

შალვა ტაბატაძე

ბილინგვური ბანათლების პრობლემები; რა არჩევანი აქვთ საქართველოში საჯარო სკოლებს

აბსტრაქტი

წინამდებარე სტატიაში განხილულია ბილინგვური განათლების ტიპები საქართველოს კონტექსტში ეთნიკურ უმცირესობებთან მიმართებით. სტატიის პირველ ნაწილში წარმოდგენილი იქნება სკუტნაბ-კანჯასის მიერ გამოყოფილი ბილინგვური განათლების 10 ტიპი. მეორე ნაწილი მოიცავს საქართველოში სწავლების ენის მიხედვით სკოლების დახასიათებას და ამ სკოლების გარშემო არსებულ მდგომარეობას. სტატიის მესამე თავში გაანალიზებულია, საქართველოს რეალობიდან გამომდინარე, ბილინგვური განათლების სხვადასხვა პროგრამების განხორციელების შესაძლებლობები და მათი ეფექტურობის საკითხები.

შესავალი

ბილინგვური / მულტილინგვური განათლების შესახებ ჩატარებული კვლევების შედეგები ძირითადად პოზიტიურად აფასებენ ბილინგვური სწავლების ეფექტს ბავშვის ენობრივი თუ კოგნიტური განვითარებისთვის (ბეკერმანი, 2005). გარსია და სკუტნაბ-კანჯასი (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 უფრო საკამათო თემად განათლების პოლიტიკაში (ბეკერმანი, 2005), რადგან ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობა დამოკიდებულია როგორც ბილინგვური განათლების პროგრამის სახეობაზე, აგრეთვე სხვადასხვა მნიშვნელოვან ფაქტორზე, რაც გავლენას ახდენს სწავლა-სწავლების პროცესზე.

მაკევი, რომელმაც 1970 წელს მოახდინა ბილინგვური განათლების პირველი კლასიფიკაცია, გამოყოფს ბილინგვური განათლების 90-ზე მეტ სხვადასხვა მახასიათებელს (ბეიკერი, 2006). ბილინგვური განათლების დაყოფის ორიგინალური მიდგომაა პროგრამის მიზნების შესაბამისად კლასიფიკაცია. ამ ნიშნით გამოყოფენ ტრანზიტულ და შემნარჩუნებელ ბილინგვური განათლების სახეებს (ბეიკერი, 2006). ტრანზიტული ბილინგვური განათლების მიზანია, უზრუნველყოს უმცირესობათა მოსწავლის მშობლიური ენიდან დომინანტ ენაზე გადასვლა. ამ შემთხვევაში მთავარი ამოცანაა მოსწავლის სოციალური და კულტურული ასიმილაცია. შემნარჩუნებელი ბილინგვური განათლება ხელს უწყობს მოსწავლის

მიერ საკუთარი მშობლიური ენის შენარჩუნებასა და კულტურული იდენტობის ფორმირებას (ბეიკერი, 2006).

ბილინგვური განათლების პროგრამები დაყოფილია ბილინგვური განათლების „სუსტ“ და „ძლიერ“ პროგრამებად.

ბილინგვური განათლების ტიპოლოგია

ბილინგვური განათლების ტიპოლოგია ნათელ სურათს იძლევა მისი მრავალმხრივობის შესახებ. სკუტნაბ-კანჯასმა გამოყო ბილინგვური განათლების 10 ტიპი, რომლებიც გავრცელებულია მსოფლიოში.

ბილინგვურ მოსწავლეთა მონოლინგვური განათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
სუბმერსია (სტრუქტურირებული იმერსია)	ლინგვისტური უმცირესობა	უმრავლესობის ენა	ასიმილაცია / შემამცირებელი კონტექსტი	მონოლინგვიზმი
სუბმერსია საკომპენსაციო გაკვეთილებთან ერთად	ლინგვისტური უმცირესობა	უმრავლესობის ენა უმცირესობის ენის გაკვეთილებით	ასიმილაცია / შემამცირებელი კონტექსტი	მონოლინგვიზმი
სეგრეგაციული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენა (ძალდატანებით არჩევანის გარეშე)	აპარტიდი	მონოლინგვიზმი

ბილინგვურ მოსწავლეთა სუსტი ბილინგვური განათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
ტრანზიტული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენიდან ხდება უმრავლესობის ენაზე გადასვლა	ასიმილაცია/ შემამცირებელი კონტექსტი	შედარებითი მონოლინგვიზმი
ძირითადი/ უცხო ენის სწავლებით	ლინგვისტური უმრავლესობა	უმრავლესობის ენა, ისწავლება უმცირესობის ან უცხო ენა	შეზღუდული კონტექსტი	შეზღუდული ბილინგვიზმი
სეპარატისტული	ლინგვისტური	უმცირესობის ენა	ავტონომია	შეზღუდული

	უმცირესობა	(არჩევანის გა- რეშე)		ბილინგვიზმი
--	------------	-------------------------	--	-------------

ბილინგვალ მოსწავლეთა კლიერი ბილინგვური ბანათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
იმერსია	ლინგვისტური უმრავლესობა	ორ ენაზე სწავ- ლება, მეორე ენაზე სწავლების განსაკუთრებული აქცენტით საწვის ეტაპზე	პლურალიზმი, გამამდიდრებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიე- რება
უმცირესობათა ენის შენარჩუნების პრო- გრამა	ლინგვისტური უმცირესობა	ორ ენაზე, მშობ- ლიურ ენაზე სწავლების აქ- ცენტრებით სა- წვის ეტაპზე	ენის შენარჩუნება, პლურალიზმი, გამამდიდრებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიე- რება
დუალური ბილინგ- ვური განათლება	შერეული კლასი/ლინგვისტუ- რი უმრავლესობა და ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობისა და უმრავლესობის ენა	ენის შენარჩუნება, პლურალიზმი, გამამდიდრებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიე- რება
უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური პროგრამა	ლინგვისტური უმრავლესობა	უმრავლესობის ორი ენა, პლუ- რალიზმი	ენის შენარჩუნება და ორმაგი წიგნიერება, გამამდიდრებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი

ბეიკერი, ბილინგვური განათლებისა და ბილინგვიზმის საფუძვლები, მეოთხე გამოცემა, 2010, გვ. 218-219

სუბმერსია

სუბმერსიის დროს უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლე ენის ცოდნის გარეშე ხვდება კლასში, სადაც სწავლება სხვა ენაზე მიმდინარეობს ან კლასში ყველა ბავშვი უმცირესობას მიეკუთვნება, ხოლო სწავლება უმრავლესობის ენაზე მიმდინარეობს.

სუბმერსია საკომპენსაციო

გაკვეთილებთან ერთად

სუბმერსიის სახეობაა, რომელშიც უმცირესობის წარმომადგენელ მოსწავლეებს ყოველდღიურად უტარდებათ უმრავლესობის ენის

გაკვეთილები და/ან ორგანიზებული აქტო სპეციალური გაკვეთილები, რო-

მლებზეც საგნის შინაარსს ხელმეორედ უთხრობენ მარტივი ენით მეორე ენაზე. ეს მოდელი ხშირად ამართლებს, რათა უმცირესობათა წარმომადგენელი ბავშვები არ ჩამორჩნენ პროგრამას და უმრავლესობის წარმომადგენელ ბავშვებს გაუთანაბრდნენ ენის ცოდნაში.

სეგრეგაციული

სახელმწიფო პოლიტიკაა, რომელიც მიზნად ისახავს სკოლაში სწავლებას მხოლოდ უმცირესობის

ენაზე. ოფიციალური ენის ცოდნის უკმარისობის გამო, ასეთი სკოლების კურსდამთავრებულებს არ აქვთ არც სწავლის გაგრძელების შესაძლებლობა და არც კონკურენტუნარიანები არიან სამუშაო ბაზარზე. სეგრეგაციული მოდელის დროს არ არსებობს არჩევა-

ნის საშუალება, ანუ უმცირესობის მოსწავლეებს არ აქვთ საშუალება, შეისწავლონ უმრავლესობის ენა ან ისწავლონ სეგრეგაციულისგან განსხვავებული პროგრამის სკოლაში. ეს მოდელი წარმოადგენს სახელმწიფოს მიზანმიმართულ პოლიტიკას, როდესაც სურთ, უმცირესობათა წარმომადგენლები ჰყავდეთ დაქვემდებარებულ მდგომარეობაში და განათლების გზით არ მოხდეს მათში სოციალური მობილობა.

გარდამავალი (ტრანზიტული)

ბილინგვური განათლება

უმცირესობის ენა უმრავლესობის ენის პარალელურად გამოიყენება, როგორც სწავლების ენა. უმრავლესობის ენით დატვირთვა თანდათანობით იმატებს. ასეთი მოდელი ბავშვებს რეალური ცხოვრებისთვის ამზადებს, რომელშიც, ძირითადად, უმრავლესობის ენის გამოყენება მოუწევთ. ამავე დროს, უმცირესობის ენის ათვისებისა და გაუმჯობესების შესაძლებლობას იძლევა.

ამ მოდელის მიზანია მეორე ენის ცოდნის ათვისებაზე აქცენტირება საგნის შინაარსის უკანა პლანზე გადატანის ხარჯზე.

ძირითადი/ უცხო ენის სწავლებით

აღნიშნულ პროგრამაში მოსწავლეები არიან უმრავლესობის წარმომადგენლები და ამ სკოლებში

სწავლების ენა მათი მშობლიური ანუ უმრავლესობის ენაა. ამ სკოლებში ისწავლება მხოლოდ ერთი უცხო ენა, როგორც საგანი, სხვა საგნების მსგავსად. ეს მიდგომა აბსოლუტურად განსხვავდება მიდგომისგან, როცა სა-

განი ისწავლება ამა თუ იმ ენის საშუალებით.

სეპარატისტული

ამ მოდელის მიზანი, ისევე, როგორც სეგრეგაციულ ბილინგვურ განათლებაში, მონოლინგვიზმი და მონოკულტურულობაა. ამ ორ მოდელს გამოარჩევს ის, რომ სეპარატისტული ბილინგვური განათლება სახელმწიფო პოლიტიკა კი არ არის, არამედ თვით უმცირესობის არჩევანია. ამ ტიპის განათლება გვხვდება, როცა უმცირესობები ირჩევენ მხოლოდ საკუთარ მშობლიურ ენაზე განათლების მიღებას – მონოლინგვიზმსა და მონოკულტურიზმს. შემეჰორნმა (1970) ამას უწოდა „სეპარატისტული“ განათლება, როცა უმცირესობები ცდილობენ უმრავლესობისგან დისტანცირებას და ხაზს უსვამენ თავიანთ დამოუკიდებელ არსებობას. სეპარატული განათლების მიზანი შეიძლება იყოს საკუთარი ენის უმრავლესობის ენის გავლენისგან დაცვა, პოლიტიკური, ეკონომიკური ან კულტურული ავტონომია და ა.შ.

იმერსია

ეს პროგრამა კანადაში განავითარეს, სადაც ორი სახელმწიფო ენაა. იქ შეიქმნა განათლების მოდელი, რომელშიც მხოლოდ ინგლისურად მოლაპარაკე ოჯახებიდან ბავშვებს ერთადერთი ან დომინანტი სწავლების ენა ფრანგული ჰქონდათ, ინგლისური ენა მხოლოდ შემდგომში ემატებოდათ.

იმერსია ტერმინია, რომელიც რამდენიმე განსხვავებულ პროგრამას მოიცავს. აქედან ყველაზე პოპულარულია **ადრეული ტოტალური იმერსია**. ამ მოდელის განათლების პროგრამით პირველი ორი წლის განმავლობაში ყველა საგნის სწავლება მეორე ენაზე მიმდინარეობს. ბავშვის მშობლიური ენის სწავლება მხოლოდ მესამე წლიდან იწყება. ყოველწლიურად მშობლიური ენის სწავლების მოცულობა სულ უფრო იზრდება, ბოლო კლასებში საგნების უმეტესი ნაწილის სწავლება მშობლიურ ენაზე მიმდინარეობს, ხოლო მეორე ენაზე მხოლოდ რამდენიმე საგანი ისწავლება.

ბილინგვური განათლება უმცირესობის ენის შესანარჩუნებლად

ასეთი ტიპის სკოლების უმცირესობის წარმომადგენელი ბავშვები უმცირესობის ენას, როგორც სასწავლო ენას, იყენებენ, მაგრამ საბოლოო მიზანია უმრავლესობისა და უმცირესობის ენებში სრული ბილინგვიზმი. უმრავლესობის ენა სწავლების საგანია, ზოგიერთ შემთხვევაში მასზე მიმდინარეობს სხვა საგნების სწავლებაც. ამ მეთოდმა რომ შედეგი გამოიღოს, საჭიროა საკმაოდ ძლიერი უმრავლესობის ენის მატარებელი გარემოცვა.

ღუალური (ორენოვანი) ბილინგვური განათლება

პროგრამა შეიქმნა, რათა უმრავლესობისა და უმცირესობის წარმომადგენელ ბავშვებს ერთ სკოლაში შეეძლოთ სწავლა. მოდელის მიზანია, სკოლის ბავშვების ორივე ჯგუფს საკმაოდ მაღალ დონეზე შეასწავლონ ორი ენა, ასევე, ერთ-მანეთისა და მეორე ხალხის კულტურის მიმართ პატივისცემა აღიზარდოს მათში. მოსწავლეები ენასა და სხვა ერის კულტურისადმი პოზიტიურ

დამოკიდებულებას ითვისებენ არა მხოლოდ სწავლის პროცესში, არამედ ერთმანეთთან ურთიერთობის დროსაც.

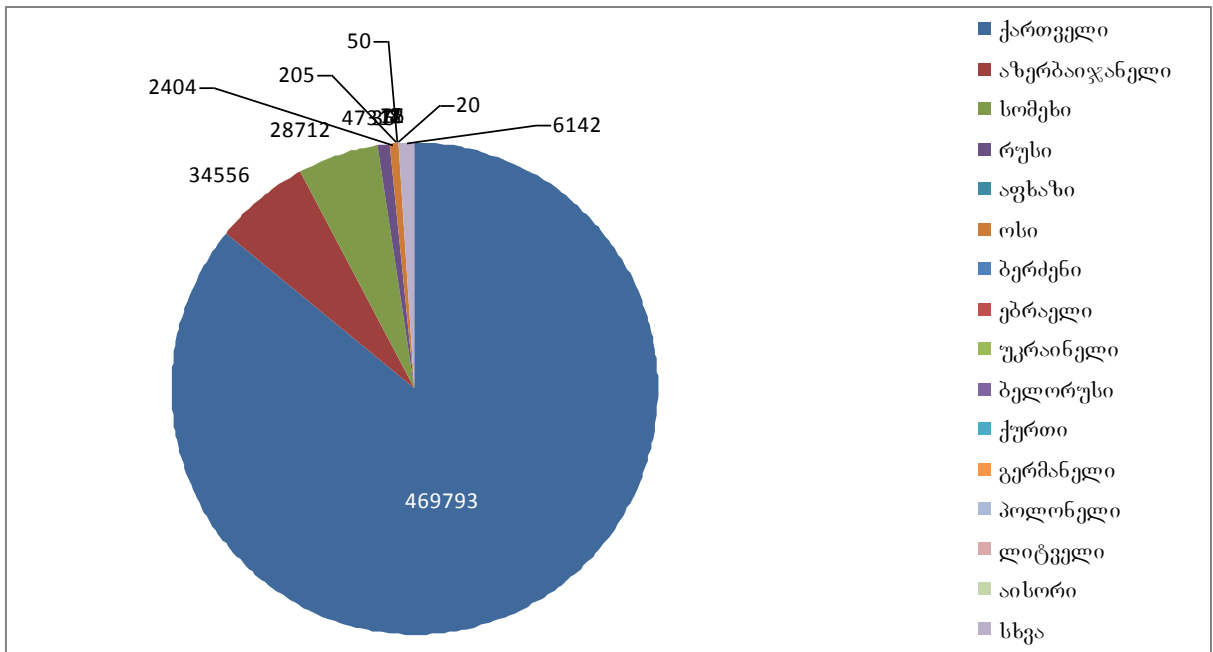
სასწავლო პროცესში ორივე ენა გამოიყენება. მათ სისტემატიზების გარეშე იყენებენ: მაგალითად, ერთ დღეს რომელიმე საგანს ერთ ენაზე ასწავლიან, ხოლო სხვა დღეს - მეორე ენაზე. ასევე, ორივე ენა ისწავლება, როგორც სასწავლო საგანი. სკოლის თანამშრომლებიც ორენოვანნი უნდა იყვნენ. კოლინ ბეიკერი გამოყოფს ბილინგვური განათლების შემმატებელ და შემამცირებელ კონტექსტს. შემამცირებელია კონტექსტი, როცა მეორე ენის ათვისება ხდება მშობლიური ენის დაკარგვის ხარჯზე. ბილინგვური განათლების შემმატებელი კონტექსტია, როცა მშობლიურ ენასთან ერთად ისწავლება მეორე ენა. აღიარებულია, რომ ბილინგვური განათლების ძლიერი ფორმები უფრო ეფექტურია, რადგან ადგილი აქვს შემმატებელ კონტექსტს, რაც პოზიტიურად აისახება როგორც ენათა ათვისების, ასევე მოსწავლის კოგნიტიური, სოციალური და ემოციური განვითარების პროცესზე.

უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური პროგრამა

უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური განათლება გულისხმობს უმრავლესობის ორი ან მეტი ენის გამოყენებას სწავლების პროცესში. აღნიშნულ პროგრამაში ჩართულნი არიან უმრავლესობის წარმომადგენელი მოსწავლეები. ამ სკოლების მიზანი ბილინგვიზმი ან მულტილინგვიზმი, ორმაგი წიგნიერება და კულტურული პლურალიზმია (მეხია, 2002). მსგავსი ტიპის სკოლები ისეთ საზოგადოებებშია გავრცელებული, რომლებიც უკვე ბილინგვალი ან მულტილინგვალია (სინგაპური, ლუქსემბურგი).

საქართველოში ეთნიკური უმცირესობებისთვის არსებული ვითარება ბილინგვური განათლების პროგრამების თვალსაზრისით

საქართველოში 234 არაქართულენოვანი საჯარო სკოლა ფუნქციონირებს, რაც საჯარო სკოლების საერთო რაოდენობის დაახლოებით 11%-ს შეადგენს (ტაბატაძე, 2010). საქართველოს მოსახლეობის ეთნიკური მრავალფეროვნების მსგავსად, საჯარო სკოლის მოსწავლეთა შემადგენლობაც მრავალფეროვნებით ხასიათდება. სკოლის მოსწავლეთა ეთნიკური ჯგუფები რაოდენობის მიხედვით ქვემოთ მოყვანილ სქემაშია წარმოდგენილი (ტაბატაძე, 2009):



საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2007

აღნიშნული მონაცემებით საქართველოში დაახლოებით 72 000 ეთნიკურად არაქართველი მოსწავლეა, რომელთაგან 67 953 მოსწავლე ანუ დაახლოებით 94% არაქართულენოვან

სკოლებში (სუფთა ან შერეულ ენობრივ სექტორებში) სწავლობს. არაქართულენოვან მოსწავლეთა 6% კი ქართულენოვან სკოლებშია წარმოდგენილი (ტაბატაძე, 2010):

სწავლების ენა	სკოლები შერეული ენობრივი სექტორებით		სკოლები სუფთა ენობრივი სექტორებით	
	სკოლების რაოდენობა	მოსწავლეების რაოდენობა	სკოლების რაოდენობა	მოსწავლეების რაოდენობა
აზერბაიჯანული	124	27442	94	18462
სომხური	140	15592	124	14944

რუსული	135	24512	14	3748
ოსური	3	165	1	60
სხვა	2	242	1	37

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2009 (EMIS)

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ 2009 წლის 31 მარტს დაიწყო „მულტილინგუური განათლების პროგრამა, რომლის ფარგლებშიც 234 არაქართულენოვანი სკოლიდან შეირჩა 40 საპილოტე სკოლა ბილინგუური განათლების განსახორციელებლად (განათლების და მეცნიერების სამინისტრო, 2009).

თუ აღნიშნულ მონაცემებს ბილინგუური სწავლების პროგრამების მიხედვით დავაღებთ, საქართველოში

ლინგვისტური უმცირესობების მოსწავლეთათვის ბილინგუური პროგრამების სახესხვაობების შემდეგი სურათი გამოიკვეთება, რომელიც საქართველოსთვისაა სპეციფიკურად დამახასიათებელი და არ წარმოადგენს ბილინგუური პროგრამების გაერო-ცვლადი ტიპოლოგიის პირდაპირ ანალოგს:

უმცირესობათა მოსწავლეების მონოლინგუური განათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
სუბმერსია	ლინგვისტური უმცირესობა	უმრავლესობის ენა	ასიმილაცია / შემამცირებელი კონტექსტი	მონოლინგვიზმი

უმცირესობათა მოსწავლეების სუსტი ბილინგუური განათლების ფორმები

პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
ძირითადი, უცხო ენის სწავლებით	ლინგვისტური უმცირესობა	უმრავლესობის ენა, ისწავლება უცხო ენა	ასიმილაცია / შემამცირებელი კონტექსტი	შეზღუდული ბილინგვიზმი
მშობლიური ენა/ მეორე ენის სწავლებით	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენა, ისწავლება მეორე (სახელმწიფო) ენა	შეზღუდული	შეზღუდული ბილინგვიზმი

აღნიშნული სამი მოდელის პირობებში ეფექტური შედეგების მიღწევა, როგორც ენობრივი კომპეტენციების, აგრეთვე აკადემიური მოსწრების თვალსაზრისით, პრაქტიკულად, შეუძლებელია, რის დადასტურებაც ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეთა შე-

დეგებია ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე, სასკოლო ოლიმპიადებსა და ა.შ. დაბალი შედეგების გამომწვევი

მრავალი ფაქტორი შეიძლება არსებობდეს, თუმცა არსებული მოდელებიც ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საფუძველია წარუმატებლობისთვის, თუკი მსოფლი-

ოში არსებულ გამოცდილებას დავეყრდნობით, დადასტურებულია ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ მოდელების ეფექტურობა „სუსტ“ მოდელებთან და მონოლინგვური განათლების სისტემებთან შედარებით.

აღსანიშნავია, რომ საქართველოში არსებობს ბილინგვური განათლების კიდევ ერთი მოდელი, რომელიც ზემოთ წარმოდგენილ, მსოფლიოში გავრცელებულ მოდელთა კლასიფიკაციაში არ თავსდება და სპეციფიკურად საქართველოსთვის არის დამახასიათებელი. კერძოდ, საქართველოში ფუნქციონირებს 14 რუსულენოვანი სკოლა და 135 რუსულენოვანი სექტორი. ამ სკოლების და სექტორების მოსწავლეთა რაოდენობა 28260 მოსწავლეს შეადგენს (24 512 რუსულ სექტორებში და 3748 რუსულენოვან სკოლებში). განათლების და მეცნიერების სამინისტროს 2007 წლის მონაცემებს თუ დავეყრდნობით, რუსი ეროვნების მოსწავლეთა რაოდენობა მთელ საქართველოში მხოლოდ 4732 მოსწავლეა. აღნიშნული სტატისტიკით კი ნათელია, რომ რუსულენოვანი სკოლების ან სექტორების მოსწავლეთა დიდი ნაწილისთვის რუსული ენა მშობლიური ენა არ არის. ამ სკოლების მოსწავლეთა ზუსტი რაოდენობის განსაზღვრა, ვისთვისაც რუსული ენა მშობლიური არ არის, რთულია, რადგან

ხშირად საქართველოში ეთნიკური და ლინგვისტური ფონი ერთმანეთს არ ემთხვევა. მაგალითად, ეთნიკური სომხების ნაწილისთვის მშობლიური ენა შეიძლება რუსული იყოს, რადგან, მშობლების რუსულენოვანი განათლების გამო, საოჯახო ენა რუსულია. მიუხედავად ამისა, მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებისთვისაც რუსული ენა მშობლიური ენა არ არის მაინც საკმაოდ მაღალია. ანუ ამ სკოლებში, მოსწავლეთა დიდი ნაწილისთვის სწავლების ენად გამოიყენება არც მშობლიური და არც დომინანტი ენა. ამ მოდელს შეიძლება „პრესტიჟულ-საემიგრაციო“ მოდელი ვუწოდოთ და ეს მოდელი მხოლოდ საქართველოს სპეციფიკისთვის გამოიყენოთ.

ბილინგვური განათლების შესაძლო პროგრამები საქართველოში

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ ადგილობრივ საექსპერტო ჯგუფებთან და ლატვიელ კონსულტანტებთან მუშაობის შედეგად, შეიმუშავა ბილინგვური განათლების პროგრამის დებულების პროექტის სამუშაო ვერსია, რომელშიც, საქართველოს რეალობიდან გამომდინარე, ბილინგვური განათლების ყველა შესაძლო პროგრამაა წარმოდგენილი:

შეცირესობათა მოსწავლეების სუსტი ბილინგვური განათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
პრესტიჟული საერთაშორისო ენა / მეორე ენის სწავლებით	ლინგვისტური უმცირესობა	საერთაშორისო ენა, ისწავლება მეორე (სახელმწიფო) ენა	ემიგრაცია	შემამცირებელი კონტაქტი, შეზღუდული ბილინგვიზმი

--	--	--	--	--

ბილინგვალ მოსწავლეთა სუსტი ბილინგვური განათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
ტრანზიტული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენიდან ხდება უმრავლესობის ენაზე გადასვლა	ასიმილაცია/ უმცირესობის კონტექსტი	უფლებითი მონოლინგვიზმი
მშობლიური ენის მხარდაჭერის მულტილინგვური განათლების პროგრამა	ლინგვისტური უმცირესობა	უმრავლესობის ენა, უმცირესობათა ენა ისწავლება ერთი საგნის სახით	უზღუდული, უმცირესობის კონტექსტი	უზღუდული ბილინგვიზმი
რადიკალური მულტილინგვური განათლების პროგრამა	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენა, სახელმწიფო ენა ისწავლება ერთი საგნის სახით	უზღუდული, უმცირესობის კონტექსტი	უზღუდული ბილინგვიზმი
შერეული ბილინგვური განათლების პროგრამა	ლინგვისტური უმცირესობა	არც მშობლიური, არც სახელმწიფო, არამედ საემიგრაციო ენა, სახელმწიფო ან სახელმწიფო და მშობლიურ ენაზე სწავლებაზე გადასვლა ხდება ეტაპობრივად	ემიგრაცია, უმცირესობის კონტექსტი	უზღუდული ბილინგვიზმი ან ტრილინგვიზმი

ბილინგვალ მოსწავლეთა ძლიერი ბილინგვური განათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
გამამდიდრებელი ბილინგვური განათლების პროგრამა	ლინგვისტური უმცირესობა	ორ ენაზე, მშობლიურ ენაზე სწავლების აქცენტრებით საწყის ეტაპზე	ენის შენარჩუნება, პლურალიზმი, გამამდიდრებელი და უმცირესობის კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება
დუალური ბილინგვური განათლება	შერეული კლასი/ლინგვისტური უმრავლესობა და ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის და უმრავლესობის ენა	ენის შენარჩუნება, პლურალიზმი, გამამდიდრებელი და უმცირესობის კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება

წარმოდგენილი ცხრილიდან პროგრამაა „ძლიერი“ ბილინგვური განათლების პროგრამა, ხოლო ოთხი თვალნათელია, რომ მხოლოდ ორი

პროგრამა ბილინგვური განათლების „სუსტი“ პროგრამების რიცხვს მიეკუთვნება. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ წინასწარ ჩატარებული გამოკითხვის შედეგად გამოჩნდა, რომ არსებული ვითარებიდან გამომდინარე, სკოლათა უმრავლესობა არჩევს „სუსტი“ ბილინგვური განათლების პროგრამას, რომელიც ადმინისტრირებისა და განხორციელების თვალსაზრისით, უფრო მარტივია და უფრო ახლოს დგას დღეს არსებულ ვითარებასთან.

ბილინგვური განათლების პროგრამების სამომავლო პერსპექტივები საქართველოში

არსებული რეალობიდან გამომდინარე, უმცირესობათა განათლებასთან სამი ძირითადი მიმართულება იკვეთება: (1) სუბმერსია, როდესაც უმცირესობათა მოსწავლეები სწავლობენ ქართულენოვან სკოლებში და ასეთი მოსწავლეების რაოდენობა, როგორც უკვე აღინიშნა, უმცირესობათა მოსწავლეების საერთო რაოდენობის 6% შეადგენს; (2) ბილინგვური განათლების ოთხი „სუსტი პროგრამა; (3) ბილინგვური განათლების 2 „ძლიერი“ პროგრამა. სტატიის ამ ნაწილში თითოეული ამ მიმართულებით არსებულ მდგომარეობაზე გავამახვილებ ყურადღებას.

სუბმერსიის პროგრამებში შვილების ჩართვა მშობლის არჩევანია და ამ არჩევანის უფლება აქვთ, თუმცა აქ მნიშვნელოვანია, რომ აქცენტი რამდენიმე მიმართულებით გაკეთდეს: (ა) მშობლების ინფორმირებულობა სუბმერსიული პროგრამების ეფექტურობისა და არაეფექტურობის

შესახებ, რათა მშობლებს მიეცეთ ინფორმირებული გადაწყვეტილების მიღებისა და არჩევანის საშუალება; (2) სუბმერსიული პროგრამების შემთხვევაში, შესაძლებელია უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის საკომპენსაციო გაკვეთილების ორგანიზებაზე ან ინდივიდუალური სასწავლო გეგმით სწავლებაზე ფიქრი, თუმცა ისიც აღსანიშნავია, რომ არც ერთი მსგავსი პრაქტიკა ბოლომდე ეფექტური არ არის, თუმცა, მეტ-ნაკლებად ამცირებს სუბმერსიის პროგრამების ნეგატიურ შედეგებს; (3) მნიშვნელოვანია ქართულენოვანი სკოლების მომზადება, რომლებიც, რეალობიდან გამომდინარე, იძულებულნი არიან, ლინგვისტური უმცირესობის მოსწავლეთა განათლებაზე იზრუნონ. აღნიშნული მომზადება მნიშვნელოვანია ინტერკულტურული განათლების, ბილინგვური განათლების, ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენისა და ა.შ. მიმართულებებით.

არაქართულენოვანი სკოლების მიერ „სუსტი“ ბილინგვური განათლების პროგრამების არჩევამ შეიძლება საკმაოდ ნეგატიურად იმოქმედოს როგორც ამ პროგრამების ეფექტურობაზე, აგრეთვე მთლიანად ბილინგვური განათლების რეფორმაზე. ამის გამოცდილება არსებობს, თუნდაც ამერიკის შეერთებული შტატების მაგალითზე, სადაც მე-20 საუკუნის 70-იანი წლებიდან მიმდინარეობდა ბილინგვური განათლების აღმავლობა. კეიტ ბეიკერმა და დე კანტერმა (1983) მიმოიხილეს ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შესახებ ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამები. „სუსტი“ ბილინგვური განათლების პროგრამების ანალიზზე დაყრდნობით გააკეთეს ბილინგვურ სწავლებაზე ნეგატიური დასკვნა. საქართველოშიც მსოლოდ „სუსტი ბილინგვური

განათლების პროგრამების ამუშავებამ შეიძლება საფრთხე შეუქმნას ამ პროგრამების ეფექტურობის გააზრებას. ამიტომ მნიშვნელოვანია, რომ მაქსიმალური აქცენტი გაკეთდეს „ძლიერი“ ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელებაზე და სკოლებს ხელი შეეწყოს ბილინგვური განათლების ძლიერი პროგრამების დაგეგმვასა და განხორციელებაში.

ბილინგვური განათლების „სუსტი“ პროგრამების ფარგლებში, მნიშვნელოვანია ზემოთ აღნიშნული „პრესტიჟულ-საემიგრაციო“ მოდელის გადამუშავება. აღნიშნული პროგრამის ფარგლებში საქართველოს სახელმწიფო ხარჯავს დიდ თანხებს „ემიგრანტების“ განათლებაში და საქართველოს ხელისუფლების მიერ შექმნილი ინტელექტუალური რესურსის გამოყენება სხვა სახელმწიფოების მიერ ხდება. მნიშვნელოვანია „პრესტიჟულ-საემიგრაციო“ მოდელის სკოლების ტრანსფორმირება „ძლიერი“ ბილინგვური / ტრილინგვური განათლების პროგრამებად. ამ მიზნის მისაღწევად კარგად გააზრებული პროგრამის შემუშავებაა მნიშვნელოვანი და შესაძლებელია ამ სკოლების განხილვა ცალკე კონტექსტშიც მოხდეს.

ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ პროგრამების ეფექტურობა რამდენიმე ფაქტორზეა დამოკიდებული, რომელთაგან საქართველოს რეალობისათვის რამდენიმე ყველაზე აქტუალურზე გავამახვილებთ ყურადღებას:

კადრების შერჩევა: კვალიფიციური კადრები არის ბილინგვური განათლებისთვის პროგრამების ეფექტურობის განმსაზღვრელი ფაქტორი (ვარგუჰესე, 2004). შესაბამისად, მასწავლებელთა ტრენინგსა და პროფესიულ განვითარებას უდიდესი

როლი ენიჭება. დაბალი კვალიფიციაციის მასწავლებელი ბილინგვური განათლების სერიოზულ საფრთხეს წარმოადგენს. ბილინგვური პროგრამების პედაგოგებმა უნდა იცოდნენ სწავლების სათანადო სტრატეგიები, გააჩნდეთ სასწავლო რესურსი, პოზიტიური დამოკიდებულება ჰქონდეთ უმცირესობათა მოსწავლეებისადმი (ბენსონი, 2004). როგორც ბენსონი აღნიშნავს, ბილინგვური პროგრამის მასწავლებელი უნდა იყოს „პედაგოგი, ლინგვისტი, შემოქმედი, ინოვაციური აზროვნების მქონე, მაღალი ინტერკულტურული მგრძობელობის მქონე და, ამასთანავე, პოზიტიური დამოკიდებულება უნდა ჰქონდეს ბილინგვური განათლების პროგრამების მიმართ“ — ბენსონი, 2004, გვ. 207-208). ბილინგვური პროგრამის მასწავლებელი აქტიურად უნდა იყოს ჩართული კლასგარეშე აქტივობებში, მოსწავლეთა მშობლებთან და თემთან ურთიერთობებში; ამასთანავე, სასურველია, ბილინგვური პროგრამის მასწავლებელი იყოს ბილინგვალი, ანუ მაგალითს წარმოადგენს მოსწავლეთათვის. ამ სტანდარტისა და მოთხოვნების შესაბამისი მასწავლებელი კი არაქართულენოვან სკოლებში ძალიან ცოტაა. შესაბამისად, ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ პროგრამების დანერგვისა და განხორციელებისათვის უმნიშვნელოვანესი ამოცანაა ამ პროგრამებისთვის მასწავლებელთა გადამზადებისა და მომზადების პროცესის ინიცირება.

ფილმორი და სნოუ (2000) მიუთითებენ, რომ ბილინგვური კლასის მასწავლებელი უნდა მოვამზადოთ ყველა იმ მიმართულებით, რა ფუნქციის შესრულებაც უწევს მას, კერძოდ, მასწავლებლები არიან განმანათლებლები, შემფასებლები, მოქალაქეები,

სოციალიზაციის აგენტები და, ამასთანავე, ამყარებენ კომუნიკაციას კლასში. მასწავლებელთა გადამზადებისა და მომზადების განსხვავებული მოდელები არსებობს. პირველი მოდელის მიხედვით, ეს პროცესი თავის თავზე აღებული აქვთ უმაღლეს სასწავლებლებს, მაგალითად ფინეთში, ვაასის უნივერსიტეტში, მზადდებიან ბილინგვური სკოლებისთვის მასწავლებლები. განსხვავებული მოდელია ამერიკის შეერთებულ შტატებში, სადაც პედაგოგთა მენტორები, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამების ფარგლებში, ამზადებენ სპეციალურად ბილინგვური სკოლებისთვის მასწავლებლებს (ბეიკერი, 2006). მესამე ტიპის მოდელია, როდესაც სახელმწიფოს მიერ დაფუძნებული სპეციალიზებული სამსახურები უზრუნველყოფენ ბილინგვური პროგრამებისთვის მასწავლებელთა მომზადებას. ამ მოდელის ნათელ მაგალითს წარმოადგენს ლატვია, სადაც ლატვიური ენის დაუფლება და ბილინგვური სკოლების მასწავლებელთა გადამზადება სახელმწიფო სააგენტოს მიერ ხორციელდება.

საქართველოს რეალობაში შესაძლებელია შერეული მოდელის არჩევა, რაც გულისხმობს მოქმედი მასწავლებლების გადამზადებას, არსებული კანონმდებლობის შესაბამისად, იმ იურიდიული პირების მიერ, რომელთა პროგრამებმაც გაიარეს საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტროს აკრედიტაციის ცენტრის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამების აკრედიტაცია. ხოლო მომავალი მასწავლებლების მომზადების კომპონენტი გადავიდეს უმაღლეს სასწავლებლებში, რომელთა განათ-

ლების ფაკულტეტები მოამზადებენ ბილინგვური სკოლის მასწავლებლებს.

ამ შერეული მოდელის ასამუშავებლად კი, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამების პროვაიდერებისა და უმაღლესი სასწავლებლებისთვის მნიშვნელოვანია, არსებობდეს ბილინგვალი მასწავლებლის სტანდარტი. ბილინგვური პროგრამების მასწავლებლებთან დაკავშირებითაც ორი ტიპის მიდგომა არსებობს. პირველი მიდგომის მიხედვით, მასწავლებლებს არ აქვთ სპეციალური მოთხოვნები და სტანდარტები ბილინგვურ სკოლებში სწავლებისთვის, მეორე მიდგომით კი, შემუშავებულია ბილინგვალი მასწავლებლის სტანდარტი და ამ მასწავლებლების კვალიფიკაცია რეგულირებულია სახელმწიფოს მიერ. კვლევებით დასტურდება, რომ ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის ერთ-ერთი ფაქტორი პროფესიონალი და სერტიფიცირებული ბილინგვალი მასწავლებელია (ბეიკერი, 2006). შესაბამისად, საქართველოშიც ორიენტაცია მასწავლებლის მაღალ კვალიფიკაციაზე უნდა გაკეთდეს, თუმცა ამის განსახორციელებლად მხოლოდ სტანდარტების დაწესება და სერტიფიცირება საკმარისი არ არის. მნიშვნელოვანია, მასწავლებლებისთვის ინსენტივების სისტემის შექმნა, რათა მასწავლებლებს ჰქონდეთ ინტერესი, უფრო მაღალი კვალიფიკაციის მოთხოვნის პირობებში მიიღონ ბილინგვალი მასწავლებლის სტატუსი და ბილინგვურ სკოლებში სწავლების უფლება.

თანამშრომლებს შორის გაზიარებული ხედვა, მისია და მიზნები: ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობისთვის მნიშვნელოვანია, რომ სკოლას ჩამოყალიბებული

ჰქონდეს სკოლის მისია ბილინგვურ განათლებასთან მიმართებით და ამ მისიის განსახორციელებელი სტრატეგიული გეგმა. ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობისთვის გადამწყვეტია სკოლის ადმინისტრაცია, მასწავლებლები და ყველა პერსონალი იზიარებდეს სკოლის მისიას და ჰქონდეს პოზიტიური დამოკიდებულებები ბილინგვური განათლების პროგრამებისადმი.

საქართველოს რეალობაში ამ ეტაპზე ეს მიმართულება ერთ-ერთი პრობლემატურია. „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის“ მიერ არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებელთა დამოკიდებულებების შესახებ ჩატარებულმა გამოკითხვამ აჩვენა, რომ არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლები სიფრთხილით და ხშირად შიშითაც ეკიდებიან ბილინგვური განათლების რეფორმას. აღნიშნული შიშისა და სიფრთხილის საფუძველი ამ რეფორმის პირობებში სამსახურის შესაძლო დაკარგვას უკავშირდება. ასეთ ვითარებაში მნიშვნელოვანია ცალსახა და გამოკვეთილი პოზიცია, თუ რა პოლიტიკა გატარდება მასწავლებლებთან მიმართებით, როგორ მოხდება მათი გადამზადება და მომზადება, რა ტიპის საკადრო რესურსებს შეიძლება დაეყრდნოს სკოლა. ინფორმირებულობა და სიცხადე ბილინგვური განათლების რეფორმის შესახებ მნიშვნელოვანია მასწავლებელთა და სკოლის პერსონალის პოზიტიური განწყობების შესაქმნელად.

ბილინგვური განათლების პროგრამებში უმნიშვნელოვანესია თანამშრომლობა მასწავლებლებს შორის და მასწავლებლებსა და

ადმინისტრაციას შორის, რათა, ერთობლივი ძალისხმევით, შესაძლებელი გახდეს დასახული მიზნების რეალიზება. ბილინგვური განათლების სკოლას უნდა ჰქონდეს პროფესიული განვითარების კარგად ჩამოყალიბებული სისტემა, რომლის ფარგლებშიც მოხდება სკოლის ადმინისტრაციისა და პედაგოგების კვალიფიკაციის მუდმივი განვითარება და ამაღლება (ლინჰოლმ-ლერი, 2005).

ხელმძღვანელობა: სკოლის ხელმძღვანელობა უდიდეს როლს ასრულებს ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის მიღწევაში. ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობისას ხელმძღვანელის უნარების ანალიზს თუ მიმოვიხილავთ, 3 მნიშვნელოვანი ფაქტორი შეიძლება გამოვყოთ: (ა) სკოლის ხელმძღვანელებმა უნდა იცოდნენ სასწავლო მიდგომები, სტრატეგიები. ისინი უნდა იყვნენ ამ მიმართულებით საკუთარ მასწავლებლებზე უკეთესად მომზადებულნი და უნდა შეეძლოთ ამ ცოდნის მასწავლებლებისთვის მიწოდება (შაუ, 2003). (ბ) ამასთანავე, სკოლის ხელმძღვანელებს უნდა გააჩნდეთ ლიდერის ყველა თვისება. მათ უნდა შეეძლოს ზუსტად ჩამოაყალიბონ და განსაზღვრონ, ბილინგვური სწავლების რა პროგრამას და მოდელს აირჩევს სკოლა, ჩამოაყალიბონ სკოლის მისია და შეიმუშავონ მისი განხორციელების სტრატეგიული გეგმა სკოლის სამეურვეო საბჭოსთან ერთად. (გ) უნდა ჰქონდეთ მართვისა და ადმინისტრირების უნარები. სკოლის ხელმძღვანელებს უნდა შეეძლოთ, ერთი მხრივ, თავიანთი თანამშრომლების წახალისება, მოტივირება, აღტაცება და აღფრთოვანება და, მეორე მხრივ, უნდა შეეძლოთ მოიძიონ სახსრები,

მობილიზება გაუწიონ ადამიანურ, ფინანსურ და მატერიალურ რესურსებს (მონტეცელი და კორტეზი, 2002).

მშობლები: „მშობელთა ჩართულობა“ მნიშვნელოვანი კომპონენტია ეთნიკური უმცირესობების განათლებასთან დაკავშირებული პროგრამების წარმატებისათვის (პერნა და სვეილი, 2000). მშობლებს, ერთი მხრივ, ძალიან დიდი გავლენა აქვთ ბილინგვური განათლების პოლიტიკისადმი პოზიტიური ან ნეგატიური კლიმატის შესაქმნელად და შეუძლიათ უზრუნველყონ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეთა მზაობა მულტილინგვური სწავლების პროცესისადმი (ტაბატაძე, 2008). მშობლები მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენენ მულტილინგვური / ბილინგვური განათლების პროგრამების განსახორციელებლად. ბილინგვური განათლების პროგრამაში ჩართული მშობელი მნიშვნელოვანი ფაქტორია განათლების ხარისხის უზრუნველსაყოფად, რადგან ვერანაირი ხარისხის მართვისა და ინსპექტირების მექანიზმები ვერ იმუშავებს იმაზე ეფექტურად, როგორც ეს შეუძლია ბილინგვური პროგრამების ეფექტურობით დაინტერესებულ მშობელს. მეორე მხრივ, მშობლების განათლება და ჩართულობა სოციალური ღირებულებაა, რომელიც მნიშვნელოვანია ეთნიკური უმცირესობებისათვის არა მარტო განათლების სფეროში, არამედ მომავალში წარმატებისათვის (პერნა და ტიტუსი, 2005). 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. სკოლა მაქსიმალურად უნდა შეეცადოს, უზრუნველყოს მშობელთა ჩართულობა სწავლების პროცესში სხვადასხვა მექანიზმების ამუშავებით, რომლებიც

შეიძლება საკმაოდ მრავალფეროვანი იყოს.

დასკვნა

საქართველომ დამოუკიდებლობის მოპოვების შემდეგ არაერთი ნაბიჯი გადადგა ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრაციის პროცესში. მიუხედავად იმისა, რომ აღნიშნულ ღონისძიებებს გარკვეული ეფექტი მოჰყვა, ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრაციის, არაქართულენოვან სკოლებში განათლების ხარისხის, სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები კვლავ პრობლემატურად რჩება (ტაბატაძე, 2008). საქართველოს განათლების სისტემა და უმცირესობათა ინტეგრაციის პოლიტიკა ეტაპობრივად მივიდა ბილინგვური განათლების რეფორმის განხორციელების აუცილებლობამდე. აღნიშნული რეფორმა პოზიტიურად და პერსპექტიულადაა აღქმული საზოგადოებისგან და მოლოდინები საკმაოდ მაღალია (სახალხო დამცველთან არსებულ უმცირესობათა საბჭოსთან შეხვედრა 2008 წლის 30 მარტს). მაღალ მოლოდინებს დიდი იმედგაცრუებაც ახასიათებს. ბილინგვური განათლების მიმართ იმედგაცრუება კი, შესაძლებელია, ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრაციის პოლიტიკის მიმართ იმედგაცრუების ტოლფასი აღმოჩნდეს. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია ბილინგვური განათლების რეფორმა საქართველოში მაქსიმალურად ეფექტურად განხორციელდეს. ბილინგვური განათლების ეფექტურობისთვის კი უმნიშვნელოვანესია ბილინგვური განათლების „ძლიერ“ პროგრამებზე

აქცენტირება და „ძლიერი“ პროგრამების განსახორციელებლად შესაბამისი პოლიტიკის დაგეგმვა და

განხორციელება, კადრების მომზადება, სკოლის, თემის და მშობელთა ჩართულობის უზრუნველყოფა.

ბამოყენებული ლიტერატურა:

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

ბეიკერი და დე კანტერი, 1983 - Baker, K.A. & de Kanter, A.A., 1983, *Bilingual Education*. Lexington, MA: Lexington, MA: Lexington Books

ბენსონი, 2004 - BENSON, C., 2004, Do we expect too much of bilingual teachers? Bilingual teaching in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7 (2&3), 204-221

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

ვარგჰესე, 2004 - 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.

ფილმორი, 2000 - WONG FILLMORE, L. & SNOW, C., 2000, *What Elementary Teacher Need to Know About Language*. Washington: Center for Applied Linguistics.

ლინდჰოლმ-ლეარი, 2005 - LINDHOLM-LEARY, K.J., 2005, *Review of Research and Best practices on Effective Features of Dual Language Education Programs*. http://www.lindholm-leary.com/resources/review_research.pdf

მონტეცელი და კორტეზი 2002 - MONTECEL, M.R. & CORTEZ, J.D., 2002, successful bilingual education programs: Development and the dissemination of criteria to identify promising and exemplary practices in bilingual education at the national lev-

el. *Bilingual Research Journal* 26 (1) , 1-10.

პერნა და სვეილი, 2000 - 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.

პერნა და ტიტუსი, 2005 - 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.

სკუტნაბ-კანჯასი, 2000 - SKUTNABB-KANGAS, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

ტაბატაძე, 2008 – შ. ტაბატაძე, ბილინგვური განათლების პოლიტიკა საქართველოში. *ჟურნალი სოლიდარობა, 2008*.

ტაბატაძე, 2009¹ – შ. ტაბატაძე, განათლების რეფორმა და არაქართულენოვანი სკოლები. მშვიდობის დემოკრატიისა და განვითარების კავკასიური ინსტიტუტი, 2009.

ტაბატაძე, 2009² – შ. ტაბატაძე, ინტერკულტურული განათლების პოლიტიკა საქართველოში. მშვიდობის დემოკრატიისა და განვითარების კავკასიური ინსტიტუტი, 2009.

ტაბატაძე, 2010 – შ. ტაბატაძე, განათლების პოლიტიკის ახალი ინიციატივები სამოქალაქო ინტეგრაციის კონტექსტში და არაქართულენოვანი სკოლები. მშვიდობის დემოკრატიისა და განვითარების კავკასიური ინსტიტუტი, 2010.

შაუ, 2003 - SHAW, P., 2003, Leadership in the diverse school. In C. Baker Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matter.

ჰორნბერგერი და რიხენტი, 1996 - Horn-
berger, N. & Ricento, T. (1996) Unpeel-
ing the onion: Language planning and

policy and the ELT professional. *TESOL*
Quarterly 30 (3), 401–428.