

ბილინგვური განათლება

BILINGUAL EDUCATION

**სამეცნიერო-საგანმანათლებლო
ჟურნალი**

№ 6, 2011

ქვეყნული გამოცემა ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა უმაღლესი კომისიის ოფისის მხარდაჭერით პროექტის „მულტილინგუური განათლების რეფორმის მხარდაჭერა საქართველოში“ ფარგლებში



The journal „Bilingual Education“ is published in the framework of the project „Supporting Multilingual Educational Reform in Georgia“. The project is funded by the office of OSCE High Commissioner on National Minorities

რედაქტორი:

ზინა წერეთელი, ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, ისე სრულ პროფესორი

რედაქოლეზია:

ოსტ გაბერტი, ელენის სახელობის შინის ფრანკფურტის უნივერსიტეტის შედარებითი ენათმეცნიერების ინსტიტუტის ხელმძღვანელი, პროფესორი

შალვა ტაბატაძე, „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის ხელმძღვანელი“

პრივიტა შილინა, რიგის უნივერსიტეტის პროფესორი, LVAVA

ნინო შარაშენიძე, ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, ისე ასოცირებული პროფესორი

რუბენ ენუქაშვილი, ორიელის უნივერსიტეტის სამართის ცენტრის ორიელის შემკვიფრების დეპარტამენტი

კახა გაბუნია, ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, ისე ასოცირებული პროფესორი

EDITOR:

Zina Tsereteli, Doctor of Psychological sciences, Full Professor of Tbilisi State University

Editorial Board:

Prof. Dr. Jost Gippert, Chair of Comparative Linguistics, Johann Wolfgang Goethe University, Frankfurt / Main

Shalva Tabatadze, Chair of Center for Civil Integration and Inter-Ethnic Relations

Prof. Brigita Silina, Riga State University, LVAVA

Prof. Nino Sharashenidze, CCIIR, Doctor of Philology, Tbilisi State University

Prof. Reuven Enoch, Ariel University Center of Samaria, The Department of Israel Heritage

Prof. Kakha Gabunia, CCIIR, Doctor of Philology, Tbilisi State University

გამომცემელი:

„სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი“

PUBLISHER:

Center for Civil Integration and Inter-Ethnic Relations (CCIIR)

შ ო ნ ა ა რ ს ო

<i>მარინა გურბო, მრავალენოვანი განათლება საქართველოში: რას ფიქრობენ ამის თაობაზე მასწავლებლები და მშობლები?</i>	გვ. 2
Marina Gurbo, Multilingual education in Georgia: what do teachers and parents know and think about that?	გვ. 8
<i>მზია წერეთელი, ირინე გედევანიშვილი, ქართველ სტუდენტთა აფხაზების მიმართ ინტერკულტურული სენსიტიურობის კვლევა</i>	გვ. 9
Mzia Tsereteli, Irine Gedevanishvili, Measurement of Georgian students' intercultural sensitivity towards Aphkazians	გვ. 17
<i>ირინე შუბითიძე, ენობრივი პოლიტიკა საქართველოში და სახელმწიფო ენის სწავლების პროცესში არსებული სირთულეები.</i>	გვ. 18
Irine Shubitidze, Language policy and difficulties in the state language teaching process in Georgia	გვ. 28
<i>ირინა ბაგაური, ბილინგვიზმი და საქართველო გლობალურ კონტექსტში.</i>	გვ. 29
Irina Bagauri, Bilingualism and Georgia in the global context	გვ. 37
<i>დავით ზათიაშვილი, ბილინგვური სწავლების საწყის ეტაპზე წარმოქმნილი პრობლემების შესახებ</i>	გვ. 38
David Zatiashvili, About the problems, arise at the initial stage of bilingual education	გვ. 48

მარინა გურბო

ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა უმაღლესი კომისრის ოფისის განათლების პოლიტიკის ექსპერტი

**მრავალენოვანი ბანათლება საქართველოში:
რას უიძროვენ ამის თაობაზე მასწავლებლები და მშობლები?**

აბსტრაქტი

2010 წელს 40 საპილოტე სკოლა საქართველოში ჩაერთო მულტილინგუური განათლების პროგრამაში. მულტილინგუური საგანმანათლებლო პროგრამების პილოტირება - ეს არის საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ წარმოებული მრავალენოვანი საგანმანათლებლო პროგრამის პილოტირების ნაწილი, რომელიც 2009 წლიდან დამტკიცდა. იმისათვის, რომ პასუხი გაეცეს კითხვას – როგორია ეროვნულ უმცირესობათა სკოლების მასწავლებლებისა და მოსწავლეთა მშობლების დამოკიდებულება მულტილინგუური განათლების მიმართ, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ, ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა უმაღლესი კომისრის ოფისისა და უმცირესობათა ევროპული ცენტრის მხარდაჭერით, ჩაატარა კვლევა მასწავლებლებსა და მშობლებს შორის 25 სკოლაში.

სულ კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 245-მა მასწავლებელმა და 181-მა მშობელმა თბილისის, კახეთის, შიდა ქართლის, ქვემო ქართლის, სამცხე-ჯავახეთისა და იმერეთის რეგიონებიდან; კვლევა განხორციელდა 2010 წელს.

მონაწილეები ნებისმიერობის პრინციპით შეირჩნენ როგორც იმ 40 საპილოტე სკოლიდან, რომლებიც მულტილინგუური განათლების პროგრამაში არიან ჩართულები, ასევე იმ სკოლებიდან, რომელთაც უარი განაცხადეს საპილოტე პროექტში ჩართვაზე.

- კვლევას პასუხი უნდა გაეცა რამდენიმე კითხვაზე, რომლებიც უაღრესად მნიშვნელოვანია მულტილინგუური განათლების პოლიტიკის დასაწესებლად.
- რა ფაქტორებია, რომლებიც უბიძგებენ სკოლას, განახორციელოს / არ განახორციელოს მრავალენოვანი საგანმანათლებლო პროგრამები?
- აქვთ თუ არა მასწავლებლებსა და მოსწავლეთა მშობლებს საკმარისი ინფორმაცია მრავალენოვანი განათლების მიზნების თაობაზე?
- რა ფაქტორები განაპირობებს მშობლების გადაწყვეტილებას, დაარეგის-

ტრირონ თავიანთი შვილები ქართულენოვან, ეროვნულ უმცირესობათა ენებზე მოქმედ თუ მულტილინგუურ სკოლებში?

მასწავლებელთა კვლევის შედეგები

რა იციან მასწავლებლებმა მულტილინგუური განათლების შესახებ და როგორია მათი დამოკიდებულება ამ პროგრამისადმი?

კითხვები კვლევისათვის დამუშავდა იმ მიზნით, რომ მომხდარიყო მასწავლებლების მულტილინგუური განათლების მიმართ დამოკიდებულებისა და მრავალენოვანი განათლების მიზნების იდენტიფიკაცია. საინტერესო ის არის, რომ არ ყოფილა არსებითი განსხვავება მულტილინგუური განათლების პროგრამაში ჩართული სკოლებისა და სხვა არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლების მიერ გაცემულ პასუხებს შორის. შესაბამისად, ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში ყველა მასწავლებლის პასუხი გაუდიფერენცირებლად იქნება წარმოდგენილი:

ცხრილი № 1. მასწავლებლების დამოკიდებულება მულტილინგუური განათლების მიმართ.

2.1. თუ ბავშვს არ ესმის ან ვერ ლაპარაკობს სახელმწიფო ენაზე, ის უნდა იყოს კლასში, სადაც სწავლება მიმდინარეობს მშობლიურ ენაზე სკოლის პროგრამის ფარგლებში.		
ვეთანხმები - 60.4 %	არ ვეთანხმები - 21.6 %	არ ვიცი - 8.6 %
2.2. თუ ბავშვს არ ესმის ან ვერ ლაპარაკობს სახელმწიფო ენაზე, სხვა საგნებს (მათემატიკა, საბუნებისმეტყველო საგნები) უნდა სწავლობდეს მშობლიურ ენაზე.		
ვეთანხმები - 71.4 %	არ ვეთანხმები - 14.3%	არ ვიცი - 5.3%
2.3. თუ ბავშვი განათლებას იღებს და ვითარდება მშობლიურ ენაზე, შემდეგ მისთვის უფრო ადვილია მიიღოს განათლება სახელმწიფო ან სხვა ენაზე.		
ვეთანხმები - 58%	არ ვეთანხმები - 19.2%	არ ვიცი - 14.3%
2.4. თუ ბავშვი სხვა საგნებს (მათემატიკა, საბუნებისმეტყველო საგნები) სწავლობს მშობლიურ ენაზე, შემდეგ მისთვის გაცილებით ადვილია ისწავლოს იგივე საგნები სახელმწიფო ან სხვა ენაზე.		
ვეთანხმები - 47.3%	არ ვეთანხმები - 18%	არ ვიცი - 8.2 %
2.5. თუ ბავშვი იქნება ორენოვანი (თავისუფლად იმეტყველებს და დაწერს მშობლიურ და სახელმწიფო ენაზე) ის უფრო წარმატებული იქნება კარიერაში (იპოვის უკეთეს სამსახურს და ა.შ.).		
ვეთანხმები - 87.8%	არ ვეთანხმები - 1.6%	არ ვიცი - 4.5%
2.6. თუ ბავშვი სკოლაში სწავლობს მშობლიურ და სახელმწიფო ენაზე, მას გაუადვილდება ურთიერთობა სხვა ეროვნების და კულტურის წარმომადგენელ ხალხთან.		
ვეთანხმები - 84.9%	არ ვეთანხმები - 4.1%	არ ვიცი - 5.3%
2.7. თუ ბავშვი ცოტათი მაინც ლაპარაკობს ან ცოტათი მაინც ესმის სახელმწიფო ენა, მაშინ მან უნდა ისწავლოს ისეთ კლასში სადაც ყველა საგანი ისწავლება სახელმწიფო ენაზე, მიუხედავად იმისა, არის თუ არა ეს ენა მისთვის მშობლიური.		
ვეთანხმები - 36.3%	არ ვეთანხმები - 33.9%	არ ვიცი - 20%

მასწავლებელთა უმრავლესობამ (დაახლოებით 85%) გამოავლინა დადებითი დამოკიდებულება მულტილინგუური განათლების მიმართ და იმედი, რომ ეს პროგრამები ხელს შეუწყობენ უმცირესობათა ინტეგრაციას საზოგადოებაში, მათ შორის შრომით ბაზარზე. გარდა ამისა, მნიშვნელოვანია ამ პროგრამების როლი ეროვნებათშორისი ურთიერთობების თვალსაზრისით. მასწავლებელთა საკმაოდ დიდმა ნაწილმა (51%) I არჩევნად შემოხაზა ფაქტორი - მულტილინგუური პროგრამები უზრუნველყოფენ უკეთეს განათლებას და ვაკანსიებს ჩვენს სკოლებში. თუმცა, მათ პასუხებში საკმაოდ გაუაზრებელი ჩანს სწავლების ენის მიმართ დამოკიდებულება (გარკვეული ეჭვი, რომ სახელმწიფო ენაზე სწავლება ვერ ჩაანაცვლებს მშობლიურ ენაზე სწავლებას შედეგის მიღწევის თვალსაზრისით), რაც მულტილინგუური

განათლების მიზნების ბოლომდე გაუაზრებლობის მაჩვენებელია: 60% მიიჩნევს, რომ მოსწავლემ აუცილებლად მშობლიურ ენაზე უნდა მიიღოს განათლება (60%); ამასთანავე, ისინი ხედავენ სახელმწიფო ენაზე სწავლების მნიშვნელობასაც ბავშვის ენობრივი განვითარების პროცესში (მაგ. 2.1. - 60%, 2.2 - 71%). ასევე თვალსაჩინოა, რომ საკმაოდ დიდია იმ პედაგოგთა რიცხვი, რომლებიც ვერ ხედავენ კავშირს მშობლიურ ენაზე სწავლების აუცილებლობასა და მათი განათლების ხარისხს შორის (დაახლოებით 34%). 42% ვერ ხედავს კავშირს მოსწავლეთა მეორე ენაში მიღწევებსა და სხვა საგნებში აკადემიურ წარმატებებს შორის... განსაკუთრებით საინტერესოა 2.7. კითხვაზე პასუხები, რაც კიდევ ერთხელ ადასტურებს, რომ პედაგოგებს არ აქვთ საკმარისი ინფორ-

მაცია მულტილინგვური განათლების მიზნების შესახებ.

რატომ გადაწყვიტეს სკოლებმა მულტილინგვური პროგრამის განხორციელება?

კვლევის მეორე ნაწილში მასწავლებლებს სთხოვეს, პრიორიტეტების მიხედვით დაელაგებინათ ის ფაქტორები, რომელთა მნიშვნელობის გათვალისწინებითაც სკოლამ გადაწყვიტა, ჩართულიყო / არ ჩართულიყო მულტილინგვურ პროგრამაში. შეიძლება ითქვას, რომ შედეგები გარკვეულწილად მოულოდნელი იყო: მასწავლებელთა ორივე კატეგორიის უმრავლესობამ (პროგრამაში ჩართულმა თუ სხვა სკოლების წარმომადგენელმა მასწავლებელმა) არ მიიჩნია მნიშვნელოვნად დამატებითი ფინანსური რესურსების მოზიდვა სკოლაში 3 ძირითადი ფაქტორიდან, თუმცა, წესით, ეს ფაქტორი, მოტივაციის თვალსაზრისით - მასწავლებლებისთვის და სკოლისათვის გადამწყვეტი უნდა ყოფილიყო.

დანარჩენი 2 ფაქტორი (1. სასკოლო პროგრამის ხარისხის გაზრდა და მიმზიდველობა; 2. შესაბამისი სასწავლო რესურსების არსებობა) ასე გადანაწილდა: პედა-

გოგთა ნახევარზე მეტი მიიჩნევს (შემოხაზულია, როგორც პირველი არჩევანი), რომ მულტილინგვური განათლება უზრუნველყოფს მეტ შესაძლებლობებს მოსწავლეთა მომავალ ცხოვრებაში და რომ ეს პროგრამები გაცილებით მიმზიდველი და კონკურენტუნარიანია; ამასთან, 37%-მა შემოხაზა ეს ფაქტორი მე-2 და მე-3 არჩევნად. 16-მა პროცენტმა დაასახელა ორენოვან პედაგოგთა კვალიფიკაცია, როგორც მთავარი ფაქტორი სკოლაში მულტილინგვური პროგრამის დასანერგად პირველ არჩევნად. ამდენივემ - მე-2 და მე-3 არჩევნად.

რატომ გადაწყვიტეს სკოლებმა, არ განხორციელონ მულტილინგვური პროგრამები?

უმნიშვნელოვანეს ფაქტორად იმ სკოლებში, რომლებიც არ მონაწილეობენ მულტილინგვურ პროგრამაში, ინფორმაციის მიუწვდომლობაა. 31%-მა შემოხაზა, როგორც პირველი არჩევანი ეს ფაქტორი, ხოლო 20%-მა, როგორც მეორე არჩევანი... ეს ხაზს უსვამს ამ ფაქტორის მნიშვნელობას სკოლების მიერ გადაწყვეტილების მიღების პროცესში.

ცხრილი №2. ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენენ სკოლების გადაწყვეტილებაზე, არ განხორციელონ მულტილინგვური პროგრამები.

ფაქტორები:	უმნიშვნელოვანესი მიზეზი	მეორე უმნიშვნელოვანესი მიზეზი	მესამე უმნიშვნელოვანესი მიზეზი
ჩვენ არ გვაქვს საკმარისი ინფორმაცია მრავალენოვანი განათლების პროგრამაზე და იმაზე, თუ როგორ უნდა განავითაროს ეს პროგრამა სკოლამ.	31%	20%	0
მშობლებს არ უნდოდათ, რომ ჩვენს სკოლას დაეწყო მრავალენოვანი განათლების პროგრამა.	5%	2%	0
ჩვენ არ გვგონია, რომ მრავალენოვანი განათლების პროგრამა უზრუნველყოფს განათლების უფრო მაღალ დონეს და გაზრდის ჩვენი სკოლის მოსწავლეებისათვის მომავალში სამუშაოს მოძებნის შანსს.	16%	11%	0

ჩვენ არ გვყავს საკმარისი მასწავლებლები, რომლებსაც შეუძლიათ ასწავლონ როგორც მშობლიურ, ასევე სახელმწიფო ენაზე.	13%	18%	16%
ჩვენ არ გავგაჩნია დამატებითი ფინანსური რესურსები, რომ დავიწყოთ მრავალენოვანი განათლების პროგრამა.	15%	0	7%
ჩვენს მასწავლებლებს არ გაუწეულიათ მომზადება ორენოვანი (ბილინგვური) სწავლების მეთოდოლოგიაზე.	27%	2%	25%

ფაქტორთა ჯგუფი, რომლებიც უკავშირდება სკოლებში არსებულ ადამიანურ რესურსებს (საგნობრივი მასწავლებლები, რომლებიც ფლობენ როგორც უმცირესობის, ასევე სახელმწიფო ენებს), როგორც ჩანს, მეორეა თავისი მნიშვნელობით იმ სკოლებისთვის, რომლებიც არ მონაწილეობენ მულტილინგვურ პროგრამებში.

მშობელთა კვლევის შედეგები

რას ფიქრობენ მშობლები მულტილინგვური განათლების თაობაზე?

ისევე, როგორც მასწავლებლები, მშობლებიც, საზოგადოდ, დადებითად არიან განწყობილნი მულტილინგვური განათლების მიმართ და აღიარებენ, რომ ეს პროგრამები ნამდვილად განუვითარებთ მათს შვილებს ორენოვან კომპეტენციებს და ისინი უკეთ შეძლებენ საზოგადოებაში ინტეგრირებას, შრომის ბაზარზე ადგილის დამკვიდრებას. ამას ის ფაქტიც მოწმობს, რომ მშობელთა 23 %-მა, განსაკუთრებით კი იმ კატეგორიამ, რომელთა განათლების

დონე შედარებით მაღალია, შემოხაზა ორენოვანი მოქალაქის ფაქტორი, როგორც მეორე არჩევანი.

მასწავლებლებთან შედარებით, მშობლებმა მეტი მხარდაჭერა გამოუცხადეს ბავშვის მშობლიურ ენაზე სწავლებას. თუმცა, აშკარაა მათი გაუცნობიერებლობა მეორე ენაზე სწავლების მიმართებაზე მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებასთან: მათი უმრავლესობა მიიჩნევს, რომ თუკი ბავშვმა მშობლიურ ენაზე არ ისწავლა, ვერ მიადწევს მაღალ აკადემიურ შედეგებს.

განათლების დონის მიუხედავად, ორივე საკვლევი ჯგუფის მშობლებს სურთ, რომ მათი ბავშვები ორენოვნები იყვნენ (მშობლიური და სახელმწიფო ენები). საინტერესოა, რომ მეორე საკვლევი ჯგუფის მშობლებს სურთ, რომ მათი შვილი რაც შეიძლება სწრაფად დაეუფლოს სახელმწიფო ენას. 21 %-მა ეს ფაქტორი შემოხაზა, როგორც მე-3 არჩევანი.

ცხრილი №3. მშობლის მიერ სკოლის არჩევა

ფაქტორები:	უმნიშვნელოვანესი მიზეზი	მეორე უმნიშვნელოვანესი მიზეზი	მესამე უმნიშვნელოვანესი მიზეზი
ჩვენ არ გვაქვს საკმარისი ინფორმაცია მრავალენოვანი განათლების პროგრამაზე და იმაზე, თუ როგორ უნდა განავითაროს ეს პროგრამა სკოლამ	31%	20%	0

მშობლებს არ უნდოდათ, რომ ჩვენს სკოლას დაეწყო მრავალენოვანი განათლების პროგრამა	5%	2%	0
ჩვენ არ გვგონია, რომ მრავალენოვანი განათლების პროგრამა უზრუნველყოფს განათლების უფრო მაღალ დონეს და გაზრდის ჩვენი სკოლის მოსწავლეებისათვის მომავალში სამუშაოს მოძებნის შანსს	16%	11%	0
ჩვენ არ გვყავს საკმარისი მასწავლებლები, რომლებსაც შეუძლიათ ასწავლონ როგორც მშობლიურ, ასევე სახელმწიფო ენაზე	13%	18%	16%
ჩვენ არ გავგანხივებთ დამატებითი ფინანსური რესურსები, რათა დავეწყოთ მრავალენოვანი განათლების პროგრამა	15%	0	7%
ჩვენს მასწავლებლებს არ გაუფლავიათ მომზადება ორენოვანი (ბლინგვური) სწავლების მეთოდოლოგიაზე	27%	2%	25%

როგორც ჩანს, სკოლის მიერ წარდგენილ პროგრამაში ენობრივი ფაქტორები უაღრესად მნიშვნელოვანია მშობელთა ორივე ჯგუფისათვის. ამ ფაქტორს, როგორც 1 არჩევანს, მშობელთა დიდი ნაწილი ანიჭებს უპირატესობას. იმდენად მნიშვნელოვანია ეს ფაქტორი, რომ მშობელთა ნაწილი მზად არის, საცხოვრებელი ადგილიდან მოშორებით მდებარე სკოლაში შეიყვანოს შვილი.

სურთ მშობლებს, რომ მათმა შვილებმა ისწავლონ მულტილინგვურ სკოლებში?

სომხურენოვან და აზერბაიჯანულენოვან მშობელთა 84%-მა, ასევე, რუსულენოვან მშობელთა 92%-მა გამოთქვეს მზადყოფნა, შეიყვანონ თავიანთი შვილები სკოლებში, სადაც მათ შესაძლებლობა ექნებათ, ისწავლონ როგორც მშობლიურ, ასევე სახელმწიფო ენებზე.

თუკი მოვახდენთ რეგიონების შედარებას, ქვემო ქართლში მშობელთა 76%-ს სურს, მათმა შვილებმა ისწავლონ მულტილინგვურ სკოლებში. თუმცა, 20% საერთოდ ვერ პასუხობდა ამ კითხვაზე. სამცხე-ჯავახეთში მშობელთა 87% უჭერს მხარს

მულტილინგვურ პროგრამებს. მხოლოდ 11%-მა ვერ გასცა პასუხი კითხვას.

ინფორმირებულნი არიან თუ არა მშობლები მულტილინგვური განათლების პროგრამების თაობაზე მათს სკოლაში ან მათი რაიონის სკოლებში?

მიუხედავად იმისა, რომ მშობლების მხრიდან საკმაოდ მაღალია სურვილი მულტილინგვურ პროგრამებში მათი შვილების ჩართვისა, იმავდროულად, ძალიან დაბალია მათი ინფორმირების ხარისხი სკოლის მიერ შემოთავაზებული არჩევანის თაობაზე: მშობელთა 67 %-მა იცოდა სკოლის მიერ პროგრამაში ჩართვის თაობაზე, თუმცა, 19 %-მა საერთოდ არაფერი იცოდა ამის შესახებ. საინტერესოა, რომ მხოლოდ 26 %-მა იცოდა, რომ მათი რაიონის სხვა სკოლაში მულტილინგვური პროგრამა არსებობს, მაშინ, როცა 40 %-ს არაფერი სმენოდა ამის შესახებ.

აღსანიშნავია, რომ ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა უმაღლესი კომისიის ოფისი კვლევისას ძირითად ყურადღებას უთმობდა ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის სკოლებს - მით უფრო, რომ მულტილინგვური სკოლების მეტი წილი

სწორედ ამ რეგიონებში ამოქმედდა; ამიტომ საჭიროდ მივიჩნით, შეგვედარებინა

კვლევის შედეგად მიღებული ამ 2 რაიონის მონაცემები.

ცხრილი № 11. მშობელთა მიერ მღვ შეფასება ქვემო ქართლსა და სამცხე-ჯავახეთში.

	ქვემო ქართლი	სამცხე-ჯავახეთი
3.1. სთავაზობს თუ არა სკოლა, რომელშიც თქვენი ბავშვი სწავლობს, მრავალენოვანი განათლების პროგრამას, სადაც მოსწავლეებს შეუძლიათ ისწავლონ გაკვეთილი საგნები (მათემატიკა, საბუნებისმეტყველო საგნები, ხელოვნება, სპორტი და ა.შ.) ორ ან რამდენიმე ენაზე (მაგალითად, მშობლიურ და სახელმწიფო ენაზე)?	დიახ – 76% არ ვარ დარწმუნებული / არ ვიცი - 15%	დიახ - 60% არ ვარ დარწმუნებული / არ ვიცი - 33%
3.2. გსმენიათ თუ არა სხვა სკოლებზე თქვენს რაიონში, რომლებიც სთავაზობენ მრავალენოვანი განათლების პროგრამას, სადაც მოსწავლეებს შეუძლიათ ისწავლონ გაკვეთილი საგნები ორ ან რამდენიმე ენაზე (მაგალითად, მშობლიურ და სახელმწიფო ენაზე)?	არა - 41% არ ვარ დარწმუნებული / არ ვიცი -22%	არა - 35% არ ვარ დარწმუნებული / არ ვიცი - 54%

როგორც ჩანს, მშობლები დაინტერესებულნი არიან მღვ-თი, მაგრამ ძალიან მწირი ინფორმაცია აქვთ ამ პროგრამების გამოსადეგობაზე მათს რაიონებში. ასევე, შეიძლება დაგუშვათ, რომ მშობლები არ იყვნენ აქტიურად ჩართულნი თავის დროზე გადაწყვეტილების მიღების პროცესში; ფაქტია, რომ მათი მოსაზრებანი არ ყოფილა გათვალისწინებული. საინფორმაციო სიმწირის ფაქტორი აშკარაა იმ გაურკვევლობის არსებობით მშობელთა შორის, რაც მღვ მიზნებსა და მშობლიური და მეორე (სახელმწიფო) ენის ურთიერთდამოკიდებულებას ეხება; შეიძლება დავასკვნათ, რომ მათი ინფორმირება მღვ პროგრამების შესახებ სათანადოდ არ მომხდარა.

დასკვნა

მთლიანობაში, მასწავლებლებიცა და, განსაკუთრებით - მშობლები, გამოხატავენ ძალიან დადებით დამოკიდებულებას ბილინგვური განათლების მიმართ; ეს დამოკიდებულება მეტ-ნაკლებად ყველა ეთნიკური ჯგუფის წარმომადგენლის მომცველია. ეთნიკური უმცირესობების

წარმომადგენელთა მშობლებს აგრეთვე სურვილი აქვთ, რომ მათმა შვილებმა შეისწავლონ სახელმწიფო ენა - ისინი ამაში ხედავენ შესაძლებლობას, რათა მათი შვილები უკეთ ინტეგრირდნენ საზოგადოებაში და შრომით ბაზარზე მეტ წარმატებებს მიაღწიონ.

მაგრამ ისიც უნდა ითქვას, რომ მრავალენოვანი განათლების მიზნები ბოლომდე მაინც არ არის გაცნობიერებული მშობლებისა და მასწავლებლების მხრიდან: განსაკუთრებით აწუხებთ მათ მშობლიურ და სახელმწიფო ენას (ქართულს) შორის ურთიერთ-მიმართების საკითხი ბილინგვური განათლების პროგრამებში... ისინი ხედავენ საფრთხეს, რომ სახელმწიფო ენის (როგორც სწავლების ენის) შემოტანამ სასკოლო სივრცეში არ გამოიწვიოს მოსწავლეთა კოგნიტური უნარების დაქვეითება და ხელი არ შეუშალოს მათ აკადემიურ წარმატებებში... როგორც ჩანს, ისინი მაინც გამოუცდელები არიან ამ მხრივ და მათი პროფესიული განვითარება აუცილებლად უნდა გაგრძელდეს.

ადამიანური რესურსების ნაკლებობა - ყველაზე კრიტიკული ფაქტორია, რომელიც გააუქმებს ახდენს სკოლების გადაწყვე-

ტილებზე - განახორციელონ თუ არა ბილინგვური განათლების პროგრამები. საქართველოში დიდი დეფიციტია ისეთი მასწავლებლებისა, რომლებსაც შეუძლიათ, 2 ენაზე (მშობლიურ და სახელმწიფო ენებზე) ჩაატარონ გაკვეთილები. აუცილებელია ისეთი პედაგოგების მომზადება, რომლებიც შეძლებენ საგნისა და მეორე ენის ინტეგრირებული სწავლების განხორციელებას, რაც სახელმწიფოს საშუალებას მისცემს, ფართოდ დანერგოს ქვეყნის საგანმანათლებლო სივრცეში მრავალენოვანი განათლება.

თუმცა, ყველა სკოლისათვის, თუნდაც რომ მათ გააჩნდეთ გარკვეული რესურსები, საჭიროა ინფორმაციის მიწოდება, თუ როგორ დაიწყონ ეს პროცესი და განავითარონ არსებული

პროგრამები. ეს ფაქტორი უაღრესად მნიშვნელოვანია გადაწყვეტილების მისაღებად, განახორციელონ თუ არა ბილინგვური განათლების პროგრამები ამ სკოლებში

ეს კი იმას გულისხმობს, რომ დიდი ძალისხმევა უნდა ჩაიდოს ყველა დაინტერესებული ინსტიტუციისა და პირების მხრიდან, რათა სკოლის მმართველობასა და მშობლებს მიაწოდონ სრულყოფილი ინფორმაცია მრავალენოვანი განათლების მიზნებსა და მეთოდებზე. ამასთან, საჭიროა აქტივობების გაძლიერება სახელმწიფოს მხრიდან იმ მასწავლებლებისთვის, რომლებიც ჩართულნი არიან ბილინგვური განათლების პროგრამაში ან გამოთქვენ ამ პროგრამაში მონაწილეობის სურვილი.

Marina Gurbo

*Education policy expert, OSCE/High Commissioner on National Minorities
marina.gurbo@earthlink.net*

Multilingual education in Georgia: what do teachers and parents know and think about that?

ABSTRACT

In 2010, 40 schools in Georgia started a pilot of multilingual education (MLE) programmes¹. The pilot of the multilingual education programmes is a part of the comprehensive Multilingual Education policy, which was approved by the Ministry of Education and Science in 2009. In order to answer the question- what is the current attitude of the teachers and parents in national minorities' schools and schools that implement multilingual education programmes towards multilingual education, the Ministry of Education and Science, with the support of the OSCE/High Commissioner for the National Minorities, and together with the European Center for Minority Issues, Caucasus, conducted a survey of teachers and parents in 25 schools.

¹ Here a multilingual education programme is defined as a school level programme, where several subjects can be taught and learnt in two or more languages.

მზია წერეთელი

ირინე გედევანიშვილი

ივ. ჭავჭავაძის სახ. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ქართველ სტუდენტთა აფხაზების მიმართ ინტერკულტურული სენსიტიურობის კვლევა

აბსტრაქტი

სტატია წარმოადგენს ნაწილს იმ ფართომასშტაბიანი კვლევისა, რომელიც ქართველ ახალგაზრდებში ინტერკულტურული სენსიტიურობის გაზომვის მიზნით ჩატარდა და რომელიც მოიცავს საქართველოში მცხოვრები ძირითადი ეთნიკური ჯგუფების მიმართ ახალგაზრდების ინტერკულტურული სენსიტიურობის გაზომვის ინსტრუმენტის შექმნასა და მისი გამოყენებით მიღებულ შედეგებს. კვლევის მეთოდოლოგიურ საფუძველია ბენეტის ინტერკულტურული სენსიტიურობის განმავითარებელი მოდელი DMIS. კვლევის ინსტრუმენტად გამოყენებულია სპეციალურად შექმნილი ინტერკულტურული სენსიტიურობის საზომი კითხვარი ხუთი ძირითადი (აზერბაიჯანლების, სომხების, აფხაზების, ოსების და ჩრდილოკავკასიელების) სკალით, რომელთაგანაც თითოეული მოიცავს ექვს ქვესკალას. კითხვარი შედგენილია ინსტრუმენტის განვითარების აპრობირებული მეთოდების გამოყენებით.

სტატიაში განხილულია ქართველ სტუდენტთა აფხაზების მიმართ ინტერკულტურული სენსიტიურობის საზომი ინსტრუმენტი (აფხაზების სკალა) და მისი გამოყენებით მიღებული შედეგები.

კვლევა ჩატარდა 410 (279 მდევრობითი და 131 მამრობითი სქესის) ქართველ სტუდენტზე, რომელთა საშუალო ასაკი იყო 18 წელი.

სტატია წარმოადგენს იმ ფართომასშტაბიანი კვლევის ნაწილს, რომელიც ქართველ ახალგაზრდებში ინტერკულტურული სენსიტიურობის გაზომვის მიზნით ჩატარდა და რომელიც მოიცავს საქართველოში მცხოვრები ძირითადი ეთნიკური ჯგუფების მიმართ ახალგაზრდების ინტერკულტურული სენსიტიურობის გაზომვის ინსტრუმენტის შექმნასა და მისი გამოყენებით მიღებულ შედეგებს. კვლევის მეთოდოლოგიურ საფუძველს წარმოადგენს ბენეტის (ბენეტი, 1993, 1998; ტაბატაძე, ნაცვლიშვილი, 2008) ინტერკულტურული სენსიტიურობის განმავითარებელი მოდელი.

ბენეტი განიხილავს ჩარჩო-სტრუქტურას, ინდივიდუალური ცნობიერების განვითარების

რებისთვის კონტინუუმს, უკიდურესი ეთნოცენტრულობიდან უკიდურეს ეთნორელატიურობამდე. მისი აზრით, ინტერკულტურული კომპეტენციების განვითარება ორ ძირითად (ეთნოცენტრულ და ეთნორელატიურ) ფაზას მოიცავს. ეთნოცენტრული ფაზა არის დაბალი ინტერკულტურული მგრძობელობის, ძირითადად ფოკუსირებულია საკუთარ, ეროვნულ კულტურაზე, იგნორირებას უკეთებს სხვა კულტურებს ან მხოლოდ ზედაპირულად აღიარებს მათ; ეს ფაზა შედგება სამი საფეხურისგან, რომლებიცაა: სხვაობათა უარყოფა, სხვაობათაგან თავდაცვა, სხვაობათა მინიმუმაცია. ხოლო ეთნორელატიური ფაზა არის მაღალი ინტერკულტურული

მგრძობელობის, ინტერესდება სხვა კულტურებით, ითვისებს მათ ღირებულებებს, ადაპტაციას ახდენს მათთან; ეთნორელატიური ფაზა აგრეთვე შედგება სამი საფეხურისაგან, ესენია: სხვაობათა მიმდებლობა, სხვაობათა ადაპტაცია, სხვაობათა ინტეგრაცია. ამრიგად, ბენეტის მოდელი არის გრადაციული და სწორედ ამიტომ ინტერკულტურული სენსიტიურობის გაზომვის ადეკვატურ თეორიულ საფუძველს წარმოადგენს. კლვევის ინსტრუმენტს წარმოადგენს სპეციალურად შექმნილი ინტერკულტურული სენსიტიურობის საზომი კითხვარი ხუთი ძირითადი (აზერბაიჯანლების, სომხების, აფხაზების, ოსების და ჩრდილოკავკასიელების) სკალით, რომელთაგანაც თითოეული მოიცავს ექვს ქვესკალას. კითხვარი შედგენილია ინსტრუმენტის განვითარების აპრობირებული მეთოდების გამოყენებით.

წინამდებარე სტატიაში განხილულია ქართველ სტუდენტთა აფხაზების მიმართ ინტერკულტურული სენსიტიურობის საზომი ინსტრუმენტი (აფხაზების სკალა) და მისი გამოყენებით მიღებული შედეგები.

კლვევის ინსტრუმენტი

აფხაზების მიმართ ინტერკულტურული სენსიტიურობის საზომი თავდაპირველი სკალა (საორიენტაციო ინსტრუმენტი) შედგებოდა 24 დებულებისგან. ყოველი დებულება ასახავდა ბენეტის მიერ გამოყოფილი ექვსი ფაქტორიდან – სხვაობათა უარყოფა, სხვაობათაგან თავდაცვა, სხვაობათა მინიმიზაცია, სხვაობათა მიმდებლობა, სხვაობათა ადაპტაცია და სხვაობათა ინტეგრაცია, რომელიმე ერთს. ქვემოთ მოცემულია დებულებები და მათი განაწილება ბენეტის მიერ გამოყოფილ ქვესკალებზე.

სკალა (C) – აფხაზების მიმართ ინტერკულტურული სენსიტიურობა

უარყოფა

C1. აფხაზთა კულტურისა და ადათ-წესების შესახებ არაფერი არ ვიცი.

C3. აფხაზური კულტურა ქართული კულტურის ნაწილია.

C9. არასოდეს ვყოფილვარ სტუმრად აფხაზებთან.

C17. არ მსურს აფხაზებთან ურთიერთობა.

თავდაცვა

C4. აფხაზები ზარმაცები და უსაქმურები არიან.

C7. აფხაზები უმადურები და უგუნურები არიან.

C14. აფხაზებს ქართველები არ უყვართ.

C19. აფხაზური ენა ხელოვნურად არის შექმნილი.

მინიმიზაცია

C2. აფხაზები არ განსხვავდებიან ქართველებისგან.

C11. აფხაზები ჩვენსავით ტრადიციების მოყვარულები არიან.

C16. აფხაზთა და ქართველთა ადათ-წესები მსგავსია.

მიმდებლობა

C5. აფხაზთა სტუმართმოყვარეობა განთქმულია.

C8. აფხაზები ამაყები და თვითმყოფადები არიან.

C18. აფხაზები ვაჟკაცები არიან.

C24. აფხაზური კულტურა თვითმყოფადია.

ადაპტაცია

C13. ვესტუმრებოდი და სტუმრად მივიღებდი აფხაზებს.

C20. ქართულ-აფხაზური ოჯახი ჩემთვის მისაღებია.

C22. აფხაზებთან მეგობრობა შეიძლება.

C23. მომენატრა აფხაზებთან ურთიერთობა.

ინტეგრაცია

C6. სიამოვნებით მივიღებდი მონაწილეობას ნებისმიერ ღონისძიებაში, რომელიც აფხაზებთან დაახლოებას შეუწყობს ხელს.

C10. აფხაზების კულტურასა და ადათ-წესებს მეტი დაფასება სჭირდება.

C12. მეტი მინდა ვიცოდე აფხაზთა კულტურული თავისებურებების შესახებ.

C15. პატივს ვცემ აფხაზებს, მსურს მათთან ურთიერთობის აღდგენა.

C21. ქართველებმა და აფხაზებმა ერთად უნდა ჩამოვაყალიბოთ უფრო პროგრესული საზოგადოება.

ამ დებულებების საფუძველზე შედგა ლიკერტის ტიპის სკალა შეფასების კონტინუუმით 1-დან (სრულიად არ ვეთანხმები) 5-მდე (საკვებით ვეთანხმები). პირველადი ინსტრუმენტის გამოცდაში მონაწილეობა მიიღო 108 სტუდენტმა. ყველა იყო ეროვნებით ქართველი, წარმოადგენდნენ თბილისის ჯავახიშვილის სახელმწიფო უნივერსიტეტის, თბილისის პოლიტექნიკური უნივერსიტეტის და სასულიერო აკადემიის სხვადასხვა ფაკულტეტის სტუდენტებს. მათ შორის იყო 62 მდედრობითი და 46 მამრობითი სქესის წარმომადგენელი. შერჩეული ჯგუფის საშუალო ასაკი იყო 21-25 წელი.

კვლევის შედეგად მიღებული მონაცემების სტატისტიკური ანალიზი ჩატარდა მონაცემთა ფსიქომეტრული ანალიზის სპეციალური კომპიუტერული პროგრამით TiaPlus. ეთნიკური და გენდერული ჯგუფების შედარებითი ანალიზის საფუძველზე უარყოფითი და დაბალი დისკრიმინაციის მქონე დებულებები (C2, C3, C8) ამოღებული იქნა ინსტრუმენტის პირველადი ვარიანტიდან.

ძირითადი ინსტრუმენტი დაკომპლექტდა დარჩენილი 21 დებულებიდან.

ცხრილი №1

სკალა	Coefficient Alpha	90% Confidence limits for Coefficient Alpha	GLB
აფხაზების სკალა	0.84	0.82 =< 0.84 =< 0.86	0.92

კვლევის შედეგად მოპოვებული ინფორმაციის ფსიქომეტრული ანალიზის პირველ ეტაპზე გამოვიყენეთ ფაქტორული ანალიზის მეთოდი.

ფაქტორული ანალიზი - ფართოდ გამოიყენება ფსიქოლოგიაში მთელი რიგი ცვლადების ფარული სტრუქტურის გამოვლენისთვის. ფაქტორული ანალიზის

კვლევის მონაწილეები

კვლევა ჩატარდა 412 ინდივიდზე, მათგან საბოლოოდ დამუშავდა 410 ინდივიდის მონაცემები (279 მდედრობითი სქესის, 131 მამრობითი სქესის), საშუალო ასაკი 19.89 წელი. კვლევის მონაწილეთა შერჩევა მოხდა შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით თბილისის ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის, თბილისის პოლიტექნიკური უნივერსიტეტის და სასულიერო აკადემიის უმაღლესი სასწავლებლის სტუდენტებიდან. კვლევის პროცედურა იყო ანალოგიური, რაც პირველადი ინსტრუმენტით კვლევის დროს.

მონაცემთა ფსიქომეტრული ანალიზი და მათი შედეგები

მონაცემთა შეყვანის შემდეგ ზოგიერთ დებულებას გაუკეთდა რევერსი, ესენია:

აფხაზების მიმართ სენსიტიურობის საზომი სკალიდან: C1, C4, C7, C9, C14, C17 და C19.

გამოვთვალეთ კითხვარის სანდოობის მაჩვენებლები აფხაზების სკალისთვის (იხ. ცხრილი №1), რომელიც საკმაოდ მაღალია.

საშუალებით ცვლადების დიდი რაოდენობა დაიყვანება ცვლადების უფრო მცირე, მეტად ურთიერთდამოკიდებულ რაოდენობაზე, რომელთაც ფაქტორები ეწოდებათ. ერთ ფაქტორში ერთიანდებიან ცვლადები, რომლებიც ძლიერ კორელაციაში არიან ერთმანეთთან, ხოლო სხვადასხვა ფაქტორის ქვეშ

გაერთიანებული ცვლადები სუსტად ან საერთოდ არ კორელირებენ.

კვლევის მიზნიდან გამომდინარე, უნდა დაგვედგინა, რომელი კომპონენტები დაჯგუფდებოდა ერთად და სულ რამდენი ფაქტორი გამოიყოფოდა. იქნებოდნენ კი ისინი ბენეტის მოდელის შესაბამისად ნავარაუდევო, ექვს ქვესკალად აგებული ფაქტორების შესატყვისი, თუ თითოეულ მათგანს ექნებოდა განსხვავებული დატვირთვა. ხუთი სხვადასხვა სკალის საფუძველად მდებარე ფაქტორების გამოსაგლენად გამოვიყენეთ ფაქტორების გამოყოფის პრინციპული კომპონენტების ანალიზი მეთოდი.

პრინციპული კომპონენტების ფაქტორული ანალიზის შედეგად ვარიმაქსის ალგორითმული ბრუნვით, კაიზერის

კრიტერიუმით აფხაზების სკალაზე გამოიყო 6 ფაქტორი, რომლებიც ხსნის ვარიაბილურობის 59,110%-ს. დებულებების ფაქტორზე ატვირთვის კრიტიკულ ზღვრად მივიჩნიეთ, ფაქტორული წონის 0.40 და 0.40-ზე მეტი მაჩვენებელი.

განვიხილოთ დებულებათა ფაქტორებად ატვირთვის დეტალური სურათი ხუთივე სკალის მიხედვით:

აფხაზების სკალის შედეგების აღწერა:

აფხაზების სკალაზე გამოიყო ექვსი ფაქტორი, რომელიც ხსნის მონაცემთა ვარიაბილურობის 59, 110%-ს (იხილეთ ცხრილი №2).

ცხრილი №2 - აფხაზების სკალის ფაქტორული ანალიზის მატრიცა

Rotated Component Matrix ^a						
დებულებები	ძირითადი კომპონენტები					
	1	2	3	4	5	6
c1					.693	
c4			.733			
c5				.689		
c6	.663	.320				
c7			.792			
c9					.798	
c10		.635				
c11		.478		.537		
c12	.330	.732				
c13	.512	.624				
c14			.585			
c15	.675					
c16	.376			.412		
c17	.676		.350			
c18		.323	.326	.383		
c19		.368	.330	.617		
c20	.643					
c21	.690					
c22	.632		.331			
c23					.328	.632
c24						.815

ფაქტორების გამოყოფის მეთოდი: პრინციპული კომპონენტების ანალიზი.
 ბრუნვის მეთოდი: ვარიმაქსი, კაიზერის კრიტერიუმით.

ფაქტორების აღწერა ხუთი სკალის მიხედვით

ამის შემდეგ გაანალიზდა ახლად გამოყოფილი ფაქტორები, დადგინდა მათი შესაბამისობა ბენეტის მოდელთან და მათში შემავალი შინაარსის შესაბამისად, დაერქვა სახელები:

აფხაზების სკალა

III ფაქტორი აფხაზების სკალაზე ყველაზე მკაფიოდ გამოიკვეთა, აქ დაჯგუფებული დებულებებიდან, ყველა სხვაობათაგან თავდაცვის ტიპის დებულებას წარმოადგენს. ეს დებულებებია:

C4. აფხაზები ზარმაცები და უსაქმურები არიან.

C7. აფხაზები უმადურები და უგუნურები არიან.

C14. აფხაზებს ქართველები არ უყვართ. ამიტომ ამ ფაქტორს, ბენეტის პრინციპის შესაბამისად, ვუწოდეთ სხვაობათაგან თავდაცვის ქვესკალა.

V ფაქტორი ასევე ერთგვაროვანია აქ აიტვირთა ორი დებულება სხვაობათა უარყოფის ქვესკალიდან. ეს დებულებებია:

C1. აფხაზთა კულტურისა და ადათ-წესების შესახებ არაფერი ვიცი.

C9. არასოდეს ვყოფილვარ სტუმრად აფხაზებთან.

რადგან უარყოფის ტიპის სამი დებულებიდან, ორი დაჯგუფდა ერთ ფაქტორად ამიტომ, ბენეტის პრინციპის შესაბამისად, ამ ფაქტორს ვუწოდეთ სხვაობათა უარყოფის ქვესკალა.

II ფაქტორზე აიტვირთა ორი, სხვაობათა ინტეგრაციის ტიპის დებულება და ერთი, სხვაობათა ადაპტაციის ტიპის დებულება.

ინტეგრაციის დებულება:

C10. აფხაზთა კულტურასა და ადათ-წესებს მეტი დაფასება სჭირდება.

C12. მეტი მინდა ვიცოდე აფხაზთა კულტურული თავისებურებების შესახებ.

ადაპტაციის დებულება:

C13. ვესტუმრებოდი და სტუმრად მივიღებდი აფხაზებს.

მართალია, ეს დებულებები ბენეტის პრინციპის მიხედვით სხვადასხვა ქვესკალის დებულებებია, მაგრამ ამ ფაქტორში დაჯგუფებულია ინტეგრაციის შედარებით არამკვეთრი დებულებები, ხოლო ადაპტაციაც შედარებით პრობლემურია რეალური პოლიტიკური სიტუაციიდან გამომდინარე. ამიტომ, ჩვენი აზრით, ამ ფაქტორს შეიძლება ეწოდოს სხვაობებთან ადაპტაციის ქვესკალა.

I ფაქტორი გამოირჩევა კომპონენტთა სიჭარბით. აქ აიტვირთა ექვსი დებულება; სამი მათგანი ეკუთვნის სხვაობათა ინტეგრაციის ტიპის დებულებებს, ორი სხვაობათა ადაპტაციის ტიპისაა, ხოლო ერთი დებულება უარყოფის ტიპისა.

ინტეგრაციის დებულებები:

C6. სიამოვნებით მივიღებდი მონაწილეობას ნებისმიერ ღონისძიებაში, რომელიც აფხაზებთან დაახლოებას შეუწყობს ხელს.

C15. პატივს ვცემ აფხაზებს, მსურს მათთან ურთიერთობის აღდგენა.

C21. ქართველებმა და აფხაზებმა ერთად უნდა ჩამოვაყალიბოთ უფრო პერსპექტიული საზოგადოება.

ადაპტაციის დებულებები:

C20. ქართულ აფხაზური-ოჯახი ჩემთვის მისაღებია

C22. აფხაზებთან მეგობრობა შეიძლება.

უარყოფის დებულება:

C17. არ მსურს აფხაზებთან ურთიერთობა.

მიუხედავად იმისა, რომ ბენეტის პრინციპის მიხედვით, ეს დებულებები მიეკუთვნება სხვადასხვა ქვესკალას, თუ გავითვალისწინებთ აფხაზებთან ურთიერთობის დღევანდელ სირთულეებს, შეიძლება ვიფიქროთ, რომ სკალა ზომავს ვირტუალურ, დეკლარაციის ტიპის ფენომენს (კონსტრუქტს) და, შესაბამისად, ადაპტაციის სკალამაც შეიძლება წაინაცვლოს ინტეგრაციისკენ. ამ კონტექსტში გასაგები ხდება აფხაზებთან ურთიერთობის სურვილის გამომხატველი დებულების ატვირთვაც ამ ფაქტორზე.

ამიტომ ამ სკალას პირობითად ვუწოდეთ **ვირტუალური ინტეგრაციის ქვესკალა**.

IV ფაქტორში ატვირთული დებულებებიდან ორი წარმოადგენს სხვაობათა მინიმიზაციის ტიპის დებულებას, ორი კი - სხვაობათა მიმღებლობის ტიპისას, ხოლო ერთი დებულება არის სხვაობებისგან თავდაცვის ტიპის.

მინიმიზაციის დებულებები:

C11. აფხაზები ჩვენსაგან ტრადიციების მოყვარულები არიან.

C16. აფხაზთა და ქართველთა ადათ-წესები მსგავსია.

მიმღებლობის დებულებები:

C5. აფხაზთა სტუმართმოყვარეობა განთქმულია.

C18. აფხაზები ვაჟკაცები არიან.

თავდაცვის დებულება:

C19. აფხაზური ენა ხელოვნურადაა შექმნილი.

მიუხედავად იმისა, რომ ერთად ატვირთული დებულებები ბენეტის მიხედვით სხვადასხვა ქვესკალას წარმოადგენენ, მათ ახალ კომბინაციაში უდავოდ არის ლოგიკა: ქართველებს იდენტობა გააჩნიათ აფხაზებთან და თავდაცვის დებულებით, რეალური სიტუაციის გათვალისწინებით ხდება ამ იდენტობის დაცვა. ამგვარად, ეს არის სხვაობათა მინიმიზაცია იდენტობის შენარჩუნებისთვის. ამიტომ ამ ქვესკალას ვუწოდეთ **ფსევდომინიმიზაციის ქვესკალა**.

VI ფაქტორში ატვირთული ორი დებულებებიდან ერთი სხვაობათა ადაპტაციის პრინციპის დებულებას ეკუთვნის, მეორე - სხვაობათა მიმღებლობის ტიპის დებულებას.

ადაპტაციის დებულება:

C23. მომენტარა აფხაზებთან ურთიერთობა.

მიმღებლობის დებულება

C24. აფხაზური კულტურა თვითმყოფადია.

ამ ფაქტორის კლასიფიკაცია ძნელია ბენეტის მოდელის შესაბამისად, მაგრამ,

რადგან მასში შემავალი ორივე დებულება უდავოდ ეთნორელევანტურია და ჩვენს რეალობაში აფხაზებთან ადაპტაციის ნაკლები შანსია, ამიტომ ამ ფაქტორს ვუწოდეთ სხვაობათა **მიმღებლობის ქვესკალა**.

სტატისტიკური ანალიზის შედეგად აღმოჩნდა ქვესკალებზე მიღებული საშუალო ქულებში სტატისტიკურად სანდო განსხვავებები სქესის მიხედვით ($t=3.3029$; თ.ხ. $=232$; $p<0,05$). ამ გარემოების გათვალისწინებით, მნიშვნელოვნად მივიჩნით ქართველ სტუდენტთა ინტერკულტურული სენსიტიურობის აფხაზების სკალაზე გაზომვის შედეგები განგვეხილა კვლევის მონაწილეთა სქესის გათვალისწინებითაც.

გაზომვის შედეგების აღწერა

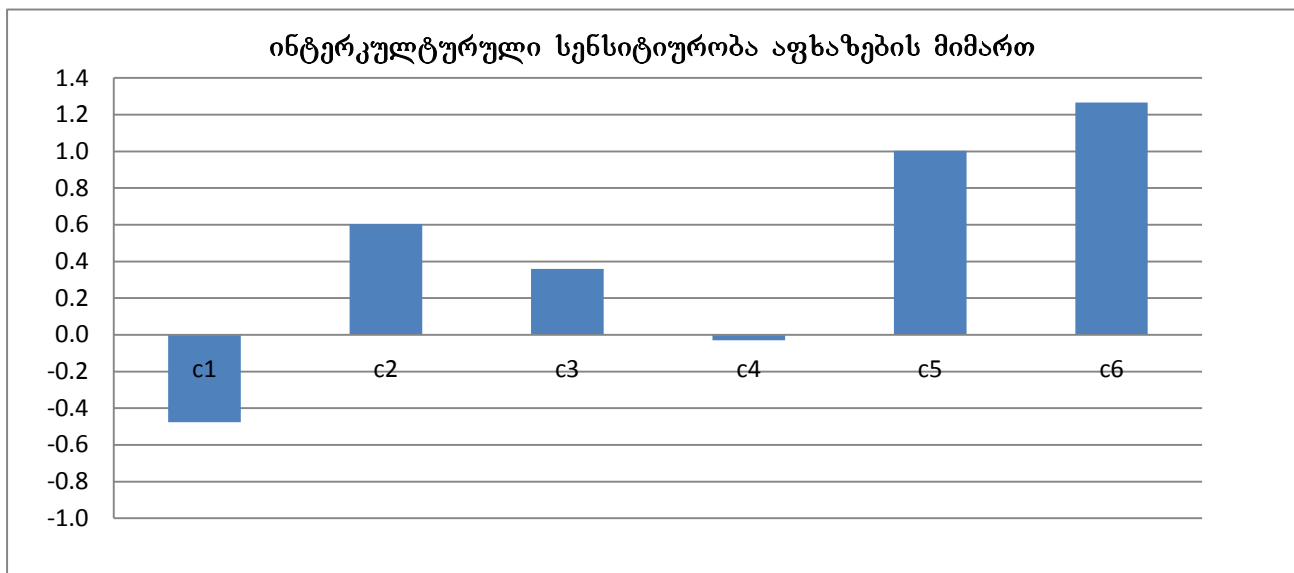
აფხაზების მიმართ ქართველ სტუდენტთა ინტერკულტურული სენსიტიურობის სკალის მიხედვით გაზომილი შედეგების მისაღებად განხორციელდა შემდგომი სტატისტიკური ანალიზი. კერძოდ, იმისათვის, რომ სურათი უფრო გამოკვეთილიყო თითოეულ ქვესკალაზე მიღებული 1-დან 5-მდე ქულები გადავიყვანეთ შესაბამისად -2-დან 2-მდე ქულებში. ამდენად, გაზომვის მაქსიმალური ქულა შეიძლება მერყეობდეს -2 დან 2 მდე.

თითოეული ქვესკალისთვის გამოვთვალეთ ქართველი სტუდენტების მიერ მიღებული ქულები, შემდეგ საშუალო არითმეტიკულის გზით გამოვითვალეთ თითოეული ქვესკალის საშუალო ქულა. გაანალიზდა ქვესკალებზე მონაცემთა საშუალოთა შორის განსხვავების სანდოობა შესაბამისი სტატისტიკური კრიტერიუმის (Paired Samples Test) გამოყენებით. აღმოჩნდა, რომ ქვესკალათა შორის განსხვავება სტატისტიკურად სანდოა. მიღებული მონაცემები წარმოდგენილია ქვემოთ მოყვანილ ცხრილში №3 და სურათზე №1.

ცხრილი №3 - აფხაზების ქვესკალების საშუალოთა შორის განსხვავება

სკალა აფხაზების მიმართ (C)	N	Mean	Std. Deviation
უარყოფა	410	-.4768	1.02955
თავდაცვა	410	.6033	.77680
ფსევდო მინიმიზაცია	407	.3602	.49598
მიმდებლობა	407	-.0295	.77308
ადაპტაცია	410	1.0033	.71995
ვირტუალური ინტეგრაცია	408	1.2667	.63262

სურათი №1



აღსანიშნავია, რომ აფხაზების სკალაზე განსაკუთრებით მაღალია ადაპტაციისა და ვირტუალური ინტეგრაციის ქვესკალების მაჩვენებლები. მიმდებლობის ქვესკალა თითქმის ნულს უტოლდება, მისი მნიშვნელობა უარყოფითია მაგრამ იმდენად მცირე, რომ ვერ ვილაპარაკებთ მიმდებლობის საპირისპირო ფენომენზე, სამაგიეროდ, სახეზეა ფსევდო მინიმიზაცია. აღსანიშნავია ისიც, რომ უარყოფის სკალა უარყოფითი ნიშნითაა, მაგრამ რადგან იგი შედგება რევერსიანი დებულებებისგან, ეს ნიშნავს, რომ ქართველ ახალგაზრდებში ადგილი აქვს უარყოფის ტენდენციას. რაც შეეხება თავდაცვის ქვესკალას, რადგან მას დადებითი მაჩვენებელი გააჩნია (მასში შემავალი დებულებები რევერსიანია). ეს იმას ნიშნავს, რომ ქართველი

სტუდენტები არ ავლენენ აფხაზების მიმართ თავდაცვის ტენდენციას.

ამგვარად, განსაკუთრებით მაღალია ადაპტაციისა და ინტეგრაციის ხარისხი, მაგრამ რადგანაც ამავე დროს უარყოფაც მაღალია და მინიმიზაციის მაჩვენებელიც იხრება მინუსისკენ, სავარაუდოდ, ამ მომატებულ მგრძობელობას ვირტუალური ხასიათი აქვს.

ინტერკულტურული სენსიტიურობა აფხაზების სკალის მიხედვით გაანალიზდა სქესის მიხედვითაც. შესაბამისი სტატისტიკური კრიტერიუმის (Independent Samples Test) გამოყენებით, გამოვთვალეთ საშუალოთა შორის განსხვავების სანდობაც. აღმოჩნდა, რომ უარყოფის და მინიმიზაციის ქვესკალის გარდა, ყველა განსხვავება სტატისტიკურად სანდოა. მიღებული

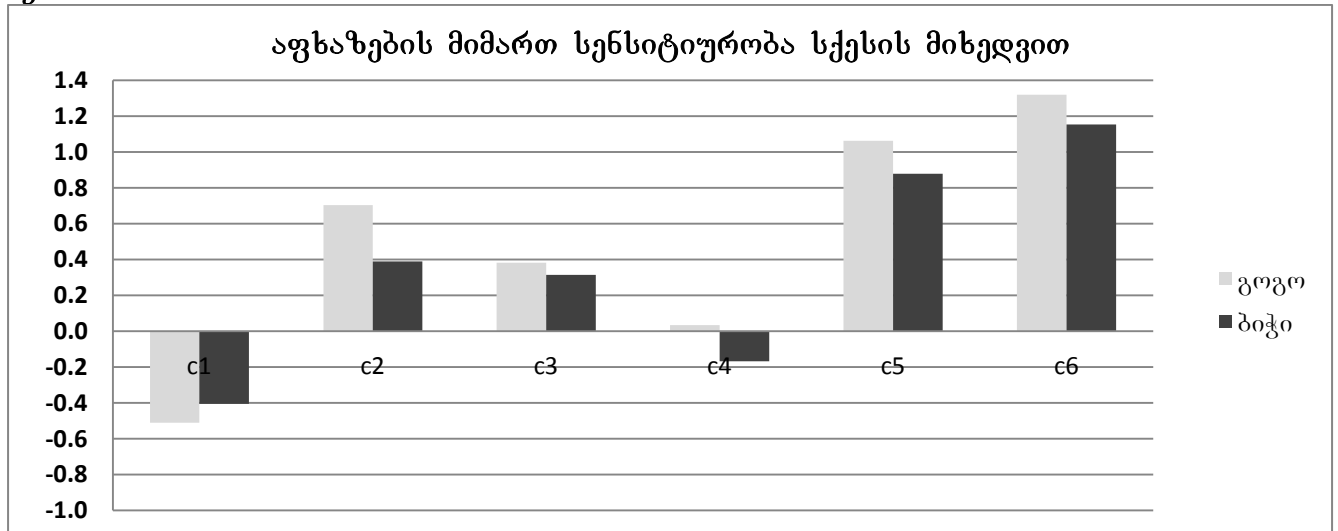
მონაცემები წარმოდგენილია ქვემოთ მოცემულ ცხრილში №4 და სურათზე №2.
ცხრილი №4 -სქესის მიხედვით საშუალოთა შორის განსხვავება აფხაზების სკალაზე

აფხაზების მიმართ	გოგო	ბიჭი
უარყოფა	-0.5108	-0.4046
თავდაცვა	0.7037	0.3893
ფსევდო მინიმიზაცია	0.3813	0.3147
მიმღებლობა	0.0341	-0.168
ადაპტაცია	1.0621	0.8779
ვირტუალური ინტეგრაცია	1.3201	1.1526

აფხაზების სკალაზე სქესის მიხედვით განსხვავებული შედეგებია: განსაკუთრებით გამოირჩევა თავდაცვის ქვესკალა, სადაც გოგონებს უფრო მაღალი დადებითი ქულა აქვთ, ვიდრე ვაუებს, რაც იმას ნიშნავს, რომ გოგონებს ნაკლებად აქვთ გამოხ-

ატული თავდაცვის მოთხოვნილება. მიმღებლობა ვაუებთან უარყოფითად იზომება. აგრეთვე აღსანიშნავია, რომ აფხაზების სკალაზე ყველა ქვესკალის შემთხვევაში გოგონებს უფრო მაღალი მაჩვენებელი აქვთ, ვიდრე – ვაუებს.

სურათი №2



შედეგების განხილვა და დასკვნები

აფხაზების მიმართ ინტერკულტურული სენსიტიურობის გასაზომად შექმნილი სპეციალური სკალის ემპირიული გამოცდის და მიღებული შედეგების ფაქტორული ანალიზის შედეგად გამოვლენილი ფაქტორები აღმოჩნდა რაოდენობრივად და შინაარსობრივი გრადაციის მიხედვით ბენეფიციური მოდელის შესატყვისი - ექვს საფეხურად დაყოფილი (ეთნოცენტრულობიდან ეთნორელატიურობამდე). თუმცა არის გამონაკლისი შემთხვევებიც, როცა ფაქ-

ტორის შინაარსი სრულად არ ემთხვევა ბენეფიციური მოდელის შესაბამის შინაარსს და სპეციფიკურობა გააჩნია, მაგრამ არც ერთი გამოყოფილი ფაქტორის შინაარსი არ არის პრინციპულად განსხვავებული ზემოთ აღნიშნული გრადაციის სისტემისგან. კვლევის შედეგების ანალიზის საფუძველზე შეიძლება ითქვას, რომ ქართველი სტუდენტების აფხაზების მიმართ დამოკიდებულებაში ეთნორელატიურობა სჭარბობს ეთნოცენტრულობას. ამის საფუძველს გვაძლევს ის, რომ აფხაზების სკალაზე უარყოფისა და თავდაცვის ქვესკა-

ლების ერთიანი ქულა ორჯერ ჩამორჩება ადაპტაციისა და ვირტუალური ინტეგრაციის ქვესკალების ერთიან ქულას. ქართველ სტუდენტებს აფხაზების მიმართ აშკარად და ძლიერად გამოკვეთილი ადაპტაციისა და ინტეგრაციის სურვილი აქვთ.

ქართველი სტუდენტი გოგონებისა და ვაჟების გაზომილი ინტერკულტურული სენსიტიურობის საშუალო ქულების შედა-

რებისას (ექვსივე ქვესკალის ჯამური ქულა), აღმოჩნდა, რომ გოგონების საშუალო ქულა აღემატება ვაჟების საშუალო ქულას აფხაზების სკალაზე. ამრიგად, მდებარეობითი სქესის ქართველ ახალგაზრდებს უფრო მაღალი ინტერკულტურული მგრძობელობა აღმოაჩნდათ აფხაზების მიმართ, ვიდრე – მამრობითისას.

ბიბლიოგრაფია

- ბენეტი, 1993 -Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercul experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- ბენეტი, 1998 - Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In M.J.Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. (pp. 1-34). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- ტაბატაძე, ნაცვლიშვილი, 2008 - ტაბატაძე შ., ნაცვლიშვილი ნ. ინტერკულტურული განათლება, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, თბ., 2008

Mzia Tsereteli

Irine Gedevanishvili

Iv. Javakhishvili Tbilisi State University

Measurement of Georgian students' intercultural sensitivity towards Aphkazians

ABSTRACT

Presented article is a part of the large scale research which was conducted to measure intercultural sensitivity in youth and includes developing the instrument to measure intercultural sensitivity of youth towards all the ethnic groups living in Georgia and the results of this research. Methodological basis of the study is Bennett's developmental model of intercultural sensitivity (DMIS). Instrument of the research is specially developed questionnaire measuring intercultural sensitivity with five main scales (Azerbaijani, Armenians, Aphkhazians, Osetians and North-Caucasians), each of which includes five sub scales. The questionnaire is created using the approved method of instrument development. The instrument of measuring Georgian student's intercultural sensitivity towards Aphkhazians and the results are described in the article. 410 Georgian students (279 females and 131 males) participated in the research; the average age of the participants is 19.89. Based on the results of the research, six subscales of intercultural sensitivity towards Abkhazians were revealed: denial, self-defense, pseudo-minimization, acceptance, adaptation and virtual integration.

It was revealed, that in the attitude of Georgian students towards Aphkhazians, ethno-relevance predominates over ethnocentrism. Georgian students have obvious and strongly expressed desire of adaptation and integration with Abkhazians. Georgian female students have higher intercultural sensitivity towards Abkhazians than males.

ირინე შუბითიძე

*სამოქალაქო ინტეგრაციისა და
ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი*

ენობრივი პოლიტიკა საქართველოში და სახელმწიფო ენის სწავლების პროცესში არსებული სირთულეები

აბსტრაქტი

სტატიაში წარმოდგენილია სახელმწიფო ენის სწავლების აუცილებლობა ეთნიკური უმცირესობებისთვის და ბილინგვური განათლება, როგორც ერთ-ერთი საშუალება ქართული ენის შესასწავლად. საკითხი აქტუალური განსაკუთრებით უკანასკნელ წლებში გახდა, რის შედეგადაც დაიწყო რამდენიმე მნიშვნელოვანი პროექტის განხორციელება მულტილინგვური სწავლების კუთხით საქართველოს მთავრობის მიერ. სტატიაში გაანალიზებულია კვლევა საქართველოში არსებულ 40 საპილოტე სკოლაში, რომლებშიც 2009 წლიდან ხორციელდება მულტილინგვური განათლების პილოტირება. კვლევის მიზანს წარმოადგენს ბი/მულტილინგვური პროგრამების განხორციელების პროცესში არსებული ხელისშემშლელი ფაქტორების ძიება, რომლებიც აფერხებენ პროგრამების ეფექტურ განხორციელებას. კვლევის ობიექტია შემთხვევითად შერჩეული 23 საპილოტე არაქართულენოვანი სკოლა, სადაც ჩატარდა რაოდენობრივი კვლევა. ასევე გამოკითხულ იქნა მულტილინგვური განათლების 2 ექსპერტი თვისებრივი კვლევის ფარგლებში. ექსპერტული შეფასებისა და ჩატარებული რაოდენობრივი კვლევის შედეგად, გამოიკვეთა ის ხელისშემშლელი ფაქტორები და გარემოებები (არაქართული გარემო, პედაგოგთა დაბალი კვალიფიკაცია, როგორც სახელმწიფო ენის ცოდნის თვალსაზრისით, ასევე ბილინგვური სწავლების მეთოდის მიმართულებით, მეთოდოლოგიური და სასწავლო მასალების სიმცირე და ა.შ), რომლებიც მკვეთრად აფერხებენ მულტილინგვური განათლების პროცესს.

შესავალი

საქართველოს მრავალენოვანობიდან გამომდინარე, მუდამ იყო კომუნიკაციის საჭიროება ერთზე მეტ ენაზე (ენობრივი პოლიტიკა და განათლება მრავალენოვან საზოგადოებაში, 2000). ასეა დღესაც; დღითიდღე იზრდება მოთხოვნა და საჭიროება მეორე ენის სწავლისადმი, რაც, პირველ რიგში, დამოკიდებულია ქვეყნის პოლიტიკურ კურსზე და მოთხოვნებზე საზოგადოების მიმართ. უკანასკნელი წლების სახელმწიფო პოლიტიკა მიმართულია იმისკენ, რომ უმცირესობების წარმომადგენლებს შეასწავლოს სახელმწიფო ენა მათი მშობლიური ენის, კულტურის, ტრადიციების შენარჩუნებისა

და განვითარების პარალელურად. უმცირესობების ინტეგრაცია მნიშვნელოვანია იმდენად, რამდენადაც თავიდან იქნეს აცილებული ეთნიკურ ნიადაგზე წარმოქმნილი დაპირისპირებები, რის პრეცედენტიც, ჩვენდა სამწუხაროდ, განსაკუთრებით ბოლო პერიოდში გახშირდა არა მარტო საქართველოში, არამედ მსოფლიოს უამრავ განვითარებულ თუ განვითარებად ქვეყანაში.

ეთნიკურ უმცირესობათა სოციალიზაციის პროცესი წარმატებული ვერ იქნება მხოლოდ მულტილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელებით საქართველოში, თუმცა, განათლება რომ ერთ-

ერთი ყველაზე პრიორიტეტული და მნიშვნელოვანი მიმართულება გახდა სამოქალაქო ინტეგრაციისა და სახელმწიფო ენის ცოდნის დონის ასამაღლებლად, ეს უდავოდ დიდ წინგადადგმულ ნაბიჯად შეიძლება ჩაითვალოს. რეფორმის ფარგლებში სახელმწიფოს მიერ უკანასკნელ წლებში დაინერგა რამდენიმე მნიშვნელოვანი სიახლე ზოგადი და უმაღლესი განათლების მიმართულებით: ბილინგვური განათლება ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში, „საშედავათო პოლიტიკა“ უმაღლეს სასწავლებლებში უმცირესობების მოსახვედრად და ა.შ. (საქართველოს გაეროს ასოციაცია, 2010).

2002 წლის მონაცემებით, საქართველოში (აფხაზეთის ავტონომიური რესპუბლიკისა და სამხრეთ ოსეთის ყოფილი ავტონომიური ოლქის ტერიტორიების გამოკლებით) უმცირესობების ხვედრითი წილი 16%-ს შეადგენს (საქართველოს პირველი ანგარიში ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ, 2007). ქართველების შემდეგ ყველაზე დიდ ეთნოლინგვისტურ ჯგუფს წარმოადგენენ აზერბაიჯანელები (6,5%), რომლებიც კომპაქტურად არიან დასახლებულნი ქვემო ქართლის რეგიონში, კერძოდ: მარნეულის, გარდაბნის, დმანისის, წალკის, თეთრიწყაროს რაიონებში. მეორე დიდ ეთნიკურ ჯგუფს განეკუთვნებიან სომხები (5,7%), ისინი ძირითადად სამცხე-ჯავახეთის რეგიონში სახლობენ კომპაქტურად, კერძოდ, ახალქალაქისა და ნინოწმინდის რაიონებში, სადაც მათი რაოდენობა აჭარბებს 95%-ს და ახალციხეში, სადაც სომხური მოსახლეობის წილი 36%-ს შეადგენს. აზერბაიჯანული და სომხური დასახლებები გვხვდება თბილისშიც სხვადასხვა მცირე ეთნიკურ ჯგუფებთან ერთად (სიმერა, 2010).

არსებული დემოგრაფიული მდგომარეობიდან გამომდინარე, უმცირესობების განათლება და განვითარება ქვეყნის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან პრიორიტეტს წარმოადგენს მშვიდობიანი განვითარების პროცესში. მიუხედავად საკითხის მნიშვნელობისა, დიდი ხნის განმავლობაში მოუგვარებელ პრობლემად რჩებოდა მათი

განათლება და ინტეგრაციის დაბალი მაჩვენებელი, რამაც განაპირობა არსებული სავალალო მდგომარეობა როგორც ზოგადსაგანმანათლებლო და უმაღლეს დაწესებულებებში, ისე ზოგადად არაქართულენოვან თემში. არაქართულენოვან მოსახლეობაში სახელმწიფო ენის ცოდნის დაბალი დონე, ენის არცოდნით გამოწვეული ინფორმაციული ვაკუუმი, სამოქალაქო იზოლაცია და ერთიან სახელმწიფოებრივ სივრცეში ჩართულობის დაბალი ხარისხი განსაკუთრებით თვალშისაცემია არაქართულენოვანი მოსახლეობით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში, სადაც განსაკუთრებით დაბალია ინტერესიც და საჭიროებაც ქართული ენის სწავლისადმი. არსებული სავალალო მდგომარეობა და ენის არცოდნით გამოწვეული გაუცხოება სერიოზულ საფრთხეს წარმოადგენს როგორც ეროვნული უმცირესობების, ისე უმრავლესობის წარმომადგენელთათვის მშვიდობიანი განვითარების გზაზე (სიმერა, 2006). სწორედ ამ პრობლემებისა და გაუცხოების შემსუბუქებას ემსახურება უკანასკნელ წლებში სახელმწიფოს მხრიდან არაქართულენოვანი მოსახლეობის განათლებისა და ინტეგრაციის ხელშეწყობისკენ მიმართული დაგეგმილი და განხორციელებული ღონისძიებები. მათ შორის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანია ბილინგვური / მულტილინგვური განათლების დანერგვა, რომელიც 2009 წლიდან ხორციელდება ეტაპობრივად მთელი საქართველოს მასშტაბით შერჩეულ 40 არაქართულენოვან სკოლაში (საქართველოს გაეროს ასოციაცია, 2010). სწორედ აღნიშნულ სკოლებში მიმდინარე მულტილინგვური განათლების პილოტირების პროცესში არსებული ხელისშემშლელი და შემაფერხებელი ფაქტორების და მათი გადაჭრის გზების ძიება წარმოადგენს ჩვენი კვლევის მიზანს.

ბილინგვური განათლება გულისხმობს აკადემიური საგნების სწავლებას მშობლიურ და მეორე ენაზე პარალელურად. ბილინგვური განათლება არ არის იზოლირებული პროცესი და წარმოადგენს როგორც ზოგადი განათლების, ასევე სოციალურ-ეკონომიკური და კულტურული

პოლიტიკის ნაწილს. როგორც პოლსტინი (1992) აღნიშნავს, „თუკი ბილინგვურ განათლებაზე სოციალური, ისტორიული, კულტურული, ეკონომიკური და პოლიტიკური ფაქტორების ზეგავლენა არ იქნება შესწავლილი, ვერაფრით გავიზიარებთ ამ ტიპის განათლების შედეგებს“ (ბეიკერი 2010). სწორედ ამიტომ, მნიშვნელოვანია შესწავლილ იქნეს იმ ფაქტორების ზეგავლენა, რომლებიც განსაზღვრავენ ბილინგვური განათლების ეფექტურობას. თუ მოხდება ბილინგვური განათლებისა და პროგრამების მოსწავლეების ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგება, სადაც გათვალისწინებული იქნება ასაკი, გარემო, სოციალური სტატუსი, ერისა და კულტურის თავისებურება, ბავშვის ფიზიკური და გონებრივი შესაძლებლობა, ბილინგვური განათლება მხოლოდ პოზიტიურ შედეგებს მოუტანს სკოლებს (ბეიკერი, 2010).

სტატიაში ბილინგვური განათლება განხილულია **ეთნიკური უმცირესობების კონტექსტში**, რაც გულისხმობს მათთვის სასწავლო გეგმით განსაზღვრული უნარებისა და კომპეტენციების განვითარებას როგორც მშობლიურ, ისე სახელმწიფო ენაზე. რაც, თავის მხრივ, ხელს შეუწყობს მათს ინტეგრაციას ქართულ საზოგადოებაში და თავიდან იქნება აცილებული ასიმილაციის საფრთხე, უმცირესობების ენისა და კულტურის დაკარგვის საშიშროება. ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს, რომ ბილინგვური (ორენოვანი) განათლება არის ერთ-ერთი, მაგრამ არა ერთადერთი საშუალება, რომლის სწორად და მიზანმიმართულად განხორციელებაზე დამოკიდებული პოზიტიური ან ნეგატიური შედეგები. რეალურია როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი შედეგების მიღება პროგრამების არასწორად განხორციელების შემთხვევაში. ყველა სიახლე, რომელიც შემოდის ჩვენს ყოველდღიურ ცხოვრებაში და ნორმად მკვიდრდება, საჭიროებს შესწავლას, ანალიზს, კეთილსინდისიერად ჩატარებულ კვლევებს და კვლევების შედეგების გათვალისწინებას სიახლის დანერგვის პროცესში, ასევე სახელმწიფოს ნებასა და მხარდაჭერას.

ჩატარებული რაოდენობრივი და თვისებრივი კვლევებიდან გამოიკვეთა რამდენიმე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელთა გათვალისწინება ან უგულებელყოფა გარკვეულწილად განსაზღვრავს შედეგს: *გარემო*, სადაც ხორციელდება კონკრეტული მულტილინგვური განათლების მოდელის დანერგვა, ეთნიკური ჯგუფების *კულტურის*, *ტრადიციების*, *მენტალიტეტისა* და სხვა ინდივიდუალური თავისებურებების გათვალისწინება, ქვეყანაში არსებული *სოციალურ-პოლიტიკური გარემო*, სხვა ქვეყნების *გამოცდილების* გათვალისწინება, კონკრეტული რაიონისა და სკოლის ინდივიდუალური *საჭიროების ანალიზი*, ბავშვების *ფსიქოლოგიური* და *ასაკობრივი* თავისებურებების გათვალისწინება, *მატერიალურ-ტექნიკური ბაზის* სათანადოდ მომზადება – ეს ის საკითხებია, რომლებიც, სხვა მრავალ ფაქტორთან ერთად, მნიშვნელოვანწილად განსაზღვრავს პროგრამის წარმატებით განხორციელებას.

კვლევა 40 საპილოტე სკოლაში

კვლევა ჩატარდა საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ შერჩეული 40 არაქართულენოვან საპილოტე სკოლიდან 23-ში, სადაც 2009 წლიდან ხორციელდება მულტილინგვური განათლების პროგრამების პილოტირება (მულტილინგვური განათლების პროგრამების დებულება, 2010). კვლევის მიზანს წარმოადგენდა ხელისშემშლელი ფაქტორებისა და გარემოებების ძიება, რომლებიც მკვეთრად აფერხებენ პროგრამების წარმატებით განხორციელებას. დასმული პრობლემიდან გამომდინარე, საკვლევ მეთოდად შეირჩა თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის მეთოდები. თვისებრივი კვლევის ფარგლებში გაკეთდა 2 ჩადრმავებული ინტერვიუ მულტილინგვური განათლების ექსპერტებთან, ხოლო რაოდენობრივი კვლევისთვის შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით შეირჩა 23 არაქართულენოვანი საპილოტე სკოლის დირექტორი, რაც არსებული სკოლების 58%-ს შეადგენს და შედეგების განზოგადების საშუალებას იძლევა ყველა საპილოტე სკოლაზე.

იქიდან გამომდინარე, რომ ენობრივი მდგომარეობა, ბილინგვური განათლების პროცესში არსებული სირთულეები და სახელმწიფო ენის სწავლებასთან დაკავშირებული პრობლემები განსხვავებულია თბილისსა და არაქართულენოვანი მოსახლეობით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებს შორის, ნათელი სურათისთვის კვლევის სამიზნე ჯგუფად შეირჩა თბილისის 6 (26%) და კომპაქტურად დასახლებული რეგიონების 17 (74%) სკოლის დირექტორი. კვლევის სამიზნე ჯგუფად დირექტორების შერჩევა იმის გამო მოხდა, რომ ისინი უშუალოდ არიან ჩართულნი პილოტირების პროცესში და ფლობენ ინფორმაციას როგორც უშუალოდ სკოლაში არსებულ ენობრივ და საგანმანათლებლო მდგომარეობაზე, ასევე ზოგადად თემისა და საზოგადოების დამოკიდებულებაზე ბილინგვური განათლების მიმართ.

თვისებრივი კვლევის ფარგლებში გაკეთდა ინტერვიუ ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა უმაღლესი კომისიის (OSCE/HCHM) ლატვიელ ექსპერტთან ქ-ნ ლიგიტა გრიგულესთან. მისი მრავალწლიანი გამოცდილება საინტერესო და საგულისხმო ინფორმაციას წარმოადგენდა, განსაკუთრებით კვლევის პირველ ეტაპზე. ასევე მულტილინგვური განათლების ექსპერტთან ბ. დავით ზათიაშვილთან, რომელიც 2010 წლიდან მუშაობს აღნიშნულ საკითხზე, როგორც ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის წარმომადგენელი და უშუალოდ არის ჩართული სკოლების მიერ შევსებული მულტილინგვური განათლების სააპლიკაციო ფორმების სრულყოფისა და დამტკიცების პროცესში და ასევე ფლობს ინფორმაციას, თუ რა საფრთხეები და წინააღმდეგობები არსებობს პროგრამების პილოტირების პროცესში. ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუსთვის განკუთვნილი კითხვარი მინიმალური დროისა და რესურსის დანახარჯით მაქსიმალური ინფორმაციის მიღების საშუალებას იძლეოდა, განსაკუთრებით კვლევის საწყის ეტაპზე. მონაცემთა შეგროვება ჩადრმავებული ინტერვიუს ფარგლებში განხორციელდა რამდენიმე მნიშვნელოვანი

საკითხის ირგვლივ, რომლის შედეგების მიხედვით შეიქმნა კითხვარი რაოდენობრივი კვლევისთვის.

კვლევისთვის მეორადი ინფორმაციის მნიშვნელოვან წყაროს წარმოადგენდა 2007 წლის ანგარიშები „ბილინგვური განათლება საქართველოში“ (გრიგულე, პერინი 2007 და დედზე, 2007), რომელშიც მოცემულია 2007 წლამდე საქართველოში განხორციელებული აქტივობების ანალიზი მულტილინგვური განათლების მიმართულებით, ასევე მნიშვნელოვანი იყო სკოლების მიერ შევსებული მულტილინგვური განათლების სააპლიკაციო ფორმებიდან მიღებული ინფორმაცია კონკრეტული სკოლის შესახებ. მეორადი ინფორმაციისა და ჩატარებული თვისებრივი კვლევის ანალიზის საფუძველზე შეიქმნა 44-პუნქტიანი კითხვარი, რომელიც განკუთვნილი იყო საპილოტე სკოლების დირექტორებისათვის რაოდენობრივი მონაცემების შესაგროვებლად. კითხვარი მოიცავდა სამ ბლოკს: პირველ ნაწილში იყო ანკეტური ტიპის 8 შეკითხვა - ზოგადი ინფორმაცია რესპოდენტის შესახებ, რაიონი/ქალაქი და ეთნიკური ჯგუფები სკოლაში და ა.შ. მეორე ბლოკის 25 შეკითხვა შეეხებოდა სკოლაში არსებულ პრობლემებს ორენოვანი სწავლების კუთხით. რესპოდენტებს პასუხი უნა გაეცათ 4-ბალიან სკალაზე (1. სრულიად არ ვეთანხმები; 2. არ ვეთანხმები; 3. ვეთანხმები; 4. სრულიად ვეთანხმები), მესამე ბლოკის 11 შეკითხვა განკუთვნილი იყო სკოლაში მიმდინარე მულტილინგვური განათლების პროგრამების და ზოგადად რეგიონში ენების მიმართ ინტერესის შესახებ ინფორმაციის მისაღებად.

კვლევის შედეგებმა კიდევ ერთხელ ცხადყო, რომ უამრავი პრობლემა და ხელისშემშლელი გარემოება ახლავს თან მულტილინგვური განათლების განხორციელებას, რომელმაც გაამართლა ჰიპოთეზა: *ბილინგვური განათლების დანერგვის პროცესში არსებობს უამრავი წინააღმდეგობა და პრობლემა, რაც ზრდის უკუშედეგის საშიშროებას, თუ არ მოხდება თითოეული პრობლემის სათანადოდ კვლევა, შესწავლა და*

შედეგების გათვალისწინება პილოტირების პროცესში.

კვლევის ლიმიტი და სანდოობა

- კითხვარის აპრობაციის შედეგად აღმოჩნდა, რომ ღია კითხვების დიდ ნაწილს უპასუხოდ ტოვებდა რესპოდენტთა უმრავლესობა, ამიტომ კითხვარის საბოლოო ვერსიაში ყველა კითხვა იყო დახურული. კითხვარის ბოლოში დამატებითი მოსაზრებისთვის გამოყოფილი ადგილი კი რესპოდენტთა 91.3 %-მა ცარიელი დატოვა, ან დააფიქსირა ის მოსაზრება, რომელზეც უკვე კონკრეტული პასუხი ჰქონდა გაცემული კითხვარში.
- დირექტორები ხშირად გამოთქვამდნენ სხვადასხვა საკითხისადმი საკუთარ დამოკიდებულებას, მაგრამ ძირითადად უარს აცხადებდნენ ჩანაწერის გაკეთებაზე (ვიდეო ან აუდიო მასალის სახით).
- განხორციელდა კითხვარის თარგმანი რუსულ ენაზე, რადგან დირექტორთა უმრავლესობა ვერ ფლობდა ქართულ ენას.
- შეიქმნა კითხვარის ელექტრონული ვერსია (ქართულ და რუსულ ენებზე), რომელიც მოიაზრებოდა ალტერნატიულ საშუალებად სკოლების უმრავლესობის ჩართვისთვის კვლევაში, თუმცა მათი გამოყენება შესაძლებელი გახდა მხოლოდ თბილისის სკოლებში, რადგან რაიონის სკოლებში ინტერნეტი ხელმისაწვდომი არ იყო, მიუხედავად იმისა, რომ სკოლების უმრავლესობას აქვს ინფორმატიკის კაბინეტი.
- რაოდენობრივი კვლევის პროცესში უმნიშვნელო იყო კითხვარების დანაკარგი ან ღიად დატოვებული კითხვა; არსებობს სკოლებში გადაღებული ფოტომასალა; ასევე ინტერვიუების აუდიოჩანაწერი, რაც განაპირობებს კვლევის სანდოობას.

კვლევის შედეგები

თვისებრივი კვლევის ანალიზი:

ლიგიტა გრიგულე: ლატვიის უნივერსიტეტი, (OSCE/HCHM) მულტილინგვური განათლების ექსპერტი:

- საქართველოში სულ 149 სკოლაა, სადაც სწავლების ენა არის რუსული (ტაბატაძე, 2010). გრიგულეს თქმით, აღნიშნული სკოლები ძირითადად ეთნიკურად არარუსი მოსწავლეებითაა დაკომპლექტებული (სომხები, აზერბაიჯანელები, ოსები, ქურთები, ქართველები...) რაც უდიდეს პრობლემას წარმოადგენს სახელმწიფო ენის სწავლების პროცესში, რადგან მოსწავლეებისთვის უკანა პლანზე გადადის სახელმწიფო ენის სწავლა მშობლიური ენის, სწავლების ენის (რუსული) და სავალდებულო ერთ-ერთი უცხო ენის სწავლის პირობებში.
- მნიშვნელოვანი ხელისშემშლელი ფაქტორია ქართული გარემოს არარსებობა კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში;
- მშობელთა დაბალი ჩართულობა პროცესში, ან ხშირად უარყოფითი დამოკიდებულება ბილინგვური განათლებისადმი, რის ერთ-ერთი მიზეზი შესაძლებელია იყოს მათი არაინფორმირებულობა.

დავით ზათიაშვილი, მულტილინგვური განათლების ექსპერტი, (2010 წლიდან ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის წარმომადგენელი):

ბილინგვური განათლების მიზანია საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობებისათვის არა მხოლოდ სახელმწიფო ენის სრულფასოვნად შესწავლა, არამედ მათი მშობლიური ენის აკადემიურ დონეზე შესწავლის უზრუნველყოფა, რადგან მეორე ენაში წარმატებას გარკვეულწილად განაპირობებს მშობლიური ენის აკადემიურად ფლობა. ამჟამად მიმდინარეობს მუშაობა სკოლების მიერ

შეესებულა მულტილინგუური პროგრამების აპლიკაციების დახვეწაზე, დადგენილი სტანდარტის შესაბამისად. 2011 წლის იანვრის მონაცემებით, მხოლოდ 17 სააპლიკაციო ფორმა იყო განხილული და დამტკიცებული.

ასევე, მიმდინარეობს მუშაობა საგნობრივი პედაგოგების მომზადების უზრუნველსაყოფად ქართულ ენაში; იგეგმება: გზამკვლევის შექმნა (უცხოელ ექსპერტებთან თანამშრომლობით), რამდენიმე სკოლაში ინტენსიური დაკვირვებების და კვლევების წარმოება სწავლების შესაბამისი ტექნოლოგიების შესამუშავებლად, 2011-2012 სასწავლო წლიდან მულტილინგუური განათლების დანერგვა ყველა არაქართულენოვან სკოლაში, რომელთა ფინანსურ უზრუნველყოფას სახელმწიფო თავის თავზე აიღებს. ასევე, მიმდინარე სასწავლო წელს იგეგმება კონკურსის მოწყობა მოსწავლეებისთვის თემაზე – სკოლაში ბილინგუური განათლების სწავლების მათეული ხედვა. კონკურსი განსაზღვრული იქნება როგორც მოსწავლეებისთვის, ისე მასწავლებლებისთვის. საუკეთესო თემის ავტორი და მისი პედაგოგი წახალისდებიან. მსგავსი ღონისძიებები იგეგმება როგორც მასწავლებლებში, ისე მოსწავლეებში მოტივაციის ასამაღლებლად; უახლოეს მომავალში იგეგმება „კანონში ზოგადი განათლების შესახებ“ ცვლილების შეტანა, რომლის მიხედვითაც ბილინგუური განათლება (სახელმწიფო ენა+მშობლიური ენა) იქნება სავალდებულო ყველა არაქართულენოვანი სკოლისთვის საქართველოში.

თვისებრივი მონაცემების ანალიზზე დაყრდნობით, გამოიკვეთა **სოციალური ფაქტორების მნიშვნელობა**, რაც გულისხმობს საზოგადოების მომზადებას – როგორც უმრავლესობების, ისე უმცირესობებისა და ფართო საზოგადოებისთვის გაცნობას, თუ რას გულისხმობს ბილინგუური განათლება; რა დადებითი შედეგები შეიძლება ჰქონდეს მის სწორად განხორციელებას; რა საფრთხეები არსებობს არასწორად განხორციელების შემთხვევაში; ზოგადად

რა მნიშვნელობა აქვს სახელმწიფო ენის ცოდნას უმცირესობებისთვის და ა.შ.

რაოდენობრივი კვლევის ანალიზი

კითხვარის დამუშავების შედეგად გამოიკვეთა ბილინგუური განათლების მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულება რესპოდენტთა მხრიდან, ისევე, როგორც სახელმწიფო ენის სწავლისადმი გაზრდილი ინტერესი და მოთხოვნა. სკოლების უმრავლესობა პილოტირებამდე არ ფლობდა არანაირ გამოცდილებას ორენოვანი სწავლების მიმართულებით, თუმცა, ზოგიერთ სკოლაში რამდენიმე საგანი ისწავლებოდა ქართულ ენაზე, მხოლოდ და მხოლოდ სასურველი კადრის არარსებობის გამო, თუმცა არ იყო გათვალისწინებული მეორე ენაზე სწავლების თავისებურებანი, მეთოდოლოგია და კომუნიკაცია სხვადასხვა ენაზე მოსაუბრე მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის პრობლემას წარმოადგენდა.

- გამოკითხულთა 74% სრულიად დაეთანხმა, რომ მათ რეგიონში არსებობს სახელმწიფო ენის სწავლის აუცილებლობა;
- სახელმწიფო ენის სწავლა ბილინგუური განათლების გზით, ინტეგრაციის მნიშვნელოვან წინაპირობად მიიჩნია გამოკითხულთა 100%-მა. მათი განმარტებით, სწორედ ამ მიზნით მოხდა სკოლების ჩართვა მულტილინგუური განათლების პილოტირების პროცესშიც.
- გამოკითხული სკოლების დირექტორთა 34.8%-ს არავითარი გამოცდილება არ ჰქონდა ორენოვანი სწავლების კუთხით; მხოლოდ 26.1% მონაწილეობდა სხვადასხვა პროექტში. 47.7%-მა აღნიშნა, რომ ჰყავს მასწავლებლები, რომელთაც სხვადასხვა ტრენინგში აქვთ მონაწილეობა მიღებული და აქვთ გარკვეული გამოცდილება ბილინგუური სწავლების მიმართულებით, რომელსაც უზიარებს სხვა მასწავლებლებსაც.
- რაოდენობრივი კვლევის შედეგად გამოიკვეთა რამდენიმე მნიშვნელოვანი

ხელისშემშლელი ფაქტორი, რომელიც მნიშვნელოვნად აფერხებს მულტილინგვური განათლების წარმატებით განხორციელებას სკოლებში:

- მოსწავლეთა დაბალი მოტივაცია - 52%;
- მოსწავლეთა დაბალი ენობრივი კომპეტენცია სახელმწიფო ენაში - 52,2%;
- არაქართულენოვანი გარემო - 65,2% (განსაკუთრებით კომპაქტურად დასახლებული რეგიონებისთვის. მათი უმრავლესობა ვინც არ დაეთანხმა აღნიშნულ მოსაზრებას იყო თბილისის სკოლები, სადაც საგრძნობლად უკეთესი მდგომარეობაა ქართულენოვანი გარემოს თავალსაზრისით);
- არასათანადოდ მომზადებული კადრები - 52,7%;
- პედაგოგთა დაბალი ენობრივი კომპეტენცია სახელმწიფო ენაში - 8,7%;
- პედაგოგთა დაბალი მოტივაცია - 30,4%;
- სასწავლო მასალის სიმცირე - 82%;
- სასწავლო მასალის შეუსაბამობას (სირთულეს) მოსწავლეთა ენობრივ კომპეტენციასთან ეთანხმება სრულიად ან ნაწილობრივ რესპოდენტთა 43,5%, ხოლო დარჩენილი 56,5% რომლებიც არ დაეთანხმა აღნიშნულ მოსაზრებას ძირითადად თბილისის სკოლის დირექტორები იყვნენ. მათი განმარტებით დედაქალაქის სკოლების მოსწავლეებისთვის მეტად მარტივია მასალა, რაც მათ გულგრილობას იწვევს სწავლის პროცესში, მათი ენობრივი კომპეტენცია შესაძლებლობას იძლევა გაცილებით კომპლექსური და მრავალფეროვანი მასალის დაძლევისას.
- დარგობრივი სწავლების კუთხით მასწავლებელთა დაბალი კომპეტენცია - 91,4%;
- პედაგოგთა დაბალი კომპეტენცია ბილინგვური სწავლების მეთოდოლოგიაში - 100%.
- მიუხედავად არსებული სირთულეებისა დირექტორთა თქმით, მასწავლებელთა უმრავლესობა (88,3%) დადებითად შეხვდა სიახლეს - მულტილინგვური სწავლების დანერგვას სკოლაში. ხოლო რაც შეეხება სკოლაში პრიორიტეტულ სწავლების ენას, გამოკითხულთა 82,6%-მა აღნიშნა, რომ განსაკუთრებით ბოლო პერიოდში გაიზარდა სახელმწიფო ენის სწავლისადმი ინტერესი, თუმცა მათ აღნიშნეს, რომ ეს ჩრდილს არ აყენებს მათ მშობლიურ ენას და არ წარმოადგენს ასიმილაციის საფრთხეს, პირიქით, ხელს უწყობს წიგნიერებას, მათი ენის შენარჩუნებას და განვითარებას.
- გამოკითხულთა 39,2%-მა აღნიშნა, რომ არაქართულენოვანი მოსწავლეების დიდი ნაწილი საზღვარგარეთ იღებდა უმაღლეს განათლებას, უმეტესად თავიანთ ისტორიულ სამშობლოში, რადგან საქართველოში სახელმწიფო ენის არცოდნის გამო ვერ ხვდებოდნენ უმაღლეს სასწავლებელში. თუმცა ბოლო დროს უმცირესობების მიმართ გატარებულმა „საშედავათო პოლიტიკამ“ შესაძლებელი გახადა, თავიანთ მშობლიურ ენაზე ჩაბარებული უნარების გამოცდის შედეგების მიხედვით, მხოლოდ ერთი გამოცდით ჩაირიცხონ საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში ერთწლიან მოსამზადებელ ფაკულტეტზე, სადაც ისინი ერთი წლის განმავლობაში (60 კრედიტის ფარგლებში) ეუფლებიან ქართულ ენას სწავლის გასაგრძელებლად. აღნიშნულმა რეფორმამ ასახვა სკოლებში სახელმწიფო ენის სწავლისადმი გაზრდილ მოთხოვნაზეც ჰპოვა. შედეგად, საქართველოში უმაღლესი განათლების მიღების მსურველთა რიცხვი საგრძნობლად გაიზარდა, რასაც გამოკითხულთა 81,4% ადასტურებს.
- სახელმწიფო ენის პრესტიჟის ზრდასთანაა სწორედ დაკავშირებული, რომ გამოკითხული სკოლების 52,2% იყენებს სახელმწიფო ენის

მხარდაჭერის მულტილინგვურ პროგრამას, ხოლო 21.7% – მშობლიური ენის მხარდაჭერის პროგრამას.

- გამოკითხულთა 52,2% სწავლების ძირითად ენად ასახელებს ქართულს, ხმათა მეორე უმრავლესობა წილად ხვდა სომხურ ენას (43,5%), რომელსაც მოსდევს რუსული (39,1%) და აზერბაიჯანული (30,4%). აღსანიშნავია, რომ სკოლების უმრავლესობა, რომლებშიც ძირითადი სწავლების ენას რუსული წარმოადგენს, შერეული მულტილინგვური სწავლების მოდელს იყენებენ, რადგან მოსწავლეების უდიდესი ნაწილისთვის რუსული მშობლიური ენა არ არის, ასეთ სკოლებში სწავლობენ შერეული ეთნოლინგვისტური ჯგუფის მოსწავლეები. თბილისსა და რეგიონებში პრიორიტეტული ენები რადიკალურად განსხვავებულად გადანაწილდა. ეს კიდევ ერთხელ ცხადყოფს, რამდენად განსაზღვრავს გარემო და საჭიროებები ენის „პრესტიჟს“. თბილისის სკოლებში პრიორიტეტული სწავლების ენებია სახელმწიფო ენა (50%) და რუსული (50%), ხოლო რეგიონის სკოლებში – მშობლიური (75%) და სახელმწიფო ენა (17,6%).

დასკვნა

თვისებრივი კვლევის შედეგად გამოიკვეთა: რუსულენოვანი სკოლების პრობლემა, განსაკუთრებით იმ მოსწავლეებისათვის რომელთათვისაც რუსული მეორე ენაა. რუსულენოვან სკოლებზე მოთხოვნა საბჭოთა პერიოდის გადმონაშთია, რომლის ნგრევას დიდი ძალისხმევა და დრო სჭირდება. რუსული ენის მიმართ მოთხოვნას კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში არსებული არაქართულენოვანი გარემოც უწყობს ხელს, რადგან ამ რეგიონში რუსულ ენას საკომუნიკაციო ენის სტატუსი აქვს საბჭოთა პერიოდიდან შემორჩენილი.

მშობელთა დაბალი ჩართულობა ან უარყოფითი დამოკიდებულება იყო თვისებრივი კვლევის შედეგად

გამოკვეთილი ერთ-ერთი ხელისშემშლელი ფაქტორი, რომელიც არ გამართლდა რაოდენობრივი კვლევის შედეგებით. სწორედ მშობელთა დადებითი დამოკიდებულება და მზადყოფნა სახელმწიფო ენის სწავლების პროცესში ჩართულობისათვის არის მნიშვნელოვანი წინ გადადგმული ნაბიჯი, რასაც ხშირად პირად საუბრებშიც აღნიშნავენ დირექტორები.

პედაგოგთა მომზადება და კვალიფიკაციის ამაღლება; მრავალფეროვანი და მოსწავლეების საჭიროებებს მორგებული სასწავლო და დამხმარე მასალის მომზადება, პროგრამების დანერგვის პროცესში საზოგადოების ინფორმირება, ეს ის უმნიშვნელოვანესი საკითხებია, რომლებიც კვეთენ ერთმანეთს თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის შედეგების მიხედვით.

გარემო:

კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში არაქართულენოვანი გარემო უარყოფითად აისახება მოსწავლეებზე და პედაგოგებზე, როგორც ენის სწავლის, ისე ინტეგრაციის თვალსაზრისით. არაქართულენოვანი გარემოს არსებობის პირობებში მხოლოდ სკოლაში შეუძლებელია სრულყოფილად ქართული ენის შესწავლა, მითუმეტეს, ჯერ ისევე დიდ სირთულეებთან არის დაკავშირებული აღნიშნულ სკოლებში ენის სწავლების პროცესი. ჯერ ისევე მოუგვარებელი პრობლემები: შესაბამისი სასწავლო მასალის არარსებობა და კვალიფიციური მასწავლებლების სიმცირე არაქართულენოვან გარემოსთან ერთად თითქმის შეუძლებელს ხდის ენის სრულყოფილად დაუფლებას სკოლებში.

მეთოდური და სასწავლო მასალის არარსებობა

- სასწავლო სახელმძღვანელოების შეუსაბამობა მოსწავლეთა ენობრივ კომპეტენციასთან;
- თვალსაჩინოებათა და შესაბამისი დამხმარე სახელმძღვანელოების სიმცირე;

- პედაგოგთა გზამკვლევის არარ-
სებობა.

**საკადრო რესურსების დაბალი
კვალიფიკაცია**

- პედაგოგთა დაბალი კომპეტენცია
ბილინგვური სწავლების კუთხით,
- სახელმწიფო ენის არცოდნა;
- კვალიფიციურ დარგობრივ პედა-
გოგთა სიმცირე.

ინფორმაციული ვაკუუმი

- მნიშვნელოვანი პრობლემაა
უმცირესობებისთვის დროულად,
საჭირო ინფორმაციის არ მიწოდება,
თუნდაც იმ სიახლეზე, რომელიც
2010 წლიდან ხორციელდება
საქართველოს უმაღლეს სასწავ-
ლებლებში (იგულისხმება საშეღა-
ვათო პოლიტიკა) დიდი ხნის
დაგვიანებით გახდა ცნობილი
ფართო საზოგადოებისთვის (კომპაქ-
ტურად დასახლებულ რეგიონებში);
- ხშირად რეგიონების მასწავლე-
ბელთათვის ხელმისაწვდომი არ
არის ინფორმაცია თანამედროვე
სწავლების ტექნოლოგიებსა თუ
სხვადასხვა სიახლეზეც.
- კვლევის შედეგად მიღებული
პოზიტიური შედეგები:
- სკოლებში პრიორიტეტულ
სწავლების ენად სახელმწიფო ენის
დასახელება, რაც გულისხმობს
სახელმწიფო ენის სწავლისადმი
გაზრდილ ინტერესსა და
საჭიროებას;
- მშობელთა ინტერესის და
ჩართულობის საგრძნობლად ზრდა,
რაც უსათუოდ მნიშვნელოვან
წინგადადგმულ ნაბიჯად უნდა
ჩაითვალოს;
- პედაგოგების პოზიტიური დამოკი-
დებულება და ჩართულობის
სურვილი მულტილინგვური განათ-
ლების პროცესში;
- საქართველოში ქართულ ენაზე
უმაღლესი განათლების მიღების
მსურველთა ზრდა, რაც, თავის

მხრივ, პოზიტიურად აისახება
არაქართულენოვანი მოსახლეობის
დასაქმებასა და საზოგადოებაში
ინტეგრირებაზე მრავალწლიანი
„გარიყულობის“ შემდეგ, რის ერთ-
ერთი მთავარი მიზეზი იყო სწორედ
სახელმწიფო ენის არცოდნა და
ამის გამო შესაბამისი განათლების
მიღების მინიმალური შესაძ-
ლებლობა.

დისკუსია

დღევანდელ ეპოქაში ყველა გზა
წარმატებული კარიერისკენ ბილინგვურ
განათლებაზე გადის. ალბათ ძალიან
ცოტას თუ წარმოუდგენია ცხოვრება დღეს
ან მომავალში ერთ ენაზე მოლაპარაკე
მსოფლიოში, სწორედ ამიტომ იზრდება
დღითიდღე ბილინგვური განათლების
როლი და უპირატესობა როგორც
უმცირესობებისათვის, ისე უმრავლესო-
ბებისათვის არამარტო საქართველოში,
არამედ მთელს მსოფლიოში.

უმცირესობებისთვის ბილინგვური
განათლების გზით სახელმწიფო ენის
შესწავლას და მათ საზოგადოებაში
ინტეგრაციას, როგორც ჩატარებული
კვლევიდან ჩანს, დადებითად ხვდება
გამოკითხულთა უდიდესი ნაწილი. თუმცა
თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის
ანალიზის შედეგებმა გაამართლა ჩვენი
ჰიპოთეზა, რომ მულტილინგვური
პროგრამების დანერგვას ახლავს უამრავი
წინააღმდეგობა და ხელისშემშლელი
ფაქტორი, რომლებიც აფერხებენ
დაგეგმილ პროცესს და მათი გაუთ-
ვალისწინებლობა საფრთხეს შეუქმნის
პოზიტიური შედეგების მიღებას.

იმ უამრავი პრობლემის პარალელურად,
რაც ქვეყანას დღეს აქვს, თუნდაც
ქართულ საჯარო სკოლებში არსებული
სირთულეები, თუნდაც ის, რომ უამრავ
ქართველ ბავშვს ხელმოკლეობის გამო არ
აქვს საშუალება, მიიღოს სრული ზოგადი
და უმაღლესი განათლება, მნიშვნელოვანია
გარკვეული ყურადღება დაეთმოს
ეთნიკური უმცირესობების განათლების და
ინტეგრაციის საკითხს მიმდინარე
რეფორმის პროცესში. მათს ინტეგრაციას
სასიცოცხლო მნიშვნელობა აქვს ერთიანი,

ძლიერი, დემოკრატიული საზოგადოების ფორმირების პროცესში და ქვეყნის განვითარებაში. მიმაჩნია, რომ განათლება უნდა იყოს პრიორიტეტული, სახელმწიფო ენის სწავლა სავალდებულო ამ ქვეყნის ყველა მოქალაქისთვის, ბილინგვური განათლება კი არის ერთ-ერთი გზა დასახული მიზნისკენ.

რეკომენდაციები:

სკოლის ადმინისტრატორებს და განათლების პოლიტიკის შემქმნელებს დიდი ძალისხმევა ჰქონეთ პროგრამის დაგეგმვისა და განხორციელების პროცესში, რადგან წარმატებას განაპირობებს მხოლოდ სწორად დაგეგმილი და განხორციელებული, მიზანმიმართული ნაბიჯები. მნიშვნელოვანია რამდენიმე ძირითადი ფაქტორის გათვალისწინება, რომელიც ჩატარებული კვლევის შედეგებისა და ანალიზის შედეგად გამოიკვეთა:

- საჭიროებების დროული შესწავლა და ანალიზი;
- ინტენსიური კვლევებისა და ექსპერიმენტების წარმოება თითოეული სიახლის ნორმად დადგენამდე;
- პედაგოგთა დროული მომზადება და გადამზადება;
- ბილინგვური სწავლების მეთოდის დახვეწა და გაცნობა მასწავლებლებისთვის;
- ქვეყნის და კულტურის თავისებურებების გათვალისწინება, ისევე, როგორც უმცირესობების კულტურის და ტრადიციების პატივისცემა სასწავლო პროცესის დაგეგმვისას;
- მეორე ენის მეთოდის გათვალისწინება;
- სკოლების ინტენსიური მონიტორინგი;
- მრავალფეროვანი და საინტერესო სასწავლო მასალის შექმნა, რომელიც მორგებული იქნება მოსწავლეთა ენობრივ შესაძლებლობებს.

ბიბლიოგრაფია

ბეიკერი, 2006 - ბეიკერი, კ. ბილინგვიზმისა და ბილინგვური განათლების საფუძვლები, „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის“ 2010 წლის ქართული ვერსიის გამოცემა.

ტაბატაძე, 2010 - ტაბატაძე შ. ინტერკულტურული განათლება საქართველოში – კრებულში „კულტურული დიალოგი და სამოქალაქო ცნობიერება“, მშვიდობის, დემოკრატიისა და განვითარების კავკასიური ინსტიტუტი, 2010.

წიფურია, 2006 - წიფურია ბ. სახელმწიფო ენის შესწავლიდან სამოქალაქო ინტეგრაციამდე - კრებულში “ენობრივი პოლიტიკა და განათლება მრავალენოვან საზოგადოებაში” - *Cimera publication 2006*

გრიგულე და პერინი, 2007 - Grigule L. & Perrin, 2007 - Multilingual Education in Georgia, Evaluation Reporte, *Tbilisi, Geneva, July 2007.*

დედზე, 2007 - DEDZE I. 2007 - Multilingual Education In Georgia. An evaluation report of the Ministry of Education and Science of Georgia Policy on the Deveopment of Multilingual Education. *August 2007.*

ბილინგვური განათლების პროგრამების დებულების პროექტი, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2009.

მულტილინგვური განათლების პროგრამების დებულება 2010, საქათველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო 2010.

მულტილინგვური განათლების სააკლიკაციო ფორმები, 2009 - საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო 2009.

საქართველოს გაეროს ასოციაცია 2010 - ეროვნული უმცირესობების სამოქალაქო ინტეგრაციის შეფასება 2010, თბილისი.
საქართველოს პირველი ანგარიში ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ ევროპული ჩარჩო კონვენციის 25-ე მუხლის პირველი პარაგრაფის შესაბამისად 2007, 30 მარტი.

Irine Shubitidze

Centre for Civil Integration and
Inter-Ethnic Relations

Language policy and difficulties in the state language teaching process in Georgia

ABSTRACT

Article emphasize the absolute necessity of learning of state language and envisages bilingual education as a considerable way for ethnic minorities to learn Georgian language. Since the issue is particularly pressing in recent years, a number of the projects have been launched by MESG. The work aims to attract attention of interested society to the significant issue which implies state language teaching process to ethnical minorities through bilingual education and entails an opportunity for their involvement in public life and meaningful contribution for peaceful development of the country. The objective of the research is to learn the ways that approach the challenges existing in state language learning processes. The subject of the research is to identify the obstacles and challenges impeding realization process of bi/multilingual programs. The target objective of the research is 40 non-Georgian schools where since 2009 the piloting of multilingual programs has been implementing. The quantitative and qualitative studies confirmed the **hypothesis** that *piloting process is accompanied by the problems and difficulties (e.g non-Georgian environment, low qualification of the teachers, lack of the methodological and teaching materials and ect.), which significantly hamper its implementation and questions its success if they are ignored.*

ირინა ბაგაური

*სამოქალაქო ინტეგრაციისა და
ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი*

ბილინგვიპრო და საქართველო გლობალურ კონტექსტში

„მულტილინგვიპრო მსოფლიოში აშკარად უფრო სასარგებლო
და რაციონალურია, რომ იყო მულტილინგვიპრო,
ვიდრე მხოლოდ მონოლინგვიპრო (ფიშმანი, 1978)“

აბსტრაქტი

წინამდებარე სტატიის მიზანს წარმოადგენს საქართველოში ბილინგვიპროსა და უცხო ენების საჭიროების ანალიზი და შეფასება დასაქმების თვალსაზრისით და აკადემიური მიზნებიდან გამომდინარე. სტატიის ძირითად ნაწილში აღწერილია საკითხის ფარგლებში განხორციელებული კვლევა. კვლევის მიზანს წარმოადგენდა შრომით ბაზარსა და განათლების სისტემას შორის ლინგვისტური კავშირების დადგენა, რომლის ფარგლებშიც დაისვა შესაბამისი საკვლევი კითხვები. საკითხის კომპლექსურობიდან გამომდინარე ჩატარდა როგორც თვისებრივი, ასევე რაოდენობრივი კვლევა. თვისებრივ კვლევაში მონაწილეობა მიიღეს „თიბისი ბანკის“, სასტუმრო „ამბასადორის“, გადაცემა „ვაკანსიისა“ და ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის წარმომადგენლებმა, ხოლო რაოდენობრივ კვლევაში მოხდა სახელმწიფო უნივერსიტეტის 50 მაგისტრანტის გამოკითხვა ფაკულტეტების მიხედვით. დასკვნით ნაწილში წარმოდგენილია კვლევის ძირითადი შედეგები და სამომავლო რეკომენდაციები. როგორც თვისებრივი, ასევე რაოდენობრივი კვლევის შედეგებში გამოიკვეთა ბილინგვიპროს უდიდესი საჭიროება როგორც დასაქმების, ასევე აკადემიური მიზნებიდან გამომდინარე.

შესავალი

მარტივი მიდგომით, ენა განხილულია, როგორც ურთიერთობის საშუალება, რომელიც ემსახურება საუბარს, მოსმენას, შეხედულებების გამოთქმას, წერისა და კითხვის პროცესს. თანამედროვე კონცეპტუალისტური შეხედულებების თანახმად კი – ენა არის უნარი, რომელიც წიგნიერებასთან ერთად განიხილება და დასავლურ შრომით ბაზარზე მნიშვნელოვნად ფასობს. მე-20 საუკუნეში მოღვაწე ფრანგმა სოციოლოგმა **პიერ ბურდიემ** ენა წარმოადგინა, როგორც „სიმბოლური კაპიტალი“, რომელიც შესაძლებელია

გაიცვალოს სოციალური ურთიერთობების ბაზარზე. მოცემული რესურსი, რომელიც წარმოდგენილია სიმბოლური კაპიტალის სახით, საბოლოოდ გარდაიქმნება ინდივიდის საკუთრებად და ღირებულებად, რომელიც წარმოადგენს ძველამოსილებისა და პრესტიჟის წყაროს (მეხია, 2003). ავსტრალიელი ენათმეცნიერის ალისტერ პენიუკის სიტყვებს თუ მოვიშველიებთ: „მსოფლიოს ტრადიციულ საზღვრებს სძინავს (მეხია, 2002). მსოფლიო წარმოდგენილია, როგორც „გლობალური სოფელი“, გლობალური ეკონომიკითა და აზროვნებით. გლობალიზაციის შედეგს

წარმოადგენს ასევე ინგლისური ენის გააქტიურება.

საქართველო წარმოადგენს გლობალური მსოფლიოს ნაწილს. ეს ნიშნავს, რომ საქართველო არის ენობრივი და კულტურული მრავალფეროვნების ნაწილი, ბილინგვიზმის და უცხო ენების ცოდნის გარეშე კი წარმოუდგენელია ასეთ გლობალურ სივრცეში ინტეგრირება, პიროვნული შესაძლებლობების სრულფასოვანი წარმოჩენა. საქართველოში ეკონომიკა, ბიზნესი, განათლება, კულტურა გახდა გლობალური. ამიტომ ყველა სფეროში შეიმჩნევა ბილინგვიზმზე მოთხოვნა, თანამედროვე ტექნოლოგიების განვითარება კიდევ უფრო ზრდის ამ მოთხოვნას. განსაკუთრებული მოთხოვნა იგრძნობა შრომით ბაზარზე და საგანმანათლებლო სივრცეში. ინგლისური ენა, როგორც მსოფლიო „ლინგვა ფრანკა“, საქართველოშიც მნიშვნელოვან ფენომენს წარმოადგენს. უცხო ენებთან დაკავშირებული ყველა ახალი ინიციატივა ინგლისურთან არის ასოცირებული. ეს ალბათ გამოწვეულია ინგლისურ ენაზე ასეთი გაზრდილი მოთხოვნით როგორც საქართველოს მასშტაბით, ასევე საერთაშორისო დონეზე.

მსოფლიოს ბევრ ქვეყანაში ბილინგვიზმი მიჩნეულია, როგორც ეკონომიკური უპირატესობისა და დასაქმების ხელშემწყობი ინსტრუმენტი, რომელიც სახელმწიფო დონეზეა მოწოდებული და წახალისებული. აღნიშნული შეგვიძლია წარმოვიდგინოთ ჰონკონგის მაგალითზე, სადაც სტუდენტებისა და მათი მშობლების მიერ ინგლისური ენა აღქმულია, როგორც მაღალი ღირებულების მქონე რესურსი, კაპიტალი, რომელიც განსაზღვრავს მათ სამომავლო ძღვევამოსილებას და მატერიალურ კეთილდღეობას. კანადის მაგალითზე ლინგვისტიკური კაპიტალად მიჩნეულია ფრანგული და ინგლისური ენების ცოდნა.

ბილინგვიზმის ეკონომიკური თვალსაზრისით უპირატესობის მაგალითს იძლევა სამხრეთ ფლორიდა და მაიამი, სადაც არსებული ფირმები, ორგანიზაციები და ბანკები ორ ენაზე ოპერირებენ და

შესაბამისად ესაჭიროებათ ინგლისურ / ესპანურენოვანი ბილინგვალური კადრები.

კვლევის მიზანი

მსოფლიოს კვალდაკვალ, საინტერესოა, თუ რომელი ენა/ენები ითვლება საქართველოში ლინგვისტიკური კაპიტალად? ამ კუთხით კი მნიშვნელოვანია საქართველოში არსებული ენობრივი მოთხოვნების გაანალიზება და შეფასება, რათა მოხდეს სამომავლო პერსპექტივების განხილვა

განათლებასთან ერთად, დასაქმება მნიშვნელოვან პრიორიტეტს წარმოადგენს საქართველოსთვის. დასაქმებისა და განათლების ურთიერთკავშირი ქმნის განვითარების ჯაჭვს, კერძოდ, ხარისხიანი და შრომით ბაზარზე მიბმული განათლება არის დასაქმების წინაპირობა, ხოლო დასაქმების მანქვენებელი, ქვეყნის ეკონომიკური წარმატებისა და სტაბილური განვითარების ინდიკატორია.

მოცემული კვლევის ფარგლებში, საქართველოსთვის ორი პრიორიტეტული მიმართულების, განათლების სისტემის და დასაქმების ურთიერთკავშირია წარმოდგენილი, თუმცა მნიშვნელოვანია იმის დადგენა, თუ რა ადგილი უჭირავს ამ ურთიერთკავშირში ბილინგვიზმს. კვლევის ჰიპოთეზა ჩამოყალიბდა არსებული მდგომარეობის კვალდაკვალ და წარმოდგენილია შემდეგი სახით: **ბილინგვიზმი, როგორც უნარი, მნიშვნელოვანია დასაქმების თვალსაზრისით და აკადემიური მიზნებიდან გამომდინარე.** საკვლევი საკითხის ფარგლებში ჩამოყალიბდა შემდეგი საკვლევი კითხვები:

- **რამდენად მნიშვნელოვანია ბილინგვიზმი დასაქმებისათვის?**
- **რა სახის ლინგვისტიკური მოთხოვნები არსებობს თანამედროვე შრომით ბაზარზე?**
- **რამდენად განსაზღვრავს ბილინგვიზმი სტუდენტთა აკადემიურ წარმატებას?**
- **რომელ უცხო ენებზეა გაზრდილი მოთხოვნა?**

- **რა ღონისძიებები ტარდება ბილინგვიზმზე არსებული გაზრდილი მოთხოვნის საპასუხოდ?**

ფრედ კერლინგერის აზრით, „არ არსებობს ისეთი რამ, როგორცია თვისებრივი მონაცემი. ყველაფერი ან ერთია, ან ნული“: მართლაც, მეცნიერებს დღესაც აქვთ დავა, თუ რომელი მეთოდოლოგია არის უმჯობესი კონკრეტული კვლევითი პროცესის დროს და რომელი არის უფრო მეცნიერული. თითოეულ მიდგომას თავისი დადებითი მხარეები და შეზღუდვები აქვს. მაგალითად, თვისებრივი კვლევა ნაკლებად გამოსადეგია იმ შემთხვევაში, თუ გვსურს კვლევის შედეგების განზოგადება უფრო ფართო ჯგუფებზე, მაშინ, როდესაც რაოდენობრივი კვლევა არ იძლევა დეტალურ ინფორმაციას კონკრეტულ საკითხებთან დაკავშირებით. ზოგიერთ შემთხვევაში მკვლევარს, შესაძლოა, დასჭირდეს რაოდენობრივი და თვისებრივი კომპონენტების კომბინირება კვლევაში, რასაც ტრაიანგულაცია ეწოდება. სწორედ ორი მეთოდის კომბინაციით განხორციელდა მოცემული საკითხის ფარგლებში დაგეგმილი კვლევა. გამოყენებული იქნა, როგორც თვისებრივი კვლევა, ასევე რაოდენობრივი კვლევა. თვისებრივი კვლევის ამოცანას წარმოადგენდა დამსაქმებლების მხრიდან ენობრივი მოთხოვნების შეფასება, ყველაზე მოთხოვნადი უცხო ენების გამოკვეთა. ამ კუთხით შეირჩა „თიბისი ბანკი“, როგორც ერთ-ერთი ლიდერი ბანკი ქართულ სივრცეში. მოცემული კვლევისათვის საბანკო სექტორის მონაწილეობა იმით არის მნიშვნელოვანი, რომ საბანკო სფერო მომხმარებლებისთვის გარკვეული საბანკო მომსახურების მიწოდებისას უშუალოდ დგას ბილინგვიზმის საჭიროების წინაშე, ამიტომ არსებული ენობრივი მოთხოვნები თვალსაჩინოა. კიდევ უფრო იზრდება ბილინგვიზმზე მოთხოვნა სასტუმროების სფეროში, რადგან სასტუმროს მომხმარებელთა ძირითადი ნაწილი წარმოადგენს უცხოენოვან სეგმენტს. ამიტომ მნიშვნელოვანია კვლევაში სასტუმრო „ამბასადორის“ მონაწილეობა. თვისებრივი კვლევის ციკლში

მონაწილეობა მიიღო ასევე გადაცემა „გაკანსიამ“. მოცემული გადაცემა წარმოადგენს მედიატორს დამსაქმებლებსა და პოტენციურ კადრებს შორის, ამიტომ მათთვის ცნობილია დამსაქმებელთა ლინგვისტური მოთხოვნები. კვლევის ფარგლებში გადაცემის პროდიუსერებთან და ურნალისტებთან ჩატარდა ჩაღრმავებული ინტერვიუ. საუნივერსიტეტო დონეზე კვლევაში მონაწილეობა მიიღო ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის რექტორის მრჩეველმა - ქალბატონმა მარინა ლომოურმა, რექტორის მრჩეველთან ჩატარებული ინტერვიუს შედეგად მოპოვებულ იქნა ინფორმაცია უნივერსიტეტში დაგეგმილი სიახლეების შესახებ, რომელიც უცხო ენებს შეეხება. რაოდენობრივი კვლევისთვის შემუშავდა 37-პუნქტიანი კითხვარი. კითხვარის საფუძველს წარმოადგენდა კითხვარის ერთგვარი ჩარჩო, რომლის საფუძველზეც მოხდა კითხვების შეგენა. ჩარჩო მოიცავდა სამ ძირითად განყოფილებას, პირველი განყოფილება სტუდენტთა ატრიბუტების დასადგენად იყო გამიზნული, მეორე განყოფილებაში არსებული კითხვები სტუდენტების დამოკიდებულებას უცხო ენების ცოდნის მნიშვნელობისა და ბილინგვიზმის საჭიროების დადგენას ემსახურებოდა, ხოლო მესამე ნაწილში სტუდენტები შეეცადნენ ინგლისურ ენაში ცოდნის თვითშეფასებას და სამომავლო მიზნების გამოხატვას უცხო ენებთან კავშირში. დამოკიდებულებების გაზომვა მოხდა ოთხდონიანი დაბალანსებული სკალის მეშვეობით. კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 5 ფაკულტეტის 50-მა მაგისტრანტმა. სამიზნე ჯგუფად შეირჩა მაგისტრატურის სტუდენტები ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფარგლებში ფაკულტეტების მიხედვით. რაოდენობრივი კვლევის მიზანს წარმოადგენდა სტუდენტების დამოკიდებულებების დადგენა ბილინგვიზმთან დაკავშირებით. ასევე, მათ მიერ ბილინგვიზმის საჭიროების შეფასება.

კვლევა ქართულ შრომით ბაზარზე

კვლევა „თიბისი-ბანკში“

„თიბისი ბანკისთვის“ მომზადდა სპეციალური 18-პუნქტიანი კითხვარი სტრუქტურირებული ინტერვიუსთვის, სადაც ყურადღება გამახვილდა ბანკის ენობრივ მოთხოვნებზე ცალკეული უნარების დონეზე. მოცემული კითხვარის საშუალებით კვლევაში ჩაერთო ადამიანთა რესურსების მართვის განყოფილება (უფროსის მოვალეობის შემსრულებელი), ასევე შერჩევის ჯგუფის უფროსი. კვლევის შედეგად გამოიკვეთა ბანკში ბილინგვიპროს საჭიროება, თუმცა ენობრივი მოთხოვნები განსხვავებული აღმოჩნდა პოზიციების მიხედვით და შეესაბამება **B1**, **B2** დონეს მასიურ პოზიციებზე ფილიალებში. ბილინგვიპროს საჭიროებას ზრდის ის ფაქტიც, რომ თანამშრომლებს სისტემატურად უხდებათ უცხო ენების გამოყენება სატელეფონო საუბრების, საქმიანი მიმოწერის, კლიენტებთან ურთიერთობის და სამსახურეობრივი შეხვედრების დროს. ყველაზე მოთხოვნად ენებად „თიბისი ბანკში“ დასახელდა ინგლისური და რუსული. ხოლო ცალკეული ენობრივი კომპეტენციიდან მნიშვნელოვანია მოსმენის, საუბრის და წერის უნარები. „თიბისი ბანკი“ პროგნოზს აკეთებს სამომავლოდ ინგლისურ ენაზე კიდევ უფრო გაზრდილ მოთხოვნასთან დაკავშირებით.

კვლევა სასტუმრო „ამბასადორში“

სასტუმრო „ამბასადორის“ მხრიდან კვლევაში მონაწილეობა მიიღო სასტუმროს ივენთ-მენეჯერმა, რომელთანაც ჩატარდა ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუ. ინტერვიუს თემატიკა ძირითადად შეეხებოდა სასტუმროების ქსელში არსებულ ენობრივ მოთხოვნებს და ძირითადი ტენდენციებისა და პრობლემების გამოკვეთას. სასტუმრო

„ამბასადორის“ სერვისის მომხმარებელთა 80% წარმოადგენს უცხოენოვან სეგმენტს. ცხადია, ასეთ შემთხვევაში ცალსახად იზრდება ბილინგვიპროს საჭიროება და თანამშრომლებს ყოველდღიურად უხდებათ უცხო ენაზე კომუნიკაციის წარმოება. კვლევის პროცესში აღინიშნა, რომ სასტუმროში დასაქმებას განსაზღვრავს უცხო ენის ცოდნა. ინგლისური ენა წარმოადგენს ყველაზე მოთხოვნად უცხო ენას, რადგან მომხმარებელთა უმრავლესობა ფლობს ინგლისურს. თუმცა მომხმარებელთა გარკვეულ სეგმენტთან არსებობს აზიური ენების ცოდნის საჭიროება. ცალკეული ენობრივი უნარებიდან მნიშვნელოვანია საუბრის და მოსმენის უნარი, რადგან თუ კლიენტს ნათქვამის გამეორება დასჭირდა, ეს ცუდ ტონად ითვლება და სასტუმროს მომსახურების დონეზე ნეგატიურად აისახება. სასტუმრო „ამბასადორში“ ასევე საუბრობენ ინგლისურის მნიშვნელობის გაზრდაზე, რადგან პოსტსაბჭოთა ქვეყნების წარმომადგენლებიც კი, მაგალითად, პოლონელები საკომუნიკაციოდ იყენებენ ინგლისურს.

კვლევა გადაცემა „ვაკანსიაში“

„ვაკანსია“ ქართულ სატელევიზიო სივრცეში შედარებით ახალი, მაგრამ პოპულარული და რეიტინგული გადაცემაა, რომელიც ხელს უწყობს დასაქმებას. გადაცემის პარტნიორები არიან: „ნიკორა“, „პოპული“, „ენერგო-პრო ჯორჯია“, „M-GROUP“, „თეგეტა მოტორსი“, „ჯუნიორი“, „არქიმედეს გლობალ ჯორჯია“, „სილქ-ნეტი“, „გუდვილი“ და ა.შ.

გადაცემა ვაკანსიის ჟურნალისტთა გუნდთან ჩატარდა ჩაღრმავებული ინტერვიუ არასტრუქტურირებული კითხვარის საშუალებით. ძირითად საკვანძო კითხვებს წარმოადგენდა მათი შეხედულება თანამედროვე შრომითი ბაზრის ტენდენციებზე, დამსაქმებლების მხრიდან უცხო ენების მოთხოვნებთან დაკავშირებულ საკითხებზე, სამომავლო ლინგვისტურ ტენდენციებზე და ა.შ. გადაცემის პროდიუსერებმა დასაქმებისა და განათლების ურთიერთკავშირის

კუთხით ზოგადი ანალიზი გააკეთეს. მათ აღნიშნეს, რომ ძირითადად კადრებზე მოთხოვნა არსებობს მომსახურების სფეროში, სადაც ძალიან მნიშვნელოვანია ბილინგვიზმი. ბილინგვიზმის საჭიროების ზოგადი ტენდენცია ყველა სფეროში აღინიშნება და საშუალო და მაღალი რგოლის მენეჯერებისათვის მნიშვნელოვანია უცხო ენების ცოდნა. ყველაზე მოთხოვნად ენებად გამოიკვეთა ინგლისური, გერმანული, რუსული. ყურადღება გამახვილდა ასევე თურქულზე, როგორც რეგიონალურ ენაზე. სამომავლოდ უცხოელი ინვესტორების სიმრავლე კიდევ უფრო გაზრდის ბილინგვალ კადრებზე მოთხოვნას.

კვლევა ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტში

რექტორის მრჩეველ ქალბატონ მარინა ლომოურთან ჩატარდა ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუ. ყურადღება გამახვილდა ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტზე უცხოური ენების სწავლების გასაუმჯობესებლად შემუშავებულ ინიციატივასთან დაკავშირებით, რომელიც ითვალისწინებს ბაკალავრიატში ევროპული ენების შესწავლის შესაძლებლობას, რაც კრედიტების რაოდენობის გაზრდით გამოიხატა. მოცემული ინიციატივა ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა საბჭოს მიერ განიხილა და დამტკიცდა 2011 წლის იანვარში.

დარგობრივი ენის მიმართულებით მნიშვნელოვანი ღონისძიებები ხორციელდება ენების ცენტრში, იქმნება სპეციალური ტექსტები. ახალი ინიციატივების დანერგვა იგეგმება 2011 - 2012 სასწავლო წლებში. როგორც რეგიონალურ ენაზე, დიდი მოთხოვნა არსებობს თურქულზე, განსაკუთრებით კი უმაღლესი პროფესიული საგანმანათლებლო მიმართულებით. გარდა ამისა, ზუსტ და საბუნებისმეტყველო ფაკულტეტზე კომპიუტერული ტექნოლოგიების მიმართულებით ფუნქციონირებს ფრანგულენოვანი სექტორი, სადაც სწავლება მიმდინარეობს ფრანგულ ენაზე.

რაოდენობრივი კვლევის ობიექტად მაგისტრანტების შერჩევა მოხდა იმის გამო, რომ მათი ნაწილი დასაქმებულია და ისინი უკეთესად აცნობიერებენ ბილინგვიზმის საჭიროებას როგორც დასაქმების თვალსაზრისით, ასევე აკადემიური მიზნებიდან გამომდინარე. კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 5 ფაკულტეტის 50 მაგისტრანტმა. სტუდენტთა დამოკიდებულება უცხო ენების ცოდნასთან და ზოგადად ბილინგვიზმის საჭიროებასთან დაკავშირებით პოზიტიური აღმოჩნდა. შედეგების მიხედვით, სტუდენტებს უმრავლესობა სასწავლო პროცესის დროს იყენებს ინგლისურს, რაც გამოიხატება აკადემიური წიგნების, სტატიების და სხვა დამხმარე ლიტერატურის გაცნობასთან. სტუდენტთა უმრავლესობა თვლის, რომ ბილინგვიზმი ძალიან მნიშვნელოვანია და ხშირად გადამწყვეტია დასაქმებისთვის და მათი აკადემიური წარმატებისთვის, გარდა ამისა, უცხო ენების ცოდნა მათ ეხმარება ინტერკულტურული ურთიერთობების მართვაში. სტუდენტებმა ერთპიროვნულად აღიარეს, რომ ყველაზე მოთხოვნადი უცხო ენა დღეისათვის საქართველოში არის ინგლისური და სწორედ ინგლისურში აპირებენ ისინი ენობრივი დონის ამადლებას, თუმცა კვლევაში მონაწილე სტუდენტები კარგად აცნობიერებენ სხვა ენების საჭიროებას. განსაკუთრებული ყურადღება გამახვილდა გერმანულზე, როგორც უდიდესი აკადემიური პოტენციალის მატარებელ ენაზე. ცალკეული ენობრივი უნარებიდან სტუდენტებმა გამოკვეთეს კითხვის უნარი და პროცენტულად ყველაზე დიდი მნიშვნელობა მიანიჭეს.

დასკვნა/დისკუსია

მსოფლიო შრომითი ბაზარი გახდა მობილური, დინამიური და გლობალური. გლობალიზაციის შედეგია ასევე ინგლისური ენის გაბატონება და „ლინგვა ფრანკად“ გადაქცევა.

მსოფლიოში არსებული ტენდენციების კვალდაკვალ, საქართველოც ჩაერთო ამ

ფერხულში. ამიტომ მნიშვნელოვანია საქართველოში არსებული ენობრივი მოთხოვნების გაანალიზება. კვლევის შედეგები წარმოადგენს ერთგვარ ანალიზს და შეფასებას საქართველოში არსებული ენობრივი საჭიროებების და დამოკიდებულებების შესახებ. თვისებრივი კვლევის შედეგად გამოიკვეთა უშუალოდ დამსაქმებლების მოთხოვნები ბილინგვიზმთან დაკავშირებით, ასევე გამოიკვეთა ყველაზე მოთხოვნადი ენები, რომელთა შორის უპირობოდ ინგლისური ლიდერობს. ცალკეულ ენობრივ უნარებზე ყურადღება გამახვილდა თვისებრივი კვლევის დროს. ამ შემთხვევაში გამოიკვეთა მოსმენისა და საუბრის უნარი. თვისებრივი კვლევის ძირითადი შედეგები ასე გამოიყურება:

- *ქართულ შრომით ბაზარზე აშკარა უპირატესობას ფლობენ უცხო ენების მცოდნე კადრები;*
- *ქართულ ენაზე არსებული სამეცნიერო ლიტერატურის დეფიციტის გამო, მნიშვნელოვანია ბილინგვიზმი სწავლის პროცესში;*
- *ყველაზე მოთხოვნადი უცხო ენა არის ინგლისური, გერმანული და რუსული;*
- *ბილინგვიზმი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მომსახურების სფეროში;*
- *სამომავლოდ ბილინგვიზმზე მოთხოვნა კიდევ უფრო გაიზრდება, რაც დაკავშირებულია უცხოელი ინვესტორების შემოსვლასა და ტურიზმისა და მომსახურების სფეროს განვითარებასთან.*

სტუდენტებთან ჩატარებული რაოდენობრივი კვლევის შედეგად ასევე იკვეთება ბილინგვიზმის საჭიროება, როგორც აკადემიური მიზნებიდან გამომდინარე, ასევე დასაქმების თვალსაზრისით. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ბილინგვიზმი აკადემიური მიზნებიდან გამომდინარე, რადგან ცოდნა და განათლება 21-ე საუკუნის უმთავრეს ღირებულებად იქცა. საერთაშორისო საგანმანათლებლო გაცვლითი პროგრამების სიმრავლე და დასავლური განათლების მიღების სურვილი კიდევ უფრო ზრდის

ბილინგვიზმის საჭიროებას მაგისტრანტებში. სტუდენტთა უმრავლესობის აზრით, ყველაზე მოთხოვნადი უცხო ენა არის ინგლისური. ცალკეული უნარების თვალსაზრისით გამოიკვეთა ერთგვარი განსხვავება სტუდენტებისა და დამსაქმებლების დამოკიდებულებებში – კერძოდ, დამსაქმებლებისთვის უფრო მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა მოსმენისა და საუბრის უნარი წერისა და კითხვის უნარებთან შედარებით, ხოლო სტუდენტებისთვის კითხვის უნარია მეტად მნიშვნელოვანი.

თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის შედეგად, გამოიკვეთა ყველაზე მოთხოვნადი უცხო ენა ინგლისურის სახით.

აღნიშნული მდგომარეობის კვალდაკვალ, მნიშვნელოვანია საპასუხო ღონისძიებების განხილვა და სამომავლო რეკომენდაციების ჩამოყალიბება. ენობრივი გამოწვევების საპასუხოდ, განათლების სისტემაში მიმდინარე რეფორმების სრულყოფის მიზნით, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ დაიწყო ახალი პროექტის - „ასწავლე და ისწავლე საქართველოსთან ერთად“ ("Teach and Learn with Georgia") განხორციელება, რომელიც საქართველოში ინგლისური ენის სწავლების განვითარებასა და ხელშეწყობას ითვალისწინებს. ასევე ბილინგვიზმის საჭიროების საპასუხოდ ქალაქ თბილისის მერიის ინიციატივით დაიწყო ახალი პროგრამა, რომელიც მოქალაქეებისთვის კომპიუტერულ უნარ-ჩვევებთან ერთად ითვალისწინებს ინგლისური ენის უფასო კურსებს, მერიის ინიციატივა ემსახურება მოქალაქეებისთვის ინგლისური ენის შესწავლას, რათა მათ გაუადვილდეთ შრომით ბაზარზე დასაქმება. ასევე, მნიშვნელოვან სიახლეს წარმოადგენს 2011 წლიდან ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების პირველი კლასის მოსწავლეებისთვის ინგლისური ენის სწავლება. ნებისმიერ სიახლეს გააჩნია თავისი დადებითი და უარყოფითი მხარეები. განათლების სამინისტროს მიერ დანერგილი სიახლეები, როგორც არის უცხოელი მასწავლებლების ჩამოყვანა და

პირველი კლასიდან ინგლისური ენის შესწავლა, საზოგადოების გარკვეულ ნაწილში კრიტიკის საგნად იქცა. არსებობს გარკვეული შიში იმისა, რომ მოზარდები მოექცევიან დასავლური ღირებულებების გაგვინის ქვეშ. ცხადია, ნებისმიერი ენა ატარებს გარკვეული ჯგუფის /ჯგუფების ღირებულებებს და მთლიან კულტურას. როდესაც ხდება რომელიმე ენის შემოტანა და გავრცელება, თავისთავად ხდება არა მხოლოდ ენასთან ზიარება, არამედ კულტურასთან დაახლოებაც. თუმცა ფაქტია, რომ ინგლისურის და სხვა უცხო ენების გარეშე არამცთუ საზღვრებს გარეთ, საქართველოშიც კი რთულია თავის დამკვიდრება შრომით ბაზარსა თუ აკადემიურ სფეროში. აღნიშნულთან დაკავშირებით მოვიშველიებთ ამერიკელი პროფესორის მარკ ვარშაუერის სიტყვებს: „თუ ჩვენ ჩავთვლით რომ 21-ე საუკუნეში ცენტრალური წინააღმდეგობა წარმოადგენილია გლობალურ ქსელებსა და ადგილობრივ, ლოკალურ იდენტობებს შორის, ინგლისური წარმოადგენს ორივესთვის ინსტრუმენტს. იგი აკავშირებს ადამიანებს მსოფლიოს გარშემო და ამ კავშირებს ანიჭებს მნიშვნელობას. თუ ინგლისური გავლენას ახდენს და შთაბეჭდილებას ახვევს თავზე ჩვენს სტუდენტებს, მაშინ ჩვენც მივცეთ მათ საშუალება, რომ ინგლისურის საშუალებით ხმა მიაწვდინონ მსოფლიოს (ვარშაუერი 2000).

იმისათვის, რომ ვიმსჯელოთ ინგლისური ენის მომავალზე, მნიშვნელოვანია, რომ განვაზოგადოთ ამ ენის მდგომარეობა და სტატუსი მოცემულ მომენტში. ინგლისური ენა დღეისათვის სათავეშია ძალაუფლების მხრივ, კრისტალის (1997) მონაცემებით, საერთაშორისო ორგანიზაციების გამოცემათა 85% ინგლისურია, როგორც ოფიციალურ ენაზე; კინო ბიზნესის 85% წარმოდგენილია ინგლისურ ენაზე, ზოგიერთ სამეცნიერო სფეროში, როგორც არის ლინგვისტიკა, აკადემიური ტექსტების 90% წარმოდგენილია ინგლისურად. უსაფუძვლოა ნებისმიერი წინასწარი განჭვრეტა იმისა, თუ როგორ განვითარდება კონკრეტული ენის

მომავალი, რადგან 50-100 წლის პერსპექტივაში ინგლისური ენის ადგილის ცალსახად წარმოდგენა შეუძლებელია, ეს დამოკიდებულია რიგ ფაქტორებზე, როგორც არის ეკონომიკის განვითარება, საბაზრო ცვლილებები, ცალკეული რეგიონების განვითარება, მაგალითად ჩრდილოეთი და სამხრეთ-აღმოსავლეთ აზია და ა.შ.

შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მსოფლიოს მსგავსად საქართველოშიც ინგლისური ენა გახდა ლინგვისტური კაპიტალი მისი ეკონომიკური მიზნების გამოყენების ზრდის ტენდენციასთან ერთად. შესაბამისად ბილინგვიზმიც უფრო ფასეული გახდა. რადგან დასაქმება, განათლება, კომუნიკაცია და ტექნოლოგიების გამოყენება ინგლისურის გარეშე შეუძლებელი ხდება. თუმცა სამომავლოდ მკვლევრები პროგნოზს აკეთებენ იმასთან დაკავშირებით, რომ მსოფლიოში ენობრივი მრავალფეროვნების ტენდენცია დამკვიდრდება.

საქართველოსთვის, როგორც მსოფლიოს ნაწილისთვის, მნიშვნელოვანია, რომ განათლების ყველა საფეხურზე დაეთმოს ყურადღება ბილინგვიზმის განვითარებას, რათა მომავალ თაობას გაუადვილდეს გლობალურ და ლოკალურ კონკურენტულ შრომით ბაზარზე თავის დამკვიდრება. ბილინგვიზმის საჭიროება ორმაგად მნიშვნელოვანია საუნივერსიტეტო დონეზე, უმაღლესი სასწავლებლის დამთავრებისას სტუდენტებისთვის მთავარ ამოცანას წარმოადგენს დასაქმება. ხოლო უშუალოდ სასწავლო პროცესში აკადემიური წარმატება დიდწილად არის დამოკიდებული თანამედროვე სამეცნიერო ლიტერატურაზე, რომელიც ძირითადად უცხოენოვანია. მისასაღამებელია ის ინიციატივები, რომელიც გამოიკვეთა უნივერსიტეტში კვლევის შედეგად. თუმცა მნიშვნელოვანია, რომ ენის სწავლების პროცესში, აქამდე თუ ცენტრში თავად ენა და მისი ბუნება იდგა, ამ ეტაპზე ფოკუსირება მოხდეს შემსწავლელზე. დღეისათვის დამკვიდრებულია ტერმინი „English for Special Purposes“ (ESP), რომელიც ითარგმნება, როგორც „ინგლისური სპეციალური მიზნებისათვის.“ ეს უკა-

ნასკნელი კონცეფცია მიბმულია ენის შემსწავლელის მიზნებზე, ანუ ენის შემსწავლელი ენას უნდა სწავლობდეს არა „ენის კულტურისათვის, არამედ სპეციალური მიზნებიდან გამომდინარე“. ამგვარად, სასწავლო პროცესი დაფუძნებული უნდა იყოს იმ საჭიროებებზე, რომელიც მიზანშეწონილია, რომ მაქსიმალურად ახლოს იყოს რეალურ საჭიროებებთან. აქედან გამომდინარე, სასწავლო კურსი, მორგებული უნდა იყოს სასწავლო ამოცანებზე. ცხადია, ენის კურსი, პროგრამა, თუ კონკრეტული სილაბუსი, მნიშვნელოვანია როგორც შემსწავლელთათვის, ასევე დამსაქმებელთათვის.

კვლევის ძირითადი შედეგების საფუძველზე მნიშვნელოვანი იქნება შემდეგი რეკომენდაციები:

აუცილებელია დამსაქმებლებისა და უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებების მჭიდრო კავშირი.

ბილინგვიზმის საჭიროება უნდა დადგინდეს საფაკულტეტო და სპეციალობების მიხედვით, რათა მოხდეს ინდივიდუალური სასწავლო გეგმების შემუშავება სპეციალური მიზნებიდან გამომდინარე.

სტუდენტები აკადემიური ლიტერატურის დეფიციტს განიცდიან, რაც რიგ შემთხვევაში მათ ზღუდავთ სასწავლო პროცესის ნაყოფიერად წარმართვაში, ამიტომ მნიშვნელოვანია თარგმანების უზრუნველყოფა, ან თავად სტუდენტების ენობრივი მდგომარეობის ამაღლება.

ენის კურსის შექმნისას კარგი იქნება თუ ცალკეული უნარების განვითარებას მიექცევა ყურადღება დარგის სპეციფიკიდან გამომდინარე.

ინგლისურთან ერთად ყურადღება უნდა მიექცეს სხვა ევროპულ და მათ შორის აზიურ ენებსაც, რადგან სამომავლო ტენდენციები მიმართულია ენობრივი მრავალფეროვნებისკენ.

ბიბლიოგრაფია

- ასათიანი, 2008 - ა. ასათიანი, უმაღლესი სკოლის პედაგოგიკა, თბილისი, 2008
- ბეიკერი, 2010 - კ. ბეიკერი, „ბილინგვიზმისა და ბილინგვიზური განათლების საფუძვლები“, „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის“ 2010 წლის ქართული ვერსიის გამოცემა.
- ხარისხის უზრუნველყოფის გზამკვლევი. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2009;
- წულაძე, 2008 - ლ. წულაძე, რაოდენობრივი კვლევის მეთოდები სოციალურ მეცნიერებებში, 2008.
- მაკკეი, 2004 – Mackey, P. The future englishes of the world: one lingua franka or many? . 2004
<http://www.englishaustralia.com.au/>
- მეხია, 2003 – Mejia , A.M., Power, prestige and bilingualism, 2003
<http://www.humanities.tsu.ge/images/stories/enebi.pdf>
- www.hr.com.ge
- www.jobs.ge
- www.tbcbank.ge
- www.tbilisi.gov.ge
- www.tlg.gov.ge

Irina Bagauri

*Centre for Civil Integration
and Inter-Ethnic Relations*

Bilingualism and Georgia in the global context

ABSTRACT

The aim of present article is to introduce to the society the needs analysis of bilingualism and foreign languages in terms of employment and academic purposes in Georgian context. In the main area of the article is described the research in the framework of the issue. Due to complexity of the issue both the Qualitative and Quantitative Research methods were used. The objective of the study was to determine relations between labor market and educational system in linguistic context and to emphasis the problems. The representatives of „TBC BANK“, hotel „AMBASSADOR“ program „VACANCY“ and Tbilisi State University were involved in the Qualitative research. Master's students of Tbilisi State University according to the faculties were interviewed within the quantitative research.

The final part presents the survey results and future recommendations. As Qualitative as well as quantitative research results showed a great demand of bilingualism for both employment and academic purposes.

დავით ზათიაშვილი

*ეროვნული სასწავლო გეგმებისა
და შეფასების ცენტრი*

ბილინგვური სწავლების საწყის ეტაპზე წარმოქმნილი პრობლემების შესახებ

სხვადასხვა ქვეყნის პრაქტიკამ და მრავალმა კვლევამ გვიჩვენა, რომ ბილინგვური სწავლება წარმატებულია მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუკი მოსწავლეს გააჩნია საკმარისი ენობრივი კომპეტენციები, რათა მან შეძლოს ორ ენაზე სასკოლო საგნების ათვისება და რთული კოგნიტური ოპერაციების შესრულება. კანადაში და შეერთებული შტატებსა და ევროპაში ჩატარებულმა ექსპერიმენტებმა ცხადყო, რომ აკადემიური მოსწავლისათვის აუცილებელი კოგნიტური უნარ-ჩვევების შეძენა მეორე ენის ათვისების საწყის პერიოდში შეიძლება იმ შემთხვევაში, თუკი სწავლების პროცესში მართებულად ხდება მშობლიურისა და მეორე ენის ფუნქციური გადანაწილება, ხდება ენების გააზრებული ჩანაცვლება, რაც შერჩეული ენობრივი თუ შემეცნებითი ამოცანებით მკაცრად არის განპირობებული. როგორ შეიძლება ბილინგვურ კლასებში კოგნიტური პროცესების განვითარების ტემპის შენარჩუნება ენების გააზრებული ჩანაცვლებით და რა იგულისხმება "გააზრებულ ჩანაცვლებაში"? ამ სტატიაში ჩვენ შევეცადეთ რამდენიმე გაკვეთილის აუდიოჩანაწერის ტრანსკრიფციების მაგალითზე განგვეხილა ენის ჩანაცვლების ნიმუშები, გვემსჯელა, თუ რამდენად მართებული იყო ეს ჩანაცვლებები, მოგვეჩინა კვლევის მეთოდები. ბილინგვურ სწავლებაში ფართოდ გამოიყენება ენების ჩანაცვლება, რომელსაც უწოდებენ ენობრივი კოდის შეცვლას, რაც სასწავლო პროცესს უფრო ორგანიზებულს და სისტემატიზებულს ხდის. ამ სტატიაში აგრეთვე ჩვენ შევეცადეთ გაგვეანალიზებინა ენების კოდის შეცვლის რამდენიმე მაგალითი, შეგვეთავაზებინა სხვადასხვა სავარჯიშოს მაგალითები, რომლებიც, ჩვენი აზრით, გამდიდრებული იქნებოდა როგორც ენობრივი, ასევე კოგნიტური უნარ-ჩვევების განვითარების თვალსაზრისით.

ბილინგვიზმისა და კოგნიტური განვითარების ურთიერთკავშირისა და ურთიერთზეგავლენის საკითხისადმი მკვლევარების მძაფრი ინტერესი არ ჩამცხრალა უკანასკნელი ათი წლის განმავლობაში. ამ საკითხისადმი სხვადასხვაგვარი ხედვა განაპირობებდა და ახლაც განაპირობებს ბილინგვური სწავლებისადმი ნდობას ან უნდობლობას. ამ პრობლემას მიეძღვნა არაერთი სამეცნიერო ნაშრომი. საკითხი იმის

შესახებ, თუ რამდენად უწყობს ან უშლის ხელს ბილინგვური სწავლება მოსწავლის კოგნიტური უნარების განვითარებას, დღესაც არ კარგავს თავის აქტუალობას. მისი გათვალისწინება, შესწავლა, სწორი დასკვნების გამოტანა ბილინგვური სწავლების წარმატებული დანერგვის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი წინაპირობაა. განურჩევლად იმისა, თუ რა სახის ბილინგვური განათლება იქნა არჩეული (ტრანზიტული, იმერსიული), დიდი

მნიშვნელობა უნდა მიენიჭოს მოსწავლის ენობრივი კომპეტენციის განსაზღვრას სწავლების ყოველ ეტაპზე, რათა უზრუნველყოფილ იქნეს ბილინგუური სწავლების ახალ საფეხურზე დროული გადასვლა. ბავშვის ენობრივი კომპეტენციების ადეკვატური შეფასება, რომლის საფუძველზეც ხდება სწავლების უფრო მაღალ დონეზე გადასვლა, მეთოდისტთა კვლევის ერთ-ერთ საკვანძო საკითხად შეიძლება მივიჩნიოთ.

ამასთან დაკავშირებით გვსურს დაგუბრუნდეთ კვლავ ჯიმ კუმინსის მიერ შემუშავებულ ”ზღვრული დონის თეორიას”, რომლის თანახმად, მოსწავლის ეგრეთ წოდებული ძირითადი ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო და კოგნიტური/აკადემიური ენის ფლობის უნარების ერთმანეთისაგან გამიჯვნა განსაზღვრავს იმ ათვის წერტილს, საიდანაც ბილინგუური სწავლება ხელს უწყობს მოსწავლეში მაღალი კოგნიტური უნარ-ჩვევების განვითარებას. ჩვენი სტატია არ ისახავს მიზნად ამ გამიჯვნის მართებულობის შესწავლას, რადგან ამ თეორიამ, მრავალი კრიტიკის მიუხედავად, უკვე დაიმკვიდრა მნიშვნელოვანი ადგილი ბილინგუური სწავლების კვლევის ისტორიაში. როგორც სხვადასხვა ქვეყნის პრაქტიკამ და მრავალმა კვლევამ გვიჩვენა, ბილინგუური სწავლება წარმატებულია მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუკი მოსწავლეს გააჩნია საკმარისი ენობრივი კომპეტენციები, რათა მან შეძლოს ორ ენაზე სასკოლო საგნების ათვისება და რთული კოგნიტური ოპერაციების შესრულება. მკვლევრების და მეთოდისტების აზრით, ამ ენობრივი კომპეტენციების შექენისთვის მოსწავლეს სჭირდება 3-დან 5 წლამდე. მაგრამ ნიშნავს თუ არა ეს იმას, რომ ენობრივი უნარების დაუფლების 3-5 წლიანი კურსი უნდა იყოს განხილული, როგორც ბილინგუური სწავლებისგან განცალკევებული სასწავლო დისციპლინა, თუ იგი უნდა განიხილებოდეს, როგორც უშუალოდ ბილინგუური სწავლების შემადგენელი ნაწილი. ან როგორ უნდა მივუდგეთ შესასწავლ, ამ შემთხვევაში სახელმწიფო ენას ამ 3-5 წლის მანძილზე? იგი უნდა ისწავლებოდეს ცალკე, როგორც

საგანი, თუ სხვა საგნების სწავლების დროსაც? როგორ შეიძლება ავარიდოთ თავი იმ გარემოებას, როდესაც ენის არასაკმარისი ცოდნა მოსწავლეს იძულებულს ხდის, იმუშაოს ისეთ მასალაზე, რომელიც შეიცავს ბევრად უფრო ღარიბ ინფორმაციას, ვიდრე მას უკვე მიღებული აქვს მშობლიური ენის მეშვეობით? ანალოგიური პრობლემა შეიმჩნევა მშობლიურ ენაზე სწავლების დროსაც, რადგან პირველ-მეორე კლასებში წერა-კითხვის უცოდინრობის გამო სასწავლო პროგრამა ბავშვს ისეთ მასალას სთავაზობს, რომელიც შესაბამობაში მოდის მოსწავლის ზოგად განვითარებასთან. ამ შემთხვევაში შესასწავლი მასალის ათვისების დროს მოსწავლეს უფრო მეტად კონკრეტული უნარების დაუფლებაზე აქვს ყურადღება გამახვილებული, ვიდრე შინაარსზე.

მართალია, ეს რთული პერიოდი მშობლიურ ენაზე სწავლების დროს არ არის ხანგრძლივი, მაგრამ სწავლების ამ ფაზას უცხო ენაში საბაზო ენობრივი კომპეტენციების შექენის პერიოდთან ბევრი აქვს საერთო. სწორედ ამ სასწავლო პერიოდის მსგავსებების გათვალისწინებით შემუშავდა მსოფლიოში დღეს საკმაოდ წარმატებული სწავლების მეთოდი, რომელიც ცნობილია, როგორც შინაარსისა და ენის ინტეგრირებული სწავლება (CLIL). თვით სახელწოდებაში ხაზი გასმულია იმაზე, რომ ენის ათვისების უნარები უშუალოდ შინაარსის წვდომასთან არის დაკავშირებული, მაგრამ ამავდროულად თავად შინაარსი შემეცნებითი თვალსაზრისით შეიძლება უმნიშვნელო იყოს. სწავლის საწყის ეტაპზე ეს გარემოება არ წარმოადგენს დიდ პრობლემას, რადგან იგივე ტენდენცია შეიმჩნევა მონოლინგუურ სკოლებშიც, მაგრამ მოსწავლეების მიერ წერა-კითხვის დაუფლებისას (რაც 2 წელიწადში ხდება) მონოლინგუურ სკოლებში სწავლება შინაარსისკენ, მისი შემეცნებითი დონის ამადლებისაკენ არის მიმართული. უცხოური ენის სწავლებისას ეს პროცესი ძლიერ შენელებულია და არ შემოიფარგლება მხოლოდ წერა-კითხვის უნარების შექენით, საგნების ათვისებისას

შეიმჩნევა გარკვეული ჩამორჩენა, რაც დამახასიათებელია ყველა ბილინგვური სკოლისათვის. ამან კი, თავისთავად, შეიძლება გამოიწვიოს მშობლებში უკმაყოფილება და აღშფოთება. მაგრამ, რაც ყველაზე სახიფათო და საგანგაშოა, კლებულობს მოსწავლის მოტივაცია.

არსებობს თუ არა გზა, რომელიც აკადემიური პროცესისათვის აუცილებელი უნარების დაუფლების პერიოდის ხანგრძლივობის შემცირებისა თუ არა, რაც დღესდღეობით წარმოუდგენელია, მეორე ენაში კოგნიტური პროცესების გამდიდრების საშუალებას მაინც იძლევა? როგორც კანადაში, შეერთებული შტატებსა და ევროპაში ჩატარებულმა ექსპერიმენტებმა ცხადყო, აკადემიური მოსწრებისათვის აუცილებელი კოგნიტური უნარ-ჩვევების შექმნა მეორე ენის ათვისების საწყის პერიოდში შეიძლება იმ შემთხვევაში, თუკი სწავლების პროცესში მართებულად ხდება მშობლიურისა და მეორე ენის ფუნქციური გადანაწილება, ხდება ენების გააზრებული ჩანაცვლება, რაც შერჩეული ენობრივი თუ შემეცნებითი ამოცანებით მკაცრად არის განპირობებული. როგორ შეიძლება ბილინგვურ კლასებში კოგნიტური პროცესების განვითარების ტემპის შენარჩუნება ენების გააზრებული ჩანაცვლებით და რა იგულისხმება "გააზრებულ ჩანაცვლებაში"? ამ მოხსენებაში ჩვენ შევეცდებით რამდენიმე გაკვეთილის აუდიოჩანაწერის მაგალითზე განვიხილოთ ენის ჩანაცვლების ნიმუშები, ვიმსჯელოთ, თუ რამდენად მართებული იყო ეს ჩანაცვლებები, მოვნიშნოთ კვლევის მეთოდები.

ჩვენ წინაშეა პირველ კლასში ჩატარებული ბუნების გაკვეთილის გეგმა:

ბუნების გაკვეთილი

განვლილი მასალის გამეორება. თემა: გარეული და შინაური ცხოველები (5 წთ.) ქართ.; შინაური ცხოველების სახელებით კროსვორდის შევსება (10 წთ.) ქართ. ცხოველების გაფერადება (10 წთ.); ახალი მასალის ახსნა: ყვავილები და ყვავილების ორგანოები. (5 წთ.) რუს.

მასწ: ჩვენ ვიცით ორი ჯგუფი... ცხოველების. რომელი ცხოველების ჯგუფები... გავიცანით ჩვენ

მ: შინა... შინაური და გარეული

მასწ: შინაური და გარეული. მე თქვენ მოგეცით ახლა ფურცლები, სადაც ნახვენებია ფერმა. როგორ ფიქრობთ, რა ცხოველებია ნახვენები აქ და რამდენი ცხოველია...

მმ: შინაური. შინაური

მასწ: შინაური. ე... ჩამომითვალეთ რამდენიმე შინაური ცხოველი, კო.. ვე... ჩენ.. ე... გავიცანით.. გავიარეთ ... გისმენ.

მ: ძროხა

მასწ: ძროხა. შინაურია, სწორია. ტანია

ტ.: ცხენი.

მასწ: ცხენი. დიანა.

.....

მასწ: მოდით, გავიმეოროთ ჩვენ... რა ვიცით შინაურ ცხოველებზე და შინაურ ფრინველებზე. აი ამ სურათიდან რომელ შინაურ ცხოველს აქვს ჩლიქები?

მ: ცხენს

მასწ: ცხენს, სწორია. კიდევ?

მ: ძროხა

მასწ: ძროხას, სწორია

მ: А что это такое?

მასწ: გაიხსენე, ჩლიქები что такое?

კლ: Копыта.

მ: ბეკეკა

მასწ: ბეკეკა, სწორია.

სმაური კლასში.

მასწ: ადგილიდან არ იყვირო!

მ: ხბო

მასწ: ხბო, სწორია

მ: თხა

მასწ: თხა, მარი.

მ: ღორი

მასწ: ღორი, სწორია, ღორს აქვს ჩლიქები. კიდევ?

მ: თიკანი

მასწ: თიკანს აქვს ჩლიქები. კარგი, სწორია... ძროხა... როგორი ცხოველია ძროხა, რას ვვაძლევს ძროხა? შენ, {სახელი}, მითხარი... პაუზა. რას ვვაძლევს ძროხა?

მ: Молоко

მასწ: Молоко, а по-грузински?

მ2: რძე

მასწ: ვის უყვარს რძე, ხელი აწიოს. ხმაური კლასში. ყველას უყვარს რძე... ე... კიდევ რას ვგაძლევს ძროხა? {სახელი}, რა შეიძლება გავაკეთოთ?

კლ: მაწონი!

მასწ: მაწონი, კიდევ?

მ: ხაჭო

მასწ: ხაჭო, სწორია. კიდევ?

მ: Сыр.

მ2: ყველი, სწორია

მ: მაწონი, მაწონი

მასწ: მაწონი, უკვე ვთქვით. ხმაური კლასში. კარგი, აბა,... რძის ნაწარმი, რომელიც ძალიან სასარგებლოა, განსაკუთრებით თქვენთვის, ხო, პატარა... მოზარდი ბავშვებისათვის. არაუანი. ახლა ჩვენ, ბავშვებო, უნდა შევავსოთ, აი ეს კროსვორდი. როგორ...

მ: А вот как?..

მასწ: ...უნდა შევავსოთ კროსვორდი. ქართულად უნდა შევავსოთ კროსვორდი. აქ ნახვენებია რამდენიმე... მოიცადე... ცხოველი და ფრინველი. პირველი... აქედან ვიწყებთ, ნახეთ, ზემოდან. ცხოველი, რომელის სახელი იწყება "თ" ასოზე და შედგება სამი ასოდან, აი ამ სურათზე უნდა მოძებნოთ. თხა... ჩავწეროთ თხა.

მ: დავწერე

ბავშვები აგრძელებენ კროსვორდის შევსებას (10 წუთი)

მასწ: და ბოლო ...

მ: თიკანი

მასწ: ბოლო, აი დაბლა. ჩაყევი უფრო დაბლა. "ვ" ასოთი იწყება... პაუზა... ვისი სახელი... რისი სახელი...

მ: {...}там ცხვარი не поместилось

მასწ: Как не поместилось? Ну-ка покажи.

მ: Вот ცხვარი

მასწ: Ну, значит, там ошибка была в книжке. Ну ничего, вы напишите как нужно, ცხვარი. И последнее... ბოლო... ბოლო სიტყვა, "ვ" ასოთი იწყება. რომელი ცხოველი დაგვრჩა აქ ფურცელზე, ნახეთ... "ვ" ასოთი...

მ: ვირი

მასწ: ვირი, სწორია. ხმაური. Сейчас я помогу.

მ: {...} там что на "в" начинается

მ2: ცხენი

მასწ: ცხენი, სწორია. ცხენი დაგვაიწყდა. ცხენი, ყოჩაღ.

მ: Я сказал тогда

მასწ: სწორია, ცხენი, молодцы.

მ: Я сказал тогда... Я даже написал это...

მასწ: Правильно. სწორი ხარ... ყოჩაღ... მოდიოთ გავიმეოროთ... მე ერთხელ მოგიყვებით ერთი პატარა ... ზღაპარი - მოთხრობა ინდაურზე. ვის ახსოვს, რატომ ინდაურს ქვია ინდაური? ... {სახელი}

მ: იმიტომ რომ... ევ. ე..

მასწ: ეგონათ...

მ: ეგონათ, რო ინდაური ქონდა...

მასწ: ...იყო... საიდან?

მ: ...იყო ინდიელი

მასწ: ინდოეთიდან

მ: ინდოეთიდან...

მასწ: და სინამდვილეში?.. ინდაური?..

მ: {...}-დან

მასწ: არა. ინდაურის... სამშობლო... თქვი, თქვი, სწორია

მ: ამერიკიდან

მასწ: ამერიკიდან, ხო, და საქართველოს მეფეს აჩუქა ორი... რუსმა ჯარისკაცმა, მე ხომ მოგიყევით, ... აჩუქა ორი ინდაური. ორასი წლის წინ საქართველოში ინდაური არ იყო და მერე, იმის მერე, რაც აჩუქეს [გავრცელდა?] და ახლა... ყველამ იცის ეს... ფრინველი. კარგი, ახლა თქვენ დაგჭირდებათ ფანქრები. ფანქრები... და ...გააფერადეთ ეს ცხოველები და ფრინველები.

ამით სრულდება გაკვეთილის ქართულენოვანი ნაწილი. გაკვეთილის ამ ნაწილის ტრანსკრიფციას თუ დავაკვირდებით, პირველი, რაც გვხვდება თვალში, არის ის, რომ ამ ნაწილში ენის ჩანაცვლება თითქმის არ ხდება და ერთი შეხედვით საერთოდ არ გვაწვდის ინფორმაციას ბილინგვური სწავლების რაიმე საგულისხმო ნიშან-თვისების შესახებ. მაგრამ ეს მხოლოდ ერთი შეხედვით. აქა-იქ წარმოთქმული რუსული ფრაზები ცხადად მიგვანიშნებს იმაზე, რომ ბავშვებს გააზრებული აქვთ რუსული და ქართული ენების სტატუსი გაკვეთილის კონკრეტულ მონაკვეთში. ბილინგვურ სწავლებაში ფართოდ გამოიყენება ენების ჩანაცვლება, რომელსაც უწო-

დებენ ენობრივი კოდის შეცვლას. თუ მივაქცევთ ყურადღებას, გააკეთილის ამ ნაწილში მასწავლებელი მოსწავლეებს ამეორებინებს განვლილ მასალას. ამ შემთხვევაში ქართულ ენას ენიჭება მასალის გამეორების ენის სტატუსი. როგორც ამ მაგალითიდან ჩანს, მასწავლებელი თანმიმდევრულად მიჰყვება ენის ჩანაცვლების პოლიტიკას, რაც სასწავლო პროცესს უფრო ორგანიზებულს და სისტემატიზებულს ხდის. საგულისხმოა ისიც, რომ რუსულ ენას ბავშვები ძირითადად იყენებენ მაშინ, როდესაც ეს გააკეთილის პროცესულურ საკითხებს ეხება,

მასწ: ბოლო, აი დაბლა. ჩაყვი უფრო დაბლა. "ვ" ასოთი იწყება... პაუზა... ვისი სახელი... რისი სახელი...

მ: {...} там ცხვარი не поместилось

მასწ: Как не поместилось? Ну-ка покажи.

მ: Вот цхვარი

მასწ: Ну, значит, там ошибка была в книжке. Ну ничего, вы напишите как нужно, цхвარი. И последнее... ბოლო... ბოლო სიტყვა, "ვ" ასოთი იწყება. რომელი ცხოველი დაგვრჩა აქ ფურცელზე, ნახეთ... "ვ" ასოთი

ან იმ უკიდურეს შემთხვევებში, როდესაც ბავშვს ავიწყდება ესა თუ ის სიტყვა.

მასწ: მოდიოთ გავიმეოროთ ჩვენ... რა ვიცით შინაურ ცხოველებზე და შინაურ ფრინველებზე. აი ამ სურათიდან რომელ შინაურ ცხოველს აქვს ხლიქები?

მ: ცხენს

მასწ: ცხენს, სწორია. კიდევ?

მ: ძროხა

მასწ: ძროხას, სწორია

მ: А что это такое?

მასწ: გაიხსენე, ხლიქები что такое?

კლ: Копыта.

მასწ: თიკანს აქვს ხლიქები. კარგი, სწორია... ძროხა... როგორი ცხოველია ძროხა, რას გვაძლევს ძროხა? შენ,

{სახელი}, მითხარი... პაუზა. რას გვაძლევს ძროხა?

მ: Молоко

მასწ: Молоко, а по-грузински?

მ: რძე

ზოგიერთ შემთხვევაში მოსწავლე რუსულ ენას იყენებს თვითდამკვიდრების, თავისი სიმართლის დასამტკიცებლად.

მ: {...} там что на "ц" начинается

მ: ცხენი

მასწ: ცხენი, სწორია. ცხენი

დაგვავიწყდა. ცხენი, ყოხდა.

მ: Я сказал тогда

მასწ: სწორია, ცხენი, молодцы.

მ: Я сказал тогда... Я даже написал это

მოსწავლეები ზუსტად გაიაზრებენ გააკეთილის ამ ნაწილში ქართული ენის დომინანტურობას მაშინაც, როდესაც მათ დავალების შესრულება ამ ენაზე უჭირთ. მხედველობაში მაქვს მონაკვეთი, სადაც მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეს, მოყვას ადრე მოსმენილი ისტორია, თუ როგორ გაჩნდნენ ინდაურები საქართველოში. ტრანსკრიფციიდან ნათლად ჩანს ბავშვის მწირი ენობრივი კომპეტენცია ქართულ ენაში.

მასწ: ... მე ერთხელ მოვიყვით ერთი პატარა ... ზღაპარი - მოთხრობა ინდაურზე. ვის ახსოვს, რატომ ჰქვია ინდაურს ინდაური? ... {სახელი}

მ: იმიტომ რომ... ევ. ე.

მასწ: ევონათ...

მ: ევონათ, რო ინდაური ქონდა...

მასწ: ...იყო... საიდან?

მ: ...იყო ინდეალი

მასწ: ინდოეთიდან

მ: ინდოეთიდან...

მასწ: და სინამდვილეში?.. ინდაური?..

მ: {...}-დან

მასწ: არა. ინდაურის... სამშობლო...

თქვი, თქვი, სწორია

მ: ამერიკიდან

შევაჩეროთ ჩვენი ყურადღება წინამდებარე ტრანსკრიფციის ზოგიერთ დეტალზე, რათა კიდევ ერთხელ დავრწმუნდეთ იმაში, რომ ყოველი უმნიშვნელო ნი-

უანსი შეიძლება გადამწყვეტი აღმოჩნდეს დასკვნების გამოტანის დროს. მასწავლებელს, როგორც ეს ტრანსკრიფციიდან ჩანს, აშკარად აქვს გავლელი ბილინგვური სწავლების ტრენინგები. მთელი გაკვეთილის მანძილზე იგი ცდილობს თანამიმდევრულად განახორციელოს მის მიერ წინასწარ შერჩეული და გააზრებული ენის მონაცვლეობის ტაქტიკა. ჩვენ კი ჩვენი მხრიდან გვსურს მკითხველს გაეუზიაროთ რამდენი მოსაზრება გაკვეთილის ცალკეული ბლოკებთან დაკავშირებით. განვიხილოთ გაკვეთილის ქართულენოვანი ნაწილის პირველი ბლოკი.

მასწ: ჩვენ ვიცით ორი ჯგუფი... ცხოველების. რომელი ცხოველების ჯგუფები...

გავიცანით ჩვენ

მ1: შინა... შინაური და გარეული

მასწ: შინაური და გარეული. მე თქვენ მოგვცით ახლა ფურცლები, სადაც ნახვენებია ფერმა. როგორ ფიქრობთ, რა ცხოველებია ნახვენები აქ და რამდენი ცხოველია...

მ: შინაური. შინაური

მასწ: შინაური. ე... ჩამომითვალეთ რამდენიმე შინაური ცხოველი, კო... ვე... ჩენ... ე... გავიცანით... გავიარეთ ... ვისმენ.

მ: ძროხა

მასწ: ძროხა. შინაურია, სწორია. ტანია

ტ.: ცხენი.

მასწ: ცხენი. დიანა.

მოსწავლეების პასუხში პირველივე წაბორძიკება, მიუთითებს იმას, რომ მათ შეგრძნობილი აქვთ (აღბათ უფრო ქვეცნობიერად) სიტყვა "შინაური"-ს წარმოშობა. ისინი უღერადობით კავშირს აბამენ სხვა მონათესავე სიტყვასთან "საშინაო", მდგრადი სიტყვათა შეთანხმება "საშინაო დაავლება" მათ ხშირად სმენიათ სხვადასხვა გაკვეთილზე. სამწუხაროდ, შემდგომი ფრონტალური გამოკითხვის დროს, რომელიც ენობრივი თვალსაზრისით მარტივი ლექსიკური სავარჯიშოს ფორმითაა წარმოდგენილი, ბავშვს აღარ ეძლევა ამ სიტყვის გამოყენების საშუალება. ამავდროულად ეს ფრონტალური გამოკითხვა ითხოვს მარტივ კოგნიტურ ოპერაციასაც, როგორცაა სიტყვების დაჯგუფება. მოს-

წავლეებმა უკვე არსებული ლექსიკური მარაგიდან გარკვეული ნიშნით უნდა ამოირჩიონ ცხოველების სახელები. ამ შემთხვევაში, ჩვენის აზრით, საინტერესო იქნებოდა ამ მსუბუქი ფრონტალური გამოკითხვის შემდეგ მოსწავლეებისთვის ისეთი სავარჯიშოს შეთავაზება, რომელიც, მათ პასუხში მთლიანი ფრაზები გამოყენების საშუალებას მისცემდა, რომელიც გარკვეულ ენობრივ კონსტრუქციებზე იქნებოდა აგებული. ეს სავარჯიშოები, ვფიქრობთ, საინტერესო იქნებოდა ასევე კოგნიტური უნარ-ჩვევების განვითარების თვალსაზრისით. მაგალითად ასეთი: მასწავლებელი სთხოვს ბავშვებს, ააგონ ამ საკითხთან დაკავშირებით მარტივი ფრაზები შემდეგი პირობით: იმ შემთხვევაში, თუკი მასწავლებელი წარმოთქვამს სიტყვას "არის" - მოსწავლემ უნდა გაიხსენოს შინაური ცხოველი და გასცეს პასუხი ფრაზით, მაგალითად, "ცხენი არის შინაური ცხოველი" იმ შემთხვევაში თუ კი მასწავლებელი წარმოთქვამს "არ არის" - მოსწავლე პასუხობს ფრაზით, მაგალითად, "მგელი არ არის შინაური ცხოველი". სავარჯიშოს ტემპი თანდათან უნდა აჩქარდეს, რათა მოსწავლეები უფრო მობილიზებულნი გახდნენ. ამის შემდეგ შეიძლება სხვა ლექსიკურ ერთეულზე აიგოს სავარჯიშო. მასწავლებელი გამოაკრავს სხვადასხვა ცხოველის სურათებს დაფაზე და მიუთითებს ერთ-ერთ სურათზე. მოსწავლეებმა უნდა წარმოთქვან ფრაზა მითითებული ცხოველის შესახებ, მაგ., "ლათვი გარეული ცხოველია", "ღორი შინაური ცხოველია" და ა.შ. ადვილი შესამჩნევია, რომ სავარჯიშო სიტყვების "გარეული, შინაური"-ს მონაცვლეობაზეა აგებული. ეს სავარჯიშო შეიძლება გართულდეს. მაგალითად, მასწავლებელი მიუთითებს რომელიმე ცხოველის სურათს და წარმოთქვამს "არ არის", ამ შემთხვევაში მოსწავლემ უნდა უპასუხოს "მელია არ არის შინაური ცხოველი" ან "ძროხა არ არის გარეული ცხოველი" და ა.შ. ამ სავარჯიშოების შეთავაზებისას მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს საგაკვეთილო დროც და ტემპიც, რათა არ დაზარალდეს გაკვეთილის შინაარსობრივი მხარე. გვსურს აქვე აღვნიშნოთ, რომ ამ ტიპის სავარჯიშოების

რაოდენობის დადგენა გარკვეული საგნის გაკვეთილის დროს, ცალკე კვლევების მიზანი. და თუ კი არსებობს ენობრივი ჩანაცვლების კლასიფიკაცია, რატომ არ უნდა მოხდეს საგნობრივი გაკვეთილის დროს შეტანილი გარკვეული ტიპის ენობრივი სავარჯიშოების რაოდენობის კლასიფიკაცია. თუმცა ეს მომავალი კვლევების საკითხია.

გადავიდეთ გაკვეთილის პირველი ნაწილის მეორე ბლოკზე.

მასწ: მოდიოთ გავიმეოროთ ჩვენ... რა ვიცით შინაურ ცხოველებზე და შინაურ ფრინველებზე. აი ამ სურათიდან რომელ შინაურ ცხოველს აქვს ჩლიქები?

მ: ცხენს

მასწ: ცხენს, სწორია. კიდევ?

მ: ძროხა

მასწ: ძროხას, სწორია

მ: А что это такое?

მასწ: გაიხსენე, ჩლიქები что такое?

კლ: Копыта.

მ: ბეკეკა

მასწ: ბეკეკა, სწორია.

ხმაური კლასში

მასწ: ადგილიდან არ იყვირო

მ: ხბო

მასწ: ხბო, სწორია

მ: თხა

მასწ: თხა, მარი.

მ: ღორი

მასწ: ღორი, სწორია, ღორს აქვს ჩლიქები. კიდევ?

მ: თიკანი

მასწ: თიკანს აქვს ჩლიქები. კარგი, სწორია...

აქაც მასწავლებლის პირველივე კითხვაში მონიშნულია ენობრივი მიზანი. კითხვაზე "რომელ ცხოველს აქვს ჩლიქები?" მოსწავლემ პასუხში ცხოველის აღმნიშვნელი არსებითი სახელი უნდა ჩასვას მიცემით ბრუნვაში. დავაკვირდეთ ამ ფრონტალური გამოკითხვის მსვლელობას. მიაქციეთ ყურადღება იმას, თუ როგორ შეცვალა ამ აქტივობის ენობრივი შინაარსი ერთმა რუსულმა ფრაზამ, რომელმაც გამოკვეთა წმინდა ლექსიკური პრობლემა და გრამატიკული სავარჯიშო მარტივ ლექსიკურ სავარჯიშოდ გადააქცია. გამოკითხვის

დასაწყისში პირველი მოსწავლის პასუხში ჩანს ადეკვატური რეაგირება კითხვაში ჩადებულ ენობრივ ამოცანაზე. ხოლო შემდეგი პასუხი უკვე მცდარია. მაგრამ მასწავლებელი უსწორებს ბავშვს შეცდომას, რითაც ხაზს უსვამს აქტივობის ენობრივ მიზანს. ხოლო რუსულად დასმული კითხვის შემდეგ მოსწავლეები უბრალოდ ასახელებენ ცხოველებს. მასწავლებელი მხოლოდ ამ გამოკითხვის ბოლოს უბრუნდება თავდაპირველად დასმულ ენობრივ ამოცანას. ეს სიტუაცია კიდევ ერთხელ ცხადყოფს, რამდენად მნიშვნელოვანია ისეთი აქტივობების შერჩევა, რომლებშიც უფრო მეტადაა გამოკვეთილი ენობრივი მიზნები. ამ ბლოკისთვის საინტერესო იქნებოდა შემდეგი სავარჯიშოს გამოყენება: მასწავლებელი წერს დაფაზე

1. _____ -
კუდი, ჩლიქები, რქები
2. _____ -
კუდი, ჩლიქები
3. _____ -
კუდი

და სვამს კითხვას: რას რა აქვს? რომელ ცხოველებს ჩამოთვლილით პირველ სტრიქონში? მოსწავლეები წარმოთქვამენ მთლიან წინადადებებს: "ძროხას აქვს კუდი, ჩლიქები და რქები", "ცხენს აქვს ჩლიქები და კუდი", და ა.შ. . ამ შემთხვევაში მოსწავლეს უწევს მრავალფეროვანი ენობრივი და კოგნიტური ოპერაციების გაკეთება, როგორცაა "აქვს", " არა აქვს" ფრაზების გამოყენება, არსებითი სახელის კუთვნილებით ფორმაში ჩასმა, ცხოველების დაჯგუფება და ა.შ.

შემდეგი ბლოკი ნაკლებად ინფორმატიულია როგორც შინაარსობრივი, ასევე ენობრივი თვალსაზრისით. ერთადერთი ნიუანსი, რომელიც იყრობს ჩვენს ყურადღებას არის მასწავლებლის რეაგირება რუსულად გაცემულ პასუხზე.

მასწ: ... როგორი ცხოველია ძროხა, რას გვაძლევს ძროხა?

მ: Молоко

მასწ: Молоко, а по-грузински?

მ2: რძე

მასწ: ვის უყვარს რძე, ხელი აწიოს. ხმაური კლასში. ყველას უყვარს რძე... ე... კიდევ რას გვაძლევს ძროხა? {სახელი}, რა შეიძლება გავაკეთოთ?

კლ: მაწონი!

მასწ: მაწონი, კიდევ?

მ: ხაჭო

მასწ: ხაჭო, სწორია. კიდევ?

მ: Сыр.

მ2: ყველი, სწორია

მ: მაწონი, მაწონი

მასწ: მაწონი, უკვე ვთქვით. ხმაური კლასში. კარგი, აბა,... რძის ნაწარმი, რომელიც ძალიან სასარგებლოა, განსაკუთრებით თქვენთვის, ხო, პატარა... მოზარდი ბავშვებისათვის. არაუანი. ახლა ჩვენ, ბავშვებო, უნდა შევავსოთ, აი ეს კროსვორდი...

ამ გამოკითხვის დროს რამდენჯერმე წარმოიშვა ლექსიკური პრობლემა, რომელზედაც მასწავლებელმა მოინდომა ყურადღების გამახვილება. თუმცა მან მალევე იგრძნო, რომ გაკვეთილი არასასურველი გეზით წარიმართა. ბილინგვური გაკვეთილის დროს ყოველმა ახალმა შეკითხვამ შეიძლება ახალი ლექსიკური პრობლემა წარმოაჩინოს. ამ მაგალითში ეს პატარა თემატური გადახრა დიდად არ აფერხებს გაკვეთილის მსვლელობას, მაგრამ ზოგადად მიგვანიშნებს იმ პრობლემაზე, რამაც ზოგიერთ შემთხვევაში შეიძლება დაარღვიოს მთელი მისი სტრუქტურა. მხედველობაში გვაქვს პრობლემა, რომელიც საგნის სწავლის პროცესში ამა თუ იმ ენობრივი სავარჯიშოების შეტანის მართებულობას ეხება. ზოგიერთ შემთხვევაში ყველა იმ ენობრივი პრობლემის გადაჭრამ, რაც გაკვეთილის დროს წარმოიშვება, შეიძლება მთლიანად შეცვალოს გაკვეთილის გეზი და, რაც მთავარია, დაახარალოს მისი შინაარსობრივი მხარე. ჩვენს მოყვანილ მაგალითში მასწავლებელმა ამ პრობლემას წარმატებით აარიდა თავი.

განვიხილოთ ენების ჩანაცვლების მეორე მაგალითი:

მასწ: მიპასუხეთ იმ კითხვაზე, რომელსაც ახლა დაგისვამთ. მიპასუხეთ, ბავშვებო რამდენი კული აქვს ოთხ ლეკვს?

მ: ოთხი

მასწ: ოთხი, რატომ?

მ: იმიტომ რომ ოთხი ძაღლია.

მასწ: ...და როდესაც... და ყველას აქვს...

მ: ...ერთი კული.

მასწ: ერთი, ერთად ერთი კული, სწორია. ახლა მიპასუხეთ, რომელი საგანია ზედმეტი: კალამი, ფანჯარი, თოჯინა?

მ: თოჯინა.

მასწ: სწორია, რა ჰქვია ფიგურას, რომელსაც აქვს სამი კუთხე?

მ: სამკუთხედი.

მასწ: ყოჩაღ. А теперь послушайте задачу. Только внимательно. Из-за куста торчат четыре ушка, там спрятались зайчики. Сколько зайчиков спряталось в кустах? Скажи, Гиоргий.

მ: Четыре

მასწ: Четыре, он считает, у кого другой ответ?

მ: Два.

მასწ: Почему ты решил что два?

მ: Потому, что ...

მასწ: У зайчика...

მ: У зайчика два ушка.

მასწ: Правильно, два ушка. Два и два получается у нас...

მ: И два...

მასწ: Че-ты-ре, умнички. აბა, ბავშვებო, შეხედეთ დაფას და მიპასუხეთ... შემომხედეთ ყველა... რა ფიგურებს ხედავთ დაფაზე? გიორგი.

მ: სამკუთხედი

მასწ: სამკუთხედი, შემდეგი?

მ: ოთხკუთხედი

მასწ: ოთხკუთხედი, მერე, გიო.. ისა, დათო?

მ: კიდევ ოთხკუთხედი

მასწ: ეს ოთხკუთხედი... სხვანაირად როგორ შეიძლება ვთქვათ?

მ: კვადრატი.

მასწ: კვადრატი, ყოჩაღ. შემდეგი?

მ: წრე.

მასწ: წრე. ბავშვებო, რომელია ზედმეტი ამ...ე... ფიგურებში? აბა მითხარი. ანი.

მ:

მასწ: დაწესმარეთ

მ: წრე

მასწ: წრე. რატომ? ბავშვებო?

მ: იმიტომ, რომ კუთხედები არა აქვს.

მასწ: არა აქვს კუთხედები, მართალი ხარ...

როგორც ტრანსკრიფციიდან ჩანს, აქ მასწავლებელს არჩეული აქვს ენის მონაცველობის სხვა ტაქტიკა. იგი ანაწილებს ენებს აქტივობების მიხედვით, თუმცა თუ კარგად დავაკვირდებით ტრანსკრიფციას არც ეს ტაქტიკა არის ბოლომდე დაცული. პირველ ქართულენოვან ბლოკში მასწავლებელი სხვადასხვა ტიპის აქტივობას სთავაზობს. ერთი ამოცანაა, მეორე კი ლოგიკური დაჯგუფება. ამ შემთხვევაში ენებს ერთნაირი სტატუსი ენიჭებათ, რაც იდეაში ბავშვის ცნობიერებაში ინფორმაციის ერთ ნაკადად უნდა აღიქმებოდეს. ენების ასეთი გადანაწილება შესაძლებელია მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ კი კლასში რუსული და ქართულენოვანი ბავშვების რაოდენობა დაახლოებით თანაბარია და ერთმანეთის ენა არა მხოლოდ გაკვეთილზე ესმით. როგორც ჩანს ამ შემთხვევაში მასწავლებელს მიზნად აქვს დასახული უბრალოდ თანაბრად გამოიყენოს ორივე ენა გაკვეთილის მსვლელობის დროს ისე, რომ ბავშვებმა ერთმანეთისგან არ გამიჯნონ ეს ორი ენა. იგი ცდილობს ადეკვატური დავალებები შეასრულოს ორივე ენაზე იმ იმედით, რომ ასეთი გზით უამრავი ენობრივი ამოცანა თავისთავად გადაწყდება. ეს ტაქტიკა მრავალ სახიფათო ელემენტს შეიცავს. კერძოდ, გაკვეთილის ის ბლოკები, რომელიც მოსწავლეებისათვის უცხოურ ენაზე ტარდება შეიძლება უბრალოდ მათი ყურადღების გარეშე დარჩეს. მოსწავლეები იქნებიან ჩართულნი მხოლოდ გაკვეთილის იმ ნაწილებში, რომელიც მათთვის ცნობილ ენაზე ტარდება. ანუ ამ შემთხვევაში მოსწავლეები უცხოურ ენას კი არ სწავლობენ, არამედ უგულვებელყოფენ მას. ამ ეტაპზე შესაძლოა ასეთმა ტაქტიკამ არ წარმოშვას რაიმე სერიოზული პრობლემა, მაგრამ მაღალ კლასებში ამ ტაქტიკამ შეიძლება სერიოზული ზარალი მიაყენოს მოსწავლეს როგორც ენის ათვისების, ასევე საგნის ცოდნის თვალსაზრისით. პრობლემა რთულდება იმიტომაც, რომ ამგვარი ტაქტიკის გამოყენებისას ხშირად მასწავლებელი

ენების მონაცველობაზე კონცენტრირდება და გაკვეთილის შინაარსობრივ მხარეს ნაკლებ ყურადღებას უთმობს. მოლით კარგად დავაკვირდეთ თუ რა შედეგი იქნა მიღწეული პირველ ქართულ და მეორე რუსული ბლოკის ბოლოს. ქართულ ბლოკში მასწავლებელი სთავაზობს ამოცანას ლექსებისა და მათი კულების რაოდენობის შეფარდებაზე.

მასწ: მიპასუხეთ იმ კითხვაზე, რომელსაც ახლა დავისვამთ. მიპასუხეთ, ბავშვებო რამდენი კული აქვს ოთხ ლექსს?

მ: ოთხი

მასწ: ოთხი, რატომ?

მ: იმიტომ, რომ ოთხი ძაღლია.

მასწ: ...და როდესაც... და ყველას აქვს...

მ: ...ერთი კული.

ბუნებრივია, რაოდენობა ერთნაირია. რიცხვი – ოთხი. რუსულ ბლოკში რიცხვი ოთხი ფიგურირებს მხოლოდ პირობაში, მაშინ როდესაც ქართულად შეთავაზებულ ამოცანაში რიცხვი ოთხი ჩნდება როგორც პირობაში ასევე პასუხში. რუსულად გაქვრებულ ამოცანაში სწორი პასუხია ორი.

მასწ: А теперь послушайте задачу. Только внимательно. Из-за куста торчат четыре ушка, там спрятались зайчики. Сколько зайчиков спряталось в кустах? Скажи, Георгий.

მ: Четыре

მასწ: Четыре, он считает, у кого другой ответ?

მ: Два.

მასწ: Почему ты решил что два?

მ: Потому, что ...

მასწ: У зайчика...

მ: У зайчика два ушка.

მასწ: Правильно, два ушка. Два и два получается у нас...

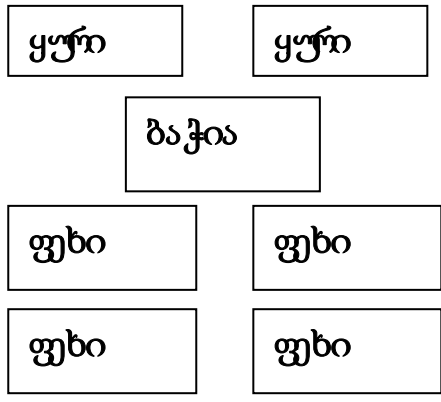
მ: И два...

მასწ: Че-ты-ре, умнички.

რუსულ ბლოკში მასწავლებელმა რიცხვი ოთხი, რომელიც ამოცანის პირობაშია, წარმოაჩინა, როგორც ამოცანის პასუხი, მაშინ როდესაც ბავშვი

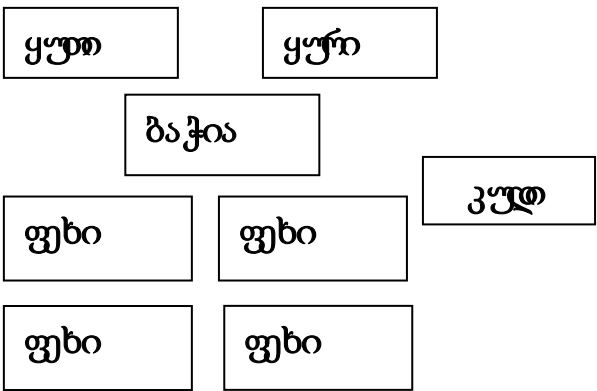
სწორი პასუხის გაცემას ცდილობდა. ასეთი შეცდომა გარდაუვალია, როდესაც ასეთი ამოცანები ზეპირად კეთდება. აქ კარგია რაიმე თვალსაჩინოების მოშველიება. ამ შემთხვევაში ეს სავარჯიშო იძლევა უამრავ შესაძლებლობას, როგორც ენობრივი, ასევე საგნის სწავლების თვალსაზრისით. განვიხილოთ აქტივობები, რომელიც ამ სავარჯიშოზე შეიძლება იყოს აგებული: წინასწარ მზადდება რამდენიმე ბარათი,

რომელზედაც იქნებოდა დაწერილი ცალკე სიტყვები "ბაჭია" და რამდენიმე ბარათი - სიტყვებით "ყური", "კუდი", "ფეხი". მათ შორის შეიძლება იკონოგრაფიულად მსგავსი სიტყვების შერევაც, მაგ. "ყუთი", "ქუდი", "ფერი". მასწავლებელ უჩვენებს მაგალითს თუ როგორ შეიძლება ამ ბარათებით ბაჭიას აწყობა.



მოსწავლეები ნიმუშის მიხედვით აწყობენ ბარათებით ბაჭიას. მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეებს რაც შეიძლება სწრაფად ააწყონ კიდევ ორი

ასეთი ბაჭია. იგი ამოწმებს რამდენად სწორად ააწყვეს ბავშვებმა ბაჭიები, შეცდომით გაურიეს თუ არა მსგავსი სიტყვები მაგ.



შემდეგ მასწავლებელს შეუძლია სთხოვოს მოსწავლეებს, დაადგინონ, თუ რამდენი კუდი აქვთ სამ ბაჭიას, რამდენი ფეხი, რამდენი ყური და ა.შ. ეს სავარჯიშო უფრო გასაგებია ბავშვებისთვის და, რაც მთავარია, მრავალ შედეგზე გადის ისეთი, როგორიცაა კითხვითი უნარ-ჩვევების განვითარება, ასევე მარტივი ლოგიკური და არითმეტიკული გამოთვლების უნარ-ჩვევების განვითარება. მასწავლებელს

შეუძლია შეიტანოს აგრეთვე ლექსიკური სავარჯიშოების ელემენტები. მაგ. მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეებს ბარათებით ააწყონ, ვთქვათ, ორ ჩლიქოსანი (თავისი არჩევანის მიხედვით) მათ შორის ერთი შინაური და ერთი გარეული; სამი არაჩლიქოსანი (ასევე თავის არჩევანის მიხედვით) მათ შორის ერთ შინაური და ორი გარეული. შემდეგ მასწავლებელს შეუძლია დაუსვას მოსწავლეებს კითხვა: "რამდენი რქა აქვს

თქვენს ჩლიქოსნებს?"; "რამდენი ფეხი აქვს თქვენ შინაურ ცხოველებს?" და ა.შ.

ჩვენ აღარ შეგაწყენთ თავს ყოველი ბლოკის სკურპულოზური ანალიზით, ყოველივე შემოთქმული ხაზს უსვამს გაკვეთილის აუდიოჩანაწერის უკიდურესად ზუსტი ტრანსკრიფციის შექმნის აუცილებლობას. რა თქმა უნდა, ბევრი

საგულისხმო ნიუანსი, რომელსაც საინტერესო დასკვნებამდე მივყავართ, ამ სტატიის მიღმა დარჩა, რადგან ამ სტატიის მიზანია მხოლოდ ბილინგვური სწავლების ზოგადი ნიშან-თვისებებისა და პრობლემების წარმოჩენა, რომელიც შემდგომ კვლევას ითხოვს.

David Zatiashvili

National Curriculum Centre

About the problems, arise at the initial stage of bilingual education

ABSTRACT

Researchers' interest towards relationship and mutual influence between bilingualism and cognitive development has not weakened during the last two decades. Different approaches to this issue might cause both trust and distrust of bilingual education. The question whether bilingual helps or hinders the development of students' cognitive skills is still open. The reliable answer to this question is very important for further implementation of bilingual education. Despite the type of bilingual education that will be chosen (transitional or immersional), the serious attention should be paid to definition of students' language competence at each learning stage. It is important to ensure a timely transition to a new level of bilingual education. Transition to a higher level of education, which is based on an adequate assessment of child's language competence, can be considered as key issue in research of the methodologists. As shown by practice and research in various countries, bilingual teaching is successful only if the student has sufficient language competence to the development of school subjects and execution of cognitive operations in the two languages. As shown by research and experiments carried out in Canada the United States and Europe, to develop the skills of academic knowledge in the first stage of language learning is possible if in the learning process is a legitimate functional distribution of native and foreign languages, there is a meaningful change in language that is clearly driven by the selected linguistic and cognitive tasks. Is it possible to keep the place of the development of cognitive skills by means of conscious change of languages and what is meant by "a conscious change"? In this article we will try to answer these questions by considering the examples of audio recordings of several bilingual lessons and discuss the validity of this change. In bilingual education is widely used language change, which is also called a change of language code, which makes the learning process more organized and systematic. In this paper we have analyzed several examples of changing the language code and try to show obvious example how the various exercises can be enriched as in the lexical and the cognitive point of view.