

თავი 15
**ბილინგვალთა სპეციალური
საბანმანათლებლო საჭიროებები და შეფასება**

შესავალი

ნიჭიერი მულტილინგვალური და ბილინგვალური ბავშვები
სპეციალური საჭიროებების სიხშირე
ენობრივი შეფერხება
შეფასება და შესაბამის პროგრამებში გადანაწილება
ამერიკის შეერთებული შტატებში
სპეციალური განათლების მაგალითები
ალტერნატიული მიზეზები
შეფასება და ბილინგვალური ბავშვი
შეფასების პრობლემების გადაჭრა

დასკვნა

თავი 15

ბილინგვალთა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებები და შეფასება

შესავალი

ამ თავში განიხილება სპეციალური საჭიროებების მქონე ბილინგვალთა ბავშვების განათლების საკითხები, აგრეთვე ბილინგვალთა ბავშვების საჭიროებების შეფასების საკითხები, რათა საჭიროებების იდენტიფიცირებით მოხდეს მათზე რეაგირება. ალბათ, უპრიანი იქნება განიმარტოს ვის ეწოდებათ სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვები და რა ტიპის საგანმანათლებლო პროგრამებია მათი საჭიროებების უზრუნველსაყოფად. სპეციალური საჭიროებების კატეგორიზაცია განსხვავებულია ქვეყნების მიხედვით, თუმცა არსებობს ჩამონათვალი, რომელიც საერთოა ყველა ქვეყნისა და საგანმანათლებლო სისტემისთვის: კომუნიკაციური პრობლემები, სწავლასთან დაკავშირებული დაავადებები (მაგალითად, დისლექსია და განვითარებასთან დაკავშირებული აპათია), კოგნიტური განვითარების, ემოციური და ბიჰევიორისტული პრობლემები.

ფრედერიქსონი და კლინე (2002) გამოყოფენ ორი ტიპის სპეციალურ საჭიროებებს: (1) საჭიროებები, რომელთა შეფასება შეიძლება მოხდეს ობიექტური კრიტერიუმების გამოყენებით (ცუდი მხედველობა, სმენითი პრობლემები, სიბრმავე) და (2) საჭიროებები, რომელთა დადგენა უფრო სუბიექტური განსჯით ხდება (ემოციური და ბიჰევიორისტული სიძნელეები). ლტოლვილი, იმიგრანტი, გაჭირვებაში მცხოვრები მოსწავლეებიც ხშირად სპეციალური საჭიროებების მოსწავლეთა კლასიფიკაციაში ხვდებიან, რაც ემყარება მათი ენობრივი განვითარების დეფიციტურ აღქმას.

ხშირად ბილინგვალთა ბავშვები მართლაც მიეკუთვნებიან სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეებს და მათ შორის „ელიტური“ ბილინგვური პროგრამების მოსწავლეებიც (მაგალითად, ინგლისურ-გერმანულენოვანი), თუმცა მათი სპეციალური საჭიროებები არ არის განპირობებული მათი ბილინგვიზმით. როგორც ფრედერიქსონი და კლინე მიუთითებენ, „ერთადერთი ენობრივი სიძნელე, რასაც ბილინგვალთა ბავშვები აწყდებიან, გახლავთ ის, რომ ისინი ცხოვრობენ მონოლინგვურ საზოგადოებაში“ (2002, გვ. 292). მოსწავლის საუბართან დაკავშირებული პრობლემები, სწავლასთან დაკავშირებული დაავადებები (მაგალითად, დისლექსია და განვითარებასთან დაკავშირებული აპათია), კოგნიტური განვითარების, ემოციური და ბიჰევიორისტული პრობლემები პირდაპირ არ უკავშირდება ბილინგვიზმს (ბილინგვალთა დისლექსიის შესახებ იხილეთ კლინე და ფრედერიქსონი, 1999 და პეა და რეიდი, 2000). აღნიშნული პრობლემები შეიძლება ჰქონდეთ ბილინგვალებს, მაგრამ არა იმიტომ, რომ ბილინგვალთა არიან, მათ ეს პრობლემები ექნებოდათ იმ შემთხვევაშიც, მონოლინგვალთა რომ ყოფილიყვნენ, თუმცა აღნიშნული პრობლემების მქონე ბილინგვალთა მოსწავლეებს ესაჭიროებათ უფრო მეტი მხარდაჭერა და ყურადღება (მაგალითად, სკოლაში მათთან მეორე ენაზე მუშაობა).

ნიჭიერი მულტილინგვალური და ბილინგვალური ბავშვები

აღსანიშნავია, რომ სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეებში ერთიანდებიან ძალიან ნიჭიერი მოსწავლეებიც (მაღალი ინტელექტის ტესტის შედეგებით, ძალიან შემოქმედებითი მოსწავლეები, მუსიკალური თუ მათემატიკური ტალანტის მქონენი, ლიდერის უნარისა თუ სპორტის მიდრეკილების მქონე ბავშვები). ძალიან ნიჭიერი ბილინგვალური და მონოლინგვალური ბავშვები არ არიან ხშირად ჩართულნი ნიჭიერთა სპეციალურ პროგრამებში და მათზე არსებული ლიტერატურაც მწირია (ვალდესი, 2003) სპეციალური საჭიროებების კონტექსტში უფრო მეტად აქცენტი კეთდება პრობლემების მქონე ბავშვებზე და ნაკლები აქცენტი ზედმეტად ნიჭიერ ბავშვებზე, არადა ბილინგვალური და მონოლინგვალური სწორედ მაღალი აკადემიური მაჩვენებლის მოსწავლეები არიან ხშირ შემთხვევაში და იმერსიის (იხილეთ მე-11 თავი) პროგრამის კვლევა ადასტურებს, რომ ბილინგვიზმი კავშირშია მაღალ შედეგებთან, ამასთანავე, მე-7 თავში განვიხილეთ, რომ დაბალანსებული ბილინგვალური კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით უფრო მაღალ დონეზე იმყოფებიან და ახასიათებთ კოგნიტური უპირატესობანი (მეტალინგვისტური ცნობიერება, შემოქმედებითი აზროვნება). ეს მაგალითები ცხადყოფს, რომ მნიშვნელოვანია გაიმიჯნოს ბილინგვალური, რომლებიც ნიჭიერები არიან ენობრივი თვალსაზრისით და დაჯილდოებულნი არიან გარკვეული უპირატესობებით სწორედ ბილინგვიზმისა და მულტილინგვიზმის წყალობით და ბილინგვალური, რომელთაც აქვთ აკადემიური, არტისტული, მუსიკალური, სპორტული და სამეცნიერო ნიჭი და მათი ეს ნიჭი არ უკავშირდება მათს ბილინგვიზმსა თუ მულტილინგვიზმს.

ვალდესი (2003) გამოყოფს ბილინგვალურების ენობრივ ნიჭიერებას, რომლებიც თარჯიმნის ფუნქციასაც ასრულებენ განსაკუთრებით იმიგრანტთა ოჯახებში (იხილეთ მე-5 თავი). ჩასტელანო და დიაცი (2002) განიხილავენ ნიჭიერი ბილინგვალური ბავშვების გამოვლენის, შეფასების და განათლების საკითხებს ამერიკის შეერთებული შტატების მაგალითზე დაყრდნობით, მათ შორის ამ მოსწავლეებთან მომუშავე პედაგოგების მომზადებისა და პროფესიული განვითარების მნიშვნელოვან საკითხებს. ბოლო დროს გამოჩენილი ყურადღება ნიჭიერი ბილინგვალური და მონოლინგვალური ბავშვების მიმართ საშუალებას იძლევა, ნელ-ნელა გადაიღახოს ბილინგვიზმთან დაკავშირებული ადრეული დეფიციტური და ნეგატიური ხედვები.

ბილინგვალური ბავშვებში სპეციალური საჭიროებების სიხშირე

ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბილინგვალური ბავშვები წარმოადგენენ სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვების საკმაოდ წარმომადგენლობით ნაწილს (ჰარი, 1992; გერსტენი და ვუდვარდი, 1994; ბაკა და სერვანტესი, 1998). მაგალითად, მერკერის ერთ-ერთი პირველი კვლევა ამ სფეროში ადასტურებს, რომ მექსიკელი-ამერიკელი ბილინგვალური

ბავშვების რაოდენობა, რომელთაც აქვთ სპეციალური საჭიროებები, 10-ჯერ მეტად სჭარბობს „თეთრი“ ამერიკელების რიცხვს. ამერიკის შეერთებულ შტატებში ყოველი მეათე ბავშვი მიიჩნევა სპეციალური საჭიროებების მქონედ, აქედან დაახლოებით 6%-ს გააჩნია სწავლასთან დაკავშირებული დაავადებები (დონოვანი და კროსი, 2002). თუმცა, აღსანიშნავია, რომ მნიშვნელოვანი სხვაობები ფიქსირდება ამ მიმართულებით ამერიკის შეერთებული შტატების სხვადასხვა რეგიონში (არტილესი და ორტიზი, 2002). მაგალითად, ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები შეადგენენ სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის 25%-ს მასაჩუსეტსა და სამხრეთ დაკოტაში და 1%-ზე ნაკლებს მერილენდსა და სამხრეთ კაროლინაში.

ამერიკის შეერთებული შტატების ეროვნული კვლევის საბჭოს მიხედვით, ამერიკელი ინდიელები არაღისპროპორციულად ზედმეტად არიან კლასიფიცირებულნი, როგორც სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეები, რასაც ხშირ შემთხვევაში სუბიექტური და მიკერძოებული შეფასებები განაპირობებს (იხილეთ მოგვიანებით ამავე თავში). აღსანიშნავია, რომ არის შემთხვევები, როცა ბილინგვალური ბავშვები ნაკლებად არიან წარმოდგენილი სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვთა საერთო სიაში, ძირითადად, ეს ეხება იმ შტატებს, სადაც უმცირესობათა მოსახლეობის განსახლება ძალიან დაბალია (არტილესი, 2003). ლინემ და ფრედირიქსონმა (1999) შეისწავლეს ამ მხრივ ბრიტანეთში არსებული ვითარება, სადაც დისლექსიით დაავადებულ ბილინგვალ ბავშვთა რაოდენობა აშკარად გადაჭარბებულია.

ამერიკის შეერთებული შტატების განათლების დეპარტამენტის 2004 წლის მონაცემების მიხედვით, ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, შემსწავლელი მოსწავლეების 9%-ი სპეციალური საჭიროებების მქონეა და გააჩნიათ სწავლასთან დაკავშირებული დაავადებები და ამასთანავე ისინი შეადგენენ სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის 8%-ს, რაც დაახლოებით შეადგენს 357 000 მოსწავლეს. უნდა აღინიშნოს, რომ ამ მოსწავლეთა 24%-ი გადის საუბრისას პრობლემების მქონე მოსწავლეთა სიაში. ეს მონაცემები მრავალ შეკითხვას წარმოშობს, მათ შორის რამდენად განაპირობებს ბავშვის ბილინგვიზმი მის ენობრივ და სალაპარაკო პრობლემებს (მაგალითად ენობრივ შეფერხებას)?

არასწორი მოსაზრებაა, თითქოს ბილინგვიზმი განაპირობებს ენობრივ და კომუნიკაციურ ჩავარდნებს. კვლევების მიხედვით, ბილინგვიზმსა და საკომუნიკაციო და ენობრივ ხარვეზებს შორის კავშირი არ დასტურდება (ლი ვეი და მისი კოლეგები, 1997). აღნიშნული მოსაზრებები წინასწარი განსჯისა და ლინგვისტური და კოგნიტური კვლევების იგნორირების შედეგია. მნიშვნელოვანია, გაიმიჯნოს ბილინგვალურობის **კომუნიკაციური განსხვავებულობა და კომუნიკაციური ჩავარდნები**. ხშირად ბილინგვალური ბავშვის შეფასება ხდება მისთვის სუსტი, მეორე ენის საფუძველზე, რაც არასწორ შეფასებებსა და კატეგორიზაციას იწვევს. მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებსა და დიდ ბრიტანეთში მოსწავლეების შეფასება ხდება ინგლისურ ენაში როგორც ენობრივი, აგრეთვე საგნობრივი კომპეტენციის თვალსაზრისით და, შესაბამისად, მშობლიურ ენაში არსებული მათი კომპეტენცია იგნორირებულია. შედეგად, ამ მოსწავლეების კლასიფიცირება ხდება, როგორც ენობრივი და ზოგჯერ სწავლის პრობლემების

მქონე მოსწავლეების, იმის მაგივრად, რომ ამ მოსწავლეთა კლასიფიცირება მოხდეს, როგორც განვითარებაში მყოფი ბილინგვალების (ანუ მოსწავლეები უკვე ფლობენ პირველ ენას და ეუფლებიან მეორე ენას.

ხშირად, მხოლოდ ერთ რომელიმე ენაში ენობრივი მდგომარეობა შეფასებულია, როგორც ენობრივი შეფერხება და ის პირდაპირ დაკავშირებულია ბილინგვიზმთან. ასეთი პირდაპირი ასოციაცია ხელს უწყობს საზოგადოებაში ბილინგვიზმთან დაკავშირებით გაუგებრობებისა და წინასწარი უარყოფითი განწყობების გაჩენას.

ენობრივი შეფერხება

ენობრივ შეფერხებას ხშირად შეცდომით უკავშირებენ ბილინგვიზმს. ენობრივ შეფერხებას ადგილი აქვს, როცა ბავშვი გვიან იწყებს ლაპარაკს ან ჩამორჩება თანატოლებს ენობრივი განვითარების თვალსაზრისით. ენობრივი შეფერხების ფაქტები მერყეობს, ზოგან ის გავრცელებულია ყოველ მეოცე, ხოლო ზოგან – ყოველ მეხუთე ბავშვში. ენობრივი შეფერხებები ერთმანეთისგან ხშირად მკვეთრად განსხვავდება, ზოგიერთი არის დროებითი, ზოგიერთი აბსოლუტურად შეუმჩნეველი, თუმცა გვხვდება საკმაოდ მწვავე ენობრივი შეფერხების შემთხვევებიც.

ენობრივ შეფერხებას არაერთი მიზეზი აქვს (აუტიზმი, მწვავე სუბნორმალობა, ცერემბრალური დამბლა, ფიზიკური, ფსიქოლოგიური და ემოციური პრობლემები). თუმცა, ენობრივი შეფერხების 2/3 შემთხვევაში გამომწვევი მიზეზები უცნობია (ლი ვეი და მისი კოლეგები, 1997). ბავშვებმა, რომელთაც არ გააჩნიათ გამოკვეთილი ფიზიკური, სმენითი, სამედიცინო პრობლემები, აქვთ საკმარისად განვითარებული ინტელექტი და მეხსიერება, შეიძლება ლაპარაკი დაიწყონ გვიან ან ჩამორჩებოდნენ თანატოლებს ენობრივი განვითარების თვალსაზრისით. ამ შემთხვევებში აუცილებელია თერაპევტის, ლოგოპედის, განათლების სპეციალისტის, ფსიქოლოგის და ექიმის ჩართვა, რათა შესაძლებელი გახდეს მეურნელობა ან პრობლემის მოგვარება. ხშირ შემთხვევაში მსგავსი პროფესიონალებიც უკავშირებენ ენობრივ შეფერხებას ბილინგვიზმს. თუ ენობრივი შეფერხების მიზეზების დადგენა ძნელდება, უპირველეს ყოვლისა მიზეზად ბილინგვიზმი სახელდება. შესაბამისად, საზოგადოებაში გაჩნდა რწმენა, რომ ბავშვის ბილინგვალად აღზრდა იწვევს ენობრივ შეფერხებას. ეს მცდარი რწმენა არ დასტურდება კვლევებით (ლი ვეი და მისი კოლეგები, 1997). საინტერესოა, თუ ბილინგვიზმი ასეთ ბავშვებში შეიცვლება მონოლინგვიზმით პრობლემა გაქრება? ამ სფეროში კვლევები და მეცნიერება ჯერ კიდევ განვითარების სტადიაშია. დავუშვათ, პროფესიონალების რჩევით მოხდა ბილინგვალებში ერთ-ერთი ენის ამოგდება, საინტერესოა, რომელ ენაზე მოხდება კონცენტრაცია. ამერიკის შეერთებული შტატების მაგალითზე, ეს იქნება, სავარაუდოდ, ინგლისური ენა, ანუ სპეციალისტების რჩევის შესაბამისად, მოხდება ბავშვის მშობლიური ენისგან ჩამოცილება.

აღსანიშნავია, რომ ზოგიერთი მიიჩნევს, თითქოს ენობრივი შეფერხების არარსებობის პირობებშიც, ბილინგვიზმიდან მონოლინგვიზმზე

გადასვლა მოუხსნის ბავშვებს გარკვეულ პრობლემებს, რადგან ბილინგვიზმი მოითხოვს მეტ გონებრივ დაძაბვას და, შესაბამისად, ამ ზედმეტი დატვირთვისგან მოხდება ბავშვის განთავისუფლება. მაგალითად, თუ ბავშვს აქვს ენობრივი შეფერხება ან ემოციური პრობლემები, ერთი ენისგან განთავისუფლებამ შეიძლება მოხსნას ეს პრობლემები. ანუ ორენოვნების აზროვნების დატვირთვის სირთულის შემსუბუქება ერთენოვნებით ხდება. საინტერესოა, ასეთი მიდგომა პრობლემის მოგვარების რამდენად ეფექტურ გზას წარმოადგენს? არაერთი შემთხვევა არსებობს, როცა ბილინგვიზმიდან მონოლინგვიზმზე გადასვლას არანაირი შედეგი არ მოჰყოლია. უფრო მეტიც, ენის უეცარმა ცვლამ, მშობლიურ ენაზე ოჯახში საუბრის შეწყვეტამ ბავშვის მეტად დაბნევა და გაღიზიანება შეიძლება გამოიწვიოს. ბავშვმა შეიძლება ჩათვალოს, რომ მის და, მაგალითად, მშობლების ურთიერთობებში რაღაც ნეგატიურად შეიცვალა და ენის გამოცვლა მტკივნეულ პროცესად იქცეს ბავშვისთვის. ანუ, **მსგავსმა გად-აწყვეტილებამ შეიძლება უფრო მეტად გაამძაფროს პრობლემა.**

სხვა ალტერნატივაა, მშობლიური ენის შენარჩუნება. ბილინგვიზმიდან მონოლინგვიზმზე გადასვლა ენობრივი შეფერხების დროს უმჯობესია მოხდეს მეორე ენის ხარჯზე, რადგან ზოგჯერ მეორე ენის ათვისებისთვის მნიშვნელოვანია მშობლიური ენის სრულყოფილად დაუფლება, შესაბამისად, მაქსიმალური აქცენტი მშობლიურ ენაზე უნდა გაკეთდეს და მეორე ენის ჩამოშორება მოხდეს დროებით. ეს, რა თქმა უნდა, არ ნიშნავს, რომ ასეთ ბავშვებში ბილინგვიზმის შანსები სამუდამოდ იკარგება. მშობლიური ენის სათანადოდ დაუფლების კვალდაკვალ, ნელ-ნელა შესაძლებელი იქნება მეორე ენისთვის **ხელახლა ყურადღების დათმობა.**

აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ბილინგვიზმიდან მონოლინგვიზმზე გადასვლა უნდა მოხდეს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ეს გარდაუვალი და ერთადერთი აუცილებელი პირობაა ბავშვის ენობრივი შეფერხების პრობლემის მოსაგვარებლად, რადგან მხოლოდ ენის ჩამოშორებაზე აქცენტირებით, შეიძლება გაიპაროს მნიშვნელოვანი პრობლემები, რაც რეალურად იწვევს ბავშვში ენობრივ შეფერხებას. ამასთანავე, უნდა გვახსოვდეს, რომ თავისთავად ბილინგვიზმი არ იწვევს ენობრივ შეფერხებას.

ბილინგვალი ბავშვების შეფასება და შესაბამის პროგრამებში გადანაწილება

ბილინგვალი ბავშვები ხშირად ზედმეტად არიან წარმოდგენილნი სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა განათლების პროგრამებში, რაც განპირობებულია არასწორი შეფასების მექანიზმებით, რომელიც ლინგვისტური და კულტურული თვალსაზრისით მიკერძოებულია და განპირობებებს მიკერძოებულ ინტერპრეტაციებს (უსმანი, 1999).

ბილინგვალი ბავშვის შეფასებისას სამი მნიშვნელოვანი ფაქტორის გათვალისწინებაა აუცილებელი: (1) მშობლიურ ენაში კომპეტენცია; (2) მეორე ენის ფლობის დონე; (3) ფიზიკური, სასწავლო და ბიპევიორისტული პრობლემების არსებობა ან არარსებობა. აღნიშნული სამგანზომილებიანი

შეფასება უზრუნველყოფს მოსწავლის სპეციალური საჭიროებების დადგენას. მოსწავლის მეორე ენაზე ფუნქციონირება არ გამოხატავს მოსწავლის ენობრივ განვითარებას. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია შეფასდეს მოსწავლის მშობლიური ენის ფლობის დონე (აღნიშნული შეიძლება გაკეთდეს დაკვირვების გზით იმ შემთხვევაში, თუ მშობლიურ ენაზე ფსიქოლოგიური და საგანმანათლებლო ტესტები ხელმიუწვდომელია). ბავშვის სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობა, ისევე, როგორც კულტურული და ეთნიკური ასპექტები, თავისთავად არ განაპირობებს ბავშვის სპეციალურ საჭიროებებს, თუმცა, ეს ფაქტორები უნდა შესწავლილ იქნას, ბავშვის სპეციალური საჭიროებების დასადგენად. ეს საკითხი უფრო ვრცლად ამ თავში მოგვიანებით იქნება განხილული.

ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა შეფასების ძირითად ელემენტებს ადრეული **იდენტიფიცირება**, **შეფასება** და **ინტერვენცია** წარმოადგენს (ორტიზი, 2002). აღნიშნული სამი ელემენტის გათვალისწინებით ხდება პრობლემის ადრეული იდენტიფიცირება და შესაბამისად, **პრევენციული** ან **ინტერვენციული** ღონისძიებების გატარება (არტილესი და ორტიზი, 2002; დონოვანი და კროსი, 2002). სამწუხაროდ, შეფასების დროს ხშირად რეაგირება არ ხდება, სანამ ჩავარდნა ხელშესახები არ არის, ხელშესახები ჩავარდნის ლოდინი კი იწვევს პრევენციული და ადრეული ინტერვენციული ღონისძიებების განხორციელების შეუძლებლობას. პრობლემა განსაკუთრებით მძაფრდება, თუ მოსწავლე ნაკლებ განვითარებულ თემს წარმოადგენს და, ამასთანავე, სკოლას შეზღუდული რესურსები აქვს.

ამერიკის შეერთებული შტატების მაგალითები

ამერიკის შეერთებულ შტატებში საჯარო კანონი (94-142) მოითხოვს, რომ შეფასება არ იყოს კულტურულად დისკრიმინაციული. კანონი საშუალებას იძლევა, საჭიროების შემთხვევაში შეფასება მოხდეს ბავშვის მშობლიურ ენაზე და შეფასება იყოს მულტიდისციპლინარული შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის. ბილინგვალური ბავშვების არასწორ დიაგნოზირებას მოჰყვა სასამართლო განხილვებიც. აღნიშნულმა სასამართლო პროცესებმა დაადასტურეს, რომ არასწორმა შეფასებამ განაპირობებს ბილინგვალური ბავშვების სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეებად კლასიფიცირება (მაღდონადო, 1994). ხშირად, მასწავლებლებმა არ იციან, თუ როგორ მოიქცნენ, თუ მოსწავლე არ არის „ძლიერი“ ინგლისურ ენაში, მაშინვე ახდენენ მათს კლასიფიცირებას სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეებად. 1970 წელს კალიფორნიაში ჩატარდა მნიშვნელოვანი სასამართლო პროცესი „*დიანა კალიფორნიის შტატის განათლების საბჭოს წინააღმდეგ*“. სასამართლო განიხილადა 9 მექსიკელი-ამერიკელი მოსწავლის (რომელთათვისაც მშობლიური ენა იყო ესპანური) მშობლების სარჩელს. მშობლები ასაჩივრებდნენ მათი შვილებისთვის ინტელექტის განმსაზღვრელ ინგლისურენოვან ტესტებს, რომელთა საფუძველზეც ეს მოსწავლეები გადანაწილდნენ „გონებრივად ჩამორჩენილი“ მოსწავლეების კლასში. სასამართლომ დაადგინა, რომ ტესტირება უნდა ჩატარდეს მოსწავლეთა მშობლიურ ენაზე და შემდგომ ინგლისურ ენაზე, აგრეთვე სპეციალური საჭიროებების დასადგენად უფრო

დიდი მნიშვნელობა უნდა მიენიჭოს ტესტის არავერბალურ ნაწილს ვერბალურ ნაწილთან შედარებით (ვალდესი და ფიგუერა, 1994).

სასამართლოს გადაწყვეტილებაზე დაფუძნებით, 1975 წელს მიღებულმა საჯარო კანონმა (94-142) დაადგინა, რომ ნებისმიერი ტესტი უნდა იყოს არადისკრიმინაციული, რაც გულისხმობდა ლინგვისტური და კულტურული თვალსაზრისით უმცირესობათათვის რელევანტური ტესტების შედგენას. აღნიშნული ტესტების შეფასება და გაანალიზება კი უნდა მოეხდინათ **მულტიდისციპლინარულ** გუნდს, ხოლო ტესტების შედეგების გარდა მოსწავლის სპეციალური საჭიროებების დასადგენად მნიშვნელოვანი ფაქტორი ხდებოდა მასწავლებელთა რეკომენდაცია, მოსწავლეზე დაკვირვება და სხვა რელევანტური ინფორმაცია, რომლითაც უნდა შემდგარიყო მოსწავლის პორტფოლიო (ბარონა და ბარონა, 1992).

მულტიდისციპლინარული გუნდის ჩამოყალიბება ხშირად რთულდება, თუმცა წარმოადგენს ყველაზე ეფექტურ გზას. მულტიდისციპლინარული გუნდი ჩვეულებრივ შედგება განათლების ფსიქოლოგის, ლოგოპედის, სოციალური მუშაკის, მეორე ენის ექსპერტისა და მოსწავლის მასწავლებლისგან. მშობელთა ჩართვა ამ გუნდში ძალიან მნიშვნელოვანია აგრეთვე. ამ გუნდის მიერ ტესტების შედეგების შესწავლის გარდა, მნიშვნელოვანია მოსწავლის ოჯახური, კულტურული და სოციალური ეკონომიკური ფაქტორების შესწავლა.

1980-იან წლებში კალიფორნიაში დაიწყო ტენდენცია, რომ კანონმდებლობისგან დაშინებული სასკოლო ოლქები, ბილინგვალ ბავშვებს, რომელთაც ჰქონდათ მეორე ენის ათვისების თვალსაზრისით პრობლემები, განათავსებდნენ სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა სიაში და ამით ამართლებდნენ მეორე ენაში არსებულ მათ პრობლემებს. ანალოგიურად, იმ შემთხვევაში, როცა მასწავლებელი ვერ უმკლავდებოდა მოსწავლის საქციელს და სწავლის პრობლემებს, ამ მოსწავლის გადაყვანა ხდებოდა სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა კლასში. თუმცა ოთხმოციაწი წლების ბოლოდან ეს ტენდენცია შეიცვალა და სკოლის ადმინისტრაცია უფრო ფრთხილად ეკიდებოდა მოსწავლეების სპეციალური საჭიროებების კლასში გადაყვანას, რადგან მშობელთა მხრიდან კანონის საფუძველზე სასამართლოში ჩივილის შიში არსებობდა უკვე სკოლის ხელმძღვანელებში.

აღსანიშნავია, რომ მხოლოდ შეფასება არ არის გადამწყვეტი, მნიშვნელოვანია სასწავლო სტრატეგიები, რადგან ბილინგვალ ბავშვები განსაკუთრებით მოპყრობას საჭიროებენ. შესაბამისად, დიდი ყურადღება უნდა დაეთმოს მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებას. მშობელთა განათლებაც სპეციალური საჭიროებების შესახებ აგრეთვე უთუოდ მნიშვნელოვანია.

ბავშვები, რომლებიც გადანაწილდებიან სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა კლასებში, საჭიროებენ სპეციალურ სწავლებას და ინტერვენციული ღონისძიებების გატარებას. საინტერესოა, რა სახის სპეციალური განათლების პროგრამები ხორციელდება? რა ენაზე მიმდინარეობს აღნიშნული პროგრამების განხორციელება, ენობრივი უმცირესობების მშობლიურ ენაზე თუ უმრავლესობის ენაზე, თუ ორივე ენაზე ერთად?

ბილინგვური სპეციალური განათლება

სპეციალური საჭიროებების მოსწავლეები სხვადასხვა ტიპის დაწესებულებებში შეიძლება გადანაწილდნენ. **რეზიდენტული და არა-რეზიდენტული** სპეციალური საგანმანათლებლო პროგრამების სკოლებში, საავადმყოფოების ბაზაზე შექმნილ საგანმანათლებლო პროგრამებში, საჯარო სკოლებთან არსებულ სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვების კლასებში, სპეციალური რესურსების მქონე კლასებში ერთენოვან უმრავლესობის სკოლებში, საკომპენსაციო და დამატებით პროგრამებში (მაგალითად, მეტყველების უნარის გამოსასწორებლად) ან ჩვეულებრივ კლასში და ამ მოსწავლეებს მასწავლებლის, ფსიქოლოგის თუ რაიმე სფეროს სპეციალისტის მიერ გაეწევა დამატებითი დახმარება. აღნიშნული პროგრამები მონოლინგვურია თუ ბილინგვური, დამოკიდებულია ტერიტორიულ განლაგებასა და პროგრამის ტიპზე, რესურსების ხელმისაწვდომობაზე, სპეციალური განათლების საჭიროებასა და მდგომარეობაზე, ორივე ენაში მოსწავლის კომპეტენციაზე, სწავლის უნარზე, ასაკზე, სოციალურ და ემოციურ მომწიფებულობაზე და მოსწავლეთა და მშობელთა სურვილზე.

ზოგიერთი განმანათლებელი მიიჩნევს, რომ როდესაც ბილინგვალ ბავშვს აქვს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებები, მისთვის განსაზღვრული პროგრამა ცალსახად ერთენოვანი (დომინანტი ენა) უნდა იყოს. მის გასამყარებლად არგუმენტი მოჰყავთ, რომ ბავშვი იცხოვრებს და ისწავლის აბსოლუტურად ინგლისურენოვან გარემოში და საზოგადოებაში. როცა მოსწავლეს აქვს მწვავე კოგნიტური პრობლემები, ერთ-ერთ გამოსავლად ითვლება უმრავლესობის ან მშობლიურ ენაზე მონოლინგვური სწავლება, განსაკუთრებით იმ შემთხვევებში, როცა მოსწავლე ძალიან ნელა პროგრესირებს ერთ-ერთ ენაში. თუმცა, მსგავსი მიდგომა ყოველთვის სასარგებლო შეიძლება არ აღმოჩნდეს ბავშვისთვის. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე ბილინგვალ ბავშვების უმრავლესობისთვის უმჯობესია ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამების განხორციელება, თუ ამის შესაძლებლობა არსებობს (ბაკა და სერვანტესი, 1998; კარასქიო, 1990). ერთ-ერთი მაგალითია ახლად იმიგრირებული სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლე, რომელიც ვერ საუბრობს უმრავლესობის (ინგლისურ) ენაზე. უმრავლესობის ენაზე სპეციალური საგანმანათლებლო პროგრამის დაგეგმვა ასეთი ბავშვისთვის, განაპირობებს მის ასპროცენტიან წარუმატებლობას. შესაბამისად, მსგავსი მოსწავლეებისთვის მნიშვნელოვანია პროგრამის მშობლიურ ენაზე განხორციელება და ეტაპობრივად მეორე ენაზე გადასვლა.

აღსანიშნავია, რომ ძალიან ბევრ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებს ხელეწიფებათ, აითვისონ ორი ენა (მაგალითად, დაუნის სინდრომით დაავადებულ მოსწავლეებს). ასეთი ბავშვების დიდი ნაწილი ვერ აღწევს თავიანთი თანატოლების მსგავს ენობრივ კომპეტენციას ვერცერთ ენაზე, თუმცა ისინი აღწევენ ამ ენებზე ფუნქციონალური ენის ცოდნის დონეს საკუთარი შესაძლებლობებიდან გამომდინარე. ბილინგვალობა არ უშლით ხელს ამ მოსწავლეებს სხვა საგნების ათვისებაში (მათემატიკა, ხელოვნება და ა.შ.). კანადაში

ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ ნაკლებად განვითარებული ბილინგვალური ბავშვიც კი ფლობს ბილინგვიზმისთვის დამახასიათებელ კოგნიტურ უპირატესობებს (რუედა, 1983). ამასთანავე, მიუხედავად იმისა, რომ მათი ენობრივი კომპეტენცია თანატოლებთან შედარებით დაბალია, მათ ორივე ენაზე შეუძლიათ კომუნიკაცია.

ბილინგვალური ბავშვის სპეციალური საგანმანათლებლო პროგრამაში გადაყვანა ხდება მას შემდეგ, რაც დადგინდება, რომ მოსწავლის საჭიროებათა დაკმაყოფილება ვერ ხდება ჩვეულებრივ კლასში ინკლუზიის გზით. ასეთი ბავშვების ბილინგვურ სპეციალურ საგანმანათლებლო პროგრამებში გადანაწილება მნიშვნელოვანია, რათა მათაც ისარგებლონ ბილინგვური პროგრამებისთვის დამახასიათებელი უპირატესობებით (ბილინგვიზმი, მულტიკულტურალიზმი, თავდაჯერებულობა და ა.შ.)

ინკლუზიის როლი ამ ბოლო პერიოდში იზრდება განსაკუთრებით სტიგმატიზებული სეგრეგაციისგან განსხვავებით (ფრედერიქსონი და კლინე, 2002). სეგრეგაცია ამცირებს საგანმანათლებლო შესაძლებლობების ხელმისაწვდომობას. ინკლუზია ცდილობს შეამციროს ენობრივი და კულტურული უთანასწორობა მოსწავლეებში. შესაბამისად, 1994 წელს გაეროს კულტურის, განათლებისა და მეცნიერების ორგანიზაციამ (UNESCO) მიიღო ინკლუზიის პრინციპები, როგორც ამოსავალი წერტილი და დადგინდა, რომ ყველა ბავშვის სწავლება უნდა მოხდეს კლასში, მიუხედავად იმისა, რომ შეიძლება არსებობდეს საფუძველი ბავშვების განსხვავებულ პროგრამებში გადასაყვანად. სპეციალური საჭიროებების მასწავლებლებმა, დამხმარე მასწავლებლებმა და პარაფსიქოლოგებმა უნდა იმუშაონ ასეთ მოსწავლეებთან. ინკლუზიური განათლების განსახორციელებლად მნიშვნელოვანია კვალიფიციური მასწავლებლების არსებობა, მდიდარი სასწავლო მასალა, მშობელთა ჩართულობა და მუდმივი მონიტორინგი (ფრედერიქსონი და კლინე, 2002).

ბილინგვალური ბავშვები, ჩვეულებრივ, განიხილებოდნენ „დაავადების“ მქონე ბავშვებად, რომლებიც „მკურნალობას“ საჭიროებდნენ (არტილესი და ორტეზი, 2002). ინკლუზია გულისხმობს, რომ ყველა მოსწავლეს შეუძლია ისწავლოს წარმატებით, თუკი მათი საჭიროებები ინტეგრირებული და გათვალისწინებულია სასწავლო პროცესში. მიუხედავად ამისა, ტესტირებაზე ორიენტირებულმა მიდგომამ დიდი ზიანი მიაყენა ბილინგვალ ბავშვებს და მათდამი ინკლუზიურ მიდგომას. ესკამილა და მისი კოლეგები (2005) აღნიშნავენ, რომ სკოლების მოლოდინით ესპანურენოვან მოსწავლეებს დაბალი შედეგები ექნებათ ტესტებში და ამას ეს სკოლები მათი ბილინგვიზმითა და კულტურული წარმომავლობით ხსნიან.

მნიშვნელოვანი საკითხია, თუ რა განაპირობებს მოსწავლეთა დაბალ აკადემიურ შედეგებს. უმრავლესობის ენაში დაბალი კომპეტენციის გამო ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეები ვერ ითვისებენ სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ საგნებს. ასეთი ბავშვების სპეციალურ საგანმანათლებლო პროგრამაში გადანაწილებით მათი სიტუაცია უფრო გაუარესდება, მოხდება მათი სტიგმატიზაცია, ისინი აღქმულები იქნებიან, როგორც უნარის არმქონენი და ამით მათი ბილინგვიზმი ნამდვილად არ გაუმჯობესდება. ასეთ პროგრამებში მეტი ყურადღება ეთმობა დომინანტ ენას, რაც თავის მხრივ იწვევს ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეების გეტოიზაციას.

აღნიშნულ ვითარებაში, ამ მოსწავლეებისათვის არც უმრავლესობის ენაზე აქცენტირება და არც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა პროგრამებში გადანაწილება არ არის გამოსავალი. ბილინგვური განათლების პროგრამები, რომელთა მეშვეობითაც მოსწავლეები განივითარებენ საკმარის ენობრივ კომპეტენციებს როგორც მშობლიურ, ასევე მეორე ენაში და, შესაბამისად, შეძლებენ ამ ენებზე საგნების დაძლევას, იძლევა გაცილებით მეტ ეფექტს. ამასთანავე, სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეები ინტეგრირებულნი უნდა იყვნენ ერთ კლასში და საგაკვეთილო პროცესი უნდა ითვალისწინებდეს მათს საჭიროებებს.

სპეციალური საჭიროებებისა და სასწავლო სიძნელეების ალტერნატიული მიზეზები

ქვემოთ გთავაზობთ ექვს შესაძლო მიზეზს, რამაც შეიძლება განაპირობოს ბავშვის სპეციალური საჭიროებები და რის გამოც ბავშვს შეიძლება ჰქონდეს სწავლის პრობლემები. მნიშვნელოვანია, რომ ამ მიზეზების განხილვა თვალნათელს გახდის, რომ ბილინგვიზმს თავისთავად არავითარი კავშირი არ აქვს მოსწავლეთა სასწავლო სიძნელეებთან და სპეციალურ საჭიროებებთან:

- (1) ოჯახური სიღარიბე, პესიმიზმი, ოჯახური დეპრესია განაპირობებს მოსწავლის სასწავლო პრობლემებს. ამასთანავე, წიგნიერებისა და განათლებისადმი ოჯახში არსებული განსხვავებული აღქმა და მოლოდინები, რომელიც ხშირად თანხვედრაში არ მოდის სკოლის მოთხოვნილებებთან – აგრეთვე მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს მოსწავლეების იზოლირებისათვის. ეს საკითხი წიგნიერებასთან მიმართებით ვრცლად მე-14 თავში იყო განხილული. კულტურული სხვაობებიდან გამომდინარე, ფასეულობათა და ღირებულებათა სისტემის გამო, ხშირად მოსწავლეს მიაკერებენ დაბალი ინტელექტისა და პოტენციალის, აკადემიურად ჩამორჩენილი მოსწავლის იარღიეს;
- (2) პრობლემა შეიძლება მდგომარეობდეს სწავლების სტრატეგიებში. მოსწავლის დაბალი აკადემიური მოსწრება შეიძლება განაპირობოს სწავლების ცუდმა მეთოდებმა, გაუცხოებულმა სასწავლო გარემომ, არასაკმარისმა შესაფერისმა სასწავლო რესურსმა ან მასწავლებელთან დაპირისპირებამ;
- (3) სკოლა საკუთარი არასწორი მიდგომით შეიძლება ანგრევდეს მოსწავლის განვითარების პროცესს. თუკი სწავლება მოსწავლისათვის მეორე და არა მშობლიურ ენაზე მიმდინარეობს და მშობლიური ენა იგნორირებულია, სწავლასთან დაკავშირებული სიძნელეების არსებობა თითქმის გარდაუვალია და, ამასთანავე, ამ მოსწავლეების შეფასება ხდება მათთვის „სუსტ“ ენაზე, რაც აგრეთვე წარუმატებლობის ერთ-ერთი ფაქტორია. ანუ, თვითონ მონოლინგვური სასკოლო სისტემა არის მოსწავლეთა წარუმატებლობის მიზეზი;

- (4) სასწავლო პრობლემების ერთ-ერთი მიზეზი, მოსწავლეთა დაბალი **თავდაჯერებულობა** და სწავლის პროცესში წარუმატებლობის შიშია;
- (5) ერთ-ერთი მიზეზი არის თანატოლთა მიერ დამკვიდრებული ქცევის წესი. ხშირად უსწავლელობა, უდისციპლინობა, სკოლის წესების დაუმორჩილებლობა, სხვა მოსწავლის ფიზიკური თუ სიტყვიერი შეურაცხყოფა და აკადემიური მოსწრება მოსწავლეებში გაბატონებული და დამკვიდრებული ქცევის წესებია. ასეთ სკოლებში არსებული გარემო უშლის ხელს მოსწავლის აკადემიურ განვითარებას;
- (6) მეექვსე მიზეზია ცდომილება **მოსალოდნელ შედეგებსა** და მოსწავლის უნარებსა და პოტენციალს შორის. ზოგიერთი ბავშვი კითხვას სწავლობს უფრო ნელა, ვიდრე სხვა ბავშვი, თუმცა, საბოლოო ჯამში მაინც ახერხებს კითხვის კარგად სწავლას, თუმცა, ამისათვის უფრო ხანგრძლივი პერიოდი ესაჭიროება. ზოგიერთი მოსწავლე ეუფლება ორ ენას, თუმცა ორი ენის დაუფლების შესაძლებლობები და უნარებიც განსხვავებულია... არც ერთ ზემოთ მოყვანილ შემთხვევაში შეფერხების მიზეზს ბილინგვიზმი არ წარმოადგენს.

ერთადერთ შემთხვევაში, როცა სასწავლო პრობლემები უკავშირდება ბილინგვიზმს, არის სიტუაცია, როცა მოსწავლე შედის სკოლაში არასაკმარისი ენობრივი კომპეტენციით, რაც ხელს უშლის მას საგნების ათვისებაში. ასეთ შემთხვევებში მოსწავლეს განვითარებული აქვს საკომუნიკაციო და არა აკადემიური ენობრივი კომპეტენციები, რაც წარმოადგენს აკადემიური პრობლემების მიზეზს.

შეფასება და ბილინგვალი ბავშვები

ბილინგვალი ბავშვების სპეციალურ საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა პროგრამებზე გადანაწილება ეფუძნება გარკვეულ შეფასებას. ტესტები ხშირად არ არის აკურატული და ძირითადად ემსახურება მოსწავლის მეორე ენაში კომპეტენციის შემოწმებას ან ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთათვის მისთვის სუსტ ენაზე ტესტირებას. საკანონმდებლო ბაზის შეცვლის, კვლევებისა და მეცნიერების მიერ გაკეთებული არაერთი რეკომენდაციის მიუხედავად, ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები დისკრიმინირებულნი არიან ტესტირებისა და შეფასების არსებული სისტემის პირობებში (ფიგუერა, 2002; ჰოლი და მისი კოლეგები, 2001). შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, განვიხილოთ ის ფაქტორები, რაც განაპირობებს შეფასების მიკერძოებულობას და ამ სისტემის გამოსწორების ალტერნატიულ გზებზე ვიმსჯელოთ:

- (1) მნიშვნელოვანია გაიმიჯნოს მოსწავლის დროებითი და ხანგრძლივი პრობლემები. მაგალითად, იმიგრანტი ბავშვის ენობრივი შეფერხება დროებით სიძნელეს წარმოადგენს (ბეიკერი,

2000ბ), რომელიც მალე დაიდგება. ხოლო, დისლექსია, სმენის დაკარგვა, მაღალი ნეიროციტიზმი და სხვა დაავადებები არის უფრო სერიოზული და ხანგრძლივი პრობლემებისა და სიძნელეების გამოწვევი და, შესაბამისად, მათ დასაძლევად უფრო ხანგრძლივი და განსხვავებული ინტერვენციული ღონისძიებების გატარებაა საჭირო.

- (2) სპეციალური საჭიროებების დიაგნოზირება უნდა გასცდეს მხოლოდ ტესტირების შედეგებს და შეფასების უფრო ფართო და მრავალმხრივი მექანიზმებით უნდა მოხდეს. ბავშვების სხვადასხვა კონტექსტში დაკვირვება (კლასში და გარეთ), აგრეთვე მოსწავლის ოჯახის, თემის და კულტურის შესწავლა მოსწავლის უფრო მართებული პროფილის შექმნის შესაძლებლობას იძლევა. მნიშვნელოვანია, რომ შეფასება მოახდინოს მულტიდისციპლინარულმა გუნდმა და მულტიდისციპლინარული გუნდის მრავალმხრივი შეფასების მეთოდებით გაკეთებული დასკვნა უფრო მეტად რელევანტურია. ფიგუერა (2002) ითხოვს, რომ შეფასება მოხდეს ნაკლებად ტესტირების და უფრო მეტად დაკვირვების მეთოდის გამოყენების გზით: „ინგლისური ენის შემსწავლელის პროგრესის შემაფერხებელი ფაქტორების განსაზღვრა შესაძლებელია საგაკვეთილო დაკვირვებით. საგაკვეთილო გარემოში უფრო ადვილად ხდება სასწავლო გარემოსთან და ავადმყოფობასთან დაკავშირებული პრობლემების გამოჯენა“ (გვ. 57).

ა. მოსწავლეთა შეფასებისთვის და შედეგების ინტერპრეტაციისთვის მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა ოჯახის, თემის, კულტურის და ინდივიდუალური მახასიათებლების გააზრება. მოსწავლეები სკოლაში მოდიან ოჯახებიდან, სადაც სწავლა/სწავლების პროცესი განსხვავებულად აღიქმება. მაგალითად, თამაშით, შეკითხვების დასმით, დაკვირვებითა და აღმოჩენებით სწავლა არ არის მისაღები ზოგიერთი კულტურისთვის. ამ კულტურაში გავრცელებულია ავტორიტარული სწავლების სტილი, სადაც ბავშვს ევალება დაიმახსოვროს უფროსის მიერ ნასწავლები, მაგალითად „სადგომო წიგნი“.

ბ. მნიშვნელოვანია მოხდეს ტესტირების შედეგების დეკონტექსტუალიზაცია (რეზნიკი და რეზნიკი, 1992). ტესტირების სისტემის რუკის შედგენის შედარება იძლევა თვალნათელ სურათს. რუკის შედგენისას ხდება რუკაზე ამა თუ იმ ადგილის მარტივად დატანა, ხოლო რუკაზე დატანილი ობიექტების შესახებ ნაკლები ინფორმაციაა. მაგალითად, ადგილი, რომელიც უსაყვარლესია შენთვის, რადგან არის ულამაზესი ტბა და ბუნება რეკრეაციული თვისებებით და თავისი სილამაზით – ეს ადგილი გამორჩეულია. თუმცა, რუკაზე ის დატანილია უბრალოდ, როგორც ტბა და მისი სილამაზე და სხვა

მნიშვნელოვანი თვისებები არ ჩანს. ანალოგიურად, ტესტირება ვერ აჩენს მოსწავლის ღრმა და ფართო მახასიათებლებს და მხოლოდ ზედაპირულ სურათს იძლევა ბავშვის მონაცემების შესახებ.

- (2) შემფასებელთა შერჩევა განაპირობებს შეფასების შედეგებს (ორტიზი და იაიტსი, 2002). შეფასებაზე გავლენას მოახდენს, მაგალითად, თუკი შემფასებელი არის მაღალი დონის პროფესიონალი და, ამავე დროს, წარმოადგენს შესაფასებელი მოსწავლის ენობრივ ჯგუფს. შემფასებლის ასაკი, სქესი, სოციალური კლასი, ძალაუფლება – ასევე განაპირობებს მოსწავლის პასუხებს და შეფასების შედეგებს. შეფასება არ არის ნეიტრალური პროცესი. შემფასებელთა არასწორი შერჩევა ორი ტიპის ხარვეზს იწვევს შეფასებისას ბილინგვალ ბავშვებთან მიმართებით: (1) პრობლემის დადგენა, როცა რეალურად პრობლემა არ არსებობს; (2) პრობლემის ვერშემჩნევა მისი არსებობის პირობებშიც კი;
- (3) მოსწავლის შეფასება უნდა მოხდეს მოსწავლისთვის უფრო „ძლიერ“ ენაში, ანუ, რომელსაც უკეთესად ფლობს. შეფასება, რომელიც ტარდება მოსწავლის „სუსტ“ ენაში ხელს უწყობს არასწორი დიაგნოზის დასმას;
- (4) მშობლები და განმანათლებლები დარწმუნებულნი უნდა იყვნენ, რომ ტესტებში გამოყენებული ენა შესაბამისია. მაგალითად, თუ ტესტი ნათარგმნია ინგლისურიდან ესპანურად, შეიძლება თარგმანის გამო არაერთი უზუსტობა გაიპაროს ტესტში, რაც ასახავს პპოვებს ტესტების შედეგებზე. ამასთანავე, გასათვალისწინებელია ენათა სახესხვაობები, მაგალითად, ესპანურ ენას გააჩნია სახესხვაობები და შესაძლებელია ტესტები იყოს ესპანურ ენაზე, ერთი შეხედვით, მოსწავლის მშობლიურ ენაზე. მაგრამ ესპანური ენის სახესხვაობა, რომელიც წარმოადგენს მოსწავლის რეალურ მშობლიურ ენას, არ იძლეოდეს საშუალებას, შეფასდეს მოსწავლეთა რეალური შედეგები. თუკი ტესტებში მოსწავლეთა ენობრივი კომპეტენციების პრობლემები იკვეთება მნიშვნელოვანია გამიჯვნა გაკეთდეს ბავშვის ენობრივ პროფილსა და ენობრივი პერფორმანსის პროფილს შორის, რომელიც ხშირად ერთმანეთს არ ემთხვევა. (კუმინსი 1984). პერფორმანსის პროფილი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, რადგან აქ წარმოჩინდება მოსწავლის კოგნიტური უნარებიც და არა მხოლოდ ენობრივი კომპეტენციები.
- (5) ტესტირებისას მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ მთარგმნელები, თუ ტესტები ინგლისური ენიდან ითარგმნება მოსწავლეთა მშობლიურ ენაზე. ვალიდური და სამართლიანი შედეგის მისაღებად თარგმანის ხარისხი უმნიშვნელოვანესია. შესაბამისად, ტესტირების ჩამტარებლებმა და შემფასებლებმა უნდა იზრუნონ, მთარგმნელებად კვალიფიციური კადრები მოიხიდონ და უზრუნველყონ მათი მუდმივად გადამზადება;
- (6) ამერიკის შეერთებულ შტატებში 2001 წელს მიღებული „No Child Left Behind“ საკანონმდებლო აქტით შტატები გახდნენ გა-

ნათლებაზე ანგარიშვალდებული. მათვე ევალებოდათ შეემუშავე-
ბინათ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, შემსწავლელთა ისეთი
სისტემა, რომელიც იქნებოდა უფრო სამართლიანი და, ამასთა-
ნავე, უფრო ზუსტი შეფასების თვალსაზრისით. შესაბამისად,
შემუშავდა ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეების ტესტირებისას
„მხარდაჭერის“ ან „აკომოდაციის“ სისტემა (აბელი და მისი კო-
ლეგები, 2004), რაც გულისხმობს ენობრივი უმცირესობის მოს-
წავლეებისთვის ტექსტების ენის გამარტივებას და შინაარსის
უცვლელად დატოვებას, ტესტირებისას ლექსიკონისა და გლო-
სარიუმების გამოყენების შესაძლებლობას, დამატებითი დროის
მიცემას ტესტირების დასამთავრებლად, ტესტების ზეპირი ად-
მინისტრირებისა და ზეპირი პასუხის გაცემის საშუალებას. „აკო-
მოდაციის“ მიდგომა ფართო კამათის საგნად იქცა ამერიკის
შეერთებულ შტატებში (აბელი და მისი კოლეგები, 2004). ოპო-
ნენტები მიუთითებენ, რომ აკომოდაციის პირობებში ეს მოს-
წავლეები საშედავათო პირობებში იმყოფებიან და აკომოდაციის
შედეგად მიღებული ტესტირების შედეგები არ ასახავს რეა-
ლობას. ერთი ფაქტი კი ცხადია: „აკომოდაციის პირობებში, ენო-
ბრივი უმცირესობისა და უმრავლესობის მოსწავლეთა აკადემიურ
შედეგებში არსებული განსხვავება მკვეთრად შემცირდა“ (აბელი
და მისი კოლეგები, 2004);

- (7) ამერიკის შეერთებულ შტატებში სტანდარტიზებული, ნორმაზე
დაფუძნებული ტესტირება გამოიყენება მოსწავლეთა ენობრივი
კომპეტენციის მიხედვით კლასიფიცირებისთვის (ინგლისურის,
როგორც მეორე ენის შემსწავლელი და ინგლისურის
სრულყოფილად მცოდნე მოსწავლეები). **რეკლასიფიკაცია** გამ-
ოიყენება სასკოლო ოლქების წარმატებული თუ წარუმატებელი
მუშაობის შესაფასებლად (ლინჩუინტი, 2001). აღნიშნული
ტესტები გულისხმობს, რომ მხოლოდ ინგლისურ ენაში
გაუმჯობესება საკმარისია მოსწავლის სხვა საგნებში წარ-
მატებისთვის (ლინჩუინტი, 2001). შესაბამისად, მოსწავლეების
კლასიფიკაცია ზოგჯერ ხდება შეცდომით, თითქოს ისინი
სრულყოფილად ფლობენ ინგლისურს. არასწორი კლასიფიკაცია
კი იწვევს მათ მიერ სხვა საგნების ათვისებაში პრობლემებს,
რადგან მათ ჯერ კიდევ არ აქვთ განვითარებული შესაბამისი
ენობრივი კომპეტენცია, რათა სრულფასოვნად აითვისონ და
ისწავლონ ინგლისურად სხვა საგნები;
- (8) მნიშვნელოვანი პრობლემაა ტესტირებისას მხოლოდ მოსწავლეზე
ფოკუსირება. ტესტირების შედეგებიდან ჩანს, თითქოს ცუდ
შედეგებში მხოლოდ მოსწავლეა დამნაშავე. მნიშვნელოვანია,
ფოკუსმა გადაინაცვლოს ბავშვისგან სკოლისკენ. იქნებ წარუ-
მატებლობის მიზეზი სწორედ სკოლაა, რომელიც არ სთავაზობს
მოსწავლეს მშობლიურ ენაზე სწავლების საშუალებას და, შესა-
ბამისად, ცოდნისა და უნარების განვითარების შესაძლე-
ბლობებს? შესაბამისად, ასეთ სიტუაციაში გამოსავალი იქნება
არა მოსწავლის სპეციალური საჭიროებების მქონე მოს-

წავლევების პროგრამაში გადაყვანა, არამედ სკოლის ფილოსოფიის შეცვლა.

- (9) ტესტირება იწვევს ბილინგვალური ბავშვის დაძაბუნებას მისი **გაძლიერების** ნაცვლად (კუმიწისი 1984 , 1986, 2000ა). შეფასებამ შეიძლება გამოიწვიოს მოსწავლეთა კატეგორიზაცია წარმატებულ და ჩამორჩენილ მოსწავლეებად და პოტენციალის მქონე მოსწავლის თავდაჯერებულობაც კი მინიმუმადე დაიყვანოს, რამაც ასახვა შეიძლება ჰპოვოს მისი შემდგომი სწავლის პროცესზე და მათი საბოლოო მარგინალიზაცია გამოიწვიოს;
- (10) მნიშვნელოვანია ბავშვის მასწავლებლის პოზიციის მოსმენა შეფასებისას. მასწავლებელი მეტად იცნობს მოსწავლეს და საინტერესოა მისი მოსაზრება თუ რა არის მოსწავლის აკადემიური პრობლემების მიზეზი, რა გადაწყვეტისა და ინტერვენციის გზებია საჭირო პრობლემის მოსაგვარებლად და ა.შ.
- (11) ნორმაზე-დაფუძნებული ტესტები გამოიყენება შეფასებისას, ანუ შემფასებელი მოსწავლის შედეგებს ადარებს „ნორმალური“ განვითარების ბავშვის შედეგებს. შემფასებელი ასკვნის, თუ რამდენად განსხვავებულია მოსწავლის შედეგები საშუალო მაჩვენებლებისგან. შესაბამისად, შედარება ხდება იმ მოსწავლეებთან, რომელთათვისაც ინგლისური ენა მშობლიურია. ბილინგვალური ბავშვებისთვის მსგავსი შედარება არასამართლიანია.

ბილინგვალუბის ტესტირება გავრცელდა მონოლინგვალუბის ტესტირებაზე დაფუძნებით. ბილინგვალუბის ენობრივი კომპეტენცია განსხვავებულია, რადგან ენას ბილინგვალუბი სხვადასხვა კონტექსტში გამოიყენებენ და სხვადასხვა სიტუაციაში მათი ენობრივი კომპეტენცია განსხვავებულია. შესაბამისად, ბილინგვალუბისა და მონოლინგვალუბის შედარება ენობრივი კომპეტენციების თვალსაზრისით არასწორი, უთანასწორო და არასამართლიანია. ამასთანავე, ტესტები შედგენილია დომინანტი კულტურის წარმომადგენლების მიერ და შესაბამისად კულტურულად მიკერძოებულია, რამეთუ უმრავლესობის ენობრივ სტილსა და კულტურას გამოხატავს. ამასთან, ტესტები გულისხმობს რამდენიმე არჩევნიდან სწორი პასუხის შერჩევას. მსგავსი ტესტებისას შეუძლებელია სხვადასხვა ენობრივი უნარების შეფასება, სალაპარაკო და სასაუბრო ენა ვერ ფასდება მსგავსი ტიპის ტესტირების გზით.

ნორმაზე დაფუძნებული ტესტი ადარებს ერთ მოსწავლეს სხვასთან. ბილინგვალ ბავშვთან მიმართებით კი გაცილებით მნიშვნელოვანია ამ ბავშვის ცოდნისა და უნარების შემოწმება თითოეულ საგანში ვიდრე მათი შედარება სხვა მოსწავლეებთან. შესაბამისად, ალტერნატიული მიდგომაა ბავშვის პროგრესის შეფასება **სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ საგნებში**, რასაც **კრიტერიუმზე დაფუძნებული შეფასება** ეწოდება (ბეიკერი, 1995). მსგავსი ტესტები უფრო მნიშვნელოვან ინფორმაციას იძლევა მშობლისთვის, ისევე, როგორც მასწავლებლისთვის, რადგან თვალნათელს ხდის, რას ვერ მიაღწია მოსწავლემ კონკრეტულ საგანში (მაგალითად, მათემატიკაში) და სასწავლო პროცესშიც აქცენტირება უკვე ამის მიხედვით კეთდება. ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ კრიტერიუმზე

დაფუძნებული ტესტებიც არ არის დაზღვეული კულტურული მიკერძოებულობისაგან. როგორც კლინე აღნიშნავს, „მოსწავლეთა არსებული ცოდნისა და გამოცდილების გათვალისწინებით, მომდევნო ნაბიჯები შეიძლება მოითხოვდეს განსხვავებულ ეტაპებს და იერარქიას... ამიტომ, მნიშვნელოვანია საგნის შეფასებისას გამოიყენებოდეს ბილინგვალი ბავშვისთვის შესაფერისი კონტექსტი და პროცედურები“ (1993, გვ.63).

შეფასების პრობლემების გადაჭრა

ვალდესი და ფიგუერა (1994). ბილინგვალი ბავშვების შეფასების პრობლემის გადაჭრის სამ ვარიანტს გვთავაზობს. პირველი, მათი აზრით, მინიმუმამდე უნდა იქნეს დაყვანილი ბილინგვალი ბავშვებისათვის ტესტებით მიყენებული ზიანი. შესაბამისად, ტესტების შემდგენლები და შემფასებლები საჭიროებენ გარკვეულ მითითებებს ამ კუთხით საფრთხეების შესამცირებლად. მეორე გამოსავალია, დროებით აიკრძალოს ბილინგვალი ბავშვების შეფასება, სანამ შესაძლებლობა არ იქნება, ვალიდური ტესტები შედგეს. მესამე გზა გახლავთ ტესტირებასთან ერთად, შეფასების ალტერნატიული გზების გამოძებნა და დანერგვა.

მესამე ალტერნატივა ყველაზე მეტად გამართლებულია და ამჟამად მაქსიმალური აქცენტი ამ მიმართულებით კეთდება. მოსწავლის შეფასება ხდება პორტფოლიოს მეშვეობით. პორტფოლიო გულისხმობს დროთა განმავლობაში მოსწავლის პროგრესის შესახებ ინფორმაციის მოგროვებას. პორტფოლიოს შედგენაში მონაწილეობს მოსწავლეც და ეს მნიშვნელოვანია, რადგან იგი საკუთარი ცოდნისა და პროგრესის თვითშეფასებას აკეთებს. მოსწავლეების ჩართვა შეფასების პროცესში მნიშვნელოვანია (კლინე და ფრედერიქსონი, 2002), ისევე, როგორც მშობელთა მონაწილეობა ამ პროცესში (გარსია, 2002).

მესამე მიდგომა მნიშვნელოვანია, თუმცა საკმარისი არ არის. მნიშვნელოვანია უფრო რადიკალური ღონისძიებებიც. შეფასების სისტემის შეცვლით გარკვეული პრობლემები მოგვარდება, თუმცა არ აღმოიფხვრება ამ პრობლემების სათავე. პრობლემების სათავე კი ბილინგვალი ბავშვებისადმი საზოგადოებაში გავრცელებული ნეგატიური დამოკიდებულებაა. საზოგადოებაში დისკრიმინაციული მიდგომების და ნეგატიური დამოკიდებულებების გამყარება ტესტირების შედეგებით ხდება. ტესტირება ხელს უწყობს უმცირესობათა ჯგუფების მარგინალიზაციას და დემოტივირებას. შეფასების სისტემის შეცვლა ვერ გადაწყვეტს პრობლემას, თუკი ის არ გახდა ამ მიმართულებით გატარებული ერთიანი რეფორმის ნაწილი.

შეფასებისას აქცენტი კეთდება ბილინგვალების მეორე ენის კომპეტენციაზე და არ ფასდება ის მნიშვნელოვანი წარმატებები და უპირატესობები, რაც ბილინგვიზმს ახლავს თან. საჭირო უნარების მიღწევის სახელმწიფო კომისიამ 1991 წელს მიიღო გადაწყვეტილება, რომ შეფასების პროცესში ყურადღება გამახვილდეს ისეთ ფაქტორებზეც, როგორიცაა ინტერპერსონალური უნარები (გუნდური მუშაობა,

მოლაპარაკება, კულტურულად მრავალფეროვან ადამიანებთან ურთიერთობა და თანამშრომლობა და ა.შ.), ინფორმაციის მოპოვებისა და ინტერპრეტირების უნარი, კრიტიკული და შემოქმედებითი აზროვნების უნარი, პასუხისმგებლობის აღებისა და განაწილების, სოლიდარობისა და ა.შ. უნარები. ამ უნარების ნაწილში კი ბილინგვალების უპირატესობა მონოლინგვალებთან შედარებით კვლევებითაა დადასტურებული. თუკი შეფასება დაეფუძნება და მოიცავს ამ უნარების შეფასებასაც და არა მხოლოდ კლასში გამოხატულ ლინგვისტური კომპეტენციის შეფასებას, მაშინ ბილინგვალ ბავშვებისადმი და ბილინგვიზმისადმი საზოგადოებრივი განწყობებიც პოზიტიურად შეიცვლება.

დასკვნა

ამ თავში განხილული იყო ბილინგვალ ბავშვების სპეციალური საჭიროებების საგანმანათლებლო პროგრამებში გადანაწილების პრობლემა. აღნიშნული იყო, რომ ბილინგვალ ბავშვების სპეციალური საჭიროებები არ უკავშირდება ბილინგვიზმს, არამედ გარემოს, რომელიც თან სდევთ ბილინგვალ ბავშვებს (მაგალითად სოციალური და ეკონომიკური მდგომარეობა). შეფასების ტრადიციული ფორმები ძირითადად იძლევა არასწორ დიაგნოზს ბილინგვალ ბავშვებთან მიმართებაში.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- ბილინგვალ ბავშვები მრავლად არიან წარმოდგენილნი სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა საგანმანათლებლო პროგრამებში, რადგან მეორე ენას ვერ ფლობენ სათანადოდ. თუმცა, თუკი არსებობს სამართლებრივი სანქციების შიში არასწორი შეფასებისა და გადანაწილების გამო, ბილინგვალები პირიქით, მცირე რაოდენობითაც შეიძლება აღმოჩნდნენ ამ პროგრამაში წარმოდგენილნი;
- ბილინგვიზმს უკავშირებენ ენობრივ და კომუნიკაციურ პრობლემებს, მაგალითად, ენობრივ შეფერხებას. კვლევები არ ადასტურებენ ამ მოსაზრებას;
- სპეციალური საჭიროებების მოსწავლეები სხვადასხვა ტიპის დაწესებულებებში შეიძლება გადანაწილდნენ. რეზიდენტული და არარეზიდენტული სპეციალური საგანმანათლებლო პროგრამების სკოლებში, საავადმყოფოების ბაზაზე შექმნილ საგანმანათლებლო პროგრამებში, საჯარო სკოლებთან არსებულ სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვების კლასებში, სპეციალური რესურსების მქონე კლასებში ერთენოვან უმრავლესობის სკოლებში, საკომპენსაციო და დამატებით პროგრამებში (მაგალითად, მეტყველების უნარის

გამოსასწორებლად) ან ჩვეულებრივ კლასში. ამ მოსწავლეებს მასწავლებლის, ფსიქოლოგის თუ რომელიმე სხვა სფეროს სპეციალისტის მიერ გაეწევა დამატებითი დახმარება. ბილინგვალური ბავშვების უმრავლესობისთვის უმჯობესია სპეციალური საჭიროებების ბილინგვური განათლების პროგრამებში განთესვა, ვიდრე მონოლინგვურ პროგრამებში.

- შეფასების სისტემა, ტესტირების გარდა, უნდა მოიცავდეს სხვა ფორმებსაც; დაკვირვებას და პორტფოლიოს შედგენას, სადაც გათვალისწინებული იქნება ინდივიდუალური, ენობრივი და კულტურული ფაქტორები. ამასთანავე, შემფასებელთა კვალიფიკაცია მაღალი უნდა იყოს და შემფასებლები მუდმივად პროფესიული განვითარების პროგრამებში უნდა მონაწილეობდნენ.

რეკომენდებული დამატებითი საკითხავი ლიტერატურა:

- ARTILES, A.J. & ORTIZ, A.A. (eds), 2002, *English Language Learners with Special Educational Needs*. Washington DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co..
- BACA, L.M. & CERVANTES, H.T., 1998, *The Bilingual Special Education Interface* (3rd edn). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall;
- CLINE, T. & FREDERICKSON, N., 1995, *Progress in Curriculum Related Assessment with Bilingual Pupils*. Clevedon: Multilingual Matters
- CUMMINS, J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FREDERICKSON, N. & CLINE, T., 2002, *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook*. Buckingham (UK): Open University Press.
- GENESEE, F., PARADIS, J. & CRAGO, M.B., 2004, *Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- LI WEI, MILLER, N. & DODD, B., 1997, Distinguishing communicative difference from language disorder in bilingual children. *Bilingual Family Newsletter* 14 (1), 3-4.

სასწავლო აქტივობები:

- (1) ინტერვიუ ჩაუტარეთ სპეციალური საჭიროებების მქონე ბილინგვალური ბავშვების მშობლებს ან მასწავლებლებს. გაარკვიეთ, ზუსტად რა სპეციალური საჭიროებები გააჩნიათ ამ ბავშვებს, გაანალიზეთ ამ ბავშვების განათლების ისტორია. გაარკვიეთ მშობლებთან და მასწავლებლებთან რომელი ენის გამოყენებას ანიჭებენ სკოლაში უპირატესობას და სურთ თუ არა, რომ ბავშვი იყოს ბილინგვალური სკოლაში სწავლისას.

- (2) მოიძიეთ ორი სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლე და დაწერეთ პრაქტიკული მაგალითი მათ შესახებ, სადაც აღწერთ მათი განათლების შესახებ ისტორიას და მათი შეფასებისა და სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა საგანმანათლებლო პროგრამაში გადანაწილების ფაქტებს. გააკეთეთ ამ ორი ბავშვის ისტორიის შედარება და ანალიზი. შეაფასეთ შემფასებელთა მიერ მიღებული გადაწყვეტილება ამ ბავშვების სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა საგანმანათლებლო პროგრამაში განთესვის შესახებ;
- (3) თქვენს საცხოვრებელ ადგილთან ახლოს მდებარე სკოლებში შეისწავლეთ არსებული შეფასების სისტემები;
- (4) შეისწავლეთ ორი ან სამი ბილინგვალური ბავშვი. ჩაუტარეთ მათ ორი ან მეტი შეფასების ტესტი. გააანალიზეთ ტესტების შედეგები და მოსწავლეთა პროფილი: (ა) წმინდად ტესტირების შედეგებზე დაყრდნობით; (ბ) ტესტირების შედეგებისა და სხვა ხარისხობრივ ინფორმაციაზე დაყრდნობით (ინფორმაცია შეგიძლიათ მოიპოვოთ მოსწავლესთან, მასწავლებელთან ან მშობელთან ინტერვიუს ჩატარების გზით);
- (5) მოიძიეთ ზედმეტად ნიჭიერი ბილინგვალური/მულტილინგვალური ბავშვები. გაარკვიეთ, რაში გამოიხატება მათი ნიჭიერება? (დახმარებისთვის შეგიძლიათ გამოიყენოთ ვებ-გვერდი: <http://www.teachstudents.com/product.cfm>). გაარკვიეთ, ეს მოსწავლეები მონაწილეობენ თუ არა სპეციალურად ზედმეტად ნიჭიერი მოსწავლეებისთვის შედგენილ პროგრამებში? გაარკვიეთ, რა კავშირი არსებობს მათს ენობრივ კომპეტენციებსა და ზედმეტ ნიჭიერებას შორის?