერთიანების მიზნობრიობით აიხსნება.

შესაბამისად, შემდგომ პერიოდებში კვლავაც ვხდებით სუბმერსიული/ერთენოვანი სწავლების მიდგომების უპირატესობის დამადასტურებელ კვლევებს. ერთ-ერთი ასეთი მაგალითია, მოგვიანებით როსელისა და ბეიკერის მიერ ჩატარებული კვლევების მეტა-ანალიტიკა.

როსელმა და ბეიკერმა (1996) ჩაატარეს ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის შეფასებისათვის კვლევების მეტა-ანალიზი, რომლის

ფარგლებშიც სულ განიხილეს 300-ზე მეტი კვლევითი ანგარიში. მათგან მეთოდოლოგიურად გამართულად მიჩნეულ იქნა 72 კვლევითი ანგარიში, რომელთა შეჯამებითი ანალიზიც წარმოდგენილია მათ ნაშრომში. როსელმა და ბეიკერმა მეტა-ანალიზის მიგნებებზე დაყრდნობით მკაფიოდ დაუჭირეს მხარი მხოლოდ ერთ/ინგლისურ ენაზე სწავლებას, კერძოდ კი სუბმერსიული პროგრამის გარკვეულწილად მოდიფიცირებულ, ამერიკულ ვარიანტს ე.წ. სტრუქტურირებული იმერსიის პროგრამას.

მკვლევარები განხილული კვლევების ანალიზზე დაყრდნობით ამტკიცებდნენ, რომ სტრუქტურირებული იმერსიის მოდიფიცირებული ვარიანტი დადებითი აკადემიური შედეგებით ხასიათდება.

უნდა აღინიშნოს, რომ სტრუქტურირებული იმერსია, რომელსაც როსელი და ბეიკერი განხილავდნენ ძალიან განსხვავდება კანადური იმერსიის პროგრამისაგან და უფრო მეტად ახლოს დგას სუბმერსიის პროგრამასთან, რადგან მხოლოდ ერთ, დომინანტი ენობრივი ჯგუფის ენაზე ხორციელდება სწავლება. სტრუქტურირებული იმერსიის შემთხვევაში, მოსწავლეთა შემადგენლობა მეტნაკლებად ჰომოგენურია, სწავლების ენის ფლობის დონის თვალსაზრისით, კერძოდ კი მთელი კლასი შედგება ინგლისური ენის შეზღუდულად მცოდნე მოსწავლეებისაგან, სწავლების ტემპი სტრუქტურირებულია მათ დონეზე. პედაგოგები მთლიანად ასწავლიან მეორე ენაზე, თუმცა ესმით ბავშვის მშობლიური ენაც და საჭიროების შემთხვევაში, როცა მოსწავლე კითხვას მშობლიურ ენაზე სვამს, მასწავლებელს შეუძლია გაიგოს შეკითხვის შინაარსი, თუმცა მოსწავლეს სწავლების/მეორე ენაზე პასუხობს.

სწორედ სტრუქტურირებული იმერსიისა და ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამების ფარგლებში მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების გაანალიზება იყო როსელისა და ბეიკერის მიზანი. მეტა-ანალიზის მიგნებებზე დაყრდნობით მათ აჩვენეს, რომ ბილინგვურ პროგრამებში ჩართულ მოსწავლეთა მიღწევები არ აღემატებოდა სრულად მეორე ენაზე სწავლების მოდელებში (სუბმერსია, სტრუქტურირებული იმერსია) ჩართული მოსწავლეების სწავლების შედეგებს. საუკეთესო შემთხვევებშიც კი, მათ მიერ განხილული კვლევები ბილინგვურ პროგრამებში ჩართულ მოსწავლეთა მხოლოდ მცირედი განსხვავებით

გამოხატულ უპირატესობას აჩვენებენ, სუბმერსიულ/ სტრუქტურირებული იმერსიის პროგრამებში ჩართულ მოსწავლეებთან შედარებით აკადემიური მიღწევების თვალსაზრისით.

ისევე როგორც ბეიკერისა და დე კანტერის მეტა-ანალიზის შემთხვევაში, ამჯერად როსელი და ბეიკერი მიუთითებდნენ, რომ არსებითად მეტი კვლევა აჩვენებდა ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამის ზიანს, ვიდრე სარგებელს, სუბმერსიულ პროგრამებთან შედარებით. მკვლევარები ემპირიული შედარებითი კვლევის მიხედვით მიდიან დასკვნამდე, რომ ინგლისურ ენაში აკადემიური დეფიციტის რისკი უფრო დიდია ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამებში, ვიდრე სრულად მეორე ენაზე სწავლების შემთხვევებში, რაც აიხსნება ენობრივ უმცირესობათა მხრიდან მხოლოდ ერთ ენაზე კონცენტრირებითა და სოციალიზაცია / ინტეგრაციის მაღალი მოტივაციით.

როსელისა და ბეიკერის მეტა-ანალიზის ფარგლებში სუბმერსიული/ მხოლოდ ერთ ენაზე სწავლების მხარდამჭერი შედეგების გამოქვეყნება სამეცნიერო სივრცეში კვლავაც გახდა განხილული კვლევების გადახედვის განმაპირობებელი და ანალიზის კრიტიკულად შეფასების მიზეზი.

ჯეი გრინმა (1997) ხელახლა განიხილა როსელისა და ბეიკერის კვლევით ანალიზში გამოყენებული მონაცემები, მეტა-ანალიზის მეთოდოლოგიურად სწორად შესრულების განსაზღვრის მიზნით. საბოლოოდ, გრინმა როსელისა და ბეიკერის შერჩეული 72 კვლევიდან ამოარჩია მხოლოდ 11 კვლევა, რომლებიც რეალურად აკმაყოფილებდნენ მეთოდოლოგიურად მისაღებ სტანდარტებს და თავადაც წარმოადგინა კვლევების შედეგების განხილვა მეტა-ანალიზის სახელით ცნობილი ტექნიკით.

გრინის მეტა-ანალიზი როგორც სამეცნიერო, ისე საგანმანათლებლო პოლიტიკის განხორციელებისათვის საგულისხმოა, ვინაიდან იგი იმავე კვლევების განხილვისას მივიდა როსელისა და ბეიკერისგან განსხვავებულ დასკვნამდე. კერძოდ, გრინის მიერ ჩატარებულმა მეტა-ანალიზმა აჩვენა, რომ ინგლისური ენის შეზღუდულად მცოდნე ბავშვებთან გარკვეულ ეტაპზე, თუნდაც მცირე დოზით ინგლისური ენის პარალელურად მშობლიურ ენაზე სწავლება ზომიერად დადებით



ეფექტს ახდენს აკადემიური მიღწევების თვალსაზრისით. ეს შედეგი განსხვავებულია, იმ ენობრივი უმცირესობების ბავშვების აკადემიური მიღწევებისაგან, რომლებიც მხოლოდ ინგლისურ ენაზე სწავლობდნენ.

გრინი აკრიტიკებს როსელისა და ბეიკერის ჩატარებულ მეტა-ანალიზს და ეჭვქვეშ აყენებს მის სანდოობას შემდეგი მიზეზების გამო: მათ მიმოხილვაში მოხვდნენ ისეთი კვლევები, რომლებიც, მკვლევარის შეფასებით, არ შეესაბამება მეტა-ანალიზში ჩართულობისათვის მათ (როსელი და ბეიკერი) მიერვე შექმნილ სტანდარტებს. კერძოდ, ზოგიერთი კვლევა, რომელიც როსელმა და ბეიკერმა შეიტანეს ბილინგვური განათლების შესახებ ლიტერატურის მიმოხილვაში, უშუალოდ არ ეხება ბილინგვურ განათლებას; ამასთან ბევრი განხილული კვლევა ადარებს მშობლიურ ენაზე სწავლების სხვადასხვა მიდგომას ერთმანეთთან, რაც ძალიან ართულებს და უმეტესად შეუძლებელს ხდის დასკვნის გამოტანას მხოლოდ ერთ ენაზე სწავლების ეფექტიანობის შესახებ.

ამრიგად, გრინი ასკვნის, რომ როსელისა და ბეიკერის მიერ ჩატარებული მეტა-ანალიტიკური დასკვნები ბილინგვური განათლების მხოლოდ ერთ ენაზე სწავლების პროგრამებთან შედარებით დაბალეფექტიანობის შესახებ სანდოობის დაბალი მაჩვენებლების გამო არ უნდა გახდეს საფუძველი ბილინგვური განათლების შესახებ უარყოფითი გადაწყვეტილებების მისაღებად როგორც მშობლების, ასევე განათლების პოლიტიკაში გადაწყვეტილების მიმღები პირებისათვის.

აღსანიშნავია, რომ შემდგომი პერიოდის კვლევები და მათი შედეგების მიმოხილვა სხვადასხვა მეტა-ანალიტიკურ ნაშრომში უმთავრესად მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების თვალსაზრისით კვლავაც ბილინგვური განათლების პროგრამის უპირატესობას ადასტურებს, რაც ამავდროულად იძლევა საშუალებას დროის მსვლელობისა და ბილინგვური განათლების პროგრამების განვითარების პარალელურად თვალი ვადევნოთ მათ ეფექტურობასა თუ გამოწვევებს.

როლსტადმა, მაჰონმა და გლასმა (2005) ინგლისური ენის შემსწავლელთათვის შეთავაზებული სხვადასხვა საგანანმანათლებლო პროგრამის ეფექტურობის კვლევის მეტა-ანალიზი ჩატარეს. მათი ანალიზი ფარავს 17 კვლევის კორპუსის მიმოხილვას და შედეგები სამეცნიერო და პრაქტიკული დანიშნულებით მნიშვნელოვანია,

ვინაიდან მოიცავს ბილინგვური და მონოლინგვური სწავლების აქტუალური პერიოდის კვლევების სინთეზურ შეფასებას. კერძოდ, როლსტადმა, მაჰონმა და გლასმა მეტა-ანალიზისათვის შეარჩიეს მხოლოდ ის კვლევები, რომელიც ჩატარებული იყო უილიგის (1985) მეტა-ანალიზის შედეგების გამოქვეყნების შემდეგ.

ამ უკანასკნელ შემთხვევაში მეტა-ანალიზი ჩატარდა გლასის, მაკგაუს და სმიტის შერჩევითი სტრატეგიის გამოყენებით. აღნიშნული სტრატეგია გულისხმობდა ანალიზში მეტი კვლევის ჩართვას და არ ახდენდა რომელიმე კვლევის გამორიცხვას „კვლევის ხარისხის“ კრიტერიუმზე დაყრდნობით. კვლევები მეტა-ანალიზისათვის შეირჩა შემდეგი კრიტერიუმების შესაბამისად: (ა) იკვლევდნენ მეთორმეტე კლასელ ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებს, რომლებიც არ ირიცხებოდნენ სპეციალურ პროგრამებში; (ბ) მოიცავდნენ სტატისტიკურ დეტალებს, რომლებიც საჭიროა მეტა-ანალიზის შესასრულებლად; (გ) რომელთაც გააჩნდათ ექსპერიმენტული და საკონტროლო ჯგუფების შედარების დეტალური აღწერა;

მეტა-ანალიზი არ განიხილავდა ისეთ კვლევებს, რომლებიც კომპარატივისტული კვლევის მეთოდების გამოყენებით არ ჩატარებულა, ან გააჩნდათ კიდევ სხვა საკონტროლო ჯგუფი, გარდა ინგლისური ენის შემსწავლელი მოსწავლეებისა. ასევე როლსტადისა და თანაავტორების მეტა-ანალიზში ვერ მოხვდნენ კვლევები, რომლებიც ეყრდნობოდნენ მცირემასშტაბიანი მონაცემების გაანალიზებას და არ იყვნენ ორიენტირებული ბილინგვური პროგრამების შეფასებაზე.

როლსტადის, მაჰონისა და გლასის (2005) კვლევა ადასტურებს, რომ ძლიერი ბილინგვური განათლების პროგრამები ყველა განხილული კვლევის შედეგების გათვალისწინებით აჩვენებენ უპირატესობას მხოლოდ ერთ ენაზე სწავლების მიდგომებთან შედარებით, ისევე როგორც ტრანზიტულ ბილინგვურ პროგრამასთან მიმართებით.

უმცირესობათა განათლების კონტექსტი და ენობრივი პოლიტიკა, რომელიც ზემოთ განხილულ კვლევებში იყო წარმოდგენილი რელევანტურია ამერიკის საგანმანათლებლო სივრცისათვის და, ამავდროულად, საკმაოდ განსხვავებულია ევროპული კონტექსტისაგან, მიდგომების, დაგეგმვისა, თუ ზეგავლენის მქონე სხვადასხვა ფაქტორის გათვალისწინებით. ევროპული ბილინგვური განათლების

პროგრამების ეფექტურობის შეფასებისა და მის ამერიკულ კონტექსტთან შედარებისათვის განვიხილავთ ბილინგვური განათლების პროგრამების პირველ მეტა-ანალიტიკურ კვლევას ევროპაში.

მეტა-ანალიზი ჩაატარეს რელიჩმა, ფერინგმა და მარტინმა (2014). ლიტერატურის ძიების შედეგად მკვლევარებმა ბილინგვური პროგრამების კვლევის მიმართულებით 101 ევროპული კვლევის იდენტიფიცირება შეძლეს, რომელთაგან მხოლოდ 7 აკმაყოფილებდა მეტა-ანალიტიკურ კვლევაში ჩართვის კრიტერიუმებს. ორი კვლევა კი გამოირიცხა შემდგომი ანალიზის პროცესიდან. შესაბამისად, ანალიზი მოიცავდა 5 დარჩენილი კვლევის შედარებას. მეტა-ანალიზში ჩართვისათვის მკვლევარებს არ ჰქონიათ შერჩევისათვის კვლევის გამოქვეყნების დროითი ან ენობრივი შეზღუდვები. მიკერძოებული ძიების თავიდან არიდების მიზნით სამეცნიერო სტატიებს იძიებდნენ ძირითადი სამეცნიერო ჟურნალების საშუალებით და გამოიყენეს „რაც შეიძლება მეტი კვლევის“ ჩართვის სტრატეგია.

რელიჩმა და თანაავტორებმა მეტა-ანალიზის ფარგლებში სტატიების/კვლევების შერჩევის შემდეგი კრიტერიუმები გამოიყენეს:

1: მოიცავდა ევროპაში ორენოვანი პროგრამების ეფექტურობის ემპირიულ გამოკვლევას.

2: ენობრივი პროგრამების ტიპების შედარებისათვის კვლევებში წარმოდგენილი იყო სტატისტიკური მონაცემები.

3: კვლევის კონკრეტული შედეგი წარმოდგენილი იყო კონკრეტული აკადემიური დომენით, რომელიც იზომება რაოდენობრივი ინსტრუმენტებით, როგორცაა, მაგალითად, კითხვის სტანდარტიზებული ტესტები.

4: კვლევის მონაწილე მოსწავლეები არ იყვნენ ჩართული სპეციალურ საკლასო პროგრამებში.

მეტა-ანალიზში პირველი შედარების ჯგუფი მოიცავდა ბილინგვური განათლების პროგრამებისა (ანუ დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამა, გვიანი იმერსია, ტრანზიტული ბილინგვური პროგრამა) და სუბმერსიული პროგრამების ეფექტურობის შედარებას. ამ ანალიზის დროს გამონაკლისის სახით გაკეთდა ორი შედარება: ადრეული და გვიანი იმერსიის პროგრამებს შორის და

დუალური ბილინგვური განათლებისა და ტრანზიტული ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შედარებითი ანალიზი.

საბოლოოდ, რელიჯისა და თანავეტორების კვლევამ აჩვენა ბილინგვური განათლების პროგრამების მცირე უპირატესობა სუბმერსიული განათლების პროგრამების მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებთან შედარებით, დასახელებული განსხვავება ყველაზე მეტად საგრძნობი ჩანდა კითხვის კომპეტენციების განვითარების თვალსაზრისით. ამრიგად, განხილული მეტა-ანალიზი მხარს უჭერდა ორენოვან განათლებას ევროპაში, რომელიც გულისხმობს ენობრივი უმცირესობების მშობლიურ ენის სასწავლო პროცესში გამოყენებას.

აღსანიშნავია, რომ ევროპული კონტექსტში განხორციელებული პირველი მეტა-ანალიტიკური კვლევა ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის თვალსაზრისით, გარკვეულწილად ამერიკული გამოცდილების გავლენებს განიცდის, როგორც მეთოდოლოგიური შერჩევის, ასევე თეორიული კვლევითი ჩარჩოს მიმოხილვის თვალსაზრისით.

თუმცა, მიგნებების კუთხით რელიჯის, ფერინგისა და მარტინის მეტა-ანალიზი ღირებულია აქტუალობის, კონტექსტისა და ბილინგვური განათლების პროგრამების დანერგვისას ენობრივი პოლიტიკის გათვალისწინების თვალსაზრისით.

უნდა აღვნიშნოთ, რომ სუბმერსიული/მხოლოდ ერთ ენაზე სწავლებასთან შედარებით, ბილინგვური პროგრამების უპირატესობების დამადასტურებელ კვლევებს ნებისმიერი ქვეყნის კონტექსტში აერთიანებს მკაფიო ხაზგასმა იმ დანაკლისისა, რომელიც სუბმერსიის / ერთ ენაზე სწავლების ფარგლებში ჩნდება. კერძოდ, ეს ეხება სუბმერსიული პროგრამის მონოლინგვური უნარების განვითარების მიზნობრიობიდან გამომდინარე, მოსწავლის მშობლიური ენის დაკარგვის ხარჯზე მეორე ენის შეთვისებას. მშობლიური ენის დაკარგვა სუბმერსიული პროგრამის ერთ-ერთ ყველაზე მნიშვნელოვან გამოწვევად რჩება, რომლის უარყოფით გავლენების განხილვებსაც განათლების სხვადასხვა მკვლევართან ვხვდებით.

კოლიერმა (1995) სუბმერსიული სწავლების პროგრამის ეფექტურობის განხილვისას ენის ათვისების შემაფერხებელი ფაქტორები გაანალიზა. მეორე ენის ათვისების პროცესის გააზრებისათვის მან კონცეპტუალური მოდელი ჩამოაყალიბა,

რომელიც შედგება ოთხი მნიშვნელოვანი კომპონენტისაგან, ესენია: სოციოკულტურული, ლინგვისტური, აკადემიური და კოგნიტური პროცესები, რომლებიც ურთიერთდაკავშირებული და კომპლექსური მოვლენებია. აღნიშნული მოდელის ანალიზით კოლიერი ასკვნის, რომ თუ ცალკეული კომპონენტის განვითარება რომელიმე მეორე კომპონენტის უგულვებელყოფით ან არათანმიმდევრული პრინციპით მიმდინარეობს, მთლიანობაში აფერხებს ენის ათვისების პროცესს. ხოლო ენობრივი განვითარების აღნიშნული პროცესების მნიშვნელოვან საფუძვლად მიაჩნია პირველი, ანუ მშობლიური ენის როლი.

კოლიერი (1995) თავის კვლევაში მიუთითებს მეორე ენაში მაღალი ენობრივი კომპეტენციების განვითარების სირთულეზე ისე, რომ კონკურენციის შედეგი მშობლიურ ენაზე მოსაუბრესა და მეორე ენის შემსწავლელს შორის მშობლიურ ენაზე მოსაუბრის უპირატესობით გამოიხატება. აღნიშნულ მოსაზრებას მკვლევარი ხსნის იმ ფაქტით, რომ სწავლის საწყის ეტაპზევე მშობლიურ ენაზე მოსაუბრესა და მეორე ენის შემსწავლელს შორის ენობრივი კომპეტენციები განსხვავებულია, მშობლიურ ენაზე მოსაუბრე მოსწავლეს ივითარებს ენობრივ კომპეტენციებს დროთა განმავლობაში სწავლის დროს, და ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეს. შესაბამისად, მათი დაწვევა საკმაოდ რთული პროცესი ხდება.

კოლიერის (1995) კვლევამ დაადგინა, რომ მოსწავლეებს, რომლებიც სწავლობენ სუბმერსიული პროგრამის ფარგლებში და, ამავდროულად, მათთვის ინგლისური არის მეორე ენა, 7-დან 10-წლამდე სჭირდებათ იმისათვის, რომ საკუთარი ენობრივი კომპეტენციები ისე განვითარონ ინგლისურ ენაში, როგორც ეს მშობლიურ ენაზე მოსაუბრე მოსწავლეებს აქვთ განვითარებული.

შესაბამისად, ლოგიკურია ვიფიქროთ, რომ სუბმერსიული პროგრამის მოსწავლეს თუ აქვს დაბალი ენობრივი კომპეტენციები ამდენი წლის განმავლობაში, მას ასევე გაუჩნდება სირთულეებიც აკადემიური წარმატების თვალსაზრისით. ნებისმიერ შემთხვევაში, სუბმერსიული პროგრამის ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეს უმეტეს შემთხვევაში გაუჭირდება კონკურენცია გაუწიოს ენობრივი უმრავლესობის წარმომადგენელს აკადემიურ სივრცეში.

გარდა ამისა, მშობლიურ ენაში საწყის ეტაპზე მაინც კომპეტენციების განვითარება მნიშვნელოვანია მეორე ენის წარმატებით ათვისებისათვის. მშობლიურ ენაზე საკომუნიკაციო და აკადემიური ენობრივი უნარების განვითარების მნიშვნელობა ხაზგასმულია აგრეთვე კუმინსის თეორიებშიც.

კუმინსი ერთმანეთისაგან განასხვავებს საკომუნიკაციო და აკადემიური ენის ფლობის უნარებს და კვლევის ანალიზში მიუთითებს, რომ საკომუნიკაციო ენის განვითარება შესაძლებელია ორ წელიწადში, თუმცა აკადემიური ენობრივი უნარების განვითარებას 5-7 წელი სჭირდება (კუმინსი, 1981), რაც მხარდამჭერი მექანიზმების ჩართვის გარეშე მეორე ენის ამთვისებლისათვის საერთო აკადემიური წარმატების მიღწევის პროცესს შეაფერხებს.

კუმინსმა თავის კვლევაში შეისწავლა ამერიკაში ჩამოსული იმიგრანტი ბავშვების აკადემიური მიღწევები და მათი მასწავლებლებისა და სკოლის ფსიქოლოგების ჩანაწერები კონკრეტულ ბავშვებთან მიმართებაში, რომელთაც სუბმერსიულ გარემოში მოუხდათ სწავლა. კუმინსი კვლევაში განიხილავს მასწავლებლებისა და ფსიქოლოგების კომენტარებს იმიგრანტი ბავშვების კოგნიტური განვითარების შეფერხებისა და აკადემიური წარუმატებლობის შესახებ.

კერძოდ, განხილულია შემთხვევები, როდესაც მასწავლებლები საუბრობენ ბავშვის განვითარების დაბალ დონეზე და სასწავლო პროგრამისადმი ჩამორჩენაზე, მაშინ როცა იგივე პედაგოგები ხაზს უსვამენ, რომ აღნიშნულ ბავშვებს ინგლისურ ენაზე კომუნიკაციის პრობლემა არ აქვთ. სწორედ ასეთი შემთხვევების შესწავლის და გაანალიზების შემდეგ გამიჯნა კუმინსმა საკუთარ ნაშრომში სალაპარაკო და აკადემიური ენა და განსაზღვრა თითოეული მათგანის განვითარებისათვის საჭირო გარემო და ფაქტორები (კუმინსი, 1981).

კუმინსის აზრით, სალაპარაკო ენის განვითარება უფრო ადვილად და სწრაფად ხდება, როდესაც შესაბამისი ენობრივი გარემოა შექმნილი, ხოლო აკადემიური ენის განვითარება უფრო მეტად აკადემიურ გარემოში მიმდინარეობს და ხანგრძლივი პერიოდი სჭირდება, რაც აუცილებლად გასათვალისწინებელია ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთა აკადემიური წარმატებების მიღწევის შეფასებისა და შესაბამისი დროული ინტერვენციების თვალსაზრისით (კუმინსი, 1981, 1984).

ამ გამიჯვნას აქვს გარკვეული ლიმიტები და მას მოჰყვა კიდევ კრიტიკა, თუმცა ენობრივმა გამიჯვნამ მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა უმცირესობების ბავშვების სასწავლო წარუმატებლობის მიზეზების გადახედვისა და გააზრების პროცესში. ამერიკის შეერთებული შტატების სხვადასხვა ბილინგვურ პროგრამაში, მათ შორის სუბმერსიულ პროგრამებშიც მოსწავლეები აღწევდნენ გარკვეულ ენობრივ კომპეტენციას და ითვლებოდა, რომ მათ უკვე შეეძლოთ საგნები აეთვისებინათ ინგლისურ ენაზე, რაც რეალურად ასე არ იყო და ეს შემდგომში იწვევდა მოსწავლეების აკადემიურ წარუმატებლობას (ბეიკერი, 2010).

სწორედ ამ პრობლემას ხსნიდა კუმინის თეორია, როდესაც ხაზგასმით აღნიშნავდა, რომ მეორე ენის შემსწავლელ მოსწავლეებს ჯერ კიდევ არ მიუღწევიათ საკმარისი ენობრივი კომპეტენციისათვის, რათა შეძლონ სასწავლო მასალის სათანადოდ ათვისება მეორე ენაზე. ეს გარკვეულწილად გარდამტეხი ფაზა აღმოჩნდა სასკოლო საზოგადოებისათვის, მეორე ენის შემსწავლელი მოსწავლეების აკადემიური სირთულეებისათვის განსხვავებული პერსპექტივიდან შეეხედათ და სწავლების რელევანტური მიდგომები დაენერგათ.

მშობლიურ ენაში ენობრივი უნარების განვითარებისა და აკადემიურ წარმატებას შორის კორელაციას ადასტურებს ტაგოსა და ოტისის მიერ ესტონეთის დაწყებითი საფეხურის სკოლებში ჩატარებული კვლევა. მათ კვლევა მეოთხეკლასელ ბილინგვალ და მონოლინგვალ ბავშვებთან ჩაატარეს. ბილინგვალი ბავშვები სწავლობდნენ სკოლებში უმრავლესობის ენაზე, რომელიც განსხვავდებოდა მათი მშობლიური/ოჯახში სასაუბრო ენისაგან, შესაბამისად, სუბმერსიის პროგრამით.

კვლევაში მონაწილეობდა 657 მეოთხე კლასელი მოსწავლე, დაცული იყო ბალანსი გენდერული თვალსაზრისით, სკოლების შერჩევა მოხდა როგორც რეგიონებში, ასევე ურბანულ დასახლებებში. მოსწავლეთა უმეტესობა იყო მონოლინგვალი (93.9%), ბილინგვალი ბავშვების (40 მოსწავლე) ნაწილი საუბრობდა სასწავლო ენასა და თავის მშობლიურ ენაზე სახლში, ხოლო ნაწილი მხოლოდ მშობლიურ ენას იყენებდა სასაუბროდ სახლში.

აკადემიური მიღწევები შემოწმდა მათემატიკური ტესტების, ენის ტესტისა და ინტელექტის ტესტის (D-set, Raven's progressive Matrices) მეშვეობით. ტესტები

მოიცავდა სამი კოგნიტური უნარის: ცოდნის, გამოყენებისა და მსჯელობის შეფასებას და ეფუძნებოდა ეროვნული სასწავლო გეგმის მისაღწევ მიზნებს.

კვლევამ აჩვენა, რომ მოსწავლეები, რომელთა ენობრივი უნარები მაღალია, უფრო მაღალ აკადემიურ წარმატებას აღწევენ და უფრო მაღალია მათი კოგნიტური უნარები, ვიდრე მოსწავლეები, რომელთა ენობრივი უნარები დაბალ, ან შედარებით დაბალ დონეზეა განვითარებული. შესაბამისად, აღნიშნულმა შედეგმა განამტკიცა კვლევის მოსაზრება, რომ სასწავლო პროცესში გამოყენებული ენის ცოდნის მაღალი დონე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს თითოეული მოსწავლის აკადემიურ წარმატებაზე (ტაგო, ოტსი, 2010).

იმიგრანტი ბავშვების ენობრივი და კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით მშობლიური ენის შენარჩუნების მნიშვნელობაზე საუბრობენ აგრეთვე ბილინგვური განათლების თურქი მკვლევარები დანიურ კონტექსტში. აკოლიმ და იაგმურმა 2016 წელს გამოაქვეყნეს კვლევა დანიაში მცხოვრები თურქი წარმოშობის იმიგრანტი ბავშვების სუბმერსიულ პროგრამაში სწავლის ეფექტურობის შესახებ.

კვლევაში მონაწილეობდა სულ 60 მონაწილე, შესაბამისად, კვლევა არ იძლევა საშუალებას, რომ მისი შედეგების გენერალიზება მოხდეს დანიაში მცხოვრები თურქი ემიგრანტების პოპულაციაზე, თუმცა საინტერესო ტენდენციებსა და მიზეზ-შედეგობრივ კავშირებს ავლენს. კვლევა ჩაატარდა დანიაში მცხოვრები ეთნიკურად თურქი წინასასკოლო განათლების საფეხურის ბილინგვალ მოსწავლეებსა (სწავლობენ სუბმერსიის პროგრამით) და ამავე ასაკის, წინასასკოლო საფეხურის თურქ მონოლინგვალ მოსწავლეებს შორის, რომლებიც თურქეთში ცხოვრობენ. კვლევა მოიცავდა მოსწავლეთა კოგნიტური უნარების შეფასებას სტანდარტიზებული ტესტის საშუალებით და ინტერვიუებს მოსწავლეთა მშობლებთან.

კვლევამ დაადგინა, რომ ბილინგვალი ბავშვების მშობლიური ენის ფლობის დონე გაცილებით დაბალია, ვიდრე იმავე ასაკისა და სწავლების საფეხურის მონოლინგვალი ბავშვებისა, რომლებიც თურქეთში ცხოვრობენ. მკვლევარები ამ მიგნებას კვლევის ფარგლებში გამოვლენილი სხვადასხვა ფაქტორით ხსნიდნენ, როგორებიცაა არასასკოლო გარემოში ენობრივი კომუნიკაციის საკითხი, მშობელთა



განათლების დონე და მათი ჩართულობა სასწავლო პროცესში, რომლებიც დიდი ზეგავლენას ახდენენ მეორე ენის შესწავლისას (აკოდლუ, იაგმური, 2016).

საერთო ჯამში, ბილინგვური განათლების მკვლევარები მივიდნენ იმ საერთო დასკვნამდე, რომ ბილინგვალი ადამიანის კოგნიტური განვითარება იზრდება მის მიერ ორივე ენის ფლობის დონის განვითარების შესაბამისად (კუმინსი, 1981, 1984, ჰოლცბრეხერი, 2004, ბეიკერი, 2010, კუმინსი, 1995), რაც დასტურდება დროის სხვადასხვა პერიოდში ჩატარებული საგანმანათლებლო ექსპერიმენტებით, რომელთა ეფექტიანობა განხილული იყო ამავე ქვეთავში მეტა-ანალიზების მიმოხილვისას.

თუმცა, გვხდება კვლევებიც, რომლებიც გარკვეულ კონტექსტში და რიგი ფაქტორების ზეგავლენით, როგორცაა ადრეული ემიგრაცია და მშობელთა ენობრივი ადაპტაცია, სუბმერსიული განათლების პროგრამაში მონაწილე მოსწავლეებთან უფრო მაღალ სასწავლო შედეგებს აჩვენებს, ვიდრე ძლიერი ბილინგვური განათლების პროგრამის მოსწავლეებთან.

ასეთია, მაგალითად, კარლისლის ადრეული კვლევა, რომელიც მან 1989 წელს გამოქვეყნა. კვლევა მოიცავდა მონოლინგვალი ინგლისურენოვანი მოსწავლეების, ბილინგვალი ესპანურ-ინგლისურენოვანი მოსწავლეებისა და სუბმერსიული პროგრამის ესპანურენოვანების წერითი უნარების კვლევის შედეგებს. კარლისლის დესკრიფციული, ჯვარედინი კვლევის მიზანი იყო იმ ესპანურენოვან მოსწავლეთა ნაწერების შეფასება, რომლებიც სწავლობენ ბილინგვური პროგრამით იმ ესპანურენოვან მოსწავლეებთან, რომლებიც სუბმერსიული პროგრამით, ინგლისურად სწავლობენ და ასევე იმ ინგლისურენოვან მოსწავლეებთან, რომლებიც ჩვეულებრივი სასწავლო კურიკულუმის ფარგლებში იღებენ განათლებას. ტესტირება ჩატარდა ინგლისურ ენაზე. გამოკვლეული იქნა ხუთი დამოკიდებული ცვლადი: რიტორიკული ეფექტურობა, წერის საერთო ხარისხი, პროდუქტიულობა, სინტაქსური სიმწიფე და შეცდომების სიხშირე.

გარდა ამისა, შესწავლილი იქნა ორი დამატებითი, დამოუკიდებელი ცვლადი: სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი და სახლში ინგლისური ენის გამოყენების სიხშირე. კვლევაში სულ მონაწილეობა მიიღო 62 მოსწავლემ, სამივე პროგრამიდან კვლევაში ჩართული იყვნენ მეოთხე და მეხუთე კლასის მოსწავლეები თანაბარი

გადანაწილებით. მოსწავლეებსა და მათ მშობლებს ინფორმაცია კვლევის შესახებ წინასწარ მიაწოდეს. კვლევის ინსტრუმენტად გამოიყენეს წერილობითი დავალებები და დამატებითი შეკითხვები. სულ გამოყენებული იქნა 7 წერილობითი დავალება, წერილობითი დავალებებიდან 5 ფასდებოდა პირველადი, ძირითადი ქულით, ხოლო დანარჩენი ორი ზოგადი შეფასებით.

ძირითადი ნიშნით შეფასებული ხუთი დავალება წარმოადგენდა სამ განსხვავებულ მოდულს: ექსპრესიულს ("წვიმიანი დღე" და "დაკარგვა"), თხრობითს ("ციცინათელები") და დამარწმუნებელს ("წერილი ლეკვის შესახებ" და "წერილი დირექტორს"). თითოეულ დავალებას მოყვებოდა კონკრეტული ინსტრუქციები იმის შესახებ, თუ რა უნდა დაეწერათ მოსწავლეებს. დავალება „წვიმიანი დღე“ მოითხოვდა მოსწავლეებისაგან, აღეწერათ, როგორ გრძნობენ თავს წვიმიან დილას სკოლაში. დავალება „დაკარგვა“ მოითხოვდა მოსწავლეებისაგან, მოეყოლათ რაღაცის ან ვიღაცის შესახებ, რაც ან ვინც დაკარგეს და როგორ განიცდიან ამ დანაკარგს.

დავალება "ციცინათელებში" ნაჩვენებია ილუსტრაცია, სადაც ჩანს ახალგაზრდა გოგონა, რომელიც გარეთ თამაშობს ციცინათელებთან ერთად; დავალების ინსტრუქციაა, მოსწავლეებმა აღწერონ გოგონას მოქმედება ახლა, და წარმოიდგინონ და აღწერონ, თუ რას გააკეთებს იგი შემდეგ. დავალება „წერილი ლეკვის შესახებ“ მოსწავლეებს სთხოვს, წერილი მისწერონ ბინის ახალ მეპატრონეს, რათა დაარწმუნონ იგი, რომ ლეკვი მის ბინაში აცხოვროს. და ბოლოს, „წერილი დირექტორს“ მოსწავლეებს სთხოვს, მიმართონ სკოლის დირექტორს სკოლაში რაიმე კონკრეტულის გაუმჯობესების იდეით.

ამასთან, სახლში ინგლისური ენის გამოყენების სიხშირის დასადგენად, მკვლევარმა შექმნა მოკლე კითხვარი მოსწავლეებისათვის, რომელიც შეიცავდა სამ კითხვას: 1. რა ენას იყენებენ შენი მშობლები, როცა ერთად საუბრობენ? 2. რომელ ენას იყენებ მშობლებთან საუბრისას? 3. რომელ ენას იყენებ და-ძმებთან საუბრისას? ამ კითხვებზე საპასუხოდ რესპონდენტებს ჰქონდათ არჩევანი ხუთი შესაძლო პასუხიდან: მხოლოდ ესპანური, ძირითადად ესპანური, ესპანური და ინგლისური, ძირითადად ინგლისური ან მხოლოდ ინგლისური.

კვლევის ანალიზის შედეგად, როგორც მოსალოდნელი იყო, მეექვსე კლასელებმა მიიღეს უფრო მაღალი ქულები, ვიდრე მეოთხე კლასელებმა. მეექვსე კლასელებმა წერისას გამოიყენეს უფრო მრავალფეროვანი ლექსიკა, ვიდრე მეოთხე კლასელებმა. თუმცა, დაშვებული შეცდომების საშუალო მაჩვენებელი მეოთხე და მეექვსე კლასელებს შორის მნიშვნელოვნად არ გასხვავდებოდა. მიმდინარე კვლევამ პროგრამებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებები აჩვენა ხუთივე დამოკიდებული ცვლადის მიმართ.

რიტორიკული ეფექტურობისა და წერის საერთო ხარისხით, სტანდარტული ინგლისურენოვან პროგრამის მოსწავლეებს ჰქონდათ მნიშვნელოვნად მაღალი მაჩვენებლები, ვიდრე დანარჩენი ორი პროგრამის მოსწავლეებს. თუმცა, როგორც ცალკეული ესეების ანალიზმა გამოავლინა, სუბმერსიული პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით, სტანდარტული ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს ჰქონდათ მნიშვნელოვნად მაღალი მაჩვენებლები შვიდიდან ხუთ დავალებაში, მაგრამ ბილინგვური პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით, მათ ჰქონდათ უფრო მაღალი მაჩვენებლები მხოლოდ ორი დავალების შესრულებაში.

ობიექტურ ქულებზე დაფუძნებულ სამ ცვლადთან მიმართებით პროგრამებს შორის სამი მნიშვნელოვანი განსხვავება გამოვლინდა: პროდუქტულობასთან დაკავშირებით, ერთადერთი მნიშვნელოვანი განსხვავება ის იყო, რომ ბილინგვური პროგრამის მოსწავლეები წერდნენ მნიშვნელოვნად მეტ სიტყვას და იყენებდნენ უფრო მრავალფეროვან ლექსიკას, ვიდრე სუბმერსიული პროგრამის მოსწავლეები.

სინტაქსურ სიმწიფესთან დაკავშირებით, ერთადერთი მნიშვნელოვანი განსხვავება გამოვლინდა ისევე ბილინგვური პროგრამის მოსწავლეებსა და სუბმერსიული პროგრამის მოსწავლეებს შორის, იმერსიული პროგრამის მოსწავლეებმა დაწერეს მნიშვნელოვნად გრძელი და გამართული სინტაქსური ერთეულები. და ბოლოს, შეცდომების სიხშირესთან მიმართებით სტანდარტულ ინგლისური პროგრამის მოსწავლეებმა დაუშვეს მნიშვნელოვნად ნაკლები შეცდომა თითოეულ დავალებაში, ვიდრე იმერსიული პროგრამის მოსწავლეებმა. ხოლო ბილინგვური პროგრამისა და სუბმერსიული პროგრამის მოსწავლეებს შორის ამ ცვლადთან მიმართებით მნიშვნელოვანი განსხვავებები არ ფიქსირდებოდა.

ამასთან კვლევის დამატებითმა ცვლადებმა აშკარა განსხვავებები გამოავლინა ესპანელი მოსწავლეების ორ ჯგუფს შორის: სუბმერსიული პროგრამის მოსწავლეები უფრო ხშირად იყენებდნენ ინგლისურ ენას სახლში, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ ინგლისური და ესპანური ენები იქ დაახლოებით თანაბრად გამოიყენებოდა. როგორც ჩანს, ინგლისური ენის გამოყენება მიუთითებს იმაზე, რომ სუბმერსიული პროგრამის მოსწავლეთა ოჯახები უფრო ადრეული პერიოდის ემიგრანტები იყვნენ, ვიდრე ორენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა ოჯახები.

შეჯამებისათვის, კარლისლის კვლევამ აჩვენა, რომ იმერსიული პროგრამის მოსწავლეებს ჰქონდათ მნიშვნელოვნად დაბალი ქულები, ვიდრე ჩვეულებრივი სუბმერსიული პროგრამის მოსწავლეებს რიტორიკული ეფექტურობის, წერის საერთო ხარისხისა და შეცდომების სიხშირის ცვლადების მიმართ. ამ ორ ჯგუფს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავება არ დაფიქსირებულა პროდუქტიულობისა და სინტაქსური სიმწიფის ცვლადებთან მიმართებით.

განხილული კვლევის შედეგები მიუთითებს, რომ შესწავლილი ბილინგვური განათლების მიზანი, რომელიც მოიცავს ესპანურ და ინგლისურ ენაში ბილინგვიზმს და ხასიათდება შემმატებელი კონტექსტით ვერ აჩვენებს მკვეთრ უპირატესობას სტანდარტული ინგლისური პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით წერითი დავალების შესრულებისას.

კვლევის მოლოდინი, რომ ბილინგვური პროგრამის მოსწავლეები მკვეთრ უპირატესობას აჩვენებდნენ სუბმერსიული პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით, არ დადასტურდა: უპირატესობა მხოლოდ კონკრეტული ცვლადების მიმართებით გამოვლინდა, თუმცა, ეს უპირატესობა მხოლოდ მცირედ მნიშვნელოვანი იყო.

კარლისლის განხილული კვლევის შედეგების ანალიზი გვამლევს დასკვნის გამოტანის საშუალებას, რომ რიგ შემთხვევებში ბილინგვური პროგრამის მიზნები არ სრულდება, ან სრულდება არადადამაკმაყოფილებლად, რასაც აუცილებლად ექნებოდა მეცნიერული ახსნა, რომელიც ემპირიული დაკვირვებისა და ზეგავლენის ფაქტორების შესწავლის შედეგად შეიძლება იდენტიფიცირდეს, მისი გავლენის შემდგომი შემცირებისათვის.

ამავდროულად, კარლისის კვლევაში ხაზგასმით იყო მითითებული, რომ მშობელთა ჩართულობისა და ემიგრაციის ხანდაზმულობის ფაქტორები, რომელიც აუცილებლად ახდენს გავლენას უმცირესობათა მოსწავლეების ენობრივი განვითარების პროცესში, ისევე როგორც სამეზობლოში გამოყენებული სასაუბრო ენა, რომელიც სკოლაში სწავლების ენის ათვისებას ხელს შეუწყობს, თუ ეს უკანასკნელი და სამეზობლოს ენა ერთი და იგივეა.

როგორც განხილული კვლევებიდან და ანალიზიდან ჩანს, ბილინგვური, კერძოდ კი ძლიერი ბილინგვური პროგრამების უპირატესობა სხვადასხვა კონტექსტსა და სხვადასხვა კვლევაში ცალსახად დასტურდება სუბმერსიულ/ ერთ ენაზე სწავლების მიდგომასთან მიმართებით.

მიუხედავად ამისა, დღესდღეობით მაინც არაერთ ქვეყანაში ვხვდებით უმცირესობათა ერთ ენაზე სწავლების პრაქტიკას, რაც აიხსნება როგორც პოლიტიკური გადაწყვეტილებით, ასევე ემიგრანტი/ უმცირესობების წარმომადგენელთა მოტივაციითა და საჭიროებით, რაც შეიძლება სწრაფად მოახერხონ სოციუმში ინტეგრირება. ნებისმიერ შემთხვევაში, არსებული რეალობა ქმნის გარკვეულ გამოწვევას სუბმერსიული სწავლების დანერგვის პროცესი ერთნაირად ეფექტური იყოს როგორც უმცირესობის, ასევე უმრავლესობის წარმომადგენელი მოსწავლისათვის და უზრუნველყოს მათთვის თანაბარი შესაძლებლობები ხარისხიანი განათლების მისაღებად.

იქიდან გამომდინარე, რომ სუბმერსიული სკოლა ენობრივ მრავალფეროვნებასთან ერთად ეთნიკური, კულტურული და რიგ შემთხვევებში რელიგიური განსხვავებულობითაც ხასიათდება, მნიშვნელოვანი ხდება არსებული მრავალფეროვნების მართვა.

მრავალფეროვნების მართვა თავის მხრივ მეტად კომპლექსური საკითხია, რომელიც ეფუძნება მულტიკულტურალიზმის განვითარების იდეას და განსაკუთრებით აქტუალური მეოცე საუკუნის დასასრულსა და 21-ე საუკუნის დასაწყისში, გლობალიზაციის განვითარების კვალდაკვალ ხდება. სასკოლო მრავალფეროვნების მართვის პასუხისმგებლობა და პრეროგატივა მთლიანად სასკოლო საზოგადოებაზე, განსაკუთრებით კი მასწავლებლებსა და სკოლის

ადმინისტრაციაზე ნაწილდება და ისინი ამ პროცესის მთავარ აქტორებად გვევლინებიან.

ნაშრომის შემდეგი ქვეთავი ფოკუსირებულია სუბმერსიულ პროგრამებში მასწავლებელთა როლის, პოზიტიური სასწავლო პრაქტიკის, განსხვავებულობისადმი დამოკიდებულებებისა და მათი მნიშვნელობების განხილვაზე.

#### 1.4. სუბმერსიული პროგრამების ეფექტურობის პრინციპები/ პოზიტიური სასწავლო პრაქტიკა, მასწავლებელთა მიდგომები და მათი მნიშვნელობა

მრავალფეროვან საკლასო გარემოში სწავლების სხვადასხვა გამოცდილების განხილვისას გამოკვეთილად ჩანს, რომ მასწავლებელი სასწავლო პროცესის უმთავრეს აქტორად მოიაზრება და, შესაბამისად, მისი პასუხისმგებლობა სასწავლო პროცესის წარმატებით განხორციელებასა და მიზეზ-შედეგობრივად მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევებთან მიმართებითაც მაღალია. მრავალფეროვან საკლასო გარემოში ეფექტიანი მასწავლებლების გამოცდილების შესწავლამ მკვლევარებს მისცა საშუალება გამოევიწყინათ ეფექტურობის და წარმატებულობის მიზეზები, მახასიათებლები და გაეზიარებინათ საუკეთესო პრაქტიკები.

ტიკუნოფმა (1983) ლინგვისტურად მრავალფეროვანი კლასის მასწავლებლის მნიშვნელოვანი მახასიათებლები გამოყო, მას შემდეგ რაც ის კვლევის ფარგლებში აკვირდებოდა 58 მასწავლებელს ექვს სხვადასხვა ადგილზე. ტიკუნოფის თანახმად, მასწავლებლებს ენიჭებოდათ „ეფექტიანი მასწავლებლის სტატუსი“ ორ შემთხვევაში: პირველი, როდესაც მათ ამ წოდების მისანიჭებლად სხვა მასწავლებლები, სკოლის სხვა პერსონალი, მოსწავლეები და მშობლები ასახელებდნენ და მეორე შემთხვევაში, როცა მათი სწავლების ეფექტურობა ფასდებოდა მოსწავლეთა აკადემიურ აქტივობებში ჩართვის მაჩვენებლებით. სუბმერსიულ კლასში, ინგლისურის ენის შეზღუდულად მცოდნე მოსწავლეთა წარმატებული/ ეფექტიანი მასწავლებლები ავლენდნენ შემდეგ საერთო მახასიათებლებს:

1. გამოხატავენ მაღალ მოლოდინებს თავიანთი მოსწავლეების მიმართ და ამავდროულად დარწმუნებულნი იყვნენ საკუთარ შესაძლებლობებში.
2. ეფექტიანი მასწავლებლები იყენებდნენ "აქტიური სწავლების" მეთოდებს, რომლებიც ეფექტურია კითხვისა და მათემატიკის ტესტებში მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების გასაუმჯობესებლად, მათ შორის: (ა) ისინი მკაფიოდ და ნათელ ინსტრუქციებს სთავაზობენ მოსწავლეებს დავალებების მიცემისას და ახალი ინფორმაციის სწავლებისას; (ბ) ისინი აკვირდებიან მუშაობის პროცესში, რამდენად კარგად გაიგეს მოსწავლეებმა დავალების პირობა, ხელს უწყობენ მათ ჩართულობას და გამოხატავენ მკაფიოდ მაღალ მოლოდინებს

მოსწავლეების მიმართ დავალების შესრულებისათვის (გ) ისინი მუდმივად აკვირდებიან მოსწავლეების პროგრესს; და (დ) უზრუნველყოფენ დაუყოვნებლივ უკუკავშირს საჭიროების შემთხვევაში.

3. პედაგოგები ცოდნის შემთხვევაში მონაცვლეობით იყენებდნენ როგორც მოსწავლეთა მშობლიურ ენას, ასევე ინგლისურს ინსტრუქციის მისაცემად, როდესაც ეს საჭირო ხდებოდა სწავლების სიციხადის უზრუნველსაყოფად (მაგრამ პირდაპირ ერთი ენიდან მეორეზე თარგმნა არ ხდებოდა).

მრავალფეროვან სასწავლო გარემოში ეფექტიანი სწავლებისათვის ასევე გარსიამ (გარსია, 1992) შეისწავლა ცენტრალურ კალიფორნიაში მდებარე ფილდთაუნის სკოლის მასწავლებლების მაგალითები. სკოლა ბილინგვური იყო და სწავლება ხორციელდებოდა ესპანურ და ინგლისურ ენებზე ყველა მოსწავლისათვის, განურჩევლად მათი ეთნიკური წარმომავლობისა და ენობრივი კომპეტენციებისა. საკვლევის სკოლის მასწავლებელთა საკვანძო მახასიათებლები და კომპეტენციები არსებითად ეფექტიანად არის მიჩნეული ნებისმიერი პროგრამის ფარგლებში მრავალფეროვან საკლასო გარემოში სწავლებისას.

გარსიამ გამოყო შემდეგი საერთო მახასიათებლები: ბილინგვური განათლების პროგრამით სწავლებისათვის გადამზადება, სპეციფიკური სასწავლო ტექნიკების გამოყენება ენობრივად და კულტურულად მრავალფეროვან კლასში; ინსტრუქციის უფრო მკაფიოდ და მოსწავლეთათვის გასაგებად გამოხატვა; კლასებში განსხვავებული და ინდივიდუალური სასწავლო კურიკულუმების დანერგვა მოსწავლეთა ინტერესებისა და საჭიროებების შესაბამისად. კვლევამ აჩვენა, რომ მრავალფეროვან სასკოლო გარემოში სწავლებისას დიდ დროს უთმობდნენ ექსტრაკურიკულურ აქტივობებს, როგორცაა თემატურად მუზეუმების, თეატრის, გამოფენების სტუმრობა.

კვლევაში აღნიშნულია, რომ მასწავლებლები კონკრეტულ მოსწავლეებთან სასწავლო სირთულეების ქონის შემთხვევაში, უფრო მეტად ცდილობენ, შეცვალონ საკუთარი ხედვა და მიდგომა, და არ უჭერენ მხარს ენობრივი სირთულეების მქონე მოსწავლეების სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეებად იდენტიფიცირებასა და მათ სპეციალურ პროგრამებში სასწავლებლად გადაყვანას.



გარსია ხაზგასმით აღნიშნავს, რომ ეფექტიანი მასწავლებლები ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეების მიმართ გამოხატავენ მაღალ ნდობას და მოლოდინებს, ამავდროულად იაზრებენ მათი მშობლების სასწავლო პროცესში ჩართულობის სირთულეებს და ცდილობენ ბავშვებს ისევ სასკოლო გარემოში აღმოუჩინონ შესაბამისი აკადემიური მხარდაჭერა (გარსია, 1991).

მაგალითისათვის შეგვიძლია მოვიყვანოთ მასწავლებლის ციტატა გარსიას კვლევიდან, რომელიც ასახავს მასწავლებლის გააზრებულ პასუხისმგებლობას მოსწავლის სწავლის შედეგების მიმართ:

“არანაირი „პობრეციტო“<sup>1</sup> სინდრომი! - მე მინდა, რომ ყველა ჩემმა მოსწავლემ ისწავლოს და ვიცი, რომ მათ შეუძლიათ ეს, მიუხედავად იმისა, რომ ისინი შეიძლება ძალიან ღარიბი ოჯახებიდან იყვნენ და „მძიმე“ პირობებში ცხოვრობდნენ. მე შემიძლია დავალება შევასრულებინო აქ, ან გამოვუყო მათ ტუტორი, უფროსი მოსწავლე, საჭიროების შემთხვევაში. მე მესმის, რომ მშობლებმა შეიძლება ვერ შეძლონ, ბავშვებს სახლში დაეხმარონ. ეს არ არის საბაზი მათთვის, რომ არ ისწავლონ“. (გარსია, 1991, გვ. 281)

მასწავლებლის განსაკუთრებულ როლზე, მრავალფეროვნების მართვის გაზიარებული ხედვის მნიშვნელობასა და თუნდაც სუსტი ბილინგვური პროგრამის რიგ შემთხვევებში ეფექტურად განხორციელების შესაძლებლობაზე მიუთითებს აშშ-ში კელი ტორანსის(2006) კვლევა.

კელი ტორანსმა 2006 წელს შეისწავლა კალიფორნიის სამი მსხვილი სასკოლო ოლქის გამოცდილება, რომლებიც ახორციელებდნენ სტრუქტურირებული იმერსიის მოდელს. როგორც ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, სუბმერსიული ბილინგვური პროგრამის აღსანიშნავად აშშ-ში, ზოგ შემთხვევაში იყენებენ სტრუქტურირებული იმერსიის ტერმინს (ბეიკერი, 2010), თუმცა აღნიშნული კვლევის ფარგლებში ტორანსი მიუთითებს, რომ ეს პროგრამა არაა წმინდად სუბმერსია, ვინაიდან ის მოიცავს იმერსიის ელემენტებსაც. კვლევის შედეგები სუსტი ბილინგვური პროგრამის

---

<sup>1</sup> პობრეციტოს სინდრომი, უადგილო სიმპათიისა და დაბალი მოლოდინების ფორმა ფერადკანიან მოსწავლეთა მიმართ და რწმენა იმისა, რომ მათ აქვთ განსაკუთრებული „საჭიროებები“ ან „ნაკლოვანებები“, რომლებიც უნდა „გამოსწორდეს“, რათა იყვნენ წარმატებული. (დოქტ. ჯოელ ალენხანდრო მეხია, 2020)

ფარგლებში, მრავალფეროვან სასწავლო გარემოში მასწავლებელთა როლის გააზრებისათვის საყურადღებოა.

კვლევა 2006 წელს ჩატარდა და შესასწავლად შეირჩა შემდეგი სკოლები: ლოს ანჯელესის გაერთიანებული სასკოლო ოლქის, ლონგ ბიჩის გაერთიანებული სასკოლო ოლქისა და გრანტ ჯოინტ უნიონის სასკოლო ოლქის სკოლები, რომელთაც 2001 წლის ტესტირების შედეგებთან შედარებით 2006-ში გაცილებით მაღალი ქულები აჩვენეს. სამივე სკოლაში მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის 30% მეტი ენობრივი უმცირესობის მოსწავლე იყო.

ტორანსმა სამივე სკოლაში იკვლია წინა წლების შედეგების გაუმჯობესებისა და წარმატების მიღწევის გამომწვევი მიზეზები, რომელთაგან უპირველესად მასწავლებლების ფაქტორს გამოყოფს და მათ რწმენებს, განწყობებსა და დამოკიდებულებებს მოსწავლეთა აკადემიურ შედეგებზე გავლენის მომხდენ მნიშვნელოვან ფაქტორებად აფასებს.

მკვლევარს მოჰყავს ენის სწავლების პრაქტიკული მაგალითები და საჭიროებების შესაბამისად გამოყენებული მიდგომები, როგორცაა მაგალითად ინგლისური ენის პარალელურად მოსწავლეთა მშობლიური ენის გამოყენება. აღსანიშნავია, რომ ამ სკოლებში ინგლისური სწავლების ენაა, თუმცა, გამოიყენება მოსწავლეთა მშობლიური ენა საგნობრივი კონცეპტების ახსნის, ან დაზუსტების მიზნით, საჭიროების შემთხვევაში.

ტორანსი სწორედ ამ მიდგომის და მშობლიური ენის ამ დონეზე გამოყენების გამო მიჯნავს სტრუქტურირებული იმერსიის პროგრამას წმინდად სუბმერსიული პროგრამისაგან და ამავდროულად ამ პრაქტიკას დადებით ჭრილში განიხილავს.

გარდა ამისა, კვლევა აჩვენებს, რომ სამივე განხილულ სკოლაში ჰყავთ ენობრივი დამხმარეები, ეგრეთწოდებული პარაგანმანათლებლები ან პარაპედაგოგები, რომელთა მოვალეობაა სერტიფიცირებული გამოცდილი პედაგოგის დახმარებისა და მეთვალყურეობის ქვეშ მოსწავლეს მშობლიურ ენაზე დამატებით აუხსნან ტერმინი ან საკითხი.

თუმცა, აღსანიშნავია, რომ ზოგ სკოლაში ათეულობით სხვადასხვა ენაზე მოსაუბრე მოსწავლე ჰყავთ და შეუძლებელია ყველა ენაზე მოსაუბრე

პარაგანმანათლებლის დაქირავება ფინანსური და თავად საკადრო რესურსების ნაკლებობის გამო, მაგრამ შესაძლებლობების ფარგლებში არსებულ მსგავს პრაქტიკას მკვლევარი სასწავლო პროცესის მნიშვნელოვან მხარდამჭერ მექანიზმად განიხილავს.

ამასთან, კელი ტორანსი პროგრამების ეფექტურობის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ფაქტორად მასწავლებელთა ურთიერთთანამშრომლობასა და გამოცდილებების პრაქტიკულად გაზიარების კულტურის არსებობას ასახელებს. ურთიერთთანამშრომლობა და გამოცდილებების გაზიარება სისტემური ხედვის პირობებში წახალისებულა სკოლის ადმინისტრაციისაგან, რაც მკვლევარის მითითებით, გაუმჯობესებული საატესტატო შედეგების შემდეგ სამივე სკოლისათვის სახელმწიფოსგან დამატებით ფინანსურ წახალისებას გულისხმობს, რომელიც სამივე სკოლის პირობებში კვლავაც მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და განახლებული სასწავლო რესურსების შექმნისათვის დაიხარჯა.

გაცილებით ადრე, ჯერ კიდევ მეოცე საუკუნის ბოლოსათვის, პედაგოგიური მიდგომების კვლევის თვალსაზრისით ლუსი ფაციომ და როი ლისტერმა 1998 წელს ჩაატარეს კვლევა სუბმერსიულ და იმერსიულ სკოლებში, პედაგოგიური პრაქტიკების ეფექტურობის შედარების თვალსაზრისით. კვლევისათვის შერჩეული სუბმერსიული და იმერსიული პროგრამების სკოლებიდან დაკვირვება ხდებოდა მეხუთე კლასის მოსწავლეთა ფრანგული ენის გაკვეთილებზე.

კვლევის ინსტრუმენტად გამოყენებულ იქნა COLT-ი დაკვირვების ინსტრუმენტი, რომელიც ორი ნაწილისაგან შედგებოდა, აქედან ნაწილი A დაკვირვებას ახდენდა მაკრო-დონეზე და ფოკუსირებული იყო გაკვეთილის ორგანიზაციულ და პედაგოგიკურ ასპექტებზე, ხოლო ნაწილი B მიკრო-დონეზე დასაკვირვებელი აქტივობის ვერბალურ ინტერაქციას აფასებდა.

კვლევის ფარგლებში ინსტრუმენტის მხოლოდ A ნაწილი გამოიყენეს, რომლის მიხედვითაც აკვირდებოდნენ პედაგოგიკური აქტივობების შემდეგ ასპექტებს: მონაწილეთა ორგანიზება, შინაარსი, შინაარსის კონტროლი, მოსწავლეთა მოდალობა და მასალების ტიპი.

კვლევამ აჩვენა, რომ, საშუალოდ, სუბმერსიული კლასები საგაკვეთილო დროის 81%-ს ატარებდნენ ფრონტალურ საკლასო აქტივობებში. ლექციური ტიპის

სწავლება და გამოკითხვა, მათ შორის აქტივობების 78% მასწავლებლის მიერ იყო მართული და მხოლოდ 3% - მოსწავლეთა მიერ. საგაკვეთილო დროის დარჩენილი 19% დაეთმო დამოუკიდებელ მუშაობას. სუბმერსიულ კლასებში დაკვირვების დროს ჯგუფური სამუშაო საერთოდ არ განხორციელებულა.

ამის საპირისპიროდ, იმერსიულ კლასებში საგაკვეთილო დროის 16% დაეთმო ჯგუფურ მუშაობას და მოსწავლეთა მიერ მართული აქტივობები შეადგენდა 8%-ს, ხოლო ინდივიდუალური მუშაობის დრო -14%-ს.

ენის გაკვეთილები ფრანგულენოვანი სუბმერსიული სკოლების კონტექსტში (განკუთვნილი იყო ფრანგულ ენაზე მოლაპარაკებისთვის, მაგრამ მოიცავდა უმცირესობათა ენის მოსწავლეთა დიდ რაოდენობას, რომლებიც სწავლობდნენ ფრანგულს, როგორც მეორე ენას) თითქმის სრულიად ანალიტიკურ ხასიათს ატარებდა. შინაარსობრივი აქცენტი უმთავრესად ენის ფორმაზე კეთდებოდა და მასალების უმეტესობა მხოლოდ მინიმალურ დისკურსს მოიცავდა.

მეორე მხრივ, ინგლისურ-ფრანგული იმერსიის კონტექსტი განსხვავებული აღმოჩნდა ანალიტიკური და ექსპერიმენტული სწავლების ვარიანტების ინტეგრირებით. იმერსიულ კონტექსტში უფრო მრავალფეროვანი აღმოჩნდა კლასის მართვის მიდგომები, სასწავლო შინაარსი, რომელიც ფოკუსირებული იყო როგორც ენაზე, ასევე სხვა თემატიკაზეც და სამუშაო ტექსტი, რომელიც მოიცავდა უფრო გაფართოებულ დისკურსს.

ფაციო და ლასტერი კვლევის დასასრულს მიუთითებენ, რომ სუბმერსიისათვის დამახასიათებელი ექსკლუზიურად ანალიტიკური საკლასო გარემო კომუნიკაციური ენობრივი უნარების განსავითარებლად ნაკლებად ხელსაყრელია, ვიდრე ისეთი ტიპის საკლასო გარემო, რომელიც ექსპერიმენტული მიდგომების სხვადასხვა ვარიაციას აერთიანებს და სასწავლო პროცესში მასწავლებლის, როგორც ფასილიტატორის როლს წახალისებს (ფაციო, ლასტერი, 1998).

სოციოლოგიის პროფესორი, ქალებ როსადო (2006) მიიჩნევს, რომ მრავალფეროვნების მართვა უნდა იყოს ყოვლისმომცველი, ჰოლისტიკური პროცესი,

ადამიანთა შორის არსებული ნებისმიერი განსხვავებულობის სამართავად, მაქსიმალური პროდუქტიულობისა და ჰარმონიის მიღწევისათვის.

როსადო საკლასო მრავალფეროვნების მართვის პრინციპების გააზრებისათვის მის სისტემურ ფუნდამენტს გვთავაზობს, რომელიც ხუთ მნიშვნელოვან და თანამიმდევრულ ეტაპს მოიაზრებს, ესენია: 1. „რწმენა/განწყობა და შესაბამისი ქცევა“, 2. „აღიარება და შემდგომ პატივისცემა“, 3. „აღიარება და დაფასება“, 4. „წახალისება და შესაძლებლობების გახსნა/მიცემა“ და 5. „გამლიერება“. როსადო, პირველი საფეხურის რწმენა-ქცევის სისტემას ფუნდამენტურს უწოდებს, რომელსაც დანარჩენი ძირითადი პარადიგმები ეფუძნება და ისინი გავლენას ახდენენ ადამიანთა შემდგომ, არსებით მოქმედებებზე (როსადო, 2006).

როსადო (2006) მრავალფეროვნების მართვის უახლესი ისტორიის ქრონოლოგიის განხილვას 1960 იანი წლებიდან იწყებს, როდესაც განსხვავებულობის მართვის სტილი უმთავრესად მოიცავდა „საშეღვათო პოლიტიკას“, რაც 1980-იან წლებში „განსხვავებულობის დაფასების“ პოლიტიკაში, ხოლო 1990-იანი წლებიდან კი „მრავალფეროვნების მართვაში“ გადაიზარდა.

2000-იანი წლებიდან უკვე აქტუალური ხდება „განსხვავებულ გარემოში თანაცხოვრებისათვის“ მომზადების პოლიტიკა. თუმცა, როსადო მიუთითებს, რომ სკოლებსა და სხვადასხვა ორგანიზაციაში შეინიშნება, უკან, 1960-იანი წლების „საშეღვათო პოლიტიკის ეპოქაში“ დაბრუნების პრაქტიკა და ტენდენცია, რაც პროდუქტიულობისა და ჰარმონიული განვითარების პრინციპებს არღვევს (როსადო, 2006).

როგორც ვნახეთ, სასკოლო მრავალფეროვნების მართვის პროცესში ცენტრალურ ფიგურად პედაგოგი მოიაზრება. თუმცა, სასკოლო მრავალფეროვნების მართვის პროცესი არ შეიძლება იქნეს აღქმული, როგორც მხოლოდ ცალკეული მასწავლებლების წარმატების ანდა მარცხის მაგალითები. სასკოლო მართვის პროცესი აუცილებლად სკოლის ადმინისტრაციისა და პედაგოგების ერთიანი, გაზიარებული ხედვებისა და შეთანხმებული პრაქტიკების დანერგვის ჭრილში უნდა განვიხილოთ.

უოლკერი და რიორდანი სკოლის ხელმძღვანელობის სასკოლო მრავალფეროვნების მართვის სათანადოდ მომზადების პროცესში საკვანძო ფაქტორად

განიხილავენ ადამიანის, როგორც კოლექტიურ საზოგადოებაში მყოფ უნიკალურ ინდივიდად აღქმისა და აღიარების მნიშვნელობას. შესაბამისად, ამ არსებითი პრინციპის გაცნობიერებისა და ინდივიდუალიზმის შენარჩუნებისაკენ მიმართული სასკოლო ადმინისტრირების პრაქტიკის დანერგვა მიიჩნევა მრავალფეროვნების მართვის ერთადერთ საუკეთესო გადაწყვეტილებად (უოლკერი, რიორდანი, 2010).

მაკალივი და ელვიკი (2015) სკოლის განვითარებისა და წარმატებისათვის გამოკვეთენ ლიდერობის ფაქტორის ზეგავლენას, რომელსაც ახასიათებს გადამდები განწყობა სასკოლო საზოგადოების ყველა წევრზე. მაკალივისა და ელვიკის მიერ ჩატარებულმა კვლევამ, რომელიც ლონდონის სკოლების აკადემიური მიღწევების გაუმჯობესების განმაპირობებელ ფაქტორებს იკვლევდა, აჩვენა, რომ სკოლების წარმატება ეფუძნებოდა ლიდერობის ეფექტურობას, რაზე დიდი გავლენა კულტურულმა ცვლილებებმა მოახდინა.

უმთავრესი მიგნება, რომელიც მაკალივიმ და ელვიკმა კვლევის ანალიზისას გამოყვეს, იყო სკოლის ხელმძღვანელობის მხრიდან სკოლის პედაგოგებთან ერთად ყველა ბავშვის კეთილდღეობაზე საერთო პასუხისმგებლობის გაცნობიერება. სწორედ გაზიარებული პასუხისმგებლობა მიიჩნეის მთავარ ფუნდამენტად წარმატებული საგანმანათლებლო პოლიტიკისა და დემოკრატიული მართვის პრინციპების დანერგვის პროცესში (მაკალივი, ელვიკი, 2015).

ზოგადად, როგორც უკვე აღინიშნა და კვლევებმაც აჩვენა, სუბმერსიული განათლების პროგრამის განხორციელების ფარგლებში მეტი აქცენტი მასწავლებლის, როგორც სასწავლო პროცესის მთავარ აქტორზეა გადატანილი და შედარებით ნაკლებად ვხვდებით სკოლის დირექტორებისა და მენეჯერების საუკეთესო პრაქტიკების განხილვას ენობრივად და კულტურულად მრავალფეროვანი სკოლის მართვის ჭრილში.

ეს იმითაც აიხსნება, რომ სკოლის მართვა, როგორც ზემოთ უკვე აღინიშნა, არ არის განყენებული ცნება ან მდგომარეობა, რომელიც ცალკეული ადამიანების პასუხისმგებლობაა, შესაბამისად, ეფექტური ლიდერობა სასწავლო პროცესის მართვის ერთიან, ურთიერთთანამშრომლობაზე დაფუძნებულ პრაქტიკებს გულისხმობს.

აქედან გამომდინარე, წინამდებარე ნაშრომში სკოლის ხელმძღვანელობის როლს არა ცალკეულად, არამედ სუბმერსიული სკოლის მასწავლებლებთან კოლაბორაციული პრაქტიკის ჭრილი განვიხილავთ, რაც საქართველოს კონტექსტში სუბმერსიული განათლების პროგრამის ეფექტურობის შეფასების თვალსაზრისით დაგვეხმარება.

საქართველოს კონტექსტი სუბმერსიული განათლების პროგრამის განვითარებაზე დაკვირვებისათვის განსაკუთრებით საინტერესოა იმ მოცემულობაში, რომელსაც საქართველოს მოსახლეობის ეთნიკური და კულტურული მრავალფეროვნება ქმნის და შესაბამისად, როგორც ენობრივად, ასევე კულტურულად მრავალფეროვანი სასწავლო გარემოს ფორმირებას განაპირობებს.

არსებული მრავალფეროვნება ქვეყნის კონტექსტში შესაძლოა აღქმული იქნეს ორგვარად, როგორც რესურსი და სიმდიდრე ან როგორც გამოწვევა და პრობლემა. ნებისმიერი დამოკიდებულების შემთხვევაში მრავალფეროვან საკლასო გარემოში ეფექტურად სწავლებისათვის მნიშვნელოვანია გავეცნოთ საქართველოში ამ მიმართულებით არსებულ მდგომარეობას, ბილინგვური განათლების განვითარების ეტაპებსა და ამ სფეროში განხორციელებული კვლევების შედეგებს.

## 1.5. ბილინგვური განათლება საქართველოში/ შესაბამისი კვლევების ანალიზი

საქართველოში მულტილინგვური/ბილინგვური განათლების განხორციელების საფუძველს ზოგადი განათლების შესახებ კანონი წარმოადგენს. კანონის მე-4 მუხლის მე-3 ქვეპუნქტის თანახმად “ზოგად საგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლების ენაა ქართული, ხოლო აფხაზეთის ავტონომიურ რესპუბლიკაში - ქართული და აფხაზური“, თუმცა, იმავე მუხლის მესამე პუნქტის შესაბამისად, „საქართველოს მოქალაქეებს, რომლებისთვისაც ქართული ენა მშობლიური არ არის, უფლება აქვთ მიიღონ სრული ზოგადი განათლება მათ მშობლიურ ენაზე, ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისად, კანონმდებლობით დადგენილი წესით“, რაც ქვეყნის მრავალფეროვანი ეთნიკური და ენობრივი შემადგენლობიდან გამომდინარე ქმნის ფუნდამენტს მშობლიური ენის შემნარჩუნებელი მულტილინგვური/ბილინგვური განათლების პროგრამების დანერგვისა და უმცირესობების ენისა და კულტურის შენარჩუნებათვის.

თუმცა, ამავე კანონის თანახმად, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში სავალდებულოა სახელმწიფო ენის სწავლება (მუხლი 4, პუნქტი 3), რაც იმთავითვე აძლიერებს სახელმწიფო ენის სტატუსს.

უფრო მეტიც, კანონმდებლობით ქართული ენის სახელმწიფოებრივი სტატუსის გაძლიერებაზე მიუთითებს აგრეთვე საჯარო სამსახურის შესახებ კანონის 98-ე მუხლი, სადაც მითითებულია, რომ სახელმწიფო ენის არადაამკმაყოფილებელი ცოდნა შეიძლება გახდეს საჯარო მოხელის სამსახურიდან გათავისუფლების მიზეზი. გარდა ამისა, ნებისმიერ საჯარო ინსტიტუციაში საქმის წარმოება და სასამართლოს სხდომა საქართველოში ხორციელდება სახელმწიფო ენაზე (კანონი საჯარო სამსახურის შესახებ, 2004).

სახელმწიფო ენის სტატუსის გაძლიერებისაკენ მიმართული საკანონმდებლო ჩანაწერები მკაფიოდ აჩვენებენ ეთნიკური უმცირესობებისათვის სახელმწიფო ენის ფლობის აუცილებლობას, რის უზრუნველსაყოფად და მხარდასაჭერად 2005 წლიდან სახელმწიფო საკანონმდებლო საფუძველზე ნერგავს ეთნიკური უმცირესობებისათვის სახელმწიფო ენის სწავლებისაკენ მიმართულ სხვადასხვა ღონისძიებას, რომლებიც



თანმიმდევრულად, საკანონმდებლო ცვლილებებითა და პრაქტიკულად დანერგვით ვლინდება.

სახელმწიფო ენის სტატუსის კანონმდებლობის ფარგლებში გაძლიერებას, ქვეყნის პლურალისტური საგანმანათლებლო პოლიტიკიდან გამომდინარე, თანადროულად მოჰყვა ეთნიკური უმცირესობების უფლებათა დაცვისათვის უმნიშვნელოვანესი, ევროპული ჩარჩო კონვენციის რატიფიცირება საქართველოს პარლამენტის მიერ(2006 წელს).

აღნიშნული დოკუმენტის რატიფიცირებით საქართველოს სახელმწიფომ აიღო ვალდებულება ეროვნული უმცირესობების დაცვისა და მათი სრულყოფილი ინტეგრაციის მხარდაჭერისა როგორც უმცირესობების ენებზე განათლების მიღების უზრუნველყოფის, ასევე სახელმწიფო ენის სწავლების თვალსაზრისით (ანგარიში ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ, 2017).

მოგვიანებით, 2008 წელს ეუთოს ეროვნული უმცირესობის უმაღლესი კომისრის ფინანსური მხარდაჭერით შემუშავდა პოლიტიკის დოკუმენტი სახელწოდებით „ეროვნული უმცირესობების ინტეგრაცია მულტილინგვური განათლების გზით“ და დაიგეგმა 2009-2014 წლებისათვის აღნიშნული დოკუმენტის განხორციელების სტრატეგია, რაც ეროვნულ უმცირესობათა ინტეგრაციისაკენ მიმართულ დადებით ნაბიჯად შეიძლება შეფასდეს.

დასახელებულ სამოქმედო გეგმაზე დაყრდნობით, 2009 წელს საქართველოს მთავრობამ შეიმუშავა „შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფცია“, რომელიც ეროვნულ უმცირესობათა განათლების გაუმჯობესების შემდეგ მიმართულებებს მოიცავდა: სკოლამდელი განათლება, ზოგადი განათლება, უმაღლესი განათლება, უმცირესობებს შორის სახელმწიფო ენის ცოდნის დონის ამაღლება და პროფესიული განათლების ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა (მეხუზლა, რომე, 2009).

პრაქტიკული თვალსაზრისით, ბილინგვური განათლების დანერგვის გამოცდილების გაზიარებას საქართველო სხვადასხვა ქვეყნის მაგალითზე და სხვადასხვა საერთაშორისო ორგანიზაციის დახმარებით ცდილობდა.

მაგალითად, საწყის ეტაპზე, ამ მიმართულებით მნიშვნელოვანი იყო 2006-2008 წლებში შვეიცარიული ორგანიზაციის, CIMERA-ს მხარდაჭერით საქართველოში მულტილინგვური სწავლებისათვის მომზადება და პროგრამების 12 არაქართულენოვან სკოლაში პილოტირება.

საპილოტე პროგრამის ფარგლებში გადამზადდნენ დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლები, მომზადდა და დარიგდა სასწავლო მასალა, რომელშიც გამოყენებული იყო ქართული, სომხური, აზერბაიჯანული და რუსული ენებიდან ორი ან მეტი ენა. პროექტის დასასრულს, შედეგების შეფასებისას გადამზადებული მასწავლებლების მოსწავლეებმა ენის უნარების განვითარების თვალსაზრისით გაუმჯობესებული შედეგები აჩვენეს, რაც საპილოტე პროგრამის წარმატებით განხორციელებაზე მიუთითებდა (მეხუზლა, როშე, 2009).

შესაბამისად, წარმოდგენილი საპილოტე პროგრამა გარკვეულ ფუნდამენტად იქცა მულტილინგვური განათლების დანერგვის საქმეში, რათა ის უფრო აქტუალური გამხდარიყო განათლების პოლიტიკის ფართოდ დაგეგმვისას.

შედეგად, სახელმწიფომ 2009 წლიდან დაიწყო ბილინგვური განათლების პროგრამების შემუშავება და სკოლებს მიეცათ შესაძლებლობა, შეერჩიათ მათთვის სასურველი ბილინგვური პროგრამა, რომლის დანერგვასაც განათლების სამინისტროს დახმარებით შეძლებდნენ (გრიგული, 2010).

პროგრამების შემუშავება სკოლებმა სხვადასხვა არასამთავრობო ორგანიზაციის მხარდაჭერით დაიწყეს და საბოლოოდ, რამდენიმე ტიპის მულტილინგვური განათლების პროგრამა შეიქმნა. სკოლის მულტილინგვური განათლების პროგრამა ითვალისწინებდა კლასში სწავლებისათვის ორი ან მეტი ენის გამოყენებას და შესაბამისი მასალების ათვისებას ორ ენაზე (სომხურ/ აზერბაიჯანულ და ქართულ ენებზე) (გრიგულე, 2010).

ასევე საგულისხმოა სკოლებისათვის მიცემული შესაძლებლობა, შეთავაზებულ პროგრამებზე დაყრდნობით თვითონ შეემუშავებინათ მათი სკოლის კონტექსტისათვის რელევანტური ბილინგვური სწავლების პროგრამა, ისევე როგორც შეეძლოთ მათთვის ყველაზე მისაღები ვარიანტი უკვე შემოთავაზებული მოდელებიდან აერჩიათ (ტაბატაძე, 2010).

საპილოტე სკოლებში ბილინგვური პროგრამების მოდელების დანერგვა ბილინგვური სწავლების მიმართულებით გადადგმული მნიშვნელოვანი და პოზიტიური ნაბიჯია, თუმცა რამდენიმე წლის შემდგომ ჩატარებულმა კვლევამ პროგრამების განხორციელების შეფასებისას მნიშვნელოვანი ტენდენციები გამოავლინა, რომლებმაც საპილოტე სკოლებში ბილინგვური სწავლების განვითარებაზე უარყოფითი გავლენა მოახდინეს.

კერძოდ, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი საპილოტე სკოლებში ბილინგვური განათლების მოდელის დანერგვის არაეფექტურობისათვის გახლდათ სკოლების მხრიდან გაკეთებული არჩევანი: როგორც კვლევამ აჩვენა, სკოლების უმეტესობა ახორციელებდა „სუსტ“, ბილინგვურ პროგრამებს (ტაბატაძე, 2017), მიუხედავად ძლიერი ბილინგვური განათლების პროგრამების აშკარა უპირატესობისა და საქართველოს კონტექსტის გათვალისწინებით ადაპტირების შესაძლებლობებისა.

ამავდროულად, პროგრამების განხორციელების შეფასებისას დადგინდა, რომ სკოლებს არ გააჩნდათ საკმარისი ადამიანური და ფინანსური რესურსები ბილინგვური პროგრამების ეფექტურად განსახორციელებლად (ტაბატაძე, 2017). გამომდინარე იქედან, რომ ბილინგვური პროგრამების დანერგვისა და განხორციელებისათვის მნიშვნელოვან ფაქტორებს ადამიანური რესურსების არსებობა და პროგრამაში ჩართული მხარეების გაზიარებული ხედვა წარმოადგენს (გარსია, 1991; ბეიკერი, 2006, ტაბატაძე, 2017), გარკვეულწილად გაზიარებული ხედვის არარსებობამაც იქონია უარყოფითი გავლენა პროგრამის ეფექტიანობაზე.

კერძოდ, ბილინგვური განათლების რეფორმისათვის საყურადღებოა ის ფაქტი, რომ წარმოდგენილი საგანმანათლებლო პროგრამები სკოლების მხრიდან განიხილებოდა როგორც განათლების სამინისტროს მიერ შემოთავაზებული და არა მათი ადგილობრივი სასკოლო საზოგადოების ერთიანი, გაზიარებული ხედვით შემუშავებული და გაკეთებული არჩევანი. შესაბამისად, ბილინგვური განათლების მიზნები არ აისახა სკოლის სამოქმედო მიზნებსა და სტრატეგიულ გეგმებში, ისევე როგორც პროგრამის დანერგვის გაზიარება და განხილვა არ მომხდარა მოსწავლეთა მშობლებთან მათი ჩართულობისა და მხარდაჭერის უზრუნველსაყოფად ( ტაბატაძე, 2017).

ბილინგვური განათლების პროგრამების წარმატებაზე მოქმედი სხვადასხვა ფაქტორის არსებობის მიუხედავად, მასწავლებელთა როლი პროგრამის წარმატებისათვის უმნიშვნელოვანესად მიიჩნევა (ბეიკერი, 2006; გარსია 1991, ჯენესი, 2004), რის გამოც საქართველოს განათლების პოლიტიკა უფრო მეტად ფოკუსირდა მასწავლებელთა მომზადებისა და პროფესიული გადამზადების საკითხებზე.

მასწავლებლის როლი ბილინგვური სასწავლო პროცესის წარმატებით განხორციელებისათვის საკანონმდებლო თვალსაზრისითაც საკვანძო მნიშვნელობის გახდა, შესაბამისად, როგორც ეს წარმოდგენილია არაერთ საერთაშორისო აქტში, რომელსაც საქართველო ჯერ კიდევ 2005 წლიდან „ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ“ ევროპულ ჩარჩო კონვენციასთან მიერთებით იზიარებს და შესაბამისად, იღებს ეთნიკური უმცირესობების დაცვისა და მათი თვითმყოფადობის შენარჩუნების ვალდებულებას (სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის ხელშემწყობი სტრატეგია, 2015).

ზოგადად, ადგილობრივი კანონმდებლობის ფარგლებშიც, მასწავლებლის როლი და პასუხისმგებლობა თანასწორი და ხარისხიანი განათლებით უზრუნველყოს ყველა მოსწავლე, მკაფიოდაა განსაზღვრული. კერძოდ, საქართველოს ზოგადი განათლების კანონის 21-ე მუხლის, 1.1. ქვეპუნქტის შესაბამისად მასწავლებლის ვალდებულებად მიიჩნევა, მისცეს მოსწავლეს ხარისხიანი განათლება, ხელი შეუწყოს მის „ეფექტიან ტრანზიციას და მოამზადოს ის განათლების შემდგომ საფეხურზე სწავლის გასაგრძელებლად და დამოუკიდებელი ცხოვრებისათვის“ (საქართველოს ზოგადი განათლების კანონი, 2005).

მასწავლებელთა როლზე ფოკუსირების თვალსაზრისით ბილინგვური განათლების განვითარების ჭრილში, 2010 წლისათვის უკვე შემუშავდა მულტილინგვური/ბილინგვური პროგრამის მასწავლებლის სტანდარტი (ზოგადი განათლების კანონი, მუხლი 21/3), რამაც შექმნა საფუძველი მულტილინგვული მასწავლებლის მომზადების საბაკალავრო პროგრამის განვითარებისათვის.

აღნიშნული პროგრამა პირველად 2015 წლიდან განხორციელდა თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებების ფაკულტეტზე და დღემდე ფუნქციონირებს.

მულტილინგვური განათლების დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლის მომზადების პროგრამის მიზანია, დაწყებითი სკოლის საფეხურისთვის მაღალკვალიფიციური კადრების მომზადება მულტილინგვალი მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის შესაბამისად (მულტილინგვური განათლების პროგრამა, 2015).

მრავალფეროვან გარემოში სწავლებისათვის სათანადო პირობების განვითარებასა და მასწავლებლის როლის მნიშვნელობას ეხმიანება აგრეთვე საქართველოს მთავრობის, 2015 წლის განკარგულებით გამოცემული სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის ხელშემწყობი სტრატეგია, რომელიც მიზნად ისახავს სახელმწიფოში დემოკრატიის განმტკიცებასა და განვითარებას, რის მიღწევის საშუალებადაც ინდივიდთა თანასწორუფლებიანობა, ეთნიკური უმცირესობების უფლებების დაცვა და მრავალფეროვნებაზე დაფუძნებული საზოგადოების ფორმირება მიიჩნევა.

აღნიშნული სტრატეგიის მუხლის 3.2.-ს შესაბამისად, სახელმწიფო იღებს ვალდებულებას, ეთნიკური უმცირესობებისათვის გაზარდოს ხარისხიანი განათლების ხელმისაწვდომობა როგორც სახელმწიფო, ასევე მშობლიურ ენებზე(სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის ხელშემწყობი სტრატეგია, 2015).

გამომდინარე იქედან, საქართველო საერთაშორისო აქტების მიერთების გზით იზიარებს იმ საერთო ღირებულებებს, რომლებიც კულტურულ პლურალიზმსა და განსხვავებულის პატივისცემას უჭერს მხარს, დღის წესრიგში აყენებს ეთნიკური და ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებთან სათანადოდ მომზადებული საკადრო რესურსის მუშაობას, რომლებიც კარგად იცნობენ მოსწავლეთა კულტურულ და ენობრივ გარემოს (ჰააგის რეკომენდაციები ეროვნულ უმცირესობათა განათლების უფლებებთან დაკავშირებით, 1996), რისთვისაც როგორც საკანონმდებლო, აგრეთვე განხორციელების თვალსაზრისითაც ხორციელდება რეფორმები.

კერძოდ, საქართველოში, მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის მიზნებზე დაფუძნებით შეიქმნა მასწავლებელთა მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის დარგობრივი მახასიათებელი, რომელიც ცვლილებების შეტანის შემდგომ 2016 წლის ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახურის დირექტორის ბრძანების საფუძველზე საბოლოო სახით ჩამოყალიბდა. მასწავლებლის მომზადების დარგობრივი

მახასიათებელი განსაზღვრავს და მოიცავს დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლების მომზადების საბაკალავრო პროგრამას (240 კრედიტი), საბაზო და საშუალო საფეხურების საგნობრივი მასწავლებლის მომზადების პროგრამას და ასევე მასწავლებელთა მომზადების 60-კრედიტიანი პროგრამის მიზნებსა და მისაღწევ შედეგებს.

აღსანიშნავია, რომ დარგობრივი მახასიათებლის დოკუმენტი ღირებულებების ჩამოყალიბების კუთხით მიუთითებს მასწავლებელთათვის ლოკალურ თუ საერთაშორისო დონეზე პროფესიული ფასეულობების გაზიარებისა და პრაქტიკაში გამოყენების უნარების ჩამოყალიბების მნიშვნელობაზე, რაც მოიაზრებს ასევე მრავალფეროვან საკლასო გარემოში სწავლებისათვის არსებითი უნარების განვითარების აუცილებლობასაც (განათლების ხარისხის ეროვნული ცენტრის დირექტორის ბრძანება 69, 2016).

შესაბამისად, მასწავლებელთა მიმართ ჩნდება მოლოდინი, რომ ეთნიკურად, რელიგიურად თუ კულტურულად მრავალფეროვან კლასში პროფესიულად მომზადებული უნდა შევიდეს, რაც იმთავითვე უნდა გამორიცხავდეს უმრავლესობის წარმომადგენელ მოსწავლეთა მიმართ პრიორიტეტულ დამოკიდებულებებსა თუ უმცირესობის მოსწავლეთა მიმართ არასათანადო ყურადღებას, რაც მასწავლებელთა ინტერკულტურული სწავლებისათვის მომზადების ფარგლებში როგორც საუნივერსიტეტო, ასევე პროფესიული გადამზადების პროგრამებმა უნდა უზრუნველყონ.

ამ თვალსაზრისით მნიშვნელოვანია მასწავლებელთა პროფესიული გადამზადების ცენტრის მიერ შეთავაზებული სატრენინგო მოდულების პროგრამებისა და შინაარსის გაანალიზება, თუ რამდენად ასახავს და ხელს უწყობს ის მოქმედი მასწავლებლების ინტერკულტურული მგრძობელობის გაზრდას სწავლების ყველა საფეხურსა თუ საგნობრივ ჯგუფებთან.

მიუხედავად პლურალისტური საკანონმდებლო ფუნდამენტისა, მასწავლებელთა პროგრამების გაანალიზებამ აჩვენა, რომ მულტიკულტურული მიდგომები განათლების სამინისტროს მიერ ორგანიზებულ მასწავლებელთა გადამზადების სატრენინგო პროგრამებშიც წლების განმავლობაში ნაკლებად იყო

ასახული. ინტერკულტურული განათლების შესახებ მოდულები მხოლოდ ქართულის, როგორც მეორე ენის, იმ მასწავლებლებისათვის დაგეგმილ ტრენინგებში იყო გათვალისწინებული, რომლებიც ჩართულნი იყვნენ პროექტებში: „ასწავლე ქართული, როგორც მეორე ენა“, „ქართული ენა მომავალი წარმატებისათვის“.

2014 წლის მონაცემებით დაწყებითი საფეხურის ქართული ენის და სამოქალაქო განათლების მასწავლებლის სატრენინგო პროგრამებიც კი არ მოიცავდა მულტიკულტურული განათლების სტრატეგიებს, ხოლო ინტერკულტურული განათლების სტრატეგიების გამოყენებით შედგენილი, მრავალფეროვანი მასწავლებელთა სატრენინგო პროგრამებმა, რომლებიც 2010 წლიდან სხვადასხვა კერძო ორგანიზაციის მიერ ხორციელდებოდა საქართველოში მოქმედი მასწავლებლებისათვის, 2014 წლის მონაცემებით საგრძნობლად იკლო (ინტერკულტურული განათლების ასპექტების კვლევის ანგარიში, 2014).

თუმცა, აღსანიშნავად დადებითი ფაქტია, რომ სკოლისა და საკლასო გარემოს ეფექტურად მართვის სწავლების მიზნით, 2018 წლიდან უკვე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის მიერ დაინერგა ლიდერთა სკოლის პროგრამა, რომელიც გულისხმობდა საჯარო სკოლების დირექტორებისა და სკოლის ბაზაზე შერჩეული მასწავლებლებისაგან შემდგარი ფასილიტატორების ჯგუფის გადამზადებას. პროგრამის მიზანი თანამედროვე სკოლის მართვის პრინციპების დანერგვა და გადამზადებული დირექტორებისა და ფასილიტატორების მიერ ცოდნის კოლეგებთან გაზიარება და გავრცელება იყო ([www.tpdc.ge](http://www.tpdc.ge)).

გარდა ამისა, მასწავლებელთა პროფესიული მომზადების ცენტრის მიერ მოწოდებული ინფორმაციის მიხედვით, 2018 წლიდან განხორციელებული სატრენინგო პროგრამების ჩამონათვალში უკვე უფრო აქტიურად ვხვდებით მასწავლებელთა გადამზადების ისეთი ტიპის ტრენინგებს, რომლებიც ინტერკულტურული და მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების ხელშემწყობია. მაგალითად, ცენტრის მიერ შეთავაზებული ტრენინგ პროგრამა „სკოლებში ბულინგის პრევენცია და ტოლერანტული კულტურის განვითარების ხელშემწყობა“, რომელიც მხოლოდ საქალაქო განათლების საგნის მასწავლებლებისთვის იყო შექმნილი, 2018 წლის მონაცემებით 5747 პედაგოგმა გაიარა, აღნიშნული ტრენინგი უკვე 2019

წლისათვის სამოქალაქო განათლების პედაგოგების გარდა ხელმისაწვდომი გახდა კლასების დამრიგებლებისთვისაც, მიუხედავად საგნობრივი მიმართულებისა და კურსი სულ 452-მა პედაგოგმა გაიარა.

მოსწავლეთა საჭიროებებზე მორგებისა და ინტერკულტურული განათლების მიდგომების ინტეგრირების ჭრილში მასწავლებელთა პროფესიული გადამზადების ცენტრის მიერ პედაგოგებისათვის ასევე შეთავაზებულ იქნა ტრენინგ პროგრამა „მოსწავლეზე ორიენტირებული სასწავლო გარემოს მახასიათებლები“, რომელიც 2018 წლისათვის 2915-მა პედაგოგმა გაიარა. აღნიშნული ტრენინგისათვის საგნობრივი შეზღუდვა ან პრიორიტეტი მინიჭებული არ ყოფილა და მასწავლებელთა პროფესიული უნარების განვითარებისკენ მიმართულ სატრენინგო მოდულად ფიქსირდება.

წარმოდგენილი ტრენინგ-მოდულის ბენეფიციარ მასწავლებელთა რაოდენობა 2019 წლისათვის უკვე საგრძნობლად იზრდება და 6655-ს აღწევს, ხოლო ამავე წლიდან ემატება აღნიშნული მიმართულებით ტრენინგ-მოდული „მოდული 2 - მოსწავლეზე ორიენტირებული სასწავლო გარემო - სწავლებისა და შეფასების სტრატეგიები“, რომელიც საერთო ჯამში, საქართველოს მასშტაბით 1182-მა პედაგოგმა გაიარა, რაც განათლების პოლიტიკაში გადაწყვეტილებების მიმღებთა მხრიდან ზოგადად მასწავლებლის პროფესიაში ინტერკულტურული სწავლების მიდგომებზე ფოკუსის გადატანასა და მნიშვნელობის გაცნობიერებაზე მიუთითებს.

მიუხედავად მასწავლებელთა მასშტაბური გადამზადების მცდელობისა და კონკრეტულად ბილინგვალ მასწავლებლების მომზადებაზე აქცენტირებისა, მულტილინგვური/ ბილინგვური პროგრამის დანერგვის პროცესში საკადრო რესურსის სათანადოდ მომზადების პარალელურად სახელმწიფოსათვის უდიდეს გამოწვევად რჩება ბილინგვური სწავლებისათვის სათანადო სახელმძღვანელოების შექმნა.

ჯერ კიდევ 2012 წლისათვის განათლების სამინისტროს ჰქონდა მცდელობა შეექმნა ბილინგვური სახელმძღვანელოები არაქართულენოვანი სკოლებისათვის: საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსა და გამომცემლობებს შორის ხელშეკრულების საფუძველზე, პირველიდან მეექვსე კლასის ჩათვლით ყველა



სახელმძღვანელოს 30% ითარგმნა ქართულ ენაზე, 70% კი - აზერბაიჯანულ, სომხურ და რუსულ ენებზე. თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ ამ ინიციატივის ფარგლებში შემუშავებული ე.წ. „ბილინგვური სახელმძღვანელოებით“ სწავლება უკავშირდება ბევრ პრობლემას, როგორებიცაა: თარგმანის ხარისხი, ქართულ ენაზე არსებული ნაწილის გაგების სირთულე და ინტერკულტურული საკითხების უგულვებელყოფა. საბოლოოდ, განათლების მკვლევართა და თავად სასწავლო პროცესში ჩართულ პედაგოგთა შეფასებით, არსებული „ბილინგვური სახელმძღვანელოების“ გამოყენება არაეფექტური აღმოჩნდა (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი, 2014).

განხილული საკანონმდებლო ცვლილებებისა და განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ გატარებული ღონისძიებების მიუხედავად, ბილინგვური განათლების პროგრამის განხორციელება დღემდე გამოწვევაა და კვლევებსა (ტაბატაძე, 2017, გორგაძე, 2020, ბურდული, 2021 და სხვ.) თუ კომპეტენტური ორგანოების (სახალხო დამცველის ოფისი, შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი), ყოველწლიურ, შემაჯამებელ ანგარიშებში პრობლემატური საკითხები იკვეთება.

რაც მიუთითებს იმაზე, რომ ბილინგვური განათლების მიმართულებით განხორციელებული რეფორმები არ იყო ერთიანი, სისტემური პროცესის ნაწილი და, შესაბამისად, არ აღმოჩნდა საკმარისი სახელმწიფო ენის ფლობასთან დაკავშირებულ გამოწვევებთან გასამკლავებლად.

თუმცა, ბილინგვური განათლების დანერგვის მცდელობების პერიოდში გარკვეული ღონისძიებები სახელმწიფო ენის სწავლების გაძლიერებისკენ მიმართულ ეფექტურ ქმედებებად შეგვიძლია მივიჩნიოთ, რომელთა გამოცდილებების გათვალისწინებაც გარკვეულ პოზიტიურ პერსპექტივას აჩენს პროცესის შემდგომი წარმატებული განვითარებისათვის.

მაგალითისათვის, ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ საქართველოს მესამე ანგარიშის შესაბამისად, ბილინგვური სწავლებისა და სახელმწიფო ენის გაძლიერებისათვის მნიშვნელოვან ნაბიჯად არის შეფასებული 2011 წლიდან

ამოქმედებული პროგრამა „ქართული ენა მომავალი წარმატებისთვის“ (შერიგების სამინისტროს ანგარიში, 2017), რომლის მიზანიც იყო ეროვნული უმცირესობების სამოქალაქო ინტეგრაციის პროგრამის ფარგლებში საქართველოში მცხოვრები ეროვნული უმცირესობებისათვის ქართული ენისა და საზოგადოებრივი მეცნიერებების საგნების შესწავლის პროცესის, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ქართულის, როგორც სახელმწიფო ენის, გაძლიერების ხელშეწყობა.

ამავე პროგრამის ფარგლებში, 2011-2014 წლებში არაქართულენოვანი მოსწავლეებისთვის შეიქმნა დაწყებითი, საბაზო და საშუალო საფეხურის I-XII დონის ქართული ენის სახელმძღვანელოები. სახელმძღვანელოების კომპლექტი მოიცავდა მოსწავლის სახელმძღვანელოს, მოსწავლის რვეულს, მასწავლებლის სახელმძღვანელოსა და მოსასმენ მასალას. დასახელებული საგანმანათლებლო რესურსები გადაეცა არაქართულენოვან სკოლებს (საქართველოს ანგარიში ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ, 2017).

მომდევნო წლებშიც ბილინგვური განათლების დანერგვის გარკვეული, საპილოტე მცდელობები ქვეყანაში ისევ გრძელდება, როგორცაა 2015 წლისათვის ზოგადსაგანმანათლებლო საფეხურის ბილინგვური განათლების მოდელის შექმნა და გაეროს ბავშვთა ფონდთან აქტიური თანამშრომლობით ამ მოდელის პილოტირება არაქართულენოვან სკოლებში (სახალხო დამცველის აპარატი, 2019).

ბილინგვური გზით უმცირესობათა ინტეგრაციის პროცესის დაკვირვება და შეფასება, რომელიც პროცესის წარმატებით წარმართვისათვის უაღრესად მნიშვნელოვანია, წლების განმავლობაში ხდებოდა სხვადასხვა კვლევის ფარგლებში. ამ თვალსაზრისით მნიშვნელოვანია 2017 წელს გამოქვეყნებული ვიგლესვორტ-ბეიკერის კვლევა, რომელიც საქართველოში ბილინგვური განათლების პოლიტიკის განხორციელების ეფექტურობას ეხებოდა და პოსტსაბჭოთა სივრცეში საქართველოს კულტურულ-პოლიტიკური კონტექსტს სწავლობდა.

კვლევის ფარგლებში, თვისებრივი კვლევის მეთოდების გამოყენებით მკვლევარმა შეისწავლა არსებული და მიმდინარე რეფორმები და მათი გავლენები უმცირესობების სკოლების ეფექტურად ფუნქციონირებაზე, საგანმანათლებლო პროცესში ჩართული მასწავლებლებისა და დირექტორების ეფექტურობაზე. კვლევის

ფარგლებში მკვლევარმა რამდენიმე მნიშვნელოვანი მიგნება გამოკვეთა. კერძოდ, ვიგლესვორტ-ბეიკერი მიუთითებს, რომ კვლევის პერიოდისათვის(2015-2016წწ)მულტილინგვური განათლების რეფორმის ფარგლებში განხორციელებული, თუ მიმდინარე პროგრამები ვერ უზრუნველყოფდა უმცირესობათათვის ქართულ საზოგადოებაში ინტეგრირების პროცესში ხელისშემშლელი ენობრივი ბარიერის ამოვსებას.

მან რეფორმის განხორციელების ხელისშემშლელ რამდენიმე ფაქტორს ხაზი გაუსვა, როგორცაა მაგალითად, განათლების სამინისტროს კოორდინაციაში მყოფი საჯარო სამართლის იურიდიულ პირებს შორის კომუნიკაციის ნაკლებობა შეჯერებული და ერთიანი ენობრივი პოლიტიკის განხორციელებისათვის.

ასევე მკვლევარმა გამოკვეთა საკადრო რესურსის ნაკლებობის პრობლემა, ქართულ ენაში ბილინგვალ მასწავლებელთა დაბალი ენობრივი კომპეტენციები, მულტილინგვური განათლების პროგრამის შესახებ სკოლებისათვის მიწოდებული ინფორმაციის სიმწირე და პროგრამის წარმატებით განსახორციელებლად საგანმანათლებლო და ფინანსური რესურსების ნაკლებობა.

საბოლოოდ, კი ვიგლესვორტ-ბეიკერმა საქართველოში მულტილინგვური განათლების პროგრამის განხორციელების მიმდინარეობის პროცესი უფრო მეტად უმცირესობათა განცალკევებისაკენ, ვიდრე ინტეგრირებისაკენ მიმართულად შეაფასა, იმ პერიოდისათვის არსებულ საკანონმდებლო და რეფორმატორულ ინიციატივებსა და მის გავლენებზე დაყრდნობით (ვიგლესვორტ-ბეიკერი, 2017).

მკვლევარმა აგრეთვე ხაზი გაუსვა მულტილინგვური განათლების რეფორმის პროცესში სამთავრობო ინტერვენციების გარდა, საერთაშორისო დონორი ორგანიზაციებისა და განათლების საკითხებზე მომუშავე არასამთავრობო ორგანიზაციების საქმიანობის როლს, რაც გამოიხატება განათლების სხვადასხვა საფეხურზე ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელებაში, მასწავლებელთა პროფესიულ გადამზადებასა თუ შესაბამისი სასწავლო რესურსებით საგანმანათლებლო დაწესებულებების უზრუნველყოფაში, რად დადებითი ეფექტის ინტერვენციებად შეაფასა ბილინგვური განვითარების დანერგვის პროცესში (ვიგლესვორტ-ბეიკერი, 2017).

ადგილობრივი არასამთავრობო და საერთაშორისო დონორი ორგანიზაციების მიერ ბილინგვური განათლების განვითარებისათვის განხორციელებული ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მაგალითი და ამ მიმართულებით შედეგების შეფასების თვალსაზრისითაც აუცილებლად განსახილველია ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის რეგიონებში ორწლიანი საპილოტე პროექტის ფარგლებში CLIL(ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება)-ის მეთოდის გამოყენებით ბილინგვური განათლების პროგრამის დანერგვა.

აღნიშნული ბილინგვური განათლების პროგრამის დანერგვის პროცესი მიმდინარეობდა 20 საპილოტე სკოლაში, 2018-2020 წლებში და მოიცავდა არაქართულენოვანი სკოლების მე-3 და მე-4 კლასებში ენისა და საგნის ინტეგრირებული მიდგომით ბუნებისმეტყველების საგნის სწავლებას. საპილოტე პროგრამის ფარგლებში სკოლებისა და სწავლების შესაბამისი მეთოდოლოგიას შერჩევა, მასწავლებლებისა და დირექტორების გადამზადება და საჭირო სასწავლო და მეთოდოლოგიური რესურსების მომზადება ადგილობრივმა არასამთავრობო და ანალიტიკურმა ორგანიზაცია „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრმა“ ეუთოს ეუუკ-ის მიერ მხარდაჭერილი პროექტის ფარგლებში უზრუნველყო.

დასახელებული საპილოტე პროგრამა მნიშვნელოვანი იყო იმ თვალსაზრისითაც, რომ გრძელვადიან პერსპექტივაში შესაბამისი მეთოდოლოგიით სწავლებისა და დაკვირვების შემდეგ განხორციელდა პროგრამის შედეგების შეფასება, რაც მნიშვნელოვანი უნდა ყოფილიყო შემდგომი საგანმანათლებლო ინტერვენციებისათვის.

საპილოტე პროგრამის ეფექტურობის შეფასების კვლევისათვის სამ საკვლევ საგანში (ქართული, როგორც მეორე ენა, მშობლიური ენა და ბუნება/ბუნებისმეტყველება) შემუშავდა ტესტები ეროვნულ სასწავლო გეგმებსა და საერთაშორისო გამოცდილებაზე დაფუძნებით. ტესტების ადმინისტრირება კვლევის პერიოდში ბუნებისა და მშობლიური ენის საგნების ფარგლებში განხორციელდა მოსწავლეთა მშობლიურ ენებზე (აზერბაიჯანული და სომხური).

საპილოტე სკოლის მოსწავლეთა შედეგები შეადარეს საკონტროლო არაქართულენოვანი სკოლების მოსწავლეთა შედეგებს, სადაც ჩვეულებრივი კურიკულუმით მიმდინარეობდა (ქართული, როგორც მეორე ენა, კვირაში 5 საკონტაქტო საათიანი სწავლებით) სწავლება. კვლევაში სულ მონაწილეობდა 58 სკოლის 600-ზე მეტი მე-3 და მე-4 კლასელი მოსწავლე. კვლევა მოიცავდა მოსწავლეთა ტესტირებას პროექტის სამიზნე საგანში-ბუნებისმეტყველებაში, ასევე მშობლიურ ენასა და ლიტერატურასა და ქართულში, როგორც მეორე ენაში.

საბოლოოდ, კვლევის შედეგებმა საპილოტე სკოლებში განხორციელებული ბილინგვური პროგრამის ეფექტურობა აჩვენა, კერძოდ კი ქართულში, როგორც მეორე ენაში საპილოტე სკოლების მეხუთე კლასელებმა უფრო მაღალი შედეგები გამოავლინეს კითხვის ყველა კომპონენტში(ლექსიკა, გრამატიკა, წაკითხულის გააზრება, ფონეტიკა). კვლევამ დიფერენცირებული შედეგები აჩვენა ენობრივი ჯგუფების შემთხვევაში, მაგალითად, სომხურენოვან მოსწავლეებს უკეთესი შედეგები აქვთ ვიდრე, აზერბაიჯანულენოვან მოსწავლეებს როგორც მე-5, ისე მეექვსე კლასებში(გორგაძე, ტაბატაძე, 2020).

ისევე როგორც ქართულ ენაში, მშობლიურ ენაში ტესტირებამაც მნიშვნელოვანი პროგრესი აჩვენა საპილოტე სკოლებში, საკონტროლო სკოლების მოსწავლეებთან შედარებით. რაც შეეხება ბუნების საგანში ტესტირებას, კვლევის შედეგების მიხედვით მოსწავლეები ვერც საპილოტე და ვერც საკონტროლო ჯგუფებში აღწევენ მაღალ კატეგორიას, თუმცა, უპირატესობა საპილოტე სკოლების მოსწავლეების შემთხვევაში, საკონტროლო ჯგუფთან შედარებით კვლევამ ცხადად დაადასტურა (გორგაძე, ტაბატაძე, 2020).

დასახელებული საპილოტე პროგრამის განხორციელების მნიშვნელობისა და კვლევის შედეგების შეფასებისათვის შეგვიძლია ვთქვათ, რომ საპილოტე პროგრამის ფარგლებში გამოვლენილი პროგრესი ხაზს უსვამს ორ ენაზე სწავლების ამ კონკრეტული მიდგომის ეფექტურობას სისტემურად და სწორად განხორციელების შემთხვევაში, რაც ამავდროულად საგულისხმო უნდა იყოს ბილინგვური განათლების მიმართულებით შემდომი ინტერვენციებისათვის განათლების სამინისტროსათვის.

როგორც წინამდებარე ქვეთავის ფარგლებში საქარველოში ბილინგვური განათლების მიმოხილვის ქრონოლოგიიდან და განხორციელებული პროექტების შეფასებებიდან ვიგებთ, მიუხედავად არასისტემური რეფორმებისა, ზოგიერთმა პროგრამამ და ინიციატივამ ძალიან დადებითი როლი შეასრულა უმცირესობების განათლებისა და ინტეგრირების საქმეში. ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრირების პროცესის განვითარებისაკენ მიმართულ ერთ-ერთ ყველაზე წარმატებულ ინიციატივად ასევე შეგვიძლია 2010 წლიდან შემოღებული საშეღვათო პოლიტიკის, იგივე კვოტირების სისტემის დანერგვა შევაფასოთ.

კვოტირების სისტემა განსაზღვრავს უნივერსიტეტში ჩასარიცხ არაქართულენოვან სტუდენტთა კვოტას, რაც, თავისთავად, ერთიან ეროვნულ გამოცდაზე მხოლოდ და მხოლოდ ერთი, ზოგადი უნარების გამოცდის მშობლიურ ენაზე (აზერბაიჯანულად ან სომხურად) ჩაბარებას გულისხმობს. საშეღვათო პოლიტიკის ფარგლებში უნივერსიტეტებში ჩარიცხული სტუდენტები ერთი წლის განმავლობაში ქართული ენის მოსამზადებელ პროგრამაზე ინტენსიურად სწავლობენ ქართულ ენას, ხოლო შემდეგ ეძლევათ საშუალება, საკუთარი არჩევანის შესაბამისად, სწავლა სასურველ საბაკალავრო პროგრამაზე განაგრძონ. საშეღვათო პოლიტიკის კვლევა ადასტურებს, რომ 2010 წლიდან ქართული ენის მოსამზადებელ პროგრამაზე ჩარიცხულთა რაოდენობა წლიდან წლამდე იზრდება (ტაბატაძე, გორგაძე, 2020), რაც სწორედ პოლიტიკის ეფექტურობასა და აქტუალობას უსვამს ხაზს.

ამასთან, წლიდან წლამდე განათლების სამინისტროს მიერ ინიცირებული სხვადასხვა სასკოლო-საგანმანათლებლო პროგრამა უფრო მეტად იხვეწება და ინტეგრირებულად მოიცავს მოსწავლეზე, როგორც ინდივიდსა და მისი ინდივიდუალური შესაძლებლობების განვითარებაზე ორიენტირებულ მიდგომებს.

კერძოდ, 2019 წლიდან განათლების სამინისტროს მიერ კონსტრუქტივისტულ პრინციპებზე დაფუძნებული „ზოგადი განათლების რეფორმის ხელშეწყობის“ პროგრამა „ახალი სკოლის მოდელის“ ქვეპროგრამის ფარგლებში ამოქმედდა, რომლის მიზანი საქართველოს ყველა სკოლაში სასკოლო კულტურის განვითარება და სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებაა. ამ მიზნის მისაღწევ გზად „ახალი სკოლის მოდელი“ პიროვნებაზე ორიენტირებულ საგანმანათლებლო ცვლილებებს,

განათლების მართვის მექანიზმების რეფორმებს, სასკოლო კულტურასა თუ სასკოლო კურიკულუმებში ცვლილებას მოიაზრებს, რაც ასევე განვითარების მნიშვნელოვანი პერსპექტივა უნდა ყოფილიყო ბილინგვური განათლების პროგრამებისთვისაც.

სახალხო დამცველის აპარატის შეფასებით, განათლების აღნიშნული მოდელის დანერგვა ქართულენოვან და არაქართულენოვან სკოლებს ერთი მხრივ ახალი პერსპექტივების და მეორე მხრივ, ასევე გარკვეული გამოწვევების წინაშეც აყენებს. პროგრამის ეფექტურად განხორციელებისათვის მთავარ გამოწვევად ისევ მასწავლებელთა გადამზადების საკითხი და სკოლების ინფრასტრუქტურული მზაობა სახელდება (საქართველოს სახალხო დამცველის ანგარიში, 2021), რაც სხვადასხვა დროს, სხვადასხვა მკვლევარის მიერ ჩატარებული კვლევებითაც დასტურდება (გორგაძე, 2021; ბურდული, 2021).

მულტილინგვური/ბილინგვური განათლების განვითარებისა და ეროვნული უმცირესობების ინტეგრაციისაკენ მიმართული ზემოთ განხილული ღონისძიებების შედეგად, დღესდღეობით გვაქვს შემდეგი მდგომარეობა: საქართველოში მოქმედ არაქართულენოვან სკოლებში ხორციელდება ქართული ენის ხელშემწყობი პროგრამა, რომელიც გულისხმობს ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლებას, საათობრივი ბადით გათვალისწინებული ყოველკვირეული ხუთი საკონტაქტო საათით (საათობრივი განაწილების ძირითადი პრინციპები, მუხლი 49, 2015წ).

ამასთან, 2022 წლის იანვრიდან უკვე იწყება ბილინგვური პროგრამის, სახელწოდებით „სახელმწიფო სტანდარტების დანერგვა ეროვნული უმცირესობების სკოლამდელ და სასკოლო დაწესებულებებში“ განხორციელება.

პროგრამის მიზანია ეროვნული უმცირესობების სკოლებში სახელმწიფო სტანდარტების დანერგვა ბილინგვური განათლების მიდგომის გამოყენებით და ამ გზით ეროვნულ უმცირესობათა მოსწავლეებისათვის თანამედროვე საზოგადოებრივ ცხოვრებაში სრულფასოვანი ინტეგრირებისათვის საჭირო ცოდნისა და უნარების განვითარება.

განათლების სამინისტროს მიერ მოწოდებული ინფორმაციის შესაბამისად, 2022-2023 სასწავლო წელს პროგრამა დაინერგა 41 არაქართულენოვან სკოლაში/სექტორზე, სადაც ეროვნული სასწავლო გეგმის ბილინგვური მიდგომით

დანერგვის პროცესში ჩართულია 55 ორენოვანი დამხმარე მასწავლებელი, 46 ადგილობრივი ორენოვანი მასწავლებელი და 4000-ზე მეტი მოსწავლე (განათლების სამინისტროს წერილი MES 4 22 0001620989, 2023).

წინამდებარე ქვეთავში მოკლედ წარმოდგენილი მულტილინგვური/ბილინგვური პროგრამების განვითარების ქრონოლოგიიდან გამომდინარე, საქართველოში მას მოკლენიანი ისტორია აქვს და სხვადასხვა პროგრამის პილოტირებისა თუ დანერგვის ფრაგმენტულობით უფრო მეტად ხასიათდება, ვიდრე სისტემურობითა და ხანგრძლივობით, რაც თავის მხრივ უარყოფით გავლენას ახდენს არაქართულენოვან სკოლებში ქართული ენის სწავლების ხარისხსა და არაქართულენოვანი მოსწავლეების ქართულენოვან საზოგადოებაში ინტეგრაციის დონეზე, თუმცა ამავდროულად ბილინგვური განათლების განვითარების პოტენციალის, გამოცდილებისა და საჭიროებების შესაბამისად დადებით პერსპექტივასაც აჩენს.

ბილინგვური განათლების განვითარების საჭიროებებზე კი განსაკუთრებით მეტყველებს უმცირესობათა მხრიდან სახელმწიფო ენის შესწავლით დაინტერესების გაზრდილი მოთხოვნა, რაც როგორც ყოველდღიურ ცხოვრებაში, ასევე უმაღლესი განათლებისა და წარმატებული კარიერის შექმნისათვის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანეს წინაპირობად განიხილება.

შესაბამისად, მიუხედავად არსებული ბილინგვური განათლების პროგრამებისა, რომელთა განხორციელების სიკეთეებსა და გამოწვევებზეც ზემოთ ვისაუბრეთ, საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობები სახელმწიფო ენის დაუფლებისა და საზოგადოებაში ინტეგრირებისათვის ქართულენოვან სკოლებში განათლების მიღებას ერთ-ერთ ალტერნატივად განიხილავენ. რაც ბილინგვური განათლების ერთ-ერთი პროგრამის, სუბმერსიული განათლების პრაქტიკის საქართველოში დანერგვას გულისხმობს.

საქართველოს კონტექსტისათვის დამახასიათებელი სუბმერსიული განათლების პროგრამა მიზნობრიობითა თუ განხორციელების პრაქტიკით განსხვავებულია საერთაშორისო გამოცდილებისგან. კერძოდ, საქართველოს შემთხვევაში, როგორც ზემოთ წარმოდგენილი სახელმწიფოს ენობრივი პოლიტიკისა



და ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრირებისადმი მიმართული ღონისძიებების მიმოხილვიდან ჩანს, ენობრივი პოლიტიკა უფრო პლურალისტური და ეთნიკური უმცირესობებისადმი ტოლერანტულია. შესაბამისად, სუბმერსიული პროგრამის მონოლინგვური მიზნობრიობა არ ასახავს საქართველოს გაცხადებულ ენობრივ პოლიტიკას და ეს შეიძლება აიხსნას, როგორც ენობრივი უმცირესობების გაზრდილი ინტერესი და სურვილი დომინანტური ეთნიკური ჯგუფთან ინტეგრაციის პროცესის დაჩქარებისა.

თუმცა, ქართულენოვან სკოლებში არაქართულენოვანი მოსწავლეების შესვლის/ გადასვლის ტენდენციას სხვადასხვა განმაპირობებელი ფაქტორიც შეიძლება ახლდეს თან, რასაც ქვემოთ, ამ მიმართულებით კვლევების მიმოხილვის ნაწილში შევხებით.

არაქართულენოვანი მოსწავლეების მხრიდან სუბმერსიული განათლების პროგრამის არჩევის ტენდენციას ბოლოდროინდელ კვლევებში ვხვდებით. კერძოდ, 2017-2019 წლების სტატისტიკური მონაცემების მიხედვით მკაფიოდ შეინიშნება არაქართულენოვანი სკოლებიდან მოსწავლეების გადასვლის დინამიკა ქართულენოვან სკოლებში (გორგაძე, 2019).

უფრო კონკრეტულად, განათლების მართვის საინფორმაციო ცენტრის მონაცემებით, 2017-2019 წლებში არაქართულენოვანი სკოლებიდან და სექტორებიდან 791 მოსწავლე გადავიდა ქართულ სკოლაში. ყველაზე მეტი მოსწავლე რუსული სკოლებისა და სექტორებიდან გადავიდა (სულ 417 მოსწავლე). ამის მიზეზად ქვეყანაში არსებული პოლიტიკური განწყობები და განათლების სამინისტროს ინიციატივა უმაღლესი განათლების სახელმწიფო გრანტის გაცემის ცვლილებასთან დაკავშირებით მოიაზრება (გორგაძე, 2019).

განათლების სამინისტროს ინიციატივა კი გრანტის გაცემის ცვლილებასთან დაკავშირებით, რომელიც 2017 წლიდან ამოქმედდა, გულისხმობდა, რომ ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე არჩევითი საგნების რუსულ ენაზე ჩაბარება შესაძლებელი აღარ იქნებოდა, რაც არასახარბიელო მდგომარეობაში აყენებდა რუსულ სკოლა/ სექტორ დამთავრებულ მოსწავლეებს. რუსულენოვანი მოსწავლეების ქართულ სკოლებში გადამსვლელთა მაღალი მაჩვენებლისგან განსხვავებით, სომხურენოვანი

სკოლებისა და სექტორებიდან მოსწავლეთა ქართულ სკოლებში გადასვლის მაჩვენებელი ძალიან დაბალია (გორგაძე, 2019).

სომხურენოვანი მოსწავლეების ქართულ სკოლებში გადასვლის ან შესვლის დაბალი რიცხვი შესაძლოა განპირობებული იყოს ეთნიკური სომხებით კომპაქტურად დასახლებული სამცხე-ჯავახეთის რეგიონში ამ ეთნოსისათვის დამახასიათებელი განსახლების თავისებურებით, რაც შესაძლოა აიხსნას იმ ფაქტით, რომ სამცხე-ჯავახეთის რეგიონში ეთნიკური უმცირესობა უმრავლესობას წარმოადგენს, იქ ქართულენოვანი სკოლების რიცხვი გაცილებით მცირეა და მოთხოვნილება და საჭიროებაც ქართული ენის ყოველდღიურ ცხოვრებაში გამოყენებაზე, შედარებით ნაკლებად იგრძნობა.

თუმცა, სომხურენოვანი ეთნიკური უმცირესობებისგან განსხვავებით აზერბაიჯანული სკოლებიდან მოსწავლეთა ქართულ სკოლაში გადასვლის მაჩვენებელიც მაღალია. აღსანიშნავია, რომ სკოლებში გადასვლის მაჩვენებელი მაღალია სწავლების დაბალ საფეხურებზე და იკლებს სწავლების მაღალ კლასებში, რაც განპირობებულია ქართულ ენაზე განათლების მიღების მაღალი მოტივაციით. ქართულ ენაზე განათლების მიღება კი არაქართულენოვან მოსახლეობაში ქართულ საზოგადოებასთან ინტეგრირებისათვის მნიშვნელოვან პერსპექტივად განიხილება (გორგაძე, 2019).

ჯეოველ რისერჩის 2021 წლის კვლევის მონაცემების შესაბამისად, ბევრ არაქართულენოვან მშობელს არაქართულენოვან სკოლებში ქართული ენის სწავლების დაბალი ხარისხის გამო ურჩევნია შვილი არაქართულენოვანი სკოლის/ ან სექტორის ნაცვლად ქართულ სკოლაში შეიყვანოს და მაშასადამე ირჩევს სუბმერსიული განათლების პროგრამას. ჯეოველ რისერჩის მონაცემებით, 2021 წლისათვის არაქართულენოვან მოსწავლეთა საკმაოდ დიდი ნაწილი, 40% (32,000 მოსწავლე) ქართულენოვან სკოლაში დადის (ბურდული, თ. 2021). აღსანიშნავია, რომ აღნიშნული კვლევის ფარგლებში დიფერენცირება არაქართულენოვანი მოსწავლეების ენობრივ ჯგუფებად არ ხდებოდა, რაც არ გვაძლავს აზერბაიჯანულ, სომხურ, ან რუსულენოვანი მოსწავლეების ქართულ სკოლებში გადასვლის/შესვლის წილობრივ მონაცემებს.

სუბმერსიული განათლების პროგრამების მიმოხილვისას აუცილებელია აღვნიშნოთ ის ფაქტიც, რომ განათლებისა და მეცნიერებების სამინისტროს კონსოლიდირებული მონაცემები სუბმერსიული პროგრამით ფუნქციონირებად სკოლებში ენობრივი უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეთა რაოდენობის შესახებ არ მოეპოვება, ისევე როგორც ასეთი ტიპის სკოლებიდან მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების, მრავალფეროვან სასწავლო გარემოში სწავლების გამოწვევებისა თუ სხვა საჭიროებების შესახებ ინფორმაცია ნაკლებად აისახება სახელმწიფო, წლიურ ანგარიშებში.

აღნიშნული ფაქტები გვამძევს ვარაუდის გამოთქმის საშუალებას, რომ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსათვის ქართული სკოლები, სადაც ბილინგვური განათლების სუბმერსიული პროგრამა მიმდინარეობს არ მოიაზრება ბილინგვური განათლების პროგრამების განმახორციელებელი სკოლების კატეგორიაში და ნაკლებადაა ყურადღება დათმობილი სამიზნე სკოლების არაქართულენოვანი მოსწავლეების აკადემიური შედეგებისა და სწავლების ხარისხის შეფასებისათვის.

აღსანიშნავია, რომ სუბმერსიული ტიპის სკოლების მიმართულებით კვლევებიც საკმაოდ მცირერიცხოვანია. თუმცა ბოლო წლების განმავლობაში აღნიშნულ საკითხზე ჩატარებული რამდენიმე მცირემასშტაბიანი კვლევის მიგნებებისა და შედეგებს წინამდებარე ქვეთავში სუბმერსიული სწავლების საკითხის ადგილობრივ კონტექსტში უკეთ გააზრების მიზნით წარმოგიდგენთ.

ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კვლევა საქართველოში სუბმერსიული სწავლების ტიპზე წინა სასკოლო საფეხურზე ჩატარებული კვლევაა, რომელიც ეროვნული უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებული რეგიონების სამცხე-ჯავახეთისა და ქვემო ქართლის სკოლამდელ დაწესებულებებში ჩატარდა და მისი შედეგების ანალიზი მნიშვნელოვანი პედაგოგიკური და ენობრივ-პოლიტიკური დასკვნების გამოტანის საშუალებას იძლევა.

დასახელებული კვლევისათვის შერჩეულ იქნა 10 სკოლამდელი დაწესებულება. კვლევის შესაბამისად, გამოვლინდა, რომ ეთნიკური უმცირესობის მშობელთა

მოთხოვნა და პრიორიტეტული ენა მათი შვილების შემდგომი განათლებისათვის არის ქართული, სახელმწიფო ენა (ჯაყელი, აფთარაშვილი, წერეთელი, 2017). მოთხოვნის შესაბამისად, ადგილობრივი სკოლამდელი საგანმანათლებლო დაწესებულებები ახორციელებენ მულტილინგვური განათლების სხვადასხვა პროგრამას.

კვლევის ფარგლებში განხილული მოდელების უმრავლესობა წარმოადგენს სუბმერსიულ მოდელებს, რომლებიც უგულვებელყოფენ ბავშვის მშობლიურ ენას და საგანმანათლებლო პროგრამას ბავშვისათვის უცხო ენაზე ახორციელებენ. სხვადასხვა შემთხვევასა და სხვადასხვა ქვეყანაში, მსგავსი ტიპის ასიმილაციონისტური პროგრამების მუშაობა პოლიტიკური გადაწყვეტილებების შედეგებია. თუმცა, აღნიშნული კვლევის ფარგლებში, როგორც მკვლევრები მიუთითებენ, საქმე სახელმწიფოებრივ გადაწყვეტილებას არ ეხება, არ არსებობს რაიმე ტიპის საკანონმდებლო მოთხოვნა ამ მიმართულებით, მშობლები თვითონ ირჩევენ ამ პროგრამებს. მშობლების მოტივაცია, ასწავლონ შვილს ქართულენოვან ბაღში, გამომდინარეობს მათი სამომავლო წარმატების განმსაზღვრელი პერსპექტივიდან (ჯაყელი, აფთარაშვილი, წერეთელი, 2017).

მკვლევრები საკვლევ საკითხს ფსიქოპედაგოგიკურ ჭრილში განიხილავენ და აღნიშნავენ, რომ ადრეულ ასაკში, პირველი ენის საგანმანათლებლო პროცესიდან ჩამოშორებით, ბავშვებს წაერთმევათ მნიშვნელოვანი სააზროვნო ინსტრუმენტი, რომლითაც მათ ენობრივი და კოგნიტური განვითარების შემდეგ საფეხურებზე უნდა შეძლონ მაღალი სააზროვნო უნარების განვითარება, შინაგანი მეტყველების ბაზის გამდიდრება, აკადემიური ენის საფუძვლების ჩამოყალიბება. ნაცვლად ამისა, ბავშვი, რომლის მშობლიურ ენაზე განვითარება ფერხდება ადრეულ ასაკშივე, რჩება ისეთი ენის ცოდნით, როცა ვერც ლექსიკას და ვერც მორფოსინტაქსურ სტრუქტურებს ვერ ფლობს, ეს კი ძალიან აფერხებს მაღალი სააზროვნო ოპერაციების განხორციელების შესაძლებლობებს, შესაბამისად, განაპირობებს ბავშვის კოგნიტურ-ენობრივი მონაცემების გაღარბებას (ჯაყელი, აფთარაშვილი, წერეთელი, 2017).

აქვე მნიშვნელოვანია მივუთითოთ, რომ მეორე ენის ათვისების, ახალ ენობრივ გარემოში ადაპტაციის პერიოდში როგორც სკოლამდელ, ასევე სასკოლო საფეხურზე

პრობლემატურია მშობლეთა ჩართულობის საკითხი, ვინაიდან არაქართულენოვან მოსწავლეთა მშობლების უმრავლესობა ვერ ფლობს სახელმწიფო ენას სრულყოფილად. შესაბამისად, ისინი ვერ შეძლებენ სასწავლო პროცესში აკადემიური მხარდაჭერა აღმოუჩინონ მოსწავლეებს.

აღნიშნული ვარაუდის გამოთქმის შესაძლებლობას გვაძლევს საქართველოს სტატისტიკის დეპარტამენტის მიერ მოწოდებული ინფორმაცია საქართველოს მოქალაქეების ენათა ფლობის შესახებ, სადაც მითითებულია, რომ საქართველოს მოსახლეობის 3713804 მოქალაქიდან ქართულ ენას თავისუფლად ფლობს 91,7%, ხოლო დანარჩენი 8,3% ქართულ ენას არ ფლობს, ან არ მიუთითებს საერთოდ, ფლობს თუ არა ქართულ ენას, ხოლო იმ მოსახლეთაგან, ვინც ქართულ ენას თავისუფლად ფლობს, უმრავლესობა (დაახლოებით 95%) მშობლიურ ენად ქართულ ენას მიუთითებს (მოსახლეობის საყოველთაო აღწერა, 2014).

კვლევა აჩვენებს, რომ დასახელებული ენობრივი მიზეზის გამო მშობელთა სასწავლო პროცესში ჩართულობის ნაკლებობის პარარელურად, არაქართულენოვანი მოსწავლეები ქართულ სასწავლო გარემოში ვერც სასკოლო საზოგადოებისაგან იღებენ სათანადო მხარდაჭერას. ჯეოველ რისერჩის კვლევის მიხედვით ქართულ სკოლაში, მრავალრიცხოვანი ქართულენოვანი მოსწავლეების გვერდით ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები სასწავლო პროცესში მასწავლებელთა არასათანადო ყურადღებას იღებენ, რაც საბოლოო ჯამში როგორც ქართულ, ისე მშობლიურ ენაში მათი განვითარების დაბალ ხარისხს განაპირობებს ( ბურდული, თ. 2021).

2020 წელს საქართველოში სუბმერსიული პროგრამით სწავლების ჭრილში თავადაც ჩავატარე კვლევა, რომლის მიზანი იყო სუბმერსიულ სკოლებში მასწავლებელთა დამოკიდებულებებისა და სასწავლო პროცესის გამოწვევებისა და საჭიროებების შესწავლა. კვლევა არ იყო მასშტაბური და ეყრდნობოდა მხოლოდ ქვემო ქართლის რეგიონიდან შერჩეული 4 ქართული სკოლის შედეგებს. შესაბამისად, კვლევას არ გააჩნია შედეგების გენერალურ ერთობლიობაზე გავრცელების პრეტენზია, თუმცა მნიშვნელოვან და საგულისხმო ტენდენციას ავლენს.

კერძოდ, კვლევამ აჩვენა, რომ პედაგოგები გამოხატავდნენ არაქართულენოვანი მოსწავლეების მიმართ წინასწარ განწყობას (labelling) და ავლენდნენ დაბალ ინტერკულტურულ კომპეტენციებს, რაც მიუთითებდა იმაზე, რომ ვერ ფლობენ მრავალფეროვანი კლასის მართვის უნარებს, რაც შესაბამისად უარყოფითად აისახებოდა განათლების მიცემის ზოგად ხარისხზე (ჯაჯანიძე, 2021).

აღნიშნული ტენდენცია ეხმიანება საქართველოში მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობის, მოსწავლეთა მიმართ გამოხატული დამოკიდებულებებისა და ზოგადად, მრავალფეროვან სასწავლო გარემოში სწავლებისათვის პროფესიული მზაობის პრობლემატიკას.

ზოგადად, როგორც ზემოთ განხილული საგანმანათლებლო კანონმდებლობის დოკუმენტებიდან ჩანს, კანონმდებლობა ნამდვილად ქმნის ინტერკულტურულად მგრძობიარე მასწავლებლების მომზადების, მოსწავლეზე ორიენტირებული და ტოლერანტული სასწავლო გარემოს უზრუნველყოფისა და სასკოლო მრავალფეროვნების ჯეროვნად მართვის საფუძვლებს. თუმცა, მასწავლებელთა მრავალფეროვან გარემოში სწავლებისათვის სათანადო მზაობისა და კომპეტენტურობის თვალსაზრისით გამოწვევები სხვადასხვა მკვლევარისაგან ჩატარებული კვლევების შედეგებში მაინც აისახება (ტაბატაძე, გორგაძე 2013, 2014, 2020; მალაზონია და სხვები, 2017).

კერძოდ, კვლევები ადასტურებენ, რომ მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობა და განსხვავებულის მიმდებლობა დაბალია, რაც უარყოფითად აისახება სწავლების პრაქტიკაშიც (ტაბატაძე, გორგაძე 2013, 2014, 2020; მალაზონია და სხვები, 2017) და გვამღევეს ვარაუდის გამოთქმის საფუძველს, რომ ასევე უარყოფითად იმოქმედებს მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე.

მასწავლებელთა და სკოლის ადმინისტრაციის მხრიდან მრავალფეროვნების მართვას უკავშირდება აგრეთვე უმცირესობების მოსწავლეთა სოციალური ინტეგრაციის ხელშეწყობის საკითხიც, ვინაიდან ეს პროცესი აკადემიური წარმატების მიღწევის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ფაქტორად შეგვიძლია განვიხილოთ. კვლევებმა ამ მიმართულებითაც აგრეთვე მკაფიოდ გამოკვეთა, რომ ქართულ სკოლებში

არაქართულენოვან მოსწავლეთა სოციალური ინტეგრაციის ხარისხი შედარებით დაბალია(ბურდული, 2021; ჯაჯანიძე, 2021), რაც განსხვავებულია ქართულ სექტორებზე მყოფ არაქართულენოვან მოსწავლეთა შემთხვევაში, მათთან აღნიშნული პრობლემა არ დგას, ვინაიდან სასკოლო გარემო მათთვის არის მეტად მშობლიური (ჯაჯანიძე, 2021).

მოსწავლეთა სოციალური ინტეგრაციის პრობლემა შემდგომ კვლევაშიც ნიშანდობლივად მკაფიოდ იკვეთება, რასაც თავად არაქართულენოვანი მოსწავლეების გამოკითხვა ადასტურებს. კერძოდ, გამოკითხული 160 მოსწავლიდან 115 უმცირესობის მოსწავლე მიუთითებს, რომ ქართულ სასკოლო გარემოში, სუბმერსიული პროგრამის ფარგლებში, სასკოლო სივრცეში ინტეგრირებულად ვერ გრძნობს თავს (ჯაჯანიძე, 2023).

როგორც განხილული კვლევებიდან და სუბმერსიული, ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელების საერთაშორისო და ადგილობრივი გამოცდილებიდან ჩანს, საკითხი საკმაოდ კომპლექსურია. ჩატარებულმა კვლევებმა (ჯაჯანიძე, ლ. 2021, ბურდული, თ. 2021, ჯაჯანიძე, 2022, ჯაჯანიძე, ლ. 2023) სუბმერსიული პროგრამის განმახორციელებელ სკოლებში არაერთი პრობლემური და სწავლა-სწავლების პროცესის შემაფერხებელი ფაქტორი გამოავლინა, როგორებიცაა: მასწავლებელთა სტერეოტიპული დამოკიდებულებები და დაბალი მოლოდინები უმცირესობების მოსწავლეების მიმართ, მშობელთა დაბალი ჩართულობა, მრავალფეროვანი სასკოლო გარემოს ადმინისტრირების სირთულეები და ხაზი გაესვა მიზეზებს, თუ რატომ ირჩევენ ქართულ სკოლას არაქართულენოვანი მოსწავლეები და მათი მშობლები, როდესაც მათ აქვთ შესაძლებლობა, ისწავლონ მშობლიურ ენაზე გეოგრაფიულად ახლოს მდებარე საჯარო სკოლაში.

განხილულ კვლევებზე დაყრდნობით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ეთნიკური უმცირესობების მიერ სუსტი ბილინგვური განათლების პროგრამის, სუბმერსიის არჩევანი მიზეზ-შედეგობრივ კავშირშია და ასახავს ქართულის, როგორც სახელმწიფო ენის შესწავლის სურვილს და, მაშასადამე, ქართულ საზოგადოებაში ინტეგრირების ინტერესს. თუმცა, ეს ტენდენცია ამავდროულად, არაქართულენოვან სკოლებში

ქართული ენის სწავლების დაბალ ხარისხზე შეიძლება მიუთითებდეს, რა მიზეზითაც ეთნიკურ უმცირესობებს ქართულ სკოლაში ენის უკეთესად შესწავლის მკაფიო მოლოდინი აქვთ (ბურდული, 2021; ჯაჯანიძე, 2021; 2023).

შესაბამისად, ეს საკითხი საგულისხმოა ერთი მხრივ, სუბმერსიულ სკოლებში უმცირესობებისათვის მოლოდინის შესაბამისი, თანაბრად ხარისხიანი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნისა და ხარისხიანი სწავლების შეთავაზების თვალსაზრისით, ხოლო მეორე მხრივ, არაქართულენოვან სკოლებში სწავლების ხარისხის მონიტორინგისა და რელევანტური ქმედითი ღონისძიებების დასაგეგმად.

ლიტერატურის მიმოხილვის ქვეთავის დასასრულს, დასკვნის სახით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ გაანალიზებულ სამეცნიერო ლიტერატურაში, კვლევებზე დაყრდნობით დასტურება სუბმერსიული/ ერთ ენაზე სწავლების ნაკლები ეფექტურობა ბილინგვურ განათლების ძლიერ პროგრამებთან შედარებით. თუმცა, განხილული მაგალითები ამავდროულად აჩვენებს, რომ კონტექსტიდან გამომდინარე, გარდაუვალი საჭიროების შემთხვევაში სუბმერსიული/ ერთ ენაზე სწავლების წარმატებულ მაგალითებსაც სხვადასხვა დროში, ენობრივ გარემოსა თუ კულტურულ კონტექსტში. რისთვისაც საკვანძო მნიშვნელობა ენიჭება პროგრამის სწორად დაგეგმვასა და სასწავლო პროცესში ჩართული მხარეების სათანადოდ მომზადებას.

ამავდროულად, სუბმერსიული განათლების ეფექტურობის საკითხის შესწავლის დროს გამოიკვეთა, რომ ამ მიმართულებით სამეცნიერო სფერო ძირითად ორიენტირებულია გაზომვადი და რეპრეზენტატული კვლევითი შედეგების ანალიზზე და გარკვეულწილად, საერთაშორისო სამეცნიერო დებატებს აკლია თვისებრივ კვლევის მეთოდებზე დაფუძნებით პროგრამაში ჩართული მხარეების ღირებულებების, დამოკიდებულებების და გამოცდილებების სიღრმისეული შესწავლა პროგრამის განხორციელების ეფექტურობაზე ზეგავლენის მოხდენის თვალსაზრისით. შესაბამისად, სწორედ ამ ჭრილში არის დაგეგმილი და



განალიზებული სუბმერსიული განათლების პროგრამის კვლევა წინამდებარე ნაშრომის ფარგლებში.

ამასთან, აღსანიშნავია, რომ საქართველოს კონტექსტში, სუბმერსიული განათლების პროგრამის ეფექტურობა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების საბაზო საფეხურზე ჯერჯერობით შესწავლილი არაა. შესაბამისად, საქართველოს კონტექსტი კულტურული და პოლიტიკური ფაქტორებიდან გამომდინარე საკითხის კვლევის თვალსაზრისით ახალ პერსპექტივას გააჩენს ბილინგვური განათლების პროგრამების, კერძოდ კი სუბმერსიული განათლების პროგრამის ეფექტურობის შესაფასებლად სამეცნიერო დარგში.

## თავი 2. კვლევის მეთოდოლოგია

### კვლევის მიზანი და ამოცანები

წინამდებარე სადოქტორო ნაშრომი ეფუძნება კვლევას, რომლის მიზანია სუბმერსიული/ერთ ენაზე სწავლების პროგრამების ეფექტურობის შესწავლა ენობრივად და კულტურულად მრავალფეროვან სასკოლო გარემოში და საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების საბაზო საფეხურზე პროგრამის განხორციელების პროცესში არსებული პრობლემებისა და გამოწვევების გამოვლენა.

კვლევის ფარგლებში, მიზნიდან გამომდინარე, შემდეგი საკვლევო საკითხები გამოიკვეთა:

1) რამდენად ეფექტურია და უწყობს ხელს საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მიმდინარე სუბმერსიული პროგრამა ბილინგვური განათლების შემდეგი მიზნების მიღწევას: ბიკულტურალიზმი; ორი კულტურის ცოდნა (ღირებულებები); ბილინგვიზმი; პოზიტიური დამოკიდებულებები განსხვავებულობისადმი (ეთნიკური, ლინგვისტური) და თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნა უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის;

2) რამდენად გამოიყენება სამიზნე სკოლებში სუბმერსიული პროგრამების ეფექტურად განხორციელების პრაქტიკა ბილინგვური განათლების მიზნების მისაღწევი ძირითადი პრინციპების შესაბამისად: (1) მოსწავლეთა თანასწორი სწავლება (2) სოციალური ინტერაქციის ხელშეწყობა უმცირესობათა და დომინანტ მოსწავლეებს შორის; (3) წარმატებული სასწავლო სტრატეგიების გამოყენება; (4) მოსწავლეთა ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინება.

### კვლევის ამოცანები

კვლევის მიზნისა და საკვლევო კითხვებიდან გამომდინარე, კვლევას აქვს შემდეგი ამოცანები:

- გამოავლინოს რამდენად უწყობენ სუბმერსიული სკოლის პედაგოგები ქართულენოვან და არაქართულენოვან მოსწავლეებში ბიკულტურალიზმის,

ბილინგვიზმის განვითარებას, რამდენად ავლენენ თავად და ავითარებენ მოსწავლეებში პოზიტიურ დამოკიდებულებებს განსხვავებულობისადმი.

- შეაფასოს რამდენად შეუძლია სუბმერსიული პროგრამის განმახორციელებელ სკოლას თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნა უმცირესობების მოსწავლეებისათვის.
- შეაფასოს სუბმერსიული პროგრამების განხორციელების ეფექტური პრაქტიკებისა და სტრატეგიების გამოყენება სასწავლო პროცესში.

წინამდებარე სადოქტორო ნაშრომის ფარგლებში კვლევის ჩასატარებლად გამოყენებულია თვისებრივი მეთოდები. ამასთან ნაშრომის გარკვეული ნაწილი მოიცავს სამაგიდე კვლევას, საკვლევი კონტექსტის გასააზრებლად და შერჩევის რელევანტურად განსახორციელებლად.

თვისებრივი კვლევა, რომელიც ამ კონკრეტულ შემთხვევაში, ფოკუსჯგუფებსა და ჩაღრმავებულ ინტერვიუებს მოიცავს, შევარჩიეთ კვლევის მიზნიდან გამომდინარე, ვინაიდან კვლევის ეს მეთოდი ფოკუსირებულია კვლევის შეკითხვის საპასუხოდ, კონტექსტუალური ანალიზის ფარგლებში საკითხის სიღრმისეული გააზრებისათვის (ბაბი, 2008). ამასთან, თვისებრივი კვლევის მიზანია უპირველესად ინდივიდების კულტურის, რწმენისა და ღირებულებების, ადამიანური გამოცდილებისა და პრაქტიკის უკეთესად გაგება და ამასთან ამ გამოცდილების აღწერისათვის რელევანტური თეორიების შემუშავება (კერსვილი&პოთი, 2017).

გამომდინარე იქიდან, რომ წინამდებარე კვლევის მიზანი, აქამდე სხვადასხვა ქვეყანაში ჩატარებული კვლევებისაგან განსხვავებით არა გაზომვადი მონაცემების შედარება და შეფასება, არამედ საკვლევი თემის სიღრმისეული და კონტექსტუალური შესწავლაა, მიზანმიმართულად შევარჩიეთ სწორედ თვისებრივი კვლევი მეთოდი, რომელიც გვადლევს შესაძლებლობას ინტერვენციული კვლევების ფარგლებში საკვლევის საკითხების ირგვლივ გამოვყოთ შესაბამისი მიგნებები და ტენდენციები, რაც შეუძლებელი იქნებოდა მხოლოდ ცვლადების გაზომვის გზით.

## კვლევის ჰიპოთეზა

კვლევის ფარგლებში ვუშვებთ ჰიპოთეზას, რომ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო, სუბმერსიული სკოლების საბაზო საფეხურის მასწავლებლები და დირექტორები არ იყენებენ სუბმერსიული პროგრამის განხორციელების ეფექტურ პრაქტიკებს, შესაბამისად, ვერ ავითარებენ ბიკულტურალიზმს, ბილინგვიზმსა და განსხვავებულობისადმი პოზიტიურ დამოკიდებულებას მოსწავლეებში და ამასთან, ვერ უზრუნველყოფენ უმცირესობის მოსწავლეთა თანაბარ საგანმანათლებლო შესაძლებლობებს.

## კვლევის ინსტრუმენტები

კვლევის ჩასატარებლად შემდეგი ინსტრუმენტები გამოვიყენეთ: სამაგიდე კვლევა, მეორადი მონაცემების ანალიზი, მასწავლებელთა და სკოლის კურსდამთავრებულთა ფოკუსჯგუფები და პირისპირი, ჩაღრმავებული ინტერვიუები სკოლის დირექტორებთან.

- 1) სამაგიდე კვლევის ფარგლებში განხორციელდა სუბმერსიული პროგრამების შესახებ კვლევების, მეტა-ანალიტიკური დოკუმენტების, ასევე განათლების პოლიტიკის დოკუმენტებისა და პოლიტიკის ანგარიშების ანალიზი. გავანალიზეთ კანონი ზოგადი განათლების შესახებ, ეროვნული სასწავლო გეგმის ნაწილი, საგნობრივი სტანდარტები, მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი და ეთიკის კოდექსი, ისევე როგორც შევისწავლეთ სახალხო დამცველის, შერიგებისა და თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის ყოველწლიური ანგარიშები. სამაგიდო კვლევის მონაცემებზე დაყრდნობით განისაზღვრა საკვლევ რეგიონებად კახეთისა და ქვემო ქართლის რეგიონები ეროვნული სტატისტიკის დეპარტამენტის მონაცემების შესაბამისად.
- 2) კვლევის ფარგლებში დავამუშავეთ ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებული საქართველოს ორი რეგიონიდან (ქვემო ქართლი და კახეთი) მოპოვებული მონაცემები ქართულენოვან საჯარო სკოლებში არაქართულენოვანი მოსწავლეების რაოდენობის შესახებ, ასევე სტატისტიკის ეროვნული

სააგენტოსა და EMIS-ის მიერ წარმოდგენილი სტატისტიკური მონაცემები. მეორადი მონაცემების დამუშავების პროცესმა მოიცვა საქართველოს კონტექსტში განათლების, მასწავლებელთა განათლების თუ ბილინგვური განათლების მიმართულებით ჩატარებული კვლევები.

- 3) ფოკუსჯგუფები მასწავლებლებთან: კვლევის ფარგლებში ჩავატარეთ 8 ფოკუსჯგუფი. ფოკუსჯგუფებში სულ 42 მასწავლებელი მონაწილეობდა (33 მონაწილე ქალი და 9 მამაკაცი). ფოკუსჯგუფებში მონაწილეობისათვის თითოეული სკოლიდან შევარჩიეთ სხვადასხვა საგნის მასწავლებლები, რომლებიც სკოლის საბაზო საფეხურზე ასწავლიდნენ და ასწავლიან. ფოკუსჯგუფების ნაწილი (4 ფოკუსჯგუფი) ჩატარდა დისტანციურად ZOOM-ის პლატფორმის გამოყენებით, ხოლო დანარჩენი 4 ფოკუსჯგუფი ჩატარდა ადგილზე, სკოლის შენობაში. გაკეთდა ფოკუსჯგუფების აუდიო ჩანაწერები, მომზადდა ტრანსკრიპტები და გაანალიზდა. მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფის პროტოკოლი შემუშავდა კვლევის თეორიული ჩარჩოს გათვალისწინებით და ის მოიცავს შეკითხვებს კვლევის ანალიტიკური ჩარჩოს შესაბამისად, რომლებიც ოთხი ძირითადი მიმართულებითაა გაშლილი, ეს მიმართულებებია: 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. მასწავლებლის ფოკუსჯგუფის ინტერვიუს პროტოკოლი თან ერთვის ნაშრომს დანართი 1-ის სახით.
- 4) ჩაღრმავებული ინტერვიუები სკოლის დირექტორებთან: ჩაღრმავებული ინტერვიუ ჩატარდა 8-ვე სამიზნე სკოლის დირექტორთან ( 6 ქალი, 2 კაცი რესპონდენტი). ინტერვიუ ჩატარდა წინასწარ მომზადებული პროტოკოლის შესაბამისად. ინტერვიუს პროცესში გაკეთდა აუდიო ჩანაწერები, მომზადდა ტრანსკრიპტები და გაანალიზდა. ჩაღრმავებული ინტერვიუები, ისევე, როგორც მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფის პროტოკოლის კითხვები მიმართულია სუბმერსიული განათლების პრინციპების განხორციელების პრაქტიკის შესწავლისაკენ სასწავლო პროცესის მართვის თვალსაზრისით

კვლევის თეორიული ჩარჩოს შესაბამისად. დირექტორთა ჩაღრმავებული ინტერვიუს პროტოკოლი შედგებოდა 6 სექციისგან, რომლებიც სუბმერსიული განათლების პრინციპების განხორციელებასთან ერთად, სწავლობდა იმას, თუ რამდენად მიიღწევა არსებულ კონტექსტში ბილინგვური განათლების ზოგადი მიზნები. ჩაღრმავებული ინტერვიუს პროტოკოლი თან ერთვის ნაშრომს დანართი 2-ის სახით.

- 1) ფოკუსჯგუფი სუბმერსიული სკოლების კურსდამთავრებულებთან: ჩატარდა სულ 1 ფოკუსჯგუფი, რომელშიც მონაწილეობა მიიღო ექვსმა კურსდამთავრებულმა სხვადასხვა სუბმერსიული სკოლიდან. კურსდამთავრებულთა რაოდენობა ფოკუს ჯგუფში თანაბრად იყო გადანაწილებული ორივე სამიზნე რეგიონიდან შერჩეული საკვლევი სკოლების შესაბამისად. კერძოდ, სამი მონაწილე (2 ბიჭი და ერთი გოგო) იყოს კახეთის რეგიონის სკოლების კურსდამთავრებული, ხოლო დანარჩენი სამი-ქვემო ქართლის რეგიონიდან (სამივე ბიჭი). სკოლის კურსდამთავრებულთა ფოკუსჯგუფისათვის შემუშავებული პროტოკოლი შედგებოდა 7 სექციისგან, რომელთა ფარგლებში წარმოდგენილი შეკითხვები კვლევის თეორიული ჩარჩოს შესაბამისად, მიზნად ისახავდა სუბმერსიულ სკოლაში სწავლების გამოცდილების ფარგლებში გამოერკვია, რამდენად მისცა პროგრამამ თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობები, განავითარა მათში ბილინგვიზმი, ბიკულტურალიზმი და ხელი შეუწყო მრავალმხრივი თვალთახედვის განვითარებას. სკოლის კურსდამთავრებულთა პროტოკოლი თან ერთვის ნაშრომს დანართი 3-ის სახით.

ქვემოთ მოცემულ ცხრილში წარმოდგენილია ფოკუსჯგუფის მონაწილე მასწავლებლების, მოსწავლეებისა და გამოკითხული დირექტორების გადანაწილება რეგიონების შესაბამისად. ხოლო შემდგომ ქვეთავში დეტალურად აღვწერთ კვლევის შერჩევის პრინციპებს.

ცხრილი N2. გამოკითხულთა გადანაწილება რეგიონების მიხედვით

დირექტორი		მასწავლებელი		სკოლის კურსდამთავრებული
რეგიონი	მუნიციპალიტეტი	რეგიონი	მუნიციპალიტეტი	რეგიონი
კახეთი-4	საგარეჯო-2 ლაგოდეხი-2	კახეთი-18	საგარეჯო-10 ლაგოდეხი-8	კახეთი -3
ქვემო ქართლი-4	მარნეული-1 თეთრიწყარო-2 გარდაბანი-1	ქვემო ქართლი 24	მარნეული-6 თეთრიწყარო-13 გარდაბანი-5	ქვემო ქართლი- 3

**კვლევის ღირებულება და შეზღუდვა**

- კვლევას ჰქონდა გარკვეული სახის შეზღუდვები. კვლევის ფარგლებში შევისწავლეთ მასწავლებელთა და სკოლის დირექტორთა დამოკიდებულებები განსხვავებულობისადმი, სასკოლო მრავალფეროვნების მართვისა და თანაბარი განათლების უზრუნველყოფის პრაქტიკები, სწავლების პროცესში გამოყენებული სტრატეგიები, თუმცა არსებული სრულყოფილად ვერ ასახავს მრავალფეროვან სასწავლო გარემოში სწავლების პრობლემატიკას. სუბმერსიული პროგრამით სწავლების პრაქტიკის ანალიზისა და შეფასებისათვის შესაძლებელი იყო აგრეთვე სხვა დამატებითი ინსტრუმენტების გამოყენებაც, როგორებიცაა, მაგალითად გაკვეთილზე დაკვირვება და ანალიზი, მშობლების გამოკითხვა.

-კვლევის ფარგლებში ჩატარდა სუბმერსიული სკოლის კურსდამთავრებულთა ფოკუს ჯგუფი, რომელიც სხვადასხვა სუბმერსიული სკოლის ენობრივი უმცირესობების კურსდამთავრებული მოსწავლეებისაგან დაკომპლექტდა. ფოკუსჯგუფის მიზანი იყო შეესწავლა ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა შეფასებები სუბმერსიულ სკოლაში ენობრივი კომპეტენციების, მრავალმხრივი ხედვებისა და საგნობრივი ცოდნის განვითარების თვალსაზრისით.

კვლევის ამავე მიზნის ფარგლებში შესაძლებელი იყო სხვა ინსტრუმენტების გამოყენებაც, როგორიცაა, მაგალითად, მოსწავლეთა და კურსდამთავრებულთა რაოდენობრივი გამოკითხვა, მოსწავლეთა ტესტირება. ასევე მოსწავლეთა ენობრივი და აკადემიური მიღწევების, სუბმერსიული სწავლების პროცესის გამოწვევების

შეფასების თვალსაზრისით შესაძლებელი იყო თითოეულ სამიზნე სკოლაში მოსწავლეთა და კურსდამთავრებულთა ფოკუსჯგუფების ჩატარება მათ შორის ქართულენოვანი მოსწავლეების მონაწილეობით, რაც პრობლემატიკის შეფასების უფრო სრულყოფილ სურათს გვაჩვენებდა.

აღწერილი დამატებითი ინსტრუმენტების გამოყენება უფრო მასშტაბური კვლევის ფარგლებში მეტ შესაძლებლობას მოგვცემდა. თუმცა, დასახელებულ შეზღუდვებს კვლევის შედეგებზე გავლენა არ მოუხდენია, არსებული მიგნებების განზოგადება კვლევის შერჩევისა და ჩატარების მეთოდების გათვალისწინებით საქართველოში მოქმედ სუბმერსიულ სკოლებზე შესაძლებელია.

### **მონაცემთა შეგროვება და ანალიზი**

კვლევის ფარგლებში მეორეულ და პირველად მონაცემთა ძირითადი ნაწილის შეგროვება განხორციელდა 2021 წლის აპრილიდან 2022 წლის დეკემბრის პერიოდში, დამატებითი/დამაზუსტებელი მონაცემები შეგროვდა 2023 წლის მარტი-ივნისის თვეებში. თვისებრივი კვლევის მონაცემებით მომზადდა აუდიო ჩანაწერების ტრანსკრიფციული ვერსიები და გაანალიზდა ტრილოსის (1998) და კარაქსვილო & როდრიგესის(2002) თეორიულ ჩარჩოზე დაფუძნებით.

ფოკუსჯგუფებისა და ჩაღრმავებული ინტერვიუების აუდიო/ვიდეო ვერსიების ტრანსკრიპტებად ქცევისათვის რომელიმე სპეციალური პროგრამა არ გამოყენებულა, ტრანსკრიპტებად ქცევის პროცესი განხორციელდა მკვლევარის მიერ მყისიერი და სიტყვასიტყვითი ტრანსკრიფციის მიდგომის გამოყენებით.

ტრანსკრიპტებად ქცეული მონაცემების კოდირება შემდეგნაირად განხორციელდა: ფოკუსჯგუფებისა და ინტერვიუების მონაწილე რესპონდენტებს მიენიჭათ კოდები: T/P1-T/P42 (პედაგოგები), S/P1-S/P8 (კურსდამთავრებული მოსწავლეები) და P/P1-P/P8(დირექტორები). ვინაიდან მასწავლებელთა შერჩევა მხოლოდ საბაზო საფეხურს მოიცავდა, შესაბამისად საფეხურებრივი ჩაშლა კოდირების დროს არ მომხდარა.



კოდირებული მონაცემები გაანალიზდა შესაბამის დებულებებსა და თემებზე რესპონდენტთა გარკვეული რაოდენობის მხრიდან მსგავსი პასუხების გამოვლენის, მონაცემთა დაჯგუფებისა და ტენდენციებად წარმოდგენის პროცესში.

### **კვლევის ანალიტიკური ჩარჩო: ენობრივად და კულტურულად მრავალფეროვან გარემოში სწავლების მიზნები და პრინციპები**

კვლევის ფარგლებში, სუბმერსიული სკოლების კონტექსტისა და პროგრამის განხორციელების პრაქტიკების განხილვისას აღინიშნა, რომ სუბმერსიული პროგრამის ეფექტურად განხორციელებისათვის მნიშვნელოვანია სკოლის საგანმანათლებლო სტრატეგია სათანადოდ პასუხობდეს არსებულ ენობრივ და კულტურულ მრავალფეროვნებას და ამ მრავალფეროვნებით განპირობებულ მოსწავლეთა ინდივიდუალურ საჭიროებებს.

ტრილოსი(1998) მიუთითებს, რომ მრავალფეროვან ეთნიკურ და ენობრივ კონტექსტში კულტურული იდენტობის შენარჩუნებისა და დაკარგვის პრევენციის საკითხები როგორც დომინანტი, ისე უმცირესობის ჯგუფების საზრუნავია და აღნიშნავს, რომ ის ბილინგვური განათლების პოლიტიკის დანერგვის გზით მიიღწევა(დე მეხიასთან, 2004).

ტრილოსი(1998) მულტიკულტურული და მრავალენოვანი ერის კონცეფციაზე დაფუძნებული ეთნოსაგანმანათლებლო პროგრამების განხორციელების მიზნებად განსაზღვრავს მოსწავლეთათვის ხუთი ძირითადი მიმართულებით უნარებისა და კომპეტენციების განვითარებას, ესენია:

1) ბიკულტურალიზმი, რაც გულისხმობს ისეთი უნარებისა და დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებას, რომლებიც დაეხმარება ინდივიდს თავი იგრძნოს საზოგადოების სრულფასოვან წევრად, როგორც საკუთარ ეთნიკურ ჯგუფში, აგრეთვე დომინანტი ეთნიკური ჯგუფის წევრთა გარემოცვაში; 2) ბილინგვიზმი, რომელიც ორი ენის ფლობასა და თავისუფლად გამოყენების უნარებს მოიცავს; 3) ორი განსხვავებული კულტურის ფუნდამენტური ღირებულებების გაცნობა; 4) კეთილგანწყობილი დამოკიდებულების ჩამოყალიბება განსხვავებული ლინგვისტური და კულტურული ჯგუფების მიმართ; 5) ეთნიკური

უმცირესობებისთვის თანასწორი განათლების მიღების საშუალება (დე მეხიასთან, 2004).

ბიკულტურალიზმისა და ენობრივი კომპეტენციების განვითარებისა და თანასწორი სწავლების იდეას მოგვიანებით მკვლევარები კარასქვილო და როდრიგესი(2002) ეხმიანებიან სუბმერსიული განათლების პროგრამით სწავლების კონტექსტში და განსაზღვრავენ იმ ძირითად პრინციპებს, რომელთა გათვალისწინებითაც სუბმერსიული პროგრამების ეფექტიანად განხორციელებაც შესაძლებელია (კარასქვილო, როდრიგესი, 2002).

ეს პრინციპებია: 1) **ენობრივმა მეინსტრიმინგმა უნდა უზრუნველყოს საგანმანათლებლო შესაძლებლობების სრული სპექტრი ყველა მოსწავლისათვის და აღმოფხვრას სოციალური და რასობრივი ბარიერები.** ყველა დემოკრატიული საზოგადოებისათვის ღირებული უნდა იყოს თანასწორობის კონცეფცია და სახელმწიფო ენის ათვისება "თანასწორ მოსწავლედ" აღქმისათვის თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნის თვალსაზრისით უზრუნველყოს. სუბმერსიული პროგრამის წარმატებისათვის, ერთ-ერთი მნიშვნელოვან ცვლადად ყველა მოსწავლის მიმართ მაღალი მოლოდინების შენარჩუნება განიხილება. მასწავლებლებს მოეთხოვებათ ისეთი გამოწვევების წინაშე დააყენონ ენობრივი უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეები, როგორც თავად ინგლისურენოვანი მოსწავლეები და მკაფიოდ აჩვენონ მათ მიმართ მაღალი მოლოდინები და ამავდროულად, აღმზრდელმა პედაგოგებმა მნიშვნელოვანია გამოავლინონ მგრძობიარე დამოკიდებულება მოსწავლეთა ენობრივი საჭიროებების, ასევე მათი კულტურული და ეთნიკური განსხვავებულობის მიმართ. ეს განსხვავებები უნდა განიხილებოდეს როგორც რესურსი, რომელიც ამდიდრებს საკლასო გარემოს და არა როგორც ხარვეზები, რომლებიც უნდა აღმოიფხვრას.

2) **ენობრივმა მეინსტრიმინგმა უნდა უზრუნველყოს დომინანტური ენის შემსწავლელებისთვის სოციალური ინტერაქციის შესაძლებლობა ამ ენაზე მოსაუბრე თანატოლებთან.** საუბრისას აზრის გადმოცემა ხდება არა მხოლოდ ვერბალურად, არამედ სხვა გამომსახველობითი საშუალებების დახმარებით: შეხებით, ჟესტებით, ჩვენებით, სხეულის ენით, რაც უადვილებს მოსწავლეებს სასაუბრო ცნებების

გააზრებას. გარდა ამისა, კომუნიკაცია განიხილება, როგორც ორმხრივი პროცესი, როდესაც მოსაუბრეს სურს სათქმელი მიიტანოს მსმენელამდე და ამისათვის ზემოთ დასახელებული ყველა ვერბალური თუ არავერბალური საშუალება გამოიყენოს. თავის მხრივ, მსმენელი, რომელსაც აინტერესებს, რას ეუბნებიან, მაქსიმალურ ყურადღებას იკრებს, გაიგოს შეტყობინება. კარასქვილო და როდრიგესი(2002) აღნიშნავენ, რომ ენის ათვისებისთვის აუცილებელი ეს ურთიერთქმედება არ ხდება იმ შემთხვევაში, თუ საკლასო გარემოში შესაბამისი ატმოსფერო არაა. სკოლის დირექტორებსა და მასწავლებლებს აქვთ ძალიან დიდი როლი აქვთ ამ მიმართულებით მიზნობრივი ინტერაქტიული და პრაქტიკული აქტივობების დაგეგმვისა და განხორციელების პროცესში, რომლებიც აუცილებლად უნდა მოიცავდეს როგორც ენობრივი უმრავლესობის, ისე უმცირესობის მოსწავლეების ჩართულობას.

**3) სუბმერსიული პროგრამის განმახორციელებლებმა უნდა უზრუნველყონ წარმატებული სასწავლო სტრატეგიების გამოყენება სასწავლო პროცესში.** სახელმძღვანელოში კარასქვილო და როდრიგესი გვთავაზობენ რეკომენდირებულ სასწავლო სტრატეგიებს მოსწავლეთა სოციალური უნარების, თვითშეფასების და აკადემიური განვითარების გასაუმჯობესებლად. ეს სტრატეგიები მოიცავს: (ა) ინტერაქტიულ სასწავლო აქტივობებს, (ბ) ჰეტეროგენული ჯგუფების ფორმირებას, (გ) შემეცნებითი უნარების განმავითარებელი დავალებების გამოყენებას და (დ) თანამშრომლობითი სწავლის პრაქტიკას. დასახელებული სტრატეგიები ხელს უწყობენ ისეთი მენტალური პროცესების გააქტიურებას, რომლებსაც ინდივიდები, განსაკუთრებით კი მოსწავლეები ინფორმაციის მოსაპოვებლად, გასაგებად, დასამუშავებლად და დასამახსოვრებლად იყენებენ. ავტორები მიუთითებენ, რომ თანამშრომლობითი სწავლების სტრატეგიები ხელს უწყობს მაღალი აკადემიური შედეგების მიღწევას, ავითარებს სოციალურ უნარებს და სწავლისადმი პასუხისმგებლობით დამოკიდებულებას ზრდის.

**4) სუბმერსიული პროგრამის ფარგლებში უზრუნველყოფილი უნდა იყოს მასწავლებელთა მხრიდან კლასში ყველა მოსწავლის ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინება.** სუბმერსიული საკლასო გარემო მოიცავს მრავალფეროვან

ლინგვისტურ ფონს, ისევე როგორც მოსწავლეთა მხრიდან ენის ათვისების სხვადასხვა დონეს. კარასქვილოსა და როდრიგესს მაგალითისათვის მოყავთ მოსწავლეები, რომლებიც მიიჩნევიან „ინგლისური ენის მცოდნედ“, თუმცა მათ გააჩნიათ ენის ფლობის განსხვავებული დონეები.

სუბმერსიული/ ერთ ენაზე სწავლების პროგრამის მასწავლებლებს უნდა ჰქონდეთ საფუძვლიანი ცოდნა ენობრივი და კულტურული განსხვავებების შესახებ, იაზრებდნენ ამ განსხვავებების მნიშვნელობას სასწავლო პროცესში და შესაბამისად გეგმავდნენ მიდგომებს მრავალფეროვან საკლასო გარემოში სწავლებისათვის. ავტორები განსაკუთრებულ როლს ანიჭებენ მრავალფეროვან საკლასო გარემოში მასწავლებლების გააზრებულად და კოორდინირებულად მოქმედებას, რათა საბოლოოდ მათ შეძლონ, დააკმაყოფილონ კლასში მყოფი ყველა მოსწავლის შემეცნებითი და ლინგვისტური საჭიროებები.

მრავალენოვან და მრავალფეროვან კულტურულ კონტექსტში თვითმყოფადობის შენარჩუნებისათვის ტრილოსის თეორიასა და სუბმერსიული პროგრამებისათვის ბილინგვიზმისა და ბიკულტურალიზმის განვითარებისაკენ მიმართულ პრინციპებზე დაყრდნობით შევქმენით ანალიტიკური ჩარჩო და გავანალიზეთ კვლევის ფარგლებში მოპოვებული მონაცემები.

ქვემოთ წარმოდგენილი ანალიტიკური ჩარჩო 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. შესაბამისად, ჩვენ მიერ შემუშავებულ ანალიტიკურ ჩარჩოს გააჩნია მეცნიერული ღირებულება, რომლის გამოყენება ბილინგვური განათლების სხვადასხვა პროგრამის ეფექტურობის შეფასებისათვის მნიშვნელოვანი იქნება საკითხის კვლევით დაინტერესებული პირებისათვის.

I შრე მიზნები	1) ბიკულტურალ იზმი	(2) ბილინგვიზმი	(3) ორი კულტურის ცოდნა	4) პოზიტიური დამოკიდებულე ბები განსხვავებულ ბისადმი (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 დასაწერად	(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				

ცხრილი N3. კვლევის ანალიტიკური ჩარჩო

### თავი 3. კვლევის შედეგების ანალიზი

კვლევის მიზნებიდან და საქართველოში სუბმერსიული საგანმანათლებლო პრაქტიკის არეალის განსაზღვრის აუცილებლობიდან გამომდინარე, შევისწავლეთ სტატისტიკის ეროვნული დეპარტამენტის, განათლებისა და მეცნიერებების სამინისტროსა და რეგიონალური საგანმანათლებლო რესურს ცენტრებიდან მოწოდებული ინფორმაცია მოსახლეობის ენობრივი დიფერენცირებისა და სამიზნე ორი რეგიონის ქართულ სკოლებში არაქართულენოვანი მოსწავლეების რაოდენობის შესახებ. დასახელებული ინსტიტუციებიდან მოწოდებული ინფორმაციის დამუშავების გზით კვლევის დაგეგმვის პერიოდისათვის დავაკვირდით 2016 სასწავლო წლიდან 2020-2021 სასწავლო წლების პერიოდისათვის ქართულენოვან სკოლებში არაქართულენოვან მოსწავლეთა ზრდის ტენდენციას, რის შესაბამისადაც განვსაზღვრეთ კვლევის სამიზნე სკოლები.

ქვემოთ დეტალურად აღვწერთ საკვლევი სკოლების შერჩევისათვის მნიშვნელოვან ინფორმაციას, რომელიც ამავდროულად საკვლევი საკითხის აქტუალობის არეალისა და კონტექსტის გააზრებაში დაგვეხმარება.

2014 წლის საყოველთაო აღწერა გვაძლევს საშუალებას მშობლიური ენისა და ქართული ენის თავისუფლად ფლობის მიხედვით მოვახდინოთ სამიზნე რეგიონების მოსახლეობის დიფერენცირება. აღწერის მონაცემების შესაბამისად, საქართველოს მოსახლეობის 91,7% თავისუფლად ფლობს ქართულ ენას, მათგან უმრავლესობისათვის (95,4%) ქართული ენა არის ამავდროულად მშობლიური ენა, ქართულ ენაზე თავისუფლად მოსაუბრეთა შორის მხოლოდ 1,3% მშობლიური ენით აზერბაიჯანულენოვანი(საქართველოს მოსახლეობის ეთნიკურად აზერბაიჯანელი 6,7%), ხოლო 1,7% (საერთო მოსახლეობის 4,5%-დან) სომხურენოვანი მოსახლეობა (ენის ფლობის მიხედვით დარჩენილი პროცენტული მაჩვენებელი ნაწილდება აფხაზურ, რუსულ, ოსურ და სხვა ენების წარმომადგენლებს შორის).

ქვემო ქართლის, სამცხე-ჯავახეთის და მეტნაკლებად კახეთის რეგიონები გამოირჩევა ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებული სოფლებითა და რაიონული ცენტრებით. ეთნიკური განსახლების შესაბამისად, აღნიშნულ

რეგიონებში გვხვდება არაქართულენოვანი სკოლები და სექტორები ქართულენოვანი სკოლების ფუნქციონირების პარალელურად. არაქართულენოვანი მოსწავლეების უმრავლესობას საშუალება აქვთ, საკუთარ მშობლიურ ენაზე მიიღონ სრული ზოგადი განათლება ტერიტორიულად ახლოს მდებარე სკოლაში. რეგიონალური საგანმანათლებლო რესურსცენტრების მიერ მოწოდებული ინფორმაციის შესაბამისად, ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებული რეგიონებიდან ძირითადად ქვემო ქართლსა და კახეთის რეგიონში აღინიშნება ქართულ სკოლებსა და სექტორებზე არაქართულენოვანი მოსწავლეების ჩარიცხვის ტენდენციის ზრდა. შესაბამისად, კვლევის ფარგლებში სწორედ ამ ორ რეგიონს განვიხილავთ.

### **კახეთის რეგიონის სკოლები**

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ მოწოდებული ინფორმაციის მიხედვით, კახეთის რეგიონში სულ 193 სკოლაა, აქედან 178 ქართულენოვანი სკოლაა, ხოლო დანარჩენი 15 სკოლა არაქართულენოვანია, ან წარმოდგენილია არაქართულენოვანი სექტორიც. არაქართულენოვანი სკოლების უმრავლესობა კახეთის რეგიონში უმთავრესად ლაგოდეხისა და საგარეჯოს მუნიციპალიტეტების ტერიტორიაზე მდებარეობს და უმთავრესად აზერბაიჯანულ ან რუსულენოვანია, რაც განპირობებულია მოსახლეობის ეთნიკური შემადგენლობით.

2014 წლის საყოველთაო აღწერის მიხედვით ლაგოდეხისა და საგარეჯოს მუნიციპალიტეტებში ეთნიკურად ქართველი მოსახლეობის შემდეგ პროცენტულად ყველაზე მეტი ეთნიკურად აზერბაიჯანელი სახლობს, კერძოდ ლაგოდეხის რაიონში 23,0 %, ხოლო საგარეჯოს რაიონში -33,2%. კახეთის რეგიონში აგრეთვე ცხოვრობენ მცირე რაოდენობით ქისტი, სომეხი, რუსი, ოსი, იეზიდის და უკრაინელი ეთნოსის წარმომადგენლები.

ქვემოთ უფრო დეტალურად განვიხილავთ კახეთის რეგიონის მუნიციპალიტეტების მიხედვით ქართულენოვან და არაქართულენოვან მოსწავლეთა გადანაწილებისა და რაოდენობრივი ცვლილების დინამიკას სუბმერსიული განათლების პროგრამის ფარგლებში კვლევის სამიზნე სკოლების შერჩევისათვის.

## ახმეტის მუნიციპალიტეტი

წელი	ქართულენოვანი სკოლები/ ქართული სექტორი, სადაც სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეებიც	მოსწავლეთა სრული რაოდენობა	არაქართულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობა	არაქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი
2016	11	2514	1344	53,5 %
2020	11	2409	1185	49,2 %

**ცხრილი N4.** ასახავს 2016-2020 წლების ახმეტის მუნიციპალიტეტის ქართულენოვანი სკოლების/ სექტორების მოსწავლეთა რაოდენობას მოსწავლეთა მშობლიური ენის დიფერენცირებით. წყარო: ახმეტის საგანმანათლებლო რესურსცენტრი

საგანმანათლებლო რესურსცენტრების მიერ კვლევისათვის მოწოდებულ მონაცემებში მითითებულია, რომ დასახელებული 11 სკოლაში სწავლების ენა არის ქართული, ან ფუნქციონირებს ქართული სექტორი, თუმცა ცალკეულ მონაცემად ვერ იქნა იდენტიფიცირებული ქართულ სექტორზე არსებულ მოსწავლეთა რაოდენობიდან რამდენია ქართულენოვანი და რამდენი - არაქართულენოვანი, შესაბამისად არაქართულენოვანთა და ქართულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობრივი და პროცენტული მაჩვენებელი მოცემულია სკოლის მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის გათვალისწინებით.

აქვე აღსანიშნავია, რომ რესურსცენტრის წარმომადგენელთან სატელეფონო საუბრისას (31.05.2021, 17:57; 25.02/2023. 14:00) აღნიშნეს, რომ არაქართულენოვან მოსწავლეთა მშობლიური ენის იდენტიფიცირება არის რთული, თუმცა, მათი უმეტესობა არის აზერბაიჯანულენოვანი, შედარებით მცირე რაოდენობა გახლავთ ოსურ და რუსულენოვანი.

## საგარეჯოს მუნიციპალიტეტი

საგარეჯოს მუნიციპალიტეტში მხოლოდ ორი სკოლაა ისეთი, სადაც ქართულ ენაზე ქართულენოვან მოსწავლეებთან ერთად აგრეთვე არაქართულენოვანი მოსწავლეებიც სწავლობენ.



სკოლა	მოსწავლეთა სრული რაოდენობა		არაქართულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობა		ქართულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობა		სექტორი
	2016	2020	2016	2020	2016	2020	
ბადიაურის სკოლა	203	195	20,2%	10,3%	79,8 %	89,7%	ქართული
გომბორის სკოლა	104	109	42,0 %	44,7%	58,0%	55,3%	ქართული

**ცხრილი N5.** ასახავს 2016-2020 წლების საგარეჯოს მუნიციპალიტეტის ქართულენოვანი სკოლების/ სექტორების მოსწავლეთა რაოდენობას მოსწავლეთა მშობლიური ენის დიფერენცირებით. წყარო: საგარეჯოს საგანმანათლებლო რესურსცენტრი

როგორც ცხრილიდან ჩანს, საგარეჯოს რაიონის იმ ორ სკოლაში, სადაც სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეები ქართულენოვან მოსწავლეებთან ერთად 2016 წლიდან 2020 წლამდე შუალედში შემცირდა 7,2 %-ით (2016 წელს ორივე სკოლაში არაქართულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობა იყო ჯამში 62,2%, ხოლო 2020-წლისათვის საერთო რაოდენობა ორივე სკოლაში ჯამურად შემცირდა 55%-მდე). როგორც ცხრილიდან ჩანს, სოფელ ბადიაურის საჯარო სკოლაში არაქართულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობის შემცირების დინამიკა საყურადღებოა და საინტერესო იქნებოდა ასეთი მკვეთრი ცვლილების გამომწვევი ფაქტორების კვლევა კონკრეტული სკოლის მაგალითზე.

### თელავის მუნიციპალიტეტი

წელი	ქართულენოვანი სკოლები/ ქართული სექტორი, სადაც სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეებიც	მოსწავლეთა სრული რაოდენობა	არაქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი	ქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი
2016	14	5267	23,82%	76,18 %
2020	14	5286	31,20%	68,80%

**ცხრილი N6.** ასახავს 2016-2020 წლების თელავის მუნიციპალიტეტის ქართულენოვანი სკოლების/ სექტორების მოსწავლეთა რაოდენობას მოსწავლეთა მშობლიური ენის დიფერენცირებით. წყარო: თელავის საგანმანათლებლო რესურსცენტრი

აღსანიშნავია, რომ თელავის მუნიციპალიტეტის ქართულ სკოლებში არაქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი კონკრეტული სკოლების მიხედვით, თითოეულ სკოლაში არ არის მაღალი, ეს მაჩვენებელი სკოლაში არ

აღემატება 7%-ს, თუმცა, ცხრილის მიხედვით ჩანს, რომ ქართულ სკოლებში სწავლის მსურველ არაქართულენოვან მოსწავლეთა საერთო რაოდენობა 2016 წლიდან 2020 წლამდე 7,38%-ით გაიზარდა.

### სიღნაღის მუნიციპალიტეტი

წელი	ქართულენოვანი სკოლები/ ქართული სექტორი, სადაც სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეებიც	მოსწავლეთა სრული რაოდენობა	არაქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი	ქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი
2016	7	475	37%	63%
2020	7	449	59%	41%

**ცხრილი N7.** ასახავს 2016-2020 წლების სიღნაღის მუნიციპალიტეტის ქართულენოვანი სკოლების/ სექტორების მოსწავლეთა რაოდენობას მოსწავლეთა მშობლიური ენის დიფერენცირებით. წყარო: სიღნაღის საგანმანათლებლო რესურსცენტრი

სიღნაღის რესურსცენტრის მონაცემებით, სოფელ ხირსისა და სოფელ ხორნაბუჯის სკოლებში ფიქსირდება არაქართულენოვან მოსწავლეთა ყველაზე მაღალი რაოდენობა მუნიციპალიტეტის სხვა სკოლებთან შედარებით, კერძოდ სოფელ ხირსის საჯარო სკოლაში 2016 წლის მონაცემებით მოსწავლეთა 25% იყო არაქართულენოვანი, ხოლო ამავე სკოლაში 2020 წლის მონაცემებით მოსწავლეთა რაოდენობა არის უკვე 26,30%. სოფელ ხორნაბუჯში, 2016 წლის მონაცემებით არაქართულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობა იყო 6,80%, ხოლო 2020 წლისათვის არაქართულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობა შეადგენს 14,80%-ს. აღსანიშნავია, რომ სიღნაღის მუნიციპალიტეტის არაქართულენოვან მოსწავლეთა საერთო რაოდენობა ქართულ სკოლებში 2016 წლიდან 2020 წლამდე შუალედში გაიზარდა 22%-ით.

### ყვარლის მუნიციპალიტეტი

ყვარლის მუნიციპალიტეტში სულ 3 სკოლა გამოიკვეთა ისეთი, სადაც სწავლების ენა ქართულია და ამავე დროს სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეებიც ქართულენოვან მოსწავლეებთან ერთად. ქვემოთ, ცხრილში

მოცემულია ყვარლის მუნიციპალიტეტის სკოლების მოსწავლეთა ენობრივი შემადგენლობა 2016 და 2020 წლის მონაცემების მიხედვით.

სკოლა	მოსწავლეთა სრული რაოდენობა		არაქართულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობა		ქართულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობა		სექტორი
	2016	2020	2016	2020	2016	2020	
სარუსოს სკოლა	35	44	68%	50,5%	32%	45,5%	ქართული დაწყებითი/საბაზო
თივის საჯარო სკოლა	32	31	41,5%	55%	58,5%	45%	ქართული დაწყებითი/საბაზო
ჩანტლისყურის საჯარო სკოლა	78	71	77%	74,5%	23%	25,5%	ქართული დაწყებითი/საბაზო

**ცხრილი N8.** ასახავს 2016-2020 წლების სიღნაღის მუნიციპალიტეტის ქართულენოვანი სკოლების/ სექტორების მოსწავლეთა რაოდენობას მოსწავლეთა მშობლიური ენის დიფერენცირებით. წყარო: სიღნაღის საგანმანათლებლო რესურსცენტრი

აღსანიშნავია, რომ ყვარლის საგანმანათლებლო რესურსცენტრის მიერ მოწოდებული ინფორმაცია და არაქართულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობრივი მაჩვენებელი გახლავთ დაახლოებითი და არა ზუსტი მონაცემი, გარდა ამისა, რესურსცენტრის ინფორმაციით ყვარლის რაიონის სკოლებში სწავლობს მხოლოდ ერთი არაქართულენოვანი ჯგუფი, ხუნძები, რომელთა მშობლიური ენაც არის ხუნძური.

### ლაგოდების მუნიციპალიტეტი

ქვემოთ, ცხრილში წარმოდგენილია ლაგოდების მუნიციპალიტეტის ქართულ სკოლებსა და სექტორებზე არაქართულენოვან მოსწავლეთა ზრდის დინამიკა 2016-დან 2020 წლისათვის.

წელი	ქართულენოვანი სკოლები/ ქართული სექტორი, სადაც სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეები	მოსწავლეთა სრული რაოდენობა	არაქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი	ქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი
2016	15	3021	11,2%	88,8 %
2020	15	3257	15,6%	84,4%

**ცხრილი N9.** ასახავს 2016-2020 წლების ლაგოდების მუნიციპალიტეტის ქართულენოვანი სკოლების/ სექტორების მოსწავლეთა რაოდენობას მოსწავლეთა მშობლიური ენის დიფერენცირებით. წყარო: ლაგოდების საგანმანათლებლო რესურსცენტრი

ლაგოდების საგანმანათლებლო რესურს ცენტრის მიერ მოწოდებული ინფორმაციის თანახმად, ლაგოდების საჯარო სკოლებში არაქართულენოვანი მოსწავლეებისათვის, რომლებიც სწავლობენ ქართულ სკოლებში მშობლიური ენა არის უმთავრესად აზერბაიჯანული, ხოლო შემდგომ რაოდენობრივად მოსდევს ოსურენოვანი და რუსულენოვანი მოსწავლეები, ძალიან მცირე ნაწილისათვის მშობლიური ენა არის ლეკური.

როგორც ცხრილში წარმოდგენილი მონაცემებიდან იკვეთება ყველაზე მაღალი პროცენტული მაჩვენებელი არაქართულენოვანი მოსწავლეებისა ქართულ სკოლაში არის სოფელ ფონის საჯარო სკოლაში, 2016 წლის მონაცემებით 70,1 %, ხოლო 2020 წლის მონაცემებით 74,5%, ასევე, გიორგეთის საჯარო სკოლაში- 2016 წლის მონაცემებით 41,8 %, მხოლოდ 2020 წლის მონაცემებით რაოდენობა გაზრდილია 63,8 %-მდე.

2016 წლისათვის ქართულ საჯარო სკოლებში არაქართულენოვან მოსწავლეთა ყველაზე დაბალი პროცენტული მაჩვენებელი სკოლაში არის 0.7% %, ხოლო ყველაზე მაღალი- 70,1%, 2020 წლის მონაცემებით ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი სკოლაში არაქართულენოვანი მოსწავლეებისა ფიქსირდება 1%, ხოლო ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი- 74,5%. ცხრილი N7- ის მიხედვით საერთო რაოდენობრივი მონაცემებით ლაგოდების მუნიციპალიტეტში არაქართულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობა ქართულ სკოლებში 2016 წლიდან 2020 წლამდე შუალედში გაიზარდა 4,4%-ით.

**ქვემო ქართლის რეგიონის სკოლები**

ქართული	რუსული-აზერბაიჯანული	ქართული-აზერბაიჯანული	ქართული-სომხური	რუსული	აზერბაიჯანული	სომხური	ქართული-რუსული	აზერბაიჯანული-სომხური
126	2	27	1	4	76	20	8	2

**ცხრილი N10.** ასახავს ქვემო ქართლის რეგიონის სკოლებს სექტორების მიხედვით. წყარო: EMIC

ქვემო ქართლში სულ 266 სკოლაა, აქედან ყველაზე მეტია აზერბაიჯანულენოვანი სკოლა და ქართულ-აზერბაიჯანული სექტორების მქონე სკოლები, ხოლო რიცხოვნების მიხედვით, მეორე ადგილზე სომხურენოვანი სკოლები. ენების მიხედვით სკოლების განაწილება ქვემო ქართლის რეგიონშიც, კახეთის რეგიონის მსგავსად განპირობებულია მოსახლეობის ეთნიკური წარმომადგენლობის

პროცენტული განაწილების შესაბამისად. ქვემო ქართლის რეგიონში ყველაზე დიდი რაოდენობით ეთნიკურად ქართველები არიან წარმოდგენილი პროცენტული მაჩვენებლით დაახლოებით 51,2%, ეთნიკურად აზერბაიჯანლები 41,7%, ეთნიკურად სომხები -5,1%, ხოლო შედარებით მცირე რაოდენობით ეთნიკურად რუსები და ეთნიკურად ბერძნები (0,6% და 0,5%) ( მოსახლეობის საყოველთაო აღწერა, 2014).

### გარდაბნის მუნიციპალიტეტი

წელი	ქართულენოვანი სკოლები/ ქართული სექტორი, სადაც სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეებიც	მოსწავლეთა სრული რაოდენობა	არაქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი	ქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი
2016	22	8510	37,44 %	62,56 %
2020	22	9013	40,58%	59,42%

**ცხრილი N11.** ასახავს 2016-2020 წლების გარდაბნის მუნიციპალიტეტის ქართულენოვანი სკოლების/ სექტორების მოსწავლეთა რაოდენობას მოსწავლეთა მშობლიური ენის დიფერენცირებით. წყარო: გარდაბნის საგანმანათლებლო რესურსცენტრი

როგორც ცხრილიდან ჩანს, 2016 წლის მონაცემებით, გარდაბანში ქართულ სკოლებსა და ქართულ სექტორებზე არაქართულენოვან მოსწავლეთა 37,44 % სწავლობდა, ხოლო უკანასკნელ წლებში ქართულ სკოლასა თუ ქართულ სექტორზე ჩარიცხულ არაქართულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობა კიდევ გაიზარდა 3,14 %-ით (2020 წლის მონაცემები).

გარდაბნის რესურს ცენტრის მიერ მოწოდებული ინფორმაციით გარდაბნის ქართულ სკოლებში/ ქართულ სექტორებზე ჩარიცხულ არაქართულენოვან მოსწავლეთა უმრავლესობა არის აზერბაიჯანულენოვანი, ხოლო ძალიან მცირე რაოდენობა ოსურ და რუსულენოვანი. თუმცა, დიფერენცირება არაქართულენოვან მოსწავლეთა მშობლიური ენის კუთვნილების მიხედვით, ამ ეტაპზე რესურსცენტრის მიერ მოწოდებული ინფორმაციის საფუძველზე ვერ მოხერხდა, ისევე როგორც სხვა დანარჩენი რესურსცენტრების უმრავლესობის შემთხვევაში.

### მარნეულის მუნიციპალიტეტი

წელი	ქართულენოვანი სკოლები/ ქართული სექტორი, სადაც	მოსწავლეთა სრული რაოდენობა	არაქართულენოვან მოსწავლეთა	ქართულენოვან მოსწავლეთა
------	--	-------------------------------	-------------------------------	----------------------------

	სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეებიც		პროცენტული მაჩვენებელი	პროცენტული მაჩვენებელი
2016	7	3119	66%	34 %
2020	7	3693	68%	32 %

**ცხრილი N12.** ასახავს 2016-2020 წლების მარნეულის მუნიციპალიტეტის ქართულენოვანი სკოლების/ სექტორების მოსწავლეთა რაოდენობას მოსწავლეთა მშობლიური ენის დიფერენცირებით. წყარო: მარნეულის საგანმანათლებლო რესურსცენტრი

როგორც ცხრილიდან ჩანს, მარნეულის რაიონში პროცენტულად ყველაზე მაღალია არაქართულენოვანი მოსწავლეების რიცხვი ქართულ სკოლებსა და სექტორებზე. მათი რაოდენობის საშუალო პროცენტული მაჩვენებელი 2020-2021 სასწავლო წლის უახლესი მონაცემებით 68%-მდე გაიზარდა. ქვემოთ მოცემული ცხრილი უფრო დეტალურად ასახავს მარნეულის თითოეულ ქართულ სკოლასა და სექტორზე არაქართულენოვან მოსწავლეთა გადანაწილებას.

სკოლა	არაქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი
სსიპ ქალაქ მარნეულის N2 საჯარო სკოლა	97%
სსიპ ქალაქ მარნეულის N5 საჯარო სკოლა	67%
სსიპ ქალაქ მარნეულის N6 საჯარო სკოლა	81%
სსიპ-მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ მარადისის საჯარო სკოლა	55%
მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ საიმერლოს საჯარო სკოლა	47%
სსიპ-რომან ზოიძის სახელობის მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ შულავერის N1 საჯარო სკოლა	78%
სსიპ მარნეულის მუნიციპალიტეტის სოფელ წერეთელის საჯარო სკოლა	50%

**ცხრილი N13.** ასახავს 2016-2020 წლების ახმეტის მუნიციპალიტეტის ქართულენოვანი სკოლების/ სექტორების მოსწავლეთა რაოდენობას მოსწავლეთა მშობლიური ენის დიფერენცირებით. წყარო: ახმეტის საგანმანათლებლო რესურსცენტრი

### დმანისის მუნიციპალიტეტი

წელი	ქართულენოვანი სკოლები/ ქართული სექტორი, სადაც სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეებიც	მოსწავლეთა სრული რაოდენობა	არაქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი	ქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი
2016	5	676	23,2 %	76,8 %
2020	5	741	23,8 %	76,2 %

**ცხრილი N14.** ასახავს 2016-2020 წლების დმანისის მუნიციპალიტეტის ქართულენოვანი სკოლების/ სექტორების მოსწავლეთა რაოდენობას მოსწავლეთა მშობლიური ენის დიფერენცირებით. წყარო: დმანისის საგანმანათლებლო რესურსცენტრი

დმანისის რაიონის ქართულ სკოლებში მოსწავლეთა მშობლიური ენის ნიშნით დიფერენცირების მიხედვით, 2016 წლიდან 2020-2021 სასწავლო წლის ჩათვლით არაქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი მხოლოდ უმნიშვნელოდ, 0,6%-ით გაიზარდა, თუმცა მათი პროცენტული რაოდენობა თითქმის აღწევს მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის მეოთხედს.

აღსანიშნავია, რომ დმანისის რაიონის სკოლებიდან მოსწავლეთა ენობრივი კუთვნილების შესახებ უფრო კონკრეტული ინფორმაცია ვერ მოგვაწოდეს, თუმცა სტატისტიკის ეროვნული ცენტრის მიერ მოწოდებული ინფორმაციის შესაბამისად, დმანისის რაიონში ქართულენოვან მოსახლეობასთან ერთად უმთავრესად ცხოვრობენ აზერბაიჯანული ეთნოსის წარმომადგენლები, შედარებით მცირე რაოდენობით კი-სომხურენოვანი მოსახლეობა.

**ბოლნისის მუნიციპალიტეტი**

წელი	ქართულენოვანი სკოლები/ ქართული სექტორი, სადაც სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეებიც	მოსწავლეთა სრული რაოდენობა	არაქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი ქართულ სექტორებზე	ქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი
2016	9	368	76,4 %	23,6 %
2020	9	597	83,2 %	16, 8%

**ცხრილი N15.** ასახავს 2016-2020 წლების ბოლნისის მუნიციპალიტეტის ქართულენოვანი სკოლების/ სექტორების მოსწავლეთა რაოდენობას მოსწავლეთა მშობლიური ენის დიფერენცირებით. წყარო: ბოლნისის საგანმანათლებლო რესურსცენტრი

ბოლნისის მუნიციპალიტეტის იმ სკოლებში, სადაც არსებობს ქართული სექტორი მხოლოდ არაქართულენოვანი მოსწავლეები, კერძოდ კი აზერბაიჯანულენოვანი მოსწავლეები სწავლობენ. ასეთი სკოლა, რესურსცენტრის მიერ მოწოდებული ინფორმაციის მიხედვით არის 6.

აგრეთვე, აღსანიშნავია, რომ ქვემო არქევანის სკოლაში, სადაც 2016 წლიდან 2019 წლამდე მონაცემებით ქართული სექტორი მოსწავლეთა მცირე რიცხოვნებით გამორჩეოდა (2016 წლიდან 2019 წლის ჩათვლით მხოლოდ 3 მოსწავლე), 2019 წლიდან ქართულ სექტორზე უკვე აღარ ჰყავთ არაქართულენოვანი მოსწავლეები და

შესაბამისად, ამ ეტაპზე ამ სკოლაში ქართული სექტორი აღარ ფუნქციონირებს. ბოლნისის რაიონის სოფელ სავანეთის საჯარო სკოლაში 2016 -2017 სასწ. წელს ირიცხებოდა 3 ქართველი და 26 აზერბაიჯანულენოვანი მოსწავლე. 2017-2018 სასწ. წლებში 3 ქართველი, 30 აზერ. მოსწავლე. 2018-2019 სასწ. წელს ქართველი 4, აზერ. მოსწავლე 33. 2019-2020 სასწ. წელს 5 ქართველი, 39 აზერ. მოსწავლე. 2020-2021 სასწ. წელს: ქართველი - 1, ხოლო აზერბაიჯანელი მოსწავლე - 43. როგორც რესურსცენტრის მიერ მოწოდებული ინფორმაციიდან ჩანს, წლიდან წლამდე სოფელ სავანეთის ქართულ სექტორზე აზერბაიჯანულენოვანი მოსწავლეების რაოდენობა იზრდება. აღსანიშნავია აგრეთვე, რომ სავანეთის სკოლის ქართულ სექტორზე მხოლოდ ქართულ - და აზერბაიჯანულენოვანი მოსწავლეები სწავლობენ და, ამავდროულად, ამ სკოლაში ცალკე ფუნქციონირებს აზერბაიჯანულენოვანი სექტორიც.

### **ქალაქი რუსთავი**

რუსთავის რესურსცენტრის მიერ მოწოდებული ინფორმაციის თანახმად, რუსთავში სულ 26 საჯარო სკოლა ფუნქციონირებს, სადაც სწავლება ქართულ ენაზე მიმდინარეობს, აქედან მხოლოდ ორი სკოლაა, სადაც ფუნქციონირებს ქართულ-რუსული სექტორი, ხოლო ერთი სკოლა, სადაც არის ქართულ-აზერბაიჯანული სექტორი.

აღსანიშნავია, რომ რუსთავის რესურსცენტრმა ოფიციალური წერილით დაგვიდასტურა, რომ რუსთავის 26-ვე ქართულ სკოლაში/სექტორზე ირიცხებიან როგორც ქართულენოვანი, ასევე ის მოსწავლეებიც, რომელთათვისაც ქართული ენა მშობლიური არ არის, თუმცა, რუსთავის რესურსცენტრიდან და სკოლებიდან ვერ მივიღეთ ინფორმაცია, თუ რაოდენობრივად რა ნაწილს წარმოადგენენ ეს მონაწილეები სკოლის მოსწავლეთა სრულ რაოდენობასთან მიმართებით.

რუსთავის საგანმანათლებლო რესურსცენტრი და თითოეული სკოლა, რომელსაც ასევე ინდივიდუალურად, ელექტრონული ფოსტის საშუალებით დავუკავშირდით, აცხადებს, რომ ასეთი სახის სტატისტიკას ისინი არ აწარმოებენ და შესაბამისი ინფორმაცია თავიანთი სკოლის მოსწავლეთა მშობლიური ენის ფლობის შესახებ არ აქვთ.



## წალკის მუნიციპალიტეტი

წელი	ქართულენოვანი სკოლები/ ქართული სექტორი, სადაც სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეებიც	მოსწავლეთა სრული რაოდენობა	ბერძნულენოვანი	სომხურენოვანი	აზერბაიჯანულენოვანი	ქართულენოვანი	არაქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი
2016	14	1164	109	38	75	942	19,1%
2020	14	1040	76	46	85	833	19,9 %

**ცხრილი N16.** ასახავს 2016-2020 წლების წალკის მუნიციპალიტეტის ქართულენოვანი სკოლების/ სექტორების მოსწავლეთა რაოდენობას მოსწავლეთა მშობლიური ენის დიფერენცირებით. წყარო: წალკის საგანმანათლებლო რესურსცენტრი

წალკის რესურსცენტრის მიერ მოწოდებული ინფორმაციის შესაბამისად, შესაძლებელი ხდება წალკის ქართულენოვან სკოლებში არა მხოლოდ იმ მოსწავლეთა რაოდენობის განსაზღვრა, რომელთათვისაც ქართული ენა მშობლიური არ არის, არამედ არაქართულენოვანი მოსწავლეების ენობრივი კუთვნილების მიხედვით იდენტიფიცირებაც.

როგორც ცხრილიდან ჩანს, წალკის რაიონის სკოლებში, სადაც სწავლება ქართულ ენაზე მიმდინარებს ქართულენოვან მოსწავლეებთან ერთად სწავლობენ როგორც ბერძნულენოვანი, ასევე სომხურ და აზერბაიჯანულენოვანი ბავშვებიც. 2016 წლიდან 2020 წლამდე არაქართულენოვანი მოსწავლეების შემადგენლობის საერთო რაოდენობა ქართულენოვან სკოლებში მხოლოდ უმნიშვნელოდ შეიცვალა, გაიზარდა 0,8%-ით, თუმცა საინტერესო სურათს გვამლევს სამივე ენობრივი ჯგუფის წარმომადგენელ მოსწავლეთა რაოდენობის სათითაოდ განხილვა.

ბერძნულენოვანი მოსწავლეების საერთო რაოდენობა ქართულ სკოლებში 2016 წელთან შედარებით 2020-2021 სასწავლო წლისათვის საგრძნობლად, დაახლოებით 30,3 %-ით მცირდება, სომხურენოვანი მოსწავლეების რაოდენობა კი, მცირედ, თუმცა 2020-2021 წლისათვის იზრდება, ისევე როგორც აზერბაიჯანულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობა, რომელიც 2020-2021 სასწავლო წლისათვის ქართულ სკოლებში დაახლოებით 11 %-ით იზრდება. საინტერესოა აღნიშნული ზრდადობის, ხოლო

ბერძნულენოვან მოსწავლეებთან რაოდენობის კლებადობის გამომწვევი ფაქტორების დადგენა, რაც სხვა კვლევის საგანი შეიძლება იყოს, მით უფრო, როდესაც წალკის რაიონში არ არის ბერძნულენოვანი სკოლა, თუმცა არის სომხურენოვანი და აზერბაიჯანულენოვანი სკოლები/ სექტორები.

### თეთრიწყაროს რაიონი

წელი	ქართულენოვანი სკოლები/ ქართული სექტორი, სადაც სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეებიც	მოსწავლეთა სრული რაოდენობა	არაქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი ქართულ სექტორებზე	ქართულენოვან მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი
2016	10	1620	19,7 %	80,3 %
2020	10	1714	23,4 %	76,6 %

**ცხრილი N17.** ასახავს 2016-2020 წლების თეთრიწყაროს მუნიციპალიტეტის ქართულენოვანი სკოლების/ სექტორების მოსწავლეთა რაოდენობას მოსწავლეთა მშობლიური ენის დიფერენცირებით. წყარო: თეთრიწყაროს საგანმანათლებლო რესურსცენტრი

თეთრიწყაროს რაიონის მიერ მოწოდებული ინფორმაციის თანახმად, 2016 წლის მონაცემებით ქართულ სკოლებში არაქართულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობა შეადგენდა საერთო რაოდენობის 19,7%-ს, ხოლო 2020-2021 წლისათვის აღნიშნული რაოდენობა 23,4%-მდე გაიზარდა.

აღსანიშნავია, რომ თეთრიწყაროს რაიონი ეთნიკური თვალსაზრისით, განსაკუთრებული მრავალფეროვნებით გამოირჩევა, რაც, შესაბამისად, ენობრივ მრავალფეროვნებასაც ქმნის. 2014 წლის საყოველთაო აღწერის მიხედვით, თეთრიწყაროს რაიონში უმთავრესად ცხოვრობს ეთნიკურად ქართველი მოსახლეობა აზერბაიჯანულ და სომხურ მოსახლეობასთან ერთად, რეგიონში აგრეთვე მცირე რაოდენობით სახლობს ეთნიკურად რუსი, ოსი და ბერძენი მოსახლეობა (საყოველთაო აღწერა, 2014).

ხოლო ამავე წლის აღწერის მიხედვით, მშობლიური ენის შესაბამისად მოსახლეობის დიფერენცირების სურათი შემდეგნაირია: 0.2% -ისათვის მშობლიური ენა არის ოსური, 7,2%-ისათვის -აზერბაიჯანული, მოსახლეობის 2%-ისათვის-რუსული, 5,6%-ისათვის-სომხური, ხოლო მოსახლეობის 0,7%-ი სხვა ენას მიიჩნევს მშობლიურ ენად, რომელიც დასახელებული არაა (საყოველთაო აღწერა, 2014).

თეთრიწყაროს მოსახლეობის განაწილება მშობლიური ენის მიხედვით	
ოსური ენა	0,2 %
აზერბაიჯანული ენა	7,2 %
რუსული ენა	2 %
სომხური ენა	5,6 %
ქართული ენა	84,3 %
სხვა ენა	0,7 %

**ცხრილი N18.** ასახავს თეთრიწყაროს რაიონში მშობლიური ენის თვალსაზრისით მოსახლეობის განაწილებას (წყარო: 2014 წლის მოსახლეობის აღწერა).

ნაშრომში მუნიციპალიტეტების მიხედვით ჩამოთვლილი სახით განვიხილეთ არაქართულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობის ცვლილების დინამიკა ქართულ საჯარო სკოლებსა და ქართულ სექტორებზე. ასევე, საინტერესოა, საკვლევი ორივე რეგიონის, ქვემო ქართლისა და კახეთის სკოლების მონაცემების გაერთიანების შედეგად მიღებული სურათი, რომელიც წარმოდგენილია ქვემოთ მოცემული ცხრილის სახით.

რეგიონი	მუნიციპალიტეტი	ქართულენოვანი სკოლების/სექტორების რაოდენობა, სადაც აგრეთვე სწავლობენ არაქართულენოვანი მოსწავლეები	არაქართულენოვანი მოსწავლეების პროცენტული მაჩვენებელი /2016-2017 სასწავლო წელი	არაქართულენოვანი მოსწავლეების პროცენტული მაჩვენებლის /2020-2021 სასწავლო წელი
2	12	119	38,48%	41,17%

**ცხრილი N19.** ასახავს ქართულ სკოლებსა და ქართულ სექტორებზე ქართულენოვან და არაქართულენოვან მოსწავლეთა განაწილებას. წყარო: საგანმანათლებლო რესურსცენტრები

ცხრილში წარმოდგენილი ინფორმაცია მოიცავს რესურსცენტრებიდან მიღებული სტატისტიკური მონაცემებზე დაყრდნობით სრული მონაცემების საშუალო პროცენტულ მაჩვენებელს სამიზნე ორი რეგიონის, კახეთისა და ქვემო ქართლისათვის, თუმცა, აღსანიშნავია, რომ ამ ორი რეგიონის მუნიციპალიტეტებს შორისაც კი ქართულ სკოლებსა და სექტორებზე ჩარიცხულ არაქართულენოვან მოსწავლეთა რაოდენობა ერთმანეთისგან განსხვავებულია და მუნიციპალიტეტების მიხედვით, უფრო დეტალურად იქნება წარმოდგენილი ქვემოთ მოცემულ ცხრილში.

მუნიციპალიტეტი	ქართულენოვანი სკოლების/სექტორების რაოდენობა, სადაც არაქართულენოვანი მოსწავლეები სწავლობენ	2016-2017- არაქართულენოვანი მოსწავლეების რაოდენობა ქართულ სკოლაში/სექტორზე	2020-2021-არაქართულენოვანი მოსწავლეების რაოდენობა ქართულ სკოლაში/სექტორზე
ახმეტა	11	53,50%	49,20%
საგარეჯო	2	26,40%	20,10%
თელავი	14	23,82%	31,20%
სიღნაღი	7	37%	59%
ყვარელი	3	68%	60%
ლაგოდეხი	15	11,20%	15,60%
გარდაბანი	22	37,44%	40,58%
მარნეული	7	66%	68%
დმანისი	5	23,20%	23,80%
ბოლნისი	9	76,40%	83,20%
წალკა	14	19,10%	19,90%
თეთრიწყარო	10	19,70%	23,40%

**ცხრილი N20.** ასახავს ქვემო ქართლისა და კახეთის რეგიონების ქართულ სკოლებსა და სექტორებზე 2016-2020 წლებში ჩარიცხულ არაქართულენოვან მოსწავლეთა მაჩვენებელს.

ცხრილში წარმოდგენილი არ არის რუსთავის სკოლების მონაცემები, ვინაიდან მათი დამუშავების საშუალება ზემოთ აღწერილი მიზეზის გამო არ გვქონდა. აღსანიშნავია, რომ 2016-2017 სასწავლო წლიდან 2020-2021 სასწავლო წლის მონაცემებთან შედარებით ქართულ სექტორებზე/ ქართულ სკოლებში არაქართულენოვან მოსწავლეთა ზრდა პროცენტული მაჩვენებლის მიხედვით დიდი არ არის, 38,48%-იდან გაიზარდა 41,17%-მდე, თუმცა, ორივე რეგიონისათვის ერთად აღებული პროცენტული მაჩვენებელი არაქართულენოვანი მოსწავლეებისა, რომელთაც სურთ ისწავლონ ქართულ სკოლებში, ან ქართულ სექტორზე საკმაოდ მაღალია და სტატისტიკური მონაცემების ანალიზის დროს თითოეული სკოლის მონაცემების განხილვისას გამოიკვეთა კონკრეტული სკოლები ორივე რეგიონში, სადაც განსაკუთრებით იმატებს წლიდან წლამდე ქართულ ენაზე განათლების მიღების მსურველი არაქართულენოვანი მოსწავლეების რიცხვი.

ამ მოცემულობიდან გამომდინარე და არსებულ მონაცემებზე დაყრდნობით კვლევისათვის კახეთისა და ქვემო ქართლის რეგიონებიდან შეირჩა ოთხ-ოთხი სკოლა, შემდეგი პრინციპით: სკოლაში კვლევის პერიოდისათვის ენობრივი უმცირესობების რიცხვი არ უნდა ყოფილიყო 40%-ზე ნაკლები და 70%-ზე მეტი. შერჩევის დროს

გათვალისწინებულ იქნა სკოლის ზომა, კვლევაში თანაბრად მოხვდნენ მოსწავლეთა შემადგენლობით მცირე და დიდკონტინგენტიანი სკოლები.

კვლევის შედეგების ანალიზმა საინტერესო ტენდენციები გამოავლინა და წინამდებარე თავში კვლევის ანალიზი განხილული იქნება კვლევის ანალიტიკური ჩარჩოს ფარგლებში სუბმერსიული განათლების პროგრამების პრინციპების რეალიზების ჭრილში, რომელიც თავის მხრივ მოიცავს სკოლის პედაგოგებისა და დირექტორების დამოკიდებულებების შესწავლას განსხვავებულობის მიმართ და მრავალფეროვნების მართვის პრაქტიკაში გამოყენებული სტრატეგიების შესწავლას, ხოლო კვლევის შედეგების მნიშვნელოვან ნაწილს და გარკვეულ შეჯამებას კი სუბმერსიული სკოლების კურსდამთავრებულთა შეფასებების ანალიზი წარმოადგენს.

### **სუბმერსიული განათლების პრინციპი N1: ყველა მოსწავლის თანასწორობა**

#### **სუბმერსიულ კლასებში**

როგორც სამაგიდე კვლევის ფარგლებში შეგროვებულმა მონაცემებმა აჩვენა და კვლევის ფოკუს ჯგუფებთან ინტერვიუებმაც დაადასტურა, სამიზნე სკოლებში განსაკუთრებით ბოლო წლებში გაზრდილია არაქართულენოვან მოსწავლეთა ჩარიცხვის მოთხოვნა მშობლების სურვილის შესაბამისად.

დირექტორების უმრავლესობა აღნიშნავს, რომ ისინი აკმაყოფილებენ ამ მოთხოვნებს შემდეგი ორი მიზეზის გამო, კერძოდ, მოსწავლეთა გაზრდილი რაოდენობის პირდაპირპროპორციულად იზრდება სკოლის დაფინანსება და ამავდროულად, მათ ეძლევათ არაქართულენოვანი მოსწავლეების ქართულ საზოგადოებაში ინტეგრირების პროცესში მონაწილეობის შესაძლებლობა, რაც გარკვეულწილად უმცირესობათა მოსწავლეებისათვის თანაბრად ხარისხიანი განათლებით უზრუნველყოფისათვის მამოძრავებელ მექანიზმად შესაძლოა ყოფილიყო გამოყენებული სასკოლო საზოგადოების მიერ.

თუმცა, კვლევამ ყველა მოსწავლისათვის თანასწორი სწავლების უზრუნველყოფის თვალსაზრისით ყველა სამიზნე სკოლაში როგორც დირექტორებისა და პედაგოგების, ისე კურსდამთავრებულთა ინტერვიუების ფარგლებში მნიშვნელოვანი გამოწვევების არსებობა გამოავლინა.

კვლევის ფარგლებში მკაფიოდ გამოიკვეთა, რომ რესპონდენტი დირექტორები ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა აკადემიური წარმატებების მიღწევის შესაძლებლობებს და მათ კონკურენტუნარიანობას თანატოლ ქართულენოვან მოსწავლესთან შედარებით სკოლის დასრულების პერიოდისათვის ფაქტობრივად არც კი განიხილავენ, თითქმის შეუძლებლად მიიჩნევენ.

როგორც რესპონდენტები აღნიშნავენ, ენასთან ერთად საგნების შესწავლა და ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული მასალის დამლევა არაქართულენოვანი მოსწავლეების თითქმის უმრავლესობისათვის შეუძლებელია, თუმცა თითოეულ სკოლაში ჰყავთ, ან წლების განმავლობაში ჰყოლიათ გამორჩეულად წარმატებული რამდენიმე ერთეული მოსწავლე, რომელთაც ქართულად ჩააბარეს მისაღები გამოცდები და სწავლა უმაღლეს სასწავლებელში განაგრძეს, რაც ცალსახად დადებითი მოვლენაა მოსწავლის წარმატების გაზიარებისა და შემდგომი თაობის მოტივირების თვალსაზრისით.

მიუხედავად ამ პოზიტიური მაგალითისა, როგორც ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, ეს მხოლოდ ერთეული შემთხვევებია, რაც შესაძლოა სხვადასხვა გარეგანი მხარდამჭერი ფაქტორითაც იყოს განპირობებული, მაგალითად, როგორცაა კერძო რეპეტიტორთან დამატებით მომზადება, ქართულენოვანი სამეზობლო გარემო, ოჯახის თუნდაც ერთი წევრის მიერ ქართული ენის ცოდნა და სხვა.

აღსანიშნავია, რომ ასეთი კონკრეტული შემთხვევების და წარმატების მაგალითების მოყვანა დირექტორებს ძალიან გაუჭირდათ, უმეტესწილად აქცენტს აკეთებდნენ მათთვის საკომუნიკაციო ენობრივი უნარების განვითარების ხელშეწყობაზე, როგორც არაქართულენოვანი მოსწავლეების მიმართ სკოლის განსაკუთრებულ და ძირითად მიზნობრივ სტრატეგიაზე და არა თანაბრად კონკურენტუნარიანი მოსწავლის მომზადებაზე.

როგორც ინტერვიუების დროს გამოიკვეთა, ქართულ ენაში საკომუნიკაციო ენობრივი უნარების გამომუშავების თვალსაზრისითაც თვალნათელი შედეგი სკოლას საბაზო საფეხურის შეფასებისას აქვს ძირითადად ორ შემთხვევაში: პირველი, როდესაც მოსწავლე პირველივე კლასიდან შემოჰყავთ სკოლაში და ის პირველივე კლასიდან ეჩვევა ქართულ ენაზე სწავლას. და მეორე, თუ მოსწავლე თავად ძალიან

მონდომებულია, სახლში მშობლის მხარდაჭერას გრძნობს ან კერძო რეპეტიტორთან ემზადება ქართულ ენაში.

მრავალფეროვნების მართვის სტილის შესწავლისას დირექტორებთან ჩაღრმავებულმა ინტერვიუებმა გვაჩვენა, რომ ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთათვის თანასწორი სწავლებისა და თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების უზრუნველყოფის საკითხი ნაკლებად მნიშვნელოვან როლს იკავებს სკოლის ზოგადი მართვის პროცესში. უფრო მეტიც, დირექტორების უმრავლესობა ცალსახად გამოხატავს სკოლის მართვის ეთნოცენტრულ ხედვას, რაც კიდევ ერთხელ გამორიცხავს უმცირესობის მოსწავლეთათვის ხარისხიანი განათლების შესაძლებლობების მიცემას.

„...სწორებას და აქცენტს მაინც ქართულენოვან მოსწავლეზე აკეთებ რა. რეალობა ესაა. სხვანაირად დაგვარგავ იმ ქართულენოვან კონტინგენტს. რუსთავი აქვეა და გადაიყვანს მშობელი.... (დირექტორი N5)

ამ თვალსაზრისით გამოწვევების არსებობა მასწავლებელთა ფოკუს ჯგუფმაც დაადასტურა, კვლევის დროს გამოიკვეთა, რომ პედაგოგებს თანასწორი სწავლების მიმართ საკმაოდ მკაფიო, თუმცა ამავდროულად, მცდარი წარმოდგენა აქვთ, რაც გულისხმობს ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებისათვის ზუსტად იგივე სწავლების სტილის და მიდგომების გამოყენებას, რომელსაც ენობრივი უმრავლესობის მოსწავლეებთან იყენებენ, ხოლო თანასწორი სწავლების პრინციპის დარღვევად ენობრივი უმცირესობებისათვის გარკვეული შეღავათების გაწევას თვლიან. მსგავსი შემთხვევები, მათივე თქმით, არცთუ ხშირად, მაგრამ მაინც ხდება.

თანასწორი სწავლების აღნიშნული გაგება არღვევს თანასწორი შესაძლებლობების შექმნისათვის უმცირესობების ჯგუფის საჭიროებებიდან გამომდინარე სამართლიანი მოქცევის პრინციპს. რესპონდენტთა უმრავლესობა მიიჩნევს, რომ ქართულ სკოლაში არ უნდა იგრძნობოდეს განსხვავებული დამოკიდებულება სწავლების მიდგომებში ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებთან მიმართებით, თუმცა მათი უმრავლესობა თავადვე აღიარებს, რომ მაინც უწევთ გარკვეული „შეღავათების“ გაწევა შეფასების დროს, განსაკუთრებით კლასიდან კლასში გადასვლის პერიოდისათვის.

-„ხომ არ ჩავტოვებ კლასში? რა უნდა ვქნა.. ისევ მე უნდა დავიხიო უკან.“ - ამბობს ერთ ერთი სკოლის მათემატიკის პედაგოგი.

-„გავბედავ და გეტყვით, რომ იგივენაირი ტესტი ან დავალება არ მიმაქვს არაქართველებთან. მათთვის მარტივს ვამზადებ. მაგრამ ჩუმად მიმაქვს, რომ ვერ მიხვდნენ ვერც ქართველები და ვერც ისინი. ვცდილობ, არ შემატყონ. სწავლებით კი ერთნაირად ვასწავლი, ერთნაირად ვხსნი ყველასთვის. მაგრამ ყველამ ხომ ვიცით, ვერ სწავლობენ ისინი“. - გვიყვება სამოქალაქო განათლების პედაგოგი, რომელსაც მიაჩნია, რომ მიუხედავად ერთნაირად სწავლებისა, ეს მაინც ვერ ამყოფებს ენობრივ უმცირესობებისა და უმრავლესობის წარმომადგენლებს თანასწორი განათლების მიღების პირობებში.

მსგავსი ტენდენცია, რომელიც გარკვეული შეღავათების გაწევას უკავშირდება და უმთავრესად შეფასებით ნაწილს მოიცავს, მასწავლებელთა მხრიდან აღიქმება, როგორც თანასწორი სწავლების გარკვეული დარღვევა, რომელიც მათი აზრით გარდაუვალია არსებული ენობრივი ვითარებიდან გამომდინარე.

აღსანიშნავია, რომ თავად მასწავლებლები ამ პრაქტიკას თანასწორი სწავლებიდან „გადახვევისათვის“ თავის მართლების პოზიციიდან გვიზაიარებენ და უმცირესობისა და უმრავლესობის მოსწავლეებისათვის თანაბრად ხარისხიანი განათლების მიცემის მიზნით სხვადასხვა სტრატეგიის გამოყენებას პრაქტიკაში ვერ ასახელებენ.

ეს გვამლევს საფუძველს ვიფიქროთ, რომ მასწავლებლებს არასწორად ესმით თანასწორი სწავლების, თანაბრად ხარისხიანი განათლებით მოსწავლეთა უზრუნველყოფის საკითხი და მხოლოდ ზედაპირულად, უმთავრესად ერთნაირი მიდგომებით და სტილით ახორციელებენ პრაქტიკულ სწავლებას.

ამასვე ადასტურებს, თავად სკოლის კურსდამთავრებულების ინტერვიუს ანალიზის შედეგებიც, რომელმაც გვაჩვენა, რომ თანასწორი და კონკურენტუნარიანი განათლების ხარისხის მიღებისათვის შესაბამისი პირობების შექმნა სკოლის მოსწავლეებს სწორედ ისევე ესმით, როგორც მათ პედაგოგებსა და სკოლის ადმინისტრაციას, მიიჩნევენ, რომ ქართულენოვანი მოსწავლეების მსგავსად მოქცევა მათთვის სამართლიანი პირობა იყო სწავლისათვის.



თუმცა, ამავდროულად იმასაც ანალიზებენ, რომ გარეშე და ოჯახის დამატებითი მხარდაჭერის გარეშე სკოლის დამთავრებაც კი არსებულ პირობებში ძალიან გაუჭირდებოდათ, მიუხედავად იმისა, რომ აქ ნამდვილად აღნიშნავდნენ ქართულენოვნებისგან განსხვავებით, მათთვის კლასიდან კლასში გადასაყვანი შეფასებების დაწერისას მასწავლებელთა ლოიალობას.

აქვე მნიშვნელოვანია აღვნიშნოთ ის ფაქტი, რომ ფოკუს ჯგუფის ყველა მონაწილე სკოლის კურსდამთავრებული მოსწავლეა, რაც იმთავითვე უსვამს ხაზს იმ დადებით ფაქტს, რომ მათ შეძლეს სრული ზოგადი განათლების კურსის სუბმერსიული სწავლების პირობებში დასრულება და შესაბამისად, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ ისინი სწორედ ის ერთეული მოსწავლეები არიან, რომელთა წარმატებაზეც როგორც სკოლის პედაგოგები, ასევე დირექტორებიც ინტერვიუების პროცესში საუბრობდნენ.

თუმცა, ინტერვიუების პერიოდში კურსდამთავრებულებმა მკაფიოდ აღნიშნეს, რომ სკოლის დასრულება რეპეტიტორების დახმარების გარეშე მათთვის შესაძლებელი არ იქნებოდა, შესაბამისად, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ მოსწავლეთა ის მცირე რაოდენობა, რომელიც ახერხებს საქართველოს კონტექსტში სუბმერსიული სწავლების პირობებში სრული ზოგადი განათლების საფეხურის დაძლევას, სწორედ რეპეტიტორების მიერ გაწეული მხარდაჭერით უნდა აღწევდეს ამას.

სკოლის მხრიდან ენობრივი უმცირესობებისათვის არათანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნის უზრუნველყოფას კიდევ ერთხელ ადასტურებს კურსდამთავრებულთა ინტერვიუების დროს გამოვლენილი თვითშეფასებები საუნივერსიტეტო გამოცდებისათვის კონკურენტუნარიანობასთან დაკავშირებით.

კერძოდ, კვლევამ აჩვენა, რომ არც ერთი გამოკითხული რესპონდენტი თვლიდა მზად თავს მზად სკოლის დასრულებისას, ჩაებარებინა ეროვნული გამოცდები თანატოლი ქართულენოვანი თანაკლასელების მსგავსად. უფრო მეტიც, როგორც კვლევით დადგინა, მათ უნივერსიტეტში ჩაბარებისათვის კვლავაც საშეღავათო პოლიტიკის ფარგლებში ზოგადი უნარების მშობლიურ ენაზე გამოცდის ჩაბარების სტრატეგიას მიმართეს.

„მე წერაც კი არ ვიცი კარგად ჩემს ენაზე, მაგრამ ბოლოს შემეშინდა, მივხვდი ქართულად ამდენ საგანს ვერ ჩავაბარებდი. ვერც ქართულს ჩავაბარებდი და დავიწყე მომზადება აზერბაიჯანულის რეპეტიტორთან. ცოტა კითხვა ვიცოდი და ბევრი ვიმეცადინე იმ წელს. ახლა ისევ ქართულს ვსწავლობ მოსამზადებელ ფაკულტეტზე“.

„არ ვიცი შევძლებდი თუ არა ქართულად ჩაბარებას. მაინც ვფიქრობ არ ვიყავი სამაგისოდ მზად. აზერბაიჯანულს სახლში ცოტას ვსწავლობდი ხოლმე და გავიხსენე მერე ისევ რეპეტიტორთან“.

სუბმერსიული სკოლების პედაგოგების, სკოლის დირექტორებისა და თავად კურსდამთავრებულთა ფოკუსჯგუფის ინტერვიუების ფარგლებში მკაფიოდ იკვეთება პრობლემა, არასწორი ხედვა და სასწავლო პროცესის განმახორციელებელ პირთა ცნობიერების დაბალი დონე თანასწორი სწავლებისა და უმცირესობის მოსწავლეთათვის თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნის უზრუნველყოფის თვალსაზრისით.

კვლევის ფარგლებში თანასწორი სწავლებისათვის ხელისშემშლელი რამდენიმე ცალკეული ფაქტორის იდენტიფიცირება შევძელით, რომელთაც ქვემოთ უფრო დეტალურად განვიხილავთ.

ერთ-ერთი ასეთი ფაქტორი, რომელიც დიდ გავლენას ახდენს მოსწავლეთა მხრიდან თანასწორად, კონკრეტული სოციუმისადმი მიკუთვნებულად აღქმასა და უშუალოდ მათ აკადემიურ წარმატებაზე, არის უმცირესობის მოსწავლეთა მიმართ არსებული განსხვავებული მოლოდინები, რომელთა არსებობა როგორც მასწავლებლების, ასევე დირექტორების სამიზნე ჯგუფებთან გვხვდება.

### **განსხვავებული მოლოდინები და დამოკიდებულებები, როგორც თანასწორი**

#### **სწავლების ხელისშემშლელი ფაქტორი**

სუბმერსიული პროგრამის ფარგლებში მასწავლებელთა და სკოლის ადმინისტრაციის მხრიდან უმცირესობის მოსწავლეთა მიმართ განსხვავებული დამოკიდებულებებისა და დაბალი მოლოდინების გამოხატვა უარყოფით გავლენას ახდენს და კიდევ უფრო აფერხებს თანასწორი სწავლების პროცესს: ინტერვიუების დროს რვავე სამიზნე სკოლის პედაგოგები ღიად აცხადებდნენ, რომ სასწავლო მასალის ათვისების

თვალსაზრისით, მათ ნაკლები მოლოდინი აქვთ არაქართულენოვანი მოსწავლეების, ვიდრე მათი თანატოლი ქართულენოვანი მოსწავლეების მიმართ.

მასწავლებლები დაბალ მოლოდინებს არაქართულენოვანი მოსწავლეებისადმი ორგვარად ხსნიან. პედაგოგების ნაწილს არაქართულენოვანი მოსწავლეების მიმართ გამოკვეთილად დაბალი მოლოდინების ასახსნელად არგუმენტად მათთვის სწავლების ხანგრძლივი გამოცდილება და ამ გამოცდილებით დაგროვილი პრაქტიკა მოჰყავს. ხოლო მასწავლებლების მეორე ნაწილი მკაფიოდ უსვამს ხაზს იმას, რომ თავად მშობლებსაც დაბალი მოლოდინები აქვთ შვილების სწავლის მიმართ და ეს მოლოდინი ქართულის, როგორც სახელმწიფო ენის სასაუბრო დონეზე შესწავლას ვერ სცდება, შესაბამისად, ისინი მიიჩნევენ, რომ ასეთ შემთხვევაში მაღალი მოლოდინების ქონა უმცირესობების მოსწავლეთა მიმართ საჭიროებას არ წარმოადგენს და რეალობას აცდენილია.

„აზერბაიჯანელი ბავშვის მშობელს ის კი არ უნდა უკეთესი განათლება მისცეს, მათთვის საკმარისია ქართული ენის სწავლა შემდეგში ეკონომიკური საქმიანობისთვის, აი, საავადმყოფოში რომ დასჭირდეს თარგმნისთვის, ან რა ვიცი.. ყოველდღიურ სიტუაციაში...“.

„...იცით რა? ამბობენ, რომ უნდათ ქართველი მეგობრები ჰყავდეთ მათ შვილებს. საზოგადოებაში ინტეგრაცია უნდათ და ამიტომ შემოყავთ აქ ბავშვები. ტენდენცია კი მზარდია...“

„...ხანდახან იცით, როგორი მომენტია? თითქოს ეს სკოლა არის თავშესაფარი და არა განათლების მიმცემი დაწესებულება. ასეთი დამოკიდებულება აქვთ აზერბაიჯანელ მშობლებს: აბა სად წავიდეს ეხლა ბავშვი?“

ფოკუს ჯგუფების შესაბამისად, მასწავლებელთა დაბალი მოლოდინები არაქართულენოვანი მოსწავლეების მიმართ პირდაპირ უკავშირდება მათი მხრიდან მშობლების მოლოდინების აღქმას და გარკვეულწილად ატარებს ენობრივი უმცირესობის მოსწავლის აკადემიური წარმატების მიღწევის პასუხისმგებლობისაგან გათავისუფლების მცდელობის ელფერს.

მიუხედავად იმისა, რომ წინამდებარე კვლევის ფარგლებში შესაძლებელი არ გახდა მოსწავლეთა მშობლების მოლოდინების შეფასება და შესაბამისად,

გადამოწმება იმისა, რამდენად შეესაბამება მასწავლებელთა აღქმები მშობელთა რეალურ მოლოდინებს მათი შვილებისა და სკოლისადმი, ამ კონკრეტულ შემთხვევაში უფრო მეტად საგულისხმოა თავად მასწავლებელთა აღქმები და დამოკიდებულებები ამ საკითხის მიმართ. მათ მხრიდან გაზიარებული აღქმები, ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთა მიმართ, დაბალი მოლოდინების განმაპირობებლად მშობლების პასუხისმგებლობის მოხმობა, კვლავაც გამორიცხავს მასწავლებელთა მხრიდან თანასწორი სწავლებისათვის საჭირო პირობების შექმნის და მისი პრაქტიკულად განხორციელების მცდელობას.

მოსწავლეთა მიმართ განსხვავებული დამოკიდებულებების და მოლოდინების გამოხატვის თვალსაზრისით თავად კურსდამთავრებულების მხრიდან საკმაოდ თავშეკავებული და ნეიტრალური შეფასებები მივიღეთ, რაც გარკვეულწილად შესაძლოა განპირობებული ყოფილიყო მასწავლებელთა ავტორიტეტის დაცვის მცდელობით, რასაც მუდმივად ცდილობდნენ კურსდამთავრებულები ინტერვიუს ფარგლებში.

თუმცა, კვლევის დროს მკაფიოდ გამოჩნდა რამდენიმე საკითხი კურსდამთავრებულებთანაც, რომლებიც მასწავლებელთა ეთნოცენტრულ დამოკიდებულებებსა და არათანაბარ საგანმანათლებლო პირობებში ყოფნაზე შეიძლება მეტყველებდეს. კერძოდ, კურსდამთავრებულებმა აღნიშნეს, რომ მასწავლებლები უფრო ხშირად ქართულენოვნებს აძლევდნენ ცოდნის გამოვლენის საშუალებას, მათგან კი ნაკლებად მოელოდნენ გაკვეთილის კარგად ცოდნას, რაც კიდევ უფრო მეტად ზღუდავდათ მათ გამოეხატათ საკუთარი ცოდნა.

მოლოდინების ჭრილში ანალიზისას, კვლევამ აჩვენა, რომ პედაგოგების მოლოდინები ქართულენოვანი მოსწავლეების მიმართ, აზერბაიჯანულენოვანი მოსწავლეებისაგან განსხვავებით, გაცილებით მაღალია. თუ სკოლის პედაგოგებს და დირექტორებს არაქართულენოვანი მოსწავლეების უმეტესობის „იმედი არ აქვთ“, რომ სწავლას საბაზო საფეხურის დასრულების შემდეგაც გააგრძელებენ, ხოლო მათი უმაღლესი მოლოდინი ქართული ენის სასაუბრო დონეზე შესწავლას, ან პროფესიული განათლების პროგრამაზე სწავლის გაგრძელებას მოიცავს, ქართულენოვანი

მოსწავლეების უდიდესი ნაწილისგან უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლის გაგრძელებას ელოდებიან.

რესპონდენტები არაქართულენოვანი მოსწავლეების მიმართ ამ განსხვავებულ და ამავდროულად დაბალ მოლოდინებს ძალიან მკაფიოდ გამოხატავენ და კვლავაც მშობლების პასუხისმგებლობაზე მიუთითებენ, ოღონდ ამ შემთხვევაში მშობელთა სასწავლო პროცესში ჩართულობის განსხვავებულ ხარისხზე აქცენტირებით.

თუმცა, ზოგადად, კვლევამ აჩვენა, რომ პედაგოგები ნებისმიერი ენობრივი ჯგუფის მოსწავლის წარუმატებლობასთან დაკავშირებით აქცენტს მშობლის ჩართულობაზე, მოსწავლის მიმართ მშობლის მოლოდინებზე და თავად მოსწავლის გონებრივ შესაძლებლობებზე აკეთებენ და სრულიად არ განიხილავენ თავიანთი პედაგოგიური მიდგომების გადახედვის აუცილებლობას, რაც ამავდროულად პედაგოგთა თავდაჯერებულობის მაღალ მაჩვენებელსა და გარკვეული პასუხისმგებლობებისგან თავის არიდებაზე მიუთითებს.

„...მშობელს არ უნდა მეტი და მე რა უნდა ვქნა? ეს არ არის ჩემი საქმე და ვერ ჩავერევი. გაყავთ მეცხრე კლასიდან. ასე იყო ადრეც და ახლაც ასეა, მე რა უნდა ვქნა?..“

„ეგენი უმაღლესი განათლების მიზნით აქ იშვიათად მოდიან, სულ რამდენიმე თუ გვყოლია. იმასაც განათლებული მშობლები ყავდა და იმიტომ...“

„...ვერ დაძლია ბავშვმა და დავიბარე მშობლები და ავუხსენი, რომ თქვენი შვილის გამო ვაკეთებ ამას, კი ბატონო ქართული ეცოდინება, მაგრამ არ ეცოდინება მათემატიკა, ფიზიკა, ქიმია და ის საგნები რაც აუცილებელი საშუალო სკოლის განათლებისათვის. უარი მითხრა მაინც, არაო. მხოლოდ ქართული ისწავლოსო და სხვა საგნები არ მჭირდებაო...“

ამ უკანასკნელი ციტატის ავტორი პედაგოგის მიზანი იყო, დაერწმუნებინა მშობელი, შვილი ქართული სკოლიდან გადაეყვანა. როგორც ინტერვიუებიდან გამოჩნდა, მსგავსი შეთავაზებები არაქართულენოვანი მშობლებისათვის სხვა პედაგოგებსაც გაუკეთებიათ, რასაც მხოლოდ იშვიათად შემთხვევაში მოყოლია მშობლის დათანხმება და მათი რჩევის გათვალისწინება.

აღსანიშნავია, რომ მშობელთა ჩართულობის გაზრდის თვალსაზრისით, მიუხედავად იმისა, რომ პედაგოგები მათ პასუხისმგებლობაზე ასე მკაფიოდ

აქცენტირებენ, სკოლას ჯერჯერობით რაიმე კონკრეტული სტრატეგია არ განუხორციელებია, რაც არსებული კონტექსტისთვის რელევანტური და ეფექტური იქნებოდა.

პედაგოგების მსგავსად, სკოლის დირექტორების მხრიდანაც უმცირესობის მოსწავლისათვის სწავლის შესაბამისი პირობების შექმნის თვალსაზრისით იგივე დამოკიდებულებაა, რაც გარკვეულ ეტაპიდან მოსწავლის მიმართ პასუხისმგებლობის მოხსნისა და მისი, როგორც სკოლის საერთო წარმატების წარმოჩენისათვის „ხელისშემშლელი“ ფაქტორის მოშორებას გულისხმობს.

„...მეცხრე კლასამდე მიგვყავს როგორმე, მერე ველაპარაკები მშობლებს, ვისაც ენდომება და უნდა დარჩება, ვისაც არა და იღებენ ატესტატს და მიყავთ. ცოტა ძლევს და რჩება..“(დირექტორი N7)

აღსანიშნავია, რომ ყველა დირექტორი ქართულ სკოლაში არაქართულენოვანი მოსწავლეების შემოსვლის ტენდენციის დადებით მხარედ მათთვის სახელმწიფო ენის სწავლებას, ქართული კულტურის გაცნობასა და ქართულ საზოგადოებაში ინტეგრაციისკენ სვლას ასახელებდნენ. ისინი, ამავდროულად აცნობიერებენ, რომ არაქართულენოვანი მოსწავლეების ქართულ სკოლაში მიღებას, ადგილმდებარეობისა და კონტექსტიდან გამომდინარე სრულიად პრაგმატული-სკოლის დაფინანსების გაზრდის კუთხითაც დადებითი ეფექტი აქვს. თუმცა, ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა სკოლაში ყოფნას ხარისხიანი სწავლების თვალსაზრისით შედეგების ჩვენებისათვის მაინც ხელისშემშლელ ფაქტორად აღიქვამენ.

„... კარგია ენას რომ სწავლობს და მივესალმები. მაგრამ, რომ მეუბნები შედეგი, შედეგი დადეთ. როგორ დავდო ეს შედეგი? რანაირად? 25 ბავშვიდან 15 ენის არმცოდნე რომ მიზის კლასში? (დირექტორი N5)

კვლევის ფარგლებში ცხადი გახდა, რომ დირექტორები აცნობიერებენ არაქართულენოვანი მოსწავლეების ინტეგრირებისათვის ქართული სკოლის როლის მნიშვნელობა, თუმცა თავად ვერ ფლობენ კონტექსტის შესაბამისად წარმოქმნილი მრავალფეროვნების მართვის უნარებს, რასაც მათივე შენიშვნით, სწავლის ზოგადი ხარისხის დონესა და აკადემიურ შედეგებს აუარესებს როგორც ქართულენოვანი, ისე არაქართულენოვანი მოსწავლეების შემთხვევაში.

ამასთან, დამოკიდებულებების თვალსაზრისით, სკოლის დირექტორები პედაგოგების მსგავსად უმცირესობების მოსწავლეთა მიმართ მკვეთრად ეთნოცენტრული დამოკიდებულებებითაც გამოირჩევიან, რაც ზოგადად აისახა კიდევ არსებული მრავალფეროვნების მართვის სტრატეგიების გამოყენებისას.

კერძოდ, დირექტორებთან ინტერვიუების დროს ადვილად შესამჩნევი იყო რესპონდენტების მხრიდან მოსწავლეების „ისინი“ და „ჩვენებად“ დაყოფის დამოკიდებულება. მიუხედავად იმისა, რომ ყველა დირექტორი ხაზგასმით და დეკლარირებულად აღნიშნავს, რომ სკოლაში ეთნიკური თუ ენობრივი ნიშნით განსხვავებული დამოკიდებულებებს ადგილი არ აქვს, ამის საპირისპიროდ ინტერვიუების დროს მკაფიოდ გამოვლინდა ენობრივი უმცირესობების მიმართ დაბალი მიმდებლობა.

„თავიდან კი გვიხაროდა ამ აზერბაიჯანელი მოსწავლეების შემოსვლა, რადგან სკოლა მცირეკონტინგენტია და ბევრი მოსწავლე გვეყოლებოდა, საინტერესო იქნებო მუშაობა. მაგრამ ახლა ჩვენი ბავშვები გვეჩაგრებიან, ისეთები აღარ არიან როგორებიც უნდა იყვნენ...“ (დირექტორი N7)

კვლევამ იგივე ეთნოცენტრული ტენდენცია გამოავლინა მასწავლებელთა ფოკუს ჯგუფების ინტერვიუების დროს, როდესაც პედაგოგები ქართულენოვანი მოსწავლეების მიმართ იყენებენ ნაცვალსახელს „ჩვენები“, ხოლო არაქართულენოვანი მოსწავლეების მიმართ ნაცვალსახელს „ისინი“.

აღსანიშნავია, რომ ასეთი დამოკიდებულებები და განწყობები მოსწავლეების მიმართ საგრძნობი ხდება ორივე ენობრივი ჯგუფის მოსწავლეებისათვის: დომინანტურ ჯგუფს ეს მეტად აღიარებისა და უმცირესობის ჯგუფთან შედარებით საკუთარი უპირატესობისაკენ უბიძგებს, ხოლო უმცირესობის ჯგუფს დაბალი თვითშეფასების, რეალიზაციის ნაკლებობისა და საზოგადოებისგან მიუღებლობის შეგრძნებას შეიძლება უჩენდეს.

აღნიშნული კი უარყოფითად აისახება ორივე ენობრივი და კულტურული ჯგუფის წარმომადგენელი მოსწავლეების პიროვნულ განვითარებაზე, ვინაიდან ისინი ამ მაგალითით ვერ ისწავლიან ტოლერანტობას, ვერ აღმოაჩენენ ერთმანეთის

კულტურასა და ტრადიციებში მსგავსებას, პოზიტიურ ფაქტორებს და ქმედებით ვერ გამოხატავენ ურთიერთპატივისცემას.

როგორც კვლევამ აჩვენა და მოსალოდნელიც იყო, უთანასწორო დამოკიდებულებები უმცირესობის მოსწავლეთა ჯგუფების მიმართ გარკვეულ გარიყულობასა და კონფლიქტურ სიტუაციებს წარმოშობს.

„...ვიღაცამ ჩვენ გოგოს მიხედა და რატომ მიაშტერდიო, დაიწყეს ამაზე ჩვენმა ბიჭებმა ჩხუბი. იმათ თავის სოფელში დარეკეს და დაიძრა იქიდან კოლონა. ჩვენებმა მოიყვანეს მეგობრები. რესურს ცენტრი ჩავრიე და პატრული. მეც, რესურს ცენტრის უფროსმაც, ხალხმაც, პოლიციამაც ვეცადეთ, რომ არც ჩვენი ბავშვები დაგვეზარალებინა, პასუხისგებაში ხომ არ მივცემდით და ხომ არ გავწირავდით ახლა მე-12 კლასელ ბავშვებს? სადამრიგებლო საათები ჩავატარეთ მერე ამ კლასში...“ (სკოლის დირექტორი N 8)

„...ყოფილა ხოლმე შემთხვევები, როცა აშავებს ერთი მხარე და წელან მკითხეთ და კი, უფრო ხშირად აზერბაიჯანელები. ამათგან უფრო მოდის დისციპლინის დარღვევა. როდესაც შენიშვნა მიმიცია და შემომიყვანია კაბინეტში, მერე აქვთ პრეტენზია, იმიტომ ვიბარებ, რომ აზერბაიჯანელია. ჰგონიათ, რომ ამის გამო იჩაგრებიან...“ (სკოლის დირექტორი N 4)

როგორც მოყვანილი ციტატებიდან ცხადად ჩანს დამოკიდებულება „ჩვენები და „ისინი“ კვლავაც ნათლად ჩანს, რაც შესაძლოა, ამავედრულად, იყოს სწორედ კონფლიქტების გამოწვევის საფუძველიც. დირექტორთა ინტერვიუებიდან იკვეთება, არაქართულენოვან მოსწავლეებს უჩნდებათ დაჩაგრულობის განცდა, როდესაც კონფლიქტის ან დისციპლინური გადაცდომის მონაწილეები არიან.

ეს კი, თავის მხრივ, სკოლის დირექტორების მიერ გამოყენებული მრავალფეროვნების მართვის სტრატეგიების არაეფექტურობაზე, ასევე მოსწავლეთა განსხვავებული საჭიროებების გათვალისწინებისა და შესაბამისად, თანასწორი სწავლების მიდგომების უგულვებელყოფაზე მიუთითებს, რასაც კურსდამთავრებულთა ფოკუს ჯგუფის ინტერვიუების მიგნებებიც ადასტურებს.

კიდევ ერთხელ გვინდა მკაფიოდ ხაზი გავუსვათ, რომ სკოლის ეთნოცენტრული მართვის პრაქტიკა როგორც უმცირესობების მოსწავლეებზე



მოქმედებს უარყოფითად, მას ასევე უარყოფითი ზეგავლენა შეუძლება იქონიოს უმრავლესობის მოსწავლეთა მიმართაც: სიტუაციური და არა დამსახურებული უპირატესობის შეგრძნება, რომელიც შეიძლება მასწავლებელთა და დირექტორის დამოკიდებულებამ გაუჩინოს დომინანტი ენობრივი ჯგუფის მოსწავლეებს, დროთა განმავლობაში, სხვა კულტურასა და სიტუაციაში მოხვედრის შემდეგ შესაძლოა იმედგაცრუებით დასრულდეს, ხოლო არადომინანტური ენობრივი ჯგუფის მოსწავლეთა მუდმივად „სხვებად“ მიჩნევა, მათ კიდევ მეტად გაუცხოებას და განცალკევებას გამოიწვევს. რაც გულისხმობს, რომ მსგავსი დამოკიდებულებები და მიდგომები თანაბრად აზიანებს როგორც ენობრივი და კულტურული უმცირესობის, ასევე უმრავლესობის წარმომადგენელ მოსწავლეებსაც.

### **სტერეოტიპები, როგორც უმცირესობათა მიმართ მოლოდინების განმსაზღვრელი ფაქტორები**

მოსწავლეთა მიმართ მასწავლებლების მოლოდინების კვლევის თვალსაზრისით, ფოკუს ჯგუფების ინტერვიუებმა აჩვენა, რომ მასწავლებელთა დაბალი მოლოდინები აზერბაიჯანელი მოსწავლეებისადმი ასევე განპირობებულია კულტურული განსხვავებულობისა და ტრადიციების მიმართ სტერეოტიპული დამოკიდებულებით.

მასწავლებლები აზერბაიჯანელი გოგონების შემდგომი განათლების გაგრძელების დაბალ შანსებს ადრეული ქორწინების ტრადიციებით ხსნიან და ამას ეთნიკური უმცირესობის ჯგუფისათვის დამახასიათებელ ნორმად მიიჩნევენ, ინტერვიუების დროს უარყოფით დამოკიდებულებას გამოხატავენ, თუმცა მოსწავლეების ან მშობლების ცნობიერების გაზრდისა და სწავლის გაგრძელებისადმი დამოკიდებულებების ცვლილებებისაკენ მიმართული არც ერთი მცდელობა არ ჰქონიათ და არც სამომავლოდ აქვთ დაგეგმილი. უფრო მეტიც, ისინი ამ საკითხისაგან მკაფიოდ დისტანცირებას ცდილობენ.

„...მაგათთან არც ქმრის ოჯახს უნდა დიდად ძალიან განათლებული რძალი... ესეც მაგათი ტრადიციაა... მე არ მინდა ჩარევა.“

განსხვავებული ენობრივი და კულტურული ფონის მქონე მოსწავლეების მიმართ სტერეოტიპულ დამოკიდებულებებს, მიმღებლობის დაბალ დონეს და შესაბამისად, სწავლისათვის უთანასწორო პირობების შექმნას შესაძლოა ისიც ამძაფრებდეს, რომ სკოლაში უმთავრესად დომინანტი კულტურის წარმომადგენელი მასწავლებლები ასწავლიან და სწავლება ასევე დომინანტური კულტურის პერსპექტივიდან ხდება. სამიზნე სკოლებიდან მხოლოდ ერთ სკოლაში იყო შემთხვევა, სადაც ბილინგვალი, ოსური ეთნიკური წარმოშობის პედაგოგებიც მუშაობდნენ.

პედაგოგების ნაწილი დომინანტური კულტურული პერსპექტივიდან გამომდინარე, გამოხატავდა მოსწავლეთა განსხვავებული ტრადიციის, ან რწმენების მიმართ ნეგატიურ ან მათზე უპირატეს დამოკიდებულებას, რაც როგორც ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, უმთავრესად ეხებოდა ნაადრევი ქორწინების საკითხს, რომელსაც ხშირად ხსნიდნენ მშობლების გაუნათლებლობის დაბალი დონით.

ეს კი, თავის მხრივ, კიდევ ერთ სტერეოტიპულ დამოკიდებულებას აყალიბებს მშობლის განათლების დონესა და აზერბაიჯანელ მოსახლეობაში ნაადრევი ქორწინების ურთიერთკავშირზე აქცენტირებით, სადაც პედაგოგები ფაქტობრივად არ ავლენენ ისტორიულ-ტრადიციული გავლენების ცოდნას.

ამასთან, სტერეოტიპული შეხედულებები გამოხატეს პედაგოგებმა აზერბაიჯანულენოვანი მოსწავლეების რწმენის მიმართ, სადაც აღნიშნეს, რომ მათთვის მნიშვნელოვანი მხოლოდ მათი რელიგიის წმინდა წიგნის ცოდნა და შესაბამისად რელიგიური ტრადიციების მიყოლაა, და არა ზოგადი განათლების მიღება.

სტერეოტიპული დამოკიდებულებები აგრეთვე გამოვლინდა ბიჭები მოსწავლეების მიმართ, ისინი პედაგოგებისა და დირექტორების მიერ წარმოდგენილ იქნენ როგორც უმცირესობის კულტურულ სივრცეში ეკონომიკური დოვლათის დაგროვებაზე პასუხისმგებელი ადამიანები, რაც განაპირობებდა მათი მხრიდან სკოლიდან ნაადრევად გასვლას და ეკონომიკურად უზრუნველყოფის გამო როგორც სკოლის, ასევე ქვეყნის მიტოვებას.

ეთნიკური უმცირესობებისათვის სასკოლო პროგრამის დაუძლეველობის მიზეზების გამორკვევისას მასწავლებლებმა გააჟღერეს რწმენა, რომ არაქართულენოვანი მოსწავლეების მშობლები და თავად მოსწავლეების დიდი ნაწილი არ არის დაინტერესებული საქართველოში უმაღლესი განათლების მიღებით და როგორც ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, მასწავლებელთა აზრით, უმთავრესად საზღვარგარეთ სამუშაოდ წასვლაა სკოლის მიტოვების მიზეზი. აღსანიშნავია, რომ სკოლების დირექტორები თავს იკავებენ კონკრეტული რიცხვითი რაოდენობა დაასახელონ იმ მოსწავლეების, ვინც სკოლა საბაზო საფეხურის დასრულებისთანავე მიატოვა.

ეს უკანასკნელი მიგნება კი გარკვეულწილად წინააღმდეგობაში მოდის ქართულენოვან სკოლებში არაქართულენოვანი მოსწავლეების შესვლის/ გადასვლის რაოდენობის დადასტურებულ ზრდასთან, რაც სავარაუდოდ სახელწიფო ენაზე უკეთესი განათლების მიღების პერსპექტივით უნდა ყოფილიყო განპირობებული. თავად რესპონდენტი პედაგოგების ნაწილი ამ წინააღმდეგობრივ მოცემულობას ვერ ხსნის და მით უფრო, საერთოდ არ უკავშირებს სასკოლო წარუმატებლობით გამოწვეულ ფრუსტრაციას.

თუმცა, ვფიქრობთ, რომ სკოლაში თანასწორი სწავლების მიდგომების გამოყენების ფარგლებში, თუ შესაძლებელი იქნებოდა ენობრივი უმრავლესობისა და უმცირესობის მოსწავლეებისათვის თანაბრად დადებითი, მიმღებლური და მოსწავლეზე, როგორც ინდივიდზე ორიენტირებული სასწავლო გარემოს შექმნა, სკოლისათვის ლოგიკურად შესაძლებელი უნდა ყოფილიყო კონკურენტუნარიანი ენობრივი უმცირესობების კურსდამთავრებულების გამოშვება.

თუმცა, როგორც თავად პედაგოგებმა აღნიშნეს, ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა მხოლოდ უმცირესი ნაწილი ახერხებს სკოლის დასრულებას და კიდევ უფრო მცირე ნაწილი უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში სწავლის გაგრძელებას.

კვლევის ლიმიტებიდან გამომდინარე, ვერ მოხერხდა იმ მოსწავლეთა გამოკითხვა, ვინც სწავლა რაიმე მიზეზის გამო შეწყვიტა ან ისევ არაქართულენოვან სკოლას დაუბრუნდა. თუმცა, მასწავლებელთა ინტერვიუების დროს გამოვლენილი

დამოკიდებულებითა და თანასწორი სწავლებისათვის გამოყენებული პრაქტიკიდან თუ ვიმსჯელებთ, მოსწავლეთა მხრიდან საქართველოში სწავლის გაგრძელებაზე უარის თქმა ან დემოტივირებულობის გამოხატვა, შესაძლოა განპირობებული იყოს სასკოლო პროგრამის ვერ ათვისების და სკოლაში წარუმატებლობით გამოწვეული ფრუსტრაციისაგან. მიუხედავად ქართულ სკოლაში შემოსვლის/ ანდა გადმოსვლის თავდაპირველი, მაღალი მოტივაციისა.

ქართულენოვან მოსწავლეებთან მიმართებით თანაბრად კონკურენტუნარიანი და ხარისხიან განათლების მიცემა რომ სუბმერსიული განათლების პროგრამის ფარგლებში სკოლამ ვერ შეძლო ამას კვლევის ფარგლებში ჩატარებული კურსდამთავრებულთა ფოკუსჯგუფიც ადასტურებს.

კერძოდ, რესპონდენტები მიუთითებენ, რომ ვერც თავად და ვერც მათი თანაკლასელებიდან ვერცერთმა შეძლო ქართულ ენაზე ეროვნული გამოცდების ჩაბარება, ვინც დამამთავრებელ საფეხურამდე მივიდა, ყველა მათგანმა გამოიყენა საშეღავათო პოლიტიკით გათვალისწინებული პრაქტიკა. რაც ცალკე პრობლემატური საკითხია, როგორც საგამოცდოდ მშობლიური ენაში კომპეტენციების განვითარების სირთულის, ასევე ორმაგი ფინანსური და დროითი დანაკარგის თვალსაზრისით სახელმწიფოსა თუ მოსწავლის ოჯახის მხრიდან.

ამრიგად, თანასწორი სწავლებისა და თანაბარი განათლების შესაძლებლობების შექმნის თვალსაზრისით ფოკუსჯგუფისა და ჩაღრმავებულმა ინტერვიუებმა ცხადად აჩვენა, რომ მასწავლებელთა და დირექტორთა დამოკიდებულებები, განსხვავებული მოლოდინები მოსწავლეთა მიმართ და მართვის გამოყენებული სტრატეგიები ვერ უზრუნველყოფს სუბმერსიული პროგრამის ეფექტურობისათვის მნიშვნელოვნად მიჩნეული თანასწორად სწავლების პრინციპის განხორციელებას, რაც ამავე ფოკუსჯგუფების ფარგლებში ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა დაბალი კონკურენტუნარიანობით, სწავლის მიტოვების სიხშირითა და სწავლის იშვიათად გაგრძელების შემთხვევებშიც კი საშეღავათო პოლიტიკის პრაქტიკის გამოყენებით დასტურდება.

## სუბმერსიული განათლების პრინციპი N2: სოციალური ინტერაქციის ხელშეწყობა უმცირესობათა და უმრავლესობის მოსწავლეთა შორის

როგორც კვლევის თეორიული ჩარჩოს მიმოხილვის დროს აღვნიშნეთ, თანასწორი სწავლების უზრუნველსაყოფად გამოყენებული სტრატეგიების გარდა, სუბმერსიული პროგრამების ეფექტიანად განხორციელებისათვის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პრინციპია სოციალური ინტერაქციის შესაძლებლობების შექმნა უმცირესობების მოსწავლეებისათვის, ვინაიდან დომინანტურ და უმცირესობის მოსწავლეთა შორის სოციალური ინტერაქციის ხელშეწყობა მოსწავლეთა ინტეგრაციის პროცესის განვითარებას, ბიკულტურალიზმსა და განსხვავებულის მიმღებლობას ისახავს მიზნად.

წინამდებარე კვლევის თანახმად, სამიზნე სკოლების უმრავლესობაში ეს არის საკითხი, რომლის შესახებაც პედაგოგებიც, დირექტორებიცა და კურსდამთავრებული რესპონდენტებიც ინტერვიუს დროს შეკითხვის დასმისთანავე ღიად ადასტურებენ პრობლემატურობას.

სოციალური ინტერაქციის საკითხის, როგორც გამოწვევისა და პრობლემის განხილვა გარკვეულწილად უკავშირდება იმ გეოგრაფიულ და სოციალურ-კულტურულ კონტექსტს, რასაც სუბმერსიული სკოლების ადგილმდებარეობა ქმნის. კერძოდ, სამიზნე სკოლების უმეტესობა ან ენობრივი უმცირესობებით მჭიდროდ დასახლებულ რაიონში მდებარეობს, ან ამ სკოლებში ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებული სოფლებიდან დადიან მოსწავლეები, რომელთა სოციალური ინტერაქცია სახელწიფო ენაზე მხოლოდ საკლასო სივრცეში ხდება, ვინაიდან მათი თემისა და ოჯახის ენა განსხვავებულია სწავლების ენისაგან.

როგორც სტატისტიკური მონაცემების განხილვისას ნათლად გამოჩნდა, ამის მიზეზი ეთნიკური უმცირესობებით მჭიდროდ დასახლებულ სოფლებში მოსახლეობის მხრიდან სახელმწიფო ენის არ ცოდნაა და ამავდროულად, ვიწრო ლოკალურ დონეზე მათ ყოველდღიურ საქმიანობაში მისი გამოყენების საჭიროებაც არ უდგათ. შესაბამისად, ენობრივი უმცირესობებისა და უმრავლესობის მოსწავლეთა სოციალური ინტერაქციის არეალი საკმაოდ შეზღუდულია და ის სკოლაში სწავლის პერიოდში იშვიათად ცდება სასკოლო სივრცეს.

სოციალური ინტერაქციის ხელშეწყობისკენ მიმართული სასკოლო სტრატეგიების შესწავლის ჭრილში, სკოლის დირექტორებთან ინტერვიუების დროს გამოვარკვიეთ, რომ სკოლის ადმინისტრაციას, გარდა სასკოლო, თემატურ ღონისძიებებში ჩართვის შესაძლებლობებისა, რაიმე კონკრეტული გეგმა ან სტრატეგია ამ მიმართულებით არ აქვთ. ისევე როგორც, მოსწავლეთა სოციალური ინტეგრაციის ხარისხის მონიტორინგის მექანიზმი არ გააჩნიათ.

უფრო მეტიც, სკოლის დირექტორები დამატებით ამ მიმართულებით ინტერვენციების საჭიროებას ვერც ხედავენ და მიაჩნიათ, რომ სოციალური ინტერაქცია და, შესაბამისად, უმცირესობის მოსწავლეთა ინტეგრაცია ბუნებრივად ხდება, როდესაც აზერბაიჯანელი მოსწავლეები ქართველ ბავშვებთან ერთად ერთ სასკოლო გარემოში თანაარსებობენ.

თავად დირექტორებთან ინტერვიუებიდან გამოიკვეთა, რომ სასკოლო ღონისძიებებიც კი, რომელიც სოციალური ინტერაქციის ერთადერთ მექანიზმად დასახელდა დირექტორების მიერ, უმეტესად დომინანტი კულტურის გამომსახველია, დომინანტი კულტურის გაცნობისა და გაძლიერებისკენაა მიმართული და ნაკლებად ვხვდებით რაიმე პრაქტიკას, რაც განსხვავებული ენობრივი და კულტურული ფონის მქონე მოსწავლეს წახალისებდა საკუთარი შესაძლებლობები გამოეფლინა ასეთი ტიპის ღონისძიებებში სოციალური ურთიერთობების განვითარების პროცესის დასაჩქარებლად.

სოციალური ინტერაქციის სიმწირესა და სასკოლო სივრცეში ინტეგრაციის დაბალ ხარისხზე მიუთითებენ თავად სკოლის კურსდამთავრებულებიც. ყველა კურსდამთავრებული რესპონდენტი ამბობს, რომ სწავლების დაწყებისას, განსაკუთრებით დაწყებით საფეხურზე უმრავლესობის წარმომადგენელ თანაკლასელებთან გაკვეთილის გარდა ინტერაქცია არ ხდებოდა.

თუმცა, როგორც თავადაც აღნიშნეს სკოლის ზედა, საბაზო და დამამთავრებელ საფეხურებზე მოსწავლეები უკვე თავად ცდილობდნენ ერთმანეთთან სოციალური ურთიერთობების ჩამოყალიბებას.

როგორც კურსდამთავრებულმა მოსწავლეებმა აღნიშნეს, სკოლაში არათუ რაიმე მიზანმიმართული სტრატეგია დომინანტი ენობრივი ჯგუფის მოსწავლეებთან

სოციალური ურთიერთობების ჩამოყალიბებისათვის, რომელიც მათ დაამახსოვრდებოდათ, ან შთაბეჭდილებას მოახდენდა, არ განუხორციელებიათ, უფრო მეტიც, რესპონდენტები იხსენებენ, რომ სკოლაში სოციალური ინტერაქციის ხელშეწყობას უმცირესობათა მოსწავლეებისათვის მშობლიურ ენაზე საუბრის აკრძალვებით ცდილობდნენ:

„მხოლოდ ის იყო, რომ სულ გვიბრაზდებოდნენ ჩვენს ენაზე ლაპარაკის გამო დასვენებაზე და გვეუბნებოდნენ ქართულად ელაპარაკეთ ქართველებსაც და თქვენებსაცო. [...] მერე არაფერს ვაკეთებდით, დერეფანში დავრბოდით ხოლმე“- იხსენებს ერთ-ერთი კურსდამთავრებული.

მშობლიურ ენაზე საუბრის აკრძალვის, როგორც სოციალური ინტერაქციის ხელშეწყობის სტრატეგიად განხილვა, დირექტორებთან ინტერვიუების ფარგლებშიც სახელდება. კვლევის მიხედვით, დირექტორები აცნობიერებენ, რომ ენობრივი უმცირესობების ინტეგრირებისათვის ენობრივ უმრავლესობასთან ინტერაქციის წახალისება მნიშვნელოვანია, თუმცა, როგორც პრაქტიკული მაგალითების განხილვიდან გავარკვეით, მათ ამისათვის არაეფექტური სტრატეგია აქვთ შერჩეული, როგორცაა შესვენებებზე სოციალური ინტერაქციის წახალისების მიზნით, მათთვის მშობლიურ ენაზე საუბრის აკრძალვა და ქართულ ენაზე საუბრისაკენ მოწოდება.

„...ლაპარაკობენ ხოლმე აზერბაიჯანულად ერთად და ვეუბნებით, აქ არ შეიძლება აზერბაიჯანულად ლაპარაკი. სხვანაირად ნუ გაგვიგებთ, მაგრამ სახლში ხომ ლაპარაკობთ-მეთქი. აქ ქართული უნდა ისწავლოთ-თქო. ამაზე სულ გვაქვს შენიშვნები და ლაპარაკი...“ (დირექტორი N1)

ასევე ენობრივი უმცირესობების ერთობლივ თავყრილობებს და მშობლიურ ენაზე საუბარს დირექტორები მოსწავლეთა შორის კონფლიქტის არიდების მიზნითაც ზღუდავენ და სკოლაში ყველას ქართულად საუბრისაკენ მოუწოდებენ:

„.....იცინა მინც ჯგუფებად შეკრება და აზერბაიჯანულად ლაპარაკობენ. არიან ასევე ქართველებიც, რომელთაც ესმით მათი ენაც და რაღაცა სიტყვებს ხმარობენ ისინი, რომელიც არ უნდა იხმაროს ბავშვმა და მერე მათ შორის ხდება ხოლმე ამ ნიადაგზე კონფლიქტი...“ (დირექტორი N8).

კვლევამ მკაფიოდ გამოკვეთა სკოლის დირექტორებში არსებული შიში, რომ უმცირესობებისა და უმრავლესობის მოსწავლეებს შორის წარმოქმნილი კონფლიქტები შესაძლოა სასკოლო უთანხმოებიდან ოჯახებს შორის დაპირისპირების საბაზად იქცეს. კვლევის ფარგლებში გაზიარებული გამოცდილებები, რომ სკოლაში ენობრივ უმცირესობებსა და უმრავლესობებს შორის არსებული კონფლიქტები არსებობს, გვაძლევს ვარაუდის გამოთქმის საშუალებას, რომ აღნიშნული კონფლიქტები მოსწავლეებს შორის ჯანსაღი სოციალური ინტერაქციის განვითარების უფულვებელყოფის ერთ-ერთი შედეგი შეიძლება იყოს, ისევე როგორც მასწავლებლებისა და დირექტორების მხრიდან მოსწავლეთა „ისინი“ და „ჩვენებად“ დაყოფის ნაგულისხმევი და გამოხატული დამოკიდებულება.

„...გაკვეთილების დროსაც და სკოლის მართვის სრულ პერიოდში სულ ბეწვის ხიდზე გვიწევს სიარული. ისტორიის გაკვეთილები განსაკუთრებით, იქ გარკვევით წერია- ვინ მტერია და ვინ მოყვარე და როგორ შეალამაზოს ეს მასწავლებელმა უწევს დაფიქრება...ჩვენს ბავშვებს და აზერბაიჯანელებს შორის სერიოზული დაპირისპირება არა, მაგრამ მაინც ყოფილა. მერე ყოფილა ხოლმე ასეთი შემთხვევებიც აქედან წასულები რომ შეგვირიგებია, მაგრამ ოჯახებში მიუტანიათ ამბები და მშობლები, ოჯახები ერთმანეთს წაჩხუბებიან ერთმანეთს.“ (დირექტორი N 8)

ამ კონკრეტული მაგალითის განხილვისათვის დირექტორის მიერ აღწერილი კონფლიქტი, რომელიც მოსწავლეთა ოჯახებს შორის დაპირისპირებაში იზრდება კიდევ ერთხელ ხაზგასმით მიუთითებს იმაზე, რომ სკოლის მოსწავლეთა შორის სოციალური ინტეგრაციის განვითარების ხარისხი მკაფიოდ დაბალია, რასაც ადმინისტრაციის მხრიდან მრავალფეროვანი კულტურული გარემოს მართვის არაეფექტიანობამდე მივყავართ.

ამას ადასტურებს ისიც, რომ ამ კონკრეტულ შემთხვევაში, სოციალური ინტერაქციის გაუმჯობესების მიზნით, სკოლის დირექტორი მიმართავს აპრობირებულ სტრატეგიას, რაც ეგრეთ წოდებული „სადამრიგებლო საათის“ ან დირექტორის კაბინეტში დაბარების ტრადიციული მიდგომით გამოიხატება. კვლევის დროს გავარკვიეთ, რომ სადამრიგებლო საათების შინაარსი მიმართულია ზოგადად მეგობრობაზე, ურთიერთპატივისცემასა და საქართველოში უცხო სადამ



ტოლერანტული დამოკიდებულებების არსებობის ტრადიციაზე და არა კონკრეტული უთანხმოების მიზეზების ანალიზსა და უკუკავშირზე.

კონფლიქტის მოგვარების არსებული პრაქტიკა კი შესაძლოა დამატებით ახდენდეს დომინანტი ენობრივი ჯგუფის მოსწავლეთა თვითკმაყოფილების კვლავ გაზრდას სკოლის ადმინისტრაციის მხრიდან მხოლოდ დომინანტური ეთნიკური ჯგუფის დადებითი თვისებების ხაზგასმით, ენობრივი უმცირესობების „უცხოდ“ და „სტუმრად“ აღქმის ხელშეწყობით, რაც უმცირესობების მხრიდან მიკერძოებულობად შეიძლება იქნეს აღქმული და მათი სასკოლო სოციუმისადმი მიკუთვნებულობის გრძნობის ჩამოყალიბებას ხელი შეუშალოს.

ამასთან ადმინისტრაციის მხრიდან მსგავსი დამოკიდებულებს უმცირესობის ჯგუფში შესაძლოა მოჰყვეს მიუღებლობის, ან მათთვის „ვერ გაგების“ შეგრძნების გაძლიერება. მით, უფრო როდესაც თავად სკოლის დირექტორები ხაზს უსვამენ იმ ფაქტს, რომ „დირექტორის კაბინეტში დაბარების“ ფაქტებს მოსწავლეებიც და მშობლებიც ერთნაირი უარყოფითი განწყობით ხვდებიან, რაც მათი მხრიდან სავარაუდოდ აღიქმება, როგორც შენიშვნის მიცემის, საყვედურის გამოცხადების ფორმად და შესაბამისად, ეს დომინანტი ჯგუფის თვალში კიდევ ერთხელ ამტკიცებს, არადომინანტური ჯგუფის მოსწავლეთა „დანაშაულებრივ სახეს“ და აფერხებს სოციალური ინტერაქციის ჩამოყალიბებას სასკოლო სივრცეში, შესაბამისად, საფრთხეს უქმნის უმცირესობაში მყოფი ეთნიკური მოსწავლეების ინტეგრირების პროცესს ქართულენოვან სასკოლო საზოგადოებაში.

კვლევის ფარგლებში, დირექტორების მსგავსად პედაგოგებიც აღნიშნავენ, რომ არასაკლასო აქტივობების დროს, ან დასვენების პერიოდში ერთი ენობრივი ჯგუფის მოსწავლეები უმეტესად ერთად იკრიბებიან და მშობლიურ ენაზე საუბრობენ, რაც მათი აზრით უფრო აფერხებს სასწავლო ენის ათვისებას, ისევე როგორც გარკვეულწილად აჩენს ეთნიკური და ენობრივი ცალკეული დაჯგუფებების ჩამოყალიბების ტენდენციას, რასაც ისინი რეაგირების გარეშე დატოვების შემთხვევაში ასევე კონფლიქტის წარმოქმნის საფრთხედ აღიქვამენ.

„მე სულ ვუშლი და ყველა უშლის, აგერ დამეთანხმებიან კოლეგები. ნუ საუბრობთ თქვენს ენაზე. ილაპარაკეთ ქართულადო, მაგრამ მაინც. სულ ასე ხდება. თავისი „კუტოკები“ აქვთ...“

როგორც კვლევამ გვაჩვენა, პედაგოგების მცირე ნაწილს, თუმცა მაინც აქვთ გარკვეული, მიზანმიმართული სტრატეგიები სოციალური ინტერაქციის ხელშეწყობისათვის, ისინი ამ მიმართულებით უმთავრესად საგაკვეთილო აქტივობების დროს, ჩვეულებრივ სასწავლო პროცესში მუშაობენ. პედაგოგების გარკვეული ნაწილი, რომელიც სწავლების ინტერაქტიურ მეთოდებს იყენებს, ამავდროულად მიზნად ისახავს და ცდილობს ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა სოციალური ინტერაქციის ხელშეწყობას.

მასწავლებელთა ეს მცდელობა, როგორც მოსალოდნელი იყო, დადებით გავლენას ახდენს მოსწავლეებზე, რის დადასტურებასაც ვხვდებით კურსდამთავრებულთა ფოკუსჯგუფშიც. კერძოდ, კურსდამთავრებულთა მიერ უმრავლესობის მოსწავლეებთან სოციალური ინტერაქციისათვის საფუძვლის მომზადებად საერთო პროექტებზე მუშაობა დასახელდა, რასაც მოსწავლეები დადებით გავლენად აფასებენ და მკაფიოდ მიუთითებენ, რომ ინტერაქტიულმა სასკოლო აქტივობებმა მათ საშუალება მისცა თუნდაც მასწავლებლის მიერ გაწეული ფასილიტაციის ქვეშ კომუნიკაცია დაემყარებინათ ქართულენოვან თანატოლებთან.

როგორც კვლევა ცხადად აჩვენებს, კონკრეტული დაგეგმილი აქტივობების ფარგლებში სოციალური ინტერაქციის ხელშეწყობა შეიძლება ეფექტური იყოს, თუმცა, სამწუხაროდ, სამიზნე სკოლების უმრავლესობას თითქმის არ გააჩნია სოციალური ინტერაქციის არანაირი ხელშემწყობი მექანიზმი, ან თუ აქვთ- ერთეული პედაგოგები საკმაოდ იშვითად მიმართავენ პრაქტიკული განხორციელებისათვის.

როგორც კურსდამთავრებულთა ფოკუსჯგუფმა გვაჩვენა, ქართულ ენაზე საუბრის მოწოდებამ და მშობლიურ ენაზე საუბრის შეზღუდვამ ემოციური თვალსაზრისით დისკომფორტი შექმნა უმცირესობების მოსწავლეებისათვის. ისინი მიუთითებენ, რომ მიუხედავად დომინანტური ჯგუფის თანაკლასელთა მათდამი ზოგადად პოზიტიური დამოკიდებულებებისა, სკოლის პერიოდში უფრო კომფორტულად თავს საკუთარი ენობრივი ჯგუფის მოსწავლეებთან გრძნობდნენ,

რადგან მათთან საუბრისას შეცდომების დაშვების, ან აზრის არასწორად გამოთქმის გამო უხერხულობას არ განიცდიდნენ.

თუმცა, უმცირესობათა კურსდამთავრებულებმა ხაზი გაუსვეს მათ მზაობას, რომ სურვილი ყოველთვის ჰქონდათ ქართველ მოსწავლეებთან ურთიერთობის და უფრო მეტიც, ეს მათთვის ქართულ სკოლაში შემოსვლის ერთ-ერთი მოტივატორიც კი იყო. ამასთან, პედაგოგებმაც დაადასტურეს, ქართულენოვან მოსწავლეებთან სოციალური ურთიერთობების ჩამოყალიბების ინიციატივა რამდენჯერმე სწორედ უმცირესობათა მოსწავლეებმა გამოხატეს.

კერძოდ, კლასგარეშე და სოციალური ინტერაქციის ერთ-ერთ პრაქტიკად უმცირესობების მოსწავლეთა მხრიდან დაბადების დღეების წვეულებაზე ქართულენოვანი თანაკლასელების მიპატიჟება დაასახელეს.

როგორც გამოკითხული პედაგოგები და თავად კურსდამთავრებული ეროვნული უმცირესობებიც აღნიშნავენ, ეს შედარებით ახალი ინიციატივაა და ვარაუდობენ, რომ ქართულენოვანი მოსწავლეებიც შესაბამისად საპასუხო ინიციატივებს გამოიჩინენ და რაც სოციალური ურთიერთობების გაუმჯობესების დადებით პერსპექტივას აჩენს.

როგორც კვლევის შედეგები გვაჩვენებს, ენობრივ უმცირესობებსა და უმრავლესობის მოსწავლეებს შორის სოციალური ინტერაქციის პროცესი ჯერჯერობით გამოწვევაა, რომლის განვითარებისაკენ მიმართული ხედვა, ადმინისტრაციისა და მასწავლებელთა ჩართულობა ნაკლებად ჩანს და ძირითადად ბუნებრივ, მოსწავლეთა შორის თავისთავად, ნელი ტემპით განვითარებად პროცესად გვევლინება.

ენობრივ უმცირესობასა და უმრავლესობას შორის სოციალური ინტერაქციის ხელშეწყობის ნაკლებობა სკოლის დირექციისა და პედაგოგების მხრიდან შესაძლოა აგრეთვე განპირობებული იყოს როგორც უმცირესობათა მოსწავლეების მიმართ მიმღებლობის დაბალი დონით, ასევე საკუთარი როლისა და პასუხისმგებლობის ამ პროცესში არასაკმარისად გაცნობიერებით.

შესაბამისად, დამოკიდებულებების, შეხედულებებისა და აღქმების გადააზრება სასწავლო პროცესში ჩართული და პასუხისმგებელი პირების მხრიდან,

ხელს შეუწყობდა ამ მიმართულებით არსებული სტრატეგიების გადახედვისა და სიახლეების დანერგვის საჭიროების გაცნობიერებას.

### **სუბმერსიული განათლების პრინციპი N3. წარმატებული სასწავლო**

#### **სტრატეგიების გამოყენება სასწავლო პროცესში**

კვლევის თანახმად, სუბმერსიული პროგრამის სამიზნე სკოლებში ენობრივად და კულტურულად მრავალფეროვანი კონტექსტისათვის რელევანტური სასწავლო სტრატეგიებისა ან მისი განხორციელების შეფასების მექანიზმების არსებობაც პრობლემატური საკითხია. სკოლის პედაგოგების მიერ გამოყენებული სასწავლო სტრატეგიების უმეტესი ნაწილი, ისევე როგორც მრავალფეროვნების მართვის მიდგომები ერთნაირია ყველა სკოლისათვის, შესაბამისად, კვლევის ფარგლებში რომელიმე სკოლის განსხვავებული გამოცდილება არ გამოკვეთილა.

კვლევამ აჩვენა, რომ პედაგოგების უმეტესობა ენობრივი მრავალფეროვნების მართვის თვალსაზრისით მოსწავლეთა ჰეტეროგენული პრინციპით დაჯგუფების მიდგომას იყენებს. კონკრეტულად კი, აღნიშნული მიდგომა გულისხმობს კონკრეტული საგანმანათლებლო აქტივობების დროს ქართული ენის არ მცოდნე, ან ენის შეზღუდულად მცოდნე მოსწავლის დაწყვილებას/დაჯგუფებას ქართულენოვან მოსწავლეებთან. ეს მიდგომა თავისთავად, საკლასო პროცესის სწორად მართვის შემთხვევაში ღირებული და პროდუქტიული შეიძლება იყოს, ვინაიდან თანამშრომლობითი უნარების გამომუშავების პარალელურად პროცესში ენობრივი უნარების განვითარებას შეუწყობს ხელს.

თუმცა, ამავდროულად, ბავშვებს ენის შესწავლისას გააჩნიათ საწყისი სირთულეები კომუნიკაციაში და, შესაბამისად, შეიძლება გაუჩნდეთ წარუმატებლობის განცდა ან შფოთვა იმ მოსწავლეების თანდასწრებით, ვისთვისაც ენა მშობლიურია, ან შესაძლოა უმრავლესობის ენაზე მოსაუბრებმა დასცინონ ენის შემსწავლელ მოსწავლეს მისი არასრულყოფილი ენობრივი ცოდნის გამო.

აქვე ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ ინტერვიუების ფარგლებში, პედაგოგები ქართულენოვანი მოსწავლეების მხრიდან დაცინვის შემთხვევებს გამორიცხავენ, თუმცა ეს შესაძლოა არ ხდებოდეს მათი თანდასწრებით და არ ჰქონდეს

ზედაპირულად ხილული ხასიათი, არამედ იყოს შეფარვითი და დამოკიდებულებებში ნაჩვენები. ამ თვალსაზრისით ასევე საყურადღებოა ის ფაქტიც, რომ კურსდამთავრებულებმა ინტერვიუს დროს აღნიშნეს, რომ სკოლაში სწავლის პერიოდში ნაკლებად შფოთავდნენ თავისივე ენობრივი ჯგუფის მოსწავლეებთან ყოფნის პერიოდში, ვიდრე ქართულენოვნებთან, რაც მათი ცოდნის გამოვლენისათვის შესაძლოა გარკვეული შემაფერხებელი ფაქტორი ყოფილიყო.

შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, რომ ეს ფაქტორი გათვალისწინებული ყოფილიყო როგორც მოსწავლეთა შეფასების, აგრეთვე ჯგუფური სამუშაოს ფასილიტაციის პერიოდშიც.

კვლევამ აჩვენა, რომ პედაგოგები ამდენად სიღრმისეულად არ აკვირდებიან და არ იცნობენ მოსწავლეთა ურთიერთდამოკიდებულებებსა თუ თითოეული მათგანის ემოციურ მდგომარეობას. მათ აღნიშნეს, რომ ამდენი დრო ენის და თანადროულად საგნის სწავლებისათვის აღარ რჩებათ.

თუმცა, ვფიქრობთ, რომ მსგავსი ნიუანსების ამოცნობა მნიშვნელოვანია უმცირესობის მოსწავლეთა სასკოლო შფოთვების თავიდან არიდებისა და ამავდროულად უმრავლესობის მოსწავლეებისათვის ემპათიისა და მხარდაჭერის უნარების განვითარების მიზნით, რისთვისაც პედაგოგების მხრიდან, სასწავლო პროცესში როგორც უმცირესობის, ისე უმრავლესობის მოსწავლეთა ქცევასა და დამოკიდებულებებზე დაკვირვება და მოსწავლეთა საჭიროებების ცოდნა აუცილებელია.

სუბმერსიულ სკოლებში წარმატებული და ყველაზე პროდუქტიული სტრატეგიების გამოყენების პრაქტიკის შესწავლისას გამოირკვა, რომ მასწავლებლები მრავალფეროვან საკლასო გარემოში ყველაზე ეფექტურ სტრატეგიებად ჯგუფურ და თანამშრომლობითი მუშაობის მეთოდების გამოყენებას თვლიან. ეფექტურობას განაპირობებს ის, რომ უმცირესობისა და უმრავლესობის მოსწავლეები თანაბარი ინტერესით ერთვებიან ასეთი ტიპის აქტივობებში და გარკვეულწილად ადვილად პოულობენ საკუთარ როლს და ეძლევათ შესაძლებლობების გამოვლენის საშუალება.

თუმცა, თავად პედაგოგები აღნიშნავენ, რომ მიუხედავად ეფექტურობის და ჩართულობის მაღალი მაჩვენებლისა იშვიათად ახერხებენ მსგავსი ინტერაქტიური

მეთოდების გამოყენებას, როგორცაა მაგალითად პროექტზე მუშაობა, ან ჯგუფური სამუშაო. ამას კი პედაგოგები ეროვნული სასწავლო გეგმითა და საგნობრივი სტანდარტებით გათვალისწინებული პროგრამული ნაწილის დაფარვის აუცილებლობითა და დროის სიმცირით ხსნიან.

„ვიცი, რომ არ მოსწონთ ეს ლექციური სტილი. მაგრამ ხომ უნდა ავუხსნა? პროგრამა მავალდებულებს ამას. ჯგუფური მუშაობა კარგია, მაგრამ ბევრი დრო მიაქვს.“

„ჯგუფური მუშაობის დროს უფრო ერთგებიან ეთნიკური უმცირესობები. ეს ძალიან უყვართ. ძირითადად ხატავენ ხოლმე, ხატვა გამოსდით ძალიან კარგად. და წერენ, ლამაზად გადაწერა როცა სჭირდებათ პროექტში ბავშვებს, მათ ანდობენ ხოლმე ამ როლს“.

„ეხლა აბა სულ ასეთი აქტივობებით რომ ვასწავლო, პროგრამა როდისღა გავიარო? მეც მთხოვენ და რა ვქნა“.

როგორც კვლევამ აჩვენა, მასწავლებლები აცნობიერებენ, რომ აქტიური სწავლების მეთოდები, რომელიც მოსწავლეზეა ორიენტირებული, ეფექტურად მუშაობს მოსწავლეთა ჩართულობის ხარისხის ზრდის თვალსაზრისით. თუმცა, აგრეთვე გამოიკვეთა, რომ მასწავლებლებს არ აქვთ შესაბამისი ცოდნა იმისა, თუ როგორ მოარგონ არსებული სასწავლო გეგმითა და სახელმძღვანელოებით გათვალისწინებული პროგრამა სწავლების აქტიურ სტილს. როგორც მასწავლებელთა ნაწილმა თავად აღნიშნა, უამრავი ტრენინგი გაუვლიათ, თუმცა კონკრეტულად მათი კონტექსტისათვის რელევანტური და ამავდროულად ეფექტური მიდგომების პრაქტიკულად გამოყენება უჭირთ.

„საქართველოს ყველა კუთხიდან ერთგებიან ხოლმე მასწავლებლები ამ ტრენინგებზე. ყველას მაგალითს ვუსმენ. ბევრ რამეს ვსწავლობთ და ვიგებთ ახალს, მაგრამ ამ სიტუაციაში, როცა ვიცი, რომ კლასში ნახევარზე მეტს ენაც კი ელემენტარულად არ ესმის, როგორ გამოვიყენო კონკრეტული მეთოდი, ძნელია..“

„კი ვფიქრობ ხოლმე ხანდახან, მე ხომ არ ვაკლებო რამეს ამათ[გულისხმობს ენობრივ უმცირესობებს], არ ვარ წინააღმდეგი, გვასწავლეთ ბატონო, თუ რამეა ამ სიტუაციაში გამართლებული და მიღებული. კი ხედავთ რა დღემიც ვართ...“

კვლევის ფარგლებში გამოკითხულ მასწავლებელთა მხოლოდ მცირე ნაწილია, რომელიც გარკვეულწილად მიიჩნევს, რომ არსებული კონტექსტში სწავლებისათვის დამატებითი უნარებისა და ცოდნის შეძენა შესაძლოა დახმარებოდეთ, თუმცა ფოკუსჯგუფების მონაწილე პედაგოგების უმეტესი ნაწილის აზრით, არსებული პროგრამა ქართულენოვან მოსწავლეზე გათვლილი და შესაბამისად, მათ ორიენტირი ქართველ მოსწავლეზე უნდა აიღონ, ხოლო ენობრივი უმცირესობებისათვის ქართული ენის საკომუნიკაციო დონეზე შესწავლაც საკმარისი იქნება.

შესაბამისად, ისინი ავთენტურად მიიჩნევენ დომინანტური ჯგუფის პერსპექტივიდან სწავლების სტრატეგიებსა და მიდგომებს, რომელსაც პრაქტიკულადაც მიმართავენ. ცალსახაა, რომ აღნიშნული დამოკიდებულება იმთავითვე გამორიცხავს უმცირესობების ენობრივი და კულტურული განსხვავებულობით განპირობებული საჭიროებების გათვალისწინებას სასწავლო აქტივობების დაგეგმვისას და საბოლოოდ, თანასწორი სწავლების მიზნების შესაბამისად მოსწავლის კონკურენტუნარიანად ჩამოყალიბების ხელშეწყობას.

წარმატებული სტრატეგიების გამოვლენის პრაქტიკის შესწავლისას კვლევამ აჩვენა, იმ ერთეულ შემთხვევებში, როდესაც არაქართულენოვანი მოსწავლე ენობრივ და ამავედროულად აკადემიურ წარმატებასაც აღწევდა, პედაგოგების ნაწილი თავდაპირველად საკუთარ ძალისხმევას და მუშაობას უსვამდა ხაზს, თუმცა ამავედროულად მკაფიოდ მიუთითებდნენ მშობლების ჩართულობაზეც.

ინტერვიუების დროს გამოვარკვიეთ, რომ ასეთ შემთხვევებში საქმე გვექონდა არა მშობლის უშუალო ჩართულობასთან, არამედ რეპეტიტორის დაქირავებასთან, რომლის მომსახურებასაც ფინანსურად, რა თქმა უნდა, მშობელი უზრუნველყოფდა. უფრო მეტიც, ინტერვიუებიდან ირკვევა, რომ პედაგოგების უმეტესობა რეკომენდაციასაც უწევს არაქართულენოვანი მოსწავლეს, დამატებით მოემზადოს ქართულ ენასა თუ სხვა საგნებში რეპეტიტორთან.

„... ვინც განათლებული მშობელია ეხმარება, ანუ ასწავლის და ამეცადინებს რეპეტიტორთან. ახლა აქ სოფელში, ვინც კი ქართული იცის, ყველა რეპეტიტორობს. და დაყავთ ბავშვები. ყველას არ უნდა და ვერ ხედავენ ამის საჭიროებას...“

როგორც რესპონდენტი პედაგოგის კომენტარიდან ჩანს, კიდევ ერთხელ ხდება მითითება მშობლის განათლების დონეზე, რაც კვლევის მიგნებების პირველივე ქვეთავში მშობელთა მიმართ სტერეოტიპული დამოკიდებულებების ჭრილში განვიხილეთ და ამ კონკრეტულ შემთხვევაშიც შეგვიძლია შევაფასოთ, როგორც მარკირების გარკვეული შემთხვევა, რომელიც მასწავლებელთა დამოკიდებულებებში ვლინდება და ნეგატიურად შეიძლება აისახოს სასწავლო პროცესზე.

გარდა ამისა, რეპეტიტორობის ინსტიტუტის წახალისება, ენობრივი განსხვავებულობის სკოლის ფარგლებში ვერ დაძლევის ფონზე, რომელიც დამატებით ფინანსურ პასუხისმგებლობას აკისრებს მშობელს, მოსწავლეებს ისევ არათანაბარ პირობებში ამყოფებს განსხვავებული ფინანსური შესაძლებლობებიდან გამომდინარე. აღნიშნულმა პრაქტიკამ ასევე შეიძლება განსხვავებული მოლოდინები ჩამოუყალიბოს მასწავლებლებს იმ მოსწავლეთა მიმართ, რომლებიც კერძო რეპეტიტორთან ემზადებიან, მათგან განსხვავებით, ვინც არ ან ვერ ემზადება დამატებით, რაც დამატებით წინასწარი განწყობის და მოლოდინების გავლენით მოსწავლეთა უთანასწორობას უფრო გააღრმავებს.

როგორც კვლევამ აჩვენა, გამოკითხულ მასწავლებელთა უმრავლესობა არ იყენებს მრავალფეროვანი სასწავლო პროცესისათვის საჭირო პედაგოგიურ მიდგომებს, თუმცა, კვლევის ფარგლებში პედაგოგთა ის მცირე რაოდენობაც გამოვავლინეთ, რომლებიც გარკვეულ ინტერკულტურულ მიდგომებს, როგორცაა მოსწავლეთა კულტურის პრეზენტაციის პრაქტიკა, იყენებენ.

კერძოდ, რამდენიმე პედაგოგმა გაგვიზიარა სწავლების ინტერკულტურული მიდგომის გამოყენების პრაქტიკა, რომელიც ეხებოდა ერთობლივ პროექტებზე მუშაობას ხელოვნებისა და სამოქალაქო განათლების გაკვეთილებზე. როგორც თავად პედაგოგებმაც აღნიშნეს, სამოქალაქო განათლებისა და ხელოვნების სახელმძღვანელოები შინაარსობრივადაც ისეა დატვირთული, რომ უმცირესობის კულტურის წარმომადგენლებს აძლევთ თვითპრეზენტაციის საშუალებას, ხოლო უმრავლესობის მოსწავლეებს წახალისებს, რომ უმცირესობის კულტურა და ტრადიციები უფრო ფართოდ შეისწავლონ. აღნიშნული პრაქტიკა ცალსახად



დადებითია, განსაკუთრებით თუ მას არ ექნება ერთჯერადი, ზედაპირული ხასიათი და სათანადოდ იქნება წარმოჩენილი უმცირესობის კულტურაც.

განხილული პრაქტიკის დადებითი ზეგავლენა მოსწავლეთა მოტივაციასა და აკადემიურ წარმატებაზე დასტურდება კურსდამთავრებულთა ფოკუს ჯგუფის ინტერვიუს ფარგლებშიც. სუბმერსიული სკოლების კურსდამთავრებულები ყველაზე წარმატებულ სასწავლო სტრატეგიად სკოლაში პროექტის მომზადებას და ჯგუფურ მუშაობას მიიჩნევენ, როდესაც მათ ჰქონდათ შესაძლებლობა ერთობლივად ემუშავათ ქართველ თანაკლასელებთან ერთად და მათთვის გაეცნოთ აზერბაიჯანელი თემის ყოფითი ჩვეულებები და ტრადიციები, თუ კულტურული მემკვიდრეობა.

როგორც ინტერვიუს დროს გამოვავლინეთ, პროექტებსა და ჯგუფური მუშაობის პროცესს მოსწავლეები განსაკუთრებით წარმატებულად შემდეგი მიზეზების გამო ასახელებდნენ: 1. პროექტზე მუშაობის დროს მათ და ქართველ მოსწავლეებს შორის იწყებოდა თანამშრომლობითი ურთიერთობა და ეს სოციალური ინტერაქციის ხელშემწყობი ხდებოდა სამომავლოდ; 2. სასწავლო პროცესი უფრო დინამიური იყო, რაც ყველა მოსწავლის ჩართულობას და საკითხისადმი ინტერესს განაპირობებდა და 3. მოსწავლეები ჯგუფური მუშაობისას თანატოლთა სწავლების მიდგომის გამოყენების გზით უფრო კარგად იგებდნენ და ადვილად ამახსოვრდებოდნენ საკითხი, ვიდრე მასწავლებლის ახსნის შემთხვევაში.

აღსანიშნავია, რომ ზოგიერთმა კურსდამთავრებულმა ერთობლივად პროექტზე მუშაობის დასაწყისისათვის ნერვიულობისა და შფოთვის არსებობა დაასახელა, რაც იმით ახსნეს, რომ ქართულენოვან თანაკლასელებთან საკუთარი შესაძლებლობების ვერ გამოვლენის გამო ღელავდნენ. როგორც ზემოთ შევნიშნეთ, ენობრივად და კულტურულად განსხვავებული მოსწავლეებისათვის გარკვეულ ეტაპზე დომინანტი ჯგუფის მოსწავლეებთან ერთად მუშაობა შესაძლოა იწვევდეს მსგავს ემოციურ დამოკიდებულებას, რაც კურსდამთავრებულების მიერაც დადასტურდა, შესაბამისად, მასწავლებელთა მხრიდან სწორად ფასილიტაციის გაწევა ასეთი აქტივობების დროს უმნიშვნელოვანესია.

აღნიშნული სასწავლო მიდგომების გამოყენება ცალსახად დადებით მოვლენად შეიძლება შევაფასოთ, რაც გარკვეული თვალსაზრისით სოციალური ინტერაქციის

განვითარებასთან ერთად, მოსწავლეთა სწავლისადმი მოტივაციის ამაღლებასაც უწყობს ხელს და ამავდროულად, სასწავლო პროცესის სწორად მართვისა და სხვადასხვა წამახალისებელი მექანიზმების შეთავაზების პირობებში მსგავსი პრაქტიკების დადებითი ზეგავლენა შეიძლება გავრცელდეს სხვა პედაგოგებთანაც. კვლევის ამ ეტაპზე, სამწუხაროდ მხოლოდ პედაგოგთა უმცირეს ნაწილთან შევხვდით ინტერკულტურული მიდგომების სასწავლო პროცესში გამოყენების პრაქტიკას.

„ზოგი მასწავლებელი უბრალოდ ხსნიდა და მერე ჯდებოდა თავის ადგილზე. თუ ვერ ვიგებდით და ხშირად ვერ ვიგებდით ხოლმე, მერე სახლში ვსწავლობდით“. - იხსენებს ერთ-ერთი კურსდამთავრებული აზერბაიჯანული უნივერსიტეტის ბიჭი.

როგორც ინტერვიუდან ვიგებთ, მოსწავლეებს მოსწონდათ, ერთვებოდნენ და უფრო კარგად იგებდნენ იმ საკითხებს, რომელსაც პედაგოგები აქტიური სწავლების მეთოდების გამოყენებით ასწავლიდნენ. შესაბამისად, სასურველი იქნებოდა, მსგავსი მიდგომების ყველა საგანში და უფრო ხშირად გამოყენება მოსწავლეზე ორიენტირებული და მათი საუკეთესო ინტერესების გათვალისწინებისათვის.

კვლევის პროცესში მასწავლებელთა აქტიური სწავლების სტრატეგიების შესწავლის ჭრილში, კულტურისა და ტრადიციების გაზიარების ერთეული პრაქტიკის გაანალიზებამ გვაჩვენა, რომ მიუხედავად ზემოთ დასახელებული ერთეული ინტერკულტურული სწავლების სტრატეგიების გამოყენებისა, სუბმერსიულ კლასებში, საბაზო საფეხურზე, მაინც უმეტესად უმრავლესობის კულტურის რეპრეზენტაცია ხდება და მცირე დრო ეთმობა უმცირესობის კულტურას.

კვლევის ფარგლებში, უმცირესობის კულტურის წარმოდგენის მაგალითად ნოვრუზ ბაირამის დღესასწაულისა და მართლმადიდებლური აღდგომის დღესასწაულს რიტუალებსა და ტრადიციული აღნიშვნის ფორმების შედარება და გაანალიზება დასახელდა. ინტერვიუების დროს, ყველა საკვლევ ჯგუფთან დადასტურდა, რომ მრავალფეროვნების აღიარების ერთადერთ პრაქტიკად სკოლაში აზერბაიჯანული ეროვნული დღესასწაულის მილოცვა აღიქმება.

სკოლის დირექტორებიც, ისევე როგორც სკოლის პედაგოგები, უმცირესობათა კულტურის გამოვლენისა და ინტეგრირებისაკენ მიმართულ ქმედებად აზერბაიჯანული ძირითადი დღესასწაულების მილოცვას და ამ დღესასწაულებზე

ქართველი მოსწავლეების სტუმრების სტატუსით წაყვანას ასახელებენ. კვლევამ აჩვენა, რომ უმცირესობის კულტურის გაცნობისა და გაზიარების პრაქტიკის დასახელებულ მაგალითებს არცერთი სამიზნე სკოლა არ გაცდენია.

ამრიგად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ კულტურული ცნობიერების ამაღლებისა და ბიკულტურალიზმის განვითარების თვალსაზრისით, მწირია მასწავლებელთა პრაქტიკა: უმცირესობის კულტურისა და ტრადიციების გაცნობაში პედაგოგები მიუთითებენ ისეთი ტრადიციის, ან კულტურის ელემენტის პრეზენტაციას, რომელიც ისედაც უკვე ცნობილია უმრავლესობის კულტურის წარმომადგენელი მოსწავლეებისათვის, მათი ერთობლივი, მეზობლური თანაცხოვრების გამო და შესაბამისად, ნაკლებად ზრდის მოსწავლეთა თვალსაწიერს კულტურული მრავალფეროვნების თვალსაზრისით, ხოლო სხვა დამატებითი ტრადიციებისა თუ ჩვეულებების გაცნობის თვალსაზრისით ინიციატივები არ შეინიშნება.

კულტურული მრავალფეროვნების სასწავლო პროცესში ასახვის თვალსაზრისით საგულისხმოა ისიც, რომ კვლევის დროს, რვავე სამიზნე სკოლის შენობის დათვალიერებისას არცერთ მათგანში, სადაც მოსწავლეთა მინიმუმ 40% მაინც განსხვავებული კულტურისა და არადომინანტური ენობრივი ჯგუფის წარმომადგენელია, არ მოიპოვებოდა უმცირესობის კულტურის, ან ენობრივი გამომსახველობითი საშუალებები, როგორებიცაა მაგალითად, მისაღმებისა თუ თავაზიანობის გამომხატველი სხვა ფრაზების პრეზენტირება ორ ენაზე: სკოლაში სწავლებისა და უმცირესობების ენაზე, ან ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი ცნობილი ადამიანების შესახებ ვიზუალური მასალა.

დირექტორების უმრავლესობა ვერ ხედავს უმცირესობის კულტურისა და ტრადიციების ამსახველი ვიზუალური მასალის გამოფენის საჭიროებას დომინანტური ეთნიკური ჯგუფის სკოლაში, მხოლოდ ერთმა დირექტორმა აღნიშნა, რომ ამისათვის ყურადღება არ მიუქცევია, თუმცა აუცილებლად გაითვალისწინებდა ამ საკითხს.

სასკოლო სივრცეში უმცირესობის კულტურის ამსახველი მასალების პრეზენტაციას უმრავლესობის კულტურასთან ერთად ორმხრივი დადებითი ეფექტი შეიძლება ჰქონდეს. კერძოდ, უმცირესობების მოსწავლეებს ეს მეტად გაუჩენს

სასკოლო სივრცესთან მიკუთვნებულობის გრძნობას, დადებით ემოციურ განწყობას და განცდას, რომ აღიარებულნი და „დანახულნი“ არიან არსებულ გარემოში, ხოლო დომინანტი ჯგუფის წარმომადგენელ მოსწავლეებს შესთავაზებს არადომინანტური კულტურული პოზიციიდან ხედვისა და შეფასების საშუალებას, გააცნობს მათი თანატოლების, თანასოფლელების კულტურისა და ტრადიციების საუკეთესო მაგალითებს, რაც ურთიერთპატივისცემისა და აღიარების პროცესის, ბიკულტურალიზმის განვითარების ხელშემწყობი იქნება ორივე ეთნიკური ჯგუფისათვის.

კულტურული მრავალფეროვნების მართვისა და სწავლების კუთხით, კვლევამ აგრეთვე აჩვენა, რომ სკოლის მიერ ორგანიზებული ექსტრაკურაკულარული აქტივობების უმეტესობა დომინანტური კულტურული და რელიგიური ჯგუფის ინტერესების გათვალისწინებით, ექსკურსიების სახით ტარდება.

კერძოდ, ეს მოიცავს რელიგიური უმრავლესობის კულტურის ძეგლების მონახულებას. კლასის რელიგიური განსხვავებულობის „პრობლემის“ მოსაგვარებლად კი პედაგოგები წინასწარ იზარებენ მშობლებს, აცნობენ ექსკურსიის სასწავლო დანიშნულებას და სთავაზობენ თავისუფალ არჩევანს მოსწავლეს მართლმადიდებლურ ტაძრებში თანხლებასთან დაკავშირებით.

„ეხლა რაც შეეხება კულტურულ მრავალფეროვნებას, სწავლის დასაწყისშივე დავიზარე მშობლები და ავუხსენი, რომ ასეთი გასვლების დროს კულტურულ მემკვიდრეობას ვსწავლობთ, ვათვალისწინებთ მართლმადიდებლურ ძეგლებს, მოგიწევთ ეკლესიების ნახვა, მონასტრების ნახვა და სხვა კარგი რაღაცეების ნახვაც-მეთქი... ერთ-ერთმა ქალბატონმა, ნამდვილად რომ იტყოდით ეს მუსლიმიანო, შეფუთულები რომ არიან ხოლმე, თავზე მოხვეულით, ასეთი რამე მითხრა: ღმერთი ერთია ამ ქვეყანაზე და ჩვენც შემოვალთ ეკლესიაში და დავანთებთ სანთლებს, ეს ჩვენს რწმენას არანაირ ზიანს არ მიაყენებსო. სხვა მშობლებმაც გაიგეს ეს და ამის მერე ერთად დავდივართ და არანაირი პრობლემა აღარ გვქონია...“

რელიგიური განსხვავებულობის არსებობა პედაგოგების მხრიდან უფრო პრობლემატურად აღქმული და წარმოდგენილია საკლასო გარემოში სწავლების პროცესში. ფოკუს ჯგუფებმა პედაგოგიკური პრაქტიკის შესწავლის პროცესში,

რელიგიური განსხვავებულობის აღიარებისა და მიმღებლობის მიმართ ორი უკიდურესი დამოკიდებულება გამოავლინა, რომლებიც სწავლების პროცესში აისახა: პედაგოგების უმეტესობა ცდილობს, საგაკვეთილო პროცესში თავი აარიდონ ისლამურ რელიგიაზე(უმცირესობის მოსწავლეთა დიდი ნაწილის მუსლიმია) საუბარს, მაშინაც კი, თუ ის გაკვეთილის თემატიკის შემადგენელი ნაწილია.

ხოლო მათგან განსხვავებით გვხვდებიან ისეთი პედაგოგებიც, რომლებიც ღიად აცხადებენ, რომ ყოველგვარი „შელამაზების“ გარეშე ასწავლიან ისტორიულ ფაქტებს, სადაც საუბარი რელიგიურ განსხვავებულობაზე, რელიგიის ნიშნით შევიწროებასა თუ ჩაგვრაზეა და ამავდროულად არ მიიჩნევენ საჭიროდ, გაკვეთილის პროცესში დამატებითი ახსნა-განმარტება გააკეთონ, ამ თემის ახსნის შემდგომ საკვანძო ან საკამათო საკითხები განიხილონ, რაც გარკვეულწილად გვაფიქრებინებს, რომ მოსწავლეებისათვის მგრძობიარე საკითხებს დამატებითი განხილვისათვის დახურულად ტოვებენ. ეს შესაძლოა მოსწავლეებში გარკვეული, ისტორიული წარსულისაგან ნასაზრდოები სტერეოტიპული წარმოდგენების ჩამოყალიბებასა ან მის განმტკიცებას უწყობდეს ხელს.

„... ეხლა ის დრო აღარაა და ახლა ეს ყველაფერი ჩვენზე არ უნდა მივიღოთ. მერე გაკვეთილს ჩვეულებრივად ვხსნით. როგორც სახელმძღვანელოშია..“

„...ესმით უკვე, ეს ამბავი და იგებენ. არაფერს ამბობენ აზერბაიჯანელი ბავშვები. ჩვენები ეხუმრებოდნენ გაკვეთილზე „შე ყიზილბაშო“, მაგრამ ეს არ იყო პრობლემა. უკვე იციან, რომ ეს ის დრო არაა და არ უნდა ეწყინოთ...“ - იხსენებს ერთ-ერთი პედაგოგი შემთხვევას.

როგორც დამატებითი შეკითხვებით გამოვარკვეეთ, პედაგოგს ამ კონკრეტულ შემთხვევასთან დაკავშირებით გაუგებრობის ან უხერხულობის გაფანტვისათვის მოსწავლეებთან არ უსაუბრია, ვინაიდან ეს საჭიროდ არ მიიჩნია. რაც გვაფიქრებინებს, რომ მოსწავლეთა აღქმების და მათთვის გარკვეული, დელიკატური საკითხების მიწოდების თავლსაზრისით პედაგოგს ზედაპირული დამოკიდებულება აქვს და შესაბამისად, საჭიროდ არ თვლის კონტექსტისათვის შესაფერისი საგანმანათლებლო ინტერვენციების გამოყენებას.

შეჯამების სახით შეიძლება ითქვას, რომ მრავალფეროვან გარემოში სწავლების სტრატეგიების შესწავლისას, ინტერვიუების დროს, ფაქტობრივად არ ყოფილა შემთხვევა, როდესაც რომელიმე პედაგოგს საკუთარი მიდგომების, მრავალფეროვან სასწავლო გარემოში სწავლებისათვის საჭირო უნარ-ჩვევებისა და ცოდნის ფლობასთან, სათანადო სტრატეგიების გამოყენებასთან მიმართებით თვითკრიტიკა გამოეხატოს.

თუმცა როგორც უკვე ზემოთ აღვნიშნეთ მოსწავლეთა წარუმატებლობის ახნისათვის ხშირია სხვა დანარჩენი ფაქტორების: მშობელთა ჩართულობის, მოსწავლის გონებრივი შესაძლებლობების, კულტურული ღირებულებების და სხვათა მოხმობის ფაქტები. უფრო მეტიც, მასწავლებლებში ძალიან მკაფიოა ტენდენცია, რომ ენობრივ განსხვავებულობას საკლასო ოთახში არა მხოლოდ ქართულენოვანი მოსწავლეებისათვის ხელისშემშლელ ფაქტორად მიიჩნევენ, არამედ მიუთითებენ, რომ ეს გარკვეულწილად მათაც უშლით ხელს პროფესიულ წარმატებაში: „...მასწავლებელსაც უნდა, რომ რაღაცა მიღწეული დაინახოს, შენც ხომ უნდა განვითარდე როგორც მასწავლებელი. ასეთ სიტუაციაში ვერ განვითარდები...“

საკვლევი სკოლების უმრავლესობაში იგივე ტენდენციას ვხვდებით სკოლის დირექტორების შემთხვევაშიც მრავალფეროვნების მართვის თვალსაზრისით. კერძოდ, სკოლის დირექტორები არც კი განიხილავენ სკოლის სასწავლო პრაქტიკისა და მიდგომების გადახედვის საკითხს, სკოლის სასწავლო თუ სამოქმედო გეგმის უმცირესობების საჭიროებების გათვალისწინებით ცვლილებას, იმ შემთხვევაშიც კი, თუ თავადაც აღიარებენ არაქართულენოვან მოსწავლეთა დაბალ აკადემიურ მოსწრებას, ხოლო ქართულენოვანი მოსწავლეებისათვის გაკვეთილზე „დროის კარგვისა და დანაკლისის“ ფაქტორს.

მით უფრო, როდესაც აღნიშნულ ვითარებას ამძიმებს ის ფაქტი, რომ არაქართულენოვანი მოსწავლეები ენობრივი და აკადემიური შედეგების გაუმჯობესებისათვის იძულებული და ხშირად სწორედ სკოლის პედაგოგების მიერ წახალისებულნი არიან კერძო რეპეტიტორებს დახმარებისათვის მიმართონ.

გარდა ამისა, როგორც დირექტორებთან ინტერვიუებმა აჩვენა, აბსოლუტურად ყველა სამიზნე სკოლაში სწავლის ხარისხის მონიტორინგის ერთი და იგივე

სტრატეგია აქვთ, რაც გაკვეთილებზე დირექტორისა და პედაგოგების ურთიერთდასწრების სისტემას გულისხმობს. აღსანიშნავია, რომ დირექტორების მიერ სასწავლო პროცესის მონიტორინგის დასახელებული სტრატეგია არ იძლევა სწავლის შედეგების გაზომვის, სწავლების ეფექტიანობისა და ხარვეზების გამოვლენის საშუალებას. თუმცა, რესპონდენტებს ხარისხის მონიტორინგის ეს მიდგომა მაინც საკმარისად მიაჩნიათ და გადახედვისა და დამატების ან ცვლილების საჭიროებას ვერ ხედავენ.

აქვე ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ მონიტორინგის შედეგად ხარვეზებისა და გამოწვევების აღმოფხვრის მექანიზმებად დირექტორებიცა და პედაგოგებიც ურთიერთგასაუბრებას და „კოლეგიალური რჩევების“ მიცემას ასახელებენ და სხვა ინტერვენციებს, როგორცაა მაგალითად, კონკრეტული მიმართულებებით პროფესიული გადამზადების შეთავაზება, არ განხილავენ.

შეჯამებისათვის შეიძლება ვთქვათ, რომ მასწავლებელთა და დირექტორთა მხრიდან ეფექტიანი სასწავლო სტრატეგიების გამოყენებასთან დაკავშირებული განხილული პრაქტიკები უმეტესწილად დომინანტური ენობრივი ჯგუფის საჭიროებების გათვალისწინებითა და მათი კულტურული პერსპექტივიდან სწავლებაზე მიუთითებს, რაც ცალსახად ვერ პასუხობს მრავალფეროვან საკლასო გარემოში სწავლების საჭიროებებსა და აცდენილია თანამედროვე საგანმანათლებლო პრაქტიკებს.

ისევე როგორც, სკოლის დირექტორები ვერ ფლობენ შესაბამის ცოდნას რელევანტურად შეაფასონ სწავლების ხარისხი და განახორციელონ სათანადო სასწავლო ცვლილებები. ამასთან კვლევის ფარგლებში პედაგოგების მხრიდან გამოვლენილი დამოკიდებულებები აჩვენებს, რომ კლასში არსებული ენობრივი, კულტურული და ეთნიკური მრავალფეროვნება მასწავლებლების მხრიდან აღიქმება, როგორც პრობლემა, რომელიც არსებობს და რომელსაც იძულებულნი არიან, რომ შეეგუონ, რაც ასევე უარყოფითად აისახება მათი სწავლების პრაქტიკასა და საბოლოოდ კი უმცირესობათა მოსწავლეების აკადემიურ წარმატებაზე.

აღწერილი ვითარება, საერთო ჯამში ხელს არ უწყობს და უფრო მეტიც, აფერხებს ეთნიკურად, ენობრივად და კულტურულად მრავალფეროვან სასკოლო

გარემოში როგორც დომინანტი, ასევე უმცირესობის წარმომადგენელ მოსწავლეებს შორის ბიკულტურალიზმის, განსხვავებულის მიმღებლობისა და მრავალმხრივი თვალთახედვის უნარების განვითარების პროცესს, რაც ასე მნიშვნელოვანი და საჭირო უნარებია თანამედროვე, გლობალიზებულ სამყაროში კონკურენტუნარიანი და ადაპტური მოქალაქის ჩამოყალიბებისათვის.

#### **სუბმერსიული განათლების პრინციპი N4: მოსწავლის ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინება სასწავლო პროცესში**

სამიზნე სუბმერსიული სკოლებიდან სასწავლო პროცესში ჩართული ყველა მხარე თანხმდება შეხედულებაზე, რომ პირველი და არსებითი პრობლემა ენობრივად მრავალფეროვან კლასში მუშაობისას თუ სწავლისას არის ენობრივი ბარიერი, რაც დაბრკოლებას უქმნის უმცირესობის მოსწავლეს საგნობრივი შინაარსის გაგების პროცესში, ამცირებს მისი თვითგამოხატვისა და აკადემიური წარმატების შანსს და ამავდროულად აფერხებს სოციალური ინტერაქციის პროცესს ენობრივი უმრავლესობის მოსწავლეებთან.

უმცირესობების მოსწავლეთა ენობრივ ბარიერთან არსებულ გამოწვევებთან გამკლავებას სკოლა სხვადასხვა მიდგომით ცდილობს. კერძოდ, გამოკითხულთა უმეტესობა როგორც პედაგოგების, ისე დირექტორების მხრიდან ამ გამოწვევის მოგვარების გზად არა სკოლის შიგნით და სკოლის პასუხისმგებლობით, არამედ კერძო რეპეტიტორების ჩართვას მიიჩნევს და რეალურად პრაქტიკულადაც ახორციელებს, რასაც თავად კურსდამთავრებულებიც ადასტურებენ.

როგორც ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, ეს პრაქტიკა მოსწავლეთა მშობლების ფინანსურ შესაძლებლობებს უკავშირდება და შესაძლოა სტიგმატიზაციისა და სოციალური უთანასწორობის გამაღრმავებელ მიზეზად იქცეს, მით უფრო ამ პრაქტიკის წახალისება სკოლის მხრიდან ენობრივი საჭიროებების თვალსაზრისითაც, სწავლების და მართვის მხოლოდ არასწორ სტრატეგიებზე მიუთითებს.

ენობრივი მრავალფეროვნების მართვისა და ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინების კუთხით ასევე კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი და საყურადღებო ტენდენცია გამოვლინდა კვლევის ფარგლებში, რაც სუბმერსიულ სკოლებში



არაქართულენოვან მოსწავლეთა გარკვეული ნაწილისათვის ინდივიდუალური საგანმანათლებლო გეგმის შესაბამისად სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეებად კატეგორიზებასა და სპეც.მასწავლებლების დახმარებით სწავლების პრაქტიკის გამოყენებას გულისხმობს.

სამიზნე სკოლის დირექტორების გარკვეული ნაწილი აღნიშნავს, რომ ენობრივი პრობლემის მქონე არაქართულენოვან მოსწავლეებთან რეგულარული სასწავლო გეგმის შესაბამისად ვერ მუშაობენ პედაგოგები და მათთვის ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმას ქმნიან, რაც სასწავლო პროგრამის გაადვილებასა და სასწავლო პროცესში სპეც. მასწავლებლების დახმარებას გულისხმობს. რამდენიმე სკოლის დირექტორმა აღნიშნა, რომ თავად შესთავაზეს მშობლებს, ქართული ენის ვერ ათვისების გამო მოსწავლეების სსმ საჭიროების მქონე მოსწავლედ დარეგისტრირება და მათთვის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმით სწავლება.

სკოლის დირექტორი N3: „...ახლა გვყავს დაახლოებით 6 ასეთი ბავშვი. ერთი გადავიდა წინა კვირას, მაგრამ ის ერთი ქართველი იყო და იქ ენობრივი პრობლემის გამო არ იყო ინკლუზია და სხვა პრობლემა იყო. და ორი სპეც.მასწავლებელი მუშაობს ამ ბავშვებთან ენის გამო ინკლუზიაზე...“

როგორც ინტერვიუების დროს დირექტორები და პედაგოგები მიუთითებენ, სპეციალურ საგანმანათლებლო პროგრამაში ჩართულ მოსწავლეებთან ენის ფლობის გაუჯობესების კუთხით შედეგები აქვთ, თუმცა ჯერჯერობით მხოლოდ მცირე, ეტაპობრივ წარმატებებზე საუბრობენ.

აღსანიშნავია, რომ ენის ფლობის უნარების გაუმჯობესებაზე საუბარია ზოგადად, მასწავლებლის მიერ მოწოდებულ განმავითარებელ შეფასებაზე დაყრდნობით და მათ ვერ მოჰყავთ მიღწევების გაზომვის კონკრეტული მაგალითები.

უნდა აღინიშნოს, რომ ამ უკანასკნელი მიდგომის გამოყენებისას, სპეციალური საგანმანათლებლო პროგრამის ფარგლებში ინდივიდუალური სასწავლო გეგმით და სპეც.მასწავლებლის დახმარებით ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა როგორც „ჩამორჩენილის“ მარკირების საფრთხე შესაძლოა გაიზარდოს და ამან უარყოფითად იმოქმედოს მოსწავლის ემოციურ განწყობასა და საბოლოო ჯამში აკადემიურ შედეგზე, მით უფრო, როდესაც მათთვის მშობლიურ ენისაგან განსხვავებულ ენობრივ

გარემოში და განსხვავებულ ენაზე სწავლა უკვე წარმოადგენს სტრესულ ფაქტორს. ეს უკანასკნელი კი შეიძლება იყოს ენობრივი უნარების განვითარების შეფერხების განმაპირობებელი ერთ-ერთი ფაქტორიც და მკვლევართა და სუბმერსიული პროგრამების პრაქტიკოსი პედაგოგების დიდი ნაწილის მიერ სხვადასხვა კულტურულ კონტექსტში უარყოფითად ფასდება.

გარდა იმ შემთხვევებისა, სადაც ინდივიდუალური სასწავლო გეგმებითა და სპეც. მასწავლებლების დახმარებით ქართული ენის შეზღუდულად მცოდნე მოსწავლეს როგორც სსსმ საჭიროების მქონე მოსწავლეს ოფიციალურად ასწავლიან, თითქმის ყველა სკოლაში მიმართავენ არაქართულენოვანი მოსწავლეებისათვის სასწავლო პროგრამის გამარტივების მიდგომას.

„...ოფიციალურად ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა შეიძლება არ მედოს, მაგრამ მათ ისედაც ვუმარტივებთ, მიდგომებიც სხვანაირი გვაქვს და მოთხოვნებიც სხვანაირი გვაქვს. ახლა მათ ისე ვერ მოსთხოვ, როგორც ქართველ მოსწავლეს, ვერც ისწავლის ისე...“ (სკოლის დირექტორი N5)

ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინების ჭრილში გარდა სპეციალურ საგანმანათლებლო პროგრამაში ჩართვისა, დირექტორებისა და პედაგოგების გარკვეული ნაწილი ენობრივი ბარიერის შემცირებისათვის მომავალში ქართულ ენაში დამატებითი გაკვეთილების ჩატარებასაც განიხილავენ, თუ ამის ნებართვას და დამატებით ფინანსებსაც განათლების სამინისტრო უზრუნველყოფს.

თუმცა, სკოლის დირექტორების გარკვეული ნაწილი ფიქრობს, რომ ენის დამატებითი გაკვეთილების ორგანიზება ფინანსების არსებობის შემთხვევაშიც რთული იქნება ლოჯისტიკური თვალსაზრისით, რადგანაც მოსწავლეების ტრანსპორტირება სხვადასხვა სოფლიდან ხდება და მათ გაკვეთილის დასრულებისას სატრანსპორტო საშუალება აკითხავს.

შესაბამისად, მოსწავლეები, რომელთაც დამატებითი გაკვეთილები არ სჭირდებათ, ან არ ექნებათ ამ გაკვეთილებზე დასწრების სურვილი, ვერ შეძლებენ გაკვეთილის დასრულების შემდეგ დროულად წავიდნენ სახლში, ან მოსწავლეთა ის ნაწილი, რომელიც დამატებით გაკვეთილებზე დარჩება, ტრანსპორტის მომსახურების გარეშე რჩება, რაც მათ გადაადგილებას შეზღუდავს.

თუმცა, ლოჯისტიკური პრობლემის მოგვარება, ამ მიმართულებით შეუძლებლად არ მიაჩნიათ დირექტორებს შესაბამისი ფინანსური მხარდაჭერის ფარგლებში. აღსანიშნავია, რომ სკოლის მიერ უმცირესობათა მოსწავლეებში ენობრივი ბარიერის დასაძლევად ენის დამატებითი გაკვეთილების შეთავაზება აპრობირებული პრაქტიკაა აშშ-ში და ცნობილია როგორც „სუბმერსიის პროგრამა საკომპენსაციო გაკვეთილებით“ (ბეიკერი, 2006).

მიუხედავად იმისა, რომ არცერთ სამიზნე სკოლას ჯერჯერობით ენობრივი საჭიროებების მართვის თვალსაზრისით ეს კონკრეტული იდეა არ განუხორციელებია და რამდენიმე მათგანი მხოლოდ შორეულ, სავარუდო პერსპექტივად განიხილავს, მნიშვნელოვანი და გასათვალისწინებელია დანერგვის შემთხვევაში საკომპენსაციო გაკვეთილებზე უმცირესობის მოსწავლეთა „ჩამორჩენილებად“ მარკირების თავიდან არიდებისათვის სათანადო მიდგომების გათვალისწინება და მათთვის ამ სერვისის დადებით კონტექსტში მიწოდება.

კვლევამ აჩვენა, რომ პედაგოგები გარკვეულწილად და სწავლების პირველ ეტაპზე (დაწყებით საფეხურზე) ითვალისწინებდნენ მოსწავლეთა ენობრივ საჭიროებებს, რაც გამოიხატებოდა საგნის ან ქმედების ვიზუალურად გამოხატვასა და ჩვენებაში, ასევე საგნის შინაარსის გამარტივებულად გადმოცემაში, მაგრამ საბაზო და დამამთავრებელ საფეხურებზე უკვე ამ მიდგომებს აღარ გამოიყენებენ.

პედაგოგები აღნიშნავენ, რომ ყველაზე ეფექტურად უმცირესობათა ენობრივ საჭიროებებს ვიზუალიზაციის გამოყენებით პასუხობენ, თუმცა თითქმის ყველა სამიზნე სკოლა განიცდის ვიზუალური მასალის, თვალსაჩინოებების სერიოზულ ნაკლებობას. ენობრივი საჭიროებებიდან ვიზუალიზაციის ხერხების გამოყენებას ართულებს ისიც, რომ კლასებში არაა ხელმისაწვდომი კომპიუტერი, ინტერნეტი და შესაბამისი სხვა საჭირო ტექნოლოგიები. დადებითია ის ფაქტი, რომ პედაგოგების უმეტესობა ცდილობს, დაწყებით საფეხურზე მაინც თავად შექმნას ვიზუალური მასალები და ხელი შეუწყოს ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეს დააკავშიროს ენობრივი აღმნიშვნელი შესაბამის ხატთან.

მოსწავლეთა ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინების ყველაზე აპრობირებულ მაგალითად პედაგოგები საგნობრივი შინაარსის გამარტივებას ასახელებენ.

„ვაწერინებ მარტივი სიტყვებით მოკლე შინაარსს და იგებს მერე“.

„ვტოვებ ხოლმე აზერბაიჯანელებს გაკვეთილის ბოლოს და გასაგებად და მოკლედ ვაწერინებ, რაზეც ვილაპარაკე. ამ ბოლოს ქართველებიც რჩებიან, ჩვენც ჩაგვაწერინეო. მოეწონათ იმათაც.“

საგნობრივი შინაარსის გამარტივების პრაქტიკის აპრობირებულ მიდგომად დასახელებასთან ერთად, თავად პედაგოგებაც აღნიშნავენ, რომ საბოლოოდ ამ მიდგომას მოსწავლე საგანში აკადემიურ წარმატებამდე იშვიათად მიჰყავს და ენობრივი უნარების განვითარების ტემპიც ნელდება.

„ვუმარტივებ, რა თქმა უნდა, და ვითვალისწინებ ყველაფერში მათ საჭიროებებს, მაგრამ გაისად რომ გადავა შემდეგ კლასში და იქ კიდევ უფრო გართულდება ენაც და შინაარსიც, მერე რა ქნას ამ მოსწავლემ? უბრალოდ, ვედარ მომყვება“.

„კი, ენობრივი გამარტივება იწვევს საგანში ჩამორჩენას. ჩემ საგანშია ასეა, ახლა მათემატიკაში არ არის ხოლმე პრობლემა, დამეთანხმება [სახელი] მასწავლებელი, მაგრამ ჩემთან, ისტორიაში უჭირთ მერე“.

ფოკუს ჯგუფების ინტერვიუებმა აჩვენა, რომ პედაგოგები და დირექტორები მოსწავლეთა ენობრივ საჭიროებს მოსწავლეთა შეფასების დროსაც ითვალისწინებენ, განსაკუთრებით - სწავლების საწყის ეტაპზე, რაც გულისხმობს ენობრივი უმცირესობებისათვის შედარებით მარტივი ტესტის მომზადებას ან მარტივი დავალების მიცემას. პედაგოგების ნაწილი აღნიშნავს, რომ ქართულენოვან მოსწავლეებს უხსნიან, თუ რა მიზეზით აქვთ არაქართულენოვნებს განსხვავებული ტესტი ან დავალება.

რამდენად მისაღებია შეფასების ეს ფორმა დომინანტური ჯგუფისათვის, კვლევის ფარგლებში ვერ შეფასდა, თუმცა კურსდამთავრებულ ენობრივ უმცირესობათა ფოკუსჯგუფმა ამ საკითხთან მიმართებით განსხვავებული დამოკიდებულებები გამოავლინა. იმ შემთხვევაში, როდესაც მასწავლებლები მოსწავლეთა აკადემიური შეფასების დროს მათ ენობრივ საჭიროებებს

ითვალისწინებდნენ და დომინანტი ენობრივი ჯგუფისაგან განსხვავებით ენობრივ შეცდომებს შედარებით ლმობიერად აფასებდნენ, ეს მოსწავლეთა ერთი ნაწილს გარკვეულ უხერხულობას უქმნიდა, ხოლო მოსწავლეთა მეორე ნაწილის მხრიდან, დადებით მხარდამჭერ ფაქტორად იქნა აღქმული.

„როცა ჩემთვის სხვანაირი ტესტი მოჰქონდა და ჩემი კლასელი ქართველისთვის სხვანაირი, ვფიქრობდი, რომ ქართველი ბავშვი იფიქრებდა, ეს ქულა არ მივიღე დამსახურებით. ალბათ ერთნაირი ტესტი უნდა გვქონოდა, რომ ყველა თანაბარ პირობებში ვყოფილიყავით, რადგან ერთნაირად გვასწავლიდნენ მასწავლებლები“.

„ მე ვიცოდი, რომ უფრო მაღალ ქულას მიწერდა მასწავლებელი და ჩემს შეცდომებზე ქართულში არ აქცევდა ყურადღებას. აღარ ვნერვიულობდი ხოლმე მერე მოყოლისას, მასწავლებელი წინასწარაც ამბობდა ყველასთან, არ მივაქცევ ენის შეცდომებს ყურადღებასო და ყველამ იცოდა ეს.“

მსგავსი აღქმების გათვალისწინება მნიშვნელოვანია პედაგოგებისათვის შეფასების გაზიარებული და შეთანხმებული კრიტერიუმების შემუშავების მიზნით, რათა თავიდან იქნეს არიდებული უსამართლობის განცდა ან უხერხულობა გარკვეული შეღავათების გამო.

კვლევის ფარგლებში გამოვარკვეეთ, რომ გარდა საგნობრივი გამარტივებისა და შეფასებისას უმცირესობის მოსწავლეთათვის შედარებით ლმობიერი კრიტერიუმების არსებობისა, სუბმერსიული სკოლების საბაზო საფეხურზე სწავლების პროცესში ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინების სხვა პრაქტიკები, როგორებიცაა ტრანსენობრივი მიდგომები, მშობლიური ენის ჩართვა სასწავლო პროცესში, ან შინაარსის ახსნის გაგების სხვა ტექნიკები, არ გამოიყენება.

უფრო მეტიც, გამოკითხულთა უმეტესი ნაწილი წინააღმდეგია უმცირესობების ენობრივ საჭიროებებზე მორგებით სასწავლო პროცესის მოდიფიცირებისა. მაგალითად, სწავლების პროცესში ტრანსენობრივი მიდგომების გამოყენებას, რაც ენის სწავლებისას მშობლიური ენის სხვადასხვა ასპექტით ჩართვას მოიცავს, არც კი განიხილავს სკოლის პედაგოგების უმეტესი ნაწილი.

თუმცა, კვლევის ფარგლებში გამოვავლინეთ ერთეული, კონკრეტული, დადებითი მაგალითებიც. კერძოდ, სხვადასხვა სკოლის ორმა პედაგოგმა გაგვიზიარა

ტრანსენობრივი მიდგომის პრაქტიკა, რომელიც საინფორმაციო ბუკლეტის მომზადებას ორ ენაზე: ქართულად და მოსწავლის მშობლიურ ენაზე გულისხმობდა. როგორც თავად პედაგოგებმაც აღნიშნეს, ამ დავალებას ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა მაქსიმალური ჩართულობა და საკითხების დამუშავებისადმი მოტივაციის ზრდა მოჰყვა.

ტრანსენობრივი მიდგომის ფარგლებში საკითხის ორ ენაზე გააზრების პროცესის ხელშეწყობა წახალისებს მოსწავლეთა მშობლიური ენის უნარების განვითარებას, ამაღლებს უმცირესობათა ენის პრესტიჟს დომინანტური ენობრივი ჯგუფის თვალში, გაზრდის ენობრივი უმცირესობების მოტივაციას და ხელს შეუწყობს მათ აკადემიურ წინსვლას, თუკი ამ მიდგომის სარგებლიანობისა და ეფექტიანობის შესახებ სუბმერსიის სკოლების მასწავლებელთა ცნობიერება ამაღლდება და პრაქტიკულად გამოყენებისათვის სათანადოდ მომზადდებიან.

ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინების კვლევის ჭრილში რამდენიმე პედაგოგმა აღნიშნა, რომ იყენებს მშობლიურ ენაზე თარგმნის სტრატეგიას, თუმცა, თავად არ იცის უმცირესობების ენა და იმ მოსწავლეს იხმარს, ვისაც ორივე ენა შედარებით უკეთესად ესმის.

თავად პედაგოგებმაც აღნიშნეს, რომ ეს მიდგომა ეხმარებათ საწყის ეტაპზე გააგებინონ შინაარსი, ხოლო სწავლების ზედა საფეხურებზე- აუხსნან საგნობრივი ტერმინოლოგია. თუმცა, აქვე უნდა შევნიშნოთ, რომ ასეთ შემთხვევაში მასწავლებელს არ აქვს შესაძლებლობა გადაამოწმოს მოსწავლის მიერ ნათარგმნი ტერმინოლოგიის ან შინაარსის სიზუსტე და სისწორე, შესაბამისად, ვერ იქნება დარწმუნებული, რომ მოსწავლემ სწორად გაიგო საკითხი.

თუმცა, როგორც უკვე ზემოთ აღვნიშნეთ, მსგავს პრაქტიკას რესპოდენტთა ძალიან მცირე რაოდენობა მიმართავს და მხარს უჭერს. ხოლო სასწავლო პროცესის წარმმართველ რესპოდენტთა უმეტეს ნაწილთან კი საპირისპირო დამოკიდებულებებს ვხვდებით, კერძოდ, პედაგოგებისა და დირექტორების დიდი ნაწილი მიიჩნევს, რომ ქართულ სკოლაში სწავლა და სწავლება ნიშნავს მხოლოდ ქართული ენის, ქართული კულტურისა და ტრადიციების სწავლებას და ეს არჩევანი

რადგან თავად უმცირესობათა მშობლებმა გააკეთეს, ვერ ხედავენ სწავლებისას დამატებითი ცვლილებების საჭიროებას.

დირექტორები და პედაგოგები აქცენტს აკეთებენ მხოლოდ დომინანტური ჯგუფის, სწავლების ენის ფლობის უნარების გაუმჯობესებასა და ფაქტობრივად ბილინგვუზის განვითარების წახალისებას მოსწავლეებში გამორიცხავენ.

სუბმერსიული სკოლებში ზემოთ აღწერილი სიტუაცია და განწყობების არსებობა კურსდამთავრებული მოსწავლეების მხრიდანაც დადასტურდა, რომელთაც მიუთითეს, რომ ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეებს სკოლაში თითქმის არასოდეს ჰქონიათ მშობლიური ენის გამოყენების მხარდაჭერა.

„არაფერი ხდებოდა ჩვენს ენაზე. სკოლაში გვიშლიდნენ მშობლიურ ენაზე საუბარს. ზარი რომ დაირეკებოდა და გარეთ გავდიოდით, მასწავლებელი თუ მოისმენდა ვლაპარაკობდით ამაზე ძალიან ბრაზდებოდა.“

როგორც კვლევამ აჩვენა სასწავლო პროცესიდან მშობლიური ენის სრულად განდევნის საკითხს მოსწავლეები განსაკუთრებით სწავლის საწყის ეტაპზე განიცდიდნენ, თუმცა ზემოთ კლასებში მათი ნაწილი უკვე ეგუებოდა და სწავლას განაგრძობდა, თუმცა მოსწავლეთა დიდი ნაწილი, საბაზო საფეხურის დასრულების შემდეგ სკოლას ტოვებდა და ისევ არქართულენოვან სკოლაში გადადიოდა.

კურსდამთავრებულებმა თავად გაუსვეს ხაზი იმ ფაქტს, რომ მათ მხოლოდ გარკვეული მხარდაჭერის ფარგლებში (კერძო რეპეტიტორები და იშვიათად სახლში ქართული ენის მცოდნე ოჯახის წევრი) მოახერხეს სკოლის დასრულება და უნივერსიტეტში ჩაბარებაც. რაც კითხვის ნიშნებს ბადებს იმ თვალსაზრისით, თუ რამდენად შეიძლება ყოფილიყო ენობრივი საჭიროებების გაუთვალისწინებლობა სხვა მოსწავლეებისათვის ფრუსტრაციის, დაბალი აკადემიური მოსწრებისა და სწავლის მიტოვების განმაპირობებელი მიზეზები.

მიმდინარე კვლევის ფარგლებში, ამ საკითხის შესწავლა სიღრმისეულად ვერ მოხერხდა, თუმცა საგულისხმოა და შემდგომი კვლევების საჭიროებას აჩენს ამ და სხვა ფაქტორების გავლენების შესწავლა ქართულ სუბმერსიულ სკოლებში იმ ფონზე, როდესაც უმცირესობის მოსწავლეთა მიღების დიდი რაოდენობის საპირისპიროდ კურსდამთავრებულთა რაოდენობა საგრძნობლად მცირდება და უმეტეს შემთხვევაში

მოსწავლეები სკოლას საბაზო საფეხურის დასრულებისთანავე ტოვებენ და სკოლას წლობით არც კი ჰყავს უმცირესობის წარმომადგენელი კურსდამთავრებული. ამ უკანასკნელ ფაქტს კი თავად სკოლის დირექტორები და პედაგოგები ადასტურებენ.

საერთო ჯამში, კურსდამთავრებულებმა დაადასტურეს პედაგოგებისა და დირექტორების მხრიდან უმცირესობათა ენობრივი საჭიროებების უმეტესწილად უგულვებელყოფა, რაზეც ხაზგასმით მიუთითეს, რომ ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინება მათთვის ყველაზე მნიშვნელოვანი მხარდამჭერი ფაქტორი იქნებოდა სასწავლო პროცესში ახალ ენობრივ გარემოსთან შეგუების დროს. მაგალითად, რამდენიმე კურსდამთავრებულმა დაასახელა უმცირესობების ენის მცოდნე თუნდაც ერთი მასწავლებლის, ან ფსიქოლოგის არსებობა სკოლაში შეიძლება ყოფილიყო მათთვის სერიოზული მხარდამჭერი ფაქტორი, რაც ენის შეზღუდულად ცოდნის გამო არსებულ ბევრ უხერხულობას მოაგვარებდა.

ვფიქრობთ, რომ კურსდამთავრებულთა აღნიშნული სურვილი და ინიციატივა ენობრივი უმცირესობების საჭიროებების გათვალისწინების თვალსაზრისით, სკოლების ადგილმდებარეობისა და კონტექსტის შესაბამისად, შესაძლებელ და სკოლის ადმინისტრაციის ნების შემთხვევაში- ადვილად განხორციელებად ერთ-ერთი სტრატეგიად შეიძლება ქცეულიყო.

ამრიგად, ფოკუსჯგუფისა და ჩაღრმავებული ინტერვიუების ანალიზის შედეგების შეჯამებისათვის შეგვიძლია ვთქვათ, რომ სამიზნე სკოლებში მრავალფეროვან სასწავლო გარემოში სწავლების სირთულეები, სუბმერსიული ბილინგვური განათლების პროგრამის პრინციპებით სწავლების თვალსაზრისით, ყველა მიმართულებით დგას.

კერძოდ, თანასწორი სწავლების პრინციპი ფაქტობრივად უგულვებელყოფილია პედაგოგებისა და დირექტორების მხრიდან, რისი თქმის საფუძველსაც მათი სტერეოტიპული დამოკიდებულებები და მოლოდინები განსხვავებული ენობრივი და კულტურული ჯგუფის გვამლევს, ისევე, როგორც პედაგოგთა მხრიდან თანასწორი სწავლების შესახებ ცნობიერების დაბალი დონე და უმცირესობის მოსწავლეთათვის თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების უზრუნველყოფის არარსებობა, რაც, საბოლოო ჯამში, ვერ უზრუნველყოფს



დომინანტურ ჯგუფთან მიმართებით კონკურენტუნარიანი კურსდამთავრებულების გამოშვებას.

ამასთან, კვლევამ აჩვენა, რომ მრავალფეროვან საკლასო გარემოში სწავლების ერთ-ერთი პრინციპი, რომელიც მოიცავს უმცირესობათა და დომინანტი ენობრივი ჯგუფის მოსწავლეებს შორის სოციალური ინტერაქციის ხელშეწყობას, პედაგოგების უმეტესობის მიერ არ არის მხარდაჭერილი, რაც ხელს უშლის მოსწავლეთა შორის დადებითი ურთიერთობებისა და ერთმანეთის მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებას, შესაბამისად, აფერხებს ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრაციის პროცესს ქართულ სოციუმში. არსებული ერთეული, დადებითი პრაქტიკა ამ მიმართულებით საგულისხმოა და გასათვალისწინებელი შემდგომი ინტერვენციების პერიოდისათვის, მასწავლებლებისა და დირექციის ნების შემთხვევაში.

კვლევის შედეგების ანალიზმა ასევე გვაჩვენა, რომ სუბმერსიულ სკოლებში მასწავლებელთა მიერ აქტიური სასწავლო სტრატეგიების გამოყენების პრინციპის შესრულებაც პრობლემატურია. პედაგოგების საკმაოდ დიდი ნაწილი, მართალია, აცნობიერებს, რომ მრავალფეროვან საკლასო გარემოში სწავლებისათვის უფრო მეტად ინტერაქტიური, თანამშრომლობითი სწავლების სტრატეგიები ამართლებს და ეფექტიანია, თუმცა, თავად ამ სტრატეგიებს მაინც იშვიათად მიმართავენ პრაქტიკულად, რისი მიზეზიც ენობრივი მრავალფეროვნების მართვის კუთხით კომპეტენციების ნაკლებობაა.

რაც შეეხება მოსწავლეთა ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინებას სასწავლო პროცესში, პედაგოგების უმეტესობა არა მხოლოდ არ ფლობს ტრანსენობრივი, თარგმნისა თუ ამ მიმართულებით სხვა მხარდამჭერი მიდგომების შესახებ ცოდნას, არამედ არ მიიჩნევენ საჭიროდ დომინანტური ენობრივი ჯგუფის სკოლაში უმცირესობის მოსწავლეთა ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინებას და, შესაბამისად, ამ თვალსაზრისით მუშაობას არც კი განიხილავენ.

კვლევამ დაგვანახა, რომ მხოლოდ დომინანტური ენის ათვისებასა და დომინანტური კულტურის გაზიარებაზე ფოკუსირდება მთელი სასწავლო პროცესი, რაც თავის მხრივ მიუთითებს იმაზე, რომ სამიზნე სუბმერსიულ სკოლებში ვერ ხდება

მოსწავლეთა შორის ბილინგვიზმისა და ბიკულტურალიზმის ხელშეწყობა და მათი თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობებით უზრუნველყოფა.

## კვლევის მიზნების შეჯამება

საბოლოოდ, კვლევის შედეგების ანალიზი რომ შევაჯამოთ, მოსწავლეთა, მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფებმა და სკოლის დირექტორებთან ჩატარებულმა ინტერვიუებმა საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სუბმერსიული სკოლების საბაზო საფეხურსა და ზოგადად სუბმერსიული სწავლების პროცესში რამდენიმე მკაფიო ტენდენცია და გამოწვევა გამოავლინა. ამ ტენდენციებისა და გამოწვევების გათვალისწინება მნიშვნელოვანია სკოლებში არსებული ენობრივი და კულტურული მრავალფეროვნების პირობებში თანასწორი სწავლების მიდგომების დანერგვისა და კონკურენტუნარიანი მოსწავლეების ჩამოყალიბებისათვის. ეს ტენდენციები და გამოწვევებია:

- მასწავლებლები მათგან ენობრივად, ეთნიკურად და კულტურულად განსხვავებული მოსწავლეების მიმართ მიკერძოებულ, სტერეოტიპულ და მეტად ეთნოცენტრულ დამოკიდებულებებს ავლენენ. ეთნოცენტრული პერსპექტივიდან სწავლება თანასწორი შესაძლებლობების შექმნისა და მრავალმხრივი ხედვის მქონე მოსწავლეების ჩამოყალიბების პროცესისთვის ხელისშემშლელი ფაქტორია.

- მასწავლებლები ავლენენ არაქართულენოვანი მოსწავლეების მიმართ მკვეთრად დაბალ მოლოდინებს, ვიდრე მათი თანატოლი ქართულენოვანი მოსწავლეების მიმართ, რაც ორივე ენობრივი ჯგუფის მოსწავლეების მხრიდან შესაძლოა უარყოფითად იქნეს აღქმული: ერთი მხრივ, უმცირესობათა მოსწავლეების აკადემიური წარმატება შეაფერხოს, მეორე მხრივ კი, უმრავლესობის მოსწავლეებს ჩამოუყალიბოს სტერეოტიპული დამოკიდებულება უმცირესობების მოსწავლეთა აკადემიური შესაძლებლობების მიმართ და მათში ხელი შეუწყოს ეთნოცენტრული დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებას, რას სწორედ რომ საპირისპიროა, ვიდრე ბიკულტურალიზმი და განსხვავებულისადმი მიმდებლობის მიზნობრიობა სუბმერსიის ეფექტიანად დანერგვის შემთხვევაში.

- მასწავლებლები და სკოლის დირექტორები ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთა აკადემიურ წარუმატებლობასა თუ წარმატებაში საკუთარ როლსა და პასუხისმგებლობას ნაკლებად იზიარებენ და ცდილობენ პასუხისმგებლობა ძირითადად მშობლების ჩართულობაზე, სწავლისადმი მოტივაციასა და მოსწავლის

გონებრივ შესაძლებლობებზე აქცენტრებით გადაწონონ. მიუხედავად აღიარებისა, რომ ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებთან ვერ აღწევენ კარგ სასწავლო შედეგებს, პედაგოგები და დირექტორები საკუთარი მიდგომების, მრავალფეროვანი საკლასო გარემოს მართვისა და დამოკიდებულებების კრიტიკულ თვითშეფასებას არც კი განიხილავენ, რაც, სავარაუდოა, რომ პროგრამის განხორციელებისაკენ მიმართული ცვლილებების პროცესს აქტუალურს არ ხდის.

- მასწავლებლები და სკოლის დირექტორები ავლენენ მიკერძოებულ და ფავორიტულ დამოკიდებულებებს დომინანტი და არადომინანტი ენობრივი ჯგუფების მიმართ, დომინანტი ჯგუფების „თავისიანებად“, ხოლო უმცირესობათა ჯგუფის „სხვებად“ აღქმით. აღნიშნული ეთნოცენტრული დამოკიდებულებით აფერხებენ უმცირესობათა სასკოლო სოციუმში ინტეგრაციის პროცესს და მოსწავლის სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდის ჩამოყალიბებას, რაც ამავდროულად შემაფერხებელი ფაქტორია სოციალური ინტერაქციის პროცესის ჩამოყალიბებისა და საბოლოოდ კი ენობრივი და აკადემიური განვითარებისათვის.

- სკოლის დირექტორები ვერ ფლობენ ენობრივი და კულტურული მრავალფეროვნების მართვის უნარებსა და სათანადო ცოდნას, რაც ასევე გამოიხატება კონფლიქტების გადაჭრის არაეფექტური სტრატეგიების გამოყენებაში, ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეების სპეციალურ საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა პროგრამაში მხოლოდ ზედაპირული შეფასების საფუძველზე ჩართვითა და მოსწავლეთა მრავალფეროვანი შემადგენლობისათვის კულტურული თვითგამოხატვის უგულვებელყოფით.

- სკოლის პედაგოგების უმრავლესობა არ იყენებს სწავლების წარმატებულ და ეფექტიან მიდგომებს, ხოლო მცირე ნაწილი ამ მიდგომებს იშვიათად იყენებს. პედაგოგების უმეტესობა თითქმის სრულად უგულვებელყოფას უმცირესობის მოსწავლეთა ენობრივ საჭიროებებს და არ ითვალისწინებს სწავლების მიდგომების გამოყენებისას უმცირესობის მოსწავლეთა განსხვავებულ ენობრივ შესაძლებლობებს. შესაბამისად, ეს ტენდენცია კვლავ მიუთითებს იმაზე, რომ სკოლა ვერ უზრუნველყოფს ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთათვის სასწავლო პროცესში

თანასწორი სწავლების განხორციელებას და უკარგავს მას კონკურენტუნარიანობის შესაძლებლობას.

- კურსდამთავრებულ მოსწავლეთა უმეტესობა აღნიშნავს, რომ მათი აკადემიური წარმატება და ამჟამად უნივერსიტეტში სწავლის შესაძლებლობა მხოლოდ სკოლის მიერ უზრუნველყოფილი განათლებით ვერ გახდებოდა შესაძლებელი და აღიარებენ, რომ უნივერსიტეტში მისაღებ ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე ქართულენოვან თანატოლებს კონკურენციას ვერ გაუწვდნენ. კვლევის ეს მონაცემები კიდევ ერთხელ ადასტურებს და ხაზს უსვამს საქართველოს კონტექსტში სუბმერსიული პროგრამების სკოლებში თანასწორი და კონკურენტუნარიანი სწავლებისათვის გამოწვევების არსებობას.

- კურსდამთავრებული მოსწავლეები მიუთითებენ, რომ, მიუხედავად ქართულენოვან სკოლაში სწავლისა, თავს საკუთარ კულტურულ გარემოში კომფორტულად გრძნობენ, განსხვავებით ქართული კულტურული გარემოსი და გარკვეულწილად მიუთითებენ შფოთვებზე, რაც მათ დაბალ კულტურულ ცნობიერებასა და, შესაბამისად, თავდაჯერებულობის ხარისხზე მიუთითებს. საბოლოოდ კი, კურსდამთავრებულთა და პედაგოგებთან ინტერვიუები აჩვენებს, რომ სკოლამ ვერ შეძლო მოსწავლეთა შორის ბიკულტურალიზმის განვითარება; უფრო მეტიც: სკოლის ხედვა რეალურად არც კი გულისხმობდა ამ უნარების განვითარებას.

კვლევის შედეგების შეჯამებისათვის, მოკლედ შევეცდებით კიდევ ერთხელ პასუხი გავცეთ საკვლევ კითხვებს და მივუთითოთ, რომ ა) საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების საბაზო საფეხურზე სუბმერსიული პროგრამა ტრილოსის მიერ კლასიფიცირებული ბილინგვური განათლების შემდეგ მიზნებთან: ბიკულტურალიზმი; ბილინგვიზმი; ორი კულტურის ცოდნა (ღირებულებები); პოზიტიური დამოკიდებულებები განსხვავებულობისადმი (ეთნიკური, ლინგვისტური); თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნა უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის, ეფექტურად ვერ ხორციელდება და მას თითოეული დასახელებული მიზნის მიღწევის თვალსაზრისით, აქვს გამოწვევები, რასაც სკოლის მასწავლებელთა მხრიდან განსხვავებულობის მიმღებლობის დაბალი დონე, მრავალფეროვან სასწავლო გარემოში სწავლებისათვის მზაობის ნაკლებობა

განაპირობებს, ამასთან ერთვის სკოლის დირექტორთა მხრიდან მრავალფეროვნებისათვის არარელევანტური, ეთნოცენტრული მართვის სტილი.

დასახელებული მიზნების განხორციელების შესაძლებლობასთან დაკავშირებით, ამ დასკვნამდე რომ მივსულიყავით, შევისწავლეთ, თუ რამდენად გამოიყენება ეფექტური სუბმერსიული პროგრამების განხორციელების პრაქტიკა მასწავლებელთა მიერ სუბმერსიულ პროგრამებში კარასქვილოსა და როდრიგესის მიერ გამოყოფილი მნიშვნელოვანი 4 პრინციპის შესაბამისად: (1) მოსწავლეთა თანასწორობა; (2) სოციალური ინტერაქცია უმცირესობათა და დომინანტი მოსწავლეებს შორის; (3) მასწავლებლების და სასწავლო პროცესში ჩართული ადამიანების მიერ წარმატებული სასწავლო სტრატეგიების გამოყენება (4) მოსწავლეთა ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინება.

კვლევამ აჩვენა, რომ საქართველოს კონტექსტში სუბმერსიული პროგრამების ფარგლებში მოსწავლეთა თანასწორი და კონკურენტუნარიანი სწავლება ყველაზე დიდი გამოწვევაა, ისევე, როგორც უმცირესობებისა და უმრავლესობის მოსწავლეთა შორის სოციალური ინტერაქცია, რომლის ხელშეწყობაც სკოლის პედაგოგებისა და დირექციის მხრიდან ნაკლებად ხდება და მხოლოდ მის ბუნებრივ გარემოში განვითარებაზეა მინდობილი.

საგულისხმო და საყურადღებოა ისიც, რომ პედაგოგთა მიერ იშვიათად გამოიყენება და დირექტორების მხრიდან ნაკლებადაა მხარდაჭერილი სწავლების აქტიური მეთოდების, მრავალფეროვან გარემოში სწავლებისათვის აპრობირებული და წარმატებული სტრატეგიების გამოყენება, რაც, ერთი მხრივ, განპირობებული უნდა იყოს მასწავლებელთა მრავალფეროვან გარემოში სწავლებისათვის დაბალკვალიფიციურობის გამო, ხოლო მეორე მხრივ -მრავალფეროვნების მართვის თვალსაზრისით, სკოლის ერთიანი და გაზიარებული ხედვის არარსებობით.

ქვემოთ მოცემული ცხრილი თვალსაჩინოდ და შეჯამებულად წარმოადგენს სუბმერსიული პროგრამის ეფექტურობის შეფასებას კვლევის ფარგლებში შემუშავებული სამშრიანი ანალიტიკური ჩარჩოს შესაბამისად.

<b>I შრე</b> ბილინგვური პროგრამის მიზნები	1) ბიკულტურალი ზმი	(2) ბილინგვიზმი	(3) ორი კულტურის ცოდნა	(4) პოზიტიური დამოკიდებულე ბები განსხვავებულობ ისადმი	(5) თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობები
<b>კვლევის შედეგები</b>	-უმცირესობები სრულფასოვნად ვერ გრძნობენ თავს დომინანტურ კულტურულ გარემოში -უმცირესობები განიცდიან შფოთვებს დომინანტურ კულტურულ გარემოში	-ხდება ენობრივი ასიმილაცია - უმცირესობე ბი ვერ ივითარებენ მშობლიური ენის უნარებს - შეზღუდულა დ განვითარებუ ლი უნარები მეორე ენაში	- დომინანტუ რი კულტურულ ი პერსპექტივი დან სწავლება - უმრავლესობ ები- ნაკლებად იცნობენ უმცირესობი ს კულტურას	- განსხვავებულობ ისადმი მიმდებლობის დაბალი დონე -სტერეოტიპული დამოკიდებულე ბები -დაბალი მოლოდინები უმცირესობის მიმართ და სტიგმატიზაცია	-არათანაბრად კონკურენტუნარი ანი უმცირესობათა კურსდამთავრებუ ლები -სწავლის მიტოვების სიხშირე
<b>II შრე</b> მიზნის მისაღწევი პრინციპები	1) მოსწავლეთა თანასწორობა	2) სოციალური ინტერაქცია	3) აქტიური სწავლების სტრატეგიები	4) ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინება	
<b>კვლევის შედეგები</b>	-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 გათვალისწინება ზე -დომინანტური ენობრივი პერსპექტივით სწავლება -ნაკლები მხარდაჭერი მექანიზმები ენობრივი უმცირესობებისა თვის	
<b>III შრე</b> განხორციელებულ ი სტრატეგიები/მახას იათებლები 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“				

ამრიგად, კვლევის შედეგების ანალიზსა და გამოკვეთილ მიგნებებზე დაყრდნობით შეგვიძლია დავასკვნათ, დადასტურდა კვლევის ფარგლებში შემუშავებული ჰიპოთეზა, რომელიც მოიცავდა ვარაუდს, სუბმერსიული ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების საბაზო საფეხურის მასწავლებლებისა და სასწავლო პროცესში ჩართული პირების დაბალკვალიფიციურობის შესახებ, განახორციელონ სუბმერსიული პროგრამის ეფექტური პრაქტიკები და უზრუნველყონ უმცირესობების მოსწავლეთათვის თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობები. კვლევის მიგნებების შესაბამისად, სუბმერსიული პროგრამის ფარგლებში სკოლები ვერ ავითარებენ ბიკულტურალიზმს, ბილინგვიზმსა და განსხვავებულობისადმი პოზიტიურ დამოკიდებულებას მოსწავლეებში.



## რეკომენდაციები კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე

-სამეცნიერო თვალსაზრისით, საინტერესო იქნებოდა სუბმერსიული განათლების პროგრამების შესწავლისათვის, საგაკვეთილო დაკვირვებების მეთოდების გამოყენებით, უშუალოდ სასწავლო პროცესში მასწავლებელთა ქმედებების შესწავლა და წინამდებარე კვლევის ფარგლებში შემუშავებული ანალიტიკური ჩარჩოს ჭრილში მიგნებების გაანალიზება. კვლევის შედეგები უფრო მეტად დახვეწდა საქართველოს კონტექსტში სუბმერსიული განათლების პროგრამების ეფექტურობის შეფასების პროცესს და საშუალებას მოგვცემდა არსებული გამოწვევების საპასუხოდ კონკრეტული სარეკომენდაციო პაკეტის/გზამკვლევის მოსამზადებლად.

-როგორც სამეცნიერო აგრეთვე პრაქტიკული თვალსაზრისით მნიშვნელოვანია, ჯეროვანი ყურადღება დაეთმოს ქართულ სკოლაში სუბმერსიული პროგრამით სწავლის მსურველთა ტენდენციის ზრდის განმაპირობებელი ფაქტორების შესწავლას, რომელიც როგორც უკვე კვლევის დროს აღინიშნა არაქართულენოვან სკოლაში ქართული ენის სწავლების დაბალ ხარისხზე შეიძლება მიუთითებდეს, ისევე როგორც ეს ცალსახად ენობრივი უმცირესობების მხრიდან ქართულ საზოგადოებაში ინტეგრაციისაკენ გადადგმული მკაფიო ნაბიჯია და შემხვედრ, სახელმწიფოებრივ ინტერესებზე დაფუძნებულ და ეფექტიან რეაგირებას მოითხოვს.

კვლევის შედეგების ანალიზისა და მიგნებების საფუძველზე სუბმერსიული განათლების ტიპის სკოლებში პრაქტიკული თვალსაზრისით თანაბარი და ხარისხიანი განათლების უზრუნველსაყოფად მნიშვნელოვანია მრავალმხრივი პოლიტიკის გატარება, რომელიც შემდეგ ასპექტებს შეიძლება მოიცავდეს:

-მნიშვნელოვანია განათლებისა და მეცნიერებების სამინისტრომ შეიმუშაოს სუბმერსიული სკოლების ჩართულობით ერთიანი, თუმცა ადგილობრივი საჭიროებების, მათ შორის ენობრივი და კულტურული მახასიათებლების გათვალისწინებით ენობრივ-საგანმანათლებლო პოლიტიკა, რომელიც სუბმერსიულ სკოლებში თანასწორ და ხარისხიან სწავლებას უზრუნველყოფს როგორც დომინანტი ისე არადომინანტური ენობრივი ჯგუფებისათვის.

-სასურველია, შესაბამისი სახელმწიფო ინსტიტუციების მხრიდან დაინერგოს სუბმერსიული ქართული სკოლებისათვის დამატებითი დაფინანსების

წამახალისებელი მექანიზმი, რომელიც დაეფუძნება ორივე ენობრივი ჯგუფის მოსწავლეთა აკადემიური წარმატების ობიექტურ და მრავალმხრივი შეფასების შედეგებს. წამახალისებელი დაფინანსება შესაძლოა მიზანმიმართულად გამოყენებულ იქნეს შესაბამისი ინფრასტრუქტურული და სასწავლო რესურსებით უზრუნველყოფისათვის, მასწავლებელთა დამატებითი პროფესიული გადამზადებისა თუ წამახალისებელი ფინანსური მხარდაჭერის, ასევე ექსტრაკურკულარული აქტივობების დასაორგანიზებლად, რაც, თავის მხრივ, კვლავ სკოლის მოსწავლეთა აკადემიური წარმატების ზრდას უზრუნველყოფს.

- გამომდინარე იქიდან, რომ ადამიანური რესურსები ბილინგვური განათლების ეფექტურობისათვის მნიშვნელოვანია ფაქტორია, სასურველია ინტერკულტურული სწავლების ასპექტების უფრო ფართოდ და სიღრმისეულად გათვალისწინება მასწავლებელთა და დირექტორთა პროფესიული განათლების სატრენინგო პროგრამებში. ამ თვალსაზრისით მნიშვნელოვანია, არა მხოლოდ ცალკეული კურსების ფარგლებში, არამედ საგნობრივი გადამზადების კუთხითაც ინტეგრირდეს და ყურადღება გამახვილდეს მრავალფეროვან საკლასო გარემოში თანასწორი და ეფექტიანი სწავლებისათვის საჭირო მიდგომებისა და სტრატეგიებზე, განსხვავებული კულტურის თავისებურებების და მიმღებლობის შესახებ ცნობიერების ამაღლებაზე, რათა შემცირდეს მასწავლებელთა ეთნოცენტრული დამოკიდებულებები მოსწავლეთა მიმართ და ეთნოცენტრული პერსპექტივიდან სწავლების პრაქტიკა.

- სუბმერსიულ სკოლებში განათლების ხარისხის გაუმჯობესებისა და თანასწორი სწავლების მიდგომების დანერგვისათვის მნიშვნელოვანია მასწავლებელთა პრაქტიკაზე დაკვირვება სასკოლო გარემოს მართვის პრაქტიკული მექანიზმების შეფასების მიზნით, რათა გამოვლენილ იქნეს სწავლებისათვის ხელისშემშლელი როგორც დამოკიდებულებითი და მეთოდოლოგიური, ასევე ლოჯისტიკური და ინფრასტრუქტურული ფაქტორები, დასახელებულ სკოლებში შესაბამისი ენობრივ-საგანმანათლებლო პოლიტიკის ეფექტურად განსახორციელებლად.

- შიდა სასკოლო დონეზე მნიშვნელოვანია მასწავლებელთა განვითარების შიდასასკოლო ღონისძიებების ორგანიზება, რომელიც მასწავლებლებს გამოუმუშავებს ენობრივად და კულტურულად მრავალფეროვან სასწავლო გარემოში

სწავლებისათვის საჭირო უნარებსა და კომპეტენციებს, გაააზრებინებს ინტერკულტურული მგრძობელობისა და სტერეოტიპებისგან თავისუფალი სწავლების მნიშვნელობას სხვადასხვა ენობრივ და ეთნიკურ ჯგუფთან დადებითი დამოკიდებულებების გასამყარებლად. მნიშვნელოვანია, ამაღლდეს მასწავლებელთა ცნობიერება თანასწორი სწავლების პრინციპების ფარგლებში უმცირესობების ენობრივი საჭიროებების გათვალისწინებისა და ტრანსენობრივი მიდგომების დანერგვის თვალსაზრისით, რათა ხელი შეუწყოს მათში ბილინგვიზმის განვითარება/შენარჩუნებას, კოგნიტური უნარების გაუმჯობესებას, ხოლო უმრავლესობის მოსწავლეებში უმცირესობის ენის პრესტიჟის ამაღლებას განსხვავებულობისადმი მიმდებლობის გაზრდისა და დაფასების მიზნობრივობით.

- სუბმერსიული პროგრამის სკოლებში საჭიროა აგრეთვე ხარისხიანი და კონსტრუქციულ უკუკავშირზე დაფუძნებული მონიტორინგის სისტემის დანერგვა, სწავლების ზოგადი ხარისხის გაუმჯობესებისათვის, რაც როგორც სკოლის ადმინისტრაციას, აგრეთვე პედაგოგებს მისცემს საშუალებას სხვა პერსპექტივიდან შეხედონ სწავლების პრაქტიკას და დაინახონ ცვლილებების საჭიროება და მიმართულება.

-სკოლის ადმინისტრაციის მხრიდან სკოლის მოსწავლეთა ენობრივი და კულტურული განსხვავებულობის გათვალისწინებით, არსებული მრავალფეროვნება აისახოს როგორც სასკოლო სივრცეში ვიზუალური გამომსახველობითი საშუალებების გამოყენებით, აგრეთვე წახალისდეს უმცირესობათა კულტურის და ტრადიციების გაცნობისაკენ მიმართული აქტივობები. ამ თვალსაზრისით, უმნიშვნელოვანესია ყურადღება გამახვილდეს საქართველოში მცხოვრები უმცირესობების წვლილზე საქართველოს სახელმწიფო განვითარების საქმეში უმცირესობების აღიარებისა და მათდამი დადებითი დამოკიდებულებების ჩამოყალიბების მიზნით.

-მნიშვნელოვანია სკოლის პედაგოგებმა და ადმინისტრაციამ სასწავლო პრაქტიკაში დანერგონ მეტი ექსტრაკურსულარული აქტივობა თითოეული მოსწავლის შესაძლებლობებსა და საჭიროებების, მათ კულტურული ფონისა და მისწრაფებებების საპასუხოდ და არ შემოიფარგლონ დომინანტური კულტურის პერსპექტივიდან აქტივობების დაგეგმვა-განხორციელებით.

-ხელი შეეწყოს ქართულენოვან და არაქართულენოვან მოსწავლეთა მშობლების სასწავლო პროცესში ჩართვას, მათთვის ერთობლივი სამუშაო შეხვედრების ორგანიზებით გზით. შეხვედრების მიზანია, ხელი შეუწყოს მშობლებსა და სკოლის წარმომადგენლებს შორის ურთიერთანამშრომლობას, ინტეგრაციის ხელშეწყობისა და მშვიდობიანი და თანასწორი თანაცხოვრების ერთიან ხედვაზე შეთანხმებას და მოსწავლის აკადემიური წარმატების მიღწევის პროცესში მშობლის როლის გაცნობიერებას.

უმნიშვნელოვანესია, რომ მშობელთა ჩართულობის გაზრდის მიზნით ინფორმაცია ყველა მნიშვნელოვან საკითხზე მშობლებისათვის მათთვის გასაგებ ენაზე იქნეს მიწოდებული წარმატებული უკუკავშირისა და თანამშრომლობის უზრუნველსაყოფად.

ამასთან აუცილებელია, მშობლებს სასწავლო პროცესში ჩართულობა და მათი უშუალო მონაწილეობა განემარტოთ გარკვევით და ნათლად, რათა თავიდან იქნეს არიდებული და უნებლიედ სკოლის მიერ არ წახალისდეს მშობლების მხრიდან მოსწავლეთა დასახმარებლად რეპეტიტორობის ინსტიტუტისადმი მიმართვიანობა.

მშობელთა ჩართულობის გასაზრდელად არსებითად მნიშვნელოვანია, სკოლის მიერ შემუშავდეს სტრატეგია, რომელიც თითოეული მშობლის ჩართულობას მისი ენობრივი შესაძლებლობების, უნარების და გამოცდილებების რელევანტურად უზრუნველყოფს.

## დასკვნა

კვლევის წარმოდგენილი შედეგების ანალიზსა და მიგნებებზე დაფუძნებული რეკომენდაციების საფუძველზე დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ კვლევას გააჩნია როგორც სამეცნიერო, ისე პრაქტიკული დანიშნულება. კერძოდ, კვლევის ფარგლებში შემუშავდა ბილინგვური განათლების პროგრამების შეფასების ანალიტიკური ჩარჩო და კვლევის შედეგები გაანალიზდა მასზე დაყრდნობით, რის საფუძველზეც შეფასდა საქართველოს კონტექსტში სუბმერსიული/ერთ ენაზე სწავლების განათლების პროგრამის ეფექტურობა ანალიტიკური ჩარჩოს შესაბამისად განსაზღვრულ მიზნებსა და პრინციპებთან მიმართებით. ამ თვალსაზრისით კვლევა სიახლეა და ხელს შეუწყობს სამომავლოდ ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის შეფასების კვლევას როგორც საქართველოს, ისე საერთაშორისო მასშტაბით, ხოლო საქართველოს კონტექსტში სუბმერსიული პროგრამის შესწავლა სამეცნიერო დებატების საერთაშორისო ჭრილში ახალ პერსპექტივას გააჩენს.

კვლევის შედეგებს აგრეთვე გააჩნიათ პრაქტიკული მნიშვნელობა, რისი გამოყენება და გათვალისწინებაც შესაძლებელია მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების, მრავალფეროვან სასწავლო გარემოში სწავლებისათვის მომზადების, ასევე სკოლის ადმინისტრაციის მომზადებისა და სკოლის სასწავლო გეგმების შემუშავების პროცესში.

## გამოყენებული ლიტერატურა

1. კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ, (2004), ჩამოტვირთულია საიტიდან 14.04.2023 <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/32830?publication=101>
2. კანონი ზოგადი განათლების შესახებ (2005) ჩამოტვირთულია საიტიდან 12.12.2022 <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/29248?publication=98>
3. საქართველოს კანონი საჯარო სამსახურის შესახებ (2004); ჩამოტვირთულია საიტიდან 16.01.2023 <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/3031098?publication=46>
4. განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი სტრატეგია 2017-2021 (2017). ჩამოტვირთულია საიტიდან 12.12.2022 <https://www.mes.gov.ge>
5. მოსახლეობის საყოველთაო აღწერის 2014 წლის ანგარიში, საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახური, ჩამოტვირთულია საიტიდან 10.10.2022 <https://www.geostat.ge/ka/modules/categories/538/metadata-mosakhleoba>
6. შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში სახელმწიფო მინისტრის აპარატის 2014 წლის ანგარიში. ჩამოტვირთულია საიტიდან 03.02.2022 [https://smr.gov.ge/uploads/prev/\\_\\_\\_f546b9b3.pdf](https://smr.gov.ge/uploads/prev/___f546b9b3.pdf)
7. სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სახელმწიფო სტრატეგიის 2017 წლის სამოქმედო გეგმის შესრულების ანგარიში; ჩამოტვირთულია საიტიდან 16.02.2023 [https://smr.gov.ge/uploads/prev/report\\_864b8967.pdf](https://smr.gov.ge/uploads/prev/report_864b8967.pdf)
8. შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში სახელმწიფო მინისტრის აპარატის 2018 წლის ანგარიში. ჩამოტვირთულია საიტიდან 02.02.2019: [http://smr.gov.ge/Uploads/Report2018\\_254ce26c.pdf](http://smr.gov.ge/Uploads/Report2018_254ce26c.pdf)
9. შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში სახელმწიფო მინისტრის აპარატის 2019 წლის ანგარიში. ჩამოტვირთულია საიტიდან 03.02.2022, <https://smr.gov.ge/uploads/2020/2019-Report-Civic-integration.pdf>
10. მულტილინგვური განათლების პროგრამა, (2015), ნანახია საიტზე 10.12.2021, <https://old.tsu.ge/science/?leng=ge&cat=jurnal&jnomeri=4&tid=3>
11. საქართველოს სახალხო დამცველის ანგარიში, (2021), ნანახია საიტზე, 23.02.2023; <https://ombudsman.ge/res/docs/2022040413242699860.pdf>

12. საათობრივი ზადის განაწილების ძირითადი პრინციპები, თავი IX-საათობრივი ზადე; (2015) ჩამოტვირთულია საიტიდან  
06.06.2021:<http://ncp.ge/ge/curriculum/general-part/part-ii-principles-of-lesson-hours-distribution/chapter-x-hourly-schedule-according-to-the-grades-and-mandatory-minimum-of-summative-tasks>
13. სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის ხელშეწყობი სტრატეგია. ( 2015), შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში სახელმწიფო მინისტრის აპარატი, ჩამოტვირთულია საიტიდან 08.02.2023  
[https://smr.gov.ge/uploads/prev/esge\\_402dd469.pdf](https://smr.gov.ge/uploads/prev/esge_402dd469.pdf)
14. ჰააგის რეკომენდაციები ეროვნულ უმცირესობათა განათლების უფლებებთან დაკავშირებით და განმარტებითი ბარათი. (1996), ჩამოტვირთულია საიტიდან 14.04.2023  
<https://www.osce.org/files/f/documents/1/3/32185.pdf>
15. მასწავლებლის პროფესიული ეთიკის კოდექსი. (2010), ჩამოტვირთულია საიტიდან 16.04.2023  
<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/1032919?publication=0>
16. მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი.(2008), ჩამოტვირთულია საიტიდან 16.04.2023  
<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4841342?publication=0>
17. ინტერკულტურული განათლების ასპექტების კვლევა საქართველოს უმაღლესი სასწავლებლების მასწავლებელთა განათლების პროგრამების მიხედვით. (2014); სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის კვლევის ანგარიში. ჩამოტვირთულია საიტიდან 19.07.2022  
<https://cciir.ge/images/pdf/interkulturuli%20umaglesebshi.pdf>
18. ეროვნული სასწავლო გეგმა. (2018). ჩამოტვირთულია 05.06.2021:  
<http://ncp.ge/ge/curriculum/satesto-seqtsia/akhali-sastsavlo-gegmebi-2018-2024/datskebiti-safekhuri-i-vi-klasebi-damtkitsda-2016-tsels>
19. ეთნოსები საქართველოში, სახალხო დამცველის ბიბლიოთეკა.(2008), ჩამოტვირთულია 13.07.2021:  
[http://www.pmmg.org.ge/res/uploads/Etnosebi\\_Saqartveloshi.pdf](http://www.pmmg.org.ge/res/uploads/Etnosebi_Saqartveloshi.pdf)

20. ბურდული, თ (2021), Policy Paper | Educational marginalization: Georgia's Ethnic Minority Groups, წაწახია საიტზე 20.05.2023 <https://geowel.org/en/policy-paper-educational-marginalization-georgias-ethnic-minority-groups/>
21. გორგაძე, ნ. საფაროვა, ლ. ბეჰიევა, ნ (2019); სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სახელმწიფო სტრატეგიისა და სახელმწიფო გეგმის შესრულების მონიტორინგის შედეგები. <https://www.ombudsman.ge/res/docs/2020092518514921894.pdf> ჩამოტვირთულია 29.07.2021
22. გორგაძე, ნ; ტაბატაძე, შ. (2020); ბილინგვური განათლების დანერგვის საპილოტე ფაზის საბოლოო კვლევა. თბილისი, 2020.
23. გრიგულე, ლ, 2010- საქართველოს უმცირესობათა განათლების რეფორმა: ადგილობრივი ინიციატივებიდან სახელმწიფოს მიერ დაგეგმილ უმცირესობათა რეფორმამდე. ჟურნალი „ბილინგვური განათლება“, 2, 2010. (ჩამოტვირთულია საიტიდან: [https://cciir.ge/images/pdf/1348822176\\_BE\\_\\_1\\_GEOpdf.pdf](https://cciir.ge/images/pdf/1348822176_BE__1_GEOpdf.pdf) თარიღი 10.01.2021)
24. მეხუზლა, ს. როშე, ე, 2009- განათლების რეფორმა და ეროვნული უმცირესობები საქართველოში (ჩამოტვირთულია: [https://www.files.ethz.ch/isn/106681/working\\_paper\\_46\\_geo.pdf](https://www.files.ethz.ch/isn/106681/working_paper_46_geo.pdf) თარიღი: 30.12.2020)
25. ტაბატაძე, შ, 2010- ბილინგვური განათლების პროგრამები, რა არჩევანი აქვთ საქართველოში საჯარო სკოლებს, ჟურნალი „ბილინგვური განათლება“, #1, 2010 (ჩამოტვირთულია საიტიდან: [http://multilinguaeducation.org/storage/uploads/articles\\_contents/1300406.pdf](http://multilinguaeducation.org/storage/uploads/articles_contents/1300406.pdf) , თარიღი: 11.01.2021)
26. ტაბატაძე, შ. და გორგაძე, ნ, 2020- საშეღავათო პოლიტიკის ეფექტურობისა და შედეგების კვლევა საქართველოს უმაღლესი განათლების სისტემაში 2010-2019 წლებში. (ჩამოტვირთულია საიტიდან: <https://cciir.ge/images/1.pdf> თარიღი: 12.01.2021)



27. ტაბატაძე, შ. (2014); დაწყებითი კლასების მასწავლებელთა ინტერკულტურული განათლება. ჩამოტვირთულია 12.07.2021: [http://press.tsu.ge/data/image\\_db\\_innova/disertaciebi\\_fsiqologia/shalva\\_tabatadze.pdf](http://press.tsu.ge/data/image_db_innova/disertaciebi_fsiqologia/shalva_tabatadze.pdf)
28. ტაბატაძე, შ. გორგაძე, ნ (2014) ინტერკულტურული განათლების ასპექტების კვლევა საქართველოს უმაღლესი სასწავლებლების მასწავლებელთა განათლების პროგრამების მიხედვით. ჩამოტვირთულია 09.10.2022 საიტიდან: <https://cciir.ge/images/pdf/interkulturuli%20umaglesebshi.pdf>
29. ტაბატაძე, შ. (2015); Factors Influencing the Effectiveness of Bilingual Educational Programs: The Prospects of Pilot Programs in Georgia. DOI:10.17265/1539-8072/2015.02.003 ; ჩამოტვირთულია საიტიდან 06.07.2023 [https://www.researchgate.net/publication/283874566\\_Factors\\_Influencing\\_the\\_Effectiveness\\_of\\_Bilingual\\_Educational\\_Programs\\_The\\_Prospects\\_of\\_Pilot\\_Programs\\_in\\_Georgia](https://www.researchgate.net/publication/283874566_Factors_Influencing_the_Effectiveness_of_Bilingual_Educational_Programs_The_Prospects_of_Pilot_Programs_in_Georgia)
30. ღამბაშიძე, მ. (2017) ქართველი და მიგრანტი სტუდენტების ინტერკულტურული მგრძნობელობის ხარისხი კავკასიის საერთაშორისო უნივერსიტეტში, სამაგისტრო ნაშრომი. ჩამოტვირთულია საიტიდან 22.02.2023 <http://eprints.iliauni.edu.ge/6887/1/Pages%20from%20%E1%83%9B%E1%83%90%E1%83%A0%E1%83%98%E1%83%90%E1%83%9B%20%E1%83%A6%E1%83%90%E1%83%9B%E1%83%91%E1%83%90%E1%83%A8%E1%83%98%E1%83%AB%E1%83%94.pdf>
31. ჯაყელი, თ. წერეთელი, მ; აფთარაშვილი, ი; ბილინგვური განათლება სკოლამდელ საფეხურზე-სიანი თუ სარგებელი? GESJ-Education Science and Psychology , 2017 N4 (46)
32. ჯაჯანიძე,ლ. (2021) A Study on the Growing Tendency of Students Involved in the Submersion Program in Georgian Schools and the Effectiveness of Its Implementation: International Journal of Multilingual Education, #17, pp. 1-24, ჩამოტვირთულია 04.10.2021 <https://doi.org/10.22333/ijme.2021.17001>
33. ჯაჯანიძე, ლ. (2022). Practices of Submersion Education and Readiness of Teachers to Teach in a Culturally Diverse Classroom on the Case of Georgia: International Journal

- of Multilingual Education, #20; pp. 1-13. ჩამოტვირთულია საიტიდან 22.03.2022  
[https://www.multilinguaeducation.org/storage/uploads/articles\\_contents/Jajanidze-1.pdf](https://www.multilinguaeducation.org/storage/uploads/articles_contents/Jajanidze-1.pdf)
34. ჯაჯანიძე, ლ. (2023). Linguistic Minority Students in Linguistic Majority Schools and Teaching in Diverse Classroom Environment, "Proceedings of IAC 2023 in Budapest", ISBN 978-80-88203-32-2 April 2023 in Prague, 1st edition. ჩამოტვირთულია 15.04.2023 საიტიდან <https://www.conferences-scientific.cz/file/9788088203322>
35. Akoglu, G. Yagmur, K. (2016) First-language skills of bilingual Turkish immigrant children growing up in a Dutch submersion context. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 19(6):706-721 ჩამოტვირთულია საიტიდან 03.12.2022 DOI:10.1080/13670050.2016.1181605
36. Ardila, A. Ramos,E. (2007) Speech and Language Disorders in Bilinguals; ნანახია საიტზე 04.03.2023 <https://books.google.ge/>
37. Babbie, E. (2008), The Basics of Social Research, Fourth Edition, Chapman University.
38. Baker, C. 2001. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Third Edition, Chapter 6 (pp. 109-1340, Chapter 20 (pp. 416-438).
39. Baker, C. 2006-ბილინგვური განათლებისა და ბილინგვიზმის საფუძვლები, მეოთხე გამოცემა, თარგმანი: თბილისი, 2010
40. Baker, K. A., & De Kanter, A. A. (1981). Effectiveness of Bilingual Education: A Review of the Literature. Final Draft Report. Baker KA and de Kanter AA. Effectiveness of bilingual education: A review of the literature 1981 Washington, DC U.S. Department of Education, Office of Planning, Budget and Evaluation  
 ჩამოტვირთულია საიტიდან 14.06.2023  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215010.pdf>
41. Baker , Colin ( 2008 ). U.S. bilingual education viewed from abroad . In Josu é M. Gonz á lez (ed.), Encyclopedia of Bilingual Education , Vol. 2 . 871 – 8 . Thousand Oaks, CA : Sage . ჩამოტვირთულია 12.06.2023  
<http://tarbiyati.iki.ac.ir/files/tarbiyati.iki.ac.ir/Encyclopedia%20of%20Bilingual%20Education.pdf>

42. Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. R. Landis (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (p. 515). Thousand Oaks: SAGE.  
 ჩამოტვირთულია საიტიდან 13.02.2023  
<https://doi.org/10.4135/9781452231129.n6>
43. Bialystok, E. (2016): Bilingual education for young children: review of the effects and consequences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, ნანახია საიტზე 11.11.2022 DOI: 10.1080/13670050.2016.1203859
44. Brawn, D, H, Skutnabb-Kangas, T. *Bilingualism in a Multilingual Society: Psycho-social and Pedagogical Implications*. 1995. ჩამოტვირთულია საიტიდან 11.07.2021  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3588176>
45. Carlisle, R.S. (1989) *The Writing of Anglo and Hispanic Elementary School Students in Bilingual, Submersion, and Regular Programs*. ჩამოტვირთულია საიტიდან 17.03.2023 საიტიდან <https://www.jstor.org/stable/44488231>
46. Carrasquillo, A. and Rodriguez, V( 2002) *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*; ნანახია საიტზე - 13.02.2023  
<https://books.google.ge/books?id=opI9TNmZYH0C&lpq=PR9&ots=K4qHQzUXuj&dq=Carrasquillo%20and%20Rodriguez%202002&lr&pg=PR9#v=onepage&q=Carrasquillo%20and%20Rodriguez%202002&f=false>
47. Cohen, A. & Swain, M. (1976)*Bilingual Education: The "Immersion" Model in the North American Context*, Vol. 10, No. 1 (Mar., 1976), pp. 45-53 (9 pages) Published By: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. ჩამოტვირთულია 11.01.2023 საიტიდან  
<https://www.jstor.org/stable/3585938>
48. Collier, Virginia P.(1995) *Acquiring a Second Language for School*. *Directions in Language and Education*, v1 n4 Fall 1995, ჩამოტვირთულია საიტიდან 05.03.2023  
<https://eric.ed.gov/?id=ED394301>
49. Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications. ნანახია საიტზე 12.07.2023

- <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book246896>
50. Curran, M. E. (2003). Linguistic diversity and classroom management. *Theory into Practice*, 42 (4), 338.
51. Cummins, J. (1981) *Bilingualism and Minority-Language Children*. Language and Literacy Series. ჩამოტვირთულია 11.12.2022 საიტიდან  
<https://eric.ed.gov/?id=ED215557>
52. Cummins, J. (1984) *Language Proficiency and academic achievement revisited: A response*. ჩამოტვირთულია 11.12.2022 საიტიდან  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED240882.pdf#page=90>
53. De Mejía, A.-M. (2004). Bilingual Education in Colombia: Towards an Integrated Perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), 381–397. doi:10.1080/13670050408667821
54. Fazio, L; Lyster, R. (1998) *Immersion and Submersion Classrooms: A Comparison of Instructional Practices in Language Arts*, ჩამოტვირთულია 24.01.2023  
<https://doi.org/10.1080/01434639808666358>
55. Gabriel, Elvin; Woolford-Hunt, Carole; and Matthews, Lionel (2010) "Culturally Relevant Approaches to Classroom Management," *TEACH Journal of Christian Education: Vol. 4 : Iss. 1 , Article 5*. Available at:  
<https://research.avondale.edu.au/teach/vol4/iss1/5>
56. Garcia, E.E. (1991) *Effective Instruction for Language Minority Students: The Teacher*, ჩამოტვირთულია 11.01.2022 საიტიდან  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002205749117300210?journalCode=jexa>
57. Garcia, E.(1992) *Teachers for language minority students: evaluating professional standards*. , University of California, Santa Cruz, ნანახია საიტზე 22. 03.2023  
<https://books.google.ge/books?id=LBkmAQAIAAJ&ots=eYwxJTKYK6&dq=Garcia%201992%20%20submersion%20education&lr&pg=PA383#v=onepage&q&f=false>
58. Garcia, O. ( 2009 ). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* . Malden, MA : Wiley - Blackwell .

59. Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students. In T.K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*; DOI:10.1002/9780470756997.ch21
60. Greene, J. P. (1997). A Meta-Analysis of the Rossell and Baker Review of Bilingual Education Research. *Bilingual Research Journal*, 21(2-3), 103–122; ჩამოტვირთულია 16.06.2023 doi:10.1080/15235882.1997.10668656
61. Hammer, M; Bennett, M; Wiseman, R. Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory, ჩამოტვირთულია 13.07.2021 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176703000324?via%3Dihub>
62. Helot, C. Cavalli M. (2017). In García et al. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education*, *Encyclopedia of Language and Education*, Springer International Publishing AG 2017 O. ჩამოტვირთულია 13.05.2023 DOI 10.1007/978-3-319-02258-1\_26
63. Holzbrecher, A. (2004). *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin, Cornelsen, 2004 (191 S).
64. Kloss , H. ( 1998 ). The American Bilingual Tradition. In Wright, W. E. (2012). *Bilingual Education. The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 598–623. doi:10.1002/9781118332382.ch24 ჩამოტვირთულია 12.12. 2022 <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch24>
65. Lambert, W.E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. ნანახია რობერტსთან (1995) *Bilingual Education Program Models: A Framework for Understanding*. *Bilingual Research Journal*, 19(3-4), 369–378.
66. Lewis , E. G. ( 1978 ). Bilingualism and bilingual education: The ancient world to the renaissance . In Bernard Spolsky and R. L. Cooper (eds.), *Frontiers of Bilingual Education*.
67. Leibowitz.A.H. ( 1971 ). Educational Policy and Political Acceptance: The Imposition of English as the Language of Instruction in American Schools . Washington, DC : Center for Applied Linguistics .

68. Mcleavy, T. Elwick, A. (2015). School Improvement in London: a global perspective. Publisher: Education Development Trust, ჩამოტვირთულია 09.02. 2023  
[https://www.researchgate.net/publication/297579440\\_School\\_improvement\\_in\\_London\\_a\\_global\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/297579440_School_improvement_in_London_a_global_perspective)
69. Mackey, W.F. (1972) bilingual education in a binational school: A study of equal language maintenance through free alternation. Newbury House Publishers, 1972
70. Malazonia, D. Maghlakelidze, Sh. Chiabrishvili, N. & Gakheladze G. (2017) Factors of students' intercultural competence development in the context of Georgia, ჩამოტვირთულია საიტიდან 16.03.2023  
[https://www.researchgate.net/publication/315895716\\_Factors\\_of\\_students'\\_intercultural\\_competence\\_development\\_in\\_the\\_context\\_of\\_Georgia](https://www.researchgate.net/publication/315895716_Factors_of_students'_intercultural_competence_development_in_the_context_of_Georgia)
71. Mejia, A.M., 2004, Bilingual Education in Colombia: Towards an Integrated Perspective, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 7 (5) ჩამოტვირთულია საიტიდან 12.06.2023 DOI:10.1080/13670050408667821
72. Mejia, A.M., 2002. Power, prestige, and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education. Via Google Books, წახაზია 10.06.2023  
[https://books.google.pl/books?hl=en&lr=&id=RNbsQBv0NR0C&oi=fnd&pg=PR8&dq=de+Mejia+2002&ots=yH3DMzcWju&sig=mf\\_MCmIO3Exyejpd4mo0a16b7QE&redir\\_esc=y#v=onepage&q=de%20Mejia%202002&f=false](https://books.google.pl/books?hl=en&lr=&id=RNbsQBv0NR0C&oi=fnd&pg=PR8&dq=de+Mejia+2002&ots=yH3DMzcWju&sig=mf_MCmIO3Exyejpd4mo0a16b7QE&redir_esc=y#v=onepage&q=de%20Mejia%202002&f=false)
73. Mill, J.S. (1859), On Liberty. Batoche books, Kitchener, 2001. ჩამოტვირთულია 10.05.2023 <https://socialsciences.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/mill/liberty.pdf>
74. Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. Review of Educational Research, 85(1), 92-128. ჩამოტვირთულია 10.06.2023  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654314548514>
75. Roberts, G.W; Irvine, F.E; Tranter, S; & Spencer L.H. (2010) Identifying priorities for establishing bilingual provision in nurse education: A scoping study; ჩამოტვირთულია 16.02.2023  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S026069170900241X>

76. Rolstad, K., Mahoney, K., & Glass, G. V. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational policy*, 19(4), 572-594. ჩამოტვირთულია 15.06.2023  
[https://www.public.asu.edu/~krolstad/big\\_picture.pdf](https://www.public.asu.edu/~krolstad/big_picture.pdf)
77. Rosado, C. 2006; What Do We Mean By “Managing Diversity”? Originally Published in Sumati Reddy, editor. *Workforce Diversity*, Vol. 3: Concepts and Cases. Hyderabad, India: ICAFAI University
78. Rossell, K.H & Baker, K. (1996) The Educational Effectiveness of Bilingual Education; *Research in the Teaching of English* Vol. 30, No. 1 (Feb., 1996), pp. 7-74 (68 pages), ჩამოტვირთულია 12.03.2023 <https://www.jstor.org/stable/40171543>
79. Skutnabb-Kangas, T. 1981; *Bilingualism or not: the education of minorities*. Multilingual Matters LTD. Bank House, 8 A Hill Road, England
80. Slavin, R., & Cheung, A. (2005). A synthesis of research of reading instruction for English language learners. *Review of Educational Research*, 75(2), 247–284  
 ჩამოტვირთულია საიტოიდან 15.06.2023 <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.3102/00346543075002247>
81. Valdes, G.(2001). 3 Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. ნანახია საიტზე 18.02.2023  
[https://www.researchgate.net/publication/255634720\\_3\\_Heritage\\_Language\\_Students\\_Profiles\\_and\\_Possibilities](https://www.researchgate.net/publication/255634720_3_Heritage_Language_Students_Profiles_and_Possibilities)
82. Valdes, G, 2010 *Between Support and Marginalisation: The Development of Academic Language in Linguistic Minority Children*. ჩამოტვირთულია 14.01.2021  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050408667804>
83. Skutnabb-Kangas, T. (1989) *Multilingualism and the education of minority children*, ჩამოტვირთულია 14.07.2021:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5196227>
84. Tago, M., & Ots, A. (2010). Pupils who speak a "wrong" language: Bilingual children's academic achievement in submersion education. In A. Toomela (Ed.), *Systemic person-oriented study of child development in early primary school* (pp. 133–154).

85. Tikunoff, W. J. (1983). Compatibility of the SBIF features with other research instruction of LEP students. San Francisco: Far West Laboratory ISBIP-83-4.8/10}.
86. Torrance, K. (2006) "Immersion Not Submersion: Volume II: Lessons from Three California School Districts' Switch from Bilingual Education to Structured Immersion," ჩამოტვირთულია საიტიდან  
11.09.2022 [www.lexingtoninstitute.org/library/resources/documents/Education/immersion-not-submersion-converting-english.pdf](http://www.lexingtoninstitute.org/library/resources/documents/Education/immersion-not-submersion-converting-english.pdf).
87. Wiley, T & Wright, W. (2004) Against the Undertow: Language-Minority Education Policy and Politics in the "Age of Accountability"; ჩამოტვირთულია საიტიდან  
09.12.2022 <https://doi.org/10.1177/0895904803260030>
88. Walker, A. Riordan, G (2010). Leading collective capacity in culturally diverse schools, *School Leadership and Management* 30(1):51-63 ჩამოტვირთულია საიტიდან 28.12.2022 DOI:10.1080/13632430903509766
89. Willig, A. C. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of educational research*, 55(3), 269-317.  
ჩამოტვირთულია საიტიდან 16.06.2023  
<https://www.semanticscholar.org/paper/A-Meta-Analysis-of-Selected-Studies-on-the-of-Willig/5d5f7eb8c275e578dcb9e34a53fc7551481feecb>
90. Willig, A. C. (1987). Examining bilingual education research through meta-analysis and narrative review: A response to Baker. *Review of Educational Research*, 57(3), 363-376. ჩამოტვირთულია 16.06.2023 <https://www.jstor.org/stable/1170465>
91. Wright, W. E. (2012). Bilingual Education. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 598–623. doi:10.1002/9781118332382.ch24 ჩამოტვირთულია 12.12. 2022 <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch24>



### მასწავლებელთა ფოკუს-ჯგუფის პროტოკოლი

კვლევა ტარდება თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიის და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის დოქტორანტ ელენე (ლენა)ჯაჯანიძის მიერ. კვლევა ეხება საქართველოს ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეთა სწავლების პროცესს ეროვნული უმრავლესობის სკოლებში, სახელმწიფო ენაზე. კვლევაში მონაწილე პირების იდენტობა ანონიმურია და მათი მონაცემები არ იქნება იდენტიფიცირებული მათ პასუხებთან, გამოიკვეთება ტენდენციები და მიგნებები. თქვენი, როგორც რესპონდენტების გულწრფელი პასუხები საშუალებას მოგვცემს, რომ ნათელი წარმოდგენა შევიქმნათ საკვლევი საკითხის შესახებ და შევიმუშაოთ რეკომენდაციები საგანმანათლებლო პოლიტიკისა და ზოგადი განათლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად.

*შეკითხვების შემთხვევაში, გთხოვთ, დამიკავშირდეთ ტელეფონის ნომერზე: 595 580 280 ან ელ. ფოსტის საშუალებით: [ellene.jajanidze@gmail.com](mailto:ellene.jajanidze@gmail.com)*

*საკონტაქტო პირი: ელენე (ლენა) ჯაჯანიძე*

#### გაცნობა

გთხოვთ წარმოადგინოთ თავი, დაასახელოთ რომელ საგანს ასწავლით.

#### სექცია A. მასწავლებელთა დამოკიდებულება კლასში არსებული მრავალფეროვნების მიმართ და მართვის სპეციფიკა

1.1. როგორ დაახასიათებდით თქვენი კლასის/სკოლის მრავალფეროვან

შემადგენლობას? რა ტიპის მრავალფეროვნებაზე შეგიძლიათ გვესაუბროთ?

(ენობრივი, კულტურული, რელიგიური)

1.2. თქვენ, როგორც სასწავლო პროცესში გამოცდილი პროფესიონალი, როგორ

შეაფასებდით/ დაახასიათებდით ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი

მოსწავლეების სწავლის ფაქტს ქართულ სკოლაში?

**ჩაკითხვა:** თქვენი აზრით, რა არის იმის მიზეზი, რომ თქვენს სკოლაში წლიდან

წლამდე იზრდება ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეთა რიცხვი?

რა დადებითი და უარყოფითი შედეგები შეიძლება ჰქონდეს ამ ტენდენციას ზოგადად სასწავლო პროცესისა და ამ პროცესში ჩართული მხარეებისათვის (ქართულენოვანი და არაქართულენოვანი მოსწავლეები)?

1.3. კლასში არსებული მრავალფეროვნების რა დადებით და უარყოფით მხარეებს გამოყოფდით კლასის მართვის და გაკვეთილების დაგეგმვა-განხორციელების კუთხით?

**ჩაკითხვა:** გიქმნით თუ არა რაიმე ტიპის პრობლემას/ გიშლით თუ არა გარკვეულწილად ხელს კლასში არსებული ენობრივი მრავალფეროვნება საგაკვეთილო პროცესში დროის მენეჯმენტის ან ინსტრუქციების შესრულების კუთხით? გთხოვთ, დაასახელოთ მაგალითი.

როგორ ფიქრობთ, მხოლოდ ქართულ ენაზე მოსაუბრე მოსწავლეები რომ გყავდეთ კლასში საგაკვეთილო პროცესის მართვას და გაკვეთილების დაგეგმვა-განხორციელებას უფრო ეფექტურად შეძლებდით? შეგიძლიათ ახსნათ თქვენი მოსაზრება?

1.4. რამდენად ეძლევა კლასში ყველა მოსწავლეს საკუთარი კულტურის, ტრადიციების გაზიარების შესაძლებლობა? რას აკეთებს სკოლა ამის წასახალისებლად? გთხოვთ, დაასახელოთ მაგალითები.

1.5. ხდება თუ არა კლასში უმრავლესობის მოსწავლეების მხრიდან უმცირესობის კულტურის გაზიარება?

**ჩაკითხვა:** რამდენად კარგად ერკვევიან ეთნიკურად ქართველი მოსწავლეები უმცირესობების კულტურულ მახასიათებლებში? რაში გამოიხატება მათი კულტურული გაცნობიერება? გთხოვთ, მოიყვანოთ კონკრეტული მაგალითები.

1.6. რამდენად უწყობთ თქვენ/ სკოლა ხელს ორი/ ან მეტი კულტურის (სკოლის მოსწავლეთა კულტურული შემადგენლობიდან გამომდინარე) თანაბრად ღირებულად წარმოჩენას ხელს? გთხოვთ, დაასახელოთ, კონკრეტული მაგალითები.

2. როგორია სოციალური ინტერაქცია უმცირესობათა და დომინანტ მოსწავლეებს შორის სკოლაში, სკოლის გარეთ, თემში, რაიონში, საზოგადოებაში (მეგობრობა, მტრობა, იზოლაცია, ინტეგრაცია, პატივისცემა, დაფასება...)?

- 2.1. როგორ არაქართულენოვანი მოსწავლეების მოქალაქეობრივი ცნობიერება და ქართული სახელმწიფოსადმი კუთვნილება?
- 2.2. რამდენად მაღალია არაქართულენოვან მოსწავლეებში საკუთარ ისტორიულ სამშობლოსთან მოქალაქეობრივი და სამოქალაქო პატრიოტიზმის მიმართ დადებითი/ ან უარყოფითი დამოკიდებულება?
- 2.3. რამდენად არიან არაქართულენოვანი მოსწავლეები პოზიტიურად განწყობილი ქართული ენის, კულტურის, ტრადიციების მიმართ?
- 2.4. როგორ ფიქრობთ, რამდენად შეუძლიათ არაქართულენოვან მოსწავლეებს ქართულ და თავის კულტურულ გარემოში თანაბრად ცხოვრება და ფუნქციონირება?
- 2.5. როგორ შეაფასებდით, თქვენი მოსწავლეები რამდენად ტოლერანტულნი არიან მრავალფეროვნებისადმი?
- 2.6. თქვენი აზრით, რამდენად უვითარდებათ არაქართულენოვან და ქართულენოვან მოსწავლეებს მრავალმხრივი ხედვები, სხვადასხვა კულტურული პერსპექტივიდან საკითხის განხილვისა და გაანალიზების უნარები? მოიყვანეთ კონკრეტული მაგალითები.

**სექცია B. მასწავლებელთა მოლოდინები ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეების მიმართ**

2.1 რა მოლოდინები გაქვთ არაქართულენოვანი მოსწავლეებისგან, როდესაც მათთან კლასში პირველად შედიხართ? რამდენად მართლდება თქვენი მოლოდინები წლის ბოლოს?

**ჩაკითხვა:** შეგიძლიათ გაიხსენოთ მაგალითი, როდესაც არაქართულენოვანი მოსწავლის მიმართ დასაწყისში უფრო დაბალი მოლოდინები გქონდათ და ის შეიცვალა? რამ განაპირობებდა ეს ცვლილება? როგორ ახსნით?

არაქართულენოვან მოსწავლეებთან რომ შევადაროთ, რამდენად ხშირად ამართლებენ ქართულენოვანი მოსწავლეები თქვენს მოლოდინებს აკადემიური წარმატების თვალსაზრისით? ახსენით, რა შეიძლება იყოს ამის მიზეზი.

2.2. რამდენად მაღალია თქვენი მოლოდინი არაქართულენოვანი მოსწავლეების მშობლების სასწავლო პროცესში ჩართულობის და სასწავლო პროცესში

ჩართულობის მიმართ? გაქვთ თუ არა განსხვავებული მოლოდინი ქართველი მშობლების მიმართ? რა იწვევს ასეთი ტიპის მოლოდინების არსებობას?

2.3. როგორ ფიქრობთ, არაქართულენოვანი მოსწავლეები რამდენად სრულფასოვნად შეძლებენ თქვენს სკოლაში, ამჟამად არსებული პროგრამით ხარისხიანი, სრული ზოგადი განათლების მიღებას?

2.4. როგორ ფიქრობთ, არაქართულენოვანი მოსწავლეების უმრავლესობა განაგრძობს თუ არა სწავლას უმაღლეს ან პროფესიულ საგანმანათლებლო დაწესებულებაში? რა გაძლევთ ასეთი მოლოდინის ქონის საფუძველს?

**ჩაკითხვა:** მიიჩნევთ, რომ არაქართულენოვან მოსწავლეებს, ისევე როგორც ქართულენოვნებს სკოლა თანაბრად კარგად ამზადებს განათლების შემდგომ საფეხურზე გადასვლისათვის? გთხოვთ, მოიყავნოთ დამადასტურებელი მაგალითები.

ამ თვალსაზრისით გამოყოფდით არაქართულენოვანი მოსწავლეების შემთხვევაში რაიმე შემაფერხებელ ფაქტორებს, რისი უზრუნველყოფაც რაიმე მიზეზის გამო ვერ ხერხდება? დაასახელეთ და ახსენით ეს მიზეზები.

2.5. შეადარეთ ქართულენოვანი და არაქართულენოვანი მოსწავლეები სასკოლო დისციპლინის, საკლასო წესრიგისა სხვა ქცევითი ნორმების დაცვის თვალსაზრისით.

**ჩაკითხვა:** რამდენად ხშირად ხვდებით არაქართულენოვანი მოსწავლეებისაგან ქართულენოვნებთან შედარებით ქცევის ნორმების დარღვევას? როგორ ფიქრობთ, შეიძლება იყოს თუ არა ეს ინსტრუქციის ვერ გაგების მიზეზი ენობრივი ბარიერის გამო? სხვა რა მიზეზებს გამოყოფდით?

### **სექცია C. სასწავლო მეთოდიკა და მიდგომები/საგნების სწავლებასთან**

#### **დაკავშირებული საკითხები**

3.1. აქვს თუ არა გავლენა დაბალ ენობრივ კომპეტენციას საგნობრი შინაარსის

შესწავლაზე? როგორ ახდენთ დაბალი ენობრივი კომპეტენციის დაბალანსებას

სწავლის ათვისებისას და რამდენად ხდება სასწავლო შინაარსის მორგება

მოსწავლეთა ენობრივ კომპეტენციებზე?

- 3.2. რამდენად ხშირად იყენებთ საგანს მოსწავლეთა ენობრივი კომპეტენციების გასაზრდელად? თქვენი აზრით, განაპირობებს თუ არა ენობრივი პრობლემები ჩამორჩენას საგანში?
- 3.3. გთხოვთ, გაგვიზიაროთ, როგორ ახდენთ მოსწავლეთა შეფასებას საგნობრივი კომპეტენციების თვალსაზრისით, ითვალისწინებთ თუ არა ენობრივ პრობლემებს, ან ახერხებთ თუ არა გამიჯნოთ ადგილი აქვს ენობრივი პრობლემებს თუ ეს საგნობრივი შინაარსისა და საგნობრივ კომპეტენციებთან დაკავშირებულ პრობლემებია? გთხოვთ, მოიყვანოთ კონკრეტული მაგალითები.
- 3.4. გქონიათ თუ არა შემთხვევები, როცა ხვდებით, მოსწავლემ იცის საგანი მაგრამ არ ჰყოფნის ენობრივი კომპეტენცია მის გადმოსაცემად. თუ გამოგიყენებიათ მშობლიური ენა ამ შემთხვევაში და/ან მიგიციათ მოსწავლისათვის მაღალი შეფასება მიუხედავად იმისა, რომ ქართულად ვერ ახერხებდა შესაბამისი ცოდნის დადასტურებას?
- 3.5. როგორ ფიქრობთ, ახდენთ თუ არა სასწავლო მასალების გამარტივებას მოსწავლეთა ენობრივი კომპეტენციიდან გამომდინარე და თქვენი შეფასებით, იწვევს თუ არა ეს პრობლემებს საგანში ჩამორჩენის თვალსაზრისით?
- 3.6. თქვენი შეფასებით, ხელს უშლის თუ არა არაქართულენოვან მოსწავლეებზე ფოკუსირება საერთო სასწავლო პროცესის შეფერხებას, ზარალდებიან თუ არა ქართველი მოსწავლეები ამ პროცესით? წარმოადგენს თუ არა ამ ტიპის მრავალფეროვნება პრობლემას სასწავლო პროცესისათვის?
- 3.7. ყველაზე მეტად რომელი საგნებია, სადაც ენობრივი დაბალი კომპეტენცია უქმნის მოსწავლეებს პრობლემებს საგნის ათვისების თვალსაზრისით?
- 3.8. არსებობს თუ არა განსხვავება საგნის ცოდნის თვალსაზრისით ქართულენოვან და არაქართულენოვან მოსწავლეებს შორის? რა განაპირობებს ამ განსხვავებას ასეთის არსებობის შემთხვევაში? გთხოვთ, განიხილოთ ყველა ასპექტი, მათ შორის ენობრივი ასპექტებიც.
- 3.9. იყენებთ თუ არა მოსწავლეთა მშობლიურ ენას საგნის სწავლებისას (თარგმნის, მშობლიურ ენაზე მასალების მიწოდების და ა.შ. თვალსაზრისით;

- 3.10. როგორ შეაფასებდით მოსწავლეთა საგნობრივ ცოდნას არაქართულენოვან მოსწავლეებში, ქართულენოვან მოსწავლეებში? გთხოვთ შეადაროთ ეს ორი ჯგუფი. რა განსხვავებებია, რა არის საერთო?
- 3.11. სწავლების პერიოდში ყველაზე ხშირად რა მეთოდებს იყენებთ? გთხოვთ, დაასახელოთ. ჩაკითხვა: რომელ მეთოდს/ ტექნიკას გამოყოფდით, რომელსაც კლასში ყველაზე ხშირად იყენებთ და წარმატებულად აფასებთ? გთხოვთ, აღწერეთ, რატომ მიგაჩნიათ ეს მეთოდი ეფექტურად? როგორ აფასებთ კლასში მისი გამოყენების ეფექტურობას? ეს მეთოდი ერთნაირად ეფექტურია ქართულენოვან მოსწავლეებსა და არაქართულენოვან მოსწავლეებთან სწავლების დროს?
- არის თუ არა ისეთი მეთოდები, რომელიც ჯერ არ გამოგიყენებიათ რაიმე ხელისშემშლელი მიზეზის გამო (ინფრასტრუქტურა, რესურსები, ენობრივი პრობლემა და სხვა), მაგრამ მიგაჩნიათ, რომ უკეთესი სწავლებისათვის დაგეხმარებოდათ?
- 3.12. როგორ/რის გათვალისწინებით არჩევთ შესაბამის მეთოდს/ ტექნიკას, რომლის დახმარებითაც ხსნით ამა თუ იმ გაკვეთილზე ახალ მასალას, ან ცდილობთ განამტკიცოთ განვლილი მასალა?
- 3.13. სახელმძღვანელოების გარდა რა ტიპის მასალებს/ რესურსებს იყენებთ სასწავლო პროცესში? რამდენად ხშირად ქმნით თვითონ, დამოუკიდებლად მოსწავლეების საჭიროებაზე მორგებულ სასწავლო რესურსებს? რამდენად ხდება ამ რესურსების ურთიერთგაცვლა და თანამშრომლობა იმ კოლეგებს შორის, რომლებიც თქვენს სკოლაში ასწავლიან? იმ კოლეგებს შორის, რომლებსაც თქვენი სკოლის მსგავსად ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეები ჰყავთ კლასში?
- 3.14. თქვენთვის რაიმე ტიპის ტრენინგი/ ვორქშოპი შემოუთავაზებიათ მრავალფეროვან კლასში ინტერკულტურული სწავლების მეთოდების დაუფლების მიზნით? *თუ პასუხი დადებითია რომელიმე მონაწილესთან მაინც:* როგორი ტიპის ორგანიზაციებისაგან მიგიღიათ ეს შემოთავაზება? რა გამოცდილება შეგძინათ ამ ვორქშოპმა? ვორქშოპის შემდეგ რა ტიპის

ცვლილებები განახორციელეთ სწავლების თქვენეულ სტრატეგიებსა და მიდგომებში?

- 3.15. რას შეცვლიდით სასწავლო რესურსებთან და სასკოლო აქტივობებთან დაკავშირებით? ხომ არ არსებობს რაიმე ტიპის დაბრკოლება ამ ცვლილებების განსახორციელებლად? (ფინანსური, პოლიტიკური, ადმინისტრაციულ-ბიუროკრატიული და ა.შ.), დაასახელოთ.

#### **სექცია D. უმცირესობის მოსწავლეთა მშობლიური ენის განვითარება**

- 4.1 რამდენად ხდება თქვენს სკოლაში უმცირესობის მოსწავლეებში მშობლიური ენის უნარების განვითარება? გაქვთ თუ არა ზოგადად ინფორმაცია, როგორ და რამდენად ივითარებენ მოსწავლეები კომპეტენციებს მშობლიურ ენაში?
- 4.2 გამოიყენება თუ არა მოსწავლეთა მშობლიური ენა სწავლების პროცესში გაკვეთილზე საჭიროებიდან გამომდინარე ენების მონაცვლებისთვის; იყენებთ თუ არა თარგმანს მშობლიური ენის გამოყენებით მოსწავლეთა ენობრივი საჭიროებიდან გამომდინარე?
- 4.3 სკოლის დამთავრებისას, როგორ ფიქრობთ, როგორია უმცირესობის მოსწავლეთა მშობლიური ენის კომპეტენციები წერა, კითხვის, მოსმენა, ლაპარაკის მიმართულებით?

#### **სექცია E. უმცირესობის მოსწავლეთა მეორე ენის კომპეტენციები (ქართული ამ შემთხვევაში/ სწავლების ენა)**

- 5.1 რამდენად მომზადებულები არიან მოსწავლეები სკოლაში შემოსვლისას ენობრივი კომპეტენციების თვალსაზრისით (რა მიმართულებით აქვთ ენობრივი უნარები ქართულში ან თუ აქვთ საერთოდ განვითარებული)?
- 5.2 არის თუ არა კლასში სხვადასხვა ენობრივი კომპეტენციის მოსწავლე? როგორ უმკლავდებით განსხვავებულ ენობრივ კომპეტენციებს სწავლების ენაში, გთხოვთ მოიყვანოთ კონკრეტული მაგალითი;
- 5.3 მეორე ენის ცოდნის თვალსაზრისით, რამდენად ახერხებენ არაქართულენოვანი მოსწავლეები სახელმწიფო ენის სრულფასოვნად დაუფლებას, რომ შევადაროთ

ქართულენოვან მოსწავლეებს. რამდენად დიდია განსხვავება ენობრივ კომპეტენციებს შორის სწავლების დასასრულს?

5.4 ენობრივი უნარების თვალსაზრისით, ქართულ ენაში, როგორ შეაფასებდით მოსწავლეთა ენობრივ კომპეტენციებს (წერა, კითხვა, მოსმენა, ლაპარაკი) დაწყებითი საფეხურის ბოლოს, საბაზო საფეხურის ბოლოს, საშუალო საფეხურის ბოლოს?

#### **სექცია F.მოსწავლეთათვის თანასწორი სწავლება.**

6.1 რამდენად თანასწორ განათლებას იღებენ ქართულენოვანი და არაქართულენოვანი მოსწავლეები თქვენს სკოლაში;

6.2 როგორ ფიქრობთ, სკოლის დამთავრების შემდეგ რამდენად თანაბრად კონკურენტუნარიანები არიან არაქართულენოვანი მოსწავლეები ქართულენოვანებთან შედარებით (რა განსხვავებებია ამ თვალსაზრისით? თუ არის განსხვავებები?)

6.3 რამდენად აქვს სკოლას ყველა მოსწავლის თანასწორობაზე დაფუძნებული მიდგომა სკოლის მართვაში, სწავლებაში, კლასგარეშე აქტივობებში და ა.შ. და რაში გამოიხატება ეს? მოიყვანეთ კონკრეტული მაგალითი.

6.4 რამდენად ხდება თანასწორობის პრინციპებზე დაფუძნებით სწავლება სხვადასხვა საგანში, რამდენად ხდება სხვადასხვა საკითხის განხილვა განსხვავებული კულტურული პერსპექტივით, მათ შორის ისტორიული, ლიტერატურული ნაწარმოებების და ა.შ.

#### **სარეკომენდაციო ნაწილი**

ხომ არ გეჩნებოდათ რაიმე რეკომენდაცია/სურვილი სასწავლო პროცესის გასაუმჯობესებლად სხვადასხვა მიმართულებით რომელიმე ინსტიტუციის მისამართით, რომელიც თქვენი კომპეტენციის ფარგლებში ვერ ხორციელდება? **მადლობას გიხდით თანამშრომლობისათვის!**



**ჩაღრმავებული ინტერვიუს პროტოკოლი სკოლის დირექტორებისათვის**

კვლევა ტარდება თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიის და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის დოქტორანტ ელენე(ლენა) ჯაჯანიძის მიერ. კვლევა ეხება საქართველოს ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეთა სწავლების პროცესს ეროვნული უმრავლესობის სკოლებში, სახელმწიფო ენაზე. კვლევაში მონაწილე პირების იდენტობა ანონიმურია და მათი მონაცემები არ იქნება იდენტიფიცირებული მათ პასუხებთან, გამოიკვეთება ტენდენციები და მიგნებები. თქვენი, როგორც რესპონდენტების გულწრფელი პასუხები საშუალებას მოგვცემს, რომ ნათელი წარმოდგენა შევიქმნათ საკვლევი საკითხის შესახებ და შევიმუშაოთ რეკომენდაციები საგანმანათლებლო პოლიტიკისა და ზოგადი განათლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად.

*შეკითხვების შემთხვევაში, გთხოვთ, დამიკავშირდეთ ტელეფონის ნომერზე: 595 580 280 ან ელ. ფოსტის საშუალებით: [ellene.jajanidze@gmail.com](mailto:ellene.jajanidze@gmail.com)*

*საკონტაქტო პირი: ელენე(ლენა) ჯაჯანიძე*

**სექცია A.სკოლაში არსებული მრავალფეროვნება**

- 2.7. როგორ დაახასიათებდით თქვენი სკოლის მრავალფეროვან შემადგენლობას? რა ტიპის მრავალფეროვნებაზე შეგიძლიათ გვესაუბროთ?
- 2.8. სკოლაში არსებული მრავალფეროვნების რა დადებით და უარყოფით მხარეებს გამოყოფდით სკოლის მართვის კუთხით?
- 2.9. რით განსხვავდება თქვენი, როგორც ენობრივად მრავალფეროვანი შემადგენლობის მქონე სკოლის დირექტორის საქმიანობა ჩვეულებრივი, მოსწავლეთა ჰომოგენური შემადგენლობის მქონე სკოლის დირექტორის საქმიანობისაგან?
- 2.10. რა სირთულეებს აწყდებით მოსწავლეებთან სასკოლო წესრიგის და უსაფრთხო გარემოს შენარჩუნების პროცესში? როგორ უმკლავდებით არსებულ გამოწვევებს?

**ზონდირება:** გთხოვთ, გამოყოთ ისეთი გამოწვევები, რომელსაც შედარებით წარმატებულად და ეფექტურად გაართვით თავი მუშაობის პროცესში. გთხოვთ, ასევე გამოყოთ ისეთი გამოწვევები, რომელიც ამ დრომდე გამოწვევად რჩება. დაასახელეთ ამის სავარაუდო მიზეზები.

2.11. თქვენ, როგორც სასწავლო პროცესში გამოცდილი პროფესიონალი, როგორ შეაფასებდით/ დაახასიათებდით ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეების სწავლას ქართულ სკოლაში?

**ზონდირება:** თქვენი აზრით, რა არის იმის მიზეზი, რომ თქვენს სკოლაში წლიდან წლამდე იზრდება ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეთა რიცხვი?

რა დადებითი და უარყოფითი შედეგები შეიძლება ჰქონდეს ამ ტენდენციას სასწავლო პროცესისა და ამ პროცესში ჩართული მხარეებისათვის (ქართულენოვანი და არაქართულენოვანი მოსწავლეები)?

2.12. რა მოლოდინები გაქვთ არაქართულენოვანი მოსწავლეების მიმართ, როდესაც ისინი თქვენს სკოლას ირჩევენ სწავლისათვის? გქონიათ თუ არა შემთხვევა გერჩიათ მათთვის ახლომდებარე აზრებიჯანულენოვან სკოლაში სწავლის დაწყება/ გაგრძელება? რატომ კი ან რატომ არა? რჩევის შემთხვევაში, რამდენად ითვალისწინებენ მშობლები თქვენს რჩევას?

2.13. რა გამოწვევებს უქმნის მასწავლებლებს კლასში არსებული მრავალფეროვნება? რამდენად და როგორ ეხმარებით თქვენ მათ ამ მრავალფეროვნების მართვაში?

2.14. გაქვთ თუ არა გავლილი რაიმე ტიპის ტრენინგი ან სემინარი, სადაც თქვენი სკოლის საჭიროებებზე მორგებული პრაქტიკები და სწავლება იყო შემოთავაზებული? ვისი ორგანიზებული იყო ეს სემინარი/ ტრენინგი?

2.15. რამდენად ხედავთ იმის საჭიროებას, რომ ენობრივი და კულტურული მრავალფეროვნების მართვის კუთხით დროდადრო გიტარდებოდეთ ტრენინგი/ სემინარი როგორც სკოლის დირექტორს? რატომ კი ან რატომ არა?

## სექცია B. სასწავლო პროცესში მხარდაჭერა სკოლისათვის

2.1. რამდენად გამართულად ხორციელდება სასწავლო პროცესი საბაზო საფეხურზე რესურსების უზრუნველყოფის თვალსაზრისით (ინფრასტრუქტურა,

- სახელმძღვანელოები და მათზე ხელმისაწვდომობა, ბიბლიოთეკა, კომპიუტერული ტექნოლოგიების გამოყენება სასწავლო პროცესში და ა.შ
- 2.2.სახელმძღვანელოების გარდა რა ტიპის მასალებს/ რესურსებით უზრუნველყოფთ მასწავლებლებს და მოსწავლეებს სასწავლო პროცესში?
- 2.3.რა დამატებით მხარდაჭერას იღებთ განათლების სამინისტროსგან თქვენი სკოლის ენობრივი მრავალფეროვნების საჭიროებებიდან გამომდინარე? გთხოვთ, მოიყვანოთ კონკრეტული მაგალითები.
- 2.4.მრავალფეროვან სასწავლო გარემოში სწავლებისათვის საჭირო რესურსების უზრუნველყოფის მოთხოვნით მიგიმართავთ რესურს-ცენტრის, სამინისტროს ან ადგილობრივი თვითმმართველობისათვის? რატომ კი ან რატომ არა?
- 2.5. განათლების სისტემისაგან რა დამატებითი მხარდაჭერის საჭიროება დგას ამ ეტაპზე სკოლაში იმისათვის, რომ უფრო ეფექტურად მოახერხოთ სკოლის მართვა?

### **C.მოსწავლეთა საჭიროებების ცოდნა**

- 3.1.რამდენად იცნობთ მოსწავლეების პრობლემებს, რომლებსაც ისინი აწყდებიან სწავლის დაწყებისას, სწავლის პროცესში თუ სწავლის დასრულების შემდეგ?
- 3.2.რა მექანიზმებს მიმართავთ მოსწავლეთა პრობლემების მოსაგვარებლად?
- 3.3.როგორ ფიქრობთ, რამდენად თანაბარი შესაძლებლობები ეძლევათ სკოლის ეთნიკურად ქართველ და არაქართველ მოსწავლეებს სრულყოფილი ზოგადი განათლების მისაღებად? რა ტიპის დაბრკოლებები არსებობს ამ კუთხით? ხომ ვერ დააკონკრეტებდით?
- 3.4.როგორ ფიქრობთ, სწავლის დაწყებისას გარკვეულ ეტაპზე რამდენად უნდა ხდებოდეს არაქართულენოვან მოსწავლეთა მხარდაჭერა /დახმარება ენობრივი თვალსაზრისით? როგორ ფიქრობთ რა ტიპის დახმარება შეიძლება იქნეს გაწეული ამ მოსწავლეებისათვის?
- 3.5.რამდენად ხშირად იღებენ ეთნიკურად არაქართველი მოსწავლეები მონაწილეობას სხვადასხვა ტიპის ინტელექტუალურ შეჯიბრებასა და ოლიმპიადებში? მაგალითად, კინგსი, ევერესტი. თუ არ იღებენ მონაწილეობას, როგორ ფიქრობთ, რა არის ამის მიზეზი?

**სექცია D. ურთიერთთანამშრომლობის პრაქტიკები და სწავლების ხარისხის მონიტორინგი**

- 4.1. მასწავლებლებისა და ადმინისტრაციის ურთიერთთანამშრომლობის როგორი პრაქტიკა არსებობს თქვენს სკოლაში? რამდენად განიხილება არაქართულენოვანი და ქართულენოვანი მოსწავლეების საჭიროებების მიხედვით სხვადასხვა აქტივობის დანერგვა მასწავლებლებსა და დირექციას შორის? ვისი ინიციატივით იმართება ასეთი შეხვედრები? რამდენად ხშირად საუბრობენ მასწავლებლები სასწავლო პროცესში არსებულ გამოწვევებზე თქვენთან? სასწავლო პრობლემების გადაჭრის რა მექანიზმები გაქვთ შემუშავებული? გთხოვთ, მოიყვანოთ კონკრეტული მაგალითები.
- 4.2. სწავლების ხარისხის მონიტორინგის რა მექანიზმები არსებობს ამჟამად თქვენს სკოლაში? როგორ აკონტროლებთ სწავლების ხარისხს?
- 4.3. როგორ ფიქრობთ, რამდენად საკმარისია სწავლების ხარისხის ეფექტურობისათვის თქვენს სკოლაში არსებული მონიტორინგის მექანიზმები?
- 4.4. ახორციელებთ თუ არა სკოლის თვითშეფასებას? თუ კი, რა დაგანახათ ამ პრაქტიკამ?

**სექცია E. სასკოლო გარემო და მოსწავლეთა სოციო-კულტურული ინტეგრაცია**

- 5.1. როგორ შეაფასებდით თქვენი სკოლის გარემოს? როგორ ურთიერთობები აქვთ მოსწავლეებს ერთმანეთთან?
- 5.2. რა წამახალისებელი მექანიზმები გაქვთ შემუშავებული და ამოქმედებული ქართულენოვანი და არაქართულენოვანი მოსწავლეების ურთიერთობების გაუმჯობესებისათვის?
- 5.3. რა ტიპის საგანმანათლებლო/კულტურულ ღონისძიებებს მართავს სკოლა მოსწავლეთათვის? რამდენად არის ასეთი ღონისძიებების დროს გათვალისწინებული მოსწავლეთა მრავალფეროვნება? რა მიმართულებით არიან ჩართული ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეები სასკოლო კლასგარეშე ღონისძიებებში? რამდენად აისახება ეთნიკური უმცირესობის წარმოადგენელთა კულტურა და ტრადიციები ასეთი ღონისძიებების ჩატარების დროს?

5.4 არის თუ არა სასკოლო სივრცეში რაიმე ამსახველი ნიშნანი/ნივთები თქვენი სკოლის კულტურული მრავალფეროვნებისა?

5.5 თქვენ როგორ სკოლის დირექტორი, რა მექანიზმებს მიმართავთ იმისათვის, რომ წახალისოთ მოსწავლეები, ისწავლონ და გაიგონ უფრო მეტი ერთმანეთის ენის, კულტურისა და რელიგიის შესახებ? მოიყვანეთ კონკრეტული მაგალითები.

#### **სექცია F. სარეკომენდაციო ნაწილი**

6.1 ხომ არ გეჩნებოდათ რაიმე რეკომენდაცია/სურვილი სკოლის მართვის პროცესის გასაუმჯობესებლად სხვადასხვა მიმართულებით რომელიმე ინსტიტუციის მისამართით, რომელიც თქვენი კომპეტენციის ფარგლებში ვერ ხორციელდება?

**მადლობას გიხდით თანამშრომლობისათვის!**

**სუბმერსიული სკოლის კურსდამთავრებულთა ფოკუს-ჯგუფის პროტოკოლი**  
კვლევა ტარდება თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიის და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის დოქტორანტ ელენე(ლენა) ჯაჯანიძის მიერ. კვლევა ეხება საქართველოს ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეთა სწავლების პროცესს ეროვნული უმრავლესობის სკოლებში, სახელმწიფო ენაზე. კვლევაში მონაწილე პირების იდენტიფიკაცია ანონიმურია და მათი მონაცემები არ იქნება იდენტიფიცირებული მათ პასუხებთან, გამოიკვეთება ტენდენციები და მიგნებები. თქვენი, როგორც რესპონდენტების გულწრფელი პასუხები საშუალებას მოგვცემს, რომ ნათელი წარმოდგენა შევიქმნათ საკვლევი საკითხის შესახებ და შევიძუშაოთ რეკომენდაციები საგანმანათლებლო პოლიტიკისა და ზოგადი განათლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად.

*შეკითხვების შემთხვევაში, გთხოვთ, დამიკავშირდეთ ტელეფონის ნომერზე: 595 580 280 ან ელ. ფოსტის საშუალებით: [ellene.jajanidze@gmail.com](mailto:ellene.jajanidze@gmail.com)*

*საკონტაქტო პირი: ელენე(ლენა) ჯაჯანიძე*

### **სექცია ა. გაცნობა**

- 1.1. გთხოვთ, წარმოადგინოთ თქვენი თავი და გვითხრათ, რამდენი წლის ხართ და სად/ რომელ პროგრამაზე სწავლობთ ამჟამად.
- 1.2. გთხოვთ, რიგრიგობით დაასახელოთ რომელი იყო თქვენი საყვარელი საგანი სკოლაში და ახნათ მიზეზიც.

### **სექცია ბ. მშობლიური ენის განვითარება და გამოყენება**

- 2.1 რამდენად ხდებოდა თქვენს სკოლაში ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეების მშობლიური ენის უნარების განვითარება? იყო თუ არა შემოთავაზებული დამატებითი/ თავისუფალი გაკვეთილები/ ან წრეები მშობლიურ ენაზე?
- 2.2. იყენებდნენ თუ არა მასწავლებლები თქვენს მშობლიურ ენას სწავლების პროცესში/ გაკვეთილზე საჭიროებიდან გამომდინარე ენების მონაცვლებისთვის? საკითხის დაზუსტების, ახნის/განმარტების მიზნით?

- 2.3. იყენებდნენ თუ არა თქვენი პედაგოგები თარგმანს თქვენს მშობლიურ ენაზე მოსწავლეთა ენობრივი საჭიროებიდან გამომდინარე; თავად თარგმნიდნენ თუ თქვენს თანაკლასელებს დაიხმარდნენ თარგმნის დროს?
- 2.4. რამდენად ხშირად გამოიყენებდით მშობლიურ ენას სკოლაში კლასგარეშე (მოსწავლეებს შორის ურთიერთობისას, მასწავლებლებთან, ადმინისტრაციასთან) ურთიერთობისას?
- 2.5. სკოლის დამთავრებისას, თქვენ როგორ შეფასებდით თქვენს უნარებს მშობლიურ ენაში წერის, კითხვის, მოსმენის, ლაპარაკის მიმართულებით?
- 2.6. ამზადებდნენ თუ არა მასწავლებლები თვალსაჩინოებებს ორ ენაზე? თქვენი მშობლიური ენის და ქართული ენის გამოყენებით?
- 2.7. თქვენ თუ გქონიათ შესაძლებლობა სკოლაში პროექტი/ დავალება მოგემზადებინათ მშობლიური ენაზე/ ან ორივე ენაზე?

**სექცია გ. მეორე ენის კომპეტენციები (ქართული - სწავლების ენის)**

- 3.1. რამდენად მომზადებულები იყავით სკოლაში შემოსვლისას/ ან გადმოსვლისას ქართულ ენის ცოდნის თვალსაზრისით? ჩამოთვლილთაგან რომელი უნარები გქონდათ უფრო კარგად განვითარებული: კითხვა, წერა, ლაპარაკი, მოსმენა?
- 3.2. ქართულ სკოლაში შესვლამდე, სად ისწავლეთ ქართული ენა?
- 3.3. ქართულ ენაზე სწავლის პერიოდში, ყველაზე მეტად რომელ საგანში გხვდებოდათ სირთულეები? კონკრეტულად რა ტიპის სირთულე იყო ეს? მოიყვანეთ მაგალითი.
- 3.4. რამდენად ხშირად ეუბნებოდით მასწავლებელს, როდესაც ენობრივად რაიმეს ვერ იგებდით გაკვეთილზე?
- 3.5. თქვენი შეფასებით, მასწავლებლები ითვალისწინებდნენ არაქართულენოვანი მოსწავლეების ენობრივ სირთულეებს? რაში გამოიხატებოდა ეს?

**სექცია დ. საგნების სწავლებასთან დაკავშირებული საკითხები**

- 4.1. რამდენად კარგად და ყველა ბავშვისათვის გასაგებად ხსნიდნენ მასწავლებლები გაკვეთილს?

- 4.2. რას აკეთებდნენ მასწავლებლები იმაში დასარწმუნებლად, რომ ყველა მოსწავლემ გაიგო მასალა?
- 4.3. რას აკეთებდნენ მასწავლებლები, როცა რომელიმე მოსწავლე ვერ იგებდა გაკვეთილს?
- 4.4. ამარტივებდნენ თუ არა არა სასწავლო მასალას მასწავლებლები იმ მოსწავლეებისთვის, ქართულ ენაზე შინაარსის გაგების სირთულე ჰქონდა?
- 4.5. რას გაიხსენებდით, რაც ყველაზე მეტად მოგწონდათ ან რაც ყველაზე ნაკლებად მოგწონდათ მასწავლებელთა სწავლებაში?
- 4.6. გქონიათ თუ არა სიტუაცია, როდესაც საგანი იცოდით, მაგრამ არ გქონდათ საკმარისი ცოდნა ქართული ენის, რომ შინაარსი სათანადოდ გადმოგეცათ? თუ კი, ასეთ დროს როგორ შეფასებას გიწერდათ მასწავლებელი?
- 4.7. შეფასების დროს მასწავლებლები რა ტიპის უკუკავშირს გაძლევდნენ? მაგ. რა იყო კარგად გაკეთებული, რას სჭირდებოდა გამოსწორება?
- 4.8. გაგჩენიათ თუ არა იმის შეგრძნება, რომ მასწავლებელი თქვენ უფრო ადვილ ტექსტს/ დავალებას გაძლევდათ, ვიდრე ქართულენოვან მოსწავლეებს? ასეთი მიდგომა უფრო მოგწონდათ თუ უფრო გაღიზიანებდათ? რატომ?

**სექცია ე. მოსწავლეებში ტოლერანტობის, მულტიკულტურალიზმის, მრავალმხრივი ხედვების განვითარება**

- 5.1. რატომ მიგაჩნიათ მნიშვნელოვნად ქართული ენის ცოდნა?
- 5.2. თქვენთვის რას ნიშნავს იყო საქართველოს მოქალაქე? როგორ ფიქრობთ, რა სიკეთეები და უარყოფითი მხარეები აქვს საქართველოს მოქალაქეობას?
- 5.3. დაასახელეთ სამი გრძნობა/შეგრძნება, რომელიც გეუფლებათ, როდესაც თქვენს ისტორიულ სამშობლოზე ფიქრობთ, ან ახსენებთ/ ან საუბრობთ?
- 5.4. რა მოგწონთ ქართულ კულტურასა და ტრადიციებში ყველაზე მეტად? რა არ მოგწონთ?
- 5.5. როდის და სად გაეცანით ყველაზე კარგად ქართულ კულტურას და ტრადიციებს?



5.6. თქვენ თუ გქონდათ სკოლაში თქვენი ეროვნული კულტურის წარმოდგენის სურვილი და შესაძლებლობა?

5.7. აზერბაიჯანული ეროვნებისათვის დამახასიათებელი რომელი ტრადიციის/ კულტურული ნიმუშის/ ლიტერატურის/ ფილმის გაცნობას ისურვებთ თქვენი ქართველი თანაკლასელებისათვის? რატომ შეარჩიეთ ეს კონკრეტული? ახსენით.

5.8. თქვენ ადვილად ეგუებით თქვენგან განსხვავებულ ადამიანებს? მაგალითად, მათ ვისაც განსხვავებულად აცვია, განსხვავებული კანის ფერი აქვს..

### **სექცია ვ. მოსწავლეთა თანასწორი სწავლება**

6.1. როგორ ფიქრობთ, რამდენად თანასწორ განათლებას იღებენ ქართულენოვანი და არაქართულენოვანი მოსწავლეები თქვენს სკოლაში?

6.2. სკოლის დამთავრების შემდეგ რამდენად თანაბრად კონკურენტუნარიანები ხართ ქართულენოვან მოსწავლეებთან შედარებით? მაგალითები.

6.3. რამდენად ითვალისწინებდნენ სკოლის ადმინისტრაცია და სკოლის მასწავლებლები ყველა მოსწავლის ინტერესებს და საჭიროებებს როგორც სწავლის დროს, ასევე კლასგარეშე აქტივობების დაგეგმვისას?

### **სექცია ზ. სოციალური ინტერაქცია**

7.1. რამდენად ხშირად გქონდათ ურთიერთობა კლასის გარეთ თქვენს ქართველ თანაკლასელებთან? მასწავლებლებთან? ქართველ მეზობლებთან? რა საკითხებთან დაკავშირებით ურთიერთობდით ხოლმე? რას დაარქმევდით ამ ტიპის ურთიერთობას ქართველებთან?

### **შეჯამება**

-თქვენ რომ ყოფილიყავით ისეთი სკოლის დირექტორი/ ან მასწავლებელი, სადაც სხვადასხვა ენობრივი ჯგუფი სწავლობს, რას გააკეთებდით სხვანაირად, ვიდრე ეს თქვენს სკოლაში ხდებოდა?

რამეს ხომ არ დამატებდით თქვენის სკოლის შესახებ, რაზეც მე კითხვა არ დაგისვით? **მადლობა კვლევაში მონაწილეობისათვის!**