

ბილინგვური განათლება

BILINGUAL EDUCATION

**სამეცნიერო-საგანმანათლებლო
ჟურნალი**

№ 2, 2010

ქურნალი გამოიცემა ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა
უმაღლესი კომისრის 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:

მზია წერეთელი, ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, თსუ სრული პროფესორი

რედაქოლეზია:

ოსტ გიპერტი, გოეთეს სახელობის მაინის ფრანკფურტის უნივერსიტეტის
შედარებითი ენათმეცნიერების ინსტიტუტის ხელმძღვანელი,
პროფესორი;

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

ბრიგიტა შილინა, რიგის უნივერსიტეტის პროფესორი, LVAVA;

ნინო შარაშენიძე, კუმანიტარულ მეცნიერებათა დოქტორი,
თსუ ასოცირებული პროფესორი;

რუბენ ენუკაშვილი, არიელის უნივერსიტეტის სამარიის ცენტრი; ისრაელის
შემკვიდრულობის დეპარტამენტი;

კახა გაბუნია, კუმანიტარულ მეცნიერებათა დოქტორი,
თსუ ასოცირებული პროფესორი;

EDITOR:

Mzia Tsereteli, Doctor of Psychological science, 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 ი ნ ა ა რ ს ი

ია აფთარაშვილი, მეორე ენის შესწავლის ფსიქოლოგიური ფაქტორები სასკოლო გარემოში	გვ. 2
Ia Aptarashvili , Psychological factors of studying Georgian as a second language in schools	გვ. 11
ირინა ბაგაური, იმერსიის ბილინგუური განათლება – პასუხი განათლების გლობალური ფილოსოფიის გამოწვევებზე	გვ. 12
Irina Bagauri , Immersion Bilingual Education – The Response to Global Education Philosophy’s Challenges	გვ. 20
მზია წერეთელი, წაღკის რაიონში არსებული ჯგუფთაშორის ურთიერთობების ფსიქოლოგიური თავისებურებების საკითხისათვის.	გვ. 21
Mzia Tsereteli , Psychological characteristics of ethnic group relations in Tsalka region The article is based on the materials of the research.	გვ. 30
ლიგია გრიგულე, საქართველოს უმცირესობათა განათლების რეფორმა: ადგილობრივი ინიციატივებიდან სახელმწიფოს მიერ დაგეგმილ უმცირესობათა განათლების რეფორმამდე	გვ. 31
Ligita Grigule , Georgia Minority Education Reform: from local initiatives towards state planed minority education reform	გვ. 43
ანა ბაბლუანი, –გან (–დან) თანდებულებიან სახელთა სწავლება აზერბაიჯანელთათვის	გვ. 44
Ana Babluani , Teaching Azerbaijanians how to use preposition – “from” - gan (dan)	გვ. 48

ია ავთარაშვილი

მეორე ენის შესწავლის ფსიქოლოგიური ფაქტორები სასკოლო გარემოში

აბსტრაქტი

წინამდებარე კვლევის მიზანი იყო, შემესწავლა ქართულის, როგორც მეორე ენის ათვისების ფსიქოლოგიური ფაქტორები ფორმალურ სასწავლო გარემოში, რომელსაც თან ახლავს ენის რეალიზების არაფორმალური გარემოც. კვლევის თეორიულ საფუძველს წარმოადგენდა მეორე ენის შესწავლის მიუღწერის სოციალურ-კოგნიტური მოდელი (1997). ჰიპოთეზიდან გამომდინარე, კვლევისათვის სპეციალურად შეიქმნა ინსტრუმენტი - კითხვარი მოსწავლეებისა და მასწავლებლებისათვის. მოსწავლის მიერ მეორე ენის ცოდნის დონე შეფასდა მისი აკადემიური ნიშნით აღნიშნულ საგანში (ქართულ ენაში) და მასწავლებლის კითხვარის მონაცემებით. კვლევაში მონაწილეობდნენ ქალაქ თბილისის არაქართულენოვანი სკოლები და ორსექტორიანი (ქართულ-რუსული) სკოლების რუსული სექტორის რამდენიმე კლასი. მონაცემთა სტატისტიკური ანალიზის შედეგად გამოვლინდა შემდეგი ძირითადი ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენენ მეორე ენის შესწავლის წარმატება-წარუმატებლობაზე: ინტეგრაციის მოტივაცია, ინსტრუმენტალური მოტივაცია, საკუთარი ენობრივი უნარის შეფასება, მოსწავლის სასკოლო თვითკონცეპტი.

შესავალი

თანამედროვე საზოგადოება, რომელიც შლის ყველანაირ გეოგრაფიულ საზღვარს და ეთნო-კულტურულ ბარიერს ურთიერთობაში, გვიყენებს უამრავ მოთხოვნას: მათ შორის მულტილინგუური განათლების აუცილებლობასაც.

ოჯახში, სკოლამდელ დაწესებულებებსა და სკოლებში აღზრდისა და განათლების პრიორიტეტულ მიზნებს წარმოადგენს ბავშვის პიროვნული და შემეცნებითი (კოგნიტური) განვითარება, რომლის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ასპექტი მეტყველების დაუფლება და ენის შესწავლაა. ენა სოციალიზაციის მთავარი ინსტრუმენტია, ამიტომ მისი სრულფასოვანი ფლობა განაპირობებს ინდივიდის ინტეგრაციას სოციალურ-კულტურულ სივრცეში. ხშირად ეს

ინტეგრაცია მოითხოვს მეორე ენის ან უცხო ენის ფლობასაც.

ადამიანის მიერ მეორე ენის ან უცხო ენის გამოყენება არ შემოიფარგლება მხოლოდ საყოფაცხოვრებო ან სალიტერატურო სფეროთი. ის ასევე აქტუალურია მის პროფესიონალურ ცხოვრებაშიც, რაც გულისხმობს ენის არა მხოლოდ აღქმისა და გაგების დონეზე ფლობას, არამედ აქტიური ვერბალური ურთიერთობის ფუნქციასაც. თითქმის ყოველი მეორე თანამედროვე ადამიანი ფლობს მინიმუმ ორ ენას, მისი საცხოვრებელი გარემოდან ან მისი პროფესიიდან გამომდინარე.

დღესდღეობით ბილინგვიზმის, მულტილინგუური განათლების პრობლემა არსებითი და მრავალმხრივია. მისი სხვადასხვა ასპექტი შესწავლილი იყო და შეისწავლება წლების მანძილზე

სხვადასხვა მეცნიერის მიერ: რ გარდნერი, ვ. ლამბერტი, კ. ბეიკერი, ჰ. დანკელი, უ. ლეოპოლდი, უ. მაკკეი, ჩ. ოსგუდი, უ. ვაინრაიხი, ნ. იმედაძე, ა. ლეონტიევა და ა.შ.

სამეცნიერო ლიტერატურაში ბილინგვიზმის ფენომენის ახსნისადმი სხვადასხვა მიდგომა არსებობს: ერთნი განიხილავენ ბილინგვიზმს, როგორც სოციალურ მოვლენას, როგორც სახელმწიფოს საგანმანათლებლო და ენობრივ პოლიტიკას, რაც იმას გულისხმობს, რომ, როდესაც სახელმწიფოში არსებობენ ეროვნული უმცირესობები, რომელთაც უწევთ სხვა (არა მშობლიურ) ენობრივ გარემოში ცხოვრება, თავისთავად დგება მათ შორის ურთიერთობის საკითხი. შესაბამისად ირჩევა საკონტაქტო, საკომუნიკაციო ენა. რაც იმას ნიშნავს, რომ ბილინგვიზმი, ან მულტილინგვიზმი განათლების აუცილებლობა განპირობებულია თანამედროვე საზოგადოების ინტერნაციონალური კულტურით.

მეორე მეცნიერული მიდგომის თანახმად, ბილინგვიზმი არის არა სოციალური, არამედ ინდივიდუალური მოვლენა, რომლის როლი და მნიშვნელობა ფასდება ინდივიდის პიროვნული და შემეცნებითი განვითარების კონტექსტში.

შესაბამისად, განათლების პრიორიტეტულობის, ინდივიდის პროფესიონალური ზრდის მოთხოვნილების პირდაპირპროპორციულად, სულ უფრო და უფრო იზრდება ინტერესი ენის დაუფლების პროცესისა და მექანიზმის შესწავლისადმი.

სერიოზული კვლევის საგანს წარმოადგენს ის, თუ რა ფაქტორები, მათ შორის ფსიქოლოგიური, განაპირობებს მეორე ენის შესწავლაში წარმატება-წარუმატებლობას.

ლინგვისტები ხშირად მიუთითებენ, რომ ნებისმიერ კულტურაში ბავშვები უპრობლემოდ აღწევენ კომპეტენტურ ცოდნას მათ მშობლიურ ენაში, თუ რა თქმა უნდა, ადგილი არ აქვს განვითარების დარღვევებს და გარემოს პრობლემებს (სრული იზოლაცია, ნაკლები ენობრივი სტიმულები და ა.შ) მაგრამ მშობლიური ენის კარგი ფლობა არ ნიშნავს იმას,

რომ ინდივიდი მეორე ენის შესწავლასაც ასეთივე წარმატებით მოახერხებს, თუნდაც მიზანი სერიოზული იყოს, სათანადო მოტივაციაც გააჩნდეს და გარემო პირობებიც სწავლისთვის ოპტიმალური იყოს.

საკითხის მიმოხილვა

წინამდებარე კვლევის მიზანს წარმოადგენს მეორე ენის შესწავლის ფსიქოლოგიური ფაქტორების გამოკვეთა ფორმალურ სასწავლო (სასკოლო) გარემოში, უფრო კონკრეტულად კი *სასკოლო კონტექსტში*, *საგაკვეთილო კონტექსტში* და *ოჯახი -სკოლა ურთიერთობის* (ოჯახის სასკოლო ცხოვრებაში ჩართულობის) *კონტექსტში*.

კვლევის თეორიულ საფუძველს წარმოადგენს მიულერის სასკოლო გარემოში მეორე ენის შესწავლის სოციალურ-კოგნიტური მოდელი (1997), ალბერტ ბანდურას თვითეფექტურობის, როგორც ქცევის ცენტრალური პრედიქტორის კონცეპტი და ასევე ლამბერტის, კლემანისა და გარდნერის სოციალურ-აღმზრდელობითი მოდელები.

კვლევის კონცეპტუალური მხარის გასაგებად მოკლედ განვიხილოთ თითოეული მოდელი.

ლამბერტის მოდელის (ლამბერტი, 1974; 1979; 1981) მიხედვით, მეორე ენის წარმატებით დაუფლების ძირითადი ფაქტორი არის მოტივაცია, რომელიც, თავის მხრივ, განაპირობებს მეორე / უცხო ენის შესწავლაში იდენტურობის განვითარებას (Identitätsentwicklung). ინდივიდის სურვილი და მზადყოფნა, შეისწავლოს უმრავლესობის ენა, იყოს ეს მისი ცხოვრების ერთ-ერთი მთავარი ღირებულება და თვითრეალიზაციის საშუალება, ლამბერტისათვის წარმოადგენს ინტეგრაციულ ორიენტირს სოციუმში. სწორედ ეს ინტეგრაციის მოტივაცია (სოციუმში ინტეგრაციაზე ორიენტირება) არის მის მოდელში მთავარი ცვლადი და მეორე ენის წარმატებით ათვისების წინაპირობა. ლამბერტი განასხვავებს მას ინსტრუმენტალური მოტივაციისგან, რომელიც აქცენტს აკეთებს ენის ფლობის ეკონომიკურ და პრაქტიკულ უპირატესობაზე.

გარდნერის სოციალურ-აღმზრდე-ლობითი მოდელი (გარდნერი, 1979; 1985) გარკვეულწილად ეფუძნება ლამბერტის მოდელს, თუმცა, მისგან განსხვავებით, ის განიხილავს მეორე ენის შესწავლის კონტექსტში სოციალურ-კულტურული გარემოს ზემოქმედებასაც.

იგი გამოყოფს 4 ძირითად შუალედურ ცვლადს, რომლებიც გავლენას ახდენენ მეორე ენის დაუფლების ხარისხზე. ესენია:

- ✓ ინტელექტი
- ✓ ენის ნიჭი (ტალანტი)
- ✓ მოტივაცია
- ✓ ენის გამოყენების სიტუაციური შიში

თითოეული ამ ცვლადის გავლენა შეიძლება სხვადასხვაგვარი იყოს კულტურულ-სოციალური გარემოს მიხედვით. მონოკულტურულ, ერთენოვან (მშობლიურენოვან) გარემოში მეორე ენის შესწავლა ძირითადად მიმდინარეობს სასწავლო დაწესებულებებში, ფორმალურ სასწავლო კონტექსტში. გარდნერი ვარაუდობს, რომ ენის შესწავლის ნიჭი და სხვა კოგნიტური ფაქტორების ზემოქმედება თავს იჩენს სწორედ ამგვარ ფორმალურ სასწავლო გარემოში. მოტივაციურ ფაქტორს კი გარკვეული დატვირთვა აქვს, როგორც არაფორმალურ სასწავლო, ასევე ფორმალურ სასწავლო გარემოშიც.

გარდნერის მოდელის მიხედვით, ენობრივ ტალანტს დიდი მნიშვნელობა აქვს ორივე კონტექსტში, თუმცა მისი როლი უფრო მეტია მონოკულტურულ გარემოში, ვიდრე ბი- და მულტიკულტურულ გარემოში.

გარდნერი ლამბერტის მოდელს უფრო სრულყოფილს ხდის პიროვნული ცვლადის შემოტანით, როგორცაა “სიტუაციური შიში მეორე ენის გამოყენებისას”. მართლაც კვლევებმა (გარდნერი, 1985; ლალონდე/პიერსონი, 1983; ლალონდე/გარდნერი, 1984) დაადასტურეს კორელაციის არსებობა შიშსა და მეორე ენის ზეპირმეტყველებაში გამოყენებას შორის. უფრო მოგვიანებით ჩატარებული კვლევები (გარდნერი, მურკროფტი / მეთორდა, 1989) გარდნერს საშუალებას აძლევს, ივარაუდოს, რომ ეს

სიტუაციური შიშის ცვლადი სხვა არაფერია, თუ არა სხვა ცვლადის - „საკუთარ თავში დაწმუნებულობის“ კერძო გამოვლინება.

კლემანის სოციალური კონტექსტის მოდელი კიდევ უფრო მეტად აკეთებს აქცენტს სოციალურ-კულტურული გარემოს მნიშვნელობაზე. იგი გარდნერის და ლამბერტისაგან იღებს ისეთ ცვლადებს, როგორცაა ინტეგრაციის მოტივაცია და სიტუაციური შიშის კომპონენტი და მათ საკუთარ მოდელში განიხილავს, როგორც არსებით სტრუქტურულ ცვლადებს. თუმცა იგი შიშის ცვლადის ქვეშ გულისხმობს არა ენის გამოყენების შიშს, არამედ მას არქმევს ასიმილაციის შიშს, რომელშიც გულისხმობს მეორე ენის ათვისების შემთხვევაში თავდაპირველი კულტურის და ენის დაკარგვის შიშს და მისი აზრით, სწორედ დამოკიდებულება ასიმილაციის შიშსა და ინტეგრაციის მოტივაციას შორის განსაზღვრავს მეორე ენის შესწავლის მოტივაციას და შემდგომ შედეგს. თუ ასიმილაციის შიში სჭარბობს ინტეგრაციის მოტივაციას, მაშინ მეორე ენის შესწავლის მოტივაციაც დაბალია და, შესაბამისად, შედეგიც – არაეფექტური. ხოლო თუ ინტეგრაციის მოტივაცია სჭარბობს ასიმილაციის შიშს, მაშინ მეორე ენის შესწავლის მოტივაცია მაღალია და შედეგიც ეფექტური.

და ბოლოს, მიუღერის სოციალურ-კოგნიტურ მოდელი თავის თავში აერთიანებს ლამბერტის, გარდნერის და კლემანის მოდელებს.

მიუღერის მიხედვით, სასკოლო გარემოში მეორე ენის შესწავლაში წარმატება დამოკიდებულია შემდეგ ორ ძირითად ცვლადზე:

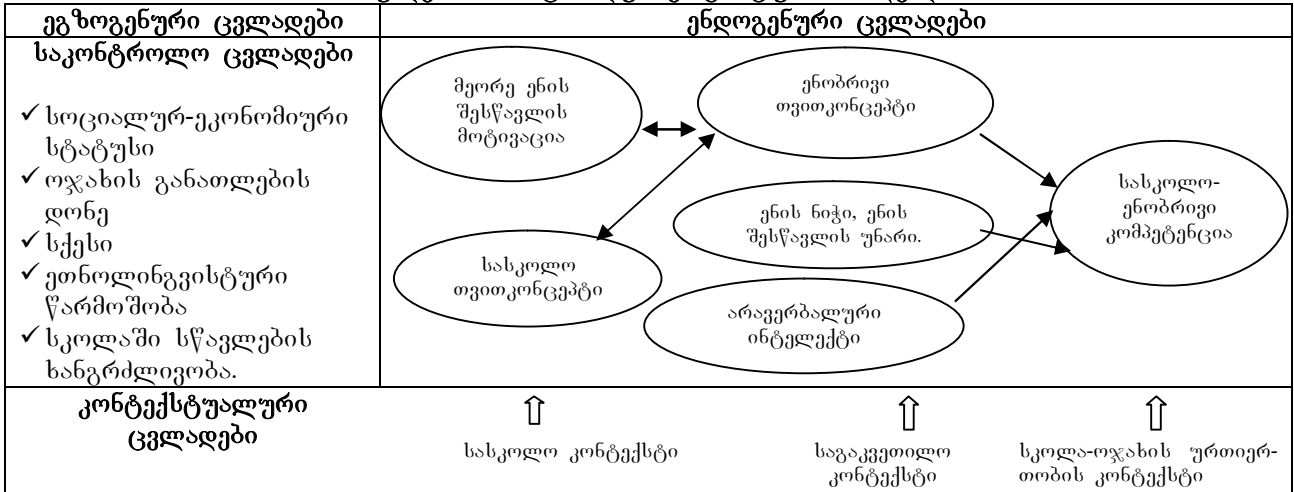
- ✓ ნიჭი (ენის ათვისების ნიჭი და ზოგადი ინტელექტი);
- ✓ სასკოლო ენობრივი კონცეპტი.

აღნიშნული მოდელის მიხედვით, ყველაზე მნიშვნელოვანი ცვლადი – ეს მოსწავლის ენობრივი თვითკონცეპტია. მოსწავლის „ენობრივი თვითკონცეპტი“ - თვითდარწმუნებულობა, თვითნდობა (Selbstvertrauen) ეს არის რწმენა საკუთარი ენობრივი უნარებისა, როგორც მას მიუღერი უწოდებს,

ენობრივი თვითპროგრამა, რომელიც გამოცდილების ხანგრძლივი დაგროვების შედეგია. სწორედ მის საფუძველზე აღმოცენდება საკუთარი ენობრივი

შესაძლებლობების ზუსტი შეფასება, რომელიც უფრო ზუსტად ასახავს მოსწავლის მიღწეულ შედეგებს.

მიუღერის სოციალურ-კოგნიტური მოდელი



როგორც ზემოთ წარმოდგენილ სურათზე ჩანს, მეორე ენის შესწავლის მოტივაცია და სასკოლო თვითკონცეპტი (ბავშვის მიერ საკუთარი თავის, როგორც მოსწავლის, შეფასება) ერთობლივად განსაზღვრავს მოსწავლის ენობრივ თვითკონცეპტს, რომელიც ერთის მხრივ უკუკავშირში იმყოფება ამ ორ ცვლადთან და მეორეს მხრივ მნიშვნელოვანი პრედიქტორია სასკოლო ენობრივი კომპეტენციისთვის.

მიუღერთან მოტივაციის დინამიური ასპექტის მნიშვნელოვნება მეორე ენის შესწავლის თვალსაზრისით ეჭვქვეშ არ დგას. მაგრამ მოტივაციური ცვლადი მხოლოდ მაშინ წარმოადგენს მეორე ენის შესწავლის მნიშვნელოვან პრედიქტორს, როდესაც მოსწავლის დარწმუნებულობა საკუთარ ენობრივ შესაძლებლობებში მაღალია. სწორედ ეს განაპირობებს მოტივაციის კონკრეტულ მიზანზე ორიენტირებას. შესაბამისად მიუღერი მიიჩნევა, რომ ნაკლებ ეფექტურია დროებითი დიდაქტიკური აღმზრდელობითი მეთოდები და წახალისებები ენაში წარმატების მიღწევის ასამაღლებლად.

როგორც ვხედავთ, ყველა ზემოთ წარმოდგენილი მოდელი გამოყოფს იმ ძირითად ფაქტორებს, რომლებიც გავლენას ახდენენ მეორე ენის შესწავლის პროცესზე. მაგრამ ეს მოდელები განსხვავდებიან იმით, რომ ცენტრალურ და წამყვან ფაქტორად სხვადასხვა ცვლადს მიიჩნევენ. ასეთი განსხვავებული გაგება და აქცენტები

განპირობებულია იმით, რომ მოდელებს ემპირიულ საფუძველად დაედო არსებითად განსხვავებულ პოპულაციებზე ჩატარებული კვლევები. ლამბერტმა, გარდნერმა და კლემანმა კვლევა ჩაატარეს კანადელ და ჩრდილოამერიკელ მოსწავლეებსა და სტუდენტებზე უცხო ენის (ფრანგული ან ინგლისური) შესწავლის კონტექსტში. მიუღერის კვლევაში კი მონაწილეობდნენ ემიგრანტი მოსწავლეები, რომლებიც უკვე დიდი ხანია ცხოვრობენ შვეიცარიაში. ამიტომ მათთვის ინტეგრაციის მოტივაცია არაა არსებითი, რადგან ინტეგრაცია გარკვეულწილად უკვე მომხდარია.

კვლევის მეთოდოლოგია

კვლევის მიზანი

წინამდებარე კვლევის მიზანი იყო ქართულის, როგორც მეორე ენის ათვისების ფსიქოლოგიური ფაქტორების შესწავლა ფორმალურ, სასწავლო გარემოში, რომელსაც თან ახლავს ენის რეალიზების არაფორმალური გარემოც.

როგორც ვიცით, საქართველო მრავალეთნიკური ქვეყანაა. 2002 წლის მონაცემების მიხედვით, საქართველოს მოსახლეობის 83,8% ქართველია, 6,5%-აზერბაიჯანელი, 5,7%-სომხები, 1,5%-რუსები, 0,9%-ოსები, 0,4%-იეზიდები, 0,3% ბერძნები, 0,2%-ქისტები, 0,2%-უკრაინელები და 0,1%-აფხაზები.

სახელმწიფო ენა ქართულია და, შესაბამისად, ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლები საჯარო სკოლაში სწავლობენ ქართულს, როგორც II ენას. მისი შესწავლა ხორციელდება ძირითადად ფორმალურ სასკოლო გარემოში, მხოლოდ ზოგ შემთხვევაში აქვს ადგილი არაფორმალურ სასწავლო გარემოს. ეს გარემო ძირითადად შექმნილია დედაქალაქში, ხოლო ისეთ რაიონებში, სადაც მცირე ერები კომპაქტურად არიან დასახლებულნი, არაფორმალური სასწავლო გარემო საერთოდ არ არის.

კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე, კვლევის არეალი შემოიფარგლა დედაქალაქის არაქართულენოვანი საჯარო სკოლებით, სადაც მოსწავლეები სწავლობენ ქართულ ენას, როგორც საგანს და ამავდროულად მათ აქვთ ენის ათვისების არაფორმალური გარემოც ქართულენოვანი სოციუმის სახით.

კვლევის მეთოდი

ზემოთ აღწერილ მოდელებზე დაყრდნობით სპეციალურად შემუშავდა კითხვარი, რომელიც მოიცავდა შემდეგ ძირითად სფეროებს:

- ✓ ეგზოგენური ფაქტორები: ზოგადი აკადემიური მოსწრება, ენობრივი და ეთნიკური წარმომავლობა, ქართული ენის სწავლების ხანგრძლივობა და ა.შ.
- ✓ სასკოლო კონტექსტი (ურთიერთობა სკოლის ადმინისტრაციასთან და სხვა სკოლების წარმომადგენლებთან);
- ✓ საგაკვეთილო კონტექსტი (მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთობის ფაქტორი, ასხნის სტილი, გაკვეთილის წამყვანი ენა და ა.შ.);
- ✓ სკოლა-ოჯახის ურთიერთობის კონტექსტი. (ოჯახის ჩართულობა და დამოკიდებულება ქართულის შესწავლასთან დაკავშირებით);
- ✓ მოსწავლის თვითშეფასება მეორე ენის შესწავლასთან დაკავშირებით.

თითოეული სფერო მოიცავდა მისთვის რელევანტურ დებულებებს.

კითხვარი შემუშავდა სკოლის მე-11 კლასის მოსწავლეებისათვის. მე-11 კლასი შეირჩა იმისათვის, რომ ამ ასაკში ბავშვს თითქმის მიღებული აქვს ზოგადი განათლება, შესწავლილი აქვს ქართული, როგორც მეორე ენა ფორმალურ პირობებში. შესაბამისად,

ენის ცოდნის შედეგი უკვე სახეზე უნდა იყოს. თანაც ესაა ასაკი, სადაც საკუთარ თავში და შესაძლებლობებში დარწმუნებულობის (პოზიტიური და ადეკვატური თვითშეფასების) ჩამოყალიბება არსებით სტადიაზეა.

კვლევის პირველ ეტაპზე მოსწავლეები პასუხობდნენ კითხვარში მოცემულ კითხვებს ინდივიდუალურად. მეორე ეტაპზე მოწმდებოდა მათ მიერ ქართული ენის ცოდნის დონე.

როგორც ცნობილია, ენის ცოდნა გულისხმობს:

- ✓ მეტყველებას აღნიშნულ ენაზე;
- ✓ წერას;
- ✓ კითხვას;
- ✓ მოსმენილის გაგებას და გააზრებას.

ჩვენს შემთხვევაში აღნიშნულის მიხედვით მეორე ენის ფლობის დონე მოწმდებოდა შემდეგი ორი კრიტერიუმით:

- ✓ სასკოლო აკადემიური მოსწრების მიხედვით (წლიურ ნიშანზე დაყრდნობით);

სპეციალური მასწავლებლის კითხვართ, რომელიც მოსწავლეს აფასებდა ენის მოცემული 4 ასპექტის მიხედვით (ამ შემთხვევაშიც შეფასება ხორციელდებოდა 10 ქულიანი სისტემით).

კვლევის მონაწილეები

კვლევაში მონაწილეობდა ქალაქ თბილისის არაქართულენოვანი სკოლები: № 43, 72, 75, 176 და ორსექტორიანი (ქართულ-რუსული) სკოლების რუსული სექტორის რამოდენიმე კლასი. სულ კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 140¹ არაქართულენოვანმა მოსწავლემ.

სტატისტიკური ანალიზი და შედეგები

მიღებული მონაცემების ფაქტორული ანალიზის შედეგად (სტატისტიკური პროგრამით SPSS 17-ით), გამოიკვეთა რამოდენიმე ძირითადი ფაქტორი, რომელთა წონაც მეორე ენის შესწავლაში არსებითია:

¹ საველე სამუშაოებში მონაწილეობა მიიღეს თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის სოციალურ და პოლიტიკურ მეცნიერებათა ფაკულტეტის ფსიქოლოგიის მიმართულების სტუდენტებმა.

ფაქტორები → ღებულებები	ინტეგრაციის მოტივაცია	საკუთარი ენობრივი უნარის შეფასება	ინსტრუმენტალური მოტივაცია	მოსწავლის სასკოლო თვითკონცეპტი
ქართული სახელმწიფო ენაა და საქართველოს ყველა მოქალაქემ უნდა იცოდეს	.927			
ქართული ენის ცოდნა აუცილებელია	.924			
ხშირად ვცდილობ ვისაუბრო ქართულად	.882			
მეგობრებთან ურთიერთობისას ძირითადი სასაუბრო ენა ქართული ენაა	.836			
სასურველი აზრის გადმოცემას ქართულ ენაზე სრულყოფილად ვახერხებ	.667			
ქართულ ენაში სასკოლო წარმატებები ჩემთვის მნიშვნელოვანია	.606			
ქართული ენის ფლობა უპირატესობას მანიჭებს	.602			
მაქვს ურთიერთობის დამყარების კარგი უნარი	.554			
ქართულ ენაზე საუბრისაგან თავს ვიკავებ, რადგან მეშიანია არ დამცინონ	.	.847		
ქართულ ენაზე საუბრისაგან თავს ვიკავებ რადგან ჯერჯერობით არ ვფლობ სათანადოდ		.770		
ქართული ენის ათვისება საკმაოდ რთულია		.599		
ჩემი ოჯახი მიიჩნევს, რომ ქართული ენის ცოდნა აუცილებელია			.831	
ქართული ენის ცოდნა მნიშვნელოვანია რათა დავამთავრო სკოლა			.752	
ქართული ენის ცოდნა მნიშვნელოვანია, რათა ჩავაბარო უმაღლეს სასწავლებელში			.531	
ქართული ენის სრულ- ყოფილი ცოდნა დამეხმარება მომავალში წარმატებების			.568	

მიღწევაში.				
ზოგადად რამდენად წარჩინებულ მოსწავლედ მიიჩნევა კლასში თავს				.554
მონდომებული მოსწავლე ვარ				.845
აქტიურად წართული პროცესში ვარ სასწავლო				.770
მსიამოვნებს სწავლა				.707
ქართულად თავისუფლად ვსაუბრობ	.573			.434

ფაქტორების გამოყოფის მეთოდი: ძირითადი ღერძების ფაქტორული ანალიზი.

ბრუნვის მეთოდი: პრომაქსი, კაიხერის კრიტერიუმით.

მონაცემთა სტატისტიკური ანალიზი გვიჩვენებს, რომ ქართულის, როგორც მეორე ენის ათვისების ძირითადი ფაქტორები (ცვლადების დისპერსიის მნიშვნელოვანი ნაწილი – მონაცემთა ვარიაციულობის 39.42%), ემთხვევა გარდნერის, კლემანის, ლამბერტის და მიულერის მოდელებში გამოყოფილ ფაქტორებს. კერძოდ,

➤ **ინტეგრაციის მოტივაცია**

ამ ფაქტორზე ყველაზე მაღალი დატვირთვა აქვს შემდეგ დებულებებს:

- ✓ ქართული სახელმწიფო ენაა და საქართველოს ყველა მოქალაქემ უნდა იცოდეს;
- ✓ ქართული ენის ცოდნა აუცილებელია;
- ✓ ხშირად ვცდილობ, ვისაუბრო ქართულად;
- ✓ მეგობრებთან ურთიერთობისას ძირითადი სასაუბრო ენა ქართული ენაა;
- ✓ ქართულად თავისუფლად ვსაუბრობ;
- ✓ მაქვს ურთიერთობის დამყარების კარგი უნარი.

ამგვარად, ქართული ენის ათვისების თვალსაზრისით, მაღალი

შედეგები აქვთ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც მიიჩნევენ, რომ ქართული სახელმწიფო ენაა და მისი ცოდნა აუცილებელია, ცდილობენ ისაუბრონ ქართულად და მეგობრობენ ქართულენოვან ბავშვებთან. ენის წარმატებით ათვისებაზე ასევე მოქმედებს კომუნიკაციის კარგი უნარი და ქართულის ცოდნის თავდაპირველი დონე.

➤ **საკუთარი ენობრივი უნარის შეფასება**

ეს ფაქტორი წარმოადგენს მიულერის ენობრივი თვითკონცეპტის შემადგენელ არსებით ცვლადს. მასზე მაღალი დატვირთვა აქვს შემდეგ დებულებებს:

- ✓ ქართულ ენაზე საუბრისაგან თავს ვიკავებ, რადგან მეშინია არ დამცინონ;
- ✓ ქართულ ენაზე საუბრისაგან თავს ვიკავებ, რადგან ჯერ-ჯერობით სათანადოდ ვერ ვფლობ;
- ✓ ქართული ენის ათვისება საკმაოდ რთულია.

ამგვარად, ქართული ენის ათვისების თვალსაზრისით, დაბალი შედეგები აქვთ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც მიიჩნევენ, რომ ქართული ენის შესწავლა რთულია, თავს იკავებენ ქართულ ენაზე საუბრისგან, რადგან მიიჩნევიან, რომ არ იციან ენა სათანადოდ და ეშინიათ დაცინვის.

➤ ინსტრუმენტალური მოტივაცია

ამ ფაქტორზე მაღალი დატვირთვა აქვს შემდეგ დებულებებს:

- ✓ ჩემი ოჯახი მიიჩნევს, რომ ქართული ენის ცოდნა აუცილებელია;
- ✓ ქართული ენის ცოდნა მნიშვნელოვანია, რათა დავამთავრო სკოლა;
- ✓ ქართული ენის სრულყოფილი ცოდნა დამეხმარება მომავალში წარმატებების მიღწევაში;
- ✓ ქართული ენის ცოდნა მნიშვნელოვანია, რათა ჩავაბარო უმაღლეს სასწავლებელში.

ამგვარად, ქართული ენის ათვისების თვალსაზრისით, კარგი შედეგები აქვთ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც აცნობიერებენ ქართული ენის ცოდნის პრაქტიკულ მნიშვნელობას.

➤ მოსწავლის სასკოლო თვითკონცეპტი (ბავშვის მიერ საკუთარი თავის, როგორც მოსწავლის, შეფასება). ეს ფაქტორი მიუღერის ენობრივი თვითკონცეპტის შემადგენელი ნაწილია.

ამ ფაქტორზე მაღალი დატვირთვა აქვს შემდეგ დებულებებს:

- ✓ წარჩინებულ მოსწავლედ მიგვაჩნია თავი;
- ✓ მონდომებული მოსწავლე ვარ;
- ✓ ქართულად თავისუფლად ვსაუბრობ;
- ✓ მსიამოვნებს სწავლა;
- ✓ აქტიურად ვარ ჩართული სასწავლო პროცესში.

ამრიგად, ქართული ენის ათვისების თვალსაზრისით, კარგი შედეგები აქვთ იმ მოსწავლეებს, რომლებსაც პოზიტიური თვითშეფასება აქვთ და ქართული ენის ათვისების შინაგანი მოტივაცია ამოძრავებთ.

კვლევის შედეგად დადგინდა ქართულის, როგორც მეორე ენის ათვისების წარმატებაზე მოქმედი ფსიქოლოგიური ფაქტორები. გამოვლინდა მათი კორელაციური კავშირი ენაში მოსწავლის აკადემიური მიღწევის დონესთან, კერძოდ:

- ✓ ინტეგრაციის მოტივაცია და მოსწავლის აკადემიური მიღწევა ($r = .576, p < .01$);
- ✓ საკუთარი ენობრივი უნარის შეფასება და მოსწავლის აკადემიური მიღწევა ($r = .711, p < .01$);
- ✓ ინსტრუმენტალური მოტივაცია და მოსწავლის აკადემიური მიღწევა ($r = .245, p < .01$);
- ✓ მოსწავლის სასკოლო თვითკონცეპტი და მოსწავლის აკადემიური მიღწევა ($r = .640, p < .01$);

ასევე, შემდგომმა რაოდენობრივმა ანალიზმა დებულებების დონეზე აჩვენა, რომ ქართულში, როგორც მეორე ენაში, მოსწავლის აკადემიური მოსწრება უფრო მაღალია იმ შემთხვევაში, როცა:

- ✓ მოსწავლის გარემოცვაში (ოჯახში, მეგობრებში და ა.შ) ფიგურირებს ქართულ ენაზე თავისუფლად მოსაუბრე პირი ($F (2.207) = 25.50; p \leq .004$);
- ✓ მშობელი მეტად არის ჩართული შვილის სასკოლო ცხოვრებაში ($F (2.472) = 28.21; p \leq .005$);
- ✓ მშობელს მნიშვნელოვნად მიაჩნია ქართული ენის ცოდნა ($F (2.08) = 7.39; p \leq .003$);
- ✓ მოსწავლეს ხშირად უწევს კომუნიკაცია ქართულ ენაზე სხვადასხვა კონტექსტში ($F (4.713) = 35.12, p \leq .001$);
- ✓ მოსწავლის საფეხურის ქულა აღემატება 8-ს ($F (1.54.) = 4.51; p \leq .004$);
- ✓ მოსწავლეს თავისი შემდგომი წარმატებისათვის ქართული ენის ცოდნა აუცილებლად მიაჩნია ($F (3.22) = 11.531; p \leq .003$).

დასკვნები და რეკომენდაციები

კვლევის შედეგებმა დაადასტურა ჰიპოთეზით ნაგარაუდები ფაქტორების გავლენა მეორე ენის შესწავლაზე. თბილისის არაქართულენოვანი სკოლების მოსწავლეებისთვის ერთ-ერთი წამყვანი ფაქტორი აღმოჩნდა ინტეგრაციის მოტივაცია, შედარებით დაბალი, თუმცა მნიშვნელოვანი დატვირთვა აქვს ინსტრუმენტალურ მოტივაციას. საყურადღებოა ის შედეგებიც, რომ მოსწავლის ენობრივი თვითპროგრამა მნიშვნელოვნად განსა-

ზღვრავს მეორე ენის დაუფლების ეფექტურობას. მოსწავლის ენობრივი თვითპროგრამა კი – მშობლისა და მთლიანად ოჯახის ჩართულობის, მასწავლებლის კვალიფიკაციისა და მოსწავლის სწავლისადმი მისი უკუკავშირის გარეშე წარმოუდგენელია. ეს ფაქტი თავისთავად დამაფიქრებელია სწავლების მეთოდოლოგიის თვალსაზრისით: როგორ დაიგეგმოს გაკვეთილი, როგორ შეირჩეს სწავლების სტილი და ა.შ., რომ მოსწავლის თვითკომპეტენციურობის განცდა მასთან შეჭიდებული აღმოჩნდეს.

ლიტერატურა

- ავრორინი, 1972 - Аврорин В.А. Двухязычие и школа. // Проблемы двухязычия и многоязычия. М., Изд-во «Наука». 1972. стр. 49-62.
- ალენი და ლამბერტი, 1969 - Aellen C. & Lambert W. E. Ethnic identification and personality adjustments of Canadian adolescents of mixed English-French parentage. // Canadian Journal of Behavioral Science. 1969. № 1. p. 69-86.
- ბარსუკი, 2004 - Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двухязычия. // Психологические основы обучения неродному языку. М., 2004. стр. 181-192.
- ბეიკერი, 1993 - Baker C. Foundation of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon. 1993. 318 pag.
- გარდნერი, 1958 - Gardner, R. C. Social factors in second-language acquisition. Master's thesis, McGill University, 1958.
- გარდნერი, 1960 - Gardner, R. C. Motivational variables in second-language acquisition. Doctoral dissertation, McGill University, 1960.
- გარდნერი, 1972 - Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, Mass.: Newbury House.
- გარდნერი და კალინი, 1981 - Gardner, R. C., & Kalin, R. (Eds.) (1981). A Canadian social psychology of ethnic relations.
- ლამბერტი, 1984 - Lambert W.E. On overview of issues in immersion education. // Studies on Immersion Education: A Collection for United States Educators. 1984. pag. 8-30.
- ლამბერტი, 1962 - Lambert W. & Peal E. The Relation of Bilingualism to Intelligence. Psychological Monographic. Rowley, Mass. 1962. 76: pag. 1-23.
- ლეოპოლდი, 1954 - Leopold W. A child's learning of two languages. Fifth Annual Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, DC: Georgetown University Press. 1954. pag.19-30.
- რაკუ ჯანა, 2008 -Racu Jana, Language psychogenesis in mixed communication environments. Master's thesis, Chisinau Pedagogical State University, 2008

Ia Aptarashvili

Psychological factors of studying Georgian as a second language in schools

ABSTRACT

The goal of the presented research is to study psychological factors that influence Georgian as a second language acquisition in formal educational settings that might be accompanied with informal context. The theoretical background of the research is based on Muller social-cognitive model (1997). According to the research hypotheses, the questionnaire was designed for students and teachers. The research was conducted in Tbilisi public schools, where Georgian is a second language. 140 students and 12 teachers participated in the research. Students' level of knowledge was measured by their academic grades in the second language (Georgian language) and by their teachers' assessments. Results revealed some main factors that influence success in second language acquisition: integration, motivation, instrumental motivation, language skills self-esteem and student's school self-concept.

ორინა ბაგაური

იმერსიის ბილინგვური ბანათლება - პასუხი ბანათლების გლობალური ფილოსოფიის გამოწვევებზე

აბსტრაქტი

წინამდებარე სტატია მიზნად ისახავს, მკითხველს გააცნოს ბილინგვური განათლების ძლიერი, შემნარჩუნებელი პროგრამა „იმერსია“. სტატიის შესავალ ნაწილში საუბარია იმერსიის, როგორც ბილინგვური განათლების პროგრამის წარმოშობის ისტორიაზე; ძირითადი აქცენტები გაკეთებულია კანადურ იმერსიაზე, როგორც ამ პროგრამის სამშობლოზე, აგრეთვე განხილულია კანადური იმერსიის ნაკლოვანებები. სტატიაში საუბარია ასევე იმერსიის პროგრამის განხორციელებისათვის შესაბამისი პედაგოგიური ჩარჩოს შესახებ. დასკვნის სახით კი წარმოდგენილია იმერსიის უპირატესობები და საქართველოში აღნიშნული პროგრამის განხორციელების პერსპექტივები.

ბილინგვიზმი და ბილინგვური განათლება ძალიან აქტუალურია მთელი მსოფლიოს მასშტაბით, განვითარებული ქვეყნები გლობალიზაციის თანამედროვე გამოწვევების შესაბამისად რეაგირებენ და მაქსიმალურად მოქნილ და პრაქტიკულ განათლების სისტემებს ქმნიან. განათლების სისტემის ფორმირებისას უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება ენობრივი პოლიტიკის სწორად დაგეგმვას. მრავალენოვან და მრავალენოვანი ცივილიზებურ სამყაროში, მხოლოდ ერთ ენაზე ორიენტირება არ იქნება საუკეთესო გამოსავალი. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო მულტილინგვური განათლების კუთხით მნიშვნელოვან ცვლილებებს ახორციელებს. ახალი სასწავლო წლიდან საქართველოს სხვადასხვა რეგიონის არაქართულენოვან 40 საპილოტე სკოლაში მულტილინგვური სწავლების პროგრამები ინერგება, აღნიშნული სიახლე მიზნად ისახავს განათლების ისეთი სისტემის შექმნას, რომელიც უზრუნველყოფს ეთნიკური უმცირესობების სრულფა-

სოვან ინტეგრაციას სახელმწიფო ენის შესწავლის გზით, აგრეთვე სახელმწიფო ენის პოპულარიზაციას. გარდა ამისა, ბი/მულტიკულტურული განათლების უპირატესობა მდგომარეობს იმაში, რომ იგი ხელს უწყობს მოსწავლეებში ინტერკულტურული ჩვევებისა და ტოლერანტობის განვითარებას, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია ეთნიკურად მრავალფეროვან საქართველოში მშვიდობიანი თანაცხოვრებისათვის.

საერთაშორისო მკვლევრების მიერ ბილინგვური განათლების პროგრამების ერთმანეთთან და მონოლინგვურ პროგრამებთან შედარების დროს, იკვეთება ძლიერი პროგრამების ეფექტურობის საკითხი. იმერსიის და მშობლიური ენის შენარჩუნების ბილინგვური პროგრამების შეფასებამ აჩვენა „ძლიერი“ ბილინგვური პროგრამების ეფექტურობა. აღნიშნული პროგრამები უზრუნველყოფენ როგორც ბილინგვიზმსა და ორმაგ წიგნიერებას, ასევე მაღალ აკადემიურ მიღწევებს. იმერსიის ბილინგვური განათლება

წარმოადგენს სწორედ „ძლიერ“ ბილინგვურ პროგრამას.

ტერმინი „იმერსიული განათლება“ აქტუალური გახდა კანადაში 1960-იან წლებში, იგი აღწერდა ინოვაციურ პროგრამას, რომელშიც ფრანგული ენა გამოიყენებოდა, როგორც შუალედური სწავლების ენა დაწყებით სკოლაში ისეთ მოსწავლეებთან, რომელთა მშობლიური ენაც იყო ინგლისური. სტატიაში ძირითადად შევეხებით კანადურ იმერსიას, რადგან სწორედ კანადაში ჩაეყარა საფუძველი მოცემულ პროგრამას.

მცირე ისტორიული მიმოხილვა: 1960-იანი წლების დასაწყისი კანადის ისტორიაში და, განსაკუთრებით, კვებეკის ოლქისათვის წარმოადგენს მნიშვნელოვან პერიოდს (გენეზი, 1976). „ჩუმი რევოლუციის“ სახელით ცნობილი მოვლენები დიდი სტრუქტურული და ღირებულებითი ცვლილებების ხელშემწყობი აღმოჩნდა კვებეკის ოლქის ფრანგულენოვანი მოსახლეობისათვის. განათლების კუთხით უმნიშვნელოვანესი იყო რეგიონალური განათლების სამინისტროს აღდგენა და აგრეთვე სავალდებულო დაწყებითი და საშუალო სკოლების შექმნა. ზოგადად „ჩუმი რევოლუციაში“ შესამჩნევია ფრანგული ენის გავლენა, რომელიც ყოველთვის მოსდევდა გაბატონებულ ინგლისურ ენას მეორე პოზიციაზე, მიუხედავად იმისა, რომ პროვინციის მოსახლეობის 80% ფრანგულენოვანი იყო და საუბრობდნენ მხოლოდ ფრანგულად. ფრანგულმა ენამ დაიწყო ლეგიტიმაციის მოხვეჭა, როგორც საკომუნიკაციო ენამ კვებეკის ცხოვრების ყველა ასპექტში და ბიზნესშიც კი, რომელშიც ძველებურად ინგლისური ენა დომინირებდა.

ინგლისურენოვანმა საზოგადოებამ სერიოზული ყურადღება მიაქცია ამ მდგომარეობას. ძირითადი ყურადღების საგანი იყო ფრანგული ენის სწავლების ეფექტურობა ინგლისურ სკოლებში. ინგლისურ

ენოვან მოსწავლეთა მშობლები ძალიან უკმაყოფილონი იყვნენ შვილების მიერ მიღწეული დაბალი კომპეტენციებით ფრანგულ ენაში. აღნიშნული დაბალი დონე შეინიშნებოდა სრული 12 კლასის დამთავრების შემდეგაც კი. ფრანგული ენის მნიშვნელობის გაზრდის კვალდაკვალ და არსებული სწავლების არაეფექტური მეთოდების შედეგად, ანგლოფონ მშობელთა გაერთიანებამ დაიწყო სხვა ალტერნატივების განხილვა მეორე ენის შესწავლის არსებული მეთოდების კვალდაკვალ (ჰალპერნი, 1979). კვლევის დროს მშობლები უშამდგომლობდნენ ადგილობრივ ექსპერტებთან; ერთ-ერთი მათგანი იყო მონრეალის ნევროლოგიური ინსტიტუტის წარმომადგენელი **ვაილდერ პენფილდი**, რომელმაც საერთაშორისო აღიარება მოიპოვა ნაშრომით ენისა და გონების (ტვინის) შესახებ; აგრეთვე **ვალეს ლამბერტი** მაკგილის უნივერსიტეტიდან, რომლის მნიშვნელოვანი ნაშრომია „ბილინგვიზმის სოციალური ფსიქოლოგია“. მათ ერთობლივად განავითარეს ფრანგული იმერსიის პროგრამა. მოცემული ჯგუფური მუშაობის შედეგად მიღებული იმერსიის პროგრამა, რომელშიც ჩართულები იყვნენ მშობლები, ექსპერტები, მასწავლებლები, მკვლევრები და სხვა სპეციალისტები, თანდათანობით გავრცელდა მთელი კანადის მასშტაბით. ძალიან მცირეა ისეთი სოციალური საკითხები, რომელშიც გამოვლინდა ასეთი ნებაყოფლობითი და ერთიანი აქტიურობა.

ჯონსონი და სვეინი (1997) აღნიშნავენ, რომ იმერსიულ პროგრამაში არაფერია პრინციპულად ახალი მეორე ენის სწავლებასთან დაკავშირებით. მართლაც, ფორმალური განათლების ისტორიას თუ გადავხედავთ, მეორე ენის სწავლება საშუალო დონეზე ხშირად იყო ნორმა, ვიდრე გამოჩნდებოდა. კანადური ფრანგული იმერსია წარმოადგენდა პირველ პროგრამას, რომელიც დაქვემდებარებული იყო ხანგრძლივ კვლევასა და შეფასებაზე.

იმერსიული პროგრამის მთავარი ნიშნები.

სვეინმა და ჯონსონმა (1997) გამოყვეს იმერსიის პროგრამების ძირითადი და ცვლადი მახასიათებლები:

ძირითადი მახასიათებლები:

(1) მეორე ენა არის სწავლების ენა;

(2) სასწავლო გეგმა არ განსხვავდება უმრავლესობის სკოლების სასწავლო გეგმისგან;

(3) სკოლა მხარს უჭერს მოსწავლის მიერ მშობლიური ენის ფლობის განვითარებას;

(4) სახეზე გვაქვს ბილინგვიზმის შემმატებელი კონტექსტი;

(5) მეორე ენის გამოყენება ხდება ძირითადად სასწავლო დანიშნულებით;

(6) მოსწავლეებს აქვთ თანაბარი მეორე ენის კომპეტენცია სკოლაში შესვლისას;

(7) ყველა მასწავლებელი ბილინგვალაია;

(8) საკლასო კულტურა შესაბამისობაშია მოსწავლეთა მშობლიურ კულტურასთან.

ცვლადი მახასიათებლები:

(1) იმერსიის პროგრამა იწყება სხვადასხვა კლასში;

(2) იმერსიის პროგრამა არის სრული ან ნაწილობრივი;

(3) სასწავლო საგნებზე ენების გადანაწილება განსხვავებულია კლასების მიხედვით;

(4) იმერსიის პროგრამა შეიძლება მოიცავდეს მხოლოდ დაწყებით სკოლას, თუმცა შეიძლება გრძელდებოდეს საბაზო და საშუალო სკოლის საფეხურზე და აგრეთვე უმაღლეს სასწავლებელშიც;

(5) გარანტირებულია მასწავლებელთა ტრენინგი, რათა მათ უზრუნველყონ მოსწავლეთა უმტკივნეულოდ გადასვლა მშობლიური ენიდან მეორე ენაზე;

(6) განსხვავებულია სასწავლო პროცესისთვის საჭირო სასწავლო რესურსები და

მასწავლებლის მომზადების ხარისხი, რათა მას შეეძლოს ამ სასწავლო რესურსების სწორად გამოყენება;

(7) განსხვავებულია სკოლის ადმინისტრაციის, მასწავლებლების, მოსწავლეებისა და პოლიტიკოსების მხარდაჭერა იმერსიის პროგრამისადმი;

(8) განსხვავებულია მოსწავლეთა დამოკიდებულება მეორე ენისა და კულტურისადმი;

(9) განსხვავებულია მეორე ენის სტატუსი;

(10) იმერსიის პროგრამის წარმატების ინდიკატორები განსხვავებულია სხვადასხვა პროგრამისთვის.

იმერსიული პროგრამების შედეგების მიმოხილვა

ფრანგული იმერსიის პროგრამებზე ჩატარებული კვლევების საფუძველზე მიღებული შედეგები მიმოხილულია მრავალ ნაშრომში (გენეზი, 1987; ჯონსონი და სვეინი, 1997; ლამბერტი და ტიუკერი, 1972; რებუფორტი, 1992; სვეინი და ლაპკინი, 1982) და უამრავ ჟურნალში სტატიების სახით (მაგ. სვეინი და ლაპკინი, 1986). არსებობს ფრანგული იმერსიის პროგრამების განხორციელების სამი ვარიანტი: **ადრეული იმერსია**, რომელიც იწყება სკოლამდელი განათლების ცენტრში ან პირველ კლასში. **საშუალო იმერსია**, რომელიც იწყება მე-4 - მე-5 კლასებში და **გვიანი იმერსია**, რომელიც სათავეს იღებს მე-7 კლასიდან. ყველა მათგანი ხასიათდება სამიზნე ენის (ფრანგულის) 50%-იანი სწავლებით სწავლების ადრეულ საფეხურებზე. მაგალითად, ადრეული იმერსია ჩვეულებრივ მოიცავს 100% ფრანგულს საბავშვო ბაღში და პირველ კლასში, ხოლო ინგლისური საგნები თანდათანობით შემოდის მე-2 და მე-3 კლასებში და ზოგიერთ შემთხვევაში უფრო გვიანაც – მე-4 კლასში. მე-5 და მე-6 კლასებში საგნობრივი საათები თანაბრად იყოფა ორივე ენაზე. დაახლოებით 40 პროცენტია ფრანგული ენის წილი მე-

7, მე-8 და მე-9 კლასებისათვის, ეს პროცენტული მაჩვენებელი კიდევ უფრო მცირდება შემდგომ კლასებში, რადგან უმაღლეს სკოლაში სასწავლო მასალის დიდი ნაწილი ინგლისურ ენაზეა მოწოდებული მოსწავლეებისათვის. შესაბამისი და თანმიმდევრული აღმოჩენები მოჰყვა ფრანგული იმერსიის პროგრამის შეფასებას კანადის ფარგლებში.

ადრეულ იმერსიულ პროგრამებში მოსწავლეებმა გამოამჟღავნეს სრულყოფილი ცოდნა და წიგნიერება ფრანგულში – ინგლისურთან შედარებით. ინგლისურენოვანი საგნების შემოსვლასთან ერთად, ერთი სასწავლო წლის შემდეგ მოსწავლეებს უკვე შეეძლოთ სტანდარტული ტესტის შესრულება ინგლისურ ენაზე.

საოცარი ის იყო, რომ იმერსიაში გაერთიანებული და ჩვეულებრივი ინგლისურენოვანი პროგრამების მოსწავლეთა მიერ ტესტის შესრულების დონე იყო იდენტური (მესუთე კლასისთვის). ერთი პოტენციური შეზღუდვა ამ აღმოჩენისა ის არის, რომ სტანდარტული ტესტები არ გამოხატავს ინგლისური ენის ცოდნის ყველა ასპექტს. სპეციფიკური წერიტი უნარების განვითარება ვერ ფასდება ასეთი ტიპის ტესტებით. თუმცა რამდენიმე სწავლების ტიპის გამოყენებით ჩატარებულმა გამოცდამ, სადაც შემოწმდა ინგლისური წერის განვითარების დონე, აჩვენა, რომ ამ კუთხით რაიმე სახის დარღვევა არ აღინიშნება (სვეინი, 1975); აგრეთვე არ არის აღმოჩენილი რაიმე სახის დარღვევა საგნის დაუფლებასთან დაკავშირებით ფრანგული იმერსიის არც ერთი პროგრამის შემთხვევაში.

კვლევამ აჩვენა, რომ მოსწავლეთა ათვისების უნარი უკეთესად არის განვითარებული (მშობლიურ ენაზე მოსაუბრებთან შედარებით), ვიდრე მათი გამოხატვის უნარები. დაწყებითი სკოლის დამთავრებისათვის მოსწავლეები ახლოს არიან მშობლიურ ენაზე მოსაუბრებთან სასაუბრო და წერიტი უნარების თვალსაზრისით, თუმცა

არსებობს მნიშვნელოვანი ნაკლი, რომელიც გამოიხატება ენის გრამატიკულ ასპექტებში (კუპინსი, 1996).

ზემოთ ჩამოთვლილი ავტორები აღწერენ იმერსიული განათლების საკვანძო საკითხებს ფართო ჭრილში მსოფლიოს ქვეყნების მასშტაბით. მათ დაასკვნეს, რომ იმერსიული განათლების ხელსაყრელ პირობებში ადგილი აქვს მთელ რიგ უპირატესობებს. კვლევის თანახმად, ეს არის დამატებითი ბილინგვიზმი, კულტურული, ფსიქოლოგიური და კოგნიტური უპირატესობები.

ფრანგული განხორციელების არეები

იმერსიის პრობლემური

განსხვავება მოსწავლეთა მიერ ცოდნის ათვისებასა და გადმოცემის უნარებს შორის შეიძლება გაგებულ იყოს ფრანგებთან ინტერაქციის სიმცირის კონტექსტში და აგრეთვე მწირი ფრანგულენოვანი საკლასო გარემოს გათვალისწინებით. გადმოცემის უნარის განვითარებისკენ მიმართულია ისეთი სკოლები, რომლებიც მთლიანად ფრანგული იმერსიის პროგრამას ახორციელებენ, განსხვავებით იმ სკოლებისგან, სადაც მხოლოდ ერთ ნაკადში ხორციელდება ფრანგული იმერსია.

დამატებითი პრობლემა, რომელიც ახასიათებს ადრეულ ფრანგულ იმერსიას, არის მისი დაწყების მომენტთან შედარებით მოსწავლეთა პროგრამიდან ამოვარდნის მაღალი დონე, რაც განპირობებულია აკადემიური ან ქცევითი ფაქტორებით. პროგრამიდან ამოვარდნის ყველა შემთხვევა არ არის გამოწვეული აკადემიური სიძნელეებით, თუმცა კიპი, განიხილავს რა კვლევის შედეგებს, ადგენს, რომ აკადემიური და ქცევითი სიძნელეები წარმოადგენს მთავარ ფაქტორს, რომელიც განაპირობებს რეგულარულ ინგლისურ პროგრამაზე გადასვლას.

აღნიშნული პრობლემებიდან ორივეს დაკავშირება შეგვიძლია პედაგოგიკის იმ ტიპთან, რომელიც დამახასიათებელია ადრეული

ფრანგული იმერსიული პროგრამისთვის, თუმცა არ არის საჭირო სხვა ქვეყნებშიც იმავე პროგრამების გადატანა (ბიორკლანდი, 1997). მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობაზე დაყრდნობით, ადრეული ფრანგული იმერსიის დროს გაკეთდა დასკვნა: ასეთი კლასების უმრავლესობა მასწავლებელზე ორიენტირებულია და, ასე ვთქვათ, „ტრანსმისიულია“, ანუ ხდება ცოდნის გადაცემაზე ფოკუსირება (კუმინსი, 1996). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მასწავლებლები ორიენტირებულნი არიან კურიკულუმით გათვალისწინებული მასალა ისე გადასცენ მოსწავლეებს, რომ მოსწავლეებს ჰქონდეთ ფრანგულ ენაში წერითი თუ სამეტყველო უნარების გამოვლენის მინიმალური საშუალება და შეზღუდულები არიან აგრეთვე კრეატიული აზროვნებისა და პრობლემის გადაჭრისკენ მიმართული აქტივობებისგან. (ჰარლი, 1991; ვილსონი და კონოკი, 1982). 1980 წლამდე უაღრესად მწირად იყო წარმოდგენილი კორპორატიული და პროექტებზე დაფუძნებული სწავლება, ვიდრე ეს დამახასიათებელი იყო რეგულარულ ინგლისური პროგრამებისათვის.

გარდა ამისა, იმერსიული პროგრამის მოსწავლეებს აღენიშნებოდათ შემოქმედებითი წერის მხრივ შეზღუდვა და აგრეთვე უფრო მწირად კითხულობდნენ ორიგინალურ ფრანგულ ლიტერატურას, ვიდრე მოსწავლეები რეგულარული ინგლისური პროგრამებიდან.

პედაგოგიკის ჩარჩო იმერსიული პროგრამებისთვის

ავტორი აღნიშნავს, რომ ორი ძირითადი პრობლემა, რომელიც ახასიათებს და გამოიკვეთა კანადაში ფრანგული იმერსიის დანერგვისას (არაზუსტი ფრანგულენოვანი უნარები და მაღალი ამოვარდნის მაჩვენებელი ზოგიერთ კონტექსტში) შეიძლება მივაკუთვნოთ გადაცემაზე ორიენტირებულ პედაგოგიურ მიდგომას, რომელიც მიღებულია იმერსიულ პროგრამებში. როდესაც მასწავლებ-

ლებს ეკითხებიან, თუ რატომ არ ნერგავენ ისინი უფრო კოლოპერატიულ სწავლებას და პროექტებზე დაფუძნებულ სტრატეგიებს, მასწავლებლები გამოხატავენ შეშფოთებას იმასთან დაკავშირებით, რომ მოსწავლეები ასეთი ქმედებებისას გამოიყენებენ ინგლისურ ენას. მოსწავლეთა მიერ პირველი ენის გამოყენება აღქმულია, როგორც იმერსიის ძირითადი წინაპირობის დარღვევა.

მასწავლებლები იშვიათად რთავენ ნებას მოსწავლეებს, რომ მათ გამოიყენონ პირველი ენა (ინგლისური) სხვადასხვა აქტივობისას, ასევე დისკუსიებისა და პირველადი გეგმების შედგენისას, იმ პირობით, რომ საბოლოო ნაშრომი თუ სხვა პროექტი იყოს სამიზნე ენაზე შესრულებული.

ენების დანაწევრების პრინციპი და პირდაპირი მეთოდით სწავლების ნიშნები იძლევა ისეთ შედეგებს იმერსიულ პროგრამებში, სადაც პედაგოგია ნაკლებად შემეცნებითი და კრეატიული ხდება. ოპტიმალური კოგნიტური პროგრესის მიღწევისათვის და შინაგანი მოტივაციის გაზრდისათვის საჭიროა ინტერაქცია მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის. იმისათვის, რომ სტუდენტებმა მიაღწიონ უმაღლეს დონეს მეორე ენაში (შესაბამის საფეხურზე), სასწავლო გეგმაში უნდა იყოს შესაბამისი კონტექსტუალური მხარდაჭერა ამისათვის. აღნიშნული კონტექსტუალური მხარდაჭერა გამოიყენება არა მხოლოდ იმერსიულ პროგრამებში, არამედ ყველა შინაარსზე დაფუძნებულ და ბილინგვური განათლების სიტუაციაში. იგი მოიცავს შემდეგს:

- ✓ მოსწავლისთვის პრიორიტეტული ცოდნის გააქტიურება და უკანა პლანზე არსებული ცოდნის მშენებლობა (სადაც საჭიროა, პირველი ენის გამოყენებით);
- ✓ სასწავლო პროცესის მოდიფიცირება იმისათვის, რომ მოხდეს ინფორმაციული სიჭარბე სწავლებაში (მაგ.: პერიფრაზების, გამეორების,

- დემონსტრირების, ჟესტების გამოყენებით);
 - ✓ გრაფიკული მორგანიზებლების გამოყენება, რათა გადმოიცეს კონცეპტუალური შინაარსი;
 - ✓ პრაქტიკული აქტივობები შინაარსობრივად დატვირთულ საგნებში, როგორც არის საუნბისმეტყველო მეცნიერებები, მათემატიკა და საზოგადოებრივი მეცნიერებები;
 - ✓ საერთო სწავლება და პროექტებზე დაფუძნებული სხვაგვარი სამუშაოები, რაც წახალისებს მოსწავლეებს, რათა მათ გამოიმუშაონ და შეიძინონ უფრო მეტი ახალი ცოდნა, ვიდრე იყვნენ მხოლოდ ინფორმაციის მომხმარებელი;
 - ✓ კომპიუტერული ტექნოლოგიების, როგორც „კულტურული გამაძლიერებლის“, შემოქმედებითად გამოყენება (მაგ.: ელექტრონული ენციკლოპედიის ან საერთაშორისო ქსელის გამოყენება, აგრეთვე მონაცემთა ანალიზის პროგრამების გამოყენება პროექტებზე მუშაობისას, აგრეთვე მონათესავე კლასებთან ურთიერთობა დისტანციური გაკვეთილების დროს, ვიდეოკამერების გამოყენება და ვიდეოტექსტების შექმნა, რეალური აუდიტორიის იმიტაცია ბილინგვური პროექტების განხორციელებისას.);
 - ✓ ზემოთ ჩამოთვლილ მრავალფეროვან ჟანრებში წერისა და კითხვის ინტეგრირება.
- ფაქტობრივად, ყველა ენათმეცნიერი თანხმდება, რომ ენის ათვისების მთავარ პირობას წარმოადგენს სამიზნე ენაზე გასაგები შინაარსის წვდომა. ენათმეცნიერები ასევე მიუთითებენ სხვა როლებზე, როგორც არის ენის ფორმალური თავისებურებები, სწავლების ეფექტური სტრატეგიების განვითარება,

- აგრეთვე სამიზნე ენის ფაქტობრივი გამოყენება. გასაგები შინაარსის ინტერპრეტირება უნდა მოხდეს არა მხოლოდ ზუსტად, სიტყვასიტყვით გაგებულ, არამედ ის უნდა გადაიზარდოს კრიტიკულ წიგნიერებაში, სადაც მოსწავლეები მიღებულ ცოდნას დაუკავშირებენ საკუთარ ცოდნას, გამოცდილებას, კრიტიკულად გაიაზრებენ ტექსტს და დისკუსიის შედეგად მიღებულ დასკვნებს გამოიყენებენ რაიმე პროექტისთვის (ვიდეოს შექმნა, ლექსის ან ესეს დაწერა სპეციფიკურ თემაზე). ენის გაცნობიერების პროცესის განვითარება მოიცავს არა მხოლოდ ენის ფორმალურ ასპექტებზე კონცენტრირებას, არამედ სხვაგვარი აქტივობის განხორციელებას და პროექტებს, რომლებიც მოწოდებული იქნება მოსწავლეთა მეორე ენის ცოდნის გადრმაგებისკენ და მათში მულტილინგვური ფენომენის გადვივებისკენ. გთავაზობთ აქტივობების ჩამონათვალს:
- ✓ ენობრივი სისტემის სტრუქტურა (მაგ.: კავშირი გამოთქმასა და მართლწერას შორის, გრამატიკა, ლექსიკონი და ა.შ.);
 - ✓ სხვადასხვა მუსიკალური და ლიტერატურული ფორმების ურთიერთშეხამება (მაგ.: რეპი, პოეზია, ბელეტრისტიკა, ჰაიკუ, ბალადები და ა.შ.);
 - ✓ წერილობითი ან ხეპირსიტყვიერი დამაჯერებელი გზავნილების შექმნის ორგანიზება (მაგ.: ორატორული მეტყველება, გავლენიანი წერილობითი დოკუმენტები, პოლიტიკური თეორიები, რეკლამები და ა.შ.);
 - ✓ ენის გამოყენების მრავალფეროვნება მონოლინგვურ და მულტილინგვურ კონტექსტში, კოდური გადართვები ბილინგვური ურთიერთობის დროს.
- ჩამოთვლილი საკითხები მეტყველებს იმაზე, რომ მეორე ენის ცოდნა აბსტრაქტული და

ტრივიალური დარჩება, თუ მოსწავლეებს არ ექნებათ საკუთარი იდენტობისა და ცოდნის გამოხატვის საშუალება ამ ენაზე. უნდა შეიქმნას აუთენტური აუდიტორია, რაც, თავის მხრივ, მოსწავლეთა მოტივირებას გამოიწვევს როგორც წერილობით, ისე ზეპირსიტყვიერი სახით აზრის გამოხატვაში.

ბილინგვური განათლების იმერსიის ფორმის საქართველოში დანერგვის პერსპექტივები

სტატიაში განხილული საკითხებიდან გამომდინარე, აშკარაა ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ პროგრამების უპირატესობა სუსტ პროგრამებთან შედარებით. აგრეთვე თვალსაჩინოა ბილინგვიზმის დამატებითი გამამდიდრებელი პრინციპის განხილვა იმერსიის პროგრამასთან მიმართებით. თუმცა, მეორე მხრივ, განხილულ პრობლემურ არეებში წარმოჩენელია ერთი უმთავრესი პრობლემა, რომელიც პედაგოგებს და პედაგოგიურ მეთოდებს უკავშირდება. საქართველოში დანერგვის პროცესშია მულტილინგვური განათლების ისეთი ეფექტური პროგრამები, რომლებიც უზრუნველყოფენ სახელმწიფო ენის შესწავლას. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო ორიენტირებას აკეთებს ბილინგვური განათლების „ძლიერ“ პროგრამებზე, რაც ძალიან სასიამოვნოა. თუმცა, ამგვარ „ძლიერ“ პროგრამებს შორის იმ 40 საპილოტე სკოლაში, რომლებიც განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ შეარჩია, იმერსიის მოდელი არ შეურჩევიათ. ეს სხვადასხვა გაქტორითაა განპირობებული: უმთავრესი მაინც ისაა, რომ ქვეყნის უმრავლესობის (ქართველების) წარმომადგენლები ამ კომპაქტურად განსახლების რეგიონებში თავად წარმოადგენენ

ენობრივ უმცირესობას; ამ თვალსაზრისით, საინტერესო ვიტარებაა აფხაზეთის ავტონომიურ რესპუბლიკაში, სადაც, საქართველოს კონსტიტუციით, აფხაზური, ქართულთან ერთად, სახელმწიფო ენის სტატუსით სარგებლობს. ვფიქრობთ, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ უნდა გადადგას ნაბიჯები აფხაზეთის განათლების სამინისტროსთან თანამშრომლობით, რათა აფხაზეთიდან იძულებით გადაადგილებულ პირებს (რომელთა უმრავლესობაც ქართულენოვანია) მიეცეთ საშუალება, ქართულთან ერთად, აფხაზურსაც ჩართონ სწავლების ენად – ანუ, აიღონ ძლიერი ბილინგვური განათლების იმერსიული მოდელი. რასაკვირველია, გასათვალისწინებელია ისეთი მნიშვნელოვანი ფაქტორები, როგორცაა სასკოლო გარემო, თემისა და მშობლების ჩართულობა და მთლიანად განათლების სწორი პოლიტიკის დაგეგმვა. შეგახსენებთ, რომ კანადაშიც კი, სადაც საფუძველი ჩაეყარა იმერსიას და არსებობდა ყველა პირობა პროგრამის განხორციელებისათვის – არასწორი მიდგომების გამო, ადგილი ჰქონდა ჩავარდნებს...

დასკვნა

ბილინგვური სკოლების მართვა რთულია, რადგან ენობრივი განზომილება დამატებით მნიშვნელოვან როლს თამაშობს. შესაბამისად, მოითხოვს დამატებით ძალისხმევას მოსწავლეთა დაჯგუფების, სასწავლო გეგმის მომზადების, მასწავლებელთა გადამზადებისა და სასწავლო რესურსებით უზრუნველყოფის თვალსაზრისით. აგრეთვე საჭიროებს მშობელთა უფრო მეტ ჩართულობას და ხშირად ასისტენტთა ინსტიტუტის შემოღებას სკოლის ფარგლებში. მნიშვნელოვანი კავშირი უნდა

მყარდებოდეს ენისა და საგნის ათვისებას შორის. ასეთ პირობებში მასწავლებლის პროფესიონალიზმსა და სკოლის ხელმძღვანელობისა და ადმინისტრაციის ეფექტურობას უდიდესი როლი ენიჭება და განსაზღვრავს ბილინგვური განათლების ნებისმიერი მოდელის ეფექტურობას (ბეიკერი, 2010).

თანამედროვე ეპოქაში, როდესაც ინფორმაცია და საინფორმაციო წყაროები არნახულად იზრდება, გლობალურ მარკეტინგში მოღვაწე ბიზნეს კომპანიები დიდ მოთხოვნილებას აცხადებენ ისეთ კადრების მიმართ, რომლებსაც ძალუძთ ინფორმაციის მოგროვება წიგნების, ჟურნალების და მონაცემთა ბაზების საშუალებით და რომლებსაც შეუძლიათ აღნიშნული მოპოვებული ინფორმაციის კრიტიკული ანალიზი, მათი რელევანტობისა და ვალიდობის შეფასება, მოცემული ინფორმაციის საშუალებით სამსახურებრივი პრობლემების გადაჭრა და კოლეგიალობის უნარის გამოჩენა განსხვავებულ კულტურულ, რასისტულ და ლინგვისტურ ჭრილში. დამეთანხმებით, წარმატებულად განხორცი-

ელებული „ძლიერი“ ბილინგვური პროგრამები მოწოდებულია იმისათვის, რომ უპასუხოს ასეთ გამოწვევებს.

საქართველოში დღესდღეობით იმერსიის პროგრამები არ მუშაობს. რასაკვირველია, ამგვარი ძლიერი ბილინგვური პროგრამის ამოქმედება სასურველია, თუმცა რიგი ფაქტორების გამო, დღესდღეობით სახელმწიფო თავს იკავებს განათლების ხსენებულ მოდელზე; თუმცა, ვფიქრობთ, იმერსიის პროგრამა წარმატებით იმუშავებს აფხაზეთიდან იძულებით გადაადგილებულ პირთა სკოლებში, რომლებიც დღეს აფხაზეთის განათლების სამინისტროს დაქვემდებარებაშია: საქართველოს კონსტიტუციით, აფხაზური (უმცირესობის ენა) სახელმწიფო ენის სტატუსით სარგებლობს აფხაზეთის ტერიტორიაზე. იმერსიის პროგრამის ამოქმედება ამ სკოლებში მრავალმხრივ სასარგებლო იქნება როგორც ენობრივი, ასევე სოციალ-კულტურული და ეთნოფსიქოლოგიური თვალსაზრისით.

ლიტერატურა

- ბეიკერი, 2006 - კ. ბეიკერი, ბილინგვიზმისა და ბილინგვური განათლების საფუძვლები. „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის“ 2010 წლის ქართული ვერსიის გამოცემა.
- ბილინგვური განათლების პროგრამების დებულების პროექტი, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2009.
- გენეზი, 1976 - Genesee, F. English writing skills of students in French immersion programs. *Canadian Journal of Education*, 1, 1-18., 1976b.
- გენეზი, 1987 - Genesee, F. *Learning through two language*; 1987
- გენეზი, 2007 - Genesee, F. Literacy outcomes in French immersion. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1-8). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network, 2007.
- კუმინსი, 1998 - Jim Cummins- Immersion Education for the Millenium: What we have learned from 30 years of reaserch on second language immersion, 1998.
- პერესი, 2004 - Pérez Bertha - Becoming Billiterate: A study of Two-Way Bilingual Immersion Education. 2004.
- შეპსონი, 2004 - Shapson, S. & D'Oyley , V._ Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives, 2004.

Irina Bagauri

**Immersion Bilingual Education – The Response to Global Education
Philosophy’s Challenges**

ABSTRACT

The present article aims to introduce the readers to „Immersion” bilingual education, which represents the „strong” and maintenance program of bilingual education. The introduction describes the historical background of „immersion”, as a program of bilingual education. The main focus is made on Canadian Immersion, because „Immersion” originated in Canada. In the next part of the article the problem areas of French immersion programs are discussed. It gives an overview of the framework for appropriate pedagogy in Immersion programs. The final part of the article presents the advantages of Immersion programs and analyses the perspectives of the implementation of this program in Georgia.

მზია წერეთელი

**წალკის რაიონში არსებული ჯგუფთაშორისი ურთიერთობების
უსიძლოობიური თავისებურებების საკითხისათვის**

სტატია ეყრდნობა რუსთაველის ფონდის პროექტის "უსაფრთხოების ეთნიკური ასპექტები პოლიეთნიკურ საზოგადოებაში" ფარგლებში ამ რაიონში ჩატარებული კვლევის მასალებს.

აბსტრაქტი

სტატიაში განხილულია წალკის რაიონის მოსახლეობის სოციალურ-ფსიქოლოგიური და კულტურული კლიმატის თავისებურებები, აქ მცხოვრებ სხვადასხვა ეთნიკურ ჯგუფთა ურთიერთობების სპეციფიკა და მათი გავლენა სახელმწიფო ენის ათვისებაზე. კვლევა განხორციელებულია ინტერვიუს მეთოდით. კვლევამ გამოავლინა სხვადასხვა ეთნიკურ ჯგუფთა საზოგადოებრივი ინტეგრაციის ხელისშემსლელი ფაქტორები, რომელთა შორის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესია ადგილობრივი მოსახლეობისთვის საერთო საკომუნიკაციო ენის არ არსებობა. ქართულ ენას მხოლოდ სახელმწიფო ენის ფორმალური სტატუსი აქვს, რადგან მოსახლეობის დიდი ნაწილი მხოლოდ საკუთარ ენას ფლობს. არაკეთილსაიმედო სოციალურ-ფსიქოლოგიური კლიმატი კი ქართული ენის სწავლის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ბარიერად გვევლინება.

საქართველოში სამოქალაქო საზოგადოების ჩამოყალიბებისა და მისი განვითარებისთვის მეტად მნიშვნელოვანი პირობაა საქართველოში მცხოვრები სხვადასხვა ეთნიკურ ჯგუფთა საზოგადოებრივი ინტეგრაცია. შეიძლება ითქვას, რომ ამ პროცესში, სხვა ფაქტორებთან ერთად, გადამწყვეტი როლი აქვს საერთო საკომუნიკაციო ენის არსებობას, რომლის ფუნქციასაც, ცხადია, სახელმწიფო ენა უნდა ასრულებდეს. ამდენად, არაქართულენოვანი მოსახლეობისთვის სახელმწიფო ენის სწავლება ქვეყნის განვითარებისთვის აუცილებელი უმნიშვნელოვანესი ამოცანაა. მიზნის მისაღწევად განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ დარგის უცხოელ და ადგილობრივ ექსპერტებთან ერთად შემუშავა სპეციალური პოლიტიკის დოკუმენტი, რაც, რა თქმა

უნდა, მყარ პოლიტიკურ და საკანონმდებლო საფუძველს ქმნის საქართველოს მულტიეთნიკურ რეგიონებში ქართული ენის შესწავლის სპეციალური პროგრამების რეალიზაციისთვის. სკოლისა თუ უფრო ფართო საზოგადოების დონეზე შემუშავებული სხვადასხვა პროგრამების ეფექტიანი დანერგვისთვის მნიშვნელოვანია სწავლა-სწავლების კომპონენტების სრულყოფა, კვალიფიციურ პედაგოგების მომზადება, მაღალი ხარისხის სასწავლო პროგრამების და სახელმძღვანელოების შემუშავება. თუმცა, პროცესის წარმატებული რეალიზაციისთვის აუცილებელია აგრეთვე მულტიეთნიკურ რეგიონებში სოციალურ-ფსიქოლოგიური და კულტურული კლიმატის გათვალისწინებაც. საზოგადოების დამოკიდებულებები და განწყობები მეორე ენისადმი, მისი

ათვისების მოტივაციის ხასიათი და სიძლიერე, აგრეთვე, საზოგადოებაში არსებული ინტერპერსონალური ურთიერთობები და ეთნიკური სტრუქტურები ხშირად გადამწყვეტ როლს ასრულებენ მეორე ენის ათვისების წარმატება-წარუმატებლობაში (გასი, სელინკერი, 2001, ვუკოლიკი, 2007).

წინამდებარე კლავის მიზანს წარმოადგენს წალკის რაიონის მოსახლეობის სოციალურ-ფსიქოლოგიური და კულტურული კლიმატის შესწავლა და სახელმწიფო ენის ათვისებაზე მოქმედი ფაქტორების შეფასება.

წალკის რაიონი ისტორიულად საქართველოს მულტიეთნიკურ კუთხეს წარმოადგენს. აქ სახლობდნენ განსხვავებული რელიგიისა და ეთნიკური კულტურის ხალხები: ბერძნები, ქართველები, აზრებაიჯანლები და სხვ. ბოლო დროის საქართველოში განხორციელებული პოლიტიკური, ბუნებრივი და სოციალურ-ეკონომიკური ცვლილებების ზეგავლენით, ეს კუთხე კიდევ უფრო მეტად დაიბნეოდა მრავალეთნიკურობის თვალსაზრისით. აქ მოსახლე ბერძნების დიდმა ნაწილმა დატოვა საკუთარი მიწები და საცხოვრებლად საბერძნეთში გადავიდა. მეორე მხრივ კი, საქართველოს მთავრობამ აქ ჩამოსახლა ბუნებრივი კატაკლიზმების შედეგად დაზარალებული და უსახლკაროდ დარჩენილი სვანები და აჭარლები. ამგვარად, ეთნიკური და კომპლექსური თვალსაზრისით ისედაც მრავალფეროვანი სურათი ეკომიგრანტების ჩამოსახლებით კიდევ უფრო ჭრელი გახდა.

ამასთან, განსხვავებული აღმოჩნდა სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფის სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსიც. ბერძნების უმრავლესობამ ქვეყანა კი დატოვა, მაგრამ საკუთრებაში შეინარჩუნა კარ-მიდამო და მიწები, ხოლო ახალმოსახლეთა (ეკომიგრანტთა)

უმრავლესობას საკუთრებაში არც სახლი და არც მიწა არ გააჩნია.

როგორც ცნობილია, ძალაუფლების, რესურსებისა და შესაძლებლობების არათანაბარი განაწილება შესაძლო ეთნიკური დაძაბულობის წყაროს წარმოადგენს. შესაძლო რისკ-ფაქტორებს მიეკუთვნება სხვადასხვა ეთნიკურ ჯგუფებს შორის ენობრივი, რელიგიური და ტრადიციული კულტურის განსხვავებულობაც.

ეთნიკური დაძაბულობა ფსიქოლოგიურ დონეზე ვლინდება ეთნიკურ ჯგუფებს შორის ინტერესებისა და შეხედულებების განსვლაში, საკუთარი და სხვა ჯგუფის ურთიერთდაპირისპირებულ სტრუქტურებში, ეთნოცენტრულ ატრიბუციასა და უარყოფით განწყობებში.

ჯგუფთაშორისი აღქმის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მექანიზმს შიდაჯგუფური ფავორიტიზმი წარმოადგენს. იგი გულისხმობს საკუთარი ჯგუფისადმი და მისი წევრებისადმი კეთილგანწყობას და მათთვის უპირატესობის მინიჭებას სხვა ჯგუფებთან და მათ წევრებთან შედარებით (სტეფანენკო, 2004)

შიდაჯგუფური ფავორიტიზმის ყველაზე გავრცელებული ფორმაა ეგოცენტრიზმი. ეს არის მოვლენების ისეთი ხედვა, რომლის დროსაც საკუთარი ჯგუფი ყველაფრის ცენტრშია, სხვა ჯგუფები განიხილება საკუთარ ჯგუფთან მიმართებით და ფასდება მასზე დაყრდნობით.

თანამედროვე მკვლევრები განიხილავენ ეგოცენტრიზმს, როგორც ადამიანებისათვის დამახასიათებელ თვისებას, „აღიქვან და შეაფასონ ცხოვრებისეული მოვლენები საკუთარი ეთნიკური ჯგუფის ტრადიციებისა და ფასეულობების პრიზმაში, რომელიც მიჩნეულია როგორც ეტალონი ან ოპტიმუმი“ (მაიერსი, 2000, სტეფანენკო, 2004).

ბრუნერი და კემპელი გამოყოფენ ეგოცენტრიზმის შემდეგ ძირითად მახასიათებლებს:

1. საკუთარი კულტურის ელემენტების – ნორმებისა და ფასეულობების, როგორც ბუნებრივისა და სწორის, აღქმა, ხოლო სხვა კულტურის ელემენტებისა – როგორც არა-ბუნებრივისა და არასწორისა.
2. საკუთარი ჯგუფის ადამიანების უნივერსალურად მიხედვით.
3. შეხედულება იმის თაობაზე, რომ ადამიანისათვის ნორმალურია საკუთარი ჯგუფის წევრთან თანამშრომლობა, მისი დახმარება, მისთვის უპირატესობის მინიჭება, მისით სიამაყე, მისი ნდობა და სხვა ჯგუფებისადმი უნდობლობა და მტრობაც კი.

აუცილებელი არ არის სამივე მახასიათებლის ერთდროული არსებობა იმისათვის, რომ ეგოცენტრიზმს ჰქონდეს ადგილი. იქ, სადაც არის მესამე მახასიათებელი, ადგილი აქვს ეგოცენტრიზმსაც.

ეგოცენტრიზმს, როგორც სოციალურ-ფსიქოლოგიურ მოვლენას, აქვს როგორც დადებითი, ასევე უარყოფითი მხარეები. ერთი მხრივ, იგი ხელს უწყობს ჯგუფის მთლიანობის იდენტობისა და სპეციფიკურობის შენარჩუნებას, მაგრამ, მეორე მხრივ, ხშირად ჯგუფთაშორის ურთიერთობის ბარიერად გვევლინება.

ცნობილია, რომ ეგოცენტრიზმი და მისი ნეგატიური მხარე განსაკუთრებული სიმძაფრით ვლინდება ე.წ. მცირე ერებში, ეთნიკურ უმცირესობებში ან ეთნიკურ მიგრანტებში. მოვლენას აძლიერებს სოციალური ფაქტორები, განსაკუთრებით კი სხვა ჯგუფებთან შედარებით დაბალი სოციალური სტატუსი ან კონფლიქტი.

თუმცა, ჯგუფებისა და მათი წევრების ეგოცენტრიზმი შეიძლება სხვადასხვა სიძლიერით იყოს

გამოვლენილი, მაგრამ ყველა შემთხვევაში იგი შეიძლება განვიხილოთ, როგორც თეორიული კონტინუმი ორი უკიდურესი პოლუსით. იგი გამოხატავს დიფერენციაციას ურთიერთმიმართებაში.

ჯგუფთაშორისი დიფერენციაციის ინდიკატორად გვევლინება პოლარული ხატები, როდესაც კონფლიქტური ჯგუფები საკუთარ თავს მიაწერენ მხოლოდ პოზიტიურ თვისებებს, ხოლო დაპირისპირებულ ჯგუფს კი – მხოლოდ უარყოფით თვისებებს. ცნობილია ე.წ. სარკისებური აღქმის ფენომენიც, როდესაც დაპირისპირებულ ჯგუფს მიეწერება საკუთარი ჯგუფისთვის მიწერილი დადებითი თვისებების საპირისპირო უარყოფითი თვისებები.

რაც უფრო შორსაა ჯგუფების მიერ გამოთქმული პოზიციები თუ შეფასებები ცენტრიდან, მით უფრო ძლიერია ჯგუფებს შორის დაპირისპირება და პირიქით, რაც უფრო ახლოსაა ჯგუფების მიერ გამოთქმული პოზიციები და შეფასებები კონტინუუმის ცენტრიდან, მით უფრო ნაკლებია ჯგუფთა შორის დაძაბულობა და, შესაბამისად, მეტად მისაღებია ერთმანეთი.

ჯგუფთაშორისი დიფერენციაციის ძირითად მექანიზმად მიჩნეულია სტერეოტიპიზაცია და ატრიბუციული პროცესები, რომელთა თანახმადაც ინდივიდის თვისებები, მისი ქცევა და მიღწევები ახსნილია ჯგუფური მიკუთვნებულობის საფუძველზე.

სოციალური სტერეოტიპები – ეს არის სოციალური ობიექტების გამარტივებული, სქემატური ხატები, რომლებიც საერთოა ჯგუფის წევრთა დიდი უმრავლესობისთვის. სტერეოტიპების ათვისება ადრეული ბავშვობიდან იწყება და ჩვეულებრივ, მათ საფუძველს წარმოადგენს არა უშუალო გამოცდილება, არამედ ე.წ. მეორადი წყაროები. სხვა სოციალურ სტერეოტიპთა შორის ადამიანებს აქვთ ეთნიკური სტერეოტიპებიც – ეთნიკური

ჯგუფების გამარტივებული ხატები. ისევე, როგორც სხვა ტიპის სოციალურ სტერეოტიპებს, ეთნიკურ სტერეოტიპებსაც ახასიათებთ მისი მატარებელი ჯგუფის წევრებს შორის მაღალი ხარისხის გაერცელებულობა (სხვაგვარად რომ ვთქვათ, თანხმობის მაღალი ხარისხი). ამდენად, ეთნიკური სტერეოტიპების გამოსავლენად მეტად ეფექტურია ე.წ. „თვისებათა მიწერის“ მეთოდის გამოყენება, რომელიც საკუთარი ან სხვა ეთნიკური ჯგუფებისთვის გარკვეული თვისებების მიწერასა და მათი გაერცელების ხარისხის შეფასებაში მდგომარეობს.

მკვლევრები გამოყოფენ სტერეოტიპიზაციის სამ ძირითად ფუნქციას. ეს არის ფსიქოლოგიური, სოციალურ-ფსიქოლოგიური და სოციალური ფუნქციები. ფსიქოლოგიური ფუნქციის არსი ფსიქიკური ეკონომიზმის პრინციპში მდგომარეობს, რაც გულისხმობს მინიმალური კოგნიტური დანახარჯებით მაქსიმალური ინფორმაციის გადამუშავებას სოციალური სამყაროსა და მისი მოვლენების შესახებ და მათი შინაარსის გაადვილებულ წვდომას.

სტერეოტიპების სოციალურ-ფსიქოლოგიური ფუნქცია კი ჯგუფთაშორის დიფერენციაციაში მდგომარეობს. იგი ვლინდება საკუთარი ჯგუფის სასარგებლოდ გაკეთებული შეფასებების სახით და ხელს უწყობს პოზიტიური ჯგუფური იდენტობის შენარჩუნებას. სწორედ ამიტომ, ავტოსტერეოტიპები, ჩვეულებრივ, უფრო პოზიტიურია, ვიდრე – ჰეტეროსტერეოტიპები. სტერეოტიპიზაციის სოციალურ ფუნქციას კი წარმოადგენს, ერთი მხრივ, ჯგუფებს შორის არსებული ურთიერთობების და მათი მიზეზების ასხნა და, მეორე მხრივ, არსებული ჯგუფთაშორისი ურთიერთობების გამართლება. ორივე მათგანი ემსახურება არსებული ურთიერთობების შენარჩუნებას.

ეთნიკური სტერეოტიპების ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს თვისებას წარმოადგენს გარკვეული შინაარსის მატარებლობასთან ერთად მათი ემოციურ-შეფასებითი ხასიათი. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, სტერეოტიპებში და მათ შორის – ეთნიკურ სტერეოტიპებშიც – ერთიანდება კოგნიტური და ემოციურ-შეფასებითი კომპონენტი. ემოციურ-შეფასებითი კომპონენტი დამოკიდებულების, მიმღებლობა-მიუღებლობის ხარისხს (როგორცაა სიმპათია, სიძულვილი, სიყვარული, მოწონება ან უბრალოდ – მიმღებლობა-მიუღებლობა) გამოხატავს, ხოლო კოგნიტური კი – შინაარსს. აქედან გამომდინარე, გარკვეული შინაარსის მქონე სტერეოტიპის ემოციურ-შეფასებითი კომპონენტი შესაძლებელია პოზიტიური ან ნეგატიური მუხტის მატარებელი იყოს.

ფიქსი გამოყოფს სიძულვილის სტერეოტიპს, რომელიც, ჩვეულებრივ, მიეწერება „უცხო“, „სხვა“ დაბალსტატუსიან და არაკომპეტენტურ ჯგუფებს, რომლებიც ამავედროულად ფასდება, როგორც „ცივი“ ჯგუფი. ფიქსის აზრით, საკუთარი ჯგუფის მიმართ, ჩვეულებრივ, ვლინდება „აღფრთოვანების“ სტერეოტიპი, რომლის მიხედვითაც ამ ჯგუფს მიეწერება კომპეტენტურობა, მაღალი სტატუსი და „სითბო“. მაგრამ გარდა პოზიტიური და ნეგატიური სტერეოტიპებისა, არსებობს ასევე შურისა და პატერნალიზმის ე.წ. ამბივალენტური სტერეოტიპებიც. შური ახასიათებს ურთიერთობებს მაღალსტატუსიან, კომპეტენტურ, მაგრამ „ცივ“ ჯგუფებთან. პატერნალიზმი კი ურთიერთობებს დაბალსტატუსიან, არაკომპეტენტურ, მაგრამ „თბილ“ ჯგუფებთან.

ამგვარად, პოზიტიურად დამუხტული შეიძლება იყოს არა მხოლოდ „საკუთარი“ ჯგუფის სტერეოტიპები, არამედ იმ „სხვა“ ჯგუფებისაც, რომლებიც არ იწვევენ საფრთხის გრძნობას, იმის გამო, რომ არსებობს

საკუთარი ძალით გამოწვეული უსაფრთხოების შეგრძნება. იმ ჯგუფების მიმართ კი, რომელთაგანაც საფრთხე მომდინარეობს, შესაძლებელია გამოვლინდეს ერთდროულად შური და პატივისცემა.

ეთნიკური სტერეოტიპების მეორე მნიშვნელოვან თვისებად ითვლება მდგრადობა ახალი ინფორმაციისადმი. ეთნიკური ინფორმაციის სტაბილობა დადასტურებულია არაერთი ემპირიული კვლევის საფუძველზე. დადგენილია, რომ მათი ცვლილება, ჩვეულებრივ, ნელა და თანმიმდევრობით მიმდინარეობს.

სტერეოტიპებისთვის დამახასიათებელია აგრეთვე მაღალი ხარისხის თანხმობა, ანუ „სოციალური კონსენსუსი“ – სტერეოტიპის მატარებელ ჯგუფში შეხედულებათა თანხედრის მაღალი ხარისხი. სტერეოტიპის კიდევ ერთი თვისებაა უზუსტობა.

სტერეოტიპებზე ზეგავლენას ახდენენ რეალური ეთნიკური ურთიერთობები. ამ ურთიერთობების ხასიათი – თანამშრომლობა თუ მოქიშპეობა, დომინირება თუ დამორჩილებლობა, მნიშვნელოვანწილად განაპირობებს ეთნიკური სტერეოტიპის ძირითად მახასიათებლებს: შინაარსს, მიმართულებას, კეთილგანწყობის ხარისხს და სიზუსტესაც კი.

სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფების ურთიერთობებში არსებული პრობლემების ერთ-ერთი მიზეზი ისაა, რომ მათ არ ესმით ერთმანეთის ქცევის მიზეზები და ამიტომ აკეთებენ მცდარ შეფასებებს. მრავალრიცხოვანი კვლევების შედეგად, რომლებიც ჩატარდა როგორც ინდივიდუალურ, ასევე ჯგუფთაშორისი ურთიერთობების დონეზე, დადგინდა, რომ „საკუთარი“ ჯგუფის პოზიტიური და „სხვა“ ჯგუფის ნეგატიური ქცევის მიზეზად მიიჩნევა შინაგანი, პიროვნული ფაქტორები. ხოლო „საკუთარი“ ჯგუფის ნეგატიური ქცევები და „სხვისი“ ჯგუფის პოზიტიური ქცევები აიხსნება გარეგანი, გარემოს ფაქტორების ზეგავლენით. ასეთი ატრიბუციები, რომელთა საშუალებითაც აიხსნება აგრეთვე

„საკუთარი“ და „სხვისი“ ჯგუფის წარმატება და წარუმატებლობა ცნობილია ეთნოცენტრული ატრიბუციების სახელით.

ამგვარად, ფსიქოლოგიაში დადგენილია (მაიერსი, 2000, სტეფანენკო, 2004, ფსიქოლოგია და კულტურა, 2003), რომ არსებობს „საკუთარი“ და „სხვა“ ჯგუფის და მისი წევრების შეფასებისას ასიმეტრია, რომელიც ვლინდება მათთვის როგორც კონკრეტული თვისებების (პიროვნული მახასიათებლების) მიწერის დონეზე, ასევე მათი პოზიტიური თუ ნეგატიური ქცევის ახსნის დონეზეც. ამასთან, რაც უფრო ძლიერია დიფერენციაცია და ეთნიკური დაპირისპირება, მით უფრო დიდია ასიმეტრია ურთიერთშეფასებისას.

წალკის რაიონში არსებული ეთნიკური ვითარების გათვალისწინებით, მნიშვნელოვანია შესაძლო დაძაბულობის იმ სოციალურ-ფსიქოლოგიური ფაქტორების შესწავლა, რომლებიც ცნობიერების დონეზე ვლინდება. როგორც ზემოთ იყო აღნიშნული, ესენია ეთნიკური სტერეოტიპები, ავტო და ჰეტეროსტერეოტიპები (მათი როგორც შეფასებით-ემოციური, ასევე კოგნიტური ნაწილი) და ქცევის ატრიბუციული მექანიზმები.

ამ მიზნით ჩვენ შევიმუშავეთ სპეციალური ანკეტა ინტერვიუსათვის. დაგეგმილი იყო ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუს ჩატარება, რომელიც მოიცავდა ჩვენთვის საინტერესო თემებს შესაბამისი კითხვების ბლოკებით და, ამავედროულად, ითვალისწინებდა ინტერვიურების პროცესში აღმოცენებულ შესაძლო ბარიერებს ენობრივი კომპეტენციისა და განათლების დონის თვალსაზრისით.

ინტერვიუს ძირითადი თემები იყო:

1. სხვა ჯგუფების ცოდნა და ზოგადი დამოკიდებულება მათ მიმართ;
2. სოციალური დისტანციები სხვა ჯგუფებთან;

3. სტერეოტიპები საკუთარი და სხვა ჯგუფების მიმართ;
4. შეხედულებები ჯგუფებს შორის ძალაუფლებისა და სოციალური სტატუსის გადანაწილების შესახებ.
5. სხვადასხვა ჯგუფების მიერ ქართული ენის მიმართ დამოკიდებულება.

კვლევის შედეგად გამოიკვეთა, რომ რაიონში მოსახლე ჯგუფები არ იცნობენ ან თითქმის არ იცნობენ სხვა ჯგუფების წეს-ჩვეულებებს და ტრადიციებს. განსაკუთრებით ეს ეხება აჭარლებისა და სვანების ქვეჯგუფებს. ამ ქვეჯგუფების შესახებ მსჯელობენ ზედაპირული, ფორმალური ნიშნებისა ან ერთხელ ნანახი ქცევის ან მომხდარი ამბის შთაბეჭდილების ზეგავლენით.

სოციალური დისტანცია აქ ტრადიციულად მოსახლე ეთნიკურ ჯგუფებს შორის ზომიერია. სემანტიკურ დონეზე იგი ვლინდება კეთილმეზობლობაში, ზომიერ პიროვნულ ურთიერთობებში, ჭირსა და ღხინში ურთიერთმხარდაჭერის შესაძლებლობებში.

რაც შეეხება ურთიერთობებს ე.წ. ახალ და ძველ მოსახლეებს შორის, ისინი მეტი დაძაბულობით ხასიათდება. დიდია სოციალური დისტანცია სომხებსა და აჭარლებს შორის, ასევე – სომხებსა და სვანებს შორის. შეიძლება ითქვას, რომ შეფასების სკალაზე ამ ჯგუფებს შორის სოციალური დისტანცია მაქსიმალური ქულით შეფასდა და იგი აბსოლუტურ მიუღებლობაში ვლინდება. ამ საკითხზე გამონათქვამები ასეთია: „გარდა მოსულებისა, ჩვენ ყველასთან ვურთიერთობთ, თუ ჭირი გვაქვს, ან ღხინი ან უბრალოდ საქმე...“ ეკომიგრანტები (სვანები და აჭარლები) კვლევაში მონაწილე სომხებისთვის სრულიად მიუღებელი აღმოჩნდნენ. მიუღებლობა გამოვლინდა მათ მიმართ როგორც მეზობლობის, ასევე საქმიანი ურთიერთობების და, მით უმეტეს,

სოფლის საქმეების გადაწყვეტაში მათი ჩართულობის დონეზე. აშკარაა, რომ მიუღებლობის საფუძველს უნდობლობა წარმოადგენს, რომელიც ამ ჯგუფებისაგან ფსიქოლოგიური, სოციალური და ფიზიკური საფრთხის განცდით არის განპირობებული. „სვანები არ მომწონს, ძალიან ცუდად იქცეოდნენ. ამბობდნენ, ეს ჩვენი მიწაა და თქვენ წადით, ჩხუბიც იყო, კაციც მოკლეს. აჭარლები თურქები არიან. ეგ რა ქართველებია, მარტო ენა აქვთ ქართული. თურქები რომ დაგვესწენ, ეგენი პირველები უღალატებენ საქართველოს. ეგ რა ხალხია. ბერძნების სახლებში ძალით შედიან და ხატებს წვავენ, სახლიდან აგდებენ. მათთან რა საერთო გვაქვს...“ – ასე ახასიათებს ერთ-ერთი სომეხი სვანებსა და აჭარლებს.

მსგავსი სურათი გამოვლინდა ბერძნების მხრიდან აჭარლებისადმი და სვანებისადმი დამოკიდებულებაში. სვანების სტერეოტიპი უკავშირდება სიზარმაცეს, არაკეთილსინდისეობას, საფრთხეს. აი რას ამბობს ბერძენი ქალი იქ მოსახლე სვანებზე: „აქ სახლები არის და ესენი ისე შემოდიან, არც მუშაობა უნდათ, არც არაფერი. რათ მინდა ესეთი ხალხი ჩემ სოფელში?! თუ არც ქურდობა იცის, კიდევ პო, დავეთანხმები... კი არიან ქრისტიანები, ცოტა რომ არიან, არაფერია, მაგრამ ბევრი ერთად უკვე ცუდი გახდებიან ჩვენთვის. ისე თითო-თითოს არა უჭირს. სვანებმა იქ მოკლეს, აქ მოკლეს, ჩვენი ადგილობრივი...“. რესპონდენტი აჭარლებსაც ახასიათებს და მათ მიმართ კიდევ უფრო მეტ მიუღებლობას ავლენს: „აი, აჭარლები არ შემოუშვი, მე სკოლაში ვმუშაობდი და აბა, ეს მუსულმანები რად მინდა? მაგათ ახერბაიჯანლებივით მუსულმანური „ვერა“ აქვთ. ჩვენ უნდა თქვენი ეკლესია მეჩეთად გადავაკეთოთ, ასე თქვენს აჭარლებმაო – ბავშვებმა მითხრეს. ჩვენი სასაფლაო იმ ეკლესიის ეზოშია და აბა როგორ შეიძლება ეს!“.

რელიგიურ ნიადაგზე აღმოცენებულ მიუღებლობაზე მეტყველებს სხვა ბერძენი რესპონდენტის სიტყვებიც: „აჭარლებმა შეურაცხვეს ჩვენი სიწმინდეები... შევიდნენ ჩვენს სახლებში (იგულისხმება მიტოვებული სახლები) გადმოყარეს ჩვენი ხატები და „ნადრუგალის“.

მასალიდან ჩანს, რომ სომხებისა და ბერძენების დიდი ნაწილისთვის ე.წ. ეკომიგრანტები აღიქმებიან, როგორც საფრთხის შემცველი ჯგუფები, რომლებიც მოიცავენ როგორც ფიზიკურ, ასევე მატერიალურ და რელიგიურ საფრთხესაც. თუმცა, სოციალური დისტანცია და მიუღებლობა აჭარლის მიმართ გაცილებით უფრო დიდია, ვიდრე – სვანის მიმართ. ამ დასკვნას კიდევ უფრო ამყარებს ბერძენი რესპონდენტის შემდეგი სიტყვები: „ჩამოსულები რომ არიან, უნდა მორიდებული იყვნენ, მოსული უნდა იყოს წყნარი. იცოდეს, რომ ჩამოსულია. რა, მე რომ წავიდე სვანეთში, მიწას, ნაკვეთს მომცემენ?! არც იქ და არც აღსარვარში (სოფლის სახელი) არ მომცემენ. იქ მეჩეთი აიშენეს. იმ მეჩეთში ადგილობრივი აზერბაიჯანლები არ დადიან, არ შედიან და აჭარლები კი დადიან, სხვა ტიპის ხალხია ეგენი.“ სხვა ბერძენი რესპონდენტი შემდეგი სიტყვებით გამოხატავს თავის დამოკიდებულებას: „სვანებს და აჭარლებს მე უბრალოდ ქართულ ენაზე მოლაპარაკედ ვთვლი, თორემ ისე ეგენი არ მიმაჩნია ქართველებად, თუმცა მე მაინც სვანები უფრო მეახლოება, ერთი რწმენა გვაქვს.“

აქ მოსახლე სომხებისთვის ასევე მიუღებელია ე.წ. ეკომიგრანტების (აჭარლების და სვანების) მონაწილეობა სოფლის საჭირობოროტო საკითხების გადაწყვეტაში და, საერთოდ, სოფლისა და რაიონის მართვაში.

საველე კვლევები ცხადყოფს, რომ საკვლევ ჯგუფებში ჩამოყალიბებულია მკვეთრად დიფერენცირებული ეთნიკური სტერეოტიპები. ამასთან, საკუთარი

ჯგუფის სტერეოტიპებში უფრო მეტად კოგნიტური ნაწილი გამოდის წინა პლანზე, ხოლო სხვა ჯგუფების სტერეოტიპებში კი წამყვანია ემოციურ-შეფასებითი ნაწილი. ეს განსაკუთრებით კარგად ჩანს სვანებისა და აჭარლების ჰეტეროსტერეოტიპებში. საინტერესოა ისიც, რომ ამ ეტაპზე ყველაზე მისაღები ჯგუფი სომხებისთვის ბერძენები არიან. ეს ვლინდება მათ მიმართ მაღალი ნდობის ხარისხის გამოვლენაში როგორც უბრალო ადამიანური ურთიერთობების, ასევე ფიზიკური და ეკონომიკური უსაფრთხოების განცდის დონეზეც (საფრთხის მომცველი არ არის არც ეკონომიკურად და არც რელიგიურად).

განხორციელებული კვლევის მონაცემთა ანალიზმა გამოავლინა რეგიონში არსებული ჯგუფთაშორისი (სომეხი, აზერბაიჯანელი, ბერძენი, აჭარელი, სვანი) ურთიერთობების სპეციფიკა და მათი ფსიქოლოგიური საფუძვლის განმსაზღვრელი მექანიზმი. აღსანიშნავია, რომ რეგიონში გამოვლენილ ჯგუფთაშორის დამოკიდებულებებსა და განწყობებს მრავალმხრივი და მრავალშრიანი მოტივაციური ფაქტორები განაპირობებს.

ისევე, როგორც სხვა პოლიეთნიკურ და მულტირელიგიურ საზოგადოებაში, აქაც, ეთნიკურ ჯგუფებს შორის დაძაბულობის ერთ-ერთ უმთავრეს ფაქტორად რელიგია წარმოჩინდება. ეთნიკურ ჯგუფთა ფსიქოლოგიურ ურთიერთმიუღებლობის ხარისხსა და სოციალურ დისტანციას მნიშვნელოვანწილად განაპირობებს მათი განსხვავებული და სშირ შემთხვევაში ურთიერთგამომრიცხავი მსოფლმხედვის სისტემები, რომლებიც ღირებულებების, ცხოვრების წესის, სტერეოტიპებისა და სოციალური ნორმების დონეზე ვლინდება და ყოველდღიურ ურთიერთობებში განხორციელებული ქცევის საფუძველზე მტკიცდება. ესენია განსხვავებული დაკრძალვის წესი, შრომის განაწილება ოჯახსა და

საზოგადოებაში, შეხედულებები ქალისა და მამაკაცის როლზე და ფუნქციაზე, ქორწინების ასაკისადმი დამოკიდებულება, განსხვავებული შეხედულებები გოგონებისა და ბიჭების განათლებაზე და ა.შ.

ამავდროულად, ამ რეგიონში მცხოვრები ჯგუფების მოტივაციურ სისტემებში მეტად მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს პირველადი ე.წ. საბაზისო დონის, სასიცოცხლო მნიშვნელობის მქონე მოტივები, რომლებიც გადარჩენისა და გამოკვების მოთხოვნილებებს უკავშირდება. სამწუხაროდ, მიწის სიმცირის გამო ეკომიგრაციების შედეგად გადმოსახლებულ მოსახლეობაში (აჭარლები, სვანები) ამ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილება ვერ (ან დიდი ძალისხმევის შედეგად) ხერხდება. ამდენად, ეს უკანასკნელი მათი ქცევის წამყვან მოტივატორად გვევლინება. როგორც კვლევის შედეგად მიღებული მონაცემები გვიჩვენებს, მიწის დამუშავება, და მისგან მიღებული მოსავალი თუ შემოსავალი რეგიონის მცხოვრებთა ვიტალური, სასიცოცხლო მნიშვნელობის მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების ფაქტიურად ერთადერთი საშუალებაა. თუმცა, მოსახლეობის დიდი ნაწილისათვის, განსაკუთრებით კი ეკომიგრანტი სვანებისა და აჭარლებისათვის, მიწა ნაკლებადაა ხელმისაწვდომი. ეკომიგრანტებში პირველადი, სასიცოცხლო მნიშვნელობის მოთხოვნილებების დაუკმაყოფილებლობა რეგიონში საზოგადოების სოციალური ურთიერთობების სისტემის ფუნქციონირებაზე უარყოფითად აისახება და ჯგუფთაშორისი დაძაბულობის ერთ-ერთი რეალური წყაროა.

ეკომიგრანტებში დაბალია თვით-შეფასების დონეც, რომელსაც სოციალური უსამართლობისა და სხვა ეთნიკურ ჯგუფებთან მიმართებით არათანასწორუფლებიანობის განცდა განაპირობებს.

რეგიონში მცხოვრებ ჯგუფთაშორის სოციალურ დისტანციას მნიშვნელოვანწილად განაპირობებს ყველა ჯგუფისთვის საერთო საკომუნიკაციო ენის ფაქტობრივი არარსებობაც. გამოკვლევა გვიჩვენებს, რომ მოსახლეობის დიდი ნაწილი მხოლოდ საკუთარ ენას ფლობს და, ამდენად, მათ შორის კომუნიკაცია მეტად გაძნელებულია. თუმცა ქართული ენა სახელმწიფო ენაა, მაგრამ ამ რეგიონში მას მხოლოდ ფორმალური სტატუსი აქვს და იგი ვერ ასრულებს საერთო საკომუნიკაციო ენის ფუნქციას. ხეშოთ აღწერილი ეთნოფსიქოლოგიური ფაქტორების ზეგავლენით, ქართული ენის ათვისების არაფორმალური, ბუნებრივი გარემოს გამოყენება ვერ ხერხდება. თუმცა არაქართულენოვანი ბავშვები და მოზარდები სწავლობენ ქართულს, როგორც მეორე ენას სკოლაში, მაგრამ მისი რეალიზაციის გარემოს არარსებობის გამო, მათი ცოდნა მეტად მწირი და ფორმალურია. ამგვარად, წალკის რაიონში არსებული სოციალურ-ფსიქოლოგიური კლიმატი სახელმწიფო ენის ათვისების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ბარიერად გვევლინება.

როგორც ცნობილია (ჰეკჰაუზენი, 1986, ეგენი, კაუჩაკი, 2007), ადამიანის ნორმალური ფსიქოლოგიური ფუნქციონირებისა და თვითრეალიზაციისათვის აუცილებელია მისთვის დამახასიათებელ მოტივთა იერარქიული სისტემის თანმიმდევრული რეალიზება. თუმცა არსებობს განსხვავებული მოსაზრებები და ემპირიული მონაცემები მნიშვნელოვან მოტივთა თვისობრიობის შესახებ, მაგრამ უდავოა, რომ მოტივთა იერარქიაში პირველადი და საბაზისოა ვიტალური მოთხოვნილებები, ხოლო მეორეადა სოციალური, პიროვნების ინდივიდუალურ სოციალურ გამოვლენასა და რეალიზაციასთან დაკავშირებული მოთხოვნილებები. გამოკვლევის მონაცემების ანალიზის შედეგად კი ირკვევა, რომ საკვლევი რეგიონის მოსახლეობაში (განსაკუთრებით კი

ეკომიგრანტებში) ვერ ხერხდება როგორც ქვედა, საბაზისო, ასევე საშუალო და შედარებით მაღალი დონის მოტივთა ამოქმედება. ამდენად მოტივაციური სისტემის რეალიზება ვერ ხერხდება იერარქიის თითქმის ვერცერთ დონეზე. არარეალიზებული მოტივაციური სისტემების ზეგავლენა აისახება ჯგუფთაშორის ურთიერთობაზე და ქცევის დონეზე ვლინდება ისეთ ფსიქოლოგიურ მახასიათებლებში, როგორცაა სოციალური დისტანცირება, ფსიქოლოგიურ დონეზე ურთიერთ-მიმდებლობისა და ტოლერანტობის დაბალი დონე და უარყოფითი ვალენტობის განწყობები.

ამგვარად, რეგიონში არსებული მოსახლეობის ჯგუფთაშორისი ურთიერთობები მეტად სპეციფიკურია.

ისინი განპირობებულია მრავალშრიანი ფსიქოლოგიური მექანიზმით, რომელშიც რესურსებისა და ძალაუფლების არათანაბარი განაწილებით, აღმსარებლობით, ეთნიკურობით და საკომუნიკაციო ენის უქნლობით განპირობებული სოციალური დისტანციებისა და უარყოფითი ვალენტობის განწყობების ფონზე წამყვანია სასიცოცხლო მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებისკენ სწრაფვა და მისი დაკმაყოფილების გართულებული შესაძლებლობებით გამოწვეული უარყოფითი განცდები.

ამგვარი ფსიქოლოგიური კლიმატი, ცხადია, ხელს უშლის რეგიონის საზოგადოების ინტეგრაციას და აფერხებს სამოქალაქო საზოგადოების ჩამოყალიბებასა და განვითარებას.

ლიტერატურა

- გასი, სელინკერი, 2001 – S.M. Gass, L. Selinker, *Second Language Acquisition*, "LEA", 2000, New Jersey, London, 2001, 329-270
- ეგენი, კაუჩაკი, 2007 – P. Eggen, D Kauchak, *Educational Psychology*, "Pearson", 2007, 296-333
- ეუკეფოლკი, 2007 – A. Woolfolk, *Educational Psychology*, "Pearson", 2007, 161-188
- მაიერსი, 2000 - Д. Майерс, *Социальная Психология*, "Питер", 2000, 247-253
- სტეფანენკო, 2004 - Г.Т. Стефаненко, *Этнопсихология*, "Аспект Пресс", М., 2004, 272-305
- ფსიქოლოგია და კულტურა, 2003 - *Психология и Культура*, под ред. Д. Мацумото, "Питер", 2003, 575-656
- ჰეკჰაუზენი, 1986 - Хайнц Хекхаузен, *Мотивация и Деятельность*, т 1, "Педагогика", М., 1986, 112-116

Mzia Tsereteli

Psychological characteristics of ethnic group relations in Tsalka region
The article is based on the materials of the research conducted in this region
by Rustaveli Foundation
(project "ethnic security aspects in polytechnic society")

ABSTRACT

The presented article describes psycho-social and cultural climate characteristics of the population of Tsalka region, as well as ethnic group relation specifics and their influence on the official language acquisition. Research is conducted by the interview method. The results revealed some main factors that interfere with the process of social integration of ethnic groups. One of the most important among those factors is the absence of common communicative language: Georgian language is the official language only formally, since the considerable amount of inhabitants speaks only their mother tongue. The given psycho-social climate is an obstacle for learning Georgian language.

ლიგია გრიგულე

ლატვიის უნივერსიტეტი

OSCE/HCNM მულტილინგვური განათლების ექსპერტი

**საქართველოს უმცირესობათა განათლების რეფორმა:
ადგილობრივი ინიციატივებიდან სახელმწიფოს მიერ დაბეჭდილ
უმცირესობათა განათლების რეფორმამდე**

აბსტრაქტი

2004 წლიდან რამდენიმე ადგილობრივი და საერთაშორისო ორგანიზაცია მუშაობდა ენის პოლიტიკასა და მულტილინგვურ განათლებაზე საქართველოში. მათი აქტივობების შედეგები და ადგილობრივი ინიციატივების გამოცდილება ამტკიცებს, რომ ბილინგურმა მოდელებმა წარმატებით იმუშავა საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში. ასე რომ, რეკომენდებულია მულტილინგვური განათლების დანერგვა, როგორც სახელმწიფო ენის ათვისებისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეფექტური მოდელი. 2008 წელს ეუთოს ეროვნული უმცირესობების უმაღლესი კომისრის ფინანსური მხარდაჭერით შემუშავდა პოლიტიკის დოკუმენტი „ეროვნული უმცირესობების ინტეგრაცია მულტილინგვური განათლების გზით“ და 2009-2014 წლებში მისი დანარგვის გეგმა. ამ გეგმის მიხედვით, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ დაიწყო მულტილინგვური სწავლების მხარდაჭერის პროგრამა. შემუშავდა მულტილინგვური განათლების რამდენიმე მოდელი და ასარჩევად და დასანერგად წარედგინა სკოლებს.

სტატიის მიზანია, წარმოადგინოს მულტილინგვური განათლების პროგრამები, განიხილოს დანერგვის საწყის ეტაპზე არსებული პრობლემები და წამოჭრას დისკუსია საქართველოში მულტილინგვური განათლების რეფორმის მხარდაჭერის პოტენციალზე განათლების სპეციალისტთა აქტიური ჩართულობით.

წინასიტყვაობა

ბილინგვური განათლება არის „ძალზედ კომლექსური მოვლენის უაღრესად მარტივი დახასიათება“, ამბობს კოლინ ბეიკერი, რომელიც არის ცნობილი მკვლევარი ბილინგვიზმისა და მულტილინგვიზმის კუთხით. CCIIR-ის ხანგრძლივი შრომის შედეგად კოლინ

ბეიკერის წიგნი თარგმნილია და ხელმისაწვდომია უკვე ქართულ ენაზე.

ნებისმიერმა საგანმანათლებლო დაწესებულებამ, რომელიც იწყებს მულტილინგვურ განათლებას, უნდა მიიღოს გადაწყვეტილება საგანმანათლებლო პროგრამის შერჩევასთან და განვითარებასთან

დაკავშირებით და აგრეთვე უნდა გადაჭრას ის პრაქტიკული საკითხები, რომლებიც შერჩეული პროგრამის ფარგლებში იქნება წამოჭრილი.

მულტილინგვური განათლების პროგრამა წარმოადგენს გაფართოებულ კურიკულუმს, რომელშიც აღწერილია ორ ან ზოგჯერ სამ ენაზე სწავლების პროცედურა, აგრეთვე მთლიანად სისტემა (სწავლების შინაარსი, სწავლების მეთოდები და ა.შ.), რომლებიც გამოიყენება ძირითადი მიზნის მისაღწევად.

მულტილინგვური განათლების განხორციელება და მისი დაგეგმვა დაფუძნებულია ერთიანი გადაწყვეტილების საფუძველზე მიღებულ და შეთანხმებულ მიზნებზე, რომლებიც მიმართულია ენის ათვისებისაკენ და სწავლების დროს ენების განცალკევებისაკენ.

ბილინგვური განათლების მიზნებიდან გამომდინარე, ბილინგვიზმზე ჩატარებულ კვლევებში წარმოდგენილია კატეგორიზაცია, რომელიც ბილინგვურ განათლებას ჰყოფს ტრანზიტულ და შემნარჩუნებელ ბილინგვურ პროგრამებად.

ბილინგვური განათლება მიზნად ისახავს, რომ ბავშვი მშობლიური ენიდან გადაიყვანოს დომინანტური უმრავლესობის ენაზე. შემნარჩუნებელი ბილინგვური განათლება ხელს უწყობს ბავშვის მშობლიური ენის სრულყოფილად განვითარებას და აგრეთვე ბავშვის მიერ თავისი კულტურული იდენტობის გაცნობიერებას. განსხვავებაა აგრეთვე სტატიკური შემნარჩუნებელი ბილინგვური პროგრამის და განმავითარებელი შემნარჩუნებელი ბილინგვური პროგრამის მიზნებს შორის. სტატიკური შემნარჩუნებელი ბილინგვური განათლების მიზანია, შეინარჩუნოს მოსწავლის მშობლიურ ენაში კომპეტენცია იმ დონეზე, რა დონითაც მოსწავლე შევიდა სკოლაში. განმავითარებელი შემნარჩუნებელი

ბილინგვური განათლების მიზანია მოსწავლის მშობლიური ენის ფლობის სრულყოფილად განვითარება და მოსწავლის ორმაგი წიგნიერების უზრუნველყოფა. ამ პროცესს უწოდებენ გამამდიდრებელ ან განმავითარებელ ბილინგვურ განათლებას უმცირესობათა მოსწავლეებთან მიმართებით.

გადაწყვეტილება ბილინგვური პროგრამის ტიპის არჩევასთან დაკავშირებით უნდა ემყარებოდეს სოციალურ და სოციო-კულტურულ გაგებას, აგრეთვე ბილინგვალიზმის კოგნიტურ და განმავითარებელ პროცესებს, და თეორიებს მეორე ენის ათვისებასთან დაკავშირებით.

საზოგადოდ, ბილინგვური განათლების მიზნები ყველა ქვეყანაში დგინდება განათლების სამინისტროს მიერ, რომელიც შეესაბამება ქვეყანაში მოქმედ საგანმანათლებლო და ენობრივ პოლიტიკას. ხშირად, საზოგადოების სხვადასხვა მოთხოვნების საფუძველზე, ბილინგვური განათლების მიზნების მისაღწევად ხდება რამოდენიმე პროგრამისა და დიდაქტიკური გზის შემოთავაზება და განვითარება. 1970-იანი წლების მკვლევარებმა კლასიფიცირება გაუკეთეს ბილინგვური სწავლების 90 განსხვავებულ მოდელს/ნიმუშს.

ბილინგვური სწავლების მოდელები წარმოადგენს ძირითადი იდეური ცნებების კრებულს, რომელიც ახასიათებს განსხვავებულ მიდგომებს ენის გამოყენების, დაგეგმვისა და ანალიზის დროს – როგორ და როდის უნდა მოხდეს ენების განცალკევება და მათი ინტეგრირება ბილინგვურ კლასში. ორი ან რამდენიმე ენის სტრატეგიული გამოყენების დაგეგმვა კურიკულუმის ფარგლებში წარმოადგენს მულტილინგვური მეთოდოლოგიის ძირითად ფუნქციას.

საკლასო ოთახში და კურიკულუმის ფარგლებში ორი ენის განაწილება, ორი ენის შემოფარგვლა და

თვალსაჩინო საზღვრების დადგენა ხშირად არის ხოლმე სოციოლინგვისტების, ბავშვთა განვითარების სპეციალისტების და განათლების ექსპერტების განსჯის საგანი.

ბილინგვურ საკლასო ოთახში ენების განცალკევებისა და ზოგჯერ მათი ინტეგრირებისათვის არსებობს სხვადასხვა მიზეზი. თუ ბილინგვური განათლების მიზანი არის ენობრივი განვითარების მიღება უმრავლესობის ენაზე (მაგ: ტრანზიტული ბილინგვური განათლება), მაშინ ენების ინტეგრირება გამიზნული იქნება მათი საბოლოო განცალკევებისათვის. თუ ბილინგვური განათლება ისწრაფვის უმცირესობის ენის შენარჩუნებისა და განვითარებისაკენ, ასეთ შემთხვევაში ენების განცალკევება მნიშვნელოვანია. საკლასო აქტივობებში თვალსაჩინო დრო და სივრცე უნდა იყოს გამოყოფილი უმცირესობის ენისათვის. საჭიროა განესაზღვროთ მკაფიო საზღვრები უმცირესობის ენისა და უმრავლესობის ენის განცალკევებით გამოყენებას შორის. საზღვრებისა და განცალკევების გარეშე შეიძლება უმრავლესობის ენის გამოყენება გაიზარდოს უმცირესობის ენის ხარჯზე, ხოლო მეორე შემთხვევაში შეიძლება მოხდეს ისე, რომ სასწავლო პროცესის ძირითადი ნაწილი წარიმართოს უმცირესობის ენაზე და უმრავლესობის ენამ მხოლოდ ფორმალური მხარე შეინარჩუნოს.

ბეიკერს (1996) კარგად აქვს აღწერილი ის განზომილებები, რომლებშიც შესაძლებელია ენების განცალკევება: ენების განცალკევება შეიძლება განხორციელდეს საგნის, პერსონის, დროის, ადგილის, საშუალო (გარდამავალი) აქტივობის, კურიკულუმის მასალების და მოსწავლეების დახმარებით. ხშირი გადართვა ორ ან მეტ ენას შორის ბილინგვურ საკლასო ოთახში ჩვეულებრივი მოვლენაა. არსებობს იმის

ტენდენცია, რომ ბილინგვურ საკლასო ოთახში ორი ენის პარალელურ გამოყენებას რეგულარული, პრაქტიკული სახე მიეცეს, მაგრამ არა როგორც წინასწარ დაგეგმილი სწავლისა და სწავლების სტრატეგიის ფორმით. ზოგადად შინაარსის რეპლიკაცია და დუბლირება საზიანოა ბილინგვური კლასის მეთოდოლოგიაში.

მკვლევრების მტკიცებით, მნიშვნელოვანია, რომ კურიკულუმში მოხდეს თითოეული ენისათვის დროის გადანაწილება. ენებს შორის საჭიროა გარკვეული ბალანსის არსებობა (მაგ: 50%/50%; ან 75%/25%), ხოლო პროგრამის ხანგრძლივობა, უმრავლეს შემთხვევაში, შეადგენს 4-6 წელს, მაგრამ დროზე უფრო მნიშვნელოვანია მიზანი, ქმედება და მეთოდი, რომლის ფარგლებშიც ხდება ორი ენის გამოყენება. იდეის ღირებულება ისაა, რომ სკოლა და პედაგოგები გეგმავენ ორი ენის სტრატეგიულ გამოყენებას, გააზრებულად ფიქრობენ ორი ენის გამოყენებაზე კურიკულუმისა და საკლასო ოთახის ფარგლებში, აგრეთვე ხდება პროცესების ასახვა და მიმოხილვა და აგრეთვე სტუდენტების შემეცნებითი სტიმულირება.

აკრედიტაციისა და მონიტორინგის დროს მნიშვნელოვანი ყურადღება უნდა დაეთმოს ენების განცალკევებას და განლაგებას.

ჩვენ ვფიქრობთ, რომ პროგრამის განმახორციელებლებს სურთ, რომ იხილონ დროისა და რესურსების ეფექტური გამოყენება, მიზნების ნათლად წარმოჩენა და აღნიშნულ მოდელთან დაკავშირებული ამოცანების პროგრესირება.

მულტილინგუური განათლების პროგრამების განვითარება დღემდე: პრობლემები და პერსპექტივები

2010 წლის 20 აგვისტოს საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ დამტკიცდა მულტილინგუური განათლების პროგრამის დებულება. ეს არის წინგადადგმული ნაბიჯი, რომელიც მიმართულია უმცირესობათა განათლების ხარისხიანი და მდგრადი განვითარებისაკენ. პროგრამაში აღწერილია საქართველოსათვის მისაღები მულტილინგუური განათლების ტიპები. სკოლებმა შეიმუშავეს საკუთარი პროგრამები, რომლებიც გაიტანეს დასამტკიცებლად. აღნიშნულ პროგრამებში კარგად ჩანს მულტილინგუური განათლების მნიშვნელობის საკმაოდ მაღალი გააზრება და მისი მიღების სურვილი. საქართველოსთვის მულტილინგუური განათლების პროგრამების დამტკიცება და ფორმულირება არ ყოფილა ერთდღიანი მოვლენა, არამედ ეს არის იმ მნიშვნელოვანი საქმიანობის შედეგი, რომელსაც 6-8 წლის განმავლობაში ახორციელებდნენ ადგილობრივი და საერთაშორისო ექსპერტები და ორგანიზაციები.

სხვა პოსტსაბჭოური ქვეყნების მსგავსად, პროცესი დაიწყო რამდენიმე მიდგომის შემუშავებით, რომლებიც სახელმწიფო ენის ათვისებისკენ იყო მიმართული; ასევე, შემუშავდა მასალები და ქართულის, როგორც მეორე ენის მასწავლებელთათვის ჩატარდა ტრენინგები. ეს პროცესი გაგრძელდა ენობრივი მდგომარეობის გაანალიზებით, ასევე უმცირესობათა განათლების სხვადასხვა მოდელის პილოტირებით და ენობრივი პოლიტიკის ფორმულირებით.

ბოლო წლების განმავლობაში განხორციელდა მულტილინგუური განათლების განსხვავებული ტიპების გამოცდა, პილოტირება და საქართველოს მდგომარეობისათვის

მორგება. მოდით, შევეხოთ მულტილინგუური განათლების პროგრამას (განხორციელდა შვეიცარიული არასამთავრობო ორგანიზაცია „CIMERA“-ს მიერ და OSCE/HCNM-ის ფინანსური მხარდაჭერით), რომელიც მიმდინარეობდა ორი სასწავლო წლის განმავლობაში (2006-2008) ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის 12 სკოლაში. სკოლებს გააცნეს მულტილინგუური განათლების სხვადასხვა მოდელი: გარდა ამისა, მარნეულის რაიონის რესურს-ცენტრისა და ფონდ „ღია საზოგადოება საქართველოს“ მხარდაჭერით, მასწავლებელთა ჯგუფმა ღია თუშურის ხელმძღვანელობით გამოიხინეს ინიციატივა და გამოსცადეს ტრანზიტული და შემნარჩუნებელი მიდგომები; სუბმერსიული მიდგომა განხორციელდა ორ სოფელში: თაზაქენდისა და პირველი ქესალის სკოლებში. ამ შემთხვევაში იყო იმის მცდელობა, რომ აზერბაიჯანელი მოსწავლეები ჩართულიყვნენ ქართულენოვან კლასებში, რათა მათ ქართული ენის შესწავლა დაეწყოთ ქართულ გარემოცვაში. საინტერესოა, რომ დუალური ბილინგუური განათლების ორგანიზება განხორციელდა ქ. თბილისის 41-ე საშუალო სკოლაში. აღნიშნული მოდელის თანახმად, სასწავლო პროცესის ნახევარი მიმდინარეობს უკრაინულ ენაზე, ხოლო მეორე ნახევარი – ქართულ ენაზე. ზოგიერთ სკოლას აქვს გამოცდილება, რომ საგნები ასწავლოს მეორე ენაზე, რაც გამოწვეულია მშობლიურ ენაზე მოსაუბრე მასწავლებლების სიმცირით.

2009 წლის ივლისში საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ მულტილინგუური პროგრამის ხელშეწყობის მიზნით, ჩატარდა გამოკითხვა არაქართულენოვანი სკოლების დირექტორთათვის მულტი-

ლინგუური განათლების საპილოტე პროექტის ფარგლებში. აღნიშნული გამოკითხვის მიზანი იყო, გამოეკვეთა სკოლების ინტერესი და მოტივაცია, თუ რამდენად იყვნენ მზად მულტილინგუური განათლების პროექტის განსახორციელებლად. სკოლის დირექტორებს მიეცათ საშუალება, რომ გასცნობოდნენ ბილინგუური განათლების 8 პროგრამას, რომლებიც დაფუძნებული იყო ქართულ შინაარსსა და გამოცდილებაზე; აგრეთვე მათ უნდა აღენიშნათ, თუ რომელი მათგანი იყო რელევანტური სპეციფიკურ სასკოლო გარემოსთან მიმართებით, არსებული რესურსების, მშობელთა მოლოდინებისა და მოსწავლეთა მახასიათებლების თვალსაზრისით.

სკოლების (N = 263) პასუხებიდან გამოიკვეთა, რომ ყველაზე პოპულარული არის (1) პროგრამა, სადაც უნარებისა და წიგნიერების განვითარება მშობლიურ ენასა და სახელმწიფო ენაზე თანაბარია. მშობლიური ენიდან სახელმწიფო ენაზე გადასაყვანად გამიზნული პროგრამა (4) მეორე პოზიციაზე აღმოჩნდა. მომდევნო მნიშვნელოვანი ნაბიჯი პროგრამის განვითარებისთვის იყო კონფერენცია „მულტილინგუური განათლება საქართველოში“, რომელიც გაიმართა MoES-ის ორგანიზებით 2009 წლის 27 ნოემბერს. კონფერენცია მიეძღვნა დაგროვილი გამოცდილების გაზიარებას, გამოკითხვების შედეგების ანალიზს, თანამშრომლობის გაღრმავებას ადგილობრივ და საერთაშორისო სპეციალისტებს შორის. პროგრამა იყო წინასწარ მომზადებული. კონფერენციის ფარგლებში მოხდა წარდგენა განხორციელებული პროექტის პირველადი შედეგებისა და მოხდა ერთგვარად მათი შეფასება.

პროგრამები საქართველოსთვის

1. განმავითარებელი მულტილინგუური განათლების პროგრამა - ეროვნული

სასწავლო გეგმით განსაზღვრული საგნებისა და საგანთა ჯგუფების სწავლება მიმდინარეობს თანაბრად, როგორც სახელმწიფო, აგრეთვე მშობლიურ ენაზე (მაგ: 50%-50%) და მიიღწევა თანაბრად მაღალი ენობრივი კომპეტენცია როგორც სახელმწიფო, აგრეთვე მშობლიურ ენაში.

2. ტრანზიტული/გარდამავალი მულტილინგუური განათლების პროგრამა - სწავლება მიმდინარეობს როგორც სახელმწიფო, აგრეთვე მშობლიურ ენაზე, თუმცა სახელმწიფო ენაზე სასწავლო საგნების შესწავლა თანდათანობით მატულობს და ეტაპობრივად ხდება სახელმწიფო ენაზე სწავლებაზე გადასვლა.

3. მშობლიური ენის მხარდაჭერის მულტილინგუური განათლების პროგრამა (ცალმხრივი იმერსია) - ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული საგნებისა და საგანთა ჯგუფების სწავლება მიმდინარეობს სახელმწიფო ენაზე, მშობლიური ენა ისწავლება, როგორც საგანი მაქსიმალური საათობრივი დატვირთვით.

4. მულტილინგუური საგანმანათლებლო პროგრამები სახელმწიფო ენის შესანარჩუნებლად (ცალმხრივი იმერსია) - საგნები და საგნობრივი ჯგუფები ისწავლება ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით სახელმწიფო ენაზე. ასევე, სახელმწიფო ენა ისწავლება, როგორც საგანი (საათობრივად), რის გამოც ირღვევა თანაფარდობა სახელმწიფო ენის გაძლიერებული სწავლებით.

5. ორმაგი ენობრივი იმერსიის მულტილინგუური განათლების პროგრამა - ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული საგნებისა და საგანთა ჯგუფების სწავლება მიმდინარეობს თანაბრად, როგორც სახელმწიფო, აგრეთვე არა სახელმწიფო ენაზე. მოსწავლეთა კონტიგენტი თანაბრად

გადანაწილებული და წარმოადგენს როგორც ქართულენოვან, აგრეთვე არაქართულენოვან მოსწავლეებს.

6. შერეული მულტილინგუური საგან-მანათლებლო პროგრამები – სასწავლო პროცესი იწყება ძირითადად მეორე ენაზე (მაგალითად, რუსულზე). წიგნიერების საწყის ეტაპამდე განვითარების შემდეგ მეორე ენაზე, სასწავლო პროცესი წარიმართება შემდეგი პრინციპით: 1) საგნები ისწავლება მხოლოდ სახელმწიფო ენაზე ან 2) მშობლიურ და სახელმწიფო ენაზე შერეულად, რომლის მიზანია როგორც სახელმწიფო, ისე მშობლიური და მოსწავლეებისათვის საჭირო სხვა ენის განვითარება ერთდროულად.

იხილეთ ცხრილი 1. საჩვენებელი მოდელების ამსახველი პროგრამის ტიპები:

შენიშვნა 1: ნიმუშები წარმოდგენილია პროგრამის მიზნებისა და ენის განცალკევების სისტემის ვიზუალური ჩვენებისათვის, რომელიც ეფუძნება უხეშ გაანგარიშებას, დაახლოებით კვირაში 24 გაკვეთილი (ერთი გაკვეთილი – 4%). ეს მოდელები ასევე მოიცავს გაკვეთილებს ხელოვნებაში პირველ (მშობლიურ) ენაზე (L1) და ქართულს, როგორც მეორე ენას. ამ შემთხვევაში მოსწავლეს მთელი სასწავლო წლის განმავლობაში შეხება აქვს ქართულ ენასთან. მოდელები არის პირველადი სახის და იმედი გვაქვს, ეს მოდელები იქნება მორგებული სასწავლო პროცესზე, განისაზღვრება უფრო ზუსტად სამომავლო გეგმები ადგილობრივი პედაგოგების მიერ, რაც დაეფუძნება პილოტირების შედეგად მიღებულ გამოცდილებას.

შენიშვნა 2: რეალურ ცხოვრებაში ბევრად უფრო რთულია ნებისმიერი მოდელის განხორციელება, ვიდრე ეს შეიძლება აისახოს რომელიმე მოდელში.

(ნახეთ ნიმუში 6.1-6.3). **პირველ რიგში,** ეს ეხებათ სკოლებს, რომლებშიც სწავლების ენა არის რუსული. ჩვენ გვაქვს რუსულენოვანი სკოლების სულ მცირე ორი განსხვავებული ჯგუფი:

1) რუსული სკოლები, რომლებიც კომპაქტურად უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებშია განთავსებული. უმეტეს შემთხვევაში, რუსული არ არის მოსწავლეებისთვის მშობლიური ენა, თუმცა სწავლება რუსულად მიმდინარეობს. ამიტომ სასკოლო პერიოდის საწყისი ეტაპი გამოიყენება რუსულის, როგორც სწავლების ენის დასაუფლებლად, მოსწავლეებს ამის გამო არ აქვთ არანაირი პირობები სახელმწიფო ენის სწავლებისათვის... ქართულს, როგორც სწავლების ენას, მსგავსი ტიპის სკოლებში იყენებენ მოგვიანებით, დამამთავრებელ საფეხურზე. ამ დროს შეიძლება გამოიყენებულ იქნეს პროგრამა, რომელიც უზრუნველყოფს მოსწავლეების პირველი ენის შენარჩუნებას ადრეულ, საშუალო ან გვიანდელ სტადიაზე.

2) რუსულენოვანი სკოლები, სადაც სწავლობენ ეთნიკურად და ლინგვისტურად შერეული მოსწავლეები, მულტიკულტურულ და მულტილინგუურ გარემოში. ამ შემთხვევაში ქართული, როგორც სწავლების ენა, შეიძლება გამოიყენებოდეს უფრო ადრეულ ეტაპზე, ასევე კომუნიკაციისთვის – იმის გათვალისწინებით, რომ მოსწავლეები უკვე ფლობენ საკომუნიკაციო უნარებისთვის საკმარის საბაზისო ქართულს.

შენიშვნა 3. თბილისის ზოგიერთი სკოლის დირექტორს განსაზღვრული აქვს გარდამავალი სასკოლო პროგრამა. თუმცა ეს არაა დამოკიდებული პროგრამის ტიპების თავდაპირველ საერთო მახასიათებელზე, რაც მოითხოვს ძირითადი მიზნის განხორციელებას, ანუ თანდათანობით გადასვლას სახელმწიფო ენაზე. ის

მიუთითებს, რამდენად არის მზაობა სკოლის მხრიდან მულტილინგუური განათლებისათვის და რამდენად იჩენს სკოლა ინიციატივას, ჩაერთოს კომპლექსურად მიმდინარე რეფორმაში.

2010 წლის ივნისში რეგიონალური სემინარების „მულტილინგუური განათლების მხარდაჭერის პროგრამა“ მსვლელობისას, მონაწილეებმა (საპილოტე სკოლების ადმინისტრატორები, მასწავლებლები, სკოლის გამგეობის წევრები და საზოგადოების წარმომადგენლები) გაიარეს ტრენინგი სასკოლო პროგრამებზე და სააპლიკაციო ფორმების შევსებაში. სკოლის გუნდი გადამზადდა, შეიძინეს უნარები, როგორ მოახდინონ ფორმულირება და ჩამოაყალიბონ პროგრამის მთავარი მიზნები. რაც შეეხება სპეციალური საგანმანათლებლო პროგრამის მიზნებს, სკოლის საერთო მისიისათვის, მნიშვნელოვანია, რომ სკოლის გუნდი იყოს ორიენტირებული დასახული ამოცანების განსახორციელებლად. პროგრამის მიზნები დაკავშირებულია მულტილინგუური განათლების განხორციელების ძირითად ასპექტებთან: საგანმანათლებლო გარემო, სასწავლო მეთოდიკა, მოსწავლეების ენობრივი უნარები, აკადემიური ცოდნის შეფასება, მულტილინგუური განათლების მენეჯმენტი და შეფასება, მშობლებისა და საზოგადოების ჩართულობა.

ყველა თანხმდება, რომ მიზნების ფორმულირება, ამოცანების და შესაბამისი ღონისძიებების გატარება არის რთული ამოცანა. იგივე შეიძლება ითქვას მოსალოდნელი შედეგების პროგნოზირებასთან დაკავშირებით. ერთი მხრივ, ჩვენ ვმუშაობთ ისეტი დავალებების დანერგვაზე, რომლებიც გაზომვადია; მეორე მხრივ – განათლება არ არის წარმოების საქონელი. ჩვენ ვერ განვსაზღვრავთ მასწავლებლის კონკრეტული მიმართულებით მუშაობა (მაგ: თვალსაჩინოების გამოყენება) გაზრდის თუ არა 15 %-ით შედეგს,

მაგრამ ჩვენ შეგვიძლია ვცადოთ, აისახოს ის სკოლის შესაბამის პროგრამაზე, როგორცაა: ა. მასწავლებლის მიერ ათვისებული ინტერაქტიული სწავლების მეთოდები, რომელთაც იყენებს ის კვირაში ერთხელ. ბ. სკოლა აწვობს ე. წ. „ორი მშობლის დღეს“ (two parents' days) დღეს ორჯერ სასწავლო წლის განმავლობაში.

ფორმა რომ იყოს თვალისთვის აღსაქმელი და გასაგები, აპლიკანტს სთხოვენ შეაესოს და გასახოს შესაბამისი მიზანი და პროგრამის ტიპი. სკოლა ასევე არის მოტივირებული, იფიქროს და დასახოს პროგრამების სწორად განხორციელების გზები (მასწავლებლის მიერ): საგანი, თემა, დრო, საგაკვეთილო საათები, ადგილი, საქმიანობის არეალი, კურიკულუმი (სასწავლო გეგმა), ფუნქციები, სტუდენტები).

სკოლებს მოეთხოვებათ უზრუნველყონ მულტილინგუური განათლების შერჩეული მოდელი და, ასევე, განახორციელონ დასახული გეგმა, სულ მცირე, ორი სასწავლო წლის მანძილზე. ეს მოთხოვნა ასახავს პილოტირების სპეციფიკას. ამ დროის განმავლობაში სკოლამ შეიძლება დაიწყოს მულტილინგუური განათლების განხორციელება ნაწილობრივ, რამდენიმე კლასში, რაც დამოკიდებულია არსებულ რესურსებზე. თუმცა, სკოლამ უმჯობესია წარმოაჩინოს „დიდი სურათი“, როგორ აპირებს სამომავლო საქმიანობას. აუცილებელია ბავშვის კოგნიტური განვითარების პრინციპების გათვალისწინება და მიზნად ისახავს უმცირესობების განათლების საერთო ღონის ამაღლებას.

III. მულტილინგვური განათლების პროგრამის განხორციელების გეგმა:

1. ენების განაწილება (შეავსეთ და ხაზი გაუსვით თქვენი სკოლისათვის შესაბამის მიზანს და შერჩეულ პროგრამას/მოდელს);

სკოლის მულტილინგვური განათლების პროგრამა ითვალისწინებს კლასში სწავლებისათვის ორი (ან მეტი) ენის გამოყენებას და საგანმანათლებლო მასალის ათვისებას სომხურ / აზერბაიჯანულ და ქართულ ენებზე.

ენების ამგვარი განაწილება ეფუძნება პროგრამის ლინგვისტურ მიზნებს:

ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული საგნებისა და საგანთა ჯგუფების სწავლება მიმდინარეობს სახელმწიფო ენაზე, მშობლიური ენა ისწავლება, როგორც საგანი მაქსიმალური საათობრივი დატვირთვით (მშობლიური ენის მხარდაჭერის მულტილინგვური განათლების პროგრამა).

საგანი/კლასი	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
მშობლიური ენა და უიეტნამური ენა												
მათემატიკა, საქართველოს და მსოფლიო ისტორია, გეოგრაფია, სამოქალაქო განათლება, ბუნებისმეტყველება, ფიზიკური აღზრდა, ხელოვნება / მსოფლიო სწავლება, მუსიკა												
ქართული როგორც მეორე ენა												

ს.ს.ი.პ. დიდი კონდურის საშუალო სკოლა

მომავალი პერსპექტივები
 უკანასკნელი კვლევები აჩვენებს სკოლის მმართველობის უნარიანობის განვითარებას ბოლო პერიოდში, რაც სკოლის ცენტრალიზაციისა და სისტემის გაუმჯობესების შედეგია. გარდა ამისა, მნიშვნელოვანია ტრადიციული ფორმა - ტრენინგები, რაც რეკომენდებულია, რათა გამდიდრდეს კადრები ინფორმაციის სხვადასხვა საშუალებებით, აქცენტი გაკეთებულია გუნდურ მუშაობასა და მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებაზე.

- პედაგოგიური სასწავლო ჯგუფის შექმნა მასწავლებლის მუშაობისთვის იმავე კლასის საფეხურისთვის;

- მენტორებისა და კონსულტანტების მომზადება მულტილინგვური სწავლებისთვის;
- მიმაგრება გამოცდილი მულტილინგვური განათლების მასწავლებლისა, როგორც ტრენერისა, ე. წ. „სახლის ექსპერტად“;
- სკოლის ადმინისტრაციის გადამზადება, თუ როგორ გაართვან თავი მულტილინგვური სკოლის მართვას.
- ტრენინგი მათთვის, ვინც უშუალოდ სწავლების პროცესში არაა ჩართული.
- არაფორმალური მუშაობა ენის სწავლების კუთხით;

- მუშაობა მშობლებთან, მშობლების ხართულობა მულტილინგვური სწავლების ხარისხის მონიტორინგისთვის, მოსწავლეების ენობრივი დონის შემოწმება;
- გაცვლითი პროგრამები და პროექტები, (სკოლის ადმინისტრაცია, მოსწავლეები);

- მულტილინგვალ მასწავლებლის პორტფოლიოს მუდმივი განახლება.

მასწავლებლის პროფესიული უნარების მუდმივი განვითარება და მულტილინგვური სწავლების ტექნოლოგიები მიხნეულია მომდევნო მნიშვნელოვან ნაბიჯად უმცირესობების განათლების გასაუმჯობესებლად.

ცხრილი: მულტილინგვური განათლების პროგრამის მოდელები.

	სახელმწიფო ენა L1 ან სწავლების ენა, ხაგანი L1
	ქართული, როგორც მეორე ენა L2, ხაგანი L2
	სწავლების ენა ან ხაგანი

1. განმავითარებელი მულტილინგვური განათლების კატეგორია

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
40/80%	40/70%					40/60%			40/70%		

2. ტრანსიტული/გარდამავალი მულტილინგვური განათლების კატეგორია

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
30/50%	50/70%	70/90%	70/90%	40/60%	70/90%	50/70%	70/90%	90/100%	90/100%	90/100%	90/100%

- ეროვნულ უმცირესობათა ჩარხო-კონვენცია, 1995 - Council of Europe. (1995). *Council of Europe Framework convention for the protection of national minorities*. Retrieved January 31, 2009, from <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Word/157.doc>
- კუბანი, 1998 - Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), 53-77.
- კუმინსი, 1996 - Cummins, J. (1996). Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. CAFE.
- გრიგულე, 2007 - Grigule, L., & Perrin, A. (2007). *Multilanguage education in Georgia. Evaluation report*. CIMERA, Geneva.
- გრიგულე, პერინი, 2008 - Grigule, L., & Perrin, A. (2008). *Multilingual education in Georgia. Phase II. Final activity report. December 2007 – March 2008*. CIMERA, Tbilisi/Geneva.
- განათლების სტრატეგია და სამოქმედო გეგმა, 2008 - The Ministry of Education and Science of Georgia. (2007) *Georgia: Consolidated Education Strategy and action Plan (2007 – 2011)*.
- ეროვნულ უმცირესობათა ინტეგრაცია მულტილინგუური განათლების გზით, 2008 - The Ministry of Education and Science of Georgia. (2008). *National minorities integration through multilingual education. A Policy Paper*.
- ჩვენ ვსწავლობთ თამაშს, 2006 - *We are learning by playing. 111 games for multilingual education*. (2006). Cimera, OSCE/HCNM.

Ligita Grigule
University of Latvia
OSCE/HCNM Multilingual Education expert

**Georgia Minority Education Reform: from local initiatives towards state
planned minority education reform.**

ABSTRACT

Since 2004, several local and international organizations have been addressing the issues of language policy and multilingual education in Georgia. Their project results along with the experience of local initiatives proved that multiform bilingual models had worked successfully according to the local resources and socio cultural environment. Therefore, it was recommended to integrate the multilingual education as an effective method for the language acquisition and civic integration nationwide. In 2008, with the financial support of the OSCE/High Commissioner on National Minorities the policy paper “National minorities’ integration through multilingual education” and the implementation plan was developed for 2009-2014. Based on the plan, the Ministry of Education and Science of Georgia started a multilingual instruction support program. In the framework of the program several multilingual education program options have been developed and proposed to schools for selection and implementation. The Regulations on school multilingual education programmes has been developed and approved by MoES of Georgia. The support programme also includes a comprehensive capacity building plan to raise national expertise in multilingual education.

The aim of the article is to present the developed multilingual education programmes, to share initial implementation strains and raise discussion on the potentialities of educational community’s support to multilingual education reform in Georgia.

ანა ბაბლუანი

–ბან (-დან) თანდებულის სახელთა სწავლება აზერბაიჯანულთათვის

აბსტრაქტი

სტატია ეხება შედგენილობით მსგავსი ქართული –იდან/-დან და აზერბაიჯანული **-dən** თანდებულების ურთიერთმიმართების საკითხს; ვფიქრობთ, ამგვარი საკითხების შეთავაზება საქართველოს აზერბაიჯანულენოვანი საპილოტე ბილინგვური სკოლების პედაგოგებისათვის დაეხმარება მათ სახელმწიფო (ქართული) და მშობლიური (აზერბაიჯანული) ენების ინტეგრირებულად სწავლების პროცესში.

თანდებული ჰქვია დამოუკიდებელი მნიშვნელობის უქონელ სიტყვას ან ბგერათა ჯგუფს, რომელიც დაერთვის სახელის ამა თუ იმ ბრუნვის ფორმას და აღნიშნავს მდებარეობას, მიმართულებას, დანიშნულებას და ა. შ.

თანდებული შეიძლება წინაც ერთოდეს სახელს და შემდგომაც ინგლისურ, ფრანგულ, რუსულ... ენებში იგი სახელს წინ დაერთვის. ძველ ქართულში იშვიათად დასტურდება შემთხვევები, როდესაც წინ უძღვის სახელს, მაგალითად:

„ბნელი იყო ზედა უფსკრულთა და სული დმრთისაი იქცეოდა ზედა წყალთა” (ზ. სარჯველაძე, 1997, 318);

„და მთავრობდენ დღესა და ღამესა და განსწვალდნენ შორის ნათლისა და შორის ბნელისა” (იქვე, 319);

„შუა ძოწსა და აყიყსა სჭვირს მარგალიტი ტყუპები (ა. შანიძე, 1980, 599).

„ამგვარ წყობას ძველ ქართულში ზურაბ სარჯველაძე ბერძნულის გავლენით ხსნის: „თანდებულის პრეპოზიციურად ხმარება ბერძნულის ზეგავლენას უნდა მივაწეროთ” (ზ. სარჯველაძე, 1997, 48). ჩვეულებრივ, ქართულ ენაში თანდებული მოსდევს

სახელს, ისევე როგორც აზერბაიჯანულში.

შდრ.:

„აქ პლატონი ჩამოსტა ცხენიდან, გააღო ჭიშკარი და ეზოში შევიდა,, (დ. კლდიაშვილი, 2002, 167) – “Burda Platon atdan düşdü, gafını açdı, ve heyətdə girdi”;

„მიდიოდა იქ, შავ მოხუცთან“ (გრ. რობაქიძე, 1989, 125) – „...Gedirdi ora, gara gocanın yanında”;

„სალობერიძის სახლიდან ქვედურეთამდე კაი შორი გზა ჰქონდათ ჩვენს მგზავრებს (დ. კლდიაშვილი, 2002, 200) – Bizim yolçular üçün Saloberidzenin evindən Kvedurete gədən yol uzag idi;

„გავსწიეთ მთისკენ (ვაჟა, 2002, 138) – Dağa tərəf getdik”.

თანდებული სახელს დაერთვის ხუთ ბრუნვაში: სახელობითში, მიცემითში, ნათესაობითში, მოქმედებითსა და ვითარებითში.

ჩვენთვის საინტერესოა –გან (-დან) თანდებულისა და **-dan, -dən** ნიშნის ხმარება და მისი გადატანა ქართულიდან აზერბაიჯანულში და პირიქით, აზერბაიჯანულიდან ქართულში, ვინაიდან დასტურდება გარკვეული იდენტურობა (თუმცა იშვიათად).

ქართულ ენაში **-გან** თანდებული ორ ბრუნვაში გვხვდება: ნათესაობითსა და მოქმედებითში.

მოქმედებითი ბრუნვის ნიშანია **-ით** (სახლი**ით**, ბაგ**ით**, ამხანაგ**ით**..), როდესაც მას ერთვის **-გან** თანდებული (სახლი**ით-გან**), მქლერი **გ** ბგერა გავლენას ახდენს ყრუ **თ** თანხმოვანზე, იმსგავსებს მას და ასიმილაციის შედეგად ვიღებთ **სახლიდგან** ფორმას, მაგრამ რადგანაც ორი მქლერი ბგერა ერთად ვერ ძლებს, იკარგება **გ**. **-გან** თანდებულისაგან ფონეტიკური მოვლენების შედეგად მიღებული **-დან** ფორმა ზუსტად ემთხვევა აზერბაიჯანულის **çıxışlıq** “გამოსვლითი” ბრუნვის **-dən** ნიშანს და მისი ერთ-ერთი ფუნქციაა მოქმედების დაწყების ადგილისა და დროის გამოხატვა. (აქვე შევნიშნავთ, რომ აკაკი შანიძე მსგავს ფორმებს ლოკალურ ბრუნვათა რიგში აყენებს და **გამოსვლით** ანუ **დაწყებით** ბრუნვას უწოდებს).

მაგალითად: სახლიდან – “**evdən**”, სოფლიდან – “**kənddən**”, გულიდან – “**ürəkdən**”, ტყიდან – “**məşədən**” – ლექსემები გამოხატავენ გამოსვლის პუნქტს სივრცეში, ხოლო სიტყვები – დღეიდან – “**bu gündən**”, ხვალიდან – “**sabahdan**”, ხუთშაბათიდან – “**cümə axşamından**”, ამ წლიდან – “**bu ildən**”, ივნისიდან – “**iyundan**” – დროზე მიუთითებს. მსგავს შემთხვევებში **-გან** თანდებულისა და **-ით** ბრუნვის ნიშნის შეერთებით მიღებული **-დან**, თარგმნის დროს ზუსტად გადადის აზერბაიჯანულში:

ერგეთის სკოლიდან გადმოიყვანეს ქართული ლიტერატურის მასწავლებელი (ლ. მრელაშვილი, 1990, 445) – “**Erqeti kəndindən Gürcü ədəbiyyatı müəllimi köçürdülər**”;

დღეს ორბეთიდან ახმეტამდე და ახმეტიდან სადგურამდის იმოდენა გზა გაიარა (იქვე, 456) – **Bu gün Orbetidən Axmetiyə və Axmetadən dayanacağa uzun yol getdi**;

აქედან მშვიერი უნდა წახვიდე, კაცო?! (იქვე, 462) – **Ay kişi, burdan acmi gedəcəksən?!**

ქვევებიდან, შორს სოფლიდან გაურკვეველი ჟრიაბული ისმოდა (ვაჟა,

2002, 162) – **Aşağıdan, uzaq kənddən anlaşılmaz səs-küy eşidildi**;

ურწმუნო თეიმურაზი თავისი ჯვრისწერის დღიდან ეკლესიაში არ შესულა (ჯავახიშვილი, 2000, 110) – **Kafir Teymuraz öz toyundan sonra bir daha kilsəyə girməyib**;

ამიტომ დღევანდელ დღიდან სამუდამოდ ვუბრუნდები მას (იქვე, 113) – **Buna görə bu gündən həmişəlik ona qayıdıram**;

დღიდანვე დავიწყებდით სახლის მორთვას (ლეონიძე, 2001, 91) – **Səhərdən başlayırdıq evin bəzədilməsinə**;

თბილისისთვის ბრძოლა აქტიურად ფეოდალური საქართველოს პოლიტიკური გაერთიანებიდან, ე. ი. X საუკუნის II ნახევრიდან იწყება (მეტრეველი, 1986, 205-206) – **Tbilisi uğrunda fəal olaraq müharibə feodal Gürcüstanın siyasi birləşməsindən sonra, yəni X əsrin II yarısından başladı**;

იგი მოიცავს პერიოდს 952 წლიდან 1136 წლამდე (იქვე, 27) **Bu ara 952-ci ildən – 1136-cı ilə qədərdir**;

-გან თანდებული დაერთვის აგრეთვე ნათესაობითი ბრუნვის ფორმასაც.

აკაკი შანიძე საგანგებოდ მიუთითებს, რომ ნათესაობითი ბრუნვის ფორმაზე დართულ **-გან** თანდებულს სხვადასხვა მნიშვნელობა აქვს: “ა) აღნიშნავს მოქმედ პირს სახელზმნასთან: ... “**შვილისაგან დაუტირებელი**”; ბ) აღნიშნავს მასალას, რომლისაგანაც რაიმე მზადდება: “ერთი **ხისგან** ბარიც გამოვა და ნიჩაბიცო”; გ) აღნიშნავს დაშორებას, დაცილებას, თავის დაღწევას: **თანამდებობისგან გაათავისუფლეს, ხისგან ჩამოსხნეს**”; დ) აღნიშნავს გარდაუვალ ზმნასთან და სახელზმნასთან მიზეზს... **გვაღვისაგან ყანები სულ გადახმა**” (შანიძე, 1980, 602).

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ “**თანამდებობისგან გაათავისუფლეს**” ტიპის სიტყვათშეხამების (დაშორების, თავის დაღწევის გამოსახატავად **-გან** თანდებულისანი ნათესაობითის) ხმარება, სალიტერატურო ენის ნორმათა დარღვევაა, ნათესაობითი ბრუნვის ნაცვლად, მოქმედებითი ბრუნვა უნდა გამოყენებოდეს – **თანამდებობიდან**

გათავისუფლეს, ხიდან ჩამოსხნეს და ა. შ.

–გან თანდებულისანი სიტყვის თარგმნისას აზერბაიჯანულში –**dan**, –**dən** ნიშანი გადავა:

ჩემგან მიდის... (ილია ჭავჭავაძე, 2007, 208) – **Məndən** **gedir...**

აბა, რას გაიგებ სულელისგან (მრელაშვილი, 1990, 498) – **Axmaqdan nə başa düiəcəksən**;

მტრისგან ოკუპირებულ ტერიტორიაზე არ აცდენენ სკოლას? (მრელაშვილი, 512) – **Düşməndən işğal olunmuş ərazilərdə məktəb buraxmırlar?**

მათგან ახლა სიტყვის თქმის მსურველი არაგინ გამოხნდა (ქიაჩელი, 2000, 52) – **Onlardan söz demək isteyən hek kim idi**;

თასებს ასხამდა თიხისგან (რობაქიძე, 1989, 32) – **Gildən kasalar düzəldirdi**.

მ. ჰუსეინზადე ნაშრომში – თანამედროვე აზერბაიჯანული ენა “**müasir Azərbaycan dili**” განიხილავს “გამოსვლითი” **çixışlıq** ბრუნვის –**dan**, –**dən** ნიშნის ხმარების რამდენიმე შემთხვევას და აღნიშნავს, რომ იგი გვიჩვენებს მოქმედების დაწყების წერტილს: **Moskvadan** **qayıtdı** – მოსკოვიდან დაბრუნდა;

წარმოგვიდგება როგორც მიზეზის გარემოება: **Tənbəllikdən bu vəziyyətə düşdü** – სიზარმაცის გამო (“სიზარმაციდან”) ჩავარდა ამ მდგომარეობაში;

–**dan**, –**dən** ნიშანი გამოიყენება ორი საგნის შედარებისას: **Araz Oktaydan qoçaqdır** – არაზი ოქტაიზე (“ოქტაიდან”) ყოჩაღია;

Yaşar Kamaldan yaxşı oxuyur – იაშარი ქამილზე (“ქამილდან”) კარგად სწავლობს;

დაერთვის სხვადასხვა მეტყველების ნაწილს და დროის გარემოებას გამოხატავს: **Dünəndən** – გუშინიდან, **Bu gündən** – დღეიდან, **Köhnədən** – ძველთაგან (“ძველიდან”);

–**dan**, –**dən** ნიშანდართული სახელი წინ, წინასწარ, შემდეგ... ზმნიზედებთან ერთად დროის გარემოების ფუნქციას ასრულებს: **İclasdan əvvəl** – სხდომის

(“სხდომიდან”) წინ; **Bundan sonra** – ამის (“ამიდან”) შემდეგ;

იგი გვხვდება ვითარების გარემოების ფუნქციითაც: **birdan** – უცებ, **Ucadan** ხმამაღლა (“ხმამაღლიდან”), **alcakdan** – ხმადაბლა (“ხმადაბლიდან”).

მ. ჰუსეინზადე ცალკე გამოყოფს შემთხვევებს, როდესაც **çixışlıq** “გამოსვლითი” ბრუნვის ნიშანი დაერთვის არსებით სახელს და ზედსართავთან ერთად შედარებას გამოხატავს: **sudan şəffaf** – წყალზე (“წყლიდან”) ანკარა, **dildən ac** – ენაზე (“ენიდან”) მწარე.

მკვლევარი საგანგებოდ აღნიშნავს, რომ თუმცა ეს ნიშანი აზერბაიჯანულ ენაში მხოლოდ ერთ ბრუნვაში დასტურდება, მას მაინც მრავლი ფუნქცია აქვს. აქვე დაძეწთ, რომ “გამოსვლითი” ბრუნვა გამოხატავს ირიბ დამატებას, მაგალითად: **Ninodan sorushdi** – ნინოს (“ნინოდან”) ჰკითხა.

მაშასადამე, ქართულის –გან (–დან) თანდებულისაგან განსხვავებით, აზერბაიჯანულის “გამოსვლითი” ბრუნვის ნიშანს უფრო მეტი ფუნქცია აქვს. აზერბაიჯანულიდან ქართულად და ქართულიდან აზერბაიჯანულად თარგმნისას, აღრევა ხდება თითქმის ყოველთვის, სადაც დასტურდება –**dan**, –**dən** ნიშანი, ხოლო ქართულში –გან (–დან) თანდებული:

Tənbəllikdən düşdü – “სიზარმაციდან” ჩავარდა;

Oktaydan qoçaqdır – ოქტაიზე (“ოქტაიდან”) ყოჩაღია;

Ninodan sorushdi – ნინოს (“ნინოდან”) ჰკითხა;

Kamaldan yaxşı oxuyur – იაშარი ქამილზე (“ქამილდან”) კარგად სწავლობს;

Bu gündən – დღეიდან, **Köhnədən** – ძველთაგან (“ძველიდან”);

İclasdan əvvəl – სხდომის (“სხდომიდან”) წინ; **Bundan sonra** – ამის (“ამიდან”) შემდეგ;

birdan – უცებ, **Ucadan** ხმამაღლა (“ხმამაღლიდან”), **alcakdan** – ხმადაბლა (“ხმადაბლიდან”).

მაშასადამე, თუ –**dan**, –**dən** ნიშნიანი სიტყვა გამოხატავს მიზეზს, ქართულში იგი გადმოიცემა

ნათესაობითი ბრუნვის ფორმითა და მიზეზის გარემოებით სიზარმაცის გამო (თუმცა არა ყოველთვის, შდრ.: შენ გამო).

შედარება გამოიხატება –ზე თანდებულისანი მიცემით: წყალზე ნკარა; დამტება კი – მიცემითი ბრუნვის ფორმით: ნინოს ჰკითხა და ა. შ.

საზგასმით უნდა აღინიშნოს, რომ მსგავს შემთხვევებში **-dən** ნიშნის გადმოტანა დაუშვებელია.

საილუსტრაციო მასალის ანალიზის საფუძველზე შეიძლება დავასკვნათ, რომ მხოლოდ ორიოდე შემთხვევაა, როდესაც მოქმედებით ბრუნვაში დართული –გან თანდებული ემთხვევა აზერბაიჯანულის **-dan**, ნიშანს, ამის მიზეზი კი ფონეტიკური მოვლენებია.

ამრიგად, თუ **-dan, -dən** ნიშნიან სიტყვას დაესმის კითხვა - **haradan** საიდან? **nə vaxtdən** – როდიდან? ე. ი. თუ გამოხატავს მოქმედების დაწყების ადგილსა და დროს, მაშინ გადაითარგმნება სიტყვა, –**დან** კი უცვლელად გადმოვა: **gayitardan** –

მატარებლიდან, **məktəbdən** – სკოლიდან; **seherdən** – დილიდან; **birincigundan** – ორშაბათიდან...

ხოლო როდესაც **-dan, -dən** ნიშანი, ქართულის ნათესაობითი ბრუნვის ფორმაზე დართული –**გან** თანდებულის მსგავსად გამოხატავს: მასალას, კუთვნილებას, მიზეზს, და პასუხობს კითხვაზე: **kimdan** – (“ვისგან”)? **nedən** – (“რისგან”)? ქართული –**გან** თანდებული უნდა გადმოვიტანოთ: **Ninodan getmek** – “ნინოსგან წასვლა”; **Ağacdan duzeltmiş** – “ხისგან გაკეთებული”; **Soyuqdan titirilmiş** – „სიცივისგან აკანკალებული”...

ვფიქრობთ, **-dan, -dən** ბრუნვის ნიშნის ხმარების შემთხვევები გამოწველივით ანალიზს მოითხოვს, რათა აზერბაიჯანულიდან ქართულად და ქართულიდან აზერბაიჯანულად თარგმნის დროს შესაძლებელი გახდეს – **დან** დაბოლოების მექანიკურად გადატანის შემთხვევების შემცირება.

ლიტერატურა

სარჯველაძე, 1997 - ზ. სარჯველაძე, ძველი ქართული ენა, თბ., 1997;
 შანიძე, 1980 - ა. შანიძე, თხზულებანი, III, თბილისი, 1980;
 ჰუსეინზადე, 1973 - Huseinzadə, Müasir Azərbaycan dili, morfogyia, III hisse, Bakı, 1973.

წყაროები:

ვაჟა ფშაველა, ქართველი მწერლები სკოლაში, წიგნი 5, თბილისი, 2002;
 დ. კლდიაშვილი, ქართველი მწერლები სკოლაში, წიგნი 7, თბილისი, 2002;
 გ. ლეონიძე, ქართველი მწერლები სკოლაში, წიგნი 14, თბილისი, 2001;
 რ. მეტრეველი, დავით IV აღმაშენებელი, თბილისი, 1986;
 ლ. მრელაშვილი, რჩეული თხზულებანი, I, 1990;
 გრ. რობაქიძე, გველის პერანგი, ფალესტრა, თბილისი, 1989;
 მ. ჯავახიშვილი, ქართველი მწერლები სკოლაში, წიგნი 10, თბილისი, 2000;
 ი. ჭავჭავაძე, ქართველი მწერლები სკოლაში, წიგნი 3, თბილისი, 2007.

Ana Babluani

Teaching Azerbaijanians how to use preposition – “from” - gan (dan)

ABSTRACT

Unlike Georgian preposition -“from” - gan (dan) “outgoing” cases have more functions. When translating from Azerbaijani into Georgian and vice-versa where preposition -dan, dən and Georgian preposition –gan(dan) is used mixing usually occurs. In accordance with analysis of the illustrative material, we can conclude that only one case when a preposition - from in prepositional case agrees with Azerbaijani -dan as a result of assimilation and sound loss. So if a word with preposition “from” is asked: where ... from? From which? Since when? That is the expression of place and time, then these would be translated into Georgian directly and preposition -dan carrying unchangeably: gayitardan – from train; məktəb dən – from school; səhər dən – from morning; birincigündən – from Monday. But when -dan, dən express material, belonging, cause and subject with questions: kimdən? From whom; nədən? which... from? Georgian preposition - gan (from) would be used in instrumental case: Ninodan getmək - go away from Nino; Ağacdən düzəltdmiş - made from wood; Soyuqdan titrəmiş - shiver with cold. We think that -dan, dən requires a particular analysis for translation from Azerbaijani into Georgian and vice-versa in order to avoid carrying this preposition -dan automatically.