

შალვა ტაბატაძე
სამოქალაქო ონტეგრაციისა და
ეროვნული ურთიერთობების ცენტრის
თავმჯდომარე
ქანათლების პოლიტიკის მაგისტრი
მუნიცილიტეტი / გილიონგვარი განათლების პოლიტიკა საქართველოში

შესაგალი

ბილინგვური/მულტილინგვური განათლების შესახებ ჩატარებული კვლევების შედეგები ძირითადად პოზიტიურად აფასებენ ბილინგვური სწავლების ეფექტს ბავშვის ენობრივი თუ კოგნიტური განვითარებისთვის (ბეკერმანი, 2005). გარსია და სკუბნების კანგასი (1995) გამოყოფენ ბი/მულტილინგვური განათლების რამდენიმე პოზიტიურ ეფექტს; ა) კომპეტენცია ორ ან მეტ ენაში; ბ) განათლების თანაბარი შესაძლებლობები; გ) მულტიკულტურულობა და პოზიტიური დამოკიდებულება როგორც საკუთარი თავის აგრეთვე სხვა განსხვავებული კულტურული ჯგუფების მიმართ. მიუხედავად კვლევების ასეთი პოზიტიური შედეგებისა ბი/მულტილინგვური განათლების პოლიტიკა რჩება ერთ-ერთ ყველაზე მეტად საკამათო თემად განათლების პოლიტიკაში (ბეკერმანი, 2005).

აღნიშნული სტატია მიმოიხილავს ბი/მულტილინგვური განათლების პოლიტიკას საქართველოში. სტატიის პირველი ნაწილი დაეთმობა ბი/მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის აუცილებლობას პოლიტიკური და საკანონმდებლო კონტექსტიდან გამომდინარე. სტატიის მეორე ნაწილი გაანალიზებს ბი/მულტილინგვური განათლების პოლიტიკასთან დაკავშირებულ პრობლემატიკას საქართველოში. სტატიის მესამე ნაწილი კი დაეთმობა სპეციფიკურ რეკომენდაციებს, რათა მოხდეს საქართველოში ბი/მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის ეფექტურად განხორციელება.

1. მუნიცილიტეტი / გილიონგვარი განათლება

ნებისმიერ რეფორმას ესაჭიროება თავისი წინაპირობა და კონტექსტი. მულტილინგვური განათლების რეფორმის დასაწყებად ეს კონტექსტი, შესაძლოა, 3 კატეგორიად დაიყოს, რომლებიც ურთიერთკავშირშია და მათი განხილვა იზოდირებულად არ შეიძლება:

- 1) პოლიტიკური კონტექსტი;
- 2) საკანონმდებლო კონტექსტი;
- 3) თეორიული კონტექსტი.

პოლიტიკური კონტექსტი

საგანმანათლებლო პოლიტიკის დაწყების და განხორციელებისათვის უმნიშვნელოვანესია შესაბამისი პოლიტიკური კონტექსტის არსებობა (სან მიგუელი,

2003). მსგავსი პოლიტიკური კონტექსტი გააჩნია მულტილინგვური განათლების პოლიტიკას საქართველოში, რომელიც 3 ნაწილად შეიძლება დაიყოს:

- ა) განსახლება და დემოგრაფიული მდგომარეობა;
- ბ) საბჭოთა მემკვიდრეობა და საბჭოთა კავშირის ნგრევა;
- გ) საგანმანათლებლო რეფორმა.

ა) განსახლება და დემოგრაფიული მდგომარეობა

საქართველო მულტიეთნიკური ქვეყანაა. ეთნიკურ უმცირესობებთან მიმართებაში სირთულეს ქმნის ის ფაქტი, რომ ეთნიკური უმცირესობები მკვეთრად განსხვავდებიან ერთმანეთისგან რაოდენობით, განსახლების ტიპებით (კომპაქტური და დისპერსიული) და ქვეყნის საზოგადოებრივ ცხოვრებაში მათი ინტეგრაციის ხარისხით. აღსანიშნავია, რომ ეს ეთნიკური ჯგუფები არ არიან ჰომოგენურები. მაგალითად, აზერბაიჯანული მოსახლეობა რომელიც ცხოვრობს შიდა ქართლსა და ქვემო ქართლში, მკვეთრად განსხვავდებიან ერთმანეთისგან. თუნდაც ის ფაქტია მნიშვნელოვანი, რომ შიდა ქართლისა და ქვემო ქართლის აზერბაიჯანელი ეთნიკური ჯგუფი ზოგად განათლებას იღებენ განსხვავებულ ენებზე (შიდა ქართლში ქართულად, ქვემო ქართლში-აზერბაიჯანულად) (სვანიძე, 2002).

უმრავლესობის (ეთნიკურად ქართველების) საკითხი რომლებიც წარმოადგენენ უმცირესობას ეთნიკური უმცირესობების კომპაქტურად განსახლებულ რეგიონებში აგრეთვე მნიშვნელოვანია (უმრავლესობა უმცირესობაში). მაგალითისათვის ეთნიკურად ქართველები წარმოადგენენ მოსახლეობის უმცირესობას საქართველოს ისეთ რეგიონებში როგორიცაა ქვემო ქართლი და ჯავახეთი. საგანმანათლებლო პოლიტიკაში უნდა ასახოს და უპასუხოს ამ გამოწვევასაც უნდა დაიცვას ეთნიკური უმცირესობები, ისევე როგორც ეთნიკური უმრავლესობა, რომლებიც წარმოადგენენ უმცირესობას კონკრეტულ რეგიონში.

ზემოთ აღნიშნული პრობლემებიდან გამომდინარე, საქმაოდ რთულია ისეთი მეთოდოლოგიის შემცავება, რომელშიც ასახული იქნება განსხვავებული მიღეომა სხვადასხვა პრობლემისადმი. ეს განსაბუთრებით რთულია, რადგანაც ნებისმიერი სახის დისკრიმინაცია დაკავშირებულია არაერთ დელიკატურ პრობლემასთან. (სვანიძე, 2003). ასეთ პირობებში მულტილინგვური განათლების სხვადასხვა მოდელის შეთავაზება და მოსახლეობისთვის არჩევანის დატოვების საშუალება ჩანს როგორც ერთ-ერთი ყველაზე ოპტიმალური გამოსავალი, თუმცა ამ პოლიტიკას სწორი დაგეგმვა და განხორციელება ესაჭიროება.

ბ) საბჭოთა კავშირის რეგულა და საბჭოთა

მემკვიდრეობა

საქართველომ მოიპოვა დამოუკიდებლობა 1991 წელს საბჭოთა კავშირის დანგრევის შემდეგ. ძალდატანებითი მიგრაციის კომუნისტურმა პოლიტიკამ საბჭოთა კავშირის ნგრევის შემდეგ გამოიწვია არაერთი ეთნიკური პრობლემა ყოფილი საბჭოთა კავშირის ქვეყნებში (პოგან-ბრუნი და რამონლენგ, 2004). საბჭოთა კავშირის დროს მოსახლეობას და ეთნიკურ ჯგუფებს შორის საკომუნიკაციო ენას წარმოადგენდა რუსული ენა. საბჭოთა საგანმანათლებლო და ენობრივი პოლიტიკის შედეგად საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური ჯგუფები- რუსები, სომხები, აზერბაიჯანელები, აფხაზები, ოსები, ბერძნები, ქურთები და სხვები გახდნენ რუსული პოლიტიკური და ენობრივი საზოგადოების ნაწილი. საბჭოთა კავშირის ნგრევამ და საქართველოს დამოუკიდებლობამ აუცილებელი გახდა ეთნიკურ უმცირესობებთან მიმართებაში გატარებულიყო შესაბამისი პოლიტიკა, რამეთუ პოლიტიკური რეალობა იყო აბსოლუტურად განსხვავებული. საქართველომ აირჩია ლიბერალური გზა და მის ტერიტორიაზე მცხოვრებ ყველა მოსახლეს მიანიჭა საქართველოს მოქალაქეობა. შესაბამისად, ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრაცია ქვეყნის მნიშვნელოვან ამოცანად იქცა. განსაკუთრებით იმ ფონზე როცა საბჭოთა კავშირის ნგრევის შემდეგ საქართველოში ორი ეთნიკური კონფლიქტი გაღვივდა. რა თქმა უნდა, აფხაზეთისა და სამხრეთ ოსეთის კონფლიქტებს პქონდათ პოლიტიკური სარჩევი, თუმცა ეთნიკურმა დაპირისპირებამ მისცა უფრო მკვეთრი სახე ამ კონფლიქტებს. ამასთანავე, ენობრივი საკითხები იყო ერთ-ერთი გადამწყვეტი ეთნიკური დაპირისპირების გაღვივებისას და ზოგიერთი ექსპერტი ამ კონფლიქტებს „ენობრივი ომების“ კლასიფიკაციასაც აძლევს (სვანიძე, 2002). აღნისნული კონფლიქტები დღესაც სერიოზულ პრობლემას ქმნიან საქართველოს პოლიტიკური სტაბილურობის თვალსაზრისით. სწორი ენობრივი და საგანმანათლებლო პოლიტიკა საქართველოს ხელისუფლების მიერ კონტროლირებად ტერიტორიაზე მნიშვნელოვანი გარანტია იქნება ამ კონფლიქტების მოსაგვარებლად წინაპირობების შესაქმნელად.

გ) განათლების რეფორმა

საქართველოს განათლების სისტემა რეფორმირების პროცესშია. აღსანიშნავია, რომ განათლების სისტემის რეფორმა საქართველოში ჩატარდა მსოფლიო ბანკის პროექტის „ილია ჭავჭავაძის“ ფარგლებში. მნიშვნელოვანია რომ ეს პროექტი არ ითვალისწინებდა არაქართულენოვანი სკოლების რეფორმას., თუმცა დღესდღეობით საქართველოში 265 არაქართულენოვანი საჯარო სკოლაა, რაც საჯარო სკოლების საერთო რაოდენობის დახლოებით 10 %-ს შეადგენს და შესაბამისად მნიშვნელოვანია ამ სკოლების რეფორმირებაც.

აღსანიშნავია ამ არაქართულენოვან საჯარო სკოლებში ენის სწავლების საკითხებიც და ამ მიმართულებით განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მოქანეობის კონკრეტული პროექტები და მათი შედეგები. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ გადადგა კონკრეტული ნაბიჯები ეთნიკური უმცირესობების განათლების პრობლემების მოსაგარებლად. კერძოდ, 1) ახალი სასწავლო გეგმები და სახელმძღვანელოები იქნა შემუშავებული ქართულის, როგორც მეორე ენისათვის. 2) ქართული ენის, როგორც მეორე ენის, პედაგოგები გადამზადდნენ ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის რეგიონებში. 3) ქვემო ქართლსა და სამცხე-ჯავახეთში გაიგზავნენ ქართული ენის პედაგოგები. 4) ქართულის, როგორც მეორე ენის, ახალი საგანმანათლებლო მოდული შემუშავდა უმაღლესი სასწავლებლებისთვის.

მიუხედავად ზემოთ ჩამოთვლილი დონისძიებებისა, ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეთა შედეგები, თუნდაც უმაღლეს სასწავლებლებში მისაღებ ერთიან ეროვნულ გამოცდებულებული არ გაუმჯობესებულა. როგორც ჩანს, ქართულის, როგორც მეორე ენის, როგორც ცალკე აღებული საგნის, სწავლების გაუმჯობესება საქმარისი არ არის ამ პრობლემის მოსაგარებლად. უფრო სტრატეგიული დონისძიებებია გასატარებელია, რათა ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეებს მიუცემ განათლების თანაბარი შესაძლებლობა უმრავლესობასთან მიმართებაში. აღსანიშნავია ის ფაქტიც, რომ 2008 წლის ერთიან ეროვნულ გამოცდებში, ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებმა ზოგადი უნარების ტესტი მშობლიურ ენაზე ჩააბარეს. მიუხედავად ამისა, მათი შედეგები საქმარებლის დაბალი აღმოჩნდა ქართულენოვან აბიტურიენტებთან შედარებით (გამოცდების ეროვნული ცენტრის მონაცემი). აღნიშნული უსევამს ხახს რომ მთლიანად არაქართულენოვან სკოლებში სასწავლო პროცესი მოითხოვს რეფორმირებას და საქმე მხოლოდ ენობრივი კომპეტენციის დაბალი დონით არ შემოიფარგლება. მნიშვნელოვანია იმის გამოკვლევაც, რომ არაქართულენოვანი სკოლების აბიტურიენტების დაბალი შედეგი შესაძლებელია გამოწვეულია იმ ფაქტით, რომ ამ სკოლების “საუკუთესო” სასწავლებლად არ ირჩევენ ქართულ უმაღლეს სასწავლებლებს და მხოლოდ შედარებით “ნაკლებად წარმატებულნი” აგრძელებენ უმაღლეს განათლებას საქართველოში. ასევე თუ ისე ერთი რამ ცხადია, არაქართულენოვან სკოლებთან მიმართებაში სწავლების ხარისხის ამაღლების მიზნით სერიოზული რეფორმებია გასატარებელი. მულტილინგვიური/მულტიკულტურული განათლება შესაძლებელია იქცეს ამ ხიტუაციაში პრობლემის გადაწყვეტის ოპტიმალურ გზად.

საკანონმდებლო კონტექსტი

საკანონმდებლო კონტექსტი ენობრივი პოლიტიკის თვალსაზრისით საკმაოდ საინტერესოა საქართველოში. კანონმდებლობა ძირითადად ორი მიმართულებითაა შექმნილი: 1) სახელმწიფო ადმინისტრირება და 2) ადამიანის / უმცირესობათა უფლებების დაცვა. ერთი მხრივ, გაძლიერებულია სახელმწიფო ენის სტატუსი, 1995 წელს მიღებული საქართველოს კონსტიტუციის მე-8 მუხლის შესაბამისად, საქართველოში სახელმწიფო ენაა ქართული, ხოლო აფხაზეთის ტერიტორიაზე –

აფხაზურიც. 1998 წლის საქართველოს კანონის საჯარო სამსახურის შესახებ 98-ე მუხლის პირველი პუნქტის შესაბამისად სახელმწიფო მოხელე ვალდებულია ფლობდეს სახელმწიფო ენას და სახელმწიფო ენის არცოდნა შეიძლება გახდეს პირის სამსახურიდან დათხოვის მიზეზი. 2005 წლის საქართველოს კანონის ადგილობრივი თვითმართველობის შესახებ მე-9 მუხლის შესაბამისად, ქართული ენა უნდა გამოიყენებოდეს ყველა ღონის მმართველობის სხდომებზე და საარჩევნო კოდექსის მიხედვით ყველა პარლამენტიარმა უნდა იცოდეს სახელმწიფო ენა. ამ მიმართულებით აღსანიშნავია აგრეთვე საქართველოს ადმინისტრაციული საპროცესო კოდექსის მიხედვით დაინტერესებული მხარე ვალდებულია საჩივარი / განცხადება ან სხვა ღოკუმენტი ადმინისტრაციულ ორგანოში წარადგინოს სახელმწიფო ენაზე, თუ ეს ღოკუმენტი არ არის წარდგენილი სახელმწიფო ენაზე „დაინტერესებული მხარის“ ვალდებულებაა მოახდინოს ამ ღოკუმენტის სახელმწიფო ენაზე თარგმნის უზრუნველყოფა და მისი ნოტარიულად დამოწმება. (საერთაშორისო კრიზისების ჯგუფი, 2006). საქართველოს კონსტიტუციის 85-ე მუხლის მე-2 პუნქტის შესაბამისად სასამართლო პროცესი ხორციელდება სახელმწიფო ენაზე. მეორე მხრივ კი საქართველოს კანონმდებლობა იცავს უმცირესობებს, საქართველოს კონსტიტუცია ცალსახად აფიქსირებს საქართველოს ყველა მოქალაქის თანასწორობას და უმცირესობათა უფლებების დამცავი მექანიზმები ჩადგებულია კონსტიტუციის 38-ე, 39-ე და 85-ე მუხლებში; უმცირესობათა უფლებების დამცავი კანონმდებლობა გვხვდება საქართველოს კანონებში მოქალაქეობის შესახებ, კულტურის შესახებ, სისხლის სამართლის კოდექსში, სამოქალაქო კოდექსში. რაც შეეხება უმცირესობათა საგანმანათლებლო უფლებას – ის მკეთრად არის დაცული საქართველოს კანონებში ზოგადი განათლებისა და უმაღლესი განათლების შესახებ. 2005 წელს მიღებული ახალი კანონის „ზოგადი განათლების შესახებ“ მე-4 მუხლის პირველი პუნქტის შესაბამისად საქართველოს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლების ენა არის ქართული, ხოლო აფხაზეთის ავტონომიურ რესპუბლიკაში – ქართული და აფხაზური. ამავე მუხლის მე-3 პუნქტის მიხედვით, საქართველოს მოქალაქეებს, რომელთაოვისაც ქართული ენა არ არის მშობლიურ ენა, უფლება აქვთ, ზოგადი განათლება მიიღონ თავისთვის მშობლიურ ენებზე უმაღლესი განათლების სფერო რეგულირდება 2004 წლის კანონით უმაღლესი განათლების შესახებ, რომლის მე-4 მუხლი ამბობს, რომ უმაღლეს სასწავლებლებში სწავლების ენაა ქართული, ხოლო აფხაზეთში – აფხაზურიც, თუმცა იგივე მუხლი აღნიშნავს, რომ სხვა ენებზე სწავლება დასაშვებია, თუ ამას ითვალისწინებს საერთაშორისო ხელშეკრულებები ან ნებადართულია განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ (ვეტლი, 2005). 2004 წლის საქართველოს კანონის საზოგადოებრივი მაუწყებლის შესახებ მე-16 მუხლის მიხედვით, საზოგადოებრივი მაუწყებელი ვალდებულია, ინფორმაცია გაავრცელოს უმცირესობათა ენებზეც და აგრეთვე შექმნას სატელევიზიო პროგრამები, რომლებიც მიზანმიმართული იქნება ეთნიკური უმცირესობებისთვის.

ზემოთ მითითებული კანონებიდან გამომდინარე, ნათელია, რომ საქართველოს კანონმდებლობა ცალსახად უსგამს ხაზს სახელმწიფო ენის მნიშვნელობას სახელმწიფო აღმინისტრირების სფეროში და ამასთანავე ქმნის გარანტიებს ეთნიკური უმცირესობების უფლებების დასაცავად, მათ შორის მშობლიურ ენაზე განათლების მიღების უფლება. დღევანდელ ეტაზე, ალბათ, ყველაზე მნიშვნელოვანია ამ საკანონმდებლო ორივე მიმართულების აღსასრულებლად რეალური მექანიზმების ჩადება. ორივე საკანონმდებლო მიმართულების აღსრულება და განხორციელება შესაძლებელი იქნება მხოლოდ ეთნიკური უმცირესობების სწორი საგანმანათლებლო პოლიტიკის წყალობით. სწორედ მულტილინგვური განათლების პოლიტიკაა ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი გამოსავალი, რათა ეს ორივე საკანონმდებლო მიმართულება აღსრულდეს და განხორციელდეს იქნეს რეალობაში.

თეორიული კონტექსტი

ეთნიკური უმცირესობების განათლების პოლიტიკა შეიძლება დაიყოს სამ ძირითად პარადიგმად:

1) ასიმილატორული საგანმანათლებლო პარადიგმა, რომელიც გულისხმობს ეთნიკური უმცირესობათა წარმომადგენელთათვის მხოლოდ დომინანტი ეთნიკური ჯგუფის ენაზე განათლების მიღების შესაძლებლობას და უფლების წართმევას, მათ მშობლიურ ენაზე მიიღონ განათლება და შეინარჩუნონ და განავითარონ თავიანთი კულტურა. ეს მიდგომა მთლიანად ჯდება ვა გენეპის მოდელში (1960), რომელიც მოიცავს სამფაზიან პროცესს (სეპარაცია, ტრანზიტი და ინკორპორაცია) და გულისხმობს პიროვნების სრულ მოწყვეტას მშობლიური კულტურისგან და სრულ ასიმილაციას დომინანტ ეთნიკურ ჯგუფთან (რენდონი, ჯალომო და ნორა, 2003). მნიშვნელოვანია განვასხვავოთ ორი მიდგომა ასიმილატორული პარადიგმის შიგნით: ა) ნებაყოფლობითი ასიმილაცია და ბ) ძალდატანებითი ასიმილაცია. განსხვავება ამ ორ მიდგომას შორის ისაა, რომ ნებისმიერ ინდივიდს აქვს უფლება, ნებაყოფლობით იქნეს ასიმილირებული დომინანტ ეთნიკურ ჯგუფთან და ეს არ შეიძლება განიხილებოდეს, როგორც მისი უფლებების დარღვევა (სვანიძე, 2005).

2) იზოლაციონისტური საგანმანათლებლო პარადიგმა, რომელიც გულისხმობს განათლებას მხოლოდ ეთნიკური უმცირესობების მშობლიურ ენაზე, რაც ნიშნავს ეთნიკური უმცირესობების მხრიდან ნებაყოფლობით იზოლაციას დომინანტი ეთნიკური ჯგუფისგან.

3) პლურალისტური / ინტეგრაციული საგანმანათლებლო პარადიგმა, რომელიც გულისხმობს ისეთი მოდელის შექმნას, რომელიც ხელს შეუწყობს ინდივიდის კომპეტენციას თრ ენაზე და კულტურაში. ეს პარადიგმა უარყოფს როგორც ასიმილატორულ, აგრეთვე იზოლაციონისტურ პარადიგმებს და, ერთი მხრივ, გულისხმობს ეთნიკური უმცირესობების მხრიდან მშობლიური ენისა და კულტურის შენარჩუნებას და განვითარებას და მეორე მხრივ დომინანტი ეთნიკური ჯგუფის ენასა და კულტურისადმი ზიარებას. ეს მიდგომა მთლიანად ჯდება დი ანდეს მიერ

შემოთავაზებულ „ორმაგი სოციალიზაციის“ მოდელში (1984), რომელიც გულისხმობს, რომ ამ მოდელის პირობებში ინდივიდს ექნება შესაძლებლობა ეფექტური და წარმატებული ფუნქციონირების როგორც მშობლიურ, ასეთვე დომინანტი ეთნიკური ჯგუფის კულტურულ გარემოში (რენდონი, ჯალომო და ნორა, 2003).

საქართველოს განათლების სისტემა დღესდღეობით სთავაზობს ეთნიკურ უმცირესობებს მხოლოდ ასიმილაციორული ან იზოლაციონისტური პარადიგმების ფარგლებში განათლების მიღების შესაძლებლობას და ადგილი არ აქვს დატოვებული პლურალისტური / ინტეგრაციული საგანმანათლებლო პარადიგმისთვის. სწორედ ასიმილაციორული და იზოლაციონისტური საგანმანათლებლო პარადიგმიდან პლურალისტური / ინტეგრაციულ საგანმანათლებლო პარადიგმაზე გადასვლა უნდა იყოს ეთნიკური უმცირესობების განათლების პოლიტიკის ქვაკუთხედი. აღნიშნული გადასვლა ყველაზე ეფექტურად შეიძლება განხორციელდეს მულტილინგვური / ბილინგვური განათლების პირობებში.

მულტილინგვური / ბილინგვური განათლების პოლიტიკის განხორციელების პრობლემები საქართველოში

მულტილინგვური / ბილინგვური პოლიტიკის აუცილებლობის თეორიული და პრაქტიკული დასაბუთების შემდეგ, მნიშვნელოვანია შევეხოთ იმ ასპექტებს, რის გამოც მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის განხორციელება მაინც პრობლემაზე და გადაუქრედ საკითხად რჩება საქართველოს რეალობაში. მულტილინგვური განათლების პოლიტიკასთან დაკავშირებული პრობლემატიკა შესაძლებელია ორ ჯგუფად დაყოო: (ა) პოლიტიკური და (ბ) სტრუქტურული.

მულტილინგვური განათლების პრობლემების პოლიტიკურ ასპექტებს რამდენიმე გადამწყვეტი მიზეზი აქვს. მნიშვნელოვანია განვასხვავოთ საქართველოში მულტილინგვური განათლების პოლიტიკური კონტექსტი და სხვა სახელმწიფოებში (მაგალითად ამერიკის შეერთებულ შტატებში) არსებული პოლიტიკური კონტექსტი. ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბილინგვური განათლების მოთხოვნა გახლდათ მ-20 საუკუნის 60-იან წლებში გაშლილი სამოქალაქო უფლებების მოძრაობის ნაწილი და მოთხოვნა ბილინგვური განათლების მიღების შესახებ მოდიდა უმცირესობათა წარმომადგენლებისგან (კროუფორდი, 2000). საქართველოს რეალობაში კი მულტილინგვური / ბილინგვური განათლების პროგრამების დაწყების ინიციატივა მოდის ხელისუფლებისგან და ეს ინიციატივა ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებისგან ხშირ შემთხვევაში აღიქმება, როგორც მათი საგანმანათლებლო უფლებების შეზღუდვა (პირადი კომუნიკაცია, 2007). შესაბამისად, საქართველოს რეალობაში მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის პრობლემატიკა საკმაოდ კომპლექსური შეიძლება იყოს და მოიცავდეს სახელმწიფო ენის სწავლებასა და მულტილინგვურ / ბილინგვურ სკოლებში განათლების მიღებაზე წინააღმდეგობას..

მნიშვნელოვანია მულტილინგვური განათლების პოლიტიკასთან დაკავშირებული სტრუქტურული პრობლემებიც. სტრუქტურული პრობლემები მოიცავს ისეთ ფაქტორებს, როგორიცაა მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის მიზნის სიცხადვა, რესურსების ნაკლებობის პრობლემატიკა და სახელმწიფოსა და სკოლის მიერ ამ რესურსების შევსების გზები (ნიეტო, 2005). სამი ძირითადი საკითხი იკვეთება სტრუქტურული პრობლემების თვალსაზრისით: 1) ფინანსური რესურსი; 2) ადამიანური / საკადრო რესურსი და 3) სასწავლო პროგრამები და სახელმძღვანელოები. მოკლედ განვიხილავ თოთოვეულ ამ პრობლემას.

მულტილინგვური განათლების ფინანსური უზრუნველყოფა უმნიშვნელოვანებია და მჭიდროდ არის დაკავშირებული პოლიტიკური სახის პრობლემებთან. მულტილინგვური განათლების რეფორმა მოითხოვს დიდ ფინანსურ რესურსს სახელმწიფო ბიუჯეტიდან.

მეორე, სტრუქტურული პრობლემა გახლავთ საკადრო რესურსის სიმწირე, რომელიც შეიძლება ერთ-ერთი ყველაზე მძიმედ მოსაგვარებელი აღმოჩნდეს საქართველოს რეალობაში. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს პქნდა სერიოზული პრობლემა არაქართულენოვანი სკოლების მხოლოდ ქართულის ენის პედაგოგებით უზრუნველსაყოფად. ერთადერთ გამოსავლად გადაწყდა ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში საქართველოს დედაქალაქიდან და სხვა რეგიონებიდან პედაგოგთა მივლინება და მათთვის დამატებითი გრანტების გამოყოფა წახალისების მიზნით. ეს მოდელი არ იმუშავებს მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის კონტექსტში. ადგილობრივი პედაგოგები, ისევე როგორც ადგილობრივი მოსახლეობა არ დაუშვებს ჩასული პედაგოგის სასწავლო პროცესში ჩართვას. ერთადერთი გამოსავლი ადგილობრივ პედაგოგებზე დაყრდნობაა, რომლებიც ვერ ფლობენ სახელმწიფო ენას. ენის კურსები და მათი მომზადება ბილინგვური სწავლების მეთოდიკაში არის სერიოზული ინსტრუმენტი ამ პედაგოგების გადასამზადებლად, თუმცა, შესაძლოა, არც ეს აქტივობები აღმოჩნდეს საკმარისი მაქსიმალური ეფექტის მისაღებად. არის კიდევ ერთი ფსიქოლოგიური მომენტი, რომელიც შესაძლებელია აგრეთვე შემაფერხებელ ფაქტორად იქცეს მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის განხორციელების პროცესში. პედაგოგებისთვის, რომელთაც ქართულ ენაზე საუბარიც კი უჭირთ, ძალიან რთული იქნება, ჩაატარონ გაკვეთილები ქართულ ენაზე. ამასთანავე, საკმაოდ რთულია ფსიქოლოგიურად მოსწავლისთვის, რომელმაც იცის, რომ პედაგოგი, გამართულად საუბრობს მის მშობლიურ ენაზე, ისაუბროს გაკვეთილის პროცესში ქართულ ენაზე. ეს პრობლემა ნათლად გამოჩნდა ქართულის, როგორც მეორე ენის, გაკვეთილებზე. ქართული ენის თითქმის ყველა მასწავლებელი, რომელიც ფლობდა ეთნიკური უმცირესობების მშობლიურ ენას, ატარებდა ქართული ენის გაკვეთილებს ამ ენაზე. შესაბამისად, მოსწავლეთა მიღწევები ქართული ენის ფლობის თვალსაზრისით უმნიშვნელო იყო. უფრო მეტიც, ქართული ენის ის მასწავლებლები, რომლებიც ვერ ფლობდნენ მოსწავლეთა მშობლიურ ენას, უკეთ შეისწავლეს ეს ენა, ვიდრე

მოსწავლეებმა ქართული ენა. ამ საკითხის მოგვარების გზებზე მოხსენების შემდეგ ნაწილში ვისაუბრებ, სადაც ბილინგვურ სწავლებასთან დაკავშირებული პრობლემების მოგვარების გზებს განვიხილავ. შაკადრო პრობლემებთან მიმართებაში აღსანიშნავია, რომ ბილინგვური/მულტიკულტურული განათლების მიმართულებით სერიოზული დაფიციტია საექსპერტო და სამეცნიერო კუთხითაც. მ მიმართულებით გამოცდილება საქართველოში ფაქტიურად არ არსებობს. ქვე აღსანიშნავი სკოლის აღმინისტრაციის მოუმზადებლობის საკითხი აღნიშნული რეფორმის იმპლიმენტაციისას და მათი გადამზადებაც და/ან მომზადება მნიშვნელოვანი საკითხი იქნება რეფორმის პროცესში

მესამე პრობლემა უკავშირდება სასწავლო გეგმებსა და სახელმძღვანელოებს. მაგალითად, საზოგადოებრივი მეცნიერების სასწავლო გეგმა და სახელმძღვანელო განსაკუთრებული სიფრთხილეს საჭიროებს. არსებობს სხვადასხვა ისტორიული ფაქტის განსხვავებული ინტერპრეტაციები, რელიგიური საკითხების განსხვავებული ხედვები, აღნიშნული ფაქტების კულტურული აღქმა სხვადასხვა უთნიკურ ჯგუფს განსხვავებული აქვს. არსებობს კვლევები, რომელიც ხაზს უსვამს, რომ საზოგადოებრივი მეცნიერების სასწავლო სახელმძღვანელოები(პერძოდ ისტორიის) ეთნოცენტრულია თავიში შინაარსით. შესაბამისად, მულტიკულტურიზმი, კულტურულად პასუხისმგებლობიანი პედაგოგიური მიდგომისა და საგანმანათლებლო პლურალიზმის ასახვა არის ერთ-ერთი გამოსავალი ამ სიტუაციაში (ბენკსი და სხვები, 1993). სამოქალაქო განათლების საგნისადმიც საჭიროა უფრო სხვა ტიპის მოთხოვნების ასახვა სასწავლო გეგმებში, ვიდრე ეს ქართულენოვანი სკოლების სასწავლო გეგმაშია და ამ საგნის დაგეგმვასა და განხორციელებასაც განსხვავებული მიდგომები ესაჭიროება. ამ პრობლემების მოგვარების გზებზეც სტატის შემდეგ თავში ვისაუბრებთ.

სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებული საკითხიც განსხვავებულ მიდგომას მოითხოვს არაქართულენოვან სკოლებთან მიმართებით. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს პოლიტიკა სახელმძღვანელოებთან მიმართებით ემყარება საბაზრო ეკონომიკის პრინციპებს. გამომცემლობები ავტორთა ჯგუფთან ერთად გამოსცემენ სახელმძღვანელოებს ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან შესაბამისობაში და სამინისტროს მიერ ენიჭებათ სახელმძღვანელოებს გრიფი. ხოლო სკოლებს ენიჭებათ უფლებამოსილება, თავად აირჩიონ სასწავლო პროცესისთვის კონკრეტული სახელმძღვანელოები გრიფირებულ სახელმძღვანელოთა შორის. შესაბამისად, მოსწავლის მშობელი იდენს სკოლის მიერ არჩეულ სახელმძღვანელოს. არაქართულენოვან სკოლებთან მიმართებით სხვა რეჟიმი მოქმედებს. არაქართულენოვანი სკოლები სახელმძღვანელოებს იდებენ აზერბაიჯანიდან და სომხეთიდან უფასოდ და უფასოდ ურიგებენ მოსწავლეებს. აღსანიშნავია, რომ ეს სახელმძღვანელოები შედგენილია სომხეთისა და აზერბაიჯანის სასწავლო გეგმის შესაბამისად და არ შეესაბამება საქართველოს ეროვნულ სასწავლო გეგმას. საბაზრო ეკონომიკის პრინციპის ამოქმედებამ არაქართულენოვან სკოლებშიც შესაძლებელია გამოიწვიოს ამ სახელმძღვანელოებზე უარის თქმა და შესაძლებელია მშობლებმა საერთოდ არ შეუძინონ სახელმძღვანელოები. ეს მოსაზრება განსაკუთრებით რეალურია

ქვემო ქართლის რეგიონში, სადაც კომპაქტურად სახლობს აზერბაიჯანულენოვანი მოსახლეობა. ქვემო ქართლში არა მარტო ქართული ენის სწავლების პრობლემა დგას, არამედ სერიოზულად დგას საერთოდ მოსწავლეთა მიერ ზოგადი განათლების მიღების პრობლემაც (ყურბანოვი, 2007). თუმცა ამ პრობლემის გადასაჭრელადაც არსებობს რამდენიმე გამოსავალი, რაზეც აგრეთვე სტატიის შემდეგ თავში ვისაუბრებთ.

ბილინგვური განათლების მომავალი პერსპექტივები საქართველოში და ძირითადი სტრატეგიული რეკომენდაციები

ბილინგვური განათლების პოლიტიკის განხორციელების პროცესი სამ მნიშვნელოვან მიმართულებას მოიცავს. ეს მიმართულებები ძალიან მჭიდროდ არის ერთმანეთთან დაკავშირებული და ერთმანეთს არანაირად არ გამორიცხავენ. (ა) სისტემური ბილინგვური განათლება, რომელიც ითვალისწინებს ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკის გატარებას ცენტრალურ დონეზე; ამ პოლიტიკის ფინანსური და საკანონმდებლო უზრუნველყოფა; (ბ) ინსტიტუციონალური ბილინგვური განათლება, რომელიც ითვალისწინებს ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკის გატარებას ინსტიტუციონალურ დონეზე; (გ) პედაგოგიური, რომელიც ითვალისწინებს ბილინგვური განათლების რეფორმის იმპლიმენტაციას უშუალოდ საკლასო ოთახში. ამ მიმართულებით მნიშვნელოვანია სასწავლო პროცესისთვის საჭირო სასწავლო გეგმებისა და სახელმძღვანელოების შექმნა და მომზადება, აგრეთვე მასწავლებელთა გადამზადება. შევეცდები, მოკლედ განვიხილო ბილინგ-ვური განათლების რეფორმის სამივე მიმართულება საქართველოს დღევანდვლობის პირობებში და ჩამოვაყალიბო სპეციფიკური რეკომენდაციები, რომლებიც ბილინგვური პროგრამების შექმნისა და საგანმანათლებლო რეფორმის წარმატებით განხორციელებისაკენ არის მიმართული.

სისტემური ბილინგვური განათლება

როგორც ზემოთაც აღინიშნა, სისტემური ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკა ამ პროგრამის განხორციელების პოლიტიკურ დონეს მოიცავს. წინა თავში შევეხეთ იმ პოლიტიკურ პრობლემებს, რომლებიც ბილინგვურ განათლებასთან არის დაკავშირებული. უპირველეს ყოვლისა, მნიშვნელოვანია საკანონმდებლო პაკეტის შექმნა, რომელიც ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკის ძირითად მიმართულებებს განსაზღვრავს. ამ პოლიტიკის განვითარებისათვის კი აუცილებელი წინაპირობაა, ზუსტად იყოს განსაზღვრული ამ პოლიტიკის მიზნები და მიმართულებები. როგორც პირბერები აღნიშნავდა, ბილინგვური განათლება არის „რესურსი და არა პრობლემა, რომელიც უნდა გადაიჭრას.“, (2000, გვ. 173). ხოლო ვარგები (2004) კი ხაზს უსვამს ორ განსხვავებულ მიდგომას ბილინგვური განათლების აღქმისას: პირველი მიდგომა გულისხმობს, რომ ბილინგვური განათლების მთავარი მიზანი მშობლიური ენიდან მეორე ენაზე გადასვლაა. მეორე მიდგომა რადიკალურად

განსხვავდება პირველისგან და გულისხმობს, რომ ბილინგვური განათლების მთავარი მიზანი ორი ენის ერთდროულად სრულყოფაა. ტრილოსის (1998) განმარტებით, ბილინგვური განათლების პოლიტიკა აუცილებლად უნდა უსვამდეს ხაზს იმ ხუთ მიზანს, რომელიც ბილინგვურ განათლებას უდევს საფუძვლად. 1) ბიკულტურიზმი, ანუ „უნარი, თავი იგრძნო საზოგადოების სრულყოფილ წევრად, როგორც საკუთარ ეთნიკურ ჯგუფში, აგრეთვე დომინანტი ეთნიკური ჯგუფის გარემოცვაში; 2) ბილინგვალიზმი, ანუ მაღალპროფესიული უნარი, ფლობდე თრ ენას; 3) ორი კულტურის ფუნდამენტური დირექტულებებისადმი ზიარება; 4) კეთილ-განწყობილი დამოკიდებულება განსხვავებული ლინგვის-ტური და კულტურული ჯგუფების მიმართ; 5) ეთნიკური უმცირესობებისთვის თანასწორი განათლების მიღების საშუალება (ამონარიდი მეხია, 2004, გვ. 394). ამასთან, ბილინგვური განათლება არ უნდა ატარებდეს „საკომპეტენციო და დამაბალანსებელ“ ხასიათს, არამედ უნდა იყოს „გამამდიდრებული-შემმატებელი“ საშუალების მომცემი პროგრამა (სან მიგელი, 2003 გვ. 30). შესაბამისად, ასეთი ტიპის პროგრამა სახარბიელოა უმრავლესობის წარმომადგენლებისთვისაც და ეთნიკური უმრავლესობის წარმომადგენელ მოსწავლეებსაც ასეთივე წარმატებით შეუძლიათ, მონაწილეობა მიიღონ ამ პროგრამებში. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმ რეგიონებისათვის, სადაც ეთნიკური უმრავლესობა უმცირესობით არის წარმოდგენილი. შესაბამისად, მიზნის ნათლად დასახვას მნიშვნელოვანი როლი ენიჭება ბილინგვური განათლების პოლიტიკისადმი პოზიტიური დამოკიდებულებების შესაქმნელად და მისი წარმატებით განხორციელებისათვის (ნიკო, 2005).

მეორე, მნიშვნელოვანი სტრატეგია სისტემურ დონეზე მულტილინგვური / ბილინგვური განათლების პოლიტიკის ეტაპობრიობაა. აქ ორი, ალტერნატიული გზა არსებობს ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკის გასატარებლად: პირველი, პროგრამების თანამიმდევრობითი განხორციელებაა, და მეორე, კველა ეთნიკური უმცირესობის სკოლებში პროგრამების ერთდროული დასახვა და განხორციელება. ვფიქრობ, ეტაპობრივი პოლიტიკა გამართლებულია საქართველოს რეალობისათვის ზემოთ აღნიშნული პრობლემებიდან გამომდინარე. სან მიგელი (2003) ბილინგვური პროგრამების განხორციელებას ორ ეტაპად ყოფს, რომლებიც ნებაყოფლობითი და სავალდებულოა ამჟრიკის შეერთებულ შტატებში. საქართველოს შეუძლია ამჟრიკის მაგალითი აიღოს და პირველ ეტაპზე ნებაყოფლობითი ბილინგვური პროგრამები დანერგოს და, ამავდროულად, მოახდინოს მომზადება მეორე, სავალდებულო ეტაპისთვის. თუმცა უფრო მიზანშეწონილია, რომ მულტილინგვური განათლება სკოლის ნებაყოფლობით არჩევანს უკრძნობოდეს და მისი წარმატებით განხორციელების შემთხვევაში, სკოლები თანდათან გადავლენ მულტილინგვური განათლების სხვადასხვა მოდელზე, რაც თავიდან აგვაცილებს იმ შესაძლო პოლიტიკურ გართულებებს, რაც შეიძლება მოიტანოს მულტილინგვურ განათლებაზე გადასვლის საფალდებულო მოდელმა. ამ ეტაპისათვის, ნებაყოფლობითი / მულტილინგვური / ბილინგვური პროგრამის ფარგლებში შესაძლებელია მულტილინგვური / ბილინგვური საგანმანათლებლო ფონდის დაარსება, ან შესაძლებელია ბილინგვური განათლების

კომპონენტის ასახვა გაუჩერული დაფინანსების სისტემაში. სკოლები მხოლოდ ნებაყოფლობით საფუძველზე დაიწყებენ ამ პროგრამაში მონაწილეობას და პროექტების წარდგენის გზით მიღებები დამატებით სუბსიდიებისა თუ სხვა ტიპის წახალისებებს ცენტრალური ბიუჯეტიდან მუდტილინგვური პროგრამების რეალიზებისათვის. თუმცა, მნიშვნელოვანია, რომ სკოლები მომზადენენ ამ პროცესის განხახორციელებლად ან მათ ეს პროცესი არასამთავრობო სექტორთან და / ან უმაღლეს სახწავლებლებთან თანამშრომლობით განხახორციელონ. მეორე მხრივ, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს შეუძლია ძალისხმება მიმართოს სახწავლო გეგმებისა და სახელმძღვანელოების შექმნაზე, მასწავლებლებთა გადამზადებაზე, თემის, სკოლის და მშობელთა ჩართულობის უზრუნველყოფაზე.

მესამე, მნიშვნელოვანი საკითხი - მუდტილინგვური / ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგ-რამების ფინანსური უზრუნველყოფა. მუდტილინგვური / ბილინგვური განათლების საკანონმდებლო და პოლიტიკური უზრუნველყოფის შემდგომ მნიშვნელოვანია ამ პოლიტიკის განხორციელებისათვის აუცილებელი და საკმარისი ფინანსების გამოყოფა. ეთნიკურ უმცირესობათა სკოლების რეფორმა ძალიან დიდ თანხებთან შეიძლება იყოს დაკავშირებული. საგულისხმოა, რომ ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამების განხორციელება შეკვეთით ბიუჯეტის პირობებში შეუძლებელია. ბალტიისპირეთის ქვეყნების გამოცდილება საქართველოსათვის ფასდაუდებელ გამოცდილებად შეიძლება მივიჩნიოთ. ამ ქვეყნებმა საერთაშორისო ორგანიზაციების მიერ გამოყოფილი გრანტები გამოიყენეს ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკის დაწყებისათვის. შესაბამისად, მათ შეძლეს მყარი საფუძველი შექმნათ ამ პერიოდში და შემდგომ კი სახელმწიფო დაფინანსებით გაეგრძელებინათ დაწყებული პოლიტიკა. ამ პერიოდში ქვეყნებისათვის ძირითად დონორებს ევროპის კომისია (PHARE და მეხუთე ჩარჩოს პროგრამები), გაეროს განვითარების პროგრამა და ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა უმაღლესი კომისარი წარმოადგენდა. სწორედ იგივე საერთაშორისო ორგანიზაციები გამოხატავენ თავიანთ მზაობას, მოახდინონ ფინანსური წყაროების მობილიზება საქართველოს ეროვნული უმცირესობების განათლების საკითხების მოგვარებისათვის.

და ბოლოს, არანაკლებ მნიშვნელოვანია, რომ პოლიტიკურ დონეზე არ მოხდეს ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკის იზოლირება და მისი განხორციელება მხოლოდ განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მიერ. განათლება სამოქალაქო ინტეგრაციის სტრატეგიის ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანებს ნაწილს წარმოადგენს. ადგილობრივი მოსახლეობისთვის მნიშვნელოვანია კონკრეტული მაგალითები, რითაც ირწმუნებს საკუთარ პერსპექტივებს ქართულ სახელმწიფოში. ეს მაგალითები ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენელ სტუდენტთა უმაღლეს სახწავლებლებში ჩარიცხვის და იმ პროფესიონალების, რომლებიც სახელმწიფო ენას ფლობენ, დასაქმების ხელშეწყობაა. ამ ტიპის მაგალითები თავისთავად მნიშვნელოვანი წინაპირობაა ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკის წარმატებით გატარებისათვის.

შესაბამისად მნიშვნელო-ვანია, რომ ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკა პირდაპირ დაკავშირებული იყოს დასაქმების და ეკონომიკის პოლიტიკასთან.

მულტილინგვური / ბილინგვური განათლების განხორციელება ინსტიტუციონალურ დონეზე

მულტილინგვური / ბილინგვური განათლების ეფექტურად განხორციელებისათვის ინსტიტუციონალურ დონეზე, სამი მნიშვნელოვანი კომპონენტია გასათვალისწინებელი: სკოლის, თემის და მშობლების ჩართულობა ამ პროცესში.

პირველი კომპონენტი გულისხმობს სკოლის ჩართულობის მადალ ხარისხს მულტილინგვური / ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკის გატარების ეფექტურობისათვის. ოპონენტების აზრით ეს საკითხი კითხვებს ისედაც არ უნდა იწვევდეს, რადგან თავად სკოლაა ამ პოლიტიკის განმახორციელებელი ინსტიტუცია. თუმცადა, ჰქონდეთ არა, რომ ჩართულობა არ გულისხმობს იმ აქტივობების უბრალო განხორციელებას, რაც პროგრამით არის გაწერილი. სკოლის ჩართულობა მის აქტიურ მონაწილეობას გულისხმობს პროგრამის შექმნის პროცესში. სკოლების ჩართულობა პირველ ეტაპზე სპეციალური ბილინგვური მოდელების წარმოდგენით შეიძლება იქნეს მიღწეული. როგორც მეხია (2004) აღნიშნავს, ყოველმა ინსტიტუციამ (ამ შემთხვევაში სკოლამ) ბილინგვური განათლების მოდელი მისი განხორციელების სპეციფიკური სიტუაციებიდან გამომდინარე უნდა დასახოს. უფრო მეტიც, მნიშვნელოვანია, რომ მოხდეს „არა მხოლოდ რომელიმე მოდელის დანერგვა და გათავისება, არამედ იმის გაანალიზებაც – რამდენადაც კარგად არის ის მორგებული სპეციფიკურ ლოკალურ სიტუაციას... არ იქნეს მიღებული მხოლოდ იმიტომ, რომ კვლევის შედეგები ამტკიცებენ ამ მიდგომის ეფექტურობას“ (ბერდსმორი, 1995, გვ. 140). საქართველოს აქაც შეუძლია ლატვიის გამოცდილების გათვალისწინება, სადაც 5 განსხვავებული ბილინგვური მოდელის შემოთავაზება მოხდა განათლების სამინისტროს მიერ სკოლებში დასანერგად. უფრო მეტიც, თითოეულ სკოლას თავად შეუძლია საკუთარი მოდელის შექმნა და დანერგვა სპეციფიკის გათვალისწინებით (პოგან-ბრუნი და რამონიენი, 2004). ასეთივე არჩევანის შესაძლებლობა უნდა მიეცეთ საქართველოში საჯარო სკოლებს.

მეორე, მნიშვნელოვანი კომპონენტი ბილინგვური პროგრამების ეფექტური განხორციელებისათვის ადგილობრივი თემების აქტიური ჩართულობაა. თემის ჩართულობა დიდ მნიშვნელობას იძენს პოლიტიკის სიცოცხლისუნარიანობის გარანტიისათვის. თემის ჩართულობის განმტკიცება შეიძლება პირდაპირი მენეჯმენტის ან კონსულტაციების საშუალებით მოხდეს. ადგილობრივმა ძალისხმეულობების და ურთიერთდაკავშირებულ მართვამდე შეიძლება მიგვიყვანოს. თემის ჩართულობა ასევე ძალიან მნიშვნელოვანია ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ სტუდენტებთან მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის მიზნის ზუსტად და სწორად მისაგადა, რათა ისინი დარწმუნდნენ, რომ ეს პოლიტიკა ემსახურება მათთვის

თანასწორი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნას უმრავლესობის წარმომადგენელ მოსწავლეებთან მიმართებით (პოგან-ბრუნი და რემონიერე, 2004).

„მშობელთა ჩართულობა“ მესამე მნიშვნელოვანი კომპონენტია ეთნიკური უმცირესობების განათლებასთან დაკავშირებული პროგრამების წარმატებისათვის (სვეინი და პერნა, 2000). მშობლებს, ერთის მხრივ ძალიან დიდი გავლენა გააჩნიათ ბილინგვური განათლების პოლიტიკისადმი პოზიტიური ან ნეგატიური კლიმატის შესაქმნელად და შეუძლიათ უზრუნველყონ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეთა მზაობა მულტილინგვური სწავლების პროცესისადმი. შესაბამისად, მშობლები მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენენ მულტილინგვირი / ბილინგვური განათლების პროგრამების განსახორციელებლად. ხოლო მეორე მხრივ, მშობლების განათლება და ჩართულობა სოციალური დირექტულებაცაა, რომელიც მნიშვნელოვანია ეთნიკური უმცირესობები-სათვის არა მარტო განათლების სფეროში, არამედ მომავალში წარმატებისათვის (პერნა და ტიტუსი, 2005). მულტილინგვური / ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამები, რომლებშიც მშობელთა ჩართულობა მაღალია, იძლევა იმის პირობას, რომ იმ მოსწავლეთა დაბალი მოსწრების პრობლემა, რომლებიც სახელმწიფო ენის არასაკმარისი ფლობით არის გამოწვეული, წარმატებით გადაიჭრება.

შეიძლება დავასკვნათ, რომ სკოლის, თემის და მშობლების ჩართულობას უდიდესი როლი ენიჭება ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამების წარმატებით განხორციელებაში. როგორც ნენსი ჰორნბერგერი აღნიშნავს, მნიშვნელოვანია „სკოლის ავტონომია იმ გადაწყვეტილების მიღების დროს, რომელი ენა გამოიყენოს სკოლებში“ (1987. გვ. 224). ეს მოსაზრება კარგად ჯდება ქართული რეალობის კონტექსტშიც.

ბილიგგური განათლების განხორციელების

პედაგოგიური ასპექტი

კულტურული ასპექტი მნიშვნელოვანი კომპონენტია სასწავლო გეგმის ეფექტურობისათვის ბილინგვურ სკოლებში. შმიტი-მადოქსი აღნიშნავს, რომ (1998): „კულტურულად ადეკვატური სწავლებისას ინსტრუქციული სტრატეგიის გამოყენება აბსოლუტურად ცვლის სწავლების ფორმას და შინაარსს. ენერგია და ძალისხმევა წინა პლანზე იქნება წამოწეული პედაგოგთა მიერ და ისინი გააძლიერებენ არა მარტო მოსწავლეთა კულტურულ იდენტიფიკაციას, არამედ საშუალებას აძლევენ მათ, უკეთ გამოხატონ თავიანთი მოსაზრებები, დამოკიდებულებები და ცოდნა პროდუქტის თუ პროცესის შესახებ (გვ. 313-314). აქვე აღსანიშნავია, რომ ბილიგგური/მულტილინგვური განათლების რეფორმა არ გულისხმობს მხოლოდ ენობრივ ასპექტებს და არ შემთხვევარგლება ენობრივი კომპეტენციებით. ამ რეფორმის განუყოფელი ნაწილია მულტიულტურული განათლება და ტოლერანტობა, რომელიც ასევე უნდა იყოს ასახული სასწავლო გეგმაში როგორც ქართულენოვანი ასევე არაქართულენოვანი სკოლებისათვის. მნიშვნელოვანია შეიქმნას ხაგნათაშორის ინტერკულტურული კომპეტენციების განვითარების კურიკულურულურული

პავორტი და სხვები (2004) აღნიშნავენ იმასაც, რომ ლიტერატურა ზუსტად ვერ საზღვრავს მასწავლებლის მნიშვნელობას ახალგაზრდების ბილინგვალიზმის განვითარებისას. ეს ახენილია ასევე კრაშენის თეორიების უმრავლესობაშიც, რომელიც თვლის, რომ „ენის უნაკლო ფლობა ბუნებრივი ათვისების პროცესში უფრო ხდება, ვიდრე სწავლების დროს“. ხორმესკი ასევე ხაზს უხვამს, რომ ენის ათვისება ბავშვებს ბუნებრივ გარემოებებში შეუძლია. (ხრომსკი, 1965, ლენენბერგი, 1967) და, შესაბამისად, უკიდურესად მნიშვნელოვანია ბავშვის ჩართვა თამაშზე დაფუძნებულ აქტივობებში. ერთადერთი ადამიანი, რომელსაც მოსწავლეებისათვის ბუნებრივი გარემოს შექმნა და შეუძლია მათი ჩაბმა თამაშზე დაფუძნებულ აქტივობებში, მასწავლებელია. აქედან გამომდინარე, მასწავლებლის მომზადება და გადამზადება ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანების კომპონენტია ბილინგვური საგანმანათლებლო რეფორმის განხორციელებისათვის.

როგორც ვარგები (2004) აღნიშნავს, „ბილინგვური განათლების პოლიტიზებული და საკამათო ბუნებიდან გამომდინარე ბილინგვალი მასწავლებლის პროფესიული როლის განსაზღვრა დიდი მნიშვნელობის ფაქტორი ხდება“. ამავე დროს, ბილინგვალი მასწავლებლის როლი უფრო გაფართოებული ხოციალური წევენისა და მათი პერსონალური გამოცდილებისა და ცხოვრების ფაქტორების გათვალისწინებით (ვარგები, 2004). თუ ყველა ამ მოსაზრებას ქართულ კონტექსტში აღვიქვამო, ადგილად მისახვედრია, რამდენად რთულია ბილინგვალი მასწავლებლის პროფესიული როლი. ერთი მხრივ, ბილინგვური განათლება ქეტად პოლიტიზებულია, ადგილობრივი ხოციალური რეალობა ძალიან რთულია, რადგან აქ ბევრი ადგილობრივი „მოთამაშე“, რომელიც ბილინგვური განათლების მოწინააღმდეგება, ერთგება ამ პროცესში, ხოლო, მეორე მხრივ, თავად მასწავლებლები ადგილობრივ სკოლებში „არაბილინგვალები“ არიან (ისინი თავად არ ფლობენ სახელმწიფო ენას) და, შესაბამისად, ბილინგვური განათლების პოლიტიკა მათთვის ზედმეტი წევენია. აღსანიშნავია, რომ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო ანხორციელებს მასწავლებლთა სერტიფიცირების რეფორმას. ბილინგვური მასწავლებლის სერტიფიცირებაც შესაბამისად უნდა აისახოს ამ პროცესში. არსებულ კითარებაში ბილინგვურ პედაგოგის მოუწვევს ძალიან ბევრი ტესტირების ჩაბარება (მაგალითად: ზოგად უნარებში, მშობლიურ ენაში, ქართულ როგორც მეორე ენაში, ბილინგვური სწავლების მეთოდიებაში). შესაბამისად ასეთმა მოთხოვნებმა უარყოფითი ასახვა შეიძლება პპოვს მასწავლებლებში. ამიტომ მნიშვნელოვანია მასწავლებლთა გადამზადების პოლიტიკა იყოს ძალიან დაბალანსებული. ერთის მხრივ მოიცავდეს მაღალი ხტანდარტების დაწესებას მასწავლებლებისათვის, ხოლო მეორეს მხრივ მათთვის წამახალისებელი მექანიზმების ამჟღვებას. წამახალისებელი მექანიზმები შეიძლება იყო ხელფასზე დანამატის განსაზღვრა ბილინგვური მასწავლებლებისთვის, გადასამზადებლად მათთვის დამატებითი ვაუჩერის გამოყოფა და ა.შ. აქვე აღსანიშნავია ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი. პედაგოგთა გადამზადების პროცესი რეფორმის შესაბამისად საბაზრო ეკონომიკის პრინციპებს ემყარება. იურიდიული პირები მასწავლებლების

პროგრამისთვის იღებენ აკრედიტაციას განათლების და მუცნიურების სამინისტროსგან და შემდგომ ანხორციელებენ პედაგოგთა მოზიდვას თავიანთ პროგრამებში. არაქართულენოვანი სკოლების პედაგოგთა გადამზადება პროგაიდერს დაუჯდება უფრო ძვირი, რამეთუ პედაგოგები ვერ ფლობენ სახელმწიფო ენას და პროგაიდერს მოუწვევს დამატებითი თანხების გაღება თარჯიმის მომსახირებისთვის. ამან შეიძლება არაქართულენოვანი სკოლების პედაგოგთა გადამზადება ბაზრისათვის არარენტაბელური გახადოს (პედაგოგებმა და არაქართულენოვანმა სკოლებმა ვერ შეძლონ გაზრდილი თანხის დაფარვა) და არაქართულენოვანი სკოლების პედაგოგების გადამზადების პროგრამაზე უარი თქვან პროგაიდერებმა. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია სახელმწიფო გარეგეული სუბსიდირება მოახდინოს ამ მიმართულებით, რომ არაქართულენოვანი სკოლების მახასიათებლები რეფორმის მიღმა არ დარჩნენ.

მასწავლებელთა გადამზადების მიმართებაში მნიშვნელოვანია გათვალისწინებული იქნებ ზემოთაღნიშნული თეზა, რომ ბილინგვური განათლება არ გულისხმობს მხოლოდ ენობრივ ასპექტებს. აგრეთვე მნიშვნელოვანია, რომ ბილინგვური განათლების რეფორმა არ შეიძლება მოიცავდეს თავისთავში მხოლოდ არაქართულენოვან სკოლებს. 21-ე საუკუნეში გლობალიზაციის გაოქანა და განათლების ინტერნაციონალიზაციის პირობებში საჯარო სკოლებმა უნდა უპასუხოს ამ რეალობას. მულტიკულტურული განათლება, ტოლერანტობა და მულტილინგვიზმის, როგორც ცხოვრების წესის აღიარება მნიშვნელოვანი ქაუკუთხედად უნდა იქცეს რეფორმის პროცესში. შესაბამისად კველა საჯარო სკოლის პედაგოგის მომზადება მნიშვნელოვანია მულტიკულტურული განათლების მიმართულებით და ამ მიმართულების ასახვა მნიშვნელოვანია მასწავლებელთა პროფესიულ სტანდარტსა და სერტიფიცირების ტესტირებაშიც. შესაბამისად მასწავლებლებს მოუწვევთ სერტიფიცირებისას მულტიკულტურული განათლების მიმართულებითაც მომზადება. აღსანიშნავია, რომ ამ მიმართულების ასახვა მოხდეს პედაგოგთა კვალიფიკაციის განახლების პროცესშიც. ამჟამინდელი მიღვომით სკოლა და თავად პედაგოგი განხსნდვრაგს საჭიროებებიდან გამომდინარე იმ პროგრამებს, რომლითაც ის მოახდენს მასწავლებლის კვალიფიკაციის განახლებას. სკოლისა და მასწავლებლისათვის აღნიშნულის დელეგირება მნიშვნელოვანი ნაბიჯია, თუმცა გამოცდილების არ ქონის გამო შესაძლებელია რისკებთან იყოს დაკავშირებული და პედაგოგთა გადამზადება არასასურველი მიმართულებით განხორციელდეს. შესაბამისად, შესაძლებელია შემუშავდეს ისეთი მოდელი, რომელიც ერთის მხრივ მისცემს მასწავლებელს და სკოლას საუკუთარი საჭიროებებიდან გამომდინარე მოახდინოს პროგრამის შერჩევა, ხოლო მეორეს მხრივ უზრუნველყოფს მათ მომზადება/გადამზადებას სახელმწიფო პოლიტიკიდან გამომდინარე რეალობის გათვალისწინებით. ალბათ უპრიანი იქნება მასწავლებლთა კვალიფიკაციის განახლების პროგრამები იყოს ა) სავალდებულო და ბ) არჩევითი. პროცენტულ გადანიშნულებაზე სავალდებულო და არჩევით პროგრამებს შორის შეიძლება დამატებით მხჯლობა. მულტიკულტურული განათლების პროგრამა

კი შესაძლებელია შეუვანილი იქნებ სავალდებულო პროცესამათა ნუსხაში, რათა პედაგოგმა შეძლოს 21-ე საუკუნის მოთხოვნების დაკმაყოფილება.

როგორც პრობლემების ჩამონათვალში აღინიშნა საქართველოში არ არსებობს სამეცნიერო და საექსპერტო მომზადება ბილინგვური და მულტიკულტურული განათლების მიმართულებით. შესაბამისად, უმაღლესი საგანმანათლებლო სახწავლებლები კერ უზრუნველყოფენ ამ მიმართულებით ახალი კადრების გამოშვებას და განათლების სისტემის მოთხოვნის დაკმაყოფილებას. შესაბამისად, უმნიშვნელოგანესია უმაღლეს სახწავლებლებმა სერიოზული მუშაობა გაწიონ ბილინგვური და მულტიკულტურული განათლების მიმართულების დახარჯვად და გამოიყენონ საერთაშორისო გამოცდილება ამ მიმართულებით. უმაღლესი სახწავლებლებისთვის აღნიშნულ საქმიანობაში აუცილებელი იქნება დახმარება, როგორც საქართველოს განათლებისა და მუცნიერების სამინისტროს აგრეთვე განათლების სფეროში მოღვაწე საერთაშორისო ორგანიზაციების მხრიდან.

აქვე აღსანიშნავია, რომ სკოლის ადმინისტრაციებიც არ არიან მომზადებული მულტილინგვური განათლების რეფორმისათვის. ეს საკითხი განსაკუთრებით აქტუალურია სკოლების აკრედიტაციის პროცესში. აკრედიტაციის პირობებში ჩაიდება განსხვავებული მოთხოვნები ბილინგვური სკოლისათვის და შესაბამისად ადმინისტრაციას ესაჭიროება მომზადება ბილინგვური სკოლის აკრედიტაციის პროცესისათვის.

სახელმძღვანელოების საკითხიც უმნიშვნელოვანებია. როგორც ზემოთ აღინიშნა, წიგნების განაწილების არსებული სისტემა, რომელიც ემყარება საბაზო ეკონომიკას, არ იმუშავებს არაქართულენოვან სკოლებთან მიმართებით სულ მცირე გარდამავალ პერიოდში. განათლებისა და მუცნიერების სამინისტროს შეუძლია რამდენიმე ალტერნატივა განიხილოს ამ საკითხის მოსაგვარებლად. პირველ ალტერნატივად შეიძლება განვიხილოთ შეთანხმება სომხეთისა და აზერბაიჯანის განათლების სამინისტროებთან, რომლებმაც სურვილის შემთხვევაში შეიძლება დააფინანსონ სომხერ და აზერბაიჯანულნოვანი სკოლების მოსწავლეებისთვის სახელმძღვანელოების შეძენა, თუმცა სახელმძღვანელოები უნდა იყოს საქართველოს საგანმანათლებლო სასწავლო გეგმის შესაბამისად შედგენილი და არა სომხური და აზერბაიჯანული სასწავლო გეგმის შესაბამისი. ეს გადაწყვეტილება შესაძლებლობას მისცემს, ერთი მხრივ, უმცირესობათა წარმომადგენელ მოსწავლეებს, ისევ უფასოდ მიიღონ სახელმძღვანელოები და, მეორე მხრივ, ეს სახელმძღვანელოები შესაბამისობაში მოვიდეს საქართველოს ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან. ალტერნატივად შეიძლება განვიხილოთ ადგილობრივი თვითმმართველობის ჩართვა სახელმძღვანელოების შეძნის პროცესში. საქართველოს კანონმდებლობის შესაბამისად, ზოგადი განათლება საქართველოში მოლიანად ფინანსდება ცენტრალური ბიუჯეტიდან და ადგილობრივი ხელისუფლების წილი ფინანსირებაში მათს ინიციატივაზე დამოკიდებული. თუ ადგილობრივი თვითმმართველობა ჩაერთვება სახელმძღვანელოების შეძნის პროცესში, ესეც ორმხრივად პოზიტიურ შედეგს მოიტანს. ერთი მხრივ, უზრუნველყოფილი იქნება

მულტილინგვური / ბილინგვური განათლების რეფორმის განხორციელებაში ადგილობრივი თემის ჩართულობა და, მეორე მხრივ, არაქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეები მიიღებენ სახელმძღვანელოებს უფასოდ. მესამე გზაა – უბრალოდ, სახელმძღვანელოების შეძენა ცენტრალური ბიუჯეტიდან. თუმცა ამ საქმეში მთავრობას ძალიან წარმატებით შეუძლია ჩართოს საერთაშორისო ორგანიზაციებიც.

დასკვნა

გარგჟესე (2000) გამოყოფს რამდენიმე მნიშვნელოვან ფაქტორს, რომელიც გავლენას ახდენს ბი/მულტილინგვური განათლების რეფორმის ეფექტურობაზე: ა) პედაგოგთა პიროვნული რწმენა და პოზიტიური დამოკიდებულება ბილინგვური განათლების რეფორმის ეფექტურობაზე; ბ) ენობრივი პოლიტიკისადმი დამოკიდება სკოლის და თემის შიგნით; გ) საკლასო ოთახში მოსწავლეთა კონფიგურაცია ეთნიკური ნიშის მიხედვით. საქართველოში ჯერ არ არსებობს ემპირიული კვლევა და დადასტურება პედაგოგთა რწმენასა და დამოკიდებულებებზე, ისევე როგორც სკოლისა და თემის მიღებობებზე ქნობრივი პოლიტიკისადმი ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში. თუმცა ერთი რამ ნათელია, რომ გარკვეული წინააღმდეგობა ბი/მულტილინგვური განათლების რეფორმისადმი არსებობს როგორც პედაგოგებში, ისევე მთლიანობაში არაქართულენოვან სკოლებსა და თემებში. დაც შეეხება კლასში მოსწავლეთა ეთნიკურ კონფიგურაციას აქ სურათი ნათელია. ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში არაქართულენოვან სკოლებში უმრავლესობას ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეების შეადგენენ. შესაბამისად, თვალსაჩინოა, რომ საწყისი წერტილი ბი/მულტილინგვური განათლების რეფორმის ჩასატარებლად არ არის სახარბიელო, უფრო მეტიც უარყოფითია. ბი/მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის დაგეგმვისას გათვალისწინებული უნდა იყოს აღნიშნული რეალობა. პირველები აქცენტი უნდა გაკეთდეს აქტოვობებზე, რომლის მეშვეობითაც შესაძლებელი გახდება პედაგოგთა, სკოლისა და თემის დამოკიდებულების პოზიტიურად შეცვლა ბილინგვური განათლებისადმი და მათი ჩართვა ამ პროცესში. აღნიშნული აქტივობისა და საქმიანობის გარეშე განხორციელებულმა რეფორმამ შესაძლებელია კიდევ უფრო გაზარდოს უფსკრული უმრავლესობასა და უმცირესობას შორის და ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრაციის პროცესის ნაცვლად მათი დიზინტეგრაციის პროცესი მივიღოთ შედეგად. ეთნიკური უმცირესობების სურვილით და ჩართულობით განხორციელებული რეფორმა და არა ხელისუფლების მიერ მოსახლეობისთვის თავსმოხვეული პოლიტიკა არის არაქართულენოვანი სკოლების ეფექტური რეფორმირების და ბი/მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის განხორციელების გარანტია.

- Banks, J. A., Cookson, P., Geneva, G., Hawley W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan G. W. (1983). Diversity Within Unity: Essential Principles for teaching and Learning in a Multicultural Society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), pp 196-203.
- Beardsmore, B. (1995). European models of bilingual education. In O. Garcira and C. Baker (eds) Policy and Practice in Bilingual Education. Extending the Foundations. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bekerman, Z. (2005). Complex contexts and ideologies: Bilingual Education in conflict-ridden areas. *JOURNAL OF LANGUAGE IDENTITY AND EDUCATION*, 4 (1), pp. 1-20.
- Crawford, J. (2000). *At war with Diversity. US language policy in an age of anxiety*. MULTILINGUAL MATTERS LTD, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney.
- De Anda, D. (1984). Bicultural socialization: Factors affecting the minority experiance. *Social Work* 29 (2), 101-107.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Haworth, P., Cullen, J., Simmons, H., Schimanski, L., McGarva, P. & Woodhead, E. (2006). The role of acquisition and learning in young children's bilingual development: A sociocultural interpretation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, (3). Pp. 295-309.
- Hogan-Brun, G. & Ramoniene, M.(2004). Changing levels of bilingualism across the Baltic. *Bilingual Education and Bilingualism*, 7, (1), pp. 62-77.
- Hornberger, N. (1987). Bilingual education success, policy failure. *Language in Society*, 16, pp. 205-226.
- Hornberger, N. (2000). Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility. *Anthropology & Education Quarterly*, 31 (2), pp. 173-201.
- Hornberger, N. & Ricento, T. (1996) Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly* 30 (3), 401-428.
- Krashen, S. (1981) Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- Kurbanov, Z. (2007). Interview with Zumrud Kurbanov, *Newspaper Эхо*, January.
- Lenneberg, E.H. (1967) The Biological Foundations of Language. New York: John Wiley and Sons.
- Mejia, A. & Tejada, H. (2003). Bilingual curriculum construction and empowerment in Columbia. *International Journal for Bilingual Education and Bilingualism* ,6 (1), pp. 37-51.
- Mejia, A. (2004). Bilingual education in columbia: Towards an integrated perspective. *BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM*, 7, (5), pp. 381-397.
- Nieto, S. (2005). Public education in the twentieth century and beyond: High hopes, broken promises, and an uncertain future. *Harvard Educational Review*, 75 (1), pp. 1-20.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Educational Quarterly*, 18, 312-334.
- Ogbu, J. U. (1991a). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In J. U. Ogbu & M. A. Gibson (Eds.), *Minority status and schooling: A comprehensive study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 3-33). New York: Garland Publishing.
- Perna, L. W. & Swail,W. S. (2000). A view of the landscape: Results of the national survey of outreach programs. In College Board, *Outreach program handbook 2001* (pp. xi–xxix). New York: The College Board.
- Perna, L. W., & Titus, M. (2005). The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An examination of racial/ethnic group differences. *Journal of Higher Education*, 76 (5), 485-518.
- Rendon L. I., Jalomo R. E. & Nora A.(2003). Theoretical considerations in the study of minority student retentions in higher education. *Research issues& scholarship*, 584-600.
- საქართველოს ადმინისტრაციული კოდექსი (1999). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge.
- საქართველოს კონსტიტუცია (1995). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge.
- საქართველოს სამოქალაქო კოდექსი(1997). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge.
- საქართველოს კანონი მოქალაქეობის შესახებ (1993). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge.
- საქართველოს კულტურის შესახებ (1997). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge.
- საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ (2005). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge.
- საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ (2004). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge.
- საქართველოს კანონი საზოგადოებრივი მაუწყებელის შერსახებ (2005). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge.
- საქართველოს კანონი ადგილობრივი თვითმმართველობის შესახებ (2005). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge.

- საქართველოს კანონი საჯარო სამსახურის შესახებ (1998). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს
- საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge.
- საქართველოს სისხლის სამართლის კოდექსი (1999). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს
- საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge.
- საქართველოს სტატისტიკის დეპარტამენტი. მოსახლეობის არწერის შესახებ ინფორმაცია
- მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან www.statistics.ge.
- საქართველოს საარჩევნო კოდექსი (2005). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს
- პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge.
- San Miguel, G. (2003). *Contested Policy. The Rise and fall federal bilingual education in the United States in 1960-2001*. University of North Texas Press, Denton, Texas.
- Skutnabb-Kangas, T., & García, O. (Eds.). (1995). *Multilingualism for all? General principles*. Lisse, The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Smith-Madox, R. (1998). Defining Culture as a Dimension of Academic Achievement: Implications for Culturally Responsive Curriculum, Instruction, and Assessment. *Journal of Negro Education*, 67 (3) pp. 302-317.
- Svanidze, G. (2002) National minorities in Georgia, review. Retrieved on March 25, from the website:
www.minelres.lv.archive.htm
- Svanidze, G. (2003) How to protect the state language. Retrieved on March 25, from the website:
www.minelres.lv.archive.htm
- Trillo, M. (1998) Conclusiones. In M. Trillo (ed.) *Educaci _on End _ogena Frente a Educaci _on Formal*. Bogot _a, Universidad de los Andes: Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborigenes.
- Wheatly, J. (2005). ECMI Report Obstacles Impeding the Regional Integration of the Javakheti Region of Georgia. Retrieved on April 5, 2007 from http://www.ecmi.de/download/working_paper_22.pdf
- Van Gennep, A. (1960) . *The rites of passage*. Translated by M. B. Vizedom and G. I. Caffee. Chicago: University of Chicago Press.
- Varghese, M.M. (2000). *Bilingual teachers-in-the-making: advocates, classroom teachers, and transients*. Unpublished Ph.D., University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Varghese, M. M. (2004). Professional Development for Bilingual Teachers in the United States: A Site for Articulating and Contesting Professional Roles. *BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM*, Vol. 7, No. 2&3, pp. 222-238.