

Շաղկա Տարատաճե

ԵՐԿԼԵԶՈՒ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐ: ԻՆՉ ԸՆՏՐՈՒԹՅՈՒՆ ՈՒՆԵՆ ՎՐԱՍՏԱՆՈՒՄ ՀԱՆՐԱՅԻՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐԸ

Համառոտագիր

Տվյալ հոդվածում քննարկված են երկլեզու կրթության տեսակները Վրաստանի համատեքստում՝ կապված ազգային փոքրամասնությունների հետ: Հոդվածի առաջին մասում կներկայացվեն երկլեզու կրթության, Սկոտնաբ-Կանչասի կողմից առանձնացված, 10 տեսակները: Երկրորդ մասն ընդգրկում է Վրաստանի դպրոցների բնութագրումը ուսուցման լեզվի համաձայն և այս դպրոցներում գոյություն ունեցած իրավիճակը: Հոդվածի երրորդ գլխում, ելնելով Վրաստանի իրականությունից, վերլուծված են երկլեզու կրթության տարբեր ծրագրերի իրականացման հնարավորությունները և դրանց արդյունավետության հարցեր:

Ներածություն

Երկլեզու/բազմալեզու կրթության վերաբերյալ անցկացված հետազոտությունների արդյունքները հիմնականում դրական են գնահատում երկլեզու կրթության էֆեկտը երեխայի լեզվական թե կոգնիտային զարգացման համար (Բեկերման, 2005): Գարսիան և Սկոտնաբ-Կանչասն (1995) առանձնացնում են երկլեզու/բազմալեզու կրթության մի քանի դրական էֆեկտներ. ա) իրազեկություն երկու կամ ավել լեզուներից, բ) կրթության հավասար հնարավորություններ, գ) բազմամշակութայնություն և դրական վերաբերմունք ինչպես սեփական անձի, այնպես էլ այլ՝ տարբեր մշակութային խմբերի նկատմամբ: Անկախ հետազոտությունների այսպիսի դրական արդյունքներից, կրթական քաղաքականության մեջ երկլեզու/բազմալեզու կրթության քաղաքականությունը մնում է ամենից

վիճելի հարցերից մեկը (Բեկերման, 2005), քանի որ երկլեզու կրթության ծրագրի արդյունավետությունը կախված է ինչպես բազմալեզու կրթության ծրագրի տեսակից, այնպես էլ այլ նշանակալի գործոններից, ինչն ազդում է ուսանում-ուսուցում գործընթացի վրա:

Մակկեյը, որը 1970 թվականին կատարեց երկլեզու կրթության առաջին դասակարգումը, առանձնացնում է երկլեզու կրթության 90-ից ավելի տարբեր բնութագրիչներ (Բեյքեր, 2006): Երկլեզու կրթության դասակարգման օրիգինալ մոտեցումը նրա դասակարգումն է ծրագրի նպատակներին համապատասխան: Այս հատկանշով առանձնացնում են տարանցիկ և պահպանող երկլեզու կրթության տեսակները (Բեյքեր, 2006): Տարանցիկ երկլեզու կրթության նպատակն է սպահովել փոքրամասնությունների աշակերտի մայրենի լեզվից դոմինանտ լեզվին անցնելը: Այս դեպքում գլխավոր խնդիրն է աշակերտի սոցիալական և

մշակութային ճուրմը: Պահպանող երկլեզու կրթությունը նպաստում է աշակերտի կողմից իր մայրենի լեզվի պահպանմանը և մշակութային նույնականության ձևավորմանը (Բեյքեր, 2006): Երկլեզու կրթության ծրագրերը բաժանված են երկլեզու կրթության «թույլ» և «ուժեղ» ծրագրերի:

Երկլեզու կրթության տիպաբանությունը հստակ պատկեր է տալիս նրա բազմակողմանիության մասին: Սկոտնաթ-Կանջասն առանձնացրել է երկլեզու կրթության աշխարհում տարածված 10 տեսակ:

Երկլեզու կրթության տիպաբանությունը

ԵՐԿԼԵԶՈՒ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՄԻԱԼԵԶՈՒ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՉԵՎԵՐ				
Ծրագրի տեսակը	Աշակերտ	Ուսուցման լեզուն	Սոցիալական և կրթական նպատակ	Լեզվական նպատակ
Մուբներսիա (կառուցվածքային իմերսիա)	Լեզվական փոքրամասնություն	Մեծամասնության լեզու	Չուլում/ նվազեցնող համատեքստ	Միալեզվություն
Մուբներսիա փոխհատուցման դասերի հետ	Լեզվական փոքրամասնություն	Մեծամասնության լեզուն երկրորդ լեզվի դասերով	Չուլում/ նվազեցնող համատեքստ	Միալեզվություն
Մեգրեգացիոն	Լեզվական փոքրամասնություն	Փոքրամասնության լեզու (հարկադրաբար, առանց ընտրության)	Ապարտեիդ	Միալեզվություն

ԵՐԿԼԵԶՈՒ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ԹՈՒՅԼ ԵՐԿԼԵԶՈՒ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՉԵՎԵՐ				
Ծրագրի տեսակը	Աշակերտ	Ուսուցման լեզուն	Սոցիալական և կրթական նպատակ	Լեզվական նպատակ
Տարանցիկ	Լեզվական փոքրամասնություն	Փոքրամասնության լեզու, տեղի է ունենում անցում մեծամասնության լեզվի	Չուլում/ նվազեցնող համատեքստ	Համեմատական միալեզվություն
Հիմնական/օտար լեզվի ուսուցումով	Լեզվական փոքրամասնություն	Մեծամասնության լեզու, ուսուցվում է երկրորդ կամ օտար լեզու	Մահմանափակ համատեքստ	Մահմանափակ երկլեզվություն
Մեպարատիստային	Լեզվական փոքրամասնություն	Փոքրամասնության լեզու (առանց ընտրության)	Ինքնավարություն	Մահմանափակ երկլեզվություն

ԵՐԿԼԵԶՈՒ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՀԶՈՐ ԵՐԿԼԵԶՈՒ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՉԵՎԵՐ				
Ծրագրի տեսակը	Աշակերտ	Ուսուցման լեզուն	Սոցիալական և կրթական նպատակ	Լեզվական նպատակ
Իմերսիա	Լեզվական մեծամասնություն	Երկու լեզվով ուսուցում՝ երկրորդ լեզվով ուսուցման առանձնահատուկ շեշտադրությամբ սկզբնական փուլում	Բազմակարծություն, հարստացնող ավելացնող համատեքստ	Երկլեզվություն և երկակի գրագիտություն
Փոքրամասնությունների լեզվի պահպանման ծրագիր	Լեզվական փոքրամասնություն	Երկու լեզվով ուսուցում՝ մայրենի լեզվով ուսուցման շեշտադրությամբ սկզբնական փուլում	Լեզվի պահպանում, բազմակարծություն, հարստացնող ավելացնող համատեքստ	Երկլեզվություն և երկակի գրագիտություն

Երկակի երկլեզու կրթություն	Խառը դասարան /լեզվական մեծամասնություն և լեզվական փոքրամասնություն	Փոքրամասնության և մեծամասնության լեզու	Լեզվի պահպանում, բազմակարծություն, հարստացնող և ավելացնող համատեքստ	Երկլեզվություն և երկակի գրաճանաչություն
Մեծամասնության լեզուներով երկլեզու ծրագիր	Լեզվական մեծամասնություն	Մեծամասնության լեզու, բազմակարծություն	Լեզվի պահպանում, բազմակարծություն, հարստացնող և ավելացնող համատեքստ	Երկլեզվություն

Թեյքեր, Երկլեզու կրթության և երկլեզվության հիմունքներ, չորրորդ հրատարակություն, 2010, էջ 218-219

Սուբմերսիա

Սուբմերսիայի ժամանակ փոքրամասնության ներկայացուցիչ երեխան առանց լեզվի իմացության հայտնվում է այն դասարանում, որտեղ ուսուցումն այլ լեզվով է ընթանում, կամ դասարանում բոլոր երեխաները պատկանում են փոքրամասնությանը, սակայն ուսուցումն ընթանում է մեծամասնության լեզվով:

Սուբմերսիա փոխհատուցման դասերի հետ

Սուբմերսիայի տարատեսակ է, որում փոքրամասնության ներկայացուցիչ աշակերտների համար ամեն օր անց են կացվում մեծամասնության լեզվի դասեր, որոնց ժամանակ ուսուցման առարկայի բովանդակությունը երկրորդ անգամ են պատմում պարզ լեզվով: Այս մոդելն անհրաժեշտ է, որպեսզի փոքրամասնությունների ներկայացուցիչ երեխաները հետ չմնան ծրագրից և մեծամասնության ներկայացուցիչ երեխաներին հավասարվեն լեզվի իմացության հարցում:

Սեգրեգացիոն

Պետական քաղաքականություն է, որը նպատակադրում է դպրոցում ուսուցում միայն փոքրամասնության լեզվով: Պաշտոնական լեզվի իմացության անբավարարության պատճառով այսպիսի դպրոցների շրջանավարտները չունեն ո՛չ

ուսումը շարունակելու հնարավորություն, ո՛չ էլ աշխատանքային շուկայում են մրցունակ: Սեգրեգացիոն մոդելի ժամանակ չկա ընտրության հնարավորություն, այսինքն՝ փոքրամասնության աշակերտները չունեն մեծամասնության լեզուն սովորելու հնարավորություն կամ սեգրեգացիոնից տարբեր ծրագրով դպրոցում սովորելու հնարավորություն: Այս մոդելը հանդիսանում է պետության նպատակաուղղված քաղաքականություն, երբ կամենում են փոքրամասնություններին պահել ստորադասված վիճակում, որ նրանց մեջ կրթության միջոցով տեղի չունենա սոցիալական շարժ:

Անցումային երկլեզու կրթություն

Փոքրամասնության լեզուն կիրառվում է մեծամասնության լեզվին զուգահեռ, որպես ուսուցման լեզու: Մեծամասնության լեզվով ծանրաբեռնումն աստիճանաբար ավելանում է: Այսպիսի մոդելը երեխաներին պատրաստում է իրական կյանքի համար, որում, հիմնականում, պետք է մեծամասնության լեզուն կիրառեն: Միևնույն ժամանակ, տրվում է փոքրամասնության լեզվի յուրացման և բարելավման հնարավորություն:

Այս մոդելի նպատակն է շեշտադրությունն անել երկրորդ լեզվի յուրացման վրա՝ առարկայի բովանդակության ետին պլան տեղափոխելու հաշվին:

Հիմնական/օտար լեզվի ուսուցումով

Տվյալ ծրագրում աշակերտները մեծամասնության ներկայացուցիչներ են, և այս դպրոցներում ուսուցման լեզուն նրանց մայրենի լեզուն է կամ մեծամասնության լեզուն: Այս դպրոցներում ուսուցանվում է միայն մեկ օտար լեզու, որպես առարկա, մյուս առարկաների նման: Այս մոտեցումը բացարձակապես տարբերվում է այն մոտեցումից, երբ առարկան ուսուցանվում է այս կամ այն լեզվի միջոցով:

Սեպարատիստական

Այս մոդելի նպատակը, այնպես, ինչպես սեգրեգացիոն երկլեզու կրթության մեջ, միալեզվությունն է և միամշակութայնությունը: Այս երկու մոդելները միմյանցից տարբերվում են նրանով, որ սեպարատիստական երկլեզու կրթությունը ոչ թե պետության քաղաքականությունն է, այլ իր՝ փոքրամասնության, ընտրությունն է: Այս տիպի կրթության հանդիպում ենք, երբ փոքրամասնություններն ընտրում են միայն սեփական մայրենի լեզվով կրթություն ստանալը և միալեզվությունն ու միամշակութայնությունը: Սենեհորն(1970) այն անվանել է «սեպարատ» կրթություն, երբ փոքրամասնություններն աշխատում են պահպանել սահմանը մեծամասնության հետ և ընդգծում են իրենց ինքնուրույն գոյությունը: Սեպարատ կրթության նպատակը կարող է լինել սեփական լեզվի պաշտպանությունը մեծամասնության լեզվի ազդեցությունից, քաղաքական, տնտեսական կամ մշակութային ինքնուրույնությունը և այլն:

Իմերսիա

Այս ծրագիրը զարգացրել են Կանադայում, որտեղ երկու պետական լեզու կա: Այնտեղ ստեղծվեց կրթական մոդել, որում միայն անգլերեն խոսող ընտանիքների երեխաների միակ կամ դրմինանտ ուսուցման լեզուն ֆրանսերենն էր, անգլերենը հետագայում էր ավելանում:

Իմերսիան տերմին է, որն ընդգրկում է մի քանի տարբերվող ծրագրեր: Սրանցից ամենից հանրամատչելին **վաղ տոտալ իմերսիան** է: Այս մոդելի կրթական ծրագրով աշակերտների ուսուցումն առաջին երկու տարվա ընթացքում ընթանում է երկրորդ լեզվով: Երեխայի մայրենի լեզվի ուսուցումը միայն երրորդ տարվանից է սկսվում: Ամեն տարի մայրենի լեզվի ուսուցման ծավալն ավելի և ավելի է աճում, վերջին դասարաններում առարկաների մեծ մասի ուսուցումն ընթանում է մայրենի լեզվով, իսկ երկրորդ լեզվով միայն մի քանի առարկա է դասավանդվում:

Երկլեզու կրթություն փոքրամասնության լեզվի պահպանման համար

Այս տիպի դպրոցների փոքրամասնության ներկայացուցիչ երեխաները փոքրամասնության լեզուն կիրառում են, որպես ուսումնական լեզու, սակայն վերջնական նպատակն է մեծամասնության և փոքրամասնության լեզուներում լրիվ երկլեզվությունը: Մեծամասնության լեզուն ուսուցման առարկան է, որոշ դեպքերում նրանով է ընթանում նաև այլ առարկաների ուսուցումը: Որպեսզի այս մեթոդն արդյունք ունենա, անհրաժեշտ է մեծամասնության լեզուն կրողների բավականին հզոր շրջապատ:

Դուալ երկլեզու կրթություն

Ծրագիրը ստեղծվել է, որպեսզի մեծամասնության և փոքրամասնության ներկայացուցիչ երեխաները կարողանան սովորել մեկ դպրոցում: Մոդելի նպատակն է, որ դպրոցի երեխաների երկու խումբն էլ բավական բարձր մակարդակով սովորեն երկու լեզու, նաև նրանց մեջ դաստիարակվի միմյանց և երկրորդ ժողովրդի մշակույթի նկատմամբ հարգանք: Աշակերտները յուրացնում են լեզվի և այլ ազգի մշակույթի նկատմամբ դրական վերաբերմունք ոչ միայն ուսուցման գործընթացում, այլև միմյանց հետ հարաբերության ժամանակ:

Ուսումնական գործընթացում օգտագործվում են երկու լեզուներն էլ: Դրանք կիրառում են առանց սխտեմավորման, օրինակ՝ մի օր մի քանի

Բերված տվյալներով Վրաստանում շուրջ 72 000 էթնիկապես ոչ վրացի աշակերտ կա, որոնցից 67 953 աշակերտը կամ մոտավորապես 94%-ը սովորում է ոչ վրացալեզու դպրոցներում (մաքուր

կամ խառը լեզվական մասնաճյուղերում): Իսկ ոչ վրացալեզու դպրոցի աշակերտների 6%-ը ներկայացված է վրացալեզու դպրոցներում (Տաբատաձե, 2010):

Ուսուցման լեզուն	Խառը լեզվական մասնաճյուղերով դպրոցներ		Մաքուր լեզվական մասնաճյուղերով դպրոցներ	
	Դպրոցների քանակը	Աշակերտների քանակը	Դպրոցների քանակը	Աշակերտների քանակը
Ադրբեջաներեն	124	27442	94	18462
Հայերեն	140	15592	124	14944
Ռուսերեն	135	24512	14	3748
Օսերեն	3	165	1	60
Այլ	2	242	1	37

Վրաստանի կրթության և գիտության նախարարություն, 2009 (EMIS)

2009 թվականի մարտի 31-ին Կրթության և գիտության նախարարությունը սկսեց «Բազմալեզու կրթական ծրագիր», որի շրջանակներում 234 ոչ վրացական դպրոցներից ընտրվեց 40 փորձարկային դպրոց՝ երկլեզու կրթության իրականացման նպատակով (Կրթության և գիտության նախարարություն, 2009):

Վրաստանում լեզվական փոքրամասնությունների աշակերտների համար կառանձնացվի երկլեզու ծրագրերի տարատեսակների հետևյալ պատկերը, ինչը բնորոշ է Վրաստանին սպեցիֆիկորեն և չի հանդիսանում երկլեզու ծրագրերի տարածված տիպաբանության անմիջական գույզորդություն:

Եթե նշված տվյալները դասավորենք երկլեզու ուսուցման ծրագրերի համաձայն,

ՓՈՔՐԱՄԱՍՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՄԻԱԼԵԶՈՒ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՉԵՎԵՐ				
Ծրագրի տեսակը	Աշակերտ	Ուսուցման լեզուն	Մոցիալական և կրթական նպատակ	Լեզվական նպատակ
Սուբմերսիա	Լեզվական փոքրամասնություն	Մեծամասնության լեզու	Չուլում/նվազեցնող համատեքստ	Միալեզվություն

ՓՈՔՐԱՄԱՍՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ԹՈՒՅԼ ԵՐԿԼԵԶՈՒ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՉԵՎԵՐ				
Ծրագրի տեսակը	Աշակերտ	Ուսուցման լեզուն	Մոցիալական և կրթական նպատակ	Լեզվական նպատակ
Հիմնական, օտար լեզվի ուսուցումով	Լեզվական փոքրամասնություն	Մեծամասնության լեզու, դասավանդվում է օտար լեզու	Չուլում/նվազեցնող համատեքստ	Սահմանափակ երկլեզվություն
Մայրենի լեզու/երկրորդ լեզվի ուսուցումով	Լեզվական փոքրամասնություն	Փոքրամասնության լեզու, դասավանդվում է երկրորդ (պետական) լեզու	Սահմանափակ	Սահմանափակ երկլեզվություն

Նշված երեք մոդելների պայմաններում գործնականում անհնար է հասնել էֆեկտիվ արդյունքների ինչպես լեզվական իրազեկությունների, այնպես էլ ակադեմիական առաջադիմության տեսանկյունից, ինչի հավաստումը էթնիկական փոքրամասնությունների աշակերտների արդյունքներն են համազգային քննություններին, դպրոցական օլիմպիադաներին և այլն: Ցածր արդյունքներ հարուցող բազմաթիվ գործոններ կարող են գոյություն ունենալ, թեպետ գոյություն ունեցած մոդելներն էլ կարող են լինել անհաջողության հիմք: Եթե հիմնվենք աշխարհում գոյություն ունեցած փորձին, հաստատված է երկլեզու կրթության «հզոր» մոդելների արդյունավետությունը «թույլ» մոդելների և միալեզու կրթական համակարգերի համեմատ:

Հատկանշական է, որ Վրաստանում գոյություն ունի երկլեզու կրթության ևս մեկ մոդել, որը վերևում ներկայացված, աշխարհում տարածված մոդելների դասակարգման մեջ չի տեղավորվում և սպեցիֆիկորեն բնորոշ է Վրաստանին: Մասնավորապես, Վրաստանում գործում է 14 ռուսալեզու դպրոց և 135 ռուսալեզու մասնաճյուղ: Այս դպրոցների և մասնաճյուղերի աշակերտների քանակը

կազմում է 28 260 աշակերտ (24 512 ռուսական մասնաճյուղերում և 3748 ռուսալեզու դպրոցներում): Եթե հիմնվենք Կրթության և գիտության նախարարության 2007 թվականի տվյալներին, ռուս ազգության աշակերտների ընդհանուր քանակը Վրաստանում ընդամենը 4732 է: Իսկ նշված վիճակագրությամբ պարզ է դառնում, որ ռուսալեզու դպրոցների կամ մասնաճյուղերի աշակերտների մեծ մասի համար ռուսաց լեզուն մայրենի լեզու չէ: Դժվար է սահմանել այս դպրոցների այն աշակերտների ճշգրիտ թիվը, ում համար ռուսաց լեզուն մայրենի չէ, քանի որ հաճախ Վրաստանում էթնիկական և լեզվական ֆոնը միմյանց չեն համընկնում: Օրինակ՝ էթնիկ հայերի մի մասի համար մայրենի լեզուն կարող է լինել ռուսերենը, քանի որ ծնողների ռուսալեզու կրթության պատճառով ընտանիքի լեզուն ռուսերենն է: Չնայած դրան՝ աշակերտների թիվը, որոնց համար ռուսաց լեզուն մայրենի չէ, միևնույն է բարձր է: Այսինքն՝ այս դպրոցներում աշակերտների մեծ մասի համար, որպես ուսուցման լեզու, չի օգտագործվում ոչ մայրենի, ոչ էլ դոմինանտ լեզուն: Այս մոդելը կարելի անվանել **«հեղինակավոր-էմիգրացիոն»** մոդել, և այս մոդելը կիրառենք միայն Վրաստանի սպեցիֆիկայի համար:

ՓՈՔՐԱՄԱՍՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ԹՈՒՅԼ ԵՐԿԼԵԶՈՒ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՉԵՎԵՐ				
Ծրագրի տեսակը	Աշակերտ	Ուսուցման լեզուն	Մոցիալական և կրթական նպատակ	Լեզվական նպատակ
Հեղինակավոր միջազգային լեզու/երկրորդ լեզվի ուսուցումով	Լեզվական փոքրամասնություն	Միջազգային լեզու, դասավանդվում է երկրորդ (սեռական) լեզուն	Էմիգրացիա	Նվազեցնող համատեքստ, սահմանափակ երկլեզվություն

Երկլեզու կրթության հնարավոր ծրագրեր Վրաստանում

Կրթության և գիտության նախարարությունը տեղական փորձագիտական խմբերի և լատվիացի խորհրդատուների հետ աշխատանքի

արդյունքում կազմել է երկլեզու կրթության ծրագրի կանոնադրության նախագծի աշխատանքային տարբերակ, որում, ելնելով Վրաստանի իրականությունից, ներկայացված են երկլեզու կրթության բոլոր հնարավոր ծրագրերը:

ԵՐԿԼԵԶՎԱՅԻՆ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ԹՈՒՅԼ ԵՐԿԼԵԶՈՒ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՉԵՎԵՐ				
Ծրագրի տեսակը	Աշակերտ	Ուսուցման լեզուն	Մոցիալական և կրթական նպատակ	Լեզվական նպատակ
Տարանցիկ	Լեզվական փոքրամասնություն	Փոքրամասնության լեզվից տեղի է ունենում անցում մեծամասնության լեզվին	Չուլում/նվազեցնող համատեքստ	Համեմատական միալեզվություն
Մայրենի լեզվի աջակցության բազմալեզու կրթական ծրագիր	Լեզվական փոքրամասնություն	Մեծամասնության լեզու, փոքրամասնության լեզուն դասավանդվում է մեկ առարկայի ձևով	Սահմանափակ, նվազեցնող համատեքստ	Սահմանափակ երկլեզվություն
Արմատական բազմալեզու կրթական ծրագիր	Լեզվական փոքրամասնություն	Փոքրամասնության լեզու, պետական լեզուն դասավանդվում է մեկ առարկայի ձևով	Սահմանափակ, նվազեցնող համատեքստ	Սահմանափակ երկլեզվություն
Խառը երկլեզու կրթության ծրագիր	Լեզվական փոքրամասնություն	Ոչ մայրենի, ոչ էլ պետական, այլ էմիգրացիոն լեզու, պետական կամ պետական և մայրենի լեզվով ուսուցմանն անցումը տեղի է ունենում փուլերով	Էմիգրացիա, նվազեցնող համատեքստ	Սահմանափակ երկլեզվություն կամ եռալեզվություն

ԵՐԿԼԵԶՎԱՅԻՆ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՈՒԺԵՂ ԵՐԿԼԵԶՈՒ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՉԵՎԵՐ				
Ծրագրի տեսակը	Աշակերտ	Ուսուցման լեզուն	Մոցիալական և կրթական նպատակ	Լեզվական նպատակ
Հարստացնող երկլեզու կրթության ծրագիր	Լեզվական փոքրամասնություն	Երկու լեզվով, մայրենի լեզվի ուսուցման շեշտադրությամբ նախնական փուլում	Լեզվի պահպանում, բազմակարծություն, հարստացնող և ավելացնող համատեքստ	Երկլեզվություն և երկակի գրաճանաչություն
Երկակի երկլեզու կրթություն	Խառը դասարան/լեզվական մեծամասնություն և լեզվական փոքրամասնություն	Փոքրամասնության և մեծամասնության լեզու	Լեզվի պահպանում, բազմակարծություն, հարստացնող և ավելացնող համատեքստ	Երկլեզվություն և երկակի գրաճանաչություն

Ներկայացված աղյուսակից ակներև է, որ միայն երկու ծրագրերն են «հզոր» երկլեզու կրթական ծրագրեր, իսկ չորսը՝ երկլեզու կրթության «թույլ» ծրագրերի թվին

են պատկանում: Կրթության և գիտության նախարարության կողմից նախօրոք անցկացված հարցման հետևանքով պարզվեց, որ, ելնելով գոյություն ունեցած

իրավիճակից, դպրոցների մեծ մասը գերադասում է «թույլ» երկլեզու կրթական ծրագիրը, որը վարչարարության և իրագործման տեսակետից ավելի պարզ է և ավելի մոտ է կանգնած այսօր գոյություն ունեցած իրավիճակին:

Երկլեզու կրթական ծրագրերի ապագայի հեռանկարները Վրաստանում

Ելնելով գոյություն ունեցած իրավիճակից՝ փոքրամասնությունների կրթության երեք հիմնական ուղղություն է ընդգծվում՝ (1) սուբմերսիա, երբ փոքրամասնությունների աշակերտները սովորում են վրացալեզու դպրոցներում, և այսպիսի աշակերտների թիվը, ինչպես արդեն նշվեց, փոքրամասնությունների աշակերտների ընդհանուր քանակի 6%-ն է կազմում, (2) երկլեզու կրթության չորս «թույլ» ծրագիր, (3) երկլեզու կրթության 2 «հզոր» ծրագիր: Հոդվածի այս մասում ուշադրությունը կկենտրոնացնենք այս ուղղություններից յուրաքանչյուրի վրա:

Սուբմերսիայի ծրագրերում զավակի ընդգրկումը ծնողի ընտրությունն է, թեպետ, այստեղ կարևոր է, որ շեշտադրությունն արվի մի քանի ուղղությամբ. (ա) ծնողների տեղեկացվածություն սուբմերսիոն ծրագրերի արդյունավետության և ոչ արդյունավետության վերաբերյալ, որպեսզի ծնողներին հնարավորություն տրվի, որոշում ընդունելիս և ընտրություն անելիս, տեղեկացված լինել (2) սուբմերսիոն ծրագրերի դեպքում հնարավոր է մտածել փոքրամասնությունների աշակերտների համար փոխհատուցման դասերի կազմակերպման կամ անհատական ուսումնական պլանով ուսուցման մասին, թեպետ այն էլ պետք է նշել, որ ոչ մի նման փորձ մինչև վերջ արդյունավետ չէ, թեպետ այս կամ այն չափով նվազեցնում է սուբմերսիայի ծրագրերի բացասական հետևանքները, (3) նշանակալի է վրացալեզու դպրոցների պատրաստումը, որոնք, ելնելով իրականությունից, ստիպված

են հոգ տանել լեզվական փոքրամասնության աշակերտների կրթության մասին: Նշված պատրաստումը նշանակալի է ինտերմշակութային կրթության, երկլեզու կրթության, անհատական ուսումնական պլանը կազմելու և այլ ուղղություններով:

Ոչ վրացալեզու դպրոցների կողմից «թույլ» երկլեզու կրթական ծրագրերի ընտրությունը կարող է բավականին բացասաբար ազդել ինչպես այս ծրագրերի արդյունավետության, այնպես էլ ամբողջությամբ երկլեզու կրթության բարեփոխման վրա: Սրա փորձ գոյություն ունի, թեկուզ Ամերիկայի Միացյալ Նահանգների օրինակով, որտեղ 20-րդ դարի 70-ական թվականներից ընթանում էր երկլեզու կրթության վերելք: Կեյտ Բեյքերը և Դե Կանտերը (1983) վերլուծեցին երկլեզու կրթության մասին տարանցիկ երկլեզու կրթության ծրագրերը: Հիմնվելով «թույլ» երկլեզու ծրագրերի վերլուծության վրա՝ արեցին երկլեզու կրթական ծրագրերի բացասական եզրակացություն: Վրաստանում ևս միայն «թույլ» երկլեզու կրթական ծրագրերի գործարկումը կարող է վտանգ ստեղծել այս ծրագրերի արդյունավետության գաղափարին: Այդ պատճառով նշանակալի է, որ շեշտադրությունն առավելագույնս արվի «հզոր» երկլեզու ծրագրերի իրականացման վրա և դպրոցներին օժանդակել երկլեզու կրթության «հզոր» ծրագրերի պլանավորման և իրականացման հարցում:

Երկլեզու կրթության «թույլ» ծրագրերի շրջանակներում նշանակալի է վերոնշյալ «հեղինակավոր-էմիգրացիոն» մոդելի վերամշակումը: Տվյալ ծրագրի շրջանակներում Վրաստանի պետությունը ծախսում է մեծ գումարներ «էմիգրանտների» կրթության համար, և Վրաստանի իշխանության կողմից ստեղծված ինտելեկտուալ ռեսուրսն օգտագործվում է այլ պետության կողմից: Նշանակալի է «հեղինակավոր-էմիգրացիոն» մոդելի դպրոցների վերափոխումը «հզոր»

երկլեզու/եռալեզու ծրագրերի: Այս նպատակին հասնելու համար կարևոր է կազմել լավ կշռադատված ծրագիր և կարելի է այս դպրոցները քննարկել առանձին համատեքստում:

Երկլեզու կրթության «հզոր» ծրագրերի արդյունավետությունը կախված է մի քանի գործոններից, որոնցից Վրաստանի իրականությունում ուշադրությունը կկենտրոնացնենք ամենից հրատապների վրա:

Կադրերի ընտրություն. Որակյալ կադրերը երկլեզու կրթության ծրագրերի արդյունավետությունը սահմանող գործոնն են (Վարգիես, 2004):

Համապատասխանաբար, անչափ մեծ նշանակություն է շնորհվում ուսուցիչների վարժանքին և մասնագիտական զարգացմանը: Ցածր որակավորման ուսուցիչը հանդիսանում է երկլեզու կրթության լուրջ վտանգը: Երկլեզու ծրագրերի մանկավարժները պետք է իմանան ուսուցման համապատասխան ռազմավարությունները, ունենան ուսումնական ռեսուրս, ունենան դրական վերաբերմունք փոքրամասնությունների աշակերտների նկատմամբ (Բենսոն, 2004): Ինչպես նշում է Բենսոնը, երկլեզու ծրագրի ուսուցիչը պետք է լինի «մանկավարժ, լեզվաբան, ստեղծագործ, նորարարական մտածողության տեր, բարձր ինտերմշակութային զգացողություն ունեցող և, միևնույն ժամանակ, պետք է ունենա դրական վերաբերմունք երկլեզու ծրագրերի նկատմամբ» (Բենսոն, 2004, 207-208): Երկլեզու ծրագրի ուսուցիչն ակտիվորեն պետք է լինի ընդգրված արտադասարանական ակտիվությունների, աշակերտների ծնողների և համայնքի հետ հարաբերությունների մեջ, միևնույն ժամանակ, ցանկալի է, երկլեզու ծրագրի ուսուցիչը լինի երկլեզվային, այսինքն՝ օրինակ հանդիսանա աշակերտների համար: Իսկ այս չափորոշչին և պահանջներին համապատասխան ուսուցիչ շատ քիչ կա ոչ վրացալեզու դպրոցներում:

Համապատասխանաբար, երկլեզու կրթության «հզոր» ծրագրերի ներդրման և իրականացման համար կարևորագույն խնդիր է այս ծրագրերի ուսուցիչների վերապատրաստման և պատրաստման գործընթացի նախաձեռնումը:

Ֆիլմորը և Սնոուն (2000) նշում են, որ երկլեզու դասարանի ուսուցչին պետք է պատրաստենք բոլոր այն ուղղություններով, ինչ գործառույթ որ նա կատարում է, մասնավորապես, ուսուցիչները լուսավորողներ են, գնահատողներ, քաղաքացիներ, սոցիալիզացման գործակալներ և, միևնույն ժամանակ, նրանք են դասարանում հաստատում հաղորդակցությունը: Գոյություն ունեն ուսուցիչների վերապատրաստման և պատրաստման տարբեր մոդելներ: Առաջին մոդելի համաձայն՝ այս գործընթացն իրենց վրա են վերցրել բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները, օրինակ՝ Ֆինլանդիայում, Վասսի համալսարանում, պատրաստվում են երկլեզու դպրոցների ուսուցիչներ: Տարբերվող մոդել է Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում, որտեղ մանկավարժների մենտորները, ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման ծրագրերի շրջանակներում, հատուկ երկլեզու դպրոցների ուսուցիչներ են պատրաստում (Բեյքեր, 2006): Երրորդ տեսակի մոդելն է, երբ պետության կողմից հիմնադրված մասնագիտացված ծառայություններն ապահովում են երկլեզու ծրագրերի համար ուսուցիչների պատրաստում: Այս մոդելի վառ օրինակ է հանդիսանում Լատվիան, որտեղ Լատվիերենի տիրապետման պետական գործակալության կողմից իրականացվում է երկլեզու կրթության ուսուցիչների վերապատրաստում:

Վրաստանի իրականության մեջ հնարավոր է ընտրել խառը մոդել, ինչը նկատի ունի գործող ուսուցիչների վերապատրաստում, գոյություն ունեցած օրենսդրության համաձայն, այն իրավաբանական դեմքերի կողմից, որոնց

ծրագրերն անցել են Վրաստանի կրթության և գիտության նախարարության Լիազորագրման կենտրոնի ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման ծրագրերի լիազորագրումը: Իսկ ապագա մանկավարժների պատրաստման բաղադրամասն անցնի բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին, որոնց կրթության ֆակուլտետները կպատրաստեն երկլեզու դպրոցի ուսուցիչներ:

Իսկ այս խառը մոդելի գործարկման նպատակով, ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման ծրագրերի պրովայդերների և բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների համար կարևոր է, որ գոյություն ունենա երկլեզու ուսուցիչ չափորոշիչ: Երկլեզու ծրագրերի ուսուցիչների համար ևս երկու տեսակ մոտեցում գոյություն ունի: Առաջին մոտեցման համաձայն՝ ուսուցիչները չունեն հատուկ պահանջներ և չափորոշիչներ երկլեզու դպրոցներում դասավանդման համար, իսկ երկրորդ մոտեցման համաձայն, կազմված է երկլեզու ուսուցիչ չափորոշիչ, և այս ուսուցիչների որակավորումը կարգավորվում է պետության կողմից: Հետազոտություններով հաստատվում է, որ երկլեզու կրթության ծրագրերի արդյունավետության գործոններից մեկը արհեստավարժ և հավաստագրված երկլեզվային ուսուցիչն է (Բեյքեր, 2006):

Համապատասխանաբար, Վրաստանում ևս կողմնորոշումը պետք է արվի ուսուցիչների բարձր որակավորման վրա, թեպետ դրա իրականացման համար միայն չափորոշիչների սահմանումը և հավաստագրումը բավական չէ: Նշանակալի է ուսուցիչների համար ինսենտիվների համակարգի ստեղծումը, որպեսզի ուսուցիչներն ունենան հետաքրքրություն, ավելի բարձր որակավորման պահանջի պայմաններում, ստանալ երկլեզվային ուսուցիչ կարգավիճակ և երկլեզու դպրոցներում դասավանդման իրավունք:

Աշխատակիցների շրջանում ընդունված տեսակետը, առաքելությունը և նպատակները.

Երկլեզու ծրագրերի արդյունավետության համար նշանակալի է, որ դպրոցն ունենա ձևավորված դպրոցի առաքելությունը երկլեզու կրթության նկատմամբ և այս առաքելության իրականացման ռազմավարական ծրագիր: Երկլեզու կրթության ծրագրի արդյունավետության համար վճռորոշ է այն, որ դպրոցի վարչությունը, ուսուցիչները և ողջ անձնակազմը համամիտ լինեն այդ առաքելությանը և ունենան դրական վերաբերմունք երկլեզու կրթական ծրագրերի նկատմամբ:

Վրաստանի իրականության մեջ այս փուլում այս ուղղությունը պրոբլեմայիններից մեկն է: «Քաղաքացիական ինտեգրման և ազգամիջյան փոխհարաբերությունների կենտրոնի» կողմից անցկացված ոչ վրացալեզու դպրոցների ուսուցիչների վերաբերմունքների մասին հարցումը ցույց է տվել, որ ոչ վրացալեզու դպրոցների ուսուցիչները զգուշությամբ և հաճախ նույնիսկ վախով են մոտենում երկլեզու կրթության բարեփոխմանը: Տվյալ վախի և զգուշության հիմքն այս բարեփոխման պայմաններում կապվում է աշխատատեղի հնարավոր կորստի հետ: Այսպիսի իրավիճակում նշանակալի է միանշանակ և հստակ դիրքորոշումը, թե ինչ քաղաքականություն կանցկացվի ուսուցիչների նկատմամբ, ինչպես տեղի կունենա նրանց վերապատրաստումը և պատրաստումը, ինչ տիպի կադրային ռեսուրսների վրա կարող է հիմնվել դպրոցը: Տեղեկացվածությունը և պարզությունը երկլեզու կրթական բարեփոխման մասին նշանակալի է ուսուցիչների և դպրոցի աշխատակազմի դրական տրամադրվածությունների ստեղծման համար:

Երկլեզու կրթական ծրագրերում կարևորագույնը համագործակցությունն է ուսուցիչների, ուսուցիչների և վարչության միջև, որպեսզի միասնական ջանքերով

հնարավոր դառնա նախանշված նպատակների իրականացումը: Երկլեզու կրթությամբ դպրոցը պետք է ունենա մասնագիտական զարգացման լավ ձևավորված համակարգ, որի շրջանակներում տեղի կունենա դպրոցի վարչության և մանկավարժների որակավորման մշտական զարգացում և բարձրացում (Լինհոլմ-Լեար, 2005):

Ղեկավարությունը

Դպրոցի ղեկավարությունն անչափ մեծ դեր է կատարում երկլեզու կրթական ծրագրերի արդյունավետության նվաճման մեջ: Երկլեզու կրթության ծրագրի արդյունավետության ժամանակ, եթե վերլուծենք ղեկավարի կարողությունները, կարող ենք առանձնացնել 3 կարևոր գործոն: (ա) Դպրոցների ղեկավարները պետք է գիտենան ուսումնական մոտեցումները, ռազմավարությունները: Նրանք այս ուղղությամբ իրենց ուսուցիչներից լավ պատրաստված պետք է լինեն և պետք է կարողանան այդ գիտելիքը մատուցել ուսուցիչներին (Շաու, 2003): (բ) Միևնույն ժամանակ դպրոցների ղեկավարները պետք է ունենան լիդերի բոլոր հատկանիշները: Նրանք պետք է կարողանան ճշգրտորեն ձևակերպել և վերլուծել, թե երկլեզու ուսուցման ինչ ծրագիր և մոդել կընտրի դպրոցը, ձևակերպել դպրոցի առաքելությունը և կազմել նրա իրականացման ռազմավարական պլան դպրոցի հոգաբարձուների խորհրդի հետ: (գ) Պետք է ունենան կառավարման և վարչարարության կարողություններ: Դպրոցի ղեկավարները պետք է կարողանան. մի կողմից՝ խրախուսել իրենց աշխատակիցներին, պատճառաբանել նրանց, հրապուրել և հիացնել և մյուս կողմից՝ պետք է կարողանան գտնել միջոցներ, մոբիլիզացնել մարդկային, ֆինանսական և նյութական ռեսուրսները (Մոնտեչելի և Կորտեզի, 2002):

Ծնողները. «Ծնողների ընդգրկվածությունը» նշանակալի բաղադրամաս է էթնիկական փոքրամասնությունների կրթության հետ կապված ծրագրերի հաջողության համար (Պեռնա և Սվեյլ, 2000): Ծնողները, մի կողմից՝ շատ մեծ ազդեցություն ունեն երկլեզու կրթության քաղաքականության նկատմամբ դրական կամ բացասական եղանակ ստեղծելու համար և կարող են ապահովել ազգային փոքրամասնությունների ներկայացուցիչ աշակերտների պատրաստակամություն բազմալեզու ուսուցման գործընթացի նկատմամբ (Տաբատաձե, 2008): Համապատասխանաբար, ծնողները նշանակալի գործոն են հանդիսանում բազմալեզու/երկլեզու կրթական ծրագրերի իրականացման համար: Երկլեզու կրթության ծրագրում ընդգրկված ծնողը նշանակալի գործոն է կրթության որակի ապահովման համար, քանի որ որակի կառավարման և տեսչավորման ոչ մի մեխանիզմ չի աշխատի նրանից արդյունավետ, ինչպես այդ կարող է անել երկլեզու ծրագրերի արդյունավետությամբ հետաքրքրված ծնողը: Մյուս կողմից՝ ծնողների կրթությունը և ընդգրկվածությունը նաև սոցիալական արժեք է, որը նշանակալի է էթնիկական փոքրամասնությունների համար ոչ միայն կրթության բնագավառում, այլև ապագա հաջողության համար (Պեռնա և Տիտուս, 2005): Երկլեզու կրթական ծրագրերը, որոնցում բարձր է ծնողների ընդգրկվածությունը, տալիս են երաշխիք, որ հաջողությամբ կվճռվեն աշակերտների ցածր առաջադիմության այն հիմնախնդիրները, որոնք բխում են պետական լեզվի ոչ բավարար տիրապետմամբ: Դպրոցն առավելագույնս պետք է փորձի ապահովել ծնողների ընդգրկվածություն՝ ուսուցման գործընթացում տարբեր մեխանիզմների գործարկումով, որոնք կարող են բավականին բազմերանգ լինել:

Եզրակացություն

Անկախության ձեռքբերումից հետո Վրաստանը բազմաթիվ քայլեր է արել էթնիկական փոքրամասնությունների ինտեգրման գործընթացում: Չնայած նրան, որ տվյալ միջոցառումներին որոշակի էֆեկտ հաջորդել է, էթնիկական փոքրամասնությունների ինտեգրման, ոչ վրացալեզու դպրոցներում կրթության որակի, պետական լեզվի ուսուցման հարցերը կրկին պրոբլեմային են մնում (Տաբատաձե, 2008): Վրաստանի կրթական համակարգը և փոքրամասնությունների ինտեգրման քաղաքականությունը փուլերով հասել է մինչև երկլեզու կրթության բարեփոխման անհրաժեշտություն: Տվյալ բարեփոխումը դրական և հեռանկարային է ընկալված հասարակության կողմից և սպասումները բավականին բարձր են (Ժողովրդական պաշտպանի գրասենյակին առընթեր փոքրամասնությունների խորհրդի

հանդիպում 2008 թվականի մարտի 30-ին): Բարձր սպասումներին բնորոշ է նաև մեծ հուսախաբություն: Իսկ երկլեզու կրթության քաղաքականության նկատմամբ հուսախաբությունը, հնարավոր է, հավասար լինի էթնիկական փոքրամասնությունների ինտեգրման քաղաքականության նկատմամբ հուսախաբությանը: Համապատասխանաբար, կարևոր է Վրաստանում երկլեզու կրթության բարեփոխման առավելագույնս արդյունավետ իրականացումը: Իսկ երկլեզու կրթության արդյունավետության համար անչափ կարևոր է երկլեզու կրթության «հզոր» ծրագրերի վրա շեշտադրությունն անելը և «հզոր» ծրագրերի իրականացման համար համապատասխան քաղաքականություն պլանավորելը և իրականացնելը, կադրեր պատրաստելը, դպրոցի, համայնքի և ծնողների ընդգրկվածությունն ապահովելը:

ՕԳՏԱԳՈՐԾԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Բեյքեր - Բեյքեր, Կ. (2006)-
Երկլեզվության և երկլեզու կրթության հիմունքներ: Քաղաքացիական ինտեգրման և ազգամիջյան փոխհարաբերությունների կենտրոնի 2010 թվականի վրացական տարբերակի հրատարակում:
Բեյքեր և Դե Կանտեր - Baker, K.A. & de Kanter, A.A., 1983, *Bilingual Education*. Lexington, MA: Lexington, MA: Lexington Books
Բենսոն - 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
Երկլեզու կրթության ծրագրերի կանոնադրության նախագիծ, 2009,

Վրաստանի կրթության և գիտության նախարարություն:
Վարգհեստ - 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.
Վոնգ Ֆիլմոր - WONG FILLMORE, L. & SNOW, C., 2000, *What Elementary Teacher Need to Know About Language*. Washington: Center for Applied Linguistics.
Լինդհոլմ-Լեար - 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

- Մոնտեցել և Կորտեզ - 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 level. *Bilingual Research Journal* 26 (1), 1-10.
- Պեռնա և Սվեյլ - 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.
- Պեռնա և Տիտուս - 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.
- Սկոտնաբ-Կանջաս - SKUTNABB-KANGAS, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Տաբատաձե - Տաբատաձե, Շ. (2008): Երկլեզու կրթության քաղաքականությունը Վրաստանում: «Սոլիդարորա» ամսագիր :
- Տաբատաձե - Տաբատաձե, Շ. (2009). *Կրթական բարեփոխումը և ոչ վրացալեզու դպրոցները: Խաղաղության, ժողովրդավարության և զարգացման ինստիտուտ:*
- Տաբատաձե - Տաբատաձե, Շ. (2009). *Ինտերմշակութային կրթության քաղաքականությունը Վրաստանում Խաղաղության, ժողովրդավարության և զարգացման կովկասյան ինստիտուտ:*
- Տաբատաձե - Տաբատաձե, Շ. (2010). *Կրթության քաղաքականության նոր նախաձեռնությունները քաղաքացիական ինտեգրման համատեքստում և ոչ վրացալեզու դպրոցները: Խաղաղության, ժողովրդավարության և զարգացման կովկասյան ինստիտուտ:*
- Շաուր - SHAW, P., 2003, Leadership in the diverse school. In C. Baker Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matter.
- Հորնբերգեր և Ռիսենտո - Hornberger, N. & Ricento, T. (1996) Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly* 30 (3), 401–428.