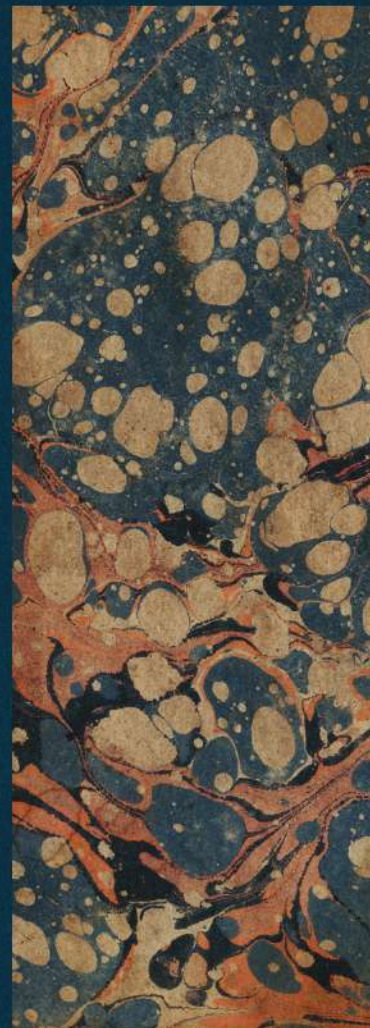
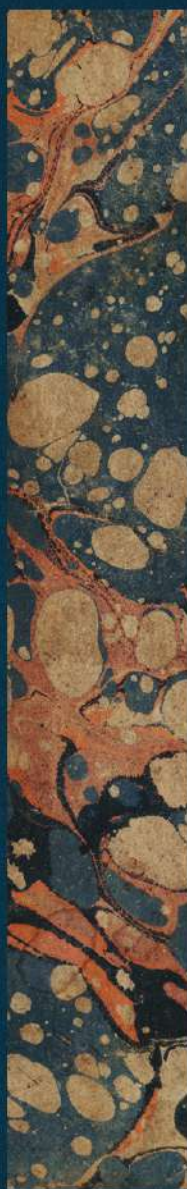


ეთნიკური უმცირესობების მიმართ
განათლების პოლიტიკის სისტემური გამოწვევები



ეთნიკური უმცირესობების მიმართ განათლების პოლიტიკის სისტემური გამოწვევები



ადამიანის უფლებების სწავლებისა და მონიტორინგის ცენტრი

EMC

Human Rights Education and Monitoring Center

კვლევა მომზადებულია პროექტის „სახელმწიფოს ზოგადსაგანმანათლებლო პოლიტიკის გაუმჯობესების ხელშეწყობა თანასწორობისა და გამჭვირვალობის უზრუნველყოფით“, ფარგლებში, რომელიც ხორციელდება ფონდი „ღია საზოგადოება – საქართველოს“ ფინანსური მხარდაჭერით.

კვლევაში გამოთქმული მოსაზრება შესაძლოა არ გამოხატავდეს ფონდის პოზიციას. შესაბამისად, ფონდი არ არის პასუხისმგებელი მასალის შინაარსზე.

კვლევის ავტორები: მარიამ დალაქიშვილი - ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ასისტენტ პროფესორი; ნინო ირემაშვილი - სოციოლოგი, მკვლევარი;

კვლევის ხელმძღვანელი: თამთა მიქელაძე

რედაქტორი: მედეა იმერლიშვილი

გარეკანი: სალომე ლაცაბიძე

აკრძალულია აქ მოყვანილი მასალების გადაბეჭდვა, გამრავლება ან გავრცელება კომერციული მიზნით, ორგანიზაციის წერილობითი ნებართვის გარეშე.

ადამიანის უფლებების სწავლებისა და მონიტორინგის ცენტრი (EMC)

მისამართი: ი. აბაშიძის 12ა, თბილისი, საქართველო

ტელ.: +995 032 2 23 37 06

www.emc.org.ge

info@emc.org.ge

<https://www.facebook.com/EMCRIGHTS/>

სარჩევი

შესავალი..... 6

 მეთოდოლოგია..... 7

სამაგიდე კვლევა - ზოგადი და უმაღლესი განათლება 9

ზოგადი განათლება..... 9

 რეფორმების აღწერა 10

 ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებსა და სწავლებასთან დაკავშირებული ცვლილებები და პროცესები 11

 მულტილინგვური/ბილინგვური განათლება 14

 ეროვნული სასწავლო გეგმა 16

სასკოლო სახელმძღვანელოები..... 20

 გრიფირება 21

 მულტიკულტურული ასპექტები 23

სახელმწიფო ენის სწავლება 25

 ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელო..... 25

 ქართული ენის სწავლების ხელშემწყობი პროგრამები..... 26

 ქართული ენის სწავლასთან დაკავშირებული გამოწვევები და შედეგები 29

მასწავლებლები..... 31

 არაქართულენოვან სკოლებში არსებული საკადრო პრობლემები 31

 მასწავლებლის სტანდარტი..... 33

 სერტიფიცირება..... 35

 მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა 37

სკოლის დირექტორები..... 40

სკოლის მიტოვების მაჩვენებლები და გამომწვევი ფაქტორები 42

 გაკვეთილზე დასწრება და სწავლის გაცდენა 43

 არასრულწლოვანთა შრომა 43

 ოჯახთან დაკავშირებული ფაქტორები 44

 ადრეული ქორწინება..... 45

 სწავლის შედეგები და სკოლის დამამთავრებელი გამოცდები..... 45

უმაღლესი განათლება..... 48

 ქართულ ენაში მომზადების პროგრამა (“1+4”)..... 50

 უსდ-ს და პროგრამის არჩევა და ინფორმირებულობა..... 53

 ინტეგრაცია 54

 სტაჟირების პროგრამა..... 55

 დასაქმება..... 56

პროგრამის მნიშვნელობა დღეს	56
განათლების პოლიტიკის შეფასება - პოლიტიკის განმახორციელებელთა და განათლების მკვლევართა პერსპექტივა.....	58
განათლების პოლიტიკის ზოგადი შეფასება	58
ზოგადი განათლების პოლიტიკა და ეთნიკური უმცირესობები	60
ეროვნული სასწავლო გეგმა	64
სასკოლო სახელმძღვანელოები	67
მასწავლებლებელთა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები.....	70
მასწავლებელთა გამოცდები	72
მასწავლებელთა დეფიციტი და ახალი კადრების პროფესიაში შესვლა	73
მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა	74
სკოლის დირექტორები.....	76
მულტილინგვური/ბილინგვური სწავლება	78
მოსწავლეები და სასკოლო განათლების სპეციფიკა.....	81
ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლება	82
პოლიტიკის განხორციელებაში ჩართული მხარეები და თანამშრომლობა	84
ადგილობრივი კონტექსტი და სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორები	86
ახალი სკოლის მოდელი.....	88
ენის დეპარტამენტი.....	90
უმაღლესი განათლება.....	91
ერთიანი ეროვნული გამოცდები და სტუდენტთა კომპეტენციები.....	91
ქართულ ენაში მომზადების პროგრამა.....	93
ინტეგრაცია და იდენტობის საკითხები.....	98
განათლების პოლიტიკის შეფასება - მასწავლებლების პერსპექტივა (ქვემო ქართლი).....	105
მასწავლებლობის დაწყება.....	105
სკოლასა და სწავლების პროცესში არსებული სირთულეები	105
ახალი მასწავლებლების მიმღებლობა.....	108
იდენტობა.....	109
მასწავლებელთა დეფიციტი და განათლების ხარისხი	110
ინკლუზიური განათლება	112
“1+4” პროგრამა და მასთან დაკავშირებული გამოწვევები	112
მაძიებლობის პროგრამა.....	113
სწავლების მიდგომა და მეთოდოლოგია.....	114
სკოლებში არსებული გამოწვევები სექტორების მიხედვით	116
საგანმანათლებლო რესურსცენტრები	117
სოციალური ფაქტორები	117

მასწავლებლის როლი და ჩართულობა თემის ცხოვრებაში	118
სათემო ცენტრი.....	119
მიგნებები.....	120
რეკომენდაციები.....	126
დასკვნები	129
ბიბლიოგრაფია	130
დანართი №1.....	134

შესავალი

კვლევის ინტერესის სფეროს ეთნიკური უმცირესობების მიმართ განხორციელებული განათლების პოლიტიკის შესწავლა წარმოადგენს, ასევე იმის შეფასება, რამდენად ხელმისაწვდომი გახდა გატარებულმა ცვლილებებმა განათლება ეთნიკური უმცირესობებისათვის.

არსებული ვითარებისა და გამოწვევების შესაფასებლად, მნიშვნელოვანია, განვიხილოთ ამ პოლიტიკის დინამიკა დროში. როგორც ზოგადად განათლების, ისე ამ ჯგუფთან მიმართებით შემუშავებული ცვლილებების მნიშვნელოვანი ეტაპია 2004-2005 წლები. შესაბამისად, ეს პერიოდი კვლევისთვისაც ათვლის წერტილად განისაზღვრა.

საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობებისათვის განათლების მიღების თანაბარ შესაძლებლობებს განსაზღვრავს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ (2005), ამასთანავე, საქართველოს კონსტიტუციის 35.1-ე მუხლი, რომელიც იცავს ყველა მოქალაქის უფლებას, მიიღოს განათლება და აირჩიოს განათლების ფორმა (საქართველოს კონსტიტუცია 1995). ამასთანავე, ბოლო 15 წლის განმავლობაში, საერთაშორისო ორგანიზაციებში გაწევრიანებით, საქართველო იღებს ვალდებულებებს, უზრუნველყოს თანასწორობის პრინციპები, როგორც მშობლიური ენისა და იდენტობის შენარჩუნების, ისე ხარისხიან განათლებაზე წვდომის თვალსაზრისით.

ეთნიკური/ეროვნული უმცირესობების, როგორც ტერმინის განმარტება, დღემდე დებატების საგანია. ცნების განსაზღვრასთან დაკავშირებული უთანხმოება იმით არის გამოწვეული, რომ უმცირესობები საზოგადოებებში სხვადასხვა ობიექტური და სუბიექტური ნიშან-თვისებით არიან წარმოდგენილნი. წინამდებარე ნაშრომში ეთნიკური უმცირესობები განმარტებული იქნება ვენეციის კომისიის მიერ შეთავაზებული ერთ-ერთი ვერსიის მიხედვით, როგორც „ადამიანთა ჯგუფი, რომელთა საერთო რაოდენობა არის იმაზე ნაკლები, ვიდრე ქვეყნის დანარჩენი მოსახლეობა, და რომელთა წევრები არიან განსხვავებული ეთნიკური, რელიგიური ან ლინგვისტური იდენტობის მატარებელი, ვიდრე დომინანტი მოსახლეობა და რომლებსაც აქვთ სურვილი, დაიცვან საკუთარი კულტურა, ტრადიციები, რელიგია და ენა“ (ფირანიშვილი 2019,10).

საქართველოს მოსახლეობის უკანასკნელი (2014) აღწერის მიხედვით, მოსახლეობის 86.8%-ს ქართველები შეადგენენ, ხოლო 13.2%-ს - ეთნიკური უმცირესობები, მათ შორის უმეტესობა (6.3%) - აზერბაიჯანელები და სომხები (4.5%) არიან. ისინი ქვემო ქართლსა და სამცხე-ჯავახეთში კომპაქტურად არიან დასახლებულნი (სტატისტიკის ეროვნული სამსახური, მოსახლეობის 2014 წლის საყოველთაო აღწერა). ქვეყანაში არსებული ეთნიკური და კულტურული მრავალფეროვნება სახელმწიფოსთვის მნიშვნელოვან გამოწვევებს ქმნის სხვადასხვა დონეზე, ამდენად, თანამონაწილეობასა და პლურალიზმზე დაფუძნებული სახელმწიფოს ჩამოსაყალიბებლად, მნიშვნელოვანია ამ მიმართულებით ეფექტიანი სამოქალაქო ინტეგრაციის პოლიტიკის განხორციელება.

პოლიტიკური ჩართულობის გარდა, მწვავე პრობლემაა ხარისხიანი განათლების უზრუნველყოფა, რაც, თავის მხრივ, დაკავშირებულია ეთნიკური უმცირესობების სოციალურ და პოლიტიკურ ცხოვრებაში აქტიურ მონაწილეობასთან (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი და ფონდი ღია საზოგადოება საქართველო 2019, 27). განათლების უფლება, განურჩევლად ეთნიკური კუთვნილებისა, მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია ეროვნული ღირებულებების, კულტურული და ეთნიკური იდენტობის შესანარჩუნებლად. ამასთანავე, უნდა აღინიშნოს, რომ ეს უფლება იმ სხვა უფლებებით სარგებლობის წინაპირობაა, რომლებიც სოციალურ, პოლიტიკურ და ეკონომიკურ ცხოვრებაში ჩართულობის შესაძლებლობას ქმნის.

განათლების ხელმისაწვდომობაზე საუბრისას მნიშვნელოვანია სისტემის თითოეული ასპექტი, მათ შორის, სკოლამდელი, სასკოლო, უმაღლესი და პროფესიული განათლება. თუმცა წინამდებარე კვლევა

შეეცდება, ეთნიკური უმცირესობებისადმი მიმართული განათლების პოლიტიკა ზოგად და უმაღლეს განათლებაში განხორციელებული რეფორმების ანალიზის მეშვეობით შეაფასოს.

კვლევის ფარგლებში განვიხილავთ განათლების სისტემაში უმაღლეს და ზოგად განათლებასთან დაკავშირებულ საკითხებს - გადაწყვეტილების მიღებისას ეთნიკური უმცირესობების საჭიროებების გათვალისწინებას, წლების განმავლობაში განხორციელებული ცვლილებების მიზნებს, ჩართულ და პასუხისმგებელ მხარეებს. ასევე, სხვადასხვა პერსპექტივიდან დანახულ იმ გამოწვევებს, რომლებიც იდგა თითოეული ცვლილების ეტაპზე და დღესაც მნიშვნელოვანია.

საკითხის აქტუალურობაზე მეტყველებს ადგილობრივ და საერთაშორისო შეფასებებში არაქართულენოვან მოსწავლეთა შედეგები, ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე სტუდენტთა ჩაჭრის, ორივე საფეხურზე სწავლის მიტოვებისა და უმაღლესი განათლების დასრულების მაჩვენებლები; ასევე, არაქართულენოვან სკოლებში მასწავლებელთა დეფიციტი, კვალიფიკაცია და სასწავლო რესურსებთან დაკავშირებული გამოწვევები. **ამდენად, კვლევის მიზანია განათლებაზე ეთნიკური უმცირესობების ხელმისაწვდომობის შესწავლა.**

წინამდებარე ნაშრომი გამოყენებითი ხასიათისაა და წარმოადგენს მცდელობას, შეაფასოს ეთნიკური უმცირესობების პრობლემები განათლებაზე წვდომის კუთხით, ხედვები და რეკომენდაციები, რომლებიც ჩართულ მხარეებს აქვთ ამ პოლიტიკის მიმართ.

მეთოდოლოგია

კვლევის საწყის ეტაპზე, განათლების მიმართულებით არსებული კვლევებისა და ინფორმაციის დამუშავების საფუძველზე დავიწროვდა საკვლევო საკითხი, განისაზღვრა კვლევისთვის მნიშვნელოვანი დროის მონაკვეთი და განათლების საფეხურები.

განათლების სისტემის ლოგიკის აღსაწერად, ამ ორი საფეხურის ცენტრალური მნიშვნელობის, მასზე მიმართული რეფორმების მასშტაბების და განხორციელებული ცვლილებების სიხშირის გამო, ზოგადი და უმაღლესი განათლება შეირჩა. ამდენად, წინამდებარე კვლევა სკოლამდელი და პროფესული განათლების საფეხურებს არ მოიცავს.

კვლევის მიზანია შეისწავლოს ეთნიკური უმცირესობების ხელმისაწვდომობა განათლებაზე, ზოგად და უმაღლეს საფეხურზე, 2005 წლიდან დღემდე განხორციელებული ცვლილებებისა და რეფორმების მაგალითზე.

დასახული მიზნიდან გამომდინარე, კვლევის დიზაინად შეირჩა თვისებრივი მიდგომა, კერძოდ, ერთეული შემთხვევის შესწავლა, რომელიც გულისხმობს საკითხის მრავალმხრივი პერსპექტივიდან შეფასებას. ერთეულ შემთხვევად განისაზღვრა განათლების მიმართულებით, 2005 წლიდან დღემდე, გატარებული რეფორმები და ცვლილებები, ზოგადი და უმაღლესი განათლების მიმართულებით.

კვლევის მეთოდებად შეირჩა სამაგიდო კვლევა, სიღრმისეული ინტერვიუ და ფოკუს-ჯგუფი. აღნიშნულ საკითხზე გატარებული კვლევებისა და შეფასების დოკუმენტების საფუძველზე, მომზადდა ზოგადი და უმაღლესი განათლების მიმართულებით რეფორმებისა და ცვლილებების აღწერა. ასევე, სამაგიდო კვლევაზე დაყრდნობით, შეიქმნა სიღრმისეული ინტერვიუს გზამკვლევი და ფოკუს-ჯგუფის სადისკუსიო გეგმა.

საკითხის სხვადასხვა პერსპექტივიდან შესწავლის მიზნით, გამოვლინდა ჩართული მხარეები და განისაზღვრა სამიზნე ჯგუფები. ჩატარდა 20 სიღრმისეული ინტერვიუ განათლების მიმართულების მკვლევრებთან, „ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის“ ხელმძღვანელებთან და განათლების

პოლიტიკის განხორციელებაში ჩართულ პირებთან. კვლევის ფარგლებში ჩატარდა ფოკუს-ჯგუფი ქვემო ქართლის არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლებთან.

წინამდებარე კვლევა შედგება სამი ძირითადი ნაწილისაგან. პირველი თავი - სამაგიდო კვლევა, წარმოადგენს 2005 წლიდან დღემდე არსებული განათლების პოლიტიკის რეკონსტრუქციის მცდელობას. მეორე თავი მოიცავს განათლების პოლიტიკის გამტარებელთა, მკვლევართა და უშუალოდ სწავლების პროცესში ჩართული მასწავლებლების ხედვებს, განათლებაზე ეთნიკური უმცირესობების ხელმისაწვდომობასთან დაკავშირებით. ნაშრომის მესამე, დასკვნით ნაწილში, წარმოდგენილია თითოეულ ქვეთავში განხილული, განათლებაზე ეთნიკური უმცირესობების ხელმისაწვდომობის შესახებ, ერთიანი მიგნებები და რეკომენდაციები.

სამაგიდე კვლევა - ზოგადი და უმაღლესი განათლება

წინამდებარე თავში წარმოდგენილი სამაგიდო კვლევა მოიცავს იმ პოლიტიკის აღწერას, რომელიც ზოგადი და უმაღლესი განათლების მიმართულებით, ეთნიკური უმცირესობებისათვის გატარდა. განათლებაზე ეთნიკური უმცირესობების ხელმისაწვდომობის შესაფასებლად მნიშვნელოვანია ერთიანი სურათის შექმნა, სადაც წარმოდგენილი იქნება ქრონოლოგიურად, 2005 წლიდან დღემდე გატარებული რეფორმები, ცვლილებები და მიზნობრივი პროგრამები.

ამ მიზნით, სამაგიდო კვლევის ფარგლებში გაანალიზდა განათლების მიმართულებით არსებული კვლევები, ადგილობრივი და საერთაშორისო შეფასებები, სხვადასხვა უწყების ანგარიშები. ყურადღება გამახვილდა შემდეგ საკითხებზე - სკოლა, მასწავლებლები და მათი პროფესიული განვითარება; სოციალურ-ეკონომიკური კონტექსტი; სახელმძღვანელოები; სწავლების მიდგომები და მეთოდები; ერთიანი ეროვნული გამოცდები; ქართულ ენაში მომზადების ერთწლიანი პროგრამა; სტაჟირება და დასაქმება.

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ განათლების სისტემაში განხორციელებული რეფორმებისა და ცვლილებების აღმწერი დოკუმენტები, სადაც განათლების პოლიტიკის განმახორციელებელი სტრუქტურების/უწყებების მხრიდან წარმოდგენილი იქნებოდა დეტალური ინფორმაცია, ხელმისაწვდომი არ არის. ასევე საყურადღებოა, რომ კვლევები და შეფასებები მიმართულია კონკრეტულ პროგრამებზე და მეტწილად შესრულებულია არასამთავრობო ორგანიზაციების მიერ. სახელმწიფო სტრუქტურები კი უფრო აღწერითი დოკუმენტებით შემოიფარგლებიან, როგორცაა მაგალითად, სამოქმედო გეგმის შესრულების ანგარიშები.

ზოგადი განათლება

საქართველო მულტიეთნიკური ქვეყანაა, მოსახლეობის 15.2%-ს ეთნიკური უმცირესობები შეადგენენ. გამოიყოფა ორი დიდი ჯგუფი - სომხები და აზერბაიჯანელები. სომხები საქართველოს მოსახლეობის 6.5%-ს შეადგენს, ხოლო აზერბაიჯანელები - 5,7%-ს. აზერბაიჯანულენოვანი თემი ძირითადად ქვემო და შიდა ქართლშია დასახლებული, სომხები კი ძირითადად სამცხე-ჯავახეთსა და ქვემო ქართლის რეგიონში (წალკაში). კომპაქტურად დასახლებული ეთნიკური წარმომადგენილების გარდა, საქართველოში ცხოვრობენ სხვა ეთნიკური ჯგუფებიც: რუსები, ბერძნები, უკრაინელები, პოლონელები, ქურთები, იეზიდები, ებრაელები, ასირიელები. აგრეთვე ჩრდილოკავკასიურ ენათა წარმომადგენლები: ქისტები, ჩეჩნები, ლეკები, უდიები, ყაზარდოელები, ჩერქეზები და სხვ. (ტაბატაძე და გორგაძე 2015, 2).

საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობებისთვის განათლების მიღების თანაბარი შესაძლებლობის უზრუნველყოფა განსაზღვრულია „ზოგადი განათლების შესახებ“ კანონით (საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ 2005). საქართველოს კონსტიტუციის 35.1-ე მუხლი კი იცავს ყველა მოქალაქის უფლებას, მიიღოს განათლება და აირჩიოს განათლების ფორმა (საქართველოს კონსტიტუცია 1995). 2004 წელს დამტკიცდა ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დოკუმენტი, რომლის მიხედვითაც განისაზღვრა, რომ „სასკოლო განათლებამ უნდა უზრუნველყოს, საზოგადოების მომავალ წევრებს განუვითაროს ზოგადი საკომუნიკაციო უნარები, საორგანიზაციო და ჯგუფური მუშაობის ჩვევები, მათ შორის მათ, ვისთვისაც სახელმწიფო ენა მშობლიური არ არის“ (საქართველოს მთავრობის დადგენილება №84).

საქართველოში ზოგადი განათლების მიღება ქართულენოვანი სკოლების გარდა შესაძლებელია სომხურენოვან, აზერბაიჯანულენოვან და რუსულენოვან სკოლებსა და სექტორებზე. საქართველოში 200-ზე მეტი არაქართულენოვანი სკოლა ფუნქციონირებს, სადაც ქართული ისწავლება, როგორც მეორე

ენა და ეთნიკური უმცირესობის მოსწავლეთა 80% სწავლობს (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი 2019, 1).

2017-2018 სასწავლო წლის მონაცემებზე დაყრდნობით, არაქართულენოვანი სკოლები საქართველოს საჯარო სკოლების 10%-ს შეადგენს (208 მთელი საქართველოს მასშტაბით) და ფუნქციონირებს 83 სექტორი (80 აზერბაიჯანულენოვანი, 117 სომხურენოვანი, 11 რუსულენოვანი) (გორგაძე და ტაბატაძე 2019, 33-35). საქართველოში მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის (51737) 10%-ს არაქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეები შეადგენენ. მათი ნახევარი აზერბაიჯანულენოვანია (49,2%), 25% და 25.8% კი - სომხურ და რუსულენოვანი მოსწავლეები. რაც შეეხება არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლებს, ასეთ სკოლებში 6818 პედაგოგია დასაქმებული, რომელთა უმეტესობა აზერბაიჯანულენოვანია (43%), 37,8% - სომხურენოვანი და 19,2% - რუსულენოვანი (გორგაძე 2020, 7).

აქვე აღსანიშნავია ის მონაცემები, რომლებიც აჩვენებს ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეების ჩართულობას ზოგადი განათლების სისტემაში. გაეროს ბავშვთა ფონდის ინფორმაციით (2014), სკოლის დაწყებით საფეხურზე ეთნიკურად აზერბაიჯანელი ბავშვების 86%, ეთნიკურად სომეხი ბავშვების 93% და ქართველი ბავშვების 94% სწავლობდა. ზოგადი განათლების საშუალო საფეხურზე 2011 წელს ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოზარდების 59% სწავლობდა, როდესაც ეს მაჩვენებელი ქართველ მოზარდებში შედარებით მაღალი, 85%, იყო. (ფრუიძე 2017, 8)

ზემოთ აღნიშნული მონაცემების და ქვეყანაში არსებული მულტიეთნიკური გარემოს გათვალისწინებით, ქართველი და არაქართველი მოსწავლეები ზოგადი განათლების მიღების და ხელმისაწვდომობის თვალსაზრისით, სხვადასხვა გამოწვევების წინაშე დგანან.

რეფორმების აღწერა

განათლების სისტემის რეფორმების ახალი ტალღა 2003-2004 წელს იწყება. ენისა და საგანმანათლებლო პოლიტიკას ჰქონდა ორი გაცხადებული მიმართულება: (1) სახელმწიფო ენის ცოდნის გაუმჯობესება ეთნიკურ უმცირესობათა ინტეგრაციის ხელშეწყობის მიზნით და (2) უმცირესობათა ენების დაცვა და მშობლიურ ენაზე განათლების მიღების უფლების უზრუნველყოფა. 2005 წლიდან დაწყებული რეფორმები კიდევ უფრო თვალნათლივ აჩენს ეთნიკური უმცირესობებისათვის როგორც ზოგადი, ისე უმაღლესი განათლების ხელმისაწვდომობასთან დაკავშირებულ პრობლემებს. ქართული ენის სწავლებისა და ცოდნის პრობლემა, თავის მხრივ, უმცირესობათა ჯგუფებისთვის მნიშვნელოვანი დამაბრკოლებელი გარემოებაა სხვადასხვა სფეროსა და საქმიანობაზე წვდომისა და ინტეგრაციის თვალსაზრისით.

რეფორმების დაწყების საჭიროება კიდევ უფრო მკაფიოა იმ პოლიტიკური კონტექსტების გათვალისწინებით, რაც წინ უსწრებდა აღნიშნულ პერიოდს. 90-იან წლებში განვითარებული პოლიტიკური მოვლენების ფონზე, ეთნიკური უმცირესობები მეტწილად მარგინალიზებულნი იყვნენ ქართული საზოგადოებისაგან და მათთან დაკავშირებულ საკითხებს ყურადღება ნაკლებად ექცეოდა. საკანონმდებლო ცვლილებების გატარების ერთადერთი მცდელობა 1996 წელს გვხვდება და ისიც წარუმატებლად დასრულდა (მეხუზლა და როშე 2009, 5-7). 2004 წლიდან იწყება ქვეყნის პოლიტიკურ, სოციალურ და კულტურულ ცხოვრებაში ეთნიკური უმცირესობების ჩართულობაზე საუბარი და განათლების მიმართულებით განხორციელებული რეფორმების ეთნიკური უმცირესობებისათვის სისტემატური მოდიფიკაცია. ამ მიმართულებით ასევე მნიშვნელოვანია 2003-2005 წლები, როცა საქართველო გაწევრიანდა სხვადასხვა საერთაშორისო ორგანიზაციაში და შეუერთდა ამ ორგანიზაციების გადაწყვეტილებებს. თანასწორობის პრინციპის უზრუნველსაყოფად, უმცირესობების წარმომადგენლების მშობლიური ენით თავისუფლად სარგებლობის, კულტურული კუთვნილების შენარჩუნებისა და გამოხატვის უფლება ჩნდება საქართველოს კანონში ზოგადი განათლების შესახებ

(2005). ამ პერიოდშიდან საუბარი იწყება მულტიკულტურული განათლების მნიშვნელობაზე (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ა, 5).

რეფორმების დაწყებისა და ცვლილებების პროცესში, საქართველოს მთავრობამ შეიმუშავა „შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფცია და 2009-2014 წწ. სამოქმედო გეგმა“ (2009). ეთნიკურ უმცირესობებთან მიმართებით პოლიტიკის შემუშავებას კოორდინირებას უწევდა რეინტეგრაციის საკითხებში სახელმწიფო მინისტრის აპარატი. ამავე წელს შეიქმნა სახელმწიფო უწყებათშორისი კომისია, მის შემადგენლობაში შედიოდა სხვადასხვა სახელმწიფო დაწესებულების, სამინისტროს, უწყებისა და ორგანიზაციის წარმომადგენლები. შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფციის მიზანი იყო დემოკრატიული და საერთო ღირებულებებზე დაფუძნებული სამოქალაქო საზოგადოების შექმნა, რომელიც ყველას ხელს უწყობს შეინარჩუნოს საკუთარი იდენტობა და განივითაროს შესაძლებლობა (საქართველოს მთავრობა 2009, 1). ეს კონცეფცია მოიცავდა განათლების საკითხებსაც, მათ შორის, წვდომას სკოლამდელ, ზოგად და უმაღლეს განათლებაზე, ეთნიკურ უმცირესობებში სახელმწიფო ენის ცოდნის გაუმჯობესებას და განათლებაზე ზრდასრულთა ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფას. ზოგადად, ქართული ენის ცოდნის აუცილებლობის წინ წამოწევამ შეამცირა ეთნიკური უმცირესობებისათვის უმაღლეს განათლებაში ჩართვის შესაძლებლობა, კიდევ უფრო ხილული გახდა მასწავლებელთა გადამზადებისა და ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებათა რესურსებით უზრუნველყოფის საჭიროებები (მეხუზლა და როშე 2009, 8).

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებსა და სწავლებასთან დაკავშირებული ცვლილებები და პროცესები

2005 წლიდან დაიწყო მთელი რიგი რეფორმები და პროგრამები, სკოლების ოპტიმიზაციის, დაფინანსების, მართვის, რესურსებით უზრუნველყოფის და სხვა მიმართულებით. წინამდებარე თავში განვიხილავთ, თუ როგორ ეხებოდა ეს რეფორმები/პროგრამები ეთნიკურ უმცირესობებს და რა გავლენა და შედეგები მოიტანა ზოგადი განათლების ხელმისაწვდომობის მიმართულებით.

ზოგადი განათლების შესახებ საქართველოს კანონის მიხედვით, იმ მოქალაქეებს, რომელთათვისაც ქართული მშობლიური ენა არ არის, უფლება აქვთ სრული ზოგადი განათლება მიიღონ თავიანთ მშობლიურ ენაზე, ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული პროგრამის შესაბამისად (კანონი ზოგადი განათლების შესახებ, მუხლი 4, პუნქტი 3). აქედან გამომდინარე, საქართველოში ფუნქციონირებს სკოლები, რომელთა სწავლების ენა სხვადასხვაა, ან რამდენიმე ენაზე სექტორი აქვთ (ქართულ-აზერბაიჯანული, ქართულ-რუსული, ქართულ-სომხური, ქართულ-აზერბაიჯანულ-რუსული და ქართულ-რუსულ-სომხური).

ცვლილებებისა და რეფორმების თვალსაზრისით, 2006 წელი მნიშვნელოვანია ზოგადი განათლების მიმართულებით, რადგან ამ პერიოდში ხორციელდება სკოლების ოპტიმიზაცია. ეს პროცესი ეხება მთელი ქვეყნის მასშტაბით საჯარო სკოლებს და მცირდება როგორც ქართულენოვანი, ისე არაქართულენოვანი, ან ორსექტორიანი ზოგადი განათლების დაწესებულებები. სკოლები, რომლებიც მოსწავლეთა მცირერიცხოვნობით ხასიათდებოდა, შეაერთეს სხვა სკოლებთან. ოპტიმიზაციის შედეგად, 456 არაქართულენოვანი სკოლის რაოდენობა თავდაპირველად 408-მდე შემცირდა (მეხუზლა და როშე 2009, 12), დღეს კი საქართველოში 208 არაქართულენოვანი სკოლაა (სახალხო დამცველის აპარატი 2019, 380).

ცვლილებების საწყის ეტაპზე, ყველა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლისთვის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პრობლემა იყო ინფრასტრუქტურა (შენობა) და რესურსები (სასწავლო მასალა, კომპიუტერული ტექნიკა და ა.შ). თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ, ამ მხრივ, ვითარება კიდევ უფრო მძიმე იყო არაქართულენოვან და მაღალმთიანი რეგიონების სკოლებში (მეხუზლა და როშე 2009, 12).

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ რეფორმის განხორციელება სხვადასხვა პროგრამისა და აქტივობის საშუალებით დაიწყო, რაც მიმართული იყო ზოგადსაგანმანათლებლო საფეხურზე არსებულ სხვადასხვა საჭიროებაზე. მაგალითად, 2005 წელს ამოქმედდა პროგრამა „ირმის ნახტომი“, რომელიც მიზნად ისახავდა საჯარო სკოლებში თანამედროვე საინფორმაციო ტექნოლოგიების შესწავლასა და გამოყენებას. მიუხედავად იმისა, რომ აღნიშნული პროგრამის ფარგლებში, 260 არაქართულენოვან სკოლას გადაეცა კომპიუტერები, მასწავლებელთა დიდმა ნაწილმა, შესაბამისი უნარების არქონის გამო, ვერ შეძლო მათი გამოყენება. ასევე, ტექნიკის რეგულარული გამოყენება ეკრძალებოდათ მოსწავლეებსაც, მიზეზად კი კომპიუტერების დაზიანების რისკებსა და ღირებულებას ასახელებდნენ (მეხუზლა და როშე 2009, 13). ეს გარემოება მიუთითებდა არაქართულენოვან სკოლებში არსებულ მთელ რიგ პრობლემებზე, მათ შორის, მასწავლებელთა კვალიფიკაციის, სკოლების მართვისა და დეცენტრალიზაციის მიმართულებით.

2005 წელს მიღებული საქართველოს ზოგადი განათლების კანონით, სკოლებს საჯარო სამართლის იურიდიული პირის სტატუსი მიენიჭათ. USAID-ის ფინანსური მხარდაჭერით დაიწყო ცვლილებები საგანმანათლებლო სისტემის დეცენტრალიზაციისა და აკრედიტაციის მიმართულებით. მთავარი მიზანი იყო განათლების სისტემაში დაფინანსების, გადაწყვეტილების მიღებისა და ხარისხის უზრუნველყოფის საკითხებში გამჭვირვალობის ხელშეწყობა. ამ პროგრამის ფარგლებში მთელი ქვეყნის მასშტაბით დაარსდა დაახლოებით 70 რესურსცენტრი, რომელთა ფუნქციად განისაზღვრა ადგილობრივ სკოლებსა და განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს შორის შუამავლობა. თითოეულ ასეთ რესურსცენტრს დაახლოებით 35 სკოლის მართვისა და ადმინისტრირებისთვის უნდა გაეწია ზედამხედველობა და გაეანალიზებინა საჭიროებები. თუმცა, უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ დეცენტრალიზაციის საწყის ეტაპზე მნიშვნელოვანი გამოწვევა იყო საქმიანობის კოორდინაცია და კომუნიკაცია (მეხუზლა და როშე 2009, 39-41).

2006 წელს დაარსდა განათლების აკრედიტაციის ეროვნული ცენტრი. 2007 წლიდან კი დაიწყო უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებების აკრედიტაციის პროცესი. ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებისათვის პირველ ვადად 2011 წელი განისაზღვრა. დაიწყო სკოლების აკრედიტაციის მოსამზადებელი პროცესი, რომელიც დირექტორებისათვის, მასწავლებლებისა და სამეურვეო საბჭოს წევრებისათვის ინტენსიური ტრენინგების ჩატარებას გულისხმობდა. მაგრამ 2008 წელს, ზოგადი განათლების აკრედიტაციის პროცესი, USAID - ის დაფინანსების შეწყვეტის გამო, საფრთხის ქვეშ დადგა (მეხუზლა და როშე 2009, 42).

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებისათვის საჯარო სამართლის იურიდიული პირის სტატუსის მინიჭებამ ასევე განაპირობა ცვლილებების შეტანა სკოლების დაფინანსების სისტემაში, ამოქმედდა ე.წ. „ვაუჩერული სისტემა“. შეიცვალა ფინანსების განკარგვის წესი, მოსწავლეების რაოდენობიდან გამომდინარე. თუმცა აღსანიშნავია, რომ ამ სისტემამ ვერ უზრუნველყო არაქართულენოვან სკოლებში არსებული დაფინანსების სიმწირის პრობლემის დაძლევა. ეს განპირობებული იყო იმით, რომ ყველა არაქართულენოვან სკოლაში ისწავლებოდა ქართული, როგორც მეორე ენა, რაც უკავშირდებოდა სკოლის მხრიდან დამატებითი რესურსების გამოყოფას (მასწავლებელთა გადამზადება, სასწავლო მასალის საჭიროება და ა.შ.). ვაუჩერული სისტემა კი არ ითვალისწინებდა დამატებითი ფინანსების გაზრდას იმ სკოლებისათვის, სადაც ქართული ისწავლებოდა, როგორც უცხო ენა. აღსანიშნავია, რომ ამ სისტემამ არაქართულენოვანი სკოლის დირექტორები განსხვავებულ პირობებში მოაქცია და დამატებითი სირთულეები შექმნა მართვის თვალსაზრისითაც (მეხუზლა და როშე 2009, 43). ეს მიდგომა იცვლება 2013 წლის სექტემბრიდან, როდესაც არაქართულენოვანი სკოლები და სექტორები იღებენ გაზრდილ ვაუჩერს ქართულენოვან სკოლებთან შედარებით. დამატებითი რესურსით სკოლებმა უნდა უზრუნველყონ მშობლიური ენის და ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების გაძლიერება (სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი 2014ა,14).

ცვლილებებს შორის მნიშვნელოვანია, 2005 წელს, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების 12-წლიანი განათლების სისტემაზე გადასვლა, რაც ეტაპობრივად განხორციელდა. პირველად ცვლილება

ქართულენოვან, ხოლო შემდეგ წელს არაქართულენოვან (2009) სკოლებს შეეხო (ტაბატაძე და გორგაძე 2013, 8).

საქართველოს კანონში „ზოგადი განათლების შესახებ“, ასახულია საქართველოს ყველა მოქალაქის უფლება, მიიღოს განათლება სახელმწიფო ან მშობლიურ ენაზე. ამავე კანონის თანახმად, იმ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში, სადაც სწავლება არასახელმწიფო ენაზე მიმდინარეობს, ისტორია, საქართველოს გეოგრაფია და სხვა საზოგადოებრივი მეცნიერებები უნდა ისწავლებოდეს ქართულად. აღნიშნული ცვლილება 2010-2011 წლიდან ამოქმედდა. მიუხედავად კანონით განსაზღვრული ვალდებულებებისა, სახელმწიფო ენაზე სწავლების პროცესი, სახელმწიფო ენის ფლობის დაბალი კომპეტენციების გამო, შეუძლებელი აღმოჩნდა ქვემო ქართლსა და სამცხე-ჯავახეთში არსებული სკოლებისათვის (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2014, 38).

ქართულის არცოდნა განსაკუთრებულ დაბრკოლებას ქმნიდა უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში ჩაბარების თვალსაზრისით. ყველა უსდ-ში სწავლების ენა ქართული იყო. ამ საკითხზე მსჯელობისას მნიშვნელოვანია აღნიშნოს ქართული ენის ცოდნის თვალსაზრისით განსხვავებული ვითარება კომპაქტურ დასახლებებში. ეს სხვაობა ქალაქებსა და სოფლებს შორის კიდევ უფრო მკვეთრია, რაც სკოლებში სწავლის დაბალი ხარისხით არის განპირობებული (მეხუზლა და როშე 2009, 14).

არსებული გარემოებების გათვალისწინებით, 2010 წელს ცვლილება შევიდა ზოგადი განათლების კანონში და დამტკიცდა მულტილინგვური განათლების კომპონენტი, რომლის „მიზანი სხვადასხვა ენაში მოსწავლეების ენობრივ კომპეტენციათა განვითარება-გაღრმავებაა. იგი გულისხმობს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში იმგვარი სწავლების ორგანიზებას, რომელიც გაზრდის აღნიშნული ენების შესწავლისა და გამოყენების ქმედითობას“ (საქართველოს კანონი „ზოგადი განათლების შესახებ“ 2005, მუხლი 1, §1). აღნიშნული ცვლილების საფუძველზე, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის ფუნქციებში შევიდა მულტილინგვური პროგრამების განვითარებისა და დანერგვის ხელშეწყობა. ასევე შეიცვალა ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული საგნობრივი ჯგუფები - „ქართულ ენასა და ლიტერატურას“, „აფხაზურ ენასა და ლიტერატურას“ სახელმწიფო ენა ეწოდა. ამგვარი ცვლილებები 2005 წელს გაცხადებულ, სახელმწიფო ენის მნიშვნელოვნების პოლიტიკას კიდევ უფრო ამყარებდა.

2010 წლიდან იწყება „მულტილინგვური სწავლების ხელშეწყობის პროგრამა“, რომლის ფარგლებში დამტკიცდა პროგრამის დებულება და შეიქმნა მულტილინგვური განათლების საბჭო. მათ მოვალეობაში შედიოდა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების მიერ შემუშავებული მულტილინგვური განათლების პროგრამების განხილვა. ამ პროგრამის ფარგლებში ღონისძიებები გატარდა 40 საპილოტე სკოლაში. გაერო-ს ასოციაციის და USAID-ის მხარდაჭერით, პროგრამაში ჩართულ მასწავლებლებს გადაეცათ სხვადასხვა საგანმანათლებლო რესურსი სწავლებისათვის და რესურსები სახელფასო დანამატისთვის (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი, 2014,37). აღნიშნულ პროგრამას წინ უსწრებდა - 2006-2008 წლებში შევიცარიული ორგანიზაციის, CIMERA-ს მიერ განხორციელებული პროექტი, რომლის მიზანი მრავალფეროვანი განათლების ხელშეწყობა იყო. პროექტის ფარგლებში გადამზადდა 12 არაქართულენოვანი საჯარო სკოლის დაწყებითი საფეხურის მასწავლებელი; დარიგდა სასწავლო მასალა, რომელშიც გამოყენებული იყო ქართული, სომხური, აზერბაიჯანული და რუსული ენებიდან ორი ან მეტი ენა. შედეგების შეფასებისას პროგრამაში ჩართული მასწავლებლების მოსწავლეებმა ენის უნარები უფრო სწრაფად განვითარეს (მეხუზლა და როშე 2009, 23-24).

საერთაშორისო ორგანიზაციების მიერ განხორციელებული პროექტების გარდა, იწყება მუშაობა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიმართულებით. 2009 წელს 26 ორგანიზაციის მიერ შემუშავებულმა 172-მა მოდულმა მიიღო აკრედიტაცია. ამ ტრენინგ-პროგრამების რაოდენობა 2010 წლიდან იკლებს. აკრედიტებული პროგრამები ფარავდა ისეთ თემებს, როგორცაა

ინტერკულტურული, ბილინგვური და სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობის მეთოდები (სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათმორისი ურთიერთობების ცენტრი 2014b,87-88).

მულტილინგვური განათლება გულისხმობს განათლების ისეთ ფორმას, სადაც ცალკეული საგნისა თუ საგანთა ჯგუფის სწავლების ენად ორი ან მეტი ენა გამოიყენება. აღნიშნული მიდგომა მოსწავლეს აძლევს შესაძლებლობას, ისე ფლობდეს სახელმწიფო და მშობლიურ ენებს, რომ ორივეზე შეეძლოს კომუნიკაცია და მათი პრაქტიკაში გამოყენება (ჭანტურია 2010, 3). სახელმწიფო 2009 წლიდან იწყებს ბილინგვური განათლების პროგრამის შემუშავებას და სკოლებს ეძლევათ შესაძლებლობა, შეარჩიონ მათთვის სასურველი პროგრამა. ზოგადი განათლების შესახებ კანონში არსებული ჩანაწერი კი, მაინც ზღუდავდა მოდელის განსაზღვრას, ვინაიდან ამ კანონის მიხედვით, არაქართულენოვან სკოლებში ისტორია, საქართველოს გეოგრაფია და სხვა საზოგადოებრივი მეცნიერებები ქართულ ენაზე უნდა ისწავლებოდეს.

მულტილინგვური/ბილინგვური განათლება

მრავალენოვანი განათლება სასწავლო პროცესში ორი ან მეტი ენის გამოყენებას ითვალისწინებს, რაც შედეგად მშობლიური ენის შენარჩუნებასა და იმავე დროს, სახელმწიფო ენის შესწავლის შესაძლებლობას ქმნის. გამოყოფენ ბილინგვური განათლების ორ სახეს: ტრანზიტულ და შემნარჩუნებელ განათლებას. პირველი გულისხმობს უმცირესობათა მოსწავლეების მშობლიური ენიდან, დომინანტ ენაზე გადასვლის უზრუნველყოფას და მის სოციალურ და კულტურულ ასიმილაციას. შემნარჩუნებელი ბილინგვური განათლება კი მიზნად ისახავს მოსწავლის მიერ საკუთარი მშობლიური ენის და კულტურული იდენტობის შენარჩუნების ხელშეწყობას (ტაბატაძე 2010, 7).

საქართველოს ზოგადი განათლების კანონში არსებული ჩანაწერი ქართულ ენაზე ისტორიის, გეოგრაფიის და სხვა საზოგადოებრივი მეცნიერებების სწავლის შესახებ, 2010-2011 წლებში ამოქმედდა. ეს გარემოება იმთავითვე სირთულეებს უქმნიდა მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს, ქართული ენის ცუდად ცოდნის გამო. ამასთანავე, არ არსებობდა ეროვნული სასწავლო გეგმა იმ სკოლებისათვის, სადაც სწავლება სომხურ და აზერბაიჯანულ ენებზე მიმდინარეობდა (მეხუზლა და როშე 2009, 23).

ბილინგვური განათლების დასაწერად, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ ექსპერტთა ჯგუფთან ერთად 2009 წელს შეიმუშავა მულტილინგვური სწავლების ხელშეწყობის პროგრამა. 2010 წლიდან იწყება ამ პროგრამის განხორციელება ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის 40-მდე სკოლაში. საპილოტე პროგრამის ფარგლებში, ადგილობრივ და საერთაშორისო ექსპერტებთან ერთად შემუშავდა მეთოდური რესურსები, დაიწყო ტრენერ-მასწავლებელთა მომზადება და შეიქმნა ბილინგვური განათლების რამდენიმე მოდელი (Grigule 2009, 53). განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ ჩატარებული კვლევის თანახმად, სკოლების უმრავლესობა „სუსტი განათლების პროგრამას“ ირჩევდა, რომელიც მარტივი იყო ადმინისტრირებისა და განხორციელების თვალსაზრისით. ბილინგვური განათლების პროგრამების დანერგვას ართულებდა მასწავლებელთა დაბალი კვალიფიკაცია, რესურსების სიმწირე და სკოლის საერთო ხედვის არარსებობა (ტაბატაძე 2010,15-16).

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო მულტილინგვური განათლების პოლიტიკას ინტეგრაციის ერთ-ერთ საშუალებად განიხილავდა. 2008 წელს ეუთოს-ს მხარდაჭერით შექმნილი 2009-2014 წლის სამოქმედო გეგმა ეთნიკურ უმცირესობათა ინტეგრაციის საკითხებს ეხებოდა. პროგრამა ეყრდნობოდა რამდენიმე ძირითად პრინციპს, მათ შორის, მოსწავლეთათვის განათლების თანაბარ ხელმისაწვდომობას; შესაძლებლობას, რომ სკოლას რესურსისა და მოსწავლეთა საჭიროებების გათვალისწინებით, თავად შეერჩია საგანმანათლებლო პროგრამა; ასევე სკოლას მონაწილეობა მიეღო მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის განვითარებასა და დანერგვაში. ამ დოკუმენტის

ფარგლებში მნიშვნელოვანი იყო სწავლებაში თანმიმდევრულობისა და უწყვეტობის პროცესი სწავლების ყველა საფეხურზე. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პრინციპი კი, სტრუქტურათა შორის თანამშრომლობასა და პასუხისმგებლობის განაწილებაში მდგომარეობდა (ჭანტურია 2010, 4-6).

ბილინგვური განათლების მიმართულებით, მნიშვნელოვანია აღინიშნოს 2012 წელს სახელმძღვანელოებისა და ბილინგვური მასწავლებლის სტანდარტის შემუშავება. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსა და გამომცემლობებს შორის ხელშეკრულების საფუძველზე, პირველიდან მეექვსე კლასის ჩათვლით, ყველა სახელმძღვანელოს 30% ითარგმნა ქართულ ენაზე, 70% კი - აზერბაიჯანულ, სომხურ და რუსულ ენებზე. უნდა აღინიშნოს, რომ ე.წ. „ბილინგვური სახელმძღვანელოებით“ სწავლება უკავშირდება ბევრ პრობლემას: თარგმანის ხარისხს, ქართულ ენაზე არსებული ნაწილის გაგების სირთულესა და ინტერკულტურული საკითხების უგულვებელყოფას. გარდა სახელმძღვანელოებში არსებული ხარვეზებისა, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ გატარებული ცვლილებები არ იყო ერთიანი პროცესის ნაწილი და, ამდენად, არც საკმარისი არსებულ გამოწვევებთან გასამკლავებლად.

დამაბრკოლებელი ფაქტორი იყო საკანონმდებლო ვალდებულებებიც (საზოგადოებრივი მეცნიერებების ქართულ ენაზე სწავლა), რაც, თავის მხრივ, არ იყო არსებულ გარემოებაზე მორგებული. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პრობლემა იყო სკოლაში კადრების კვალიფიკაცია, და არსებული პოლიტიკა, არც ამ მიმართულებით მოიაზრებდა თანმიმდევრულ, მდგრად ნაბიჯებს მასწავლებელთან და სკოლის დირექტორებთან მიმართებით. ასევე გამოწვევად რჩებოდა უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში ბილინგვურ მასწავლებელთა მომზადების პროგრამა (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2014,38-39).

ბილინგვური განათლების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი იყო სწავლების მოდელის შერჩევა. ამ მიმართულებით საქართველოში ჩატარებულ კვლევებზე დაყრდნობით, შეიძლება ითქვას, რომ „სუსტი პროგრამა“ (იმერსია) ნაკლებად ამართლებს და რეალობაში შედეგის მომტანი „დუალური“ ბილინგვური განათლებისა და „გამამდიდრებელი“ ბილინგვური განათლების მოდელები უფროა. ექსპერტები ერთ-ერთ მისაღებ ფორმად ასევე ასახელებდნენ - „მეორე ენის სწავლებას, შინაარსზე დაფუძნებით“ - საგნისა და ენის ინტეგრირებულ სწავლებას, რომელიც ენობრივ კომპეტენციებს სხვადასხვა საგნის ფარგლებში ავითარებს. ამ მოდელების შემთხვევაში კი, მასწავლებლის მხრიდან სასწავლო პროცესში ორი ენის გამოყენება მის მაღალ საგნობრივ და ენობრივ კომპეტენციას მოითხოვს (გაბუნია 2010, 30).

საგანმანათლებლო დაწესებულებების მხარდაჭერის თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანია ეუთო ეუუკ-ის საქართველოს განათლების პროგრამის ფარგლებში გაწეული მხარდაჭერა. საერთაშორისო ექსპერტების ჩართულობით, 2013 წლამდე ხორციელდებოდა ცნობიერების ამაღლების ღონისძიებები და გაცვლითი პროგრამები, რომლებიც მიმართული იყო ყველა სამიზნე ჯგუფზე - საგანმანათლებლო რესურსცენტრები, ენის სახლები, მულტილინგვური სკოლები, ბილინგვური მასწავლებლები და მოსწავლეები, მშობლები და ადგილობრივი თემი (უიგლესვორთ-ბეიკერი 2015, 19). აღსანიშნავია, რომ ამ პერიოდის შემდეგ ბილინგვური განათლების დანერგვის შესახებ საუბარი წყდება. საპილოტე სკოლების ადმინისტრაცია და მასწავლებელთა ნაწილი დადებითად აფასებდა გაწეულ ძალისხმევას, თუმცა განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსგან მეტი მხარდაჭერისა და ინფორმაციის მიწოდების მოლოდინი ჰქონდათ. ასევე პრობლემური იყო სამინისტროსა და საჯარო სამართლის იურიდიულ პირებს შორის თანმიმდევრული და კოორდინირებული მუშაობა (უიგლესვორთ-ბეიკერი 2015, 54).

2015 წლიდან კვლავ ვხვდებით ბილინგვური განათლების დანერგვის ფრაგმენტულ მცდელობებს. ამ პერიოდში შემუშავდა ბილინგვური განათლების მოდელი და შეიქმნა დაწყებითი საფეხურისათვის სასწავლო რესურსების მცირე ნაწილი. გაეროს ბავშვთა ფონდის თანამშრომლობით ამ მოდელის პილოტირება მიმდინარეობს 5 არაქართულენოვან სკოლაში (სახალხო დამცველის აპარატი 2019, 381).

ბილინგვური განათლების დანერგვისა და გაძლიერების მიმართულებით მნიშვნელოვანია არასამთავრობო ორგანიზაციების საქმიანობა. 2017 წლიდან დღემდე, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათაშორისი ურთიერთობების ცენტრი, ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა უმაღლესი კომისრის ოფისის მხარდაჭერით, ახორციელებს პროექტს დაწყებითი საფეხურებისთვის. ეს პროექტი რამდენიმე არაქართულენოვან სკოლაზე ვრცელდება, სადაც სწავლება სპეციალურად შემუშავებული მასალითა და პედაგოგების პროფესიული გადამზადებით მიმდინარეობს (გორგაძე 2020, 18-19).

მულტილინგვური განათლების მიმართულებით ასევე აღსანიშნავია 2018 წელს სასწავლო გეგმის შექმნა - „ენობრივი განათლება არაქართულენოვან სკოლებში/სექტორებზე“. ეს დოკუმენტი იყო მცდელობა, განსაზღვრულიყო ბილინგვური სწავლების მიდგომები. თუმცა მის არსებობას დანერგვის პროცესთან დაკავშირებული პრობლემები არ გადაუჭრია (სახალხო დამცველის აპარატი 2018, 387).

როგორც ზემოთ აღინიშნა, მულტილინგვური (ბილინგვური) სწავლების მოდელზე საუბარი, საქართველოს განათლების სისტემაში ბოლო ათწლეულია მიმდინარეობს. თუმცა გაწეული ძალისხმევების მიუხედავად, ერთ-ერთ მნიშვნელოვან პრობლემად კვლავ რჩება ორენოვანი სახელმძღვანელოები, ეფექტიანი სწავლების მოდელის შემუშავება, სასკოლო სახელმძღვანელოების შექმნა და მულტილინგვური პედაგოგების მომზადება (სახალხო დამცველის აპარატი 2019, 381).

ეროვნული სასწავლო გეგმა

რეფორმების პირველ ეტაპზე, 2005 წლიდან, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ დაამტკიცა ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმა. აღნიშნული გეგმის დანერგვა დაიწყო პილოტირებით, რომელიც განხორციელდა 100 საჯარო ქართულენოვან, 10 სომხურენოვან, 1 - აზერბაიჯანულ და 10 რუსულენოვან სკოლაში. პირველ ეტაპზე, 2006-2007 სასწავლო წელს, ახალი სასწავლო გეგმა და სახელმძღვანელოები ქართულენოვან სკოლებში შევიდა. არაქართულენოვან სკოლებში კი, მშობლიურ ენაზე სასკოლო სახელმძღვანელოები რომ მოემზადებინათ, ეს პროცესი ერთი წლის დაგვიანებით ამოქმედდა (ტაბატაძე 2015, 5). ეთნიკური უმცირესობებისთვის მშობლიური ენის სასწავლო გეგმაზე საუბარს ვხვდებით 2006 წლიდან. ამ პერიოდში ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის მასწავლებლები და მშობლები პრობლემად ასახელებენ მშობლიური ენის სწავლების დაბალ ხარისხს. პასუხად, 2006-2007 წლებში განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ, ეუთო-ს ეროვნულ უმცირესობათა უმაღლესი კომისრის ოფისთან თანამშრომლობით, სომხეთიდან და აზერბაიჯანიდან მოწვეული ექსპერტების ჩართულობით, შეიმუშავა სომხურისა და აზერბაიჯანულის, როგორც მშობლიური ენების, სასწავლო გეგმების პროექტი. თუმცა ამ მიმართულებით შემუშავებული სასწავლო გეგმები არ დამტკიცებულა და ამ საკითხზე მუშაობა არც 2010-2013 წლებში განახლებულა. შესაბამისად, სომხურის და აზერბაიჯანულის, როგორც მშობლიური ენის, სწავლების ხარისხი გადაუჭრელ პრობლემად დარჩა.

ეროვნულ უმცირესობათა მშობლიური ენები არ შეადგენდა ეროვნული სასწავლო გეგმის ნაწილს და ეს საგნები არც ზოგადი განათლების შესახებ კანონის ჩამონათვალში იყო შეტანილი. შესაბამისად, ერთადერთი დოკუმენტი, სადაც აღნიშნული საგნები გვხვდება, არის ეროვნული სასწავლო გეგმის საათობრივი ბადე. ამ მხრივ პრობლემურია სკოლებისთვის, მშობლიური ენისთვის განსაზღვრული ყოველკვირეული საათების განაწილება. სწორედ საათობრივი ბადე საზღვრავს იმ დატვირთვას, რაც ყოველკვირეულად მშობლიური ენის სწავლებას უნდა დაეთმოს. თუმცა რადგანაც არაქართულენოვანი სკოლები მშობლიურ ენას სომხეთისა და აზერბაიჯანის სასწავლო გეგმით სწავლობდნენ, განსხვავებული სასწავლო ბადეები ძალიან დიდ დაბრკოლებას ქმნიდა. მაგალითად, სომხური და აზერბაიჯანული სასწავლო გეგმის მიხედვით, კლასებში ყოველკვირეული საათობრივი დატვირთვა 7 აკადემიურ საათს გულისხმობდა, შესაბამისად იყო შემუშავებული სახელმძღვანელოც. საქართველოში კი, სასწავლო გეგმით 5 საათია გათვალისწინებული და მასწავლებლები ვერ ახერხებდნენ მშობლიური ენის პროგრამის სრულყოფილად დამუშავებას (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2014, 25-26).

როგორც ზემოთ აღინიშნა, ეროვნულ სასწავლო გეგმაში სომხური და აზერბაიჯანული, როგორც მშობლიური ენა, არ იყო ასახული და ისინი სომხეთისა და აზერბაიჯანის ეროვნული სასწავლო გეგმით და სახელმძღვანელოებით ისწავლებოდა. კიდევ უფრო გართულდა ვითარება 2009 წელს, როდესაც არაქართულენოვანი სკოლებისთვის 12 წლიანი ზოგადი განათლება ამოქმედდა. ამ პერიოდში ზოგადი განათლება აზერბაიჯანში 11 კლასს მოიცავდა, ხოლო სომხეთში ზოგადი განათლება 12 წლიანი 2009 წლიდან გახდა. შესაბამისად, არაქართულენოვან სკოლებში აზერბაიჯანული და სომხური ენის მე-12 კლასის სახელმძღვანელო არ არსებობდა.

საქართველოს ეროვნულ სასწავლო გეგმაში თავდაპირველად არსებობდა სავალდებულო საგნების სია, რომლებიც უნდა ისწავლებოდა ყველა საჯარო სკოლაში: ქართული ენა და ლიტერატურა, საქართველოს ისტორია, საქართველოს გეოგრაფია და სხვა საზოგადოებრივი მეცნიერებები; მათემატიკა; საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები; უცხოური ენები; ფიზიკური, შრომითი და ესთეტიკური აღზრდა (ზოგადი განათლების შესახებ 2005, მე-5 მუხლი). მიუხედავად იმისა, რომ სომხური და აზერბაიჯანული არაქართულენოვან სკოლებში სწავლების ენები იყო, სასწავლო გეგმის პირველად ვერსიაში ისინი არ ასახულა. 2006 წელს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანებით, აღნიშნული ენები და საგნები (სომხეთისა და აზერბაიჯანის ისტორია) სკოლაში არჩევით საგნებად ისწავლებოდა. არჩევით საგნებთან დაკავშირებით განხილვას ვხვდებით 2007 წელს, სამცხე-ჯავახეთსა და ქვემო ქართლში ჩატარებულ ECMI-ის კონფერენციებზე, „მიმდინარე განათლების რეფორმა და მისი გავლენა ეროვნულ უმცირესობებზე“, რის შედეგადაც საქართველოს საჯარო სკოლებს თავიანთ სასწავლო გეგმებში მეტი საგნის ჩართვის საშუალება მიეცათ და ამავე წელს გაუქმდა არჩევით საგნებზე არსებული საათობრივი შეზღუდვა. აღსანიშნავია, რომ არჩევითი საგნების მასწავლებელთა ანაზღაურებისთვის დამატებით გამოიყო ფინანსური რესურსი (მეხუზლა და რომე 2009, 33-34).

პრობლემას წარმოადგენდა მშობლიური ენის მასწავლებლის სტანდარტის არარსებობაც, რაც მნიშვნელოვნად აბრკოლებდა განათლების მიმართულებით დაწყებული რეფორმების განხორციელებასა და სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებას. მასწავლებლის სტანდარტის არარსებობას უარყოფითი გავლენა ჰქონდა სხვა საგნების, მათ შორის, ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლებაზე. ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების (საქართველოს მთავრობა 2004, №84) შესაბამისად, საქართველოს ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ინტერკულტურული საკითხები მეტნაკლებად ასახულია და სხვა გამჭოლ უნარებთან ერთად, მოსწავლეს „მრავალენობრივ“ კომპეტენციასაც უვითარებს. ზოგადი განათლება ასევე ისახავს მიზნად მოსწავლეებში სოციალური და სამოქალაქო ინტეგრაციის კომპეტენციების გაუმჯობესებას იმგვარი უნარების განვითარებით, როგორცაა: თანამშრომლობა, შემწყნარებლობა, დემოკრატიული პრინციპების აღიარება და ა.შ. (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2014, 25-27). ამ საკითხთან დაკავშირებით აღსანიშნავია ის შეფასებები, რომლებსაც კვლევებში ვხვდებით. კერძოდ, განათლების მიმართულების მკვლევრები აღნიშნავენ, რომ გამჭოლ კომპეტენციებს შორის წარმოდგენილი კომპონენტები არ არის დეტალურად გაწერილი და ინტერკულტურული განვითარების მოთხოვნები მხოლოდ სხვადასხვა საგნობრივი ჯგუფის სასწავლო გეგმაშია ასახული (უცხო ენა, „ჩვენი საქართველო“, ხელოვნება) (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ა, 8).

ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის ხელშეწყობის მიზნით, 2009-2010 წლებში, გამოიცემოდა საინფორმაციო ჟურნალი „დილოგი“ - სომხურ და აზერბაიჯანულ ენებზე. 2011 წლიდან, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების დაწყებით საფეხურზე (I-VI კლასები) იწყება ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა (2011-2016 წლებისთვის), რაც ასევე იყო დაკავშირებული ახალი სახელმძღვანელოების შემოღებასთან. ამავე წელს (2011) შემუშავდა დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლის, საშუალო და საბაზო საფეხურის საგნობრივი გზამკვლევი. ეს მეთოდური რესურსი 2012 წელს სომხურ და აზერბაიჯანულ ენაზე ითარგმნა, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის მიერ (განათლების სამინისტროსთან ურთიერთთანამშრომლობის და, ფონდ „ღია საზოგადოება – საქართველოს“ ფინანსური მხარდაჭერით). ამგვარი მეთოდური რესურსის თარგმნა საბაზო და საშუალო საფეხურის საგნებისთვის აღარ გაგრძელებულა, შესაბამისად,

არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლებისთვის მსგავსი რესურსი ხელმიუწვდომელი იყო (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2014, 28-30).

არაქართულენოვან სკოლებში ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის და ახალი სახელმძღვანელოების დანერგვა დაწყებით საფეხურზე (I-VI კლასი) 2012-2013 წლიდან იწყება, VII-XII კლასებისთვის კი, 2013-2014 წლებში უნდა დანერგილიყო, თუმცა განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მხრიდან სახელმძღვანელოების თარგმნა ვერ მოხერხდა და, შესაბამისად, 2013 წელს არაქართულენოვანი სკოლები სწავლას კვლავ ძველი სასწავლო გეგმით და სახელმძღვანელოებით განაგრძობდნენ. აღნიშნული გარემოება არაქართულენოვან სკოლებს სხვა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებთან შედარებით არათანაბარ პირობებში აყენებდა.

2011 წელს ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის პარალელურად, ასევე შემუშავდა დაწყებითი, საშუალო და საბაზო საფეხურის საგნობრივი გზამკვლევი მასწავლებლებისათვის, რომლის დაწყებითი საფეხურის კომპონენტი სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის მიერ სომხურ და აზერბაიჯანულ ენაზე ითარგმნა (ფონდ „ღია საზოგადოება – საქართველოს“ ფინანსური მხარდაჭერით), თუმცა, საბაზო და საშუალო საფეხურის საგნებისთვის, მსგავსი დოკუმენტი აღარ გადათარგმნილა. რაც, თავის მხრივ, არაქართულენოვან სკოლის მასწავლებლებს განათლების სისტემაში მიმდინარე ცვლილებების შესახებ ინფორმაციის ფლობას უზღუდავდა (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2014, 28-30).

სასწავლო გეგმებთან და სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებით, საწყის ეტაპზე ვხვდებით სხვადასხვა სახის პრობლემას: თარგმანის ხარვეზებს, ინტერკულტურული ასპექტების გაუთვალისწინებლობას. გარდა ამისა, ე.წ. „ბილინგვურ სახელმძღვანელოებში“ ქართულ ენაზე ნათარგმნი ნაწილები (30%) მოსწავლეებისა და მასწავლებლებისათვის, სახელმწიფო ენის არასათანადო ცოდნის გამო, დაუძლეველი რჩებოდა (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2014, 28-30).

2016 წლიდან იწყება საუბარი ახალ ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე და მინისტრის ბრძანებით (№40/ნ), დაწყებითი და საბაზო საფეხურისთვის 2018-2024 სასწავლო წლების გეგმა მტკიცდება. ამასთან, ეროვნულ სასწავლო გეგმაში შევიდა მეთოდოლოგიური შინაარსის ცვლილებები, რომელთა საფუძველზე, ერთი მხრივ, სავალდებულო გახდა ყველა საგნის კურიკულუმის აგება, ისე რომ გათვალისწინებული ყოფილიყო მოსწავლისთვის ნაცნობი კონტექსტები. მეორე მხრივ, სასწავლო თემის სწავლა-სწავლების დასაგეგმად შემუშავდა დიზაინი შემდეგი კომპონენტებით: ცნებები, მკვიდრი წარმოდგენები, საკვანძო შეკითხვები და კომპლექსური დავალებები. ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის სტანდარტები სკოლებისათვის ზოგად ჩარჩოს წარმოადგენს და სკოლებს აქვთ საშუალება, მათი საჭიროებების, ადგილობრივი კონტექსტის და ხელმისაწვდომი რესურსების გათვალისწინებით, შეიმუშაონ სასკოლო კურიკულუმი. 2019 წელს შემუშავდა კონსტრუქტივისტულ პრინციპებზე დაფუძნებული „ზოგადი განათლების რეფორმის ხელშეწყობის“ პროგრამა. ეს პროგრამა მიზნად ისახავს მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვას „ახალი სკოლის მოდელის“ ქვეპროგრამის ფარგლებში.

„ახალი სკოლის მოდელი“ მიზნად ისახავს საქართველოს ყველა სკოლაში სასკოლო კულტურის განვითარებას და სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებას. რის მისაღწევ გზადაც დასახულია პიროვნებაზე ორიენტირებული საგანმანათლებლო ცვლილებები ზოგადი განათლების მართვის მექანიზმებში, სასკოლო კულტურასა და სასკოლო კურიკულუმებში. ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესში, სახელმძღვანელოების ფუნქცია 2019 წლიდან იცვლება. თუ მანამდე ის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის ძირითადი ინსტრუმენტია, ახალ კონცეფციაში ცენტრალური საკითხი „სკოლაში მიმდინარე პროცესების მხარდაჭერა“ (საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო 2019, 3-5).

თუმცა, სკოლებში დღეს არსებული ვითარების გათვალისწინებით, გაცხადებული პოლიტიკის და ზემოხსენებული ცვლილებების მიუხედავად, სახელმძღვანელოს კვლავ ცენტრალური ფუნქცია აკისრია. ამ საკითხთან დაკავშირებით აღსანიშნავია, რომ დაწყებით საფეხურზე ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა ქართულენოვან სკოლებში 2018 წელს გახდა შესაძლებელი, სახელმძღვანელოების გრიფირების და ბეჭდვის დაგვიანების გამო, ხოლო საბაზო საფეხურის ეროვნული გეგმის დანერგვა 2019-2020 წელს დაიწყო. რაც შეეხება არაქართულენოვანი სკოლების ჩართულობას ამ პროცესში, თუ ქართულენოვანი სკოლები ეტაპობრივად გადადიან ახალ ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე, არაქართულენოვან სკოლებში, სრულად ძველი ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვაც კი ვერ მოხერხდა.

სასკოლო სახელმძღვანელოები

არაქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეები, ხარისხიან განათლებაზე წვდომის თვალსაზრისით, სხვადასხვა გამოწვევის წინაშე დგანან და ამ მხრივ განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია წვდომა საგანმანათლებლო რესურსებზე. ეროვნული სასწავლო გეგმის ცვლილება ერთ-ერთ კომპონენტად მოიაზრებს შესაბამისი სახელმძღვანელოების შემუშავებასა და თარგმნას.

აღსანიშნავია, რომ 2006-2007 წლებში საქართველოს არაქართულენოვან სკოლებს სახელმძღვანელოები სომხეთიდან და აზერბაიჯანიდან ეგზავნებოდათ, რაც სირთულეს ქმნიდა სასწავლო პროცესში. ვინაიდან, ეს სასწავლო მასალა საქართველოში მოქმედი ეროვნული სასწავლო გეგმის მიზნებს არ შეესაბამებოდა, მოსწავლეებს უჭირდათ ერთიანი ეროვნული გამოცდების მინიმალური მოთხოვნების დაკმაყოფილება (მეხუზლა და როშე 2009, 27).

ამ პრობლემის მოსაგვარებლად, ჯერ კიდევ 2004 წელს, „სამოქალაქო ინტეგრაციის პროგრამის“ ფარგლებში ინიცირებული საკითხის ამოქმედება დაიწყო და გადაწყდა სახელმძღვანელოების თარგმნა სომხურ, აზერბაიჯანულ და რუსულ ენებზე. 2007 წელს კი, ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისი სახელმძღვანელოებით დაიწყო სწავლება საპილოტე სკოლებში, ხოლო 2007-2008 წლისათვის, ახალქალაქის სკოლებს სავალდებულო საგნებისათვის თარგმნილი სახელმძღვანელოები გადაეცათ. 2008 წელს, არაქართულენოვანმა სკოლებმა სომხეთიდან ვერ მიიღეს სახელმძღვანელოები და აზერბაიჯანიდან მიღებული წიგნების რაოდენობაც მკვეთრად შემცირდა. ამავე წელს ითარგმნა მეორე, მერვე და მეთერთმეტე კლასებისათვის ახალი სასწავლო გეგმის შესაბამისი სახელმძღვანელოები და დაწყებითი კლასის მოსწავლეებს უფასოდ გადაეცათ, თუმცა მაღალი კლასის მოსწავლეებს თავად უნდა შეეძინათ.

განხილულმა ფაქტორებმა არაქართულენოვან სკოლებში სახელმძღვანელოების ნაკლებობა გამოიწვია და 2008-2009 სასწავლო წელს ახალ სახელმძღვანელოებს სკოლების მხოლოდ მცირე ნაწილი იყენებდა (მეხუზლა და როშე 2009, 28-29). მიუხედავად იმისა, რომ სახელმწიფოს სახელმძღვანელოების ბეჭდვისა და მოსწავლეთათვის უსასყიდლოდ გადაცემის პროცესი ჯერ კიდევ არ ჰქონდა დასრულებული, არაქართულენოვან სკოლებში ახალი თარგმნილი სახელმძღვანელოებით სწავლება ყველა კლასში სავალდებულო გახდა. ოჯახების ნაწილმა ვერ შეძლო ახალი სახელმძღვანელოების შექმნა, შესაბამისად, მოსწავლეთა ნაწილს ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული სავალდებულო საგნების სახელმძღვანელოები არ ჰქონდა. მათი ნაწილი სწავლას სომხეთიდან და აზერბაიჯანიდან გამოგზავნილი წიგნებით განაგრძობდა, რადგან მათ უფასოდ იღებდნენ. მოსწავლეთა ნაწილს კი არც ძველი სახელმძღვანელოები ჰქონია და არც ახალი.

ამდენად, 2008-2009 სასწავლო წელი სახელმძღვანელოების ცვლილების თვალსაზრისით გარდამავალი ეტაპი აღმოჩნდა, თუმცა კვლავ იდგა წიგნებით ყველა კლასის მოსწავლის უზრუნველყოფის პრობლემა (მეხუზლა და როშე 2009, 28-29).

2009-2010 წელს საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ მე-7, მე-11 კლასის მოსწავლეებისათვის ისტორიისა და გეოგრაფიის ორენოვანი სახელმძღვანელოების უსასყიდლოდ დარიგება დაიწყო. ასევე გამოიცა „ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელო“, რომელიც დაწყებითი კლასის მოსწავლეებს გადაეცათ. სკოლების უზრუნველყოფა მშობლიურ ენაზე ნათარგმნი ეროვნული სასწავლო გეგმით და შესაბამისი სახელმძღვანელოებით 2011-2013 წლებშიც მიმდინარეობდა.

არაქართულენოვანი სკოლების დაწყებით საფეხურზე (I-VI) სახელმძღვანელოები 2012-2013 სასწავლო წელს შეიტანეს და სკოლები ნათარგმნი სახელმძღვანელოებით უზრუნველყვეს, ხოლო VII-XII კლასებში ახალი სასწავლო გეგმის და, შესაბამისად, სახელმძღვანელოების დანერგვის პერიოდმა 2013-2014 სასწავლო წლამდე გადაიწია. გადავადებული თარიღისთვისაც, სახელმძღვანელოების თარგმანი

კვლავ პრობლემური საკითხი იყო. შესაბამისად, 2013 წლიდან არაქართულენოვანი სკოლები ძველი სასწავლო გეგმით და სახელმძღვანელოებით სარგებლობენ, რაც მოსწავლეებს კიდევ ერთხელ აყენებს არათანაბარ პირობებში ქართულენოვანი საჯარო სკოლის მოსწავლეებთან შედარებით (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2014, 28).

როგორც ზემოთ აღინიშნა, ამავე პერიოდში (2011) საუბარი იწყება ბილინგვური განათლების დანერგვის შესახებ. ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის (2011-2016 წწ.) შემოღების პარალელურად, ცვლილებები შევიდა სახელმძღვანელოების თარგმნის პრინციპში - დაწყებითი კლასების ახალ სახელმძღვანელოებში, ისევე როგორც ძველი სასწავლო გეგმით შედგენილ საზოგადოებრივი მეცნიერებების სახელმძღვანელოებში, მასალის 30% ქართულ ენაზეა, 70% კი მშობლიურ ენაზე ითარგმნა (ტაბატაძე 2015, 5-7). აქვე უნდა აღინიშნოს ამ ცვლილებებთან დაკავშირებული კრიტიკა. შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფციისა და 2009-2014 წლების სამოქმედო გეგმის შეფასების დოკუმენტში არსებული მიდგომა შეფასებულია, როგორც მეთოდოლოგიურად და მეცნიერულად გაუმართავი, რომელიც არ ეყრდნობა ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების რომელიმე პრინციპს. გარდა ამისა, პრობლემას წარმოადგენს ის, რომ სხვადასხვა საგნის მასწავლებლებმა სახელმწიფო ენა არ იციან. მათთვის სახელმძღვანელოში ნათარგმნი ქართული ტექსტები გაუგებარი და რთულია. ამ პრობლემების დასაძლევად მასწავლებლები რამდენიმე გზას მიმართავენ და იშველიებენ ან ძველ, ან სომხეთიდან და აზერბაიჯანიდან შემოტანილ სახელმძღვანელოებს. ზოგიერთი მასწავლებელი კი ქართული ენის პედაგოგის დახმარებით ხსნის ამ ნაწილს, ან საერთოდ ტოვებს ამ თემას (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2014,30).

აღსანიშნავია, ასევე, აზერბაიჯანული და სომხური ენისა და ლიტერატურის სახელმძღვანელოების საკითხი. ბოლო 20 წელია, წიგნები მეზობელი ქვეყნებიდან შემოდის, და საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემასას არ შეესაბამება. ეს პრობლემა დღესაც გადაუჭრელია (სახალხო დამცველის აპარატი 2019, 380). ამასთანავე, გამოწვევად რჩება მშობლიურ ენაზე ნათარგმნი სახელმძღვანელოების ხარისხი, სასწავლო მასალაში დისკრიმინაციული ელემენტები და საქართველოში არსებული მრავალფეროვნების უგულვებელყოფა.

აღსანიშნავია, რომ 2019 წლის მდგომარეობითაც, არაქართულენოვან სკოლებში სასწავლო პროცესი, ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმისთვის შეუსაბამო, 2011 წელს გრიფირებული სახელმძღვანელოებით მიმდინარეობს. სამინისტრომ ტენდერი გამოაცხადა წიგნების შესაქმნელად, თუმცა, სახელმძღვანელოების თარგმნის ხარისხის გამო, წარუმატებლად დასრულდა (სახალხო დამცველის აპარატი 2019, 381).

გრიფირება

აღსანიშნავია, რომ 2006-2010 წლებში მრავალფეროვნებისა და ინტერკულტურული განათლების მოთხოვნები წაყენებული აქვთ სასკოლო სახელმძღვანელოების გამომცემლებსა და სახელმძღვანელოს ლიცენზიის მოპოვების მსურველებს. თუმცა 2011 წელს, ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან ერთად, გრიფირების წესიც იცვლება. დაწყებითი საფეხურის სახელმძღვანელოების გრიფირება ახალ სასწავლო გეგმასა და წესზე დაფუძნებით განხორციელდა - ამ მოდელში განსხვავებულია სახელმძღვანელოების წარდგენის ვადები და გაუარესებულია გამჭვირვალობის მექანიზმები. ასევე აღარ გვხვდება მოთხოვნა სახელმძღვანელოებში მრავალფეროვნების ასახვისა და არასტერეოტიპული მოსაზრებების გავრცელების შესახებ. 2010 წლის გრიფირების წესის მიხედვით, სახელმძღვანელოებს არ მიენიჭებოდა გრიფი, თუ შინაარსი ან დიზაინი რაიმე სახით მაინც შეიცავდა დისკრიმინაციულ ელემენტებს (ეთნიკური და სოციალური კუთვნილება, ეროვნება, ენა და ა.შ.). თუმცა, აღსანიშნავია, რომ ეს მოთხოვნა სახელმძღვანელოების შეფასების კრიტერიუმთა ჩამონათვალში არ ასახულა. 2011 წელს სახელმძღვანელოების შერჩევის პირობებიდან ეს კომპონენტი საერთოდ ქრება და სწორედ ამ პერიოდში იქმნება დაწყებითი კლასების სახელმძღვანელოები (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის

საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2014,29). ერთი წლის შემდეგ ეს მოთხოვნა (2012 წ. 6 იანვარი) კვლავ ძალაში შედის და „სახელმძღვანელო არ შეფასდება და ეთიშება გრიფირებას იმ შემთხვევაში, თუ მისი შინაარსი, დიზაინი ან სხვა რაიმე ნიშანი შეიცავს დისკრიმინაციულ ან/და დისკრედიტაციულ ელემენტებს“ (საქართველოს მინისტრის ბრძანება 30/ნ, 2011). ამ ბრძანებით გათვალისწინებული პროცედურები გაიარა VII-XII კლასების სახელმძღვანელოებმა გრიფირების პროცესში (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ა, 3). ასევე შეიცვალა საავტორო უფლებების და სახელმძღვანელოების წარდგენის ვადები (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ა, 34).

2006-2010 წლებში გრიფის მინიჭებისათვის საჭირო ბარიერი 51% იყო. 2011 წელს განხორციელებულ ცვლილებებს შორისაა ამ ბარიერის 90%-მდე გაზრდა. მნიშვნელოვანია, რომ გათვალისწინებული არ ყოფილა წინა წლების გამოცდილება, რადგან არსებული პროცესის განმავლობაში, არცერთ სახელმძღვანელოს არ გადაუბიჯებია ამ ბარიერისთვის. ამდენად, ამ გადაწყვეტილების მიღებისთანავე, სათუო გახდა მოთხოვნის რეალურობა, განსაკუთრებით იმ ვადების გათვალისწინებით, რომ პირველიდან მეექვსე კლასის ჩათვლით სახელმძღვანელო შვიდ თვეში უნდა შექმნილიყო (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ა, 36).

სახელმძღვანელოების სერიულობის მოთხოვნის ასეთი შეზღუდული ვადების პირობებში, ავტორთა ჯგუფებმა და გამომცემლობებმა შექმნეს არა ახალი სასწავლო გეგმის შესაბამისი სახელმძღვანელოები, არამედ გადაამუშავეს უკვე არსებული წიგნები, რაც, თავის მხრივ, აისახა მათ ხარისხზე (ტაბატაძე და გორგაძე 2013, 35-36). გრიფირებაში სერიულობის მოთხოვნამ შეფასებისას წარმოქმნა საფრთხე, ერთი კლასის სახელმძღვანელოსთვის დაბალი ქულის მინიჭების შემთხვევაში, ჩავარდნილიყო მთელი სერია, რის გამოც, ცალკეული კლასების კარგი სახელმძღვანელოები სრულიად გამოთიშვოდნენ კონკურსს (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ა, 35-36). რაც შეეხება შერჩეული სახელმძღვანელოს ავტორებს, აბსოლუტური უმრავლესობა, ერთი ავტორის გარდა (რუსული ენის სახელმძღვანელოს ავტორი), დომინანტ ეთნიკურ ჯგუფს წარმოადგენს (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ა, 44).

გრიფირების პროცესზე საუბრისას უნდა აღინიშნოს მის გამჭვირვალობასთან დაკავშირებული კითხვები, რომლებიც ექსპერტებსა და შედეგების გასაჩივრების შესაძლებლობას ეხებოდა. ექსპერტები სამეცნიერო და პედაგოგიური წრეებიდან შეირჩეოდნენ, თუმცა მათ შორის, შესაძლოა, ყოფილიყვნენ ადამიანები, რომლებიც არ იცნობდნენ თანამედროვე სწავლების მეთოდებს, დაწყებითი კლასების განვითარების სპეციფიკას და ეროვნულ სასწავლო გეგმას. ექსპერტთა კომპეტენციის საკითხი დგებოდა არა საგნის შინაარსთან დაკავშირებით, არამედ სახელმძღვანელოების შეფასების სპეციფიკურ კრიტერიუმებთან მიმართებით (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ა, 39).

რაც შეეხება გრიფირების კონკურსის შედეგების გასაჩივრებას, 2010 წელს საჩივარს განიხილავდა ინდივიდუალური ადმინისტრაციულ-სამართლებრივი აქტით შექმნილი საჩივრების განმხილველი კომისია. თუმცა 2011 წლიდან ეს კომისია უქმდება და გასაჩივრება შესაძლებელია მხოლოდ სასამართლოში, რაც, თავის მხრივ, ძალიან აზარალებდა ავტორებსა და გამომცემლობებს, რადგან სასამართლოს არ შეეძლო სახელმძღვანელოების შინაარსობრივ მხარეზე მსჯელობა და შეფასების კრიტერიუმების ობიექტურად დადგენა (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ა, 40).

სახელმძღვანელოების შემუშავება და თარგმნა ეროვნული სასწავლო გეგმის პარალელურად მიმდინარე პროცესია. იმ დროს, როცა ქართულენოვანი სკოლები ეტაპობრივად გადადიან (2014-2016) ახალ ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე, არაქართულენოვანი სკოლები, შესაბამისი სახელმძღვანელოების არქონის გამო, ამ პროცესში ვერ ერთვებიან. 2017 წელსაც, არაქართულენოვანი სკოლები 2011 წელს გრიფმინიჭებული და ხელახლა დაბეჭდილი სახელმძღვანელოებით განაგრძობენ სწავლას. ამავე წელს (2017 წ. 16 თებერვალი, №28/ნ ბრძანების მე-17 მუხლი), გრიფირების წესის ცვლილების თანახმად, თითოეულ საგანში გრიფმინიჭებული სახელმძღვანელოები შესაძლებელია ითარგმნოს რუსულ, სომხურ და აზერბაიჯანულ ენებზე. 2018 წელს (15 მაისის №443 ბრძანება) კი არაქართულენოვანი სასკოლო სახელმძღვანელოების (I-VI კლასებისათვის) თარგმნა და შესაბამისი ღონისძიებების

გატარება სსიპ საგანმანათლებლო და სამეცნიერო ინფრასტრუქტურის განვითარების სააგენტოს დაევალა.

ამ პროცესების პარალელურად, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ დაამტკიცა ახალი - 2018-2024 წლის - ეროვნული სასწავლო გეგმა დაწყებითი და საბაზო საფეხურებისთვის, რომლის დანერგვაც 2019-2020 სასწავლო წლებში იგეგმებოდა (I-VI კლასებში). თუმცა, როგორც ზემოთ აღინიშნა, გრიფირებული სახელმძღვანელოების სომხურ, აზერბაიჯანულ და რუსულ ენებზე თარგმნა, წინა პერიოდის მსგავსად, დაგვიანებით იწყება. თარგმანის რედაქტირებისას აღმოჩენილი ხარვეზები აუცილებელს ხდის სახელმძღვანელოების ავთენტურობის გადამოწმებას. 2019 წლის მონაცემებით, არაქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეები ისევ ძველი წიგნებით განაგრძობენ სწავლას (გორგაძე 2020, 9).

მულტიკულტურული ასპექტები

სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებულ ცვლილებებს შორის, ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი საკითხი განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ არაქართულენოვან სკოლებში საქართველოში შედგენილი სახელმძღვანელოების შეტანაა. სომხური და აზერბაიჯანული ეთნიკური წარმომავლობის მოსწავლეებთან ისტორიას ტრადიციულად თავიანთი წარმოშობის ქვეყნებში შედგენილი სახელმძღვანელოებით სწავლობდნენ, რაც, ერთი მხრივ, ამ ქვეყნებისადმი კუთვნილების განცდას აძლიერებდა, მეორე მხრივ კი, ქართული საზოგადოებისგან გაუცხოების პრობლემას აღრმავებდა. 2007 წლიდან იწყება არაქართულენოვან სკოლებში ქართულიდან თარგმნილი ისტორიის სახელმძღვანელოებით სწავლება (მეხუზლა და როშე 2009, 29-31). თუმცა აქვე უნდა აღინიშნოს ამ სახელმძღვანელოების მიმღებლობასთან დაკავშირებული პრობლემა. ნათარგმნ სახელმძღვანელოებში უმცირესობების ისტორია ნაკლებად, ან მეტწილად უარყოფით კონტექსტში იყო ასახული. ამის გამო მასწავლებლები ამ სახელმძღვანელოების პარალელურად, სომხეთიდან და აზერბაიჯანიდან შემოსულ წიგნებსაც იყენებდნენ. ამდენად, ეს სახელმძღვანელოები მასწავლებლებს სწავლების პროცესში სირთულეებს უქმნიდა, მოსწავლეებში კი, გაუგებრობასა და უნდობლობას იწვევდა (მეხუზლა და როშე 2009, 35). ზემოთ აღნიშნული პრობლემიდან გამოსავლის ძიებაში ჩაერთნენ საერთაშორისო ორგანიზაციებიც. ორგანიზაციამ, CIMERA საქართველოში ისტორიის სწავლების თაობაზე, პედაგოგთა ევროპულ ასოციაციასთან EuroClio ერთად, ერთობლივი სტრატეგიის შექმნაზე დაიწყო მუშაობა. ამ სტრატეგიის შემუშავებაში მონაწილეობდა განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროც, რომელიც ეთნიკურ უმცირესობათა წვლილის მეტად ასახვის მიზნით, ისტორიის სახელმძღვანელოების შეცვლის მზადყოფნას გამოთქვამდა (მეხუზლა და როშე 2009, 35).

ამავე პერიოდში (2007 წელს), განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ ინიცირებული იყო პროგრამა, რომლის ფარგლებში არაქართულენოვან სკოლებში სომხეთისა და აზერბაიჯანის ისტორიის სწავლება უნდა დაწყებულიყო, ან შესაბამისი საგნების სწავლებაზე სამინისტრო სხვადასხვა პროექტს დააფინანსებდა. ამ ინიციატივას პედაგოგების მხრიდან არაერთგვაროვანი დამოკიდებულება მოჰყვა. აღინიშნა, რომ ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული საგნების და ქართული ენის ინტენსიურად სწავლების გამო, არჩევით საგნებს მცირე დრო ეთმობოდა (მეხუზლა და როშე 2009, 34).

2010 წელს არაქართულენოვანი სკოლების მხარდაჭერის მიზნით, თბილისში, მარნეულსა და ახალქალაქში მულტილინგვური განათლების შესახებ რეგიონული სემინარები ჩატარდა. გამოიცა და აზერბაიჯანულ, სომხურ, რუსულ, ინგლისურ და უკრაინულ ენებზე ითარგმნა მულტილინგვური განათლების მეთოდოლოგიური ფილმი, „ვსწავლობთ რამდენიმე ენაზე“. მულტილინგვური სწავლების ხელშეწყობის პროგრამის ფარგლებში, უმცირესობების საკითხებში ეუთო-ს უმაღლესი კომისრის მხარდაჭერით, ასევე შეიქმნა მულტილინგვურ სწავლებაში მეთოდოლოგიური რესურსები - მასწავლებლების გზამკვლევი მულტილინგვურ სწავლებაში და მულტილინგვური განათლების

სატრენინგო მოდული (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2014,37).

მულტიკულტურული ასპექტების ასახვა გრიფირების წესში, 2012 წლიდან, კვავ მოთხოვნაა გამოცემლებისა და სახელმძღვანელოს ლიცენზიის მოპოვების მსურველთათვის (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ა, 3). მიუხედავად ამისა, კულტურული დომინაციის პრობლემა სახელმძღვანელოებში კვავ აქტუალურია. სახელმძღვანელო „ჩვენი საქართველო“, ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, მიზნად ისახავს მოსწავლეებისთვის საქართველოს ეთნიკური და რელიგიური მრავალფეროვნების გაცნობას, მაგრამ ამ სახელმძღვანელოს, ინტერკულტურულობის თვალსაზრისით, ბევრი ხარვეზი აქვს. მაგალითად, ტრადიციულ კულტურაზე საუბარია საქართველოს სხვადასხვა კუთხის მიხედვით და არ ჩანს იმავე კუთხეში მცხოვრები ეთნიკური ან რელიგიური ჯგუფების ტრადიციული მახასიათებლები. ასევე, ცალკეული კუთხის მრავალფეროვნების დახასიათება სახელმძღვანელოში დისკრიმინაციული შეფერილობისაა. წიგნში არსებული ფორმულირებები მოიცავს საფრთხეს, მოსწავლეებს განუვითაროს განსხვავებული ეთნიკური ჯგუფებისადმი ნეგატიური დამოკიდებულება და აფერხებს ამ ჯგუფების საქართველოს სრულფასოვან მოქალაქეებად აღქმას (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ა, 76).

მნიშვნელოვანია მასწავლებლების ფაქტორიც, თუ როგორ ხედავენ ისინი მულტიკულტურულ განათლებას. 2013 წელს ჩატარებული კვლევის თანახმად, მასწავლებლებს შეზღუდული ცოდნა აქვთ მულტიკულტურული განათლებისა და მისი მიზნის შესახებ. უმეტესობას მიაჩნია, რომ მულტიკულტურული განათლება ეთნიკური ან რელიგიური უმცირესობების ინტეგრაციას უკავშირდება, რაც, მათი წარმოდგენით, სახელმწიფო ენის შესწავლის გზით მიიღწევა (ტაბატაძე და გორგაძე 2013, 164-165).

მიუხედავად ზემოთ ჩამოთვლილი ცვლილებებისა და ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარების მცდელობისა, სასწავლო პროცესშიც და სახელმძღვანელოებშიც რჩება ბევრი პრობლემა, რომლებიც დასახული მიზნების მიღწევას მნიშვნელოვნად აბრკოლებს (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ა, 50).

ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხია მულტიკულტურული მიდგომების ასახვა სატრენინგო პროგრამებში. ინტერკულტურული განათლების შესახებ მოდულები მხოლოდ ქართულის, როგორც მეორე ენის, იმ მასწავლებლებისათვის დაგეგმილ ტრენინგებში იყო გათვალისწინებული, რომლებიც ჩართულნი იყვნენ პროექტებში: „ასწავლე ქართული, როგორც მეორე ენა“, „ქართული ენა მომავალი წარმატებისათვის“. 2014 წლის მონაცემებით, ქართული ენის დაწყებითი საფეხურის და სამოქალაქო განათლების მასწავლებლის სატრენინგო პროგრამებიც კი არ მოიცავდა მულტიკულტურული განათლების სტრატეგიებს. გარდა ამისა, ეთნიკური უმცირესობების მასწავლებელთათვის სატრენინგო პროგრამებში მონაწილეობას ენობრივი ბარიერიც აბრკოლებდა (სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი 2014ბ,87-89).

სახელმწიფო ენის სწავლება

საქართველოს კანონი „ზოგადი განათლების შესახებ“ განსაზღვრავს განათლების მიღების უფლებას და მასზე თანაბარ ხელმისაწვდომობას. აღნიშნული კანონის თანახმად, საქართველოს იმ მოქალაქეებს, რომლებსაც ქართული ენა არ არის მშობლიური, უფლება აქვთ, ზოგადი განათლება თავიანთ მშობლიურ ენაზე მიიღონ, ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული ვალდებულებების შესაბამისად. ამ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში ასევე სავალდებულოა სახელმწიფო ენის სწავლება (საქართველოს კანონი „ზოგადი განათლების შესახებ“, მუხლი 4, პუნქტი 3).

საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებისათვის სახელმწიფო ენის ცოდნა სამოქალაქო ინტეგრაციის ერთ-ერთი გზაა, რაც ხელს უწყობს მათ მონაწილეობას პოლიტიკურ და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში. ამ პროცესში კი, განსაკუთრებული როლი სკოლას ენიჭება. სახელმწიფო ენის სწავლების პრიორიტეტები არაქართულენოვანი სკოლებისათვის ასახულია სხვადასხვა საერთაშორისო და ადგილობრივ დოკუმენტში, მათ შორის კი მნიშვნელოვანია, გამოვეყნოთ „სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სახელმწიფო სტრატეგია 2015-2020“. ეს დოკუმენტი მიზნად ისახავს ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელთა სამოქალაქო და პოლიტიკურ მონაწილეობას, კულტურული მრავალფეროვნების წახალისებას და პოპულარიზაციას, ხარისხიან განათლებაზე ხელმისაწვდომობის გაზრდას და სახელმწიფო ენის ცოდნის გაუმჯობესებას (სახალხო დამცველთან არსებული ტოლერანტობის ცენტრი და ეროვნულ უმცირესობათა საბჭო 2019,4).

ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელო

მულტიკულტურული განათლების კონტექსტში, მნიშვნელოვანია, განვიხილოთ სასწავლო რესურსები და მათ შორის ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელო.

არაქართულენოვანი სკოლებისათვის ქართულის, როგორც მეორე ენის, პირველი სახელმძღვანელო („თავთავი“) 2005 წელს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ შეიქმნა. მისი დარიგება მე-7, მე-8 და მე-9 კლასის მოსწავლეებისათვის 2006 წელს დაიწყო. აღნიშნული სახელმძღვანელო შედგენილი არ ყოფილა კლასების შესაბამისად და მისი გამოყენება ცოდნის დონის მიხედვით სხვადასხვა კლასში იყო შესაძლებელი. შესაბამისად, „თავთავი“, 2009 წლისთვის მე-7-დან მე-12 კლასის ჩათვლით გამოიყენებოდა. სახელმძღვანელოს შესახებ კრიტიკა მის ერთენოვან მიდგომას ეხებოდა, რომელიც თავიდანვე ეწინააღმდეგებოდა მრავალენოვანი სწავლების მეთოდს. თუმცა აღსანიშნავია „თავთავის“ მნიშვნელობა 2008-2009 წლებში, რადგან მოსწავლეთა ნაწილს ამ პერიოდში არც ძველი და არც ახალი სახელმძღვანელო არ ჰქონია. 2009 წელს კი, არაქართულენოვან სკოლებს უსასყიდლოდ და საკმარისი რაოდენობით გადაეცათ (მეხუზლა და როშე 2009, 15-16).

ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებით, აღსანიშნავია 2011-2013 წლებში გამოცემული I-IX დონეების სახელმძღვანელო დაწყებითი და საბაზო საფეხურისთვის, რომელიც თითოეული დონის მიხედვით დაიბეჭდა 20 000 ეგზემპლარი და ყველა არაქართულენოვან სკოლაში დარიგდა. აღნიშნულ სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებით ორი სახის კრიტიკას ვხვდებით, ერთი არაკონკურენტუნარიან გარემოში შექმნას, მეორე კი, მასში მულტიკულტურული ასპექტების ასახვას ეხება. სახელმძღვანელოების შექმნის, გრიფის მინიჭებისა და შეფასების კომპონენტი ერთიანად იყრიდა თავს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროში, რაც ხელს უშლიდა სახელმძღვანელოების ხარისხის შეფასების სხვა საშუალებებს (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2014, 40-43).

აღნიშნულ სახელმძღვანელოსთან დაკავშირებული კვლევებისა და შეფასებების მიხედვით, არაქართულენოვანი მოსწავლეებისათვის კულტურული კონტექსტის ამოკითხვა, იშვიათი

გამონაკლისების გარდა, შეუძლებელია. დაწყებითი საფეხურის დონეებში მწირია ინფორმაცია საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური ჯგუფებისა და უმცირესობებით დასახლებული რეგიონების შესახებ. ტექსტებში გამოყენებული საკუთარი სახელები კი დამახასიათებელია ქართული ეთნიკური ჯგუფისათვის. ასევე ნაკლებად, ან თითქმის არ არის აღწერილი ეთნიკური უმცირესობების ტრადიციები და კონტექსტი. სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი განსახლების ტიპი, სოციალური მდგომარეობა და სტატუსები არ ითვალისწინებს ეთნიკური უმცირესობების გარემოს. გარდა ამისა, აღსანიშნავია, რომ საკომუნიკაციო ტექსტების დიდი ნაწილი მორგებულია ქალაქში მცხოვრებ ბავშვებზე და სოფელში არსებული გარემო მინიმალური ინფორმაციით შემოიფარგლება (მაგ. მხოლოდ ბებია და ბაბუა ცხოვრობენ სოფელში, და სოფლის თემა შემოიფარგლება მხოლოდ მდინარეში ბანაობით, ტყეში სოკოს კრევით და ა.შ.). სახელმძღვანელოს შესახებ ჩატარებული კვლევების მიხედვით, პრობლემას წარმოადგენს ასევე პროფესიების შესახებ ინფორმაციის მიწოდება მოსწავლეთათვის, რადგან სახელმძღვანელოში განხილული პროფესიები უფრო მეტად ქალაქის ტიპის დასახლებას შეესაბამება. აღნიშნულ საკითხებზე ყურადღების გამახვილება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმ გარემოების გათვალისწინებით, რომ არაქართულენოვანი სკოლების უმრავლესობა სწორედ სოფლებშია განთავსებული.

კიდევ ერთი საკითხი, რაზეც საუბარი გვხვდება სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებით, სხვადასხვა ზღაპრისა და მხატვრული ლიტერატურის გმირებს ეხება. თუ გავითვალისწინებთ ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეების უნარებს წიგნიერებისა და კითხვის თვალსაზრისით, ამ წიგნებში წარმოდგენილი პერსონაჟები, დიდი ალბათობით, მოსწავლეთათვის უცნობია (ტაბატაძე და გორგაძე 2013, 71).

უნდა ითქვას ისიც, რომ მშობლიურ ენაზე ნათარგმნი მხატვრული ლიტერატურა ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეებისათვის სკოლის ბიბლიოთეკებში ნაკლებად ხელმისაწვდომია.

სასკოლო სახელმძღვანელოების პრობლემებზე საუბარი გრძელდება 2017 წლის კვლევებშიც. არაქართულენოვანი სკოლის პედაგოგები, დირექტორები და სკოლის კურსდამთავრებულები სხვადასხვა ტიპის ხარვეზებზე საუბრობენ. მათ შორის, სხვადასხვა საგნის სახელმძღვანელოში თარგმანის დაბალ ხარისხსა და შეცდომებზე, რაც კონტექსტის გაგებას ართულებს. ეს კი, საბოლოოდ, მოსწავლეების სწავლის შედეგებზე აისახება. აღნიშნულ კვლევაში მონაწილე რესპონდენტები აფასებდნენ ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელოს. თითქმის ყველა მოსწავლისათვის ხელმისაწვდომია წიგნი, თუმცა პრობლემაა ენის ცოდნის დონის განსაზღვრა კლასში, განსაკუთრებით კი იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებმაც უკეთ იციან სახელმწიფო ენა, რადგან მათთვის მასალა ადვილად დაძლევადი და უინტერესოა. რაც შეეხება ე.წ. „ბილინგვურ სახელმძღვანელოებს“, რომლებშიც ტექსტის ნაწილი (30%) ქართულ ენაზეა წარმოდგენილი, მოსწავლეთა თქმით, გაუგებარია. შესაბამისად, კონკრეტულ საგნებში მოსწავლეები ვერ იღებენ ცოდნას და სრულყოფილ ინფორმაციას (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017,37).

ქართული ენის სწავლების ხელშემწყობი პროგრამები

სახელმწიფო ენის პოლიტიკაზე მსჯელობისას, მნიშვნელოვანია, განვიხილოთ არაქართულენოვან სკოლებზე მიმართული სხვადასხვა ღონისძიება და პროგრამა. საგანამანათლებლო პოლიტიკის ფარგლებში შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფციის 2012 წლის ანგარიშის მიხედვით, განსაკუთრებული ყურადღება ეთნიკურ უმცირესობებზე მიმართულ სახელმწიფო ენის სწავლების პროგრამებს ეთმობა.

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო არაქართულენოვან სკოლებში პროგრამის განხორციელებას 2004 წელს იწყებს, სახელწოდებით, „მომავალი იწყება დღეს“. ამ პროგრამის მიზანი იყო ქართული ენის, ლიტერატურისა და ისტორიის სწავლება, ასევე, ადგილობრივი მასწავლებლებისათვის ტრენინგების ჩატარება (მეხუჭლა და როშე 2009, 17).

2009 წლიდან იწყება პროგრამა „ვასწავლოთ ქართული, როგორც მეორე ენა“, რომლის ფარგლებშიც, ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლები სამცხე-ჯავახეთის, ქვემო ქართლისა და კახეთის რეგიონის არაქართულენოვან სკოლებში ასწავლიან. საგაკვეთილო პროცესის წარმართვის გარდა, მათ ევალუბრდებიან, თემისა და ადგილობრივი მასწავლებლების ჩართვა სხვადასხვა ღონისძიებაში. პროგრამა ფინანსდებოდა განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ და მიზნად ისახავდა ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებში ქართული ენის სწავლების გაუმჯობესებას და ინტეგრაციის პროცესის ხელშეწყობას.

ამ პროგრამის კონცეფცია 2011-2012 წელს იცვლება. გამოცხადებული კონკურსის შედეგად მხოლოდ სერტიფიცირებული მასწავლებლები შეირჩნენ, რომელთაც, გარდა ქართული ენის სწავლებისა, დაევალებათ ადგილობრივი მასწავლებლებისათვის ტრენინგების ჩატარება; ასევე სხვადასხვა ღონისძიების ორგანიზება სკოლაში და „ქართული ენის კლუბების“ ჩამოყალიბება მშობლებისათვის, თემისა და სხვა დაინტერესებული პირებისათვის. ამავე პროგრამის ფარგლებში განხორციელდა სკოლების გაცვლითი და დამეგობრების პროექტები. არაქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეები პარტნიორ ქართულენოვან სკოლებში (რომელთაც პროგრამის მასწავლებლები იძიებდნენ) სწავლობდნენ გარკვეული პერიოდის განმავლობაში, რაც მათ საშუალებას აძლევდა, გაცნობოდნენ განსხვავებულ გარემოს (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2013,13).

ზოგადად, 2011 წელი, არაქართულენოვან სკოლებში სახელმწიფო ენის სწავლების მხრივ, პროგრამებისა და პროექტების ინიცირების თვალსაზრისით, ძალიან აქტიური პერიოდი. პროგრამის, „ვასწავლოთ ქართული, როგორც მეორე ენა“, პარალელურად, ამოქმედდა ახალი პროგრამა - „ქართული ენა მომავალი წარმატებისთვის“ და გაიხსნა სახელმწიფო ენის შესასწავლი ცენტრები სხვადასხვა რაიონში.

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ „ქართული ენის პროგრამის“ ფარგლებში შეიქმნა ნინოწმინდასა და ახალქალაქში ენის სახლები, ასევე, 2011 წელს დაფინანსდა 2009 წელს დაარსებული დმანისისა და ბოლნისის ქართული ენის ცენტრები. ენის სახლის მთავარი მიზანი ქართული ენის ინტენსიური კურსების შეთავაზება იყო დაინტერესებული პირებისათვის (სკოლის დირექტორები, მასწავლებლები, საჯარო მოხელეები, აბიტურიენტები და ა.შ.). პროგრამის, „ქართული ენა მომავალი წარმატებისთვის“, ფარგლებში, კიდევ სამი ქართული ენის სახლი ამოქმედდა ქვემო ქართლისა და კახეთის რეგიონში (მეხუზლა და როშე 2009, 62).

2011 წლის ოქტომბრიდან ქართული ენის სახლებსა და ცენტრებს მართვას უწყევდა ზურაბ ჟვანიას სახელობის სახელმწიფო ადმინისტრირების სკოლა, რომელიც 2006 წლის იანვარში გაიხსნა ქუთაისში. სახელმწიფო ადმინისტრირების სკოლის დაარსების მიზანი ეთნიკური უმცირესობების საჯარო მოხელეთა პროფესიული გადამზადება და კვალიფიკაციის ამაღლება იყო. ამ გარემოებას ხელი უნდა შეეწყო უმაღლეს განათლებაზე ხელმისაწვდომობის გაზრდისა და საჯარო სტრუქტურებში დასაქმებულთათვის ქართული ენის შესწავლისთვის. შეთავაზებული ექვსთვიანი სასწავლო პროგრამა, 2009 წლის კვლევებზე დაყრდნობით, საკმარისი პერიოდი არ იყო ქართული ენისა და სახელმწიფო ადმინისტრირების სათანადოდ შესასწავლად. შესაბამისად, სკოლამდამთავრებულები რეალურად ვერ უწყევდნენ კონკურენციას სრული უმაღლესი განათლების მქონე კანდიდატებს, მაგრამ უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში მოხვედრის მეტი შანსი ჰქონდათ (მეხუზლა და როშე 2009, 62).

ზურაბ ჟვანიას სახელობის სახელმწიფო ადმინისტრირების სკოლა დღესაც ფუნქციონირებს და მისი დაფარვის არეალი უფრო გაფართოვდა. ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებში ამჟამად მოქმედებს სკოლის რეგიონული სასწავლო ცენტრები და მობილური ჯგუფები, რომელთა ფარგლებშიც, სახელმწიფო ენის სწავლების კურსებს სთავაზობს ადგილობრივი თვითმმართველობის ორგანოების, სამხარეო ადმინისტრაციების, საგანმანათლებლო რესურსცენტრების თანამშრომლებს, პედაგოგებსა და სხვა დაინტერესებულ პირებს (სახალხო დამცველის აპარატი, 2018,390).

ქართული ენის სწავლების მიმართულებით მნიშვნელოვანია 2011-2012 წლებში ამოქმედებული პროგრამა „ქართული ენა მომავალი წარმატებისათვის“, რომლის მიზანი საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობებისათვის ინტეგრაციის პროცესის ხელშეწყობა და სახელმწიფო ენის სწავლება იყო. პროგრამის ფარგლებში დაგეგმილი აქტივობები მიმართული იყო არაქართულენოვან სკოლის მოსწავლეებზე, მასწავლებლებზე, დირექტორებსა და ადგილობრივ თემზე.

პროგრამაში მონაწილეობდნენ საბაკალავრო საფეხურის კურსდამთავრებულები, რომლებიც ადგილობრივ მასწავლებლებს საგაკვეთილო პროცესის ორ ენაზე წარმართვასა და ქართული ენის გაკვეთილის ჩატარებაში ეხმარებოდნენ. მათ მოვალეობაში ასევე შედიოდა ადგილობრივ თემთან ღონისძიებების დაგეგმვა. ისინი ერთი წლის განმავლობაში ცხოვრობდნენ ოჯახებში (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2014, 40-47).

2016 წლიდან სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი ახორციელებს პროგრამას, „არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლების პროფესიული განვითარება“, რომელიც აერთიანებს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ განხორციელებულ პროგრამას, „ვასწავლოთ ქართული, როგორც მეორე ენა“ (2009-2015 წწ.) და „ქართული ენა მომავალი წარმატებისათვის“ (2011-2015 წწ.). ამ სახით არსებული პროგრამის მიზანი არაქართულენოვანი სკოლებისა და სექტორების მასწავლებლებისათვის პროფესიული განვითარების ხელშეწყობაა. პროგრამის მონაწილეებს, გარდა სწავლებაში ჩართულობისა, ევალებათ საგნობრივი გამოცდებისთვის მასწავლებელთა მომზადება და სახელმწიფო ენის სწავლება. პროგრამა აერთიანებს მასწავლებელთა სამ ჯგუფს: (1) ქართულის, როგორც მეორე ენის, კონსულტანტ-მასწავლებლები, (2) ქართულის, როგორც მეორე ენის, საზოგადოებრივი მეცნიერებების დამხმარე მასწავლებლები (ისტორია და გეოგრაფია) და (3) ბილინგვური დამხმარე მასწავლებლები, რომლებიც ქართული ენის მომზადების პროგრამის (ე.წ. 1+4) კურსდამთავრებულები არიან. ისინი ადგილობრივ მასწავლებელთან ერთად მუშაობენ ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ საგნებში.

კონსულტანტ-მასწავლებლები, გარდა სასწავლო პროცესში ჩართულობისა, არაქართულენოვანი სკოლის ადგილობრივ მასწავლებლებს სთავაზობენ ქართული ენის კურსებს. 2017 წლის მონაცემებით, ენის კურსი გაიარა 460-მა მასწავლებელმა (გორგაძე 2020,15).

მიუხედავად იმისა, რომ არაქართულენოვან საჯარო სკოლებში პროგრამით მივლენილი ქართული ენის კონსულტანტ-მასწავლებლები კვალიფიციურები არიან და სკოლაში ცვლილებების გამტარ მნიშვნელოვან რგოლს წარმოადგენენ, ეროვნული შეფასების თანახმად, იმ მოსწავლეების მიღწევებში, რომლებთანაც ეს მასწავლებლები მუშაობენ, მნიშვნელოვანი სხვაობა არ გაჩენილა. ამის მიზეზი შესაძლოა, რამდენიმე ფაქტორი იყოს - კონსულტანტ-მასწავლებლები არაქართულენოვან მოსწავლეთა დაახლოებით 15%-ს ასწავლიან; ამ მასწავლებელთა ნახევარი მოსწავლეებს მხოლოდ ერთი სასწავლო წლის განმავლობაში ასწავლის, რაც არ არის საკმარისი დრო (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი 2019, 65).

დამხმარე მასწავლებლად პროგრამაში ჩართვის მსურველი ბევრია, რიგ შემთხვევებში გაცილებით მეტი, ვიდრე ამ პროგრამის ფარგლებში შესაძლებელია, დასაქმდეს. სკოლაში ამ პროგრამით შესვლის მსურველი განსაკუთრებით ბევრია პროგრამა „1+4“-ის კურსდამთავრებულთა შორის. ეს გარემოება მნიშვნელოვანია, რადგან ადგილობრივი თემის მხრიდან ამ ჯგუფის მიმართ მიძღვნილია მაღალია. მათი დამხმარე მასწავლებლად მუშაობა ასევე კარგი შესაძლებლობაა მასწავლებელთა საკადრო პრობლემების მოსაგვარებლად. თუმცა მასწავლებლის სტატუსის მოპოვება მათთვის დაკავშირებულია დამატებით ძალისხმევასთან. მასწავლებლობის მსურველებმა უნდა ჩააბარონ საგნის გამოცდა ქართულ ენაზე და გაიარონ „ერთწლიანი მასწავლებლის მომზადების პროგრამა“, რაც მათი მხრიდან ერთი წლით სწავლების პროცესიდან ამოვარდნას და სამუშაოს დატოვებას უკავშირდება. 2018 წელს ეს საკითხი ერთ-ერთ საფრთხედ სახელდება: დამხმარე მასწავლებლის მხრიდან სკოლაში მუშაობის ერთი წლით შეწყვეტამ და სხვა დასაქმების შესაძლებლობის გაჩენამ, შესაძლოა, სისტემაში მასწავლებელთა უფრო დიდი დეფიციტი წარმოქმნას.

აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით, სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის მიერ ინიცირებულია საკანონმდებლო პროექტი „მამიებლობის პროგრამის“ შესახებ, რომლის შედეგადაც მასწავლებლებს საშუალება მიეცემა ე.წ. 60-კრედიტიანი მასწავლებლის მომზადების პროგრამა სკოლაში მუშაობის პარალელურად გაიარონ (საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო 2019).

რაც შეეხება აღნიშნული პროგრამის შეფასებას, 2019 წელს ჩატარებული კვლევის მიხედვით, საუბარია ადგილობრივ მასწავლებლებთან, დამხმარე მასწავლებლების თანამშრომლობის დადებით პრაქტიკებზე. დირექტორებმა დადებითად შეფასდა ის არაფორმალური აქტივობებიც, რომელსაც დამხმარე მასწავლებლები გეგმავენ. კვლევის თანახმად, მათი როლი კიდევ უფრო ფართოვდება და გულისხმობს მასწავლებლებისთვის პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების შესახებ ინფორმაციის მიწოდებას. დირექტორების პოზიცია დამხმარე მასწავლებლებთან მიმართებით, განსხვავებულია. ერთი ნაწილისთვის მათი სკოლაში მიღება მასწავლებლის სახლის გადაწყვეტილებას ეფუძნება და არ გამოხატავს მათ სურვილს, რასაც თავად დამხმარე მასწავლებლები სკოლაში იმით ხსნიან, რომ მათი გამოჩენის გამო ერთგვარი საფრთხისა და კონკურენციის განცდა წარმოიშობა. დირექტორთა მეორე ნაწილისთვის კი, დამხმარე მასწავლებლის მუშაობა მნიშვნელოვანია როგორც სასწავლო, ისე მშობლებთან და თემთან კომუნიკაციის პროცესში.

ზოგადად, დამხმარე მასწავლებლებს ადგილზე ბევრად უფრო მეტი ფუნქცია და მოვალეობა აკისრიათ, ვიდრე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი სახავს (ტაბატაძე და გორგაძე 2019, 81-83). თავად დამხმარე მასწავლებლები მთავარ პრობლემად უფლებამოსილებისა და ფუნქციების გადანაწილებას მიიჩნევენ. მიუხედავად იმისა, რომ მათი როლი სკოლებში, სტატუსის თვალსაზრისით, ბევრად დაბალია, ვიდრე სხვა მასწავლებლებისა, მაინც მათ უწევთ უფრო მაღალი სტატუსისა და კომპეტენციის საქმიანობის განხორციელება (გაკვეთილების გეგმის, რეფლექსიის დაწერა, კრედიტების მოსაპოვებლად და სხვ.). დამხმარე მასწავლებლებისთვის პროფესიული განვითარება, რიგ შემთხვევებში, დირექტორის ხედვასთანაა დაკავშირებული, რადგან სასკოლო ცხოვრებაში ჩართულობა მის სუბიექტურ გადაწყვეტილებებზეა დამოკიდებული. დამხმარე მასწავლებლების თქმით, დირექტორების გადაწყვეტილებაზე გავლენას ახდენს თემისადმი მიკუთვნებულობა, ისეთ შემთხვევებში კი, როდესაც დირექტორი არ არის ადგილობრივი თემის წარმომადგენელი, კადრების შერჩევაში იგი შედარებით თავისუფალია. თავად დამხმარე მასწავლებლები თავიანთ ფუნქციად სახელმწიფო ენის სწავლებას და მოსწავლეთა მოტივაციის გაზრდას მიიჩნევენ (გორგაძე, ტაბატაძე 2019, 90-93).

პროგრამის ერთ-ერთი მთავარი გამოწვევაა დამხმარე მასწავლებლებისთვის მათი ბუნდოვანი სტატუსი. იმ პირობებში, როდესაც დამხმარე მასწავლებლების საქმიანობა საკანონმდებლო ჩარჩოთი არ რეგულირდება, ის არ ეთვლებათ პედაგოგიურ სტაჟში და ნაკლებად აქვთ პროფესიული განვითარების აქტივობებში ჩართვის შესაძლებლობა (გორგაძე, ტაბატაძე 2019, 96).

ქართული ენის სწავლასთან დაკავშირებული გამოწვევები და შედეგები

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მიერ 2019 წელს ჩატარებული კვლევის თანახმად („სახელმწიფო შეფასება - ქართული, როგორც მეორე ენა, მე-7 კლასი“), არაქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეების უმეტესობას აქვს სახელმწიფო ენის სწავლის სურვილი. ქართული ენის ცოდნა კომუნიკაციის დამყარების, მეტი ინფორმაციის მიღებისა და ყოველდღიური ამოცანების გადაჭრის საშუალებად აღიქმება. თუმცა ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ სახელმწიფო ენის ცოდნა ნაკლებად არის დაკავშირებული დასაქმებასა და სამომავლო კარიერასთან. ეს გარემოება შეიძლება კვლევაში მონაწილეთა ასაკით აიხსნას (მეშვიდე კლასი). რაც შეეხება მშობლების პერსპექტივას, მათი უმეტესობა

მიიჩნევს, რომ ქართული ენის ცოდნა მოსწავლეს, ზოგადად, სწავლაში, დასაქმებასა და საზოგადოებაში ინტეგრაციაში დაეხმარება.

ზემოაღნიშნული გარემოებები გავლენას ახდენს მოსწავლეების მოტივაციაზე, ისწავლონ სახელმწიფო ენა. აქვე უნდა ითქვას, რომ კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა ნახევარი ქართული ენის სწავლაში თავს წარუმატებლად მიიჩნევს. ნაწილი კი ფიქრობს, რომ ეს ენა ასათვისებლად რთულია და ნერვიულობს, როდესაც ქართულად საუბარი უწევს. სახელმწიფო შეფასების შედეგებიდან ჩანს, რომ ეს ფაქტორები მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოსწავლეების მიღწევებზე. მაგ.: მოსწავლეები, რომლებიც ქართული ენის ცოდნას მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ, დარწმუნებულები არიან თავიანთ შესაძლებლობებში და მშობლებისთვისაც ენის სწავლის მნიშვნელოვნება მაღალია, უკეთეს შედეგს აჩვენებენ, ვიდრე ის მოსწავლეები, ვინც თავს წარუმატებლად მიიჩნევს. ამდენად, მნიშვნელოვანია სკოლებმა იმუშაონ, როგორც ქართული ენის სწავლების, ისე, ზოგადად, განათლების მიღების სურვილისა და მოტივაციის გაზრდის მიმართულებით (გამოცდებისა და შეფასების ეროვნული ცენტრი 2019, 37).

ქართული ენის სწავლებაზე გავლენას ახდენს მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობაც. მიუხედავად იმისა, რომ არაქართულენოვანი სკოლების ნაწილში (აზერბაიჯანულენოვან სოფლის სკოლებში) მოსწავლეთა ეროვნული შეფასების შედეგები დაბალია, მასწავლებელთა ინტერკულტურული მგრძობელობა მაღალია, რაზეც შესაძლოა გავლენას ახდენდნენ პროგრამის ფარგლებში მივლენილი ქართული ენის მასწავლებლები. ეროვნული შეფასების თანახმად, სწავლის მეთოდები, მასწავლებელთა კომპეტენცია და მოტივაცია, სასწავლო პროცესის ორგანიზება, გავლენას ახდენს მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე, მათ შორის ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლებაზე (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი 2019, 37).

ქართული ენის სწავლის პროცესთან დაკავშირებული კვლევის შედეგად იკვეთება, რომ მასწავლებლებისათვის პრობლემას წარმოადგენს საგაკვეთილო პროცესის მართვა, დისციპლინა, გავლილი მასალის შეჯამება და დაკავშირება ახალ საკითხებთან. ასევე, მოსწავლეებისათვის უკუკავშირის მიცემა და მათთვის შეფასების მიდგომების გაცნობა. ადგილობრივი მასწავლებლების მხარდაჭერა, საგაკვეთილო პროცესის მართვის თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანი საჭიროებაა. კვლევის თანახმად, ქართული ენა ნაკლებად გამოიყენება გაკვეთილზე ინტერაქციისთვის, შესაბამისად, მოსწავლეებს შორის ქართულ ენაზე საუბრის წახალისება მასწავლებელთა ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი გამოწვევაა. საგულისხმოა ისიც, რომ იმ მოსწავლეთა შედეგები ბევრად უკეთესია, რომლებთანაც მასწავლებელი წახალისების პრაქტიკას იყენებს. მოსწავლეების მიღწევებზე ასევე ახდენს გავლენას საშინაო დავალების კომპონენტი. კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ მოსწავლეებმა, რომლებიც არ ასრულებდნენ დავალებას, ენის ტესტში უფრო დაბალი შედეგები მიიღეს. ზოგადად, მოსწავლეთა შედეგები წერის, კითხვისა და ლაპარაკის კომპონენტებში უფრო დაბალია, ვიდრე მოსმენის. კვლევაში მონაწილე მასწავლებელთა თქმით, ტექსტის გააზრება და წაკითხულის შინაარსის წერა, არა მხოლოდ ქართულში, როგორც მეორე ენაში, არამედ სხვა საგნებშიც ძალიან პრობლემური საკითხია (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი 2019,97).

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ქართულში, როგორც მეორე ენაში, მოსწავლეთა მიღწევები დაბალია და სკოლების მახასიათებლების მიხედვით განსხვავდება. ეროვნულ შეფასებაში მიღებული მაჩვენებლები მიუთითებს მიღწევებში მოსწავლეთა ჩამორჩენებზე. მაგალითად, მეშვიდე კლასში მოსწავლეთა ნახევარზე მეტი (64%) ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ მინიმალურ მოთხოვნებს ვერ აკმაყოფილებს. წერის კომპონენტში ეს მაჩვენებელი განსაკუთრებით მაღალია, რადგან მოსწავლეთა 78%-მა ვერ შეძლო მინიმალური ზღვრის გადალახვა. ლაპარაკსა და კითხვაში ეს მაჩვენებელი 57%-დან 60%-მდე მერყეობს, ხოლო მოსმენაში მოსწავლეთა თითქმის ნახევარი (48%) ახერხებს ბარიერის გადალახვას. მოსწავლეთა შედეგები განსხვავდება სოფლებისა და ქალაქების მიხედვით. არაქართულენოვან სოფლებში სკოლის მოსწავლეების 84%-მა ვერ გადალახა მინიმალური ბარიერი, ეს მაჩვენებელი ქართულენოვან სოფლებში 77%-ს შეადგენს. არაქართულენოვან ქალაქებში

მაჩვენებელი 60%-ია, ხოლო ქართულენოვან ქალაქებში მოსწავლეთა მხოლოდ 19% დარჩა ზღვარს მიღმა (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი 2019,97).

ადგილმდებარეობის გარდა, განსხვავებები გვხვდება აზერბაიჯანულენოვან და სომხურენოვან სკოლებს შორისაც. ყველაზე დაბალი შედეგი აზერბაიჯანული სკოლის მოსწავლეებმა აჩვენეს. მინიმალური კომპეტენციის ზღვარი 87%-მა ვერ გადალახა, როდესაც ეს მაჩვენებელი სომხურენოვან სკოლებში 60%-ია, რუსულენოვან სკოლაში კი - 23%. აღნიშნული მონაცემები სექტორებს შორის არსებულ განსხვავებულ მდგომარეობასა და სკოლების განსხვავებულ გამოწვევებზე მიანიშნებს (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი 2019,97).

მასწავლებლები

არაქართულენოვანი სკოლის პედაგოგები მასწავლებელთა საერთო რაოდენობის 10%-ს (6818) შეადგენენ. მათი უმეტესობა აზერბაიჯანულენოვანია (43%), 37,8% - სომხურენოვანი და 19,2% - რუსულენოვანი (გორგაძე 2020,7). თუ მონაცემებს რეგიონების მიხედვით შევხედავთ, 2015 წელს მათი ყველაზე დიდი წილი ქვემო ქართლის რეგიონშია (3828), ასევე სამცხე-ჯავახეთსა (2576) და კახეთში (426) (ტაბატაძე და გორგაძე 2015, 4). რაც შეეხება არაქართულენოვან სკოლებში მასწავლებელთა განაწილებას სქესისა და ასაკის მიხედვით, დასაქმებულთა შორის 21,2% მამაკაცები არიან, რაც ქართულენოვან სკოლებთან შედარებით საკმაოდ მაღალი მაჩვენებელია. მამრობითი სქესის მასწავლებელთა წილი კიდევ უფრო მაღალია აზერბაიჯანულენოვან სკოლებში (31,2%), სომხურენოვან (15,8%) და რუსულენოვან (9,4%) სკოლებთან შედარებით (გორგაძე და ტაბატაძე 2019, 33-35).

მასწავლებლების განაწილება განსხვავდება ასაკის მიხედვით. ზოგადად, საქართველოში საპენსიო ასაკის მასწავლებელთა წილი 20%-ია. აზერბაიჯანულენოვანი სკოლების შემთხვევაში კი ეს მაჩვენებელი ქვეყნის სურათთან შედარებით, უფრო მაღალია და 34,8%-ს შეადგენს, რუსულენოვანი სკოლების შემთხვევაში მათი წილი 28,9%-ია, ხოლო სომხურენოვან სკოლებში - 20,3% (გორგაძე და ტაბატაძე 2019, 33-35).

არაქართულენოვან სკოლებში არსებული საკადრო პრობლემები

არაქართულენოვანი სკოლები მთელი რიგი პრობლემების წინაშე დგანან, რაც არ შემოიფარგლება მხოლოდ მათი პროფესიული განვითარებით. საკადრო საკითხებთან დაკავშირებით განსაკუთრებით მწვავედ დგას მასწავლებელთა ასაკი (ხანდაზმულობა), სხვადასხვა საგნის მიმართულებით მასწავლებელთა დეფიციტი, ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელთა ენის ცოდნა და კონკურენციის არარსებობა.

როგორც ზემოთ აღინიშნა, ასაკოვანი მასწავლებლების წილი ქვემო ქართლის არაქართულენოვან სკოლებში განსაკუთრებით მაღალია. ეს გარემოება რამდენიმე მიმართულებით ქმნის პრობლემას: მასწავლებლებს არ აქვთ მოტივაცია, ჩაერთონ პროფესიული განვითარების აქტივობებში, არც კარიერული წინსვლის სქემაში.

საკადრო დეფიციტი არაქართულენოვან სკოლებში განსაკუთრებით მწვავედ დგას საბუნებისმეტყველო საგნების მიმართულებით. მათემატიკის, ფიზიკის, ქიმიის და ბიოლოგიის მასწავლებელთა ასაკი გაცილებით მაღალია სხვა საგნების მასწავლებლების ასაკთან შედარებით (65%-ზე მეტი 50 წელს გადაცილებულია). მასწავლებელთა დეფიციტი განაპირობებს პედაგოგების მიერ სხვადასხვა საგნის სწავლების შეთავსების პრაქტიკას. 2014 წლის მონაცემებით, 6830 პედაგოგი სხვადასხვა საგნობრივ ჯგუფში 15375 პედაგოგის მოვალეობას ითავსებს. რაც შემთხვევებში იმ საგანთა რაოდენობა, რომელსაც

ასწავლის ერთი მასწავლებელი, 9-ს აღწევს. 400-მდე სკოლაში კი ერთი მასწავლებელი 6 სხვადასხვა საგანს ასწავლის. აღსანიშნავია ისიც, რომ ხშირად ეს საგნები სხვადასხვა დარგობრივი ჯგუფიდანაა (ტაბატაძე და გორგაძე 2015, 15).

აქვე, მნიშვნელოვანია აღვნიშნოთ მასწავლებელთა კვალიფიკაციის საკითხი. ქართულენოვანი სკოლებისგან განსხვავებით, არაქართულენოვან სკოლებში დასაქმებულ მასწავლებლებს შორის ყველაზე მაღალი განათლების საფეხური - სრული, ზოგადი და პროფესიული განათლებაც გვხვდება (გორგაძე და ტაბატაძე 2019, 70).

კვალიფიკაციის თვალსაზრისით, ხარვეზები მკაფიოდ ჩანს ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელთა შემთხვევაში. მიუხედავად განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ განხორციელებული სხვადასხვა პროგრამისა და პროფესიული განვითარების სერვისებისა, სახალხო დამცველის 2018 წლის ანგარიშშიც პრობლემად არის დასახელებული მასწავლებლების ენობრივი კომპეტენცია. ქართული ენის მასწავლებელთა ნაწილი ენას საკომუნიკაციო დონეზეც კი ვერ ფლობს. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის პროგრამის ფარგლებში გაგზავნილი მასწავლებლების რაოდენობა კი საკმარისი არ არის ამ პრობლემის აღმოსაფხვრელად. აქვე აღსანიშნავია, რომ ადგილობრივი მასწავლებლების მხრიდან მკვეთრად შემცირდა სახელმწიფო ენის შესწავლის სურვილი, რაც მათ პროფესიულ განვითარებასა და სწავლის ხარისხზე აისახება (სახალხო დამცველის აპარატი 2018, 390).

მასწავლებლების პროფესიული ხელშეწყობისა და გადამზადების თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანია აღვნიშნოთ (G-PriEd) აშშ-ის განვითარების სააგენტოს დაფინანსებითა და საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მხარდაჭერით განხორციელებული დაწყებითი განათლების პროექტი, რომლის ფარგლებშიც გადამზადდნენ ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები და მომზადდა მშობლიურ ენაზე დამატებითი სასწავლო მრავალფეროვანი რესურსები მასწავლებლებისთვის, მოსწავლეებისა და მათი მშობლებისთვის (საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო 2017).

ასევე აღსანიშნავია ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელთა ჩართულობის მაჩვენებელი მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემაში. 2017-2018 წლის მონაცემებით, მასწავლებელთა 72%-ზე (885) მეტს პრაქტიკოსის სტატუსი აქვს, რაც, სქემის მიხედვით, ყველაზე დაბალი საფეხურია (გორგაძე 2020, 16).

მასწავლებელთა კვალიფიკაციის პრობლემას უკავშირდება უმაღლეს სასწავლებლებში მომზადების პროგრამები. 2015 წლის მონაცემებით, საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში არ არსებობდა ეთნიკურ უმცირესობათა სკოლებისათვის მშობლიური ენის მომზადების პროგრამა. ამასთანავე, განათლების მიმართულებით არ სწავლობდნენ ის სტუდენტები, რომლებიც, შესაძლოა, არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლები ყოფილიყვნენ. ხელის შემშლელი მიზეზი 2005-2009 წლებში ერთიანი ეროვნული გამოცდები იყო, ხოლო მოგვიანებით, 2010 წლიდან - მასწავლებლის პროგრამის არაპრესტიჟულობა, რადგან „კვოტირების სისტემით“ უნივერსიტეტი ვერ უზრუნველყოფდა მასწავლებელთა მომზადების პროგრამებზე სტუდენტების მოზიდვას (გორგაძე და ტაბატაძე 2015, 22).

2017 წელს (G-PriEd) აშშ-ის განვითარების სააგენტოს დაფინანსებითა და საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მხარდაჭერით განხორციელდა დაწყებითი განათლების პროექტი. პროექტი მიზნად ისახავდა ქართულის, მათემატიკისა და ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელთა გადამზადებას. ასევე შეიქმნა დამხმარე მშობლიურ ენაზე ხელმისაწვდომი რესურსები მასწავლებლებისა და მშობლებისათვის (საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო 2017).

მასწავლებლების გამოცდილებასა და კვალიფიკაციასთან ერთად, მოსწავლის შედეგებზე, ენის სწავლის თვალსაზრისით, გავლენას ახდენს გარემო. 2019 წლის კვლევის თანახმად, არაქართულენოვან სკოლებში მოსწავლეთა მხოლოდ 18%-ს ასწავლის ისეთი მასწავლებელი, რომელსაც ჩაბარებული აქვს პროფესიული უნარების გამოცდა. ქართულის, როგორც მეორე ენის, შემთხვევაში კი, ეს მაჩვენებელი აზერბაიჯანულ სექტორში ყველაზე მაღალია და 39%-ს შეადგენს, სომხურენოვან სკოლებში კი - 30%-ს (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი 2019, 65). ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები კვლავ მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ საგნის მეთოდის სასწავლო პროგრამებში მონაწილეობის მიღებას, მიუხედავად იმისა, რომ ბოლო ორი წლის განმავლობაში ამგვარ ტრენინგებში მათი ჩართულობა მაღალია. ეს კიდევ ერთხელ მიუთითებს ამ ჯგუფის ენობრივი კომპეტენციისა და ენის სწავლების მეთოდის განვითარების საჭიროებაზე.

მასწავლებლები თავისი საჭიროებების შეფასებისას ნაკლებად მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ ინტერკულტურულ განათლებასა და მოსწავლეთა შეფასებასთან დაკავშირებულ ტრენინგებს. მოსწავლეთა უმეტესობა (ნახევარზე მეტი), აზერბაიჯანულენოვან და სომხურენოვან სკოლებში სწავლობს ისეთ მასწავლებლებთან, რომელთაც მოსწავლეთა შეფასების მიმართულებით ბოლო ორი წლის განმავლობაში არ გაუვლია გადამზადება. მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეთა შეფასების კომპონენტი, მიღწევების გაუმჯობესების თვალსაზრისით, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია.

2019 წელს შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მიერ ჩატარებულ კვლევაში საუბარია პროცესების თანადროულობაზე - მნიშვნელოვანია, პროფესიული გადამზადების ტრენინგები სხვადასხვა საგნობრივი ჯგუფისთვის თანაბრად ხელმისაწვდომი იყოს და მდგრადი გრძელვადიან პერსპექტივაში (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი 2019, 65).

მასწავლებლებზე საუბრისას, საინტერესოა განვიხილოთ მათი შრომითი კმაყოფილება და ის პრობლემური საკითხები, რაც, მათი აზრით, გავლენას ახდენს სასწავლო გარემოზე. სამუშაო კმაყოფილების ისეთ ასპექტებში, როგორცაა ადმინისტრაცია, გარემო, მოსწავლეები, კოლეგებთან ურთიერთობა, ანაზღაურება და პროფესიული განვითარების შესაძლებლობა, უკმაყოფილებას უფრო მეტად აზერბაიჯანულენოვანი სკოლების მასწავლებლები გამოთქვამენ. ასევე, სხვა სექტორებთან შედარებით, უფრო დაბალია თანამშრომლობის მაჩვენებელი აზერბაიჯანულენოვან სექტორში. თუმცა დამოუკიდებლობის ხარისხით უფრო კმაყოფილები არიან, ვიდრე სხვა არაქართულენოვანი სკოლის წარმომადგენლები.

შრომითი კმაყოფილება ასევე განსხვავდება სკოლების მდებარეობის მიხედვით. სამუშაოთი ქალაქის სკოლის მასწავლებლები უფრო კმაყოფილები არიან, ვიდრე სოფლის სკოლების მასწავლებლები. სასწავლო პროცესთან დაკავშირებით ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პრობლემა მოსწავლეთა მოტივაცია, რაზეც, მათი თქმით, კომპლექსურად უნდა იმუშაონ, ვინაიდან მხოლოდ ერთი საგნის მასწავლებელი ვერ გადაწყვეტს ამ პრობლემას. კვლევის შედეგებმა ასევე აჩვენა, რომ მოსწავლეების მიღწევაზე დადებით გავლენას ახდენს მასწავლებლის ემოციური მიჯაჭვულობა პროფესიისადმი, ადმინისტრაციის მხარდაჭერა და კოლეგებთან ურთიერთობა. აღსანიშნავია, რომ კვლევის თანახმად, ანაზღაურებისა და წინსვლის შესაძლებლობებს მოსწავლეთა მიღწევებზე მნიშვნელოვანი გავლენა არ მოუხდენია (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი 2019, 75).

აღსანიშნავია, რომ არაქართულენოვან სკოლებში კვლავ პრობლემურ საკითხად რჩება მოქმედი პედაგოგების კვალიფიკაცია და გადამზადების შესაძლებლობები. გამოწვევას წარმოადგენს ახალი კადრების პროფესიაში შესვლის საკითხიც. ამ გარემოებების გათვალისწინებით, კიდევ უფრო მძაფრად იჩენს თავს სისტემის ერთიანი სტრატეგიისა და ხედვის არარსებობა. კვლავ ბუნდოვანია ორენოვანი პედაგოგების მოზიდვისა და სისტემაში ჩართვის საკითხიც (სახალხო დამცველის აპარატი 2019, 381).

მასწავლებლის სტანდარტი

მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი, საქართველოს ზოგადი განათლების კანონის მიხედვით, არის პროფესიული ცოდნის, უნარ-ჩვევების, ღირებულებებისა და ვალდებულებების ჩამონათვალი, რომელსაც უნდა აკმაყოფილებდეს ყველა მასწავლებელი. იგი შედგება ზოგადპროფესიული და საგნობრივი ნაწილებისგან. პირველი მოიცავს მასწავლებლის პროფესიულ სტანდარტს, რომელიც ყველა საგნის პედაგოგისთვის საერთოა, ხოლო მეორე მასწავლებლის საგნობრივი სტანდარტების ერთობლიობაა.

მასწავლებელთა პროფესიული სტანდარტი 2008 წლის ნოემბერში შეიქმნა. ამავე სტანდარტზე დაყრდნობით სასერტიფიკაციო გამოცდის ტესტებიც ორ ნაწილს მოიცავდა (ზოგადი და საგნობრივი). იმ პედაგოგებს, რომლებიც პირველ ეტაპზე ვერ გადალახავდნენ მინიმალურ ზღვარს, 2013 წლამდე ექნებოდათ მუშაობის გაგრძელების და გამოცდაზე ხელმეორედ გასვლის უფლება (მეხუზლა და რომე 2009, 48)

მასწავლებლის პროფესიულ სტანდარტში აისახა ინტერკულტურული და ბილინგვური სწავლის მოთხოვნა. დადგა პედაგოგებისთვის მხარდამჭერი რესურსების შექმნის საჭიროება. ამ მიზნით 2008 წელს სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულმა ცენტრმა მასწავლებელთა დამხმარე სახელმძღვანელოები შეიმუშავა.

მასწავლებელთა პროფესიულ სტანდარტთან ერთად, 2008 წელს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრისა და სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის მიერ შემუშავდა საბაზო/სამუშაო საფეხურის რვა საგნობრივი და დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლის სტანდარტი, ითარგმნა სომხურ და აზერბაიჯანულ ენებზე და დარიგდა არაქართულენოვან სკოლებსა და საგანმანათლებლო რესურსცენტრებში. აღსანიშნავია, რომ შემუშავებულ საგნობრივ სტანდარტებსა და სერტიფიცირების დებულებაში ჩამოთვლილ საგნობრივ ჯგუფებს შორის, სომხურისა და აზერბაიჯანულის, როგორც მშობლიური ენების და ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლის სტანდარტი არ ყოფილა (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2014, 31).

ეს საკითხი კვლავ აქტუალურია 2013 წლის კვლევებშიც, რომელთა მიხედვითაც აზერბაიჯანული და სომხური ენისა და ლიტერატურის სტანდარტების არარსებობა მასწავლებლების მხრიდან უკმაყოფილებას იწვევდა და იყო რისკი, რომ მათი დიდი ნაწილი სასერტიფიკაციო გამოცდებში მონაწილეობას ვერ მიიღებდა. თავის მხრივ, სტანდარტის არქონა პრობლემას ქმნიდა სომხური და აზერბაიჯანული ენის პედაგოგების საქმიანობაშიც. თავად ფაქტი, რომ სომხური და აზერბაიჯანული ენები შესული არ იყო ეროვნულ სასწავლო გეგმაში, მიუთითებდა უმცირესობების სწავლების ენებისადმი არსებული პოლიტიკის ხარვეზებზე (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ა, 4). აზერბაიჯანულისა და სომხურის, როგორც მშობლიური ენების, სასკოლო და მასწავლებლის სტანდარტის არარსებობა მშობლიური ენის მასწავლებლებს არ აძლევდა პროფესიული განვითარებისა და სერტიფიცირების გავლის შესაძლებლობას. ისინი ვერ სარგებლობდნენ მასწავლებლის სერტიფიცირებასთან დაკავშირებული დანამატით (ტაბატაძე და გორგაძე 2015, 9).

როგორც ზემოთ აღინიშნა, სწავლების ინტერკულტურული ასპექტები აისახა მასწავლებელთა პროფესიულ სტანდარტში და კიდევ უფრო დეტალურად ქართულის, როგორც მეორე ენის, საზოგადოებრივი მეცნიერებებისა და უცხო ენების მასწავლებელთა სტანდარტებში (სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი 2014ბ, 16).

ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლის სტანდარტი სხვა საგნის სტანდარტების შემუშავებიდან 2 წლის დაგვიანებით მომზადდა და 2010 წელს შემუშავდა. უნდა აღინიშნოს, რომ გამოცდების ეროვნულმა ცენტრმა ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელთა სერტიფიცირება მხოლოდ და მხოლოდ 2013 წლიდან დაიწყო. ბილინგვური მასწავლებლის გამოცდა კი, 2015 წლის კვლევებზე დაყრდნობით, შეჩერებული პროცესია, რაც არაქართულენოვან სკოლებზე მიმართული

პროგრამებისა და რეფორმებისათვის ხელის შემშლელ ფაქტორს წარმოადგენს (ტაბატაძე და გორგაძე 2015, 7-8).

2018 წლის მონაცემებით, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის სტანდარტების დანერგვისა და განვითარების პროგრამის ფარგლებში მომზადდა პროგრამა არაქართულენოვანი სკოლების მშობლიური ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელთათვის. ეს პროგრამა ორი მოდულისაგან შედგება. ტრენინგმოდული - „მშობლიური ენისა და ლიტერატურის სწავლების მეთოდიკა არაქართულენოვან (აზერბაიჯანულ, რუსულ, სომხურ) სკოლებში/სექტორებში“, მომზადებულია და შედგება 20 საკონტაქტო საათისაგან. მასალა ნათარგმნია აზერბაიჯანულ და სომხურ ენებზე. დაგეგმილია 2000-მდე მასწავლებლის გადამზადება, თუმცა, 2019 წლის მონაცემებით, მასწავლებელთა გადამზადება არ დაწყებულა. მეორე მოდული კი შემუშავების პროცესშია (გორგაძე 2020, 13).

აზერბაიჯანულ და სომხურ ენებზე 2018 წელს ითარგმნა დაწყებითი საფეხურის (I-IV, V-VI კლასების) სტანდარტები (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი და სახელმწიფო უწყებათმშრომის კომისია 2019, 46).

სხვადასხვა ტიპის ღონისძიების გატარების მიუხედავად, გამოწვევად რჩება ზოგადპროფესიული გამოცდის ჩაბარება ქართულ ენაზე, რადგან 2019 წლის მონაცემებით, ეს გამოცდა ჯერ კიდევ არ არის შეთავაზებული ეთნიკური უმცირესობების ენაზე, რის გამოც ის მასწავლებლებიც კი, რომლებმაც საგნობრივი კომპეტენციები დაადასტურეს, სტატუსის მოსაპოვებლად პროფესიული უნარების გამოცდაზე ვერ გადაიან (გორგაძე 2019,10).

სერტიფიცირება

მასწავლებელთა სერტიფიცირების პროცესი საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2009 წლის (4 დეკემბრის №1101) ბრძანებით დამტკიცდა. ამ დოკუმენტის მიხედვით, განსაზღვრული იყო გამოცდის ჩაბარების, მასწავლებლობის უფლების მოპოვებისა და სერტიფიკატის გაცემის წესები, ასევე, მასწავლებლის უფლების განახლებისა და სტატუსის ჩამორთმევის პროცედურები.

ზოგადი განათლების კანონის 59-ე მუხლის მერვე პუნქტის თანახმად, 2010-2011 სასწავლო წლისათვის გაიწერა, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში მასწავლებლად მუშაობა შეუძლია მხოლოდ უმაღლესი განათლების მქონე პირს, რომელსაც გავლილი აქვს აკრედიტაციის მქონე პროფესიული მომზადების პროგრამა და, ამასთანავე, ჩაბარებული აქვს სასერტიფიკაციო გამოცდა.

სასერტიფიკაციო გამოცდის ჩაბარება სამ ეტაპად დაიგეგმა და თითოეულის გადალახვის შემთხვევაში, ეს გარემოება უნდა ასახულიყო მასწავლებლის ანაზღაურებაზე. აღნიშნული რეფორმა მასწავლებელთა ნაწილისთვის რთული გამოწვევა აღმოჩნდა. ისინი თავიდანვე აღნიშნავდნენ, რომ განსაზღვრულ ვადებში ვერ შეძლებდნენ გამოცდის ჩაბარებას (მეხუჭლა და როშე 2009, 46-47).

სხვა რეფორმებისა და ცვლილებების მსგავსად, არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლები ამ შემთხვევაშიც განსხვავებულ პირობებში აღმოჩნდნენ. მიუხედავად იმისა, რომ სერტიფიცირების დებულებაში გამოცდის ჩაბარება, გარდა ქართული და აფხაზური ენებისა, ასევე იყო გაწერილი რუსულ, სომხურ და აზერბაიჯანულ ენებზე, 2009-2013 წლებში გამოცდები არ ჩატარებულა.

გამოცდების ეროვნულმა ცენტრმა ვერ უზრუნველყო საგამოცდო ტესტების მომზადება სომხურ, რუსულ და აზერბაიჯანულ ენებზე. სერტიფიცირების პროცესის მხარდასაჭერად, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულმა ცენტრმა 2008 წელს გამოსცა სხვადასხვა რესურსი, რომლებიც ითარგმნა სომხურ, რუსულ და აზერბაიჯანულ ენაზე. ასევე გამოიცა დამხმარე სახელმძღვანელო, ჟურნალ „მასწავლებლის“ რამდენიმე ნომერი და ინტერკულტურული განათლების სახელმძღვანელო,

რადგან მასწავლებლის პროფესიულ სტანდარტში აისახა ბილინგვური სწავლების მოთხოვნა. 2010-2012 წლებში არაქართულენოვანი სკოლების 7000-მდე მასწავლებლიდან, სერტიფიცირება წარმატებით მხოლოდ 13-მა მასწავლებელმა გაიარა. როგორც სერტიფიცირების მსურველი მასწავლებლების რაოდენობა, ისე სერტიფიცირების გამოცდის გადალახვის მაჩვენებელი, ძალიან მცირე იყო (სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი 2014ბ, 89-90). სერტიფიცირებაზე დარეგისტრირებულ მასწავლებელთაგან მხოლოდ 5%-მა შეძლო გამოცდის ჩაბარება, მათი რაოდენობა კი კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში კიდევ უფრო მცირეა. როგორც ზევით აღინიშნა, ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლის სტანდარტი მუშავდება 2010 წელს, ხოლო სასერტიფიკაციო გამოცდები იწყება 2013 წლიდან. მასწავლებლების ნაწილმა ქართულის, როგორც მეორე ენის, გამოცდის ჩაბარების შესაძლებლობის გაჩენამდე, სერტიფიცირება გაიარა ქართულის, როგორც მშობლიური ენის, მიმართულებით. მიუხედავად ამისა, ისინი 2012 წლიდან აღარ სარგებლობდნენ დანამატით, რადგან სკოლაში ქართულს, როგორც მეორე ენას, ისე ასწავლიდნენ. 2013 წლიდან მათ თავიდან მიეცათ საშუალება, ჩაებარებინათ გამოცდა ქართულის, როგორც მეორე ენის, მიმართულებით და მიეღოთ დანამატი (ტაბატაძე და გორგაძე 2015, 7).

სერტიფიცირების პროცესის ხარვეზი იყო სომხურის და აზერბაიჯანულის, როგორც მშობლიური ენების და მასწავლებლის სტანდარტის არარსებობაც, რაც მასწავლებლებს პროფესიული განვითარებისა და სერტიფიცირების პროცესის მიღმა ტოვებდა (ტაბატაძე და გორგაძე 2015, 7).

ზოგადად, სერტიფიცირებას ამ პროცესში მონაწილე მასწავლებლებისათვის იძულებითი ფორმა ჰქონდა. თუმცა მათ მოტივაციაზე, კვლევების მიხედვით, გავლენას ახდენდა მატერიალური დანამატი, საკუთარი თავის შემოწმების სურვილი და „სერტიფიცირებული მასწავლებლის“ სტატუსის ქონა სასკოლო საზოგადოებაში. მასწავლებელთა დამოკიდებულება სერტიფიცირების საჭიროებასთან მიმართებით სხვადასხვაგვარი იყო. მიუხედავად იმისა, რომ მათი უმეტესობა მიიჩნევდა, რომ მასწავლებლის სტატუსის შემოწმების მექანიზმი უნდა არსებობდეს, ისინი კრიტიკულად უყურებდნენ გამოცდის ჩატარების ფორმასა და მოთხოვნებს. განსაკუთრებით უარყოფითი დამოკიდებულება ჰქონდათ პროფესიულ უნარებთან დაკავშირებულ კომპონენტზე, მეტი სამუშაო სტაჟის მქონე მასწავლებლებს. მასწავლებელთა სხვა ნაწილის აზრით კი, პროფესიული უნარების გამოცდა მხოლოდ თეორიული ცოდნის შემოწმებაზეა ორიენტირებული და ამ ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენებაზე ყურადღება ნაკლებად მახვილდება. სერტიფიცირების შესახებ არსებული კრიტიკა კიდევ რამდენიმე საკითხს ეხება. ეს პროცესი წინააღმდეგობაში მოდიოდა ძველ სქემასთან, „მასწავლებლობის უფლების“ მინიჭება აკნინებდა უმაღლესი სასწავლებლების მიერ გაცემული დიპლომის მნიშვნელობას და მის დისკრედიტაციას ახდენდა. ასევე, პრობლემა იყო სერტიფიცირების შედეგად სკოლაში სრული განაკვეთით მასწავლებელთა დატვირთვა, რეგიონში მცხოვრები პედაგოგების შემთხვევაში კი, ტრენინგებში მონაწილეობა დაკავშირებული იყო ტრანსპორტირების პრობლემებთან. ის მასწავლებლები, რომლებიც არ გამოთქვამდნენ სურვილს, სერტიფიცირების პროცესში ყოფილიყვნენ ჩართულნი, კვლევის მიხედვით, მიზეზად 2012 წელს დაგეგმილ არჩევნებს ასახელებდნენ. ამ გარემოებას ხსნის მასწავლებლების მუდმივი მოლოდინი, რომ ხელისუფლების ცვლილებასთან ერთად, მათზე მიმართული პოლიტიკაც შეიცვლებოდა (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი 2012, 6-11).

სერტიფიცირებულ მასწავლებელთა მაჩვენებელი, 2014 წელს, მთელი ქვეყნის მასშტაბით, მხოლოდ 25%-ს შეადგენდა. შესაბამისად, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ ახალი სქემის შემოღების გადაწყვეტილება მიიღო (უიგლესვორთ-ბეიკერი 2015, 25).

მასწავლებლობის მსურველთათვის პროფესიაში შესვლის მეტი შესაძლებლობის მისაცემად, 2014 წლის ბოლომდე სასერტიფიკაციო გამოცდაზე გასვლის უფლება მიეცათ მასწავლებლებს, რომლებსაც მუშაობის, სულ მცირე, ერთწლიანი გამოცდილება ჰქონდათ, მიუხედავად იმისა, იმ მომენტისთვის მოქმედი პედაგოგები იყვნენ თუ არა (ტაბატაძე 2015, 5-7).

მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა

მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებაზე მიმართული რეფორმები, მათ შორის, სერტიფიცირების პროცესი, მასწავლებლის კვალიფიკაციის ზრდის და შეფასების ინსტრუმენტი არ აღმოჩნდა. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ამ გამოცდით მასწავლებლების პროფესიულ უნარებს მხოლოდ თეორიული ცოდნით აფასებდნენ და პრაქტიკაში მისი გამოყენების გზები არ ჩანდა.

2014 წელს (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, №39/ნ) ცვლილებები შევიდა მასწავლებლის პროფესიულ სტანდარტში, მასწავლებლები დაიყო რამდენიმე კატეგორიად: პრაქტიკოსი მასწავლებელი, წარჩინებული მასწავლებელი, მკვლევარი და მენტორი მასწავლებელი. მასწავლებლის სტანდარტის ცვლილების პარალელურად, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო და სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი მასწავლებელთა პროფესიაში შესვლის, პროფესიული განვითარებისა და კარიერული ზრდის დოკუმენტზე მუშაობდნენ. სქემის ამოქმედების მიზნებს შორის მნიშვნელოვანი იყო მასწავლებელთა პრაქტიკის გაუმჯობესების შესაძლებლობა, საჭიროების დადგენაში დახმარება და თვითშეფასების უნარის განვითარება. მასწავლებლის სტანდარტით გათვალისწინებულ საფეხურებს, სქემის დოკუმენტის მიხედვით, შეესაბამება შემდეგი კატეგორიები: პრაქტიკოსი მასწავლებელი, უფროსი მასწავლებელი, წამყვანი და მენტორი მასწავლებელი (გორგაძე და ტაბატაძე 2015, 23).

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის მიზანია, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში მოსწავლეთა შედეგების და სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუმჯობესება მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების გზით. მისი ერთ-ერთი ძირითადი ამოცანა იყო პროფესიული განვითარების ერთიანი სისტემის დანერგვა, რომლის ფარგლებშიც, ასევე იქნებოდა შესაძლებელი ახალი კადრების მოზიდვა, არსებული პედაგოგების კვალიფიკაციისა და მოტივაციის ამაღლება. სქემაში ჩართვა სავალდებულო იყო საჯარო სკოლის ყველა მასწავლებლისთვის, კერძო სკოლებს კი არჩევანის საშუალება ჰქონდათ ჩართვასა და თავისი შეფასების სისტემის შემუშავებას შორის. სქემით განსაზღვრული სტატუსები და საფეხურების მიღწევა/შენარჩუნება, ეროვნულ სასწავლო გეგმასა და მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტით განსაზღვრულ მოთხოვნებს ეფუძნება (საქართველოს მთავრობის დადგენილება 2019, №241).

2011-2014 წლებში მოქმედ სქემასთან შედარებით, კვლევებში ახალ ვერსიას უფრო დადებითი გამოხმაურება აქვს, რადგან, ძველი სქემისგან განსხვავებით, აფასებს პედაგოგის როგორც თეორიულ, ისე პრაქტიკულ უნარებს. 2014 წლამდე მოქმედ სქემაში თუ მასწავლებელთა შეფასება მხოლოდ გამოცდის შედეგებს ეყრდნობოდა, ამ ვერსიაში მექანიზმი უფრო კომპლექსურია. აღსანიშნავია, რომ ძველ სქემაში არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლებს (2011-2014) არ ჰქონიათ ჩართვის შესაძლებლობა, რადგან მათთვის საგნის გამოცდა მშობლიურ ენაზე არ შეუთავაზებიათ. გარდა ამისა, 2015 წლამდე არსებულმა სისტემამ ხელი ვერ შეუწყო ახალი კადრების მოზიდვას, მასწავლებელთა კვალიფიკაციის და სასწავლო პროცესის გაუმჯობესებას (ჭანტურია 2016, 14).

2015 წელს (საქართველოს მთავრობა №68) მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული ზრდის ახალი სქემა ამოქმედდა. 2015-2016 სასწავლო წელი განისაზღვრა, როგორც პილოტირების წელი და დაიგეგმა რესურსების შექმნა და გავრცელება. ყველა მოქმედმა არასერტიფიცირებულმა მასწავლებელმა მიიღო პრაქტიკოსი მასწავლებლის სტატუსი. სერტიფიცირებული მოქმედი მასწავლებლები კი უფროსი სტატუსის მქონე მასწავლებლები გახდნენ. სერტიფიცირებული და დოქტორის ხარისხის მქონე მოქმედმა მასწავლებლებმა, წამყვანი მასწავლებლის სტატუსი მიიღეს. მენტორის სტატუსი მიენიჭებოდა მასწავლებელს, რომელიც აკმაყოფილებს წამყვანი მასწავლებლის მოთხოვნებს და დადგენილ წესს. სტატუსის მოსაპოვებლად ვალდებულია დააგროვოს 25 კრედიტ-ქულა, რაც მოიცავს სამოდულო გაკვეთილების ჩატარებას, სკოლის საჭიროებების კვლევას და შედეგების საფუძველზე ატარებს სამუშაო შეხვედრებს, ქმნის

სასწავლო რესურსს და ა.შ. მენტორის კატეგორიაზე, რეგორმის პირველ ეტაპზე, მასწავლებლები არ განაწილებულან (ტაბატაძე და გორგაძე 2015, 24).

მასწავლებლის სტატუსის თითოეული საფეხურის მოსაპოვებლად და შესანარჩუნებლად, აუცილებელია სქემით განსაზღვრული საქმიანობების შესრულება და შესაბამისი კრედიტ-ქულების მოგროვება. რაც შეეხება სტატუსების შენარჩუნებას, პრაქტიკოსი, უფროსი და წამყვანი მასწავლებელი ყოველი მომდევნო სტატუსის მინიჭებამდე ინარჩუნებდნენ პოზიციას, თუმცა მენტორის სტატუსი მასწავლებელს უვადოდ ენიჭება. სტატუსის მინიჭება არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლებს თავიდანვე არათანაბარ პირობებში აყენებდა. რადგანაც არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებელთა უმეტესობას არ ჰქონდა ჩაბარებული სერტიფიცირების გამოცდა, თავიდანვე ცხადი იყო, რომ მათ უმეტესობას პრაქტიკოსის სტატუსი მიენიჭებოდა. ამასთანავე, სტატუსის შესანარჩუნებლად, ან შემდეგ საფეხურზე გადასასვლელად, აუცილებელია საგნობრივი გამოცდის ჩაბარება, რომელიც მხოლოდ სახელმწიფო ენაზე ტარდებოდა. გარდა ამისა, პრაქტიკოსის სტატუსის მქონე მასწავლებელს უნდა მოეგროვებინა 19 კრედიტი, საიდანაც 10 კრედიტ-ქულა სავალდებულო გამოცდის ჩაბარების შემთხვევაში უგროვდება, 4 კრედიტ-ქულა - შიდა შეფასების, და 5 კრედიტ-ქულა კი - პროფესიული განვითარების პროგრამაში მონაწილეობის შემთხვევაში. შიდა შეფასება არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლებისთვის პრობლემური იყო სკოლებში არსებული საკადრო დეფიციტიდან გამომდინარე, განსაკუთრებით კი ისეთ სკოლებში, სადაც ერთი მასწავლებელი რამდენიმე საგნის მასწავლებლის ფუნქციას ითავსებს. გარდა ამისა, ცხადი იყო ისიც, რომ არაქართულენოვანი მასწავლებლებისთვის 5 კრედიტით განსაზღვრული პროფესიული განვითარება საკმარისი ვერ იქნებოდა. უნდა აღინიშნოს, რომ სქემა არ ითვალისწინებდა ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლის პროფესიული განვითარების და შეფასების კომპონენტებს. დამაბრკოლებელი გარემოება იყო აზერბაიჯანული, სომხური და რუსული ენების, როგორც მშობლიური ენების, სტანდარტის არარსებობაც. თუმცა, 2014 წელსაც, სტანდარტების შექმნის შემდეგაც, გამოცდებისა და შეფასების ცენტრი ვერ უზრუნველყოფდა გამოცდების ჩატარებას (ტესტების შედგენა და ვალიდაცია). ყოველივე ზემოთ თქმულიდან გამომდინარე, არაქართულენოვან სკოლაში მშობლიური ენის მასწავლებლებს, არათუ პროფესიული განვითარების, არამედ სტატუსის შენარჩუნების შესაძლებლობაც არ ექნებოდათ, დამატებითი რეგულაციების შემოუღებლად. პროფესიული განვითარების აქტივობებში ჩართვის თვალსაზრისით, გასათვალისწინებელია მასწავლებელთა ხანდაზმული ასაკი არაქართულენოვან სკოლებში, განსაკუთრებით, ფიზიკის, ბიოლოგიის, ქიმიისა და მათემატიკის მიმართულებით (მასწავლებელთა 70% 50 წელს ზევითაა) (ტაბატაძე და გორგაძე 2015, 24-27).

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების და კარიერული ზრდის ახალი სქემის ფარგლებში არსებული შეფასების მექანიზმების სკოლის დონეზე ამოქმედებაში განსაკუთრებული როლი დირექტორს ენიჭება. მან ხელი უნდა შეუწყოს აღნიშნულ პროცესს. არაქართულენოვანი სკოლების დირექტორთა უმრავლესობა კი, ვერ ფლობს სახელმწიფო ენას და ვერ უზრუნველყოფს სქემით გათვალისწინებული აქტივობების მხარდაჭერას (ტაბატაძე და გორგაძე 2015, 24-27).

არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლების მხარდაჭერას მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი სხვადასხვა გზით ახორციელებს. მათ შორის, „არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების პროგრამის“ ფარგლებში დასაქმებული მასწავლებლები, ადგილობრივ პედაგოგებს საგნობრივი გამოცდების მოსამზადებელი კურსების გარდა, სახელმწიფო ენის შემსწავლელ კურსებსაც სთავაზობენ. ამასთანავე, „მასწავლებლის საქმიანობის დაწყების, პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა“ და მასთან დაკავშირებული დოკუმენტაცია ითარგმნა აზერბაიჯანულ, რუსულ და სომხურ ენებზე, დარიგდა რესურსცენტრებსა და სკოლებში. ინფორმაცია სქემით გათვალისწინებულ შეფასების მექანიზმებსა და კარიერული წინსვლის შესაძლებლობებზე, მიეწოდა სკოლის ადმინისტრაციას და ფასილიტატორებს; 2016 წელს დამტკიცდა მასწავლებლის თვითშეფასების კითხვარი, რომელიც არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლებისათვის მათ მშობლიურ ენაზე ითარგმნა. ასევე ითარგმნა ტრენინგ-პროგრამები და

მასთან დაკავშირებული სასწავლო რესურსები (სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სახელმწიფო სტრატეგიისა და 2016 წლის სამოქმედო გეგმის შესრულების ანგარიში 2016, 28).

მიუხედავად იმისა, რომ მშობლიურ ენაზე არაქართულენოვანი მასწავლებლებისთვის ხელმისაწვდომი იყო დოკუმენტაცია, მათ შორის, სქემის გზამკვლევი, მათი დიდი ნაწილი არ იცნობდა დოკუმენტს და მხოლოდ თვითშეფასების კითხვარის შევსებისას იყენებდა. მასწავლებლებისთვის განსაკუთრებით პრობლემური იყო კომპიუტერული უნარ-ჩვევები, ელ.სისტემაში სამუშაოდ გაწერილი ვადები და პროგრამები (ჭანტურია 2016, 34-35).

ზემოთ ჩამოთვლილი რესურსების თარგმნამ გაზარდა მასწავლებელთა ხელმისაწვდომობა, თუმცა, ინფომირებულობის თვალსაზრისით, ეს საკმარისი მაინც არ აღმოჩნდა. აქედან გამომდინარე, დაიგეგმა კონსულტირება და ტრენინგები სკოლებში, რათა, ერთი მხრივ, გაზრდილიყო სქემით გათვალისწინებულ აქტივობებზე ხელმისაწვდომობა და მეორე მხრივ, არ შეფერხებულიყო სასწავლო პროცესი.

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ სტატუსის შესანარჩუნებელი ვადები და პროფესიული განვითარებისათვის საჭირო აქტივობები ქართულენოვანი მასწავლებლების მსგავსი იყო. ეს გარემოება კი კიდევ უფრო მეტი მხარდამჭერი ღონისძიების გატარებას მოითხოვდა. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემაში ცვლილება რამდენჯერმე შევიდა. არაქართულენოვან სკოლებთან მიმართებით განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია გადაწყვეტილება პრაქტიკოსი მასწავლებლის სტატუსის შესახებ, რადგან არაქართულენოვანი მასწავლებლების უმეტესობა სწორედ ამ სტატუსის მატარებელია. პირველადი ვერსიით, მასწავლებლებს ეს სტატუსი 4 წლის განმავლობაში უნარჩუნდებოდათ, 2017 წლის ცვლილების საფუძველზე კი, ეს სტატუსი, უფროსი მასწავლებლის სტატუსის მინიჭებამდე, უვადო გახდა (საქართველოს მთავრობის დადგენილება 2017, №35).

2017 წლის კვლევის მიხედვით, მასწავლებლები პროფესიული განვითარების არსებულ შესაძლებლობებს დადებითად აფასებენ, მაგრამ პრაქტიკაში მათი აღსრულება უჭირთ. სქემის მიმართ მასწავლებლების დამოკიდებულება არაერთგვაროვანია, რადგან მათთვის მისი კავშირი მომავალ პროფესიულ საქმიანობასთან მკაფიო არ არის. აღსანიშნავია ისიც, რომ პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებს ისევ ის პედაგოგები იყენებენ, რომლებიც იქამდეც ჩართულნი იყვნენ მსგავს აქტივობებში, სხვა მასწავლებლები კი კვლავ ერთიანი სისტემის მიღმა რჩებიან (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 35).

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიმართულებით, სხვადასხვა სახის აქტივობებს შორის, მნიშვნელოვანია აღინიშნოს „ათასწლეულის გამოწვევის ფონდის“ მიერ განხორციელებული პროექტი. ამ პროგრამის ფარგლებში არაქართულენოვანი სკოლის დირექტორები, ფასილიტატორები და მასწავლებლები STEM-ის (ფიზიკა, ქიმია, ბიოლოგია და მათემატიკა) საგნობრივი მიმართულებით, ასევე, გეოგრაფიისა და ინგლისური ენის მასწავლებლები გადამზადდნენ. ჩატარებული ტრენინგების მიზანი მასწავლებელთა კომპეტენციის ამაღლება იყო, როგორც პროფესიული უნარების თვალსაზრისით, ისე საგნობრივი მეთოდის მიმართულებით. ტრენინგები ორ მოდულს მოიცავდა - „მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების მიდგომები“ და „საგნის აქტიური სწავლება“. ამასთანავე, ითარგმნა მოდულები და სატრენინგო მასალები მათ მშობლიურ ენაზე. ათასწლეულის ფონდის ძალისხმევით, STEM-ის საგნების სწავლების ხარისხის გაუმჯობესების მიმართულებით, მნიშვნელოვანი აქტივობა იყო (გორგაძე 2020, 12-13).

ამ პროგრამის განხორციელების მიუხედავად, არაქართულენოვან სკოლებში არსებულ საკადრო პრობლემებზე, სახალხო დამცველის 2018 წლის ანგარიშშიც არის საუბარი. მასწავლებელთა დიდი ნაწილისთვის საგნობრივი კომპეტენცია, საპენსიო ასაკი და დაბალი მოტივაცია უარყოფითად აისახება სწავლის ხარისხზე (სახალხო დამცველის აპარატი 2018, 388). არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებელთა უმეტესობა, 2019 წლის მონაცემებით, კვლავ პრაქტიკოსის სტატუსის მქონეა.

რაიონების მიხედვით, პრაქტიკოს მასწავლებელთა წილი 78%-დან 98%-მდე მერყეობს. შესაბამისად, არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლები ასაკის, კვალიფიკაციის, სახელმწიფო ენის ცოდნის თვალსაზრისით, ისევ პრობლემურ მდგომარეობაში არიან და მწვავედ დგას მათი ჩანაცვლების საკითხი (გორგაძე და ტაბატაძე 2019, 36). ახალი კადრების პროფესიაში მოზიდვის გარდა, კვლავ გამოწვევად რჩება ზოგადპროფესიული გამოცდის ჩაბარება ქართულ ენაზე, რადგან ეს გამოცდა არაქართულენოვანი მასწავლებლებისათვის მშობლიურ ენაზე არ ტარდება. დღესაც, მასწავლებლები, რომლებმაც საგნობრივი კომპეტენციები დაადასტურეს, სტატუსის მოპოვებისათვის ვერ ახერხებენ პროფესიული უნარების გამოცდაზე გასვლას (გორგაძე 2020, 12-13).

2019 წლის მაისში, საქართველოს მთავრობის დადგენილებით დამტკიცდა ცვლილებები მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემაში, მის მიღვევამდე და მასწავლებელთა რეგულაციის წესის ამოქმედებამდე (საქართველოს მთავრობა, №241) ცვლილებები შეეხო მასწავლებელთა სტატუსის შენარჩუნებისა და თვითშეფასების კითხვარის კომპონენტებს. „მასწავლებლის პროფესიის რეგულირების წესი“, რომელიც სქემის ალტერნატიული ვერსიაა, მომდევნო წლიდან უნდა ამოქმედდეს. აღნიშნულ დოკუმენტში შეტანილი ცვლილებები მასწავლებელთა მხოლოდ სამ კატეგორიას - უფროსის, წამყვანისა და მენტორის სტატუსს მოიაზრებს. პრაქტიკოსი სტატუსის მქონე პედაგოგები კი, სისტემაში პროფესიული განვითარების გარეშე დარჩენას ვეღარ შეძლებენ. პრაქტიკოსი მასწავლებლის სტატუსის გაუქმება დიდწილად აისახება არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლებზე, რადგან მათი უმეტესობა სწორედ ამ სტატუსის მატარებელია. პროფესიაში დარჩენის შესაძლებლობა მხოლოდ გამოცდის ჩაბარების შემთხვევაში ექნებათ, მათთვის კი, პროფესიული უნარების ქართულ ენაზე დაძლევა, პრობლემაა.

„მასწავლებლის პროფესიის რეგულირების წესი“ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მასწავლებლის სახლმა წარუდგინა და საკანონმდებლო ცვლილებების შედეგად ძალაში შევა ახალი რეგულაციები. თუმცა დოკუმენტის განხილვის ვადები ამ ეტაპისთვის უცნობია (მანანა რატიანი, 2020).

სკოლის დირექტორები

2005 წელს დაწყებული რეფორმები და ცვლილებები შეეხო სკოლის დირექტორებსაც. დეცენტრალიზაციის პროცესში, საჯარო სკოლების დირექტორებსა და სამეურვეო საბჭოს წევრებს სკოლების ფინანსურ მართვასთან დაკავშირებით დამატებითი უფლებები და მოვალეობები დაეკისრათ. ამ პროცესს ბევრი თანმხლები პრობლემა ჰქონდა. არაქართულენოვანი სკოლების ხელმძღვანელ თანამდებობებზე დასაქმებულები სათანადოდ ინფორმირებული არ იყვნენ ამ ცვლილებების შესახებ, რადგან შესაბამისი კანონმდებლობა მეტწილად ქართულ ენაზე იყო ხელმისაწვდომი.

ზოგადი განათლების შესახებ საქართველოს კანონის 42-ე მუხლის თანახმად, საქართველოს საჯარო სკოლების დირექტორობის კანდიდატებისა და მასწავლებლების მიმართ, გაჩნდა მოთხოვნა, 2008 და 2010 წლებისათვის ჩაებარებინათ საკვალიფიკაციო გამოცდები (კანონი ზოგადი განათლების შესახებ 2005, მუხლი-42). როგორც ზემოთ აღნიშნა, დირექტორობის კანდიდატთა ტესტირების პირველი ეტაპი 2007 წლის იანვარში ჩატარდა. ტესტირება მოიცავდა ოთხ კომპონენტს: ზოგად უნარებს, პროფესიულ უნარებს, ფუნქციურ წერასა და შესაბამისი კანონმდებლობის ცოდნას. შესაძლებელი იყო ტესტების სამი ნაწილის რუსულ ენაზე ჩაბარება, მხოლოდ ერთი - ფუნქციური წერა, ყველა კანდიდატს ქართულ ენაზე უნდა ჩაებარებინა (მეხუზლა და რომე 2009, 44). შედეგების თანახმად, ჯავახეთის საჯარო სკოლების დირექტორობის 175 კანდიდატიდან მხოლოდ თერთმეტმა შეძლო გამოცდის ჩაბარება, მათ შორის, რვა ქართული წარმოშობის იყო. ქვემო ქართლში კი, 659 დირექტორობის კანდიდატიდან გამოცდას წარმატებით გაართვა თავი 273-მა. ქვეყნის მასშტაბით ტესტირება წარმატებით ჩააბარა 3,427-მა, მათგან მხოლოდ 1.3% მიეკუთვნებოდა ეთნიკურ უმცირესობას.

დირექტორობის კანდიდატთა ასეთი დაბალი მაჩვენებელი ძირითადად ქართული ენის დაბალი კომპეტენციით იყო გამოწვეული. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ ამ გარემოების გათვალისწინებით, გადადო ტესტირების მეორე ტურის თარიღი, მათ კი, ვინც ვერ ჩააბარა, ხელმეორედ ცდის შესაძლებლობა მიეცათ (მეხუზლა და რომე 2009, 45).

მიუხედავად სამინისტროს ძალისხმევისა, „საქართველოს საჯარო სკოლების არაქართულენოვანი დირექტორობის კანდიდატების ტესტირებისათვის მომზადების ქვეპროგრამის“ და სამცხე-ჯავახეთის საჯარო სკოლების დირექტორობის კანდიდატთათვის განხორციელებული ქართული ენის კურსების და ტრენინგებისა, ქართულის საწყისი ცოდნა იმდენად დაბალი იყო, რომ დიდი შედეგის მიღწევა შეუძლებელი აღმოჩნდა (მეხუზლა და რომე 2009, 45).

ზოგადად, უნდა აღინიშნოს, რომ არაქართულენოვანი სკოლების დირექტორებთან მიმართებით, ნაკლებად ვხვდებით ფართომასშტაბიან პროფესიული განვითარების ღონისძიებებს. ამ მიმართულებით ერთ-ერთი ყველაზე კომპლექსური სამუშაოები 2013 წელს „ათასწლეულის გამოწვევის კორპორაციასა“ და საქართველოს მთავრობას შორის ხელმოწერილი კომპაქტის ხელშეკრულების ფარგლებში იწყება. MCA-ის პროექტები ემსახურება ზოგადი, პროფესიული და უმაღლესი განათლების ხარისხის განვითარებას. საჯარო სკოლების მასწავლებლებისა და დირექტორების პროფესიული განვითარების პროექტის ფარგლებში ყველა საჯარო სკოლის დირექტორი, პედაგოგი და პროფესიული განვითარების ფასილიტატორი გადამზადდა (გორგაძე 2020, 13).

სკოლის მიტოვების მაჩვენებლები და გამომწვევი ფაქტორები

განათლების ხელმისაწვდომობაზე მსჯელობისას, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ინდიკატორია სწავლის მიტოვების მაჩვენებლები. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ამ მიმართულებით ვითარებაზე მსჯელობას ისიც ართულებს, რომ საქართველოში წლების განმავლობაში არ შეგროვებულა სისტემატიზებული მონაცემები. სათანადო მონაცემების არარსებობის პრობლემა აღნიშნულია საქართველოს მთავრობის ადამიანის უფლებათა დაცვის სამთავრობო სამოქმედო გეგმის 2014-2015 წლის შესრულების ანგარიშშიც. 2015 წლიდან სკოლებს აქვთ ვალდებულება, აწარმოონ რეესტრი, სადაც სწავლის მიტოვების მონაცემთან ერთად ასახულია მიზეზებიც (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 17).

განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემის (EMIS) მონაცემებზე დაყრდნობით, შეიძლება ითქვას, რომ 2015-2016 სასწავლო წელს 10 675 მოსწავლემ დაანება თავი სასკოლო განათლებას. ეს მაჩვენებელი განსხვავდება სხვადასხვა სოციალური ფაქტორის მიხედვით, მათ შორისაა სწავლების ენა და სქესი. იმ მოსწავლეებს შორის, ვინც სწავლას თავს ანებებს, ჭარბობენ არაქართულენოვანი სკოლებისა და სექტორის მოსწავლეები (5.9%). ასევე იცვლება სურათი კლასების მიხედვით: სწავლის მიტოვების შემთხვევები მატულობს განათლების საფეხურის ზრდასთან ერთად, მოსწავლეები უფრო მეტად სავალდებულო-საბაზო განათლების დასრულების შემდეგ ანებებენ სკოლას თავს. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ ზოგადი ტენდენციისგან განსხვავებული სურათია არაქართულენოვანი სკოლების მოსწავლეებთან - განათლების საბაზო საფეხურის დასრულებამდე შეწყვეტის პრობლემა აქ უფრო აქტუალურია, ვიდრე ქართულენოვან სკოლებში (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 89).

გაეროს ბავშვთა ფონდის მიერ 2017 წელს ჩატარებული საქართველოს მოსახლეობის კეთილდღეობის კვლევის თანახმად, აზერბაიჯანულ თემში ყველაზე მაღალია არასრული საშუალო განათლების მქონეთა წილი. მეტიც, ამ მოსახლეობაში სხვა ეროვნების წარმომადგენლებთან შედარებით, ბევრად უფრო მაღალია იმ ადამიანების რიცხვი, რომლებმაც წერა-კითხვა საერთოდ არ იციან (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 20).

სწავლის მიტოვების საკითხებზე მსჯელობისას, მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ ის განმსაზღვრელი ფაქტორები, რომლებიც ამ მაჩვენებელზე ახდენს გავლენას. ევროკომისიის 2014 წლის პუბლიკაციის მიხედვით, ესენია: მშობელთა განათლების დონე, მოსწავლეთა სქესი, სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობა და განათლების სისტემის ინსტიტუციური მახასიათებლები (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 14).

ინფორმაციის სისტემურად შეგროვების მცდელობის მიუხედავად, 2015-2016 წლის მონაცემზე დაყრდნობით შეიძლება ითქვას, რომ სწავლის მიტოვება ძირითადად ხდება მშობლის ან მეურვის განცხადების საფუძველზე, თუმცა ხშირ შემთხვევაში, ამ განცხადებებში არ ჩანს მიზეზი. იმ შემთხვევებში კი, სადაც მიზეზი მითითებულია, ვხვდებით პროფესიულ სასწავლებელში სწავლის გაგრძელებას, დასაქმებას და საზღვარგარეთ გამგზავრებას სამუშაოდ ან სასწავლებლად (მათ შორის, რელიგიური განათლება). ასევე იშვიათად, მაგრამ ვხვდებით მოსწავლეების სკოლიდან გარიცხვის ფაქტებს, რაც სკოლის შინაგანაწესის დარღვევის, ჩარჩენილი მოსწავლის ვაუჩერის გადაუხდელობის ან/და პირველკლასელი მოსწავლის მიერ ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული პროგრამის ვერაძღვევის გამო ხდება (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 17).

მნიშვნელოვანია მიზეზების რეგიონულ ჭრილში განხილვა. ქვემო ქართლსა და სამცხე-ჯავახეთში სწავლის მიტოვების მიზეზებს შორის ყველაზე ხშირი საზღვარგარეთ წასვლაა. ხშირად დასახელებული მიზეზია დასაქმებაც, თუმცა აქ უნდა აღინიშნოს, რომ ეს მიზეზი გვხვდება ქვემო ქართლის რეგიონის ახალგაზრდებთან (18%), რასაც ვერ ვიტყვით სამცხე-ჯავახეთზე, სადაც სკოლის მიტოვებას დასაქმებით 7% ხსნის. საინტერესოა, რომ სამცხე-ჯავახეთში ბავშვთა შრომის მაჩვენებელი სხვა რეგიონებთან, მათ შორის, ქვემო ქართლთან (5.7%) შედარებით, უფრო მაღალია, რაც, შესაძლოა, მიუთითებდეს იმაზე, რომ

მიუხედავად იმისა, რომ სხვა რეგიონებთან შედარებით აქ მეტი ბავშვი მუშაობს, იქაური მოსწავლეები უკეთ ახერხებენ მუშაობის პარალელურად სწავლას. თუმცა, ისიც უნდა ითქვას, რომ სამცხე-ჯავახეთში დაოჯახების მიზეზით სკოლის მიტოვების მაჩვენებელი აღემატება სხვა რეგიონების ამავე მონაცემს (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 17-18).

ზემოთ აღინიშნა მოტივაციის ნაკლებობა, როგორც სწავლის მიტოვების მიზეზი. 2017 წლის კვლევაში ნათლად ჩანს, რომ დასახლებულ მიზეზთა შორის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ის გარემოება, რომ ხშირია უმაღლესი განათლების მქონე ადამიანთა უმუშევრობა და უმაღლესი განათლების მიღება არ იძლევა დასაქმების გარანტიას (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 9).

გაკვეთილზე დასწრება და სწავლის გაცდენა

ზოგადსაგანმანათლებლო პროცესში მნიშვნელოვან გამოწვევად რჩება ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეების გაკვეთილებზე დასწრება. სკოლის გაცდენა და გაკვეთილებზე არარეგულარული სიარული, თავის მხრივ, სწავლის მიტოვებასთან არის დაკავშირებული. 2017 წლის კვლევაზე დაყრდნობით შეიძლება ითქვას, რომ ყველა ჩართული მხარე (მასწავლებლები, დირექტორები, პოლიტიკის დამგეგმავები) ხედავს ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებული რეგიონების სკოლებში გაცდენის პრობლემას. თუმცა განსხვავებულია ამ საკითხთან მიდგომები სკოლებისა და დირექტორების მხრიდან. ზოგ სკოლაში დირექტორი უფრო მკაცრია და ადევნებს თვალყურს გაცდენის დინამიკას, ზოგ სკოლებში ეს საკითხი მხედველობის მიღმაა გატანილი. 2017 წლის კვლევაში საუბარია ე.წ. „ხელის დაფარების“ პრაქტიკაზეც, რომელსაც მასწავლებლები მიმართავენ. იმისათვის, რათა მოსწავლეებს დირექციასთან არ შეექმნათ პრობლემები, მასწავლებლები დამატებით ამეცადინებენ და არ აღრიცხავენ გაცდენებს. ამით ისინი ცდილობენ, ყველაზე ხშირად გაცდენილ საგნებში გამოცდის ჩაბარებას აარიდონ მოსწავლეები. საინტერესოა, რომ მშობლებმაც, რიგ შემთხვევაში, იციან, რომ შვილები სკოლაში არ დადიან, მაგრამ ნაკლებად ახდენენ რეაგირებას, განსაკუთრებით, თუ მათ შვილებს მუშაობის გამო უწევთ სკოლის გაცდენა. არსებულ ვითარებას მეტად ართულებს ის გარემოება, რომ სკოლის დაფინანსება მოსწავლეთა რაოდენობაზეა დამოკიდებული, რის გამოც ზოგ სკოლაში ადმინისტრაცია სათანადოდ ვერ რეაგირებს გაცდენებზე. მკაცრი სანქციის შემთხვევაში, მშობლებმა თავიანთი შვილი შეიძლება სხვა სკოლაში გადაიყვანონ (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 40).

როგორც ზემოთ აღინიშნა, გაცდენები კიდევ უფრო იმატებს მაღალ კლასებში. ამისი მიზეზია მოსწავლეების მწირი მოტივაცია, რეპეტიტორებთან სიარული და ადრეული ქორწინება, ძირითადად, გოგონების შემთხვევაში (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 44).

ბიჭების შემთხვევაში, განურჩევლად ასაკისა, გაკვეთილების გაცდენის მაჩვენებელი იმატებს გაზაფხულსა და შემოდგომაზე, როცა მიმდინარეობს სასოფლო-სამეურნეო სამუშაოები - მიწის დამუშავება, დათესვა, მოსავლის აღება. იქ, სადაც სოფლის მეურნეობა უფრო განვითარებულია, სკოლას აცდენენ როგორც ბიჭები, ისე გოგონები. ასეთ შემთხვევაში გაცდენები დაბალ კლასებშიც გვხვდება, საქონლის საძოვარზე წაყვანის და დამტოვებლის არყოლის პირობებში, მშობლებს თან მიჰყავთ ისინი (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 46).

არასრულწლოვანთა შრომა

ზემოთ განხილული მონაცემებიდან ჩანს, რომ ეკონომიკური ფაქტორებიდან გამომდინარე, სკოლის მოსწავლეების დასაქმება გავრცელებული პრაქტიკაა, რაც, თავის მხრივ, დაკავშირებულია სკოლის

გაცდენებისა და სწავლის მიტოვების მაჩვენებლებთან. მიუხედავად იმისა, რომ საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის მონაცემების თანახმად, დასაქმებულ ბავშვთა უმრავლესობა არასაგაკვეთილო დროს, გაკვეთილების დასრულების შემდგომ, ან შაბათ-კვირას მუშაობს (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 24).

ბავშვთა შრომის შესახებ ეროვნული კვლევის 2015 წლის ანგარიშის თანახმად, 10-17 წლის დასაქმებულ ბავშვთა უმრავლესობისთვის (63%) დასაქმების ძირითადი მოტივი ოჯახურ მეურნეობაში დახმარებაა. დასაქმებული ბავშვები მუშაობის დაწყების მიზეზებად ასევე ასახელებენ: სურვილს (41%) და/ან ახალი უნარების გამომუშავებას (19.6%). აღსანიშნავია, რომ დასახელებულ მიზეზებს შორის შემოსავალი შედარებით იშვიათად (23.8%) გვხვდება. სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის მონაცემით, საქართველოში 10-17 წლის მომუშავე ბავშვები ძირითადად ანაზღაურების გარეშე მუშაობენ, გაწეული შრომისთვის ანაზღაურებას მხოლოდ 12.4% იღებს (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 24).

2017 წელს ჩატარებული კვლევის მიხედვით, ბევრ მოსწავლეს უწევს მუშაობა ოჯახში მძიმე ეკონომიკური მდგომარეობის გამო. ზოგი ამ მიზნით საზღვარგარეთ მიდის სამუშაოდ, მარტო ან ოჯახთან ერთად, ან სოფლებიდან ქალაქებში, სადაც მშენებლობაზე მუშაობენ, ბაზრობებზე და ა.შ. საქმდებიან (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 44).

ბავშვთა დასაქმება უფრო გავრცელებულია სოფლის ტიპის დასახლებებში (11.4%), ვიდრე ქალაქში (1.6%). აღსანიშნავია, რომ 5-17 წლის დასაქმებული ბავშვების 4.2% ჩართულია აკრძალული ტიპის შრომაში, ხოლო 2.7% – სახიფათო შრომაში (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 23).

ასევე, მიუხედავად იმისა, რომ შრომის კოდექსი ცალსახად კრძალავს ბავშვების ღამით მუშაობას, 10-17 წლის ასაკის დასაქმებული ბავშვების 31.5%-ს ხანდახან მაინც უწევს ღამით სამუშაოს შესრულება (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 9-10).

როგორც ზემოთ აღინიშნა, სწავლის მიტოვების შემთხვევები მატულობს სწავლის საფეხურის ზრდასთან ერთად. ამ თემაზე ჩატარებულ კვლევებზე დაყრდნობით, შეიძლება ითქვას, რომ არის ცალკეული შემთხვევები, როდესაც უფრო დაბალი ასაკის მოსწავლეები ანებებენ სწავლას თავს, თუმცა ეს უფრო იშვიათად, თუ მოსწავლე ობოლია, ან ოჯახს არ ჰყავს მარჩენალი და თავად მოსწავლეს უწევს ოჯახის რჩენა (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 41). ზოგად სურათს თუ შევხედავთ, საქართველოს 15-29 წლის ასაკის ადამიანების 31.2% არც დასაქმებულია, და ამასთანავე, არც ფორმალური განათლების რომელიმე საფეხურზეა ჩართული. მათ შორის ქალების წილი (65.4%) მნიშვნელოვნად აღემატება მამაკაცების რაოდენობას (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 14).

ოჯახთან დაკავშირებული ფაქტორები

როგორც ზემოთ აღინიშნა, სწავლის მიტოვების მაჩვენებელი მნიშვნელოვნად ებმის სამიზნე ჯგუფის სოციალურ-ეკონომიკურ ფაქტორებს. მათ შორისაა ადამიანური კაპიტალის ნაკლებობა, რომლის ძირითად საზომსაც მშობლების მიერ მიღწეული განათლების სტატუსი წარმოადგენს. მშობელთა განათლება მნიშვნელოვან როლს თამაშობს მოსწავლეების განათლებაში. განათლების მქონე მშობლები ცდილობენ, შვილები მეტად ჩართონ პროცესში (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 49).

განათლების მიღწეული დონის მიხედვით, საქართველოში სიტუაცია არაერთგვაროვანია. 2014 წლის საყოველთაო აღწერის მონაცემების მიხედვით, 20 წლისა და უფრო მეტი ასაკის 9%-ს არ აქვს სრული ზოგადი განათლება. მათი წილი, ვისი განათლების მიღწეული დონე სრული ზოგადი საფეხურია, 40%-ს შეადგენს (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 20).

არსებული მონაცემების მიხედვით, არასრული განათლების მქონეთა წილი საქართველოს აზერბაიჯანულ თემში ყველაზე მაღალია. აქ წერა-კითხვის უცოდინართა რიცხვი სხვა ეროვნების

წარმომადგენლებთან შედარებით, ბევრად მაღალია. გაეროს ქალთა ორგანიზაციის 2014 წლის კვლევის მიხედვით, ეთნიკური უმცირესობების (სომეხი, ასევე აზერბაიჯანელი) ქალთა უმრავლესობას (45%) დასრულებული აქვს მხოლოდ საშუალო განათლების საფეხური. ასევე მაღალია არასრული საშუალო განათლების მქონეთა ხვედრითი წილი (33%). სერიოზული პრობლემაა ქართული ენის ცოდნა ქვემო ქართლში მცხოვრებ ქალებს შორის, მათ 63.4%-ს საერთოდ არ შეუძლია ქართულად მეტყველება, წერა-კითხვა და საუბრის გაგება. ამ მხრივ უკეთესი მდგომარეობაა სომეხი ქალების შემთხვევაში, მათი 21% მეტყველებს ქართულად და შეუძლია წერა-კითხვა, მაშინ როდესაც იგივე მაჩვენებელი აზერბაიჯანელ ქალებს შორის 9.4%-ია (გაეროს ქალთა ორგანიზაცია და სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი 2014, 15).

გოგონების მიერ სკოლის მიტოვება ბევრ ფაქტორთანაა კავშირში, მათ შორისაა ადრეული ქორწინება. რიგ შემთხვევებში, მშობლები ვერ ხედავენ გოგონების სწავლის მნიშვნელობას და არ ამთავრებინებენ სწავლას (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 95). თუმცა აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ არის პრაქტიკა, როდესაც მშობლები უკრძალავენ გოგონებს გათხოვებას და სკოლაში სწავლას სთხოვენ (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 49).

ადრეული ქორწინება

როგორც ზემოთ აღინიშნა, სკოლის მიტოვების მაჩვენებელი განსხვავდება სქესის მიხედვითაც. 2015 წლის იუნესკოს გლობალური მონიტორინგის ანგარიშის, „განათლება ყველასათვის“, მიხედვით, სკოლის მიტოვების მაჩვენებელი განსაკუთრებით მაღალია ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლე გოგონების შემთხვევაში. მიუხედავად იმისა, რომ აკადემიური მოსწრების თვალსაზრისით, რიგ შემთხვევებში გოგონებს უკეთესი მოსწრება აქვთ, მაინც უფრო ნაკლები ამთავრებს ზოგადი განათლების საფეხურს და განაგრძობს სწავლას განათლების შემდგომ საფეხურზე (Education for All 2015 National Review Report: Georgia 2014, 4).

2015 წელს, საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის მონაცემებით, დაქორწინებულ ქალებს შორის 12.1% 16-19 წლისაა. მამაკაცების შესაბამის ასაკობრივ ჯგუფში ეს მაჩვენებელი ბევრად დაბალია (2.5%). ქვემო ქართლში ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი ქალების 32% 18 წლამდე ასაკში დაქორწინდა, 13-14 წლის ასაკში დაქორწინებულ ქალთა წილი კი 5%-ია (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 96).

საინტერესოა იმ ფაქტორების შესწავლა, თუ რატომ ანებებენ მაღალ კლასებში მოსწავლე გოგონები სკოლას თავს გათხოვების შემდეგ. 2017 წელს ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეების საჭიროების შესახებ ჩატარებული კვლევის მიხედვით, გათხოვების შემდეგ სწავლისთვის თავის დაწება შემდეგი მიზეზებით შეიძლება იყოს გამოწვეული: მშობლების სურვილი, ქმრის ოჯახის მოთხოვნა ან სირცხვილის განცდა - მათ ერიდებათ მასწავლებლებისა და სხვა ბავშვების (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 49).

სწავლის შედეგები და სკოლის დამამთავრებელი გამოცდები

ეთნიკურ უმცირესობებთან ზოგად განათლებასთან დაკავშირებული პოლიტიკის გამოწვევები და ხელმისაწვდომობის პრობლემა კარგად ჩანს მოსწავლეების სწავლის შედეგებსა და მიღწევებში.

ამ მხრივ მნიშვნელოვანია, აღინიშნოს PISA-ს 2015 წლის ანგარიში. PISA იმ კონკრეტულ ფაქტორებსა და მახასიათებლებს შეისწავლის, რომლებიც ამ კონტექსტში გავლენას ახდენენ მოსწავლის სწავლის შედეგებზე. კვლევის მიგნებები ეყრდნობა ძირითად ინდიკატორებს, რომლებიც იძლევა საბაზო

ინფორმაციას მოსწავლეების ცოდნისა და უნარების შესახებ; კონტექსტუალურ ინდიკატორებს, რომლებიც მეტყველებს ზემოთ ხსენებული უნარების კავშირის დემოგრაფიულ, სოციალურ, ეკონომიკურ თუ განათლებასთან დაკავშირებულ ცვლადებთან; ტენდენციებთან დაკავშირებულ ინდიკატორებს, რომლებიც გვაჩვენებს მოსწავლეთა შედეგებისა და კონტექსტუალური ფაქტორების ცვლილების დინამიკის სურათს (ბრეგვაძე და ბახუტაშვილი 2015, 7-9). ამ კვლევის შედეგებში მკაფიოდ ჩანს, რომ სხვადასხვა უნარებში იკვეთება განსხვავება სკოლის სტატუსის (კერძო, საჯარო), ადგილმდებარეობის (ქალაქი, სოფელი) და სწავლების ენის მიხედვით. ზოგადად, ის მოსწავლეები, რომლებმაც ტესტი აზერბაიჯანულ ენაზე შეასრულეს, საშუალოდ უფრო დაბალ შედეგს აჩვენებენ, ვიდრე ისინი, ვინც ტესტს ქართულად წერდნენ (ბრეგვაძე და ბახუტაშვილი 2015, 93).

თუ სკოლის დამამთავრებელი გამოცდების მაჩვენებლებს შევხედავთ, წლების განმავლობაში მნიშვნელოვანი სხვაობაა არაქართულენოვანი და ქართულენოვანი სკოლადამთავრებული მოსწავლეების მიღწევებს შორის. არაქართულენოვანი სკოლის კურსდამთავრებულების ჩაჭრის მაჩვენებელი (2012 წ.) სხვადასხვა საგანში 8.23%-დან 29.95%-მდე მერყეობს, როდესაც ეს მონაცემები ქართულენოვან სკოლებში 4.5%-ს არ სცდება. სკოლის დამამთავრებელი გამოცდების ჩატარების წესი განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ 2011 წლიდან დაადგინა და არსებული სასწავლო გეგმების შესაბამისად ტარდებოდა. ატესტატის ასაღებად მინიმალური კომპეტენციის დადასტურება გახდა საჭირო. ამავე წელს გამოცდები ჩატარდა შემდეგ საგნებში: ქართული ენა და ლიტერატურა, ისტორია, გეოგრაფია, ფიზიკა, ქიმია, ბიოლოგია, მათემატიკა და უცხო ენა. მოსწავლეთა დიდმა ნაწილმა ვერ გადალახა მინიმალური ზღვარი, გარდა ამისა, ძალიან დაბალი იყო საგნების მიხედვით შედეგებიც. ეს პრობლემა განსაკუთრებით თვალსაჩინო იყო არაქართულენოვან მოსწავლეებში, მის მოსაგვარებლად კი სისტემური ცვლილება არ განხორცილებულა. 2011 წელს, განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანებით, გამოიცა სპეციალური სერიის სრული ზოგადი განათლების დამადასტურებელი ატესტატები იმ მოსწავლეებისათვის, ვინც ვერ მიიღო საჭირო საგნებში შესაბამისი შეფასება, და ამასთანავე, სურვილი ჰქონდა, სწავლა სხვა ქვეყნის (სომხეთი, აზერბაიჯანი, რუსეთი) უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში გაეგრძელებინა. საქართველოსგან განსხვავებით, ზოგიერთ ქვეყანაში საატესტატო გამოცდები უმაღლეს სასწავლებელში სწავლის გასაგრძელებლად აუცილებელი პირობა არ ყოფილა (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2014, 34).

2012 წელს სკოლის საატესტატო გამოცდები მთელი საქართველოს მასშტაბით ჩატარდა, მათ შორის, არაქართულენოვან სკოლებში და მოსწავლეებს საშუალება მიეცათ, ჩაებარებინათ ქართული, როგორც მეორე ენა, ხოლო მშობლიურ ენაზე - ისტორია, გეოგრაფია, ფიზიკა, ქიმია, ბიოლოგია და მათემატიკა (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი 2012, 14). აღსანიშნავია, რომ საატესტატო გამოცდების შედეგები არც მომდევნო წლებში შეცვლილა მნიშვნელოვნად. 2014 წელს არაქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეების ჩაჭრის მაჩვენებელი გეოგრაფიაში, ბიოლოგიასა და ფიზიკაში 17%-დან 29.5%-მდე მერყეობს, ეს მაჩვენებელი ქართულენოვანი სკოლების შემთხვევაში 1.5% - 6.6%-ია. 2016 წლის საატესტატო გამოცდების შედეგები კი აჩენს მნიშვნელოვან სხვაობას რეგიონების მიხედვითაც, სამცხე-ჯავახეთსა (38.6%) და ქვემო ქართლში (36.6%) ყველაზე მაღალია გამოცდებზე ჩაჭრის მაჩვენებელი, როდესაც ეს მონაცემი თბილისში 9.6%-ს შეადგენს (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 100-101). თუ მონაცემებს უმაღლეს სასწავლებლებში სწავლის გაგრძელების კონტექსტში შევხედავთ, 2010-2013 წლებში ზოგადი უნარების ტესტში, სომხურენოვანი და აზერბაიჯანულენოვანი მოსწავლეების 27.8%-მა ვერ შეძლო მინიმალური ზღვრის გადალახვა, როდესაც ეს მაჩვენებელი ქართულენოვან აბიტურიენტებში 10%-ს არ სცდება. ამ პერიოდისთვის, არაქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეები უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში ხშირად ვერ ახერხებენ სწავლის გაგრძელებას, მიუხედავად მათი მოტივაციისა და სურვილისა. ეს კი იმით იყო გამოწვეული, რომ ვერ ახერხებდნენ სკოლის საატესტატო გამოცდების ან ერთიანი ეროვნული გამოცდების მინიმალური კომპეტენციის დაკმაყოფილებას.

უმადლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში არაქართულენოვან სტუდენტთა ჩაბარების მაჩვენებელი წლების განმავლობაში გაზრდილია, რაზეც მნიშვნელოვანი გავლენა იქონია საშეღავათო პოლიტიკამ, კერძოდ, სტუდენტებისათვის ქართული ენის მომზადების (ე.წ. 1+4) პროგრამის შეთავაზებამ. მოტივაციაზე, მიიღონ უმადლესი განათლება საქართველოში, განსაკუთრებული გავლენა იქონიეს იმავე სკოლის კურსდამთავრებულებმა, რომლებიც ამ პროგრამის მოქმედი სტუდენტები არიან (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი, 2017, 38). სტუდენტებმა სირთულეებად დაასახელეს საგამოცდო ტესტებში დაშვებული ორთოგრაფიული და გრამატიკული შეცდომები; ქართული ენის უხარისხოდ სწავლება სკოლაში ადგილობრივი ქართული ენის მასწავლებლის დაბალი ენობრივი კომპეტენციის გამო; კლასგარეშე აქტივობების სიმცირე, განსაკუთრებით, სოფლის სკოლებში, შესაბამისი ინფრასტრუქტურის არქონის გამო (სპორტული დარბაზი, კინოთეატრი, ბიბლიოთეკა, წრეები და ა.შ). (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 39).

უმაღლესი განათლება

2004 წელს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ შემუშავებული რეფორმა მიზნად ისახავდა საქართველოს უმაღლეს სასწავლებელში ჩაბარების თანაბარი პირობების შექმნას ყველა აბიტურიენტისათვის. ამ რეფორმის ფარგლებში 2005 წლიდან ერთიანი ეროვნული გამოცდების სისტემა ამოქმედდა, რომელიც უმაღლეს სასწავლებლებში მისაღები პროცესის ცენტრალიზებულად ჩატარებას გულისხმობდა. აბიტურიენტს უნდა ჩაებარებინა სამი აუცილებელი ტესტი: ქართული ენა, უნარ-ჩვევები, უცხო ენა.

2005 წელს ერთიანი ეროვნული გამოცდა ჩააბარა და სტუდენტი გახდა ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი 20 აბიტურიენტი. ეს მაჩვენებელი გაცილებით დაბალი იყო წინა წლების მონაცემებთან შედარებით (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ბ, 7). ახალმა საგამოცდო სისტემამ მკაფიოდ აჩვენა ეთნიკური უმცირესობების აბიტურიენტთა დაბალი ენობრივი და საგნობრივი კომპეტენციები. გამოვლენილი ნეგატიური ეფექტის დასაძლევად, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ ეთნიკური უმცირესობებისთვის „საშეღვათო პოლიტიკის“ განხორციელება დაიწყო (გორგაძე და ტაბატაძე 2019, 7).

აღნიშნული პოლიტიკის ფარგლებში, 2006 და 2008 წელს ცვლილებები შევიდა ერთიანი ეროვნული გამოცდების ჩატარების პროცესში. 2006 წელს აბიტურიენტებს მიეცათ შესაძლებლობა, ზოგადი უნარებისა და არჩევითი საგნების ტესტები რუსულ ენაზე ჩაებარებინათ, ასევე გაჩნდა გამოცდისთვის მოსამზადებელ კურსებზე დასწრების შესაძლებლობა.

ხსნებულის ცვლილების შედეგად, აბიტურიენტთა რაოდენობა 2006 წელს გაორმაგდა, თუმცა ეს დინამიკა არ იყო სტაბილური და ვერ შენარჩუნდა. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, პარალელურად მიმდინარე უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებების აკრედიტაციის პროცესი. უსდ-ებისადმი მოთხოვნების გამკაცრების შემდეგ, საგანმანათლებლო დაწესებულებების რიცხვი მკვეთრად შემცირდა. მარნეულის რაიონის ვერცერთმა უმაღლესმა საგანმანათლებლო დაწესებულებამ ვერ დააკმაყოფილა აკრედიტაციის მოთხოვნები და დაიხურა. ასევე გაუქმდა ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის (თსუ), სახელმწიფო პოლიტექნიკური უნივერსიტეტისა და ილია ჭავჭავაძის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის მარნეულის ფილიალები. ამავე პერიოდში ამოქმედდა „პროფესიული სასწავლებლების რეაბილიტაციის პროგრამა“, რომლის მიზანიც კაზრეთის, ახალციხის, სამცხე-ჯავახეთისა და ქვემო ქართლის რეგიონების და სხვა პროფესიული სასწავლებლების რეაბილიტაცია იყო. თუმცა ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ დაბალი პრესტიჟულობის გამო, ახალგაზრდები კოლეჯში ნაკლებად აბარებდნენ (მეხუზლა და როშე, 2009, 62-64).

საშეღვათო პოლიტიკის განხორციელებისთვის, მომდევნო ეტაპზე საჭირო გახდა მკვეთრი ცვლილებების გატარება. 2008 წელს აბიტურიენტებს შეეძლოთ ზოგადი უნარების გამოცდა სომხურ და აზერბაიჯანულ ენაზე ჩაებარებინათ, ამასთანავე, გაგრძელდა ერთიანი ეროვნული გამოცდებისათვის მოსამზადებელი პროგრამა. 2008 წელს ერთიანი ეროვნულ გამოცდებზე დარეგისტრირებულ და ჩარიცხულ ეთნიკური უმცირესობების აბიტურიენტთა რაოდენობა გაიზარდა, თუმცა, ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ ეს მხოლოდ გამოცდების მშობლიურ ენაზე ჩაბარების შესაძლებლობის ეფექტი არ ყოფილა. 2005 წელს ზოგადი განათლების შესახებ კანონის საფუძველზე, დადგინდა 12-წლიანი განათლების სისტემა, რომელიც ეტაპობრივად (2008-2009) ამოქმედდა ქართულენოვანი და არაქართულენოვანი სკოლებისთვის. ამდენად, 2008 წელს, ერთი მხრივ, იმ გარემოებამ, რომ ქართულენოვან სკოლებს არ ჰყავდათ კურსდამთავრებულები და მეორე მხრივ, ერთიანი ეროვნული გამოცდების მშობლიურ ენაზე ჩაბარების შესაძლებლობამ, გაზარდა ეთნიკური უმცირესობებისთვის უმაღლეს სასწავლებლებში ჩარიცხვის შანსები (ტაბატაძე და გორგაძე 2013, 8).

2009 წელს ზოგადი განათლების 12-წლიანი სისტემა, უკვე ეთნიკური უმცირესობების სკოლებისთვისაც ამოქმედდა, შესაბამისად, სკოლებს ამ წელს არ ჰყოლია კურსდამთავრებული. მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეებს საშუალება მიეცათ, მოსამზადებლად დამატებითი წელი გამოეყენებინათ, ვერც ამ გარემოებამ შეცვალა სურათი. ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი აბიტურიენტები მაინც არათანაბარ პირობებში იყვნენ, ქართულენოვან თანატოლებთან შედარებით (მეხუზულა და რომე 2009, 56-57).

ამდენად, 2005-2009 წლებში ეთნიკური უმცირესობების განათლების რეფორმის ფარგლებში განხორციელებულ ცვლილებებს აბიტურიენტების წვდომა უმაღლეს განათლებაზე, არ გაუზრდია. საჭირო გახდა დამატებითი მექანიზმების შემუშავება, რომლებიც უმაღლეს სასწავლებლებში ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი სტუდენტების წილს გაზრდიდა. ამ მიზნით, 2009 წლის 19 ნოემბერს უმაღლესი განათლების კანონში შევიდა ცვლილებები, რომელთა საფუძველზეც, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ ამოქმედა კვოტირების სისტემა. კვოტირება დასახელდა დროებით მექანიზმად, რომლის მოქმედების ვადადაც 2010 - 2019 წლები განისაზღვრა. დადგინდა სტუდენტთა კვოტა და ის უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებები, რომლებიც განხორციელებდნენ ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამას (ე.წ. 1+4). პროგრამის განმახორციელებელი უსდ-ებისთვის ერთიან მიღებაში პროგრამის სტუდენტთა წილი დადგინდა. მისაღები საერთო რაოდენობის 5-5% სომხურენოვანი და აზერბაიჯანულენოვანი აბიტურიენტებისთვის იყო განსაზღვრული, ხოლო 1-1% - ოსურენოვან და აფხაზურენოვანთათვის. უნივერსიტეტებს სტუდენტთა მისაღები ადგილების რაოდენობის შეცვლა შეეძლოთ, მათი გადაწყვეტილებისა და საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს თანხმობის საფუძველზე. ამ პროგრამაზე სწავლის მსურველებს მხოლოდ ზოგადი უნარების აზერბაიჯანულენოვანი, სომხურენოვანი, ოსურენოვანი და აფხაზურენოვანი გამოცდა უნდა ჩაებარებინათ (ტაბატაძე და გორგაძე 2016, 12).

სამეღვათო პოლიტიკის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი იყო ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ სტუდენტთა დაფინანსების საკითხიც. 2013 წლიდან, სახელმწიფო გრანტით წელიწადში 100 სომხურენოვანი და 100 აზერბაიჯანულენოვანი სტუდენტი ფინანსდება. დამატებით 100 აზერბაიჯანულენოვან სტუდენტს კი, ორგანიზაცია „სოკარი“ აფინანსებს. კვოტირების სისტემის შემოღებამ და დაფინანსების გაჩენამ 2010-2013 წლებში, გაზარდა ეთნიკური უმცირესობების აბიტურიენტთა ქართულ უმაღლეს სასწავლებლებში ჩაბარების შესაძლებლობა (ტაბატაძე და გორგაძე 2013, 26).

ამ პერიოდში უმაღლეს საგანმანათლებლო სისტემაში განხორციელდა რამდენიმე მნიშვნელოვანი ცვლილება. 2013 წელს (24 ივნისის 79/5 ბრძანებით), მთავრობის მიერ განისაზღვრა უმაღლესი განათლების პრიორიტეტული მიმართულებები, რომლებიც ითვალისწინებდა კონკრეტული დარგების ხელშეწყობას. სახელმწიფო აფინანსებდა უმაღლეს საგანმანათლებლო პროგრამებს, რათა გაეზარდათ აბიტურიენტების ამ მიმართულებით დაინტერესება. თუმცა მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ამ სიახლით სარგებლობა 2012 წელს ჩარიცხული ეთნიკური უმცირესობების სტუდენტებისთვის ხელმიუწვდომელი იყო, ვინაიდან არცერთ საკანონმდებლო აქტში არ ყოფილა ჩანაწერი, თუ როგორ უნდა ჩარიცხულიყვნენ ისინი სახელმწიფოს მიერ დაფინანსებულ საგანმანათლებლო პროგრამებზე. ეთნიკური უმცირესობების სტუდენტების პრიორიტეტულ პროგრამებზე მოხვედრის მექანიზმის ამოქმედების შემდეგაც კი, მათთვის მაინც შეუძლებელი იყო ამ პროგრამით სრულფასოვნად სარგებლობა. ქართულენოვანი აბიტურიენტებისგან განსხვავებით, ეთნიკურ უმცირესობებს, თუკი გრანტი არ ჰქონდათ მოპოვებული, სწავლის საფასურის გადახდა უწევდათ (ტაბატაძე და გორგაძე 2013, 26-27).

2013 წელს მისაღებ გამოცდებთან დაკავშირებით კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ცვლილება განხორციელდა. იმ სტუდენტებს, რომლებსაც გადალახული ჰქონდათ მინიმალური კომპეტენციის ზღვარი და ვერ მოხვდნენ სასურველ უნივერსიტეტსა თუ ფაკულტეტზე, მეორადი ჩარიცხვის

შესაძლებლობა მიეცათ. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ ეთნიკური უმცირესობების აბიტურიენტებზე არც ეს ცვლილება გავრცელებულა (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ბ, 26-27).

რაც შეეხება აბიტურიენტთა დინამიკას ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე, 2010-2015 წლებში აზერბაიჯანულენოვან და სომხურენოვან აბიტურიენტთა ჩაჭრის მაჩვენებელი მაინც საკმაოდ მაღალია, საშუალოდ 30%-ს შეადგენს და ქართულენოვან აბიტურიენტთა შედეგებს აღემატება (ტაბატაძე და გორგაძე 2016, 18-23).

ზოგადად, შეიძლება ითქვას, რომ განხილული პრობლემებისა და მნიშვნელოვანი ხელისშემშლელი ფაქტორების მიუხედავად, გაიზარდა ქართულ უმაღლეს სასწავლებლებში ჩაბარების მსურველთა რაოდენობა. 2011 წლის მონაცემთან შედარებით, 2017 წელს ოთხჯერ მეტი სტუდენტობის მსურველი იყო. ასევე მზარდია იმ სტუდენტების რაოდენობა, ვინც გადალახა ზოგადი უნარების მინიმალური ზღვარი და ჩააბარა პროგრამაზე. 2010 - 2011 სასწავლო წელს ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე 331 სტუდენტი ირიცხებოდა, ხოლო 2017-2018 სასწავლო წელს სტუდენტების რაოდენობა 140%-ით (792) გაიზარდა (ხარატაიანი და ნაჭყებია 2018, 3).

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამა („1+4“)

2009 წელს საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ უმაღლესი განათლების შესახებ კანონში შეტანილი ცვლილებების საფუძველზე, შეიქმნა ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამა. ამ პროგრამის მიზანი იყო, გაეზარდა ეთნიკური უმცირესობების ხელმისაწვდომობა საქართველოში უმაღლეს განათლებაზე და გარდა ამისა, ხელი შეეწყოს სწავლის მოტივაციისა და ინტეგრაციისთვისაც.

აღნიშნული ცვლილებებით სომხურენოვან და აზერბაიჯანულენოვან აბიტურიენტებს შესაძლებლობა მიეცათ, უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში მოსახვედრად, ზოგად უნარებში ტესტი მშობლიურ ენაზე ჩაებარებინათ. ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაში იგულისხმება უმაღლესი განათლების დაწესებულებაში ქართული ენის ინტენსიური შესწავლა ერთი წლის განმავლობაში, ასევე, იმ უნარ-ჩვევების განვითარება, რაც საჭიროა ქართულ ენაზე უმაღლესი განათლების მისაღებად და ბაკალავრიატის, დიპლომირებული მედიკოსის/სტომატოლოგის/ვეტერინარის ან დიპლომირებული სპეციალისტის საგანმანათლებლო პროგრამით სწავლის გასაგრძელებლად. პროგრამის წარმატებით დასრულების და გამოცდის ჩაბარების შემდეგ, სტუდენტს შეუძლია, სწავლა სასურველ საბაკალავრო პროგრამაზე განაგრძოს (ხარატაიანი და ნაჭყებია 2018, 3).

ზემოთ აღნიშნული პროგრამა განსაზღვრული იყო, როგორც დროებითი დამხმარე მექანიზმი ეთნიკური უმცირესობების აბიტურიენტებისათვის უმაღლეს სასწავლებლებში მოსახვედრად. მისი დასრულების ვადად 2018-2019 სასწავლო წელი დასახელდა. ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამისთვის ასევე დადგინდა მისაღებ სტუდენტთა კვოტები (სომხურენოვანი და აზერბაიჯანულენოვანი სტუდენტებისთვის მისაღებ სტუდენტთა საერთო რაოდენობის 5-5%, ხოლო ოსურენოვანი და აფხაზურენოვანი აბიტურიენტებისათვის 1-1%) (ხარატაიანი და ნაჭყებია 2018, 6).

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის აკრედიტაცია 2012-2013 სასწავლო წლის დაწყებამდე განხორციელდა. პროგრამის ხანგრძლივობა შეადგენს 1 წელს, და ამ ერთი წლის განმავლობაში სტუდენტმა 60 კრედიტი უნდა დააგროვოს. ამ პროგრამის დასრულების შემდეგ, უსდ გასცემს სერტიფიკატს. უნდა აღინიშნოს, რომ პროგრამების ხელახალი აკრედიტაცია ზოგიერთ უმაღლეს სასწავლებელში 2016 წელს უნდა განხორციელებულიყო, თუმცა უმაღლესი განათლების შესახებ კანონში შეტანილი ცვლილებების საფუძველზე, პროგრამების რეაკრედიტაციის ვადა გახანგრძლივდა (ტაბატაძე და გორგაძე 2016, 14-15).

ქართული ენის პროგრამის ხელახალი აკრედიტაცია, 2019 წლის ნოემბრის მდგომარეობით, გავლილი აქვს ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტს და სამცხე-ჯავახეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტს, ხოლო სხვა პროგრამები აკრედიტაციისათვის საჭირო შეფასების რეჟიმში არიან. დღევანდელი მდგომარეობით, აკრედიტებული პროგრამები მოქმედებს 11 სახელმწიფო უნივერსიტეტში: ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტში, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში, სოხუმის სახელმწიფო უნივერსიტეტში, სამცხე-ჯავახეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტში, საქართველოს ტექნიკურ უნივერსიტეტში, საქართველოს სახელმწიფო სამედიცინო უნივერსიტეტში, გორის სასწავლო უნივერსიტეტში, ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტში, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტში, იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტსა და პოლიციის აკადემიაში (გორგაძე 2020, 22).

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამას ყველა უნივერსიტეტში საერთო მიზნები და ამოცანები აქვს, ისინი ენობრივი კომპეტენციების განვითარებაზეა მიმართული. უსდ-ები ძირითადად ორიენტირებული არიან შემდეგი კომპეტენციების განვითარებაზე: წერა, კითხვა, მოსმენა, ლაპარაკი. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ სასწავლო პროგრამის კონცეფცია და მეთოდური მიდგომები უნივერსიტეტების მიხედვით განსხვავებულია. მაგალითად, განსხვავებულ პრაქტიკას ვხვდებით ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში, რომლის მიდგომაც ეფუძნება ენისა და საგნის ინტეგრირებულ სწავლებას. პროგრამაში ენის სწავლება კომპეტენციების მიხედვით არ არის დაყოფილი და სხვადასხვა საგნის მეშვეობით სტუდენტებს უვითარდებათ ენის კომპეტენციაც და პრაქტიკული უნარ-ჩვევებიც (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ბ, 64).

პროგრამის განმახორციელებელი უმაღლესი სასწავლებლები იღებენ ვალდებულებას, სტუდენტები ერთი წლის განმავლობაში მოამზადონ საბაკალავრო საფეხურისთვის და მათი ენის ცოდნა შეესაბამებოდეს მინიმუმ B2 დონეს. ამ მიზნის მიღწევა ბევრ სირთულესთან არის დაკავშირებული, მათ შორის, სტუდენტების განსხვავებულ ენობრივ კომპეტენციებთან, პროგრამის დასაწყისისთვის. მიუხედავად იმისა, რომ არაქართულენოვანი სკოლის ატესტატი გულისხმობს კურსდამთავრებულთა ენობრივ კომპეტენციას მინიმუმ B1 დონეზე, სკოლა რეალურად ვერ უზრუნველყოფს ამ მიზნის მიღწევას. ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე ჩარიცხული სტუდენტები, შესაძლოა, განსხვავებულად ფლობდნენ ქართულ ენას. უნივერსიტეტების ნაწილი ამ გარემოებიდან გამომდინარე, ცოდნის დონის მიხედვით გადანაწილების პრაქტიკას მიმართავს. მაგალითად, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი და თბილისის ივ. ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი სწავლის დასაწყისში ატარებენ ენის ცოდნის დასადგენ ტესტს, რის საფუძველზეც სტუდენტები შესაბამის ჯგუფებში ნაწილდებიან (ნულოვანი ცოდნა, A1, A2). არსებობს განსხვავებული პრაქტიკებიც, მაგალითად: ახალციხის უნივერსიტეტში წინასწარ არ ფასდება ენის ცოდნა და სხვადასხვა ენობრივი კომპეტენციის მქონე სტუდენტები ერთ ჯგუფში სწავლობენ. უნდა აღინიშნოს, რომ მიუხედავად იმისა, ანაწილებენ თუ არა უსდ-ები სტუდენტებს ენის კომპეტენციის მიხედვით ჯგუფებად, სასწავლო კურსები დიფერენცირებული არ არის (ხარატაიანი და ნაჭყებია 2018, 10).

პრობლემური საკითხია ქართული ენის სტანდარტის არარსებობა, რომელიც ქართულის ცოდნის მინიმალურ კომპეტენციას დაადგენდა. შესაბამისად, არ არსებობს უნიფიცირებული ტესტი, რომლის მიხედვითაც განსაზღვრავდნენ უნივერსიტეტები სტუდენტთა ენის ცოდნის დონეს. ბოლო პერიოდში დაიწყო საუბარი სტანდარტის დამდგენი ტესტის შემუშავების შესახებ. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ პროცესს აბრკოლებს განსხვავებული ხედვები იმის შესახებ, თუ ვისი კომპეტენცია და პასუხისმგებლობა შეიძლება იყოს მისი შემუშავება (ხარატაიანი და ნაჭყებია 2018, 17-18).

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის გამოწვევად რჩება ისიც, რომ წლის განმავლობაში დაგროვებული 60 კრედიტი ყოველთვის არ ნიშნავს კურსდამთავრებულის საბაკალავრო საფეხურისთვის საკმარის ენობრივ კომპეტენციას. ერთი წელი საკმარისი არ არის ყველასთვის, განსაკუთრებით კი, დაბალი ენობრივი კომპეტენციის მქონე სტუდენტებისათვის. მცირე რაოდენობით, თუმცა არიან სტუდენტები, რომელთაც პროგრამის საწყის ეტაპზევე აქვთ მაღალი ენობრივი

კომპეტენცია და მათთვის ეს პროგრამა სიახლეს არ შეიცავს. ზემოთ აღნიშნული გარემოება მიუთითებს, რომ არსებული პროგრამები მოუქნელია და სათანადოდ არ ითვალისწინებს სტუდენტების საჭიროებებს. უმაღლესი სასწავლებლები განსხვავებულ პრაქტიკებს იყენებენ ენობრივი კომპეტენციის ამაღლების მიმართულებითაც. მაგალითად, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში იმ სტუდენტებს, რომელთაც დაბალი ენობრივი კომპეტენცია აქვთ, სასწავლო წლის ბოლოს საშუალება ეძლევათ, გაიარონ დამატებითი საკონტაქტო საათები (6 საათი) (ტაბატაძე და გორგაძე 2013, 75). პროგრამის განმახორციელებელი უსდ-ებისთვის გამოწვევას წარმოადგენს ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელოებიც, განსაკუთრებით, პროგრამის ამოქმედების პირველ ეტაპზე. დღეს თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტსა და ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში ადგილზე შექმნილი სახელმძღვანელოებით ისწავლება (ხარატაიანი და ნაჭყებია 2018, 12).

პროგრამის შესახებ ჩატარებულ კვლევებზე დაყრდნობით შეიძლება ითქვას, რომ ქართული ენის მომზადების პროგრამას, გარდა ენის სწავლებისა, საუნივერსიტეტო სივრცესთან ადაპტაციის ფუნქციაც აქვს (ხარატაიანი და ნაჭყებია 2018, 22). ამ პროცესში პროგრამის მონაწილეები განსაკუთრებით აღნიშნავენ ლექტორების როლსა და დახმარებას (ტაბატაძე და გორგაძე 2019, 6). ზოგადად, სტუდენტების მიმართება მასწავლებლებთან/ლექტორებთან დადებითია, თუმცა პროგრამის პირველ წლებში, გვხვდება ეთნიკური ჯგუფებისა და სტუდენტებისადმი არატოლერანტული განწყობების გამოვლენის შემთხვევებიც (ტაბატაძე და გორგაძე 2013ბ, 81).

მიუხედავად კვორტრების სისტემის შედეგად ქართულ უსდ-ებში ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ სტუდენტთა რაოდენობის მზარდი ტენდენციისა, მნიშვნელოვანია, ყურადღება გავამახვილოთ სწავლის მიტოვებისა და დასრულების მაჩვენებლებზე. ქართულ ენაში მომზადების პროგრამისთვის დღემდე გამოწვევად რჩება სწავლის მიტოვების მაჩვენებელი.

პროგრამა დასრულებულად ითვლება, თუ სტუდენტი შეძლებს ერთი წლის ბოლოს დაადასტუროს ქართული ენის ცოდნის საბაკალავრო საფეხურის შესაბამისი დონე. არსებული მონაცემების თანახმად, საკმაოდ მაღალია ქართული ენის მოსამზადებელ კურსზე სტუდენტთა ჩაჭრის მაჩვენებელი. ასეთ შემთხვევებში სტუდენტებს საშუალება ეძლევათ, ხელმეორედ გაიარონ პროგრამა სახელმწიფოს დაფინანსებით, თუმცა ამ შემთხვევაში, საბაკალავრო საფეხურის ერთი წლის საფასურის გადახდა დამოუკიდებლად უწევთ. ეს გარემოებაც, შესალოა, გახდეს სწავლის მიტოვების ერთ-ერთი მიზეზი (ხარატაიანი და ნაჭყებია 2018, 12).

აღსანიშნავია ისიც, რომ ქართული ენის პროგრამის დასრულების მაჩვენებელი უნივერსიტეტების მიხედვით სხვადასხვაგვარია, რაც მეტყველებს უნივერსიტეტებში არსებული შეფასების სისტემის, ენის ცოდნის მინიმალური კომპეტენციის ზღვრისა და მიდგომის განსხვავებულობაზე. მაგალითად, საქართველოს ტექნიკურ უნივერსიტეტში, 2018-2019 სასწავლო წლის მონაცემებით, სტუდენტთა მხოლოდ 7%-მა ვერ შეძლო სწავლის გაგრძელება საბაკალავრო საფეხურზე, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში 2018 წელს ჩაჭრილ სტუდენტთა რაოდენობა 35%-ს, 2019 წელს კი - 64%-ს აღემატებოდა (გორგაძე 2020, 24-25). ჯამურად, 2014-2017 წლებში საბაკალავრო საფეხურის პირველ კურსზე სწავლა განაგრძო 2013-2016 წელს პროგრამაზე ჩარიცხულთა 69%-მა. არსებული გარემოება, შესაძლებელია, საბაკალავრო საფეხურზე ქართულ ენაზე სწავლის სირთულით და არაქართულენოვან სკოლებში მიღებული განათლების დაბალი ხარისხითაც აიხსნას. ბაკალავრიატის დასრულება 2014 წლიდან 2017 წლის ჩათვლით, 2010-2013 წლის მოსამზადებელ პროგრამაზე ჩაბარებულ სტუდენტთა 12.4%-მა შეძლო (ხარატაიანი და ნაჭყებია 2018, 8). რაც შეეხება დასრულების მაჩვენებელს, ისიც საკმაოდ განსხვავებულია უსდ-ების მიხედვით. კურსდამთავრებულთა წილი განსაკუთრებით დაბალია თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტში, სახელმწიფო სამედიცინო უნივერსიტეტში, საქართველოს ტექნიკურ უნივერსიტეტსა და ილიას უნივერსიტეტში, განსხვავებით სამცხე-ჯავახეთის და სოხუმის უნივერსიტეტებისაგან, სადაც პროგრამის მეტი სტუდენტი ასრულებს საბაკალავრო საფეხურს (ტაბატაძე და გორგაძე 2019, 29).

ქართული ენის მოსამზადებელი პროგრამა, დღეის მდგომარეობით, ხორციელდება 11 უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში, თუმცა 2017 წლის მონაცემებით, სტუდენტთა უმეტესობა (96%) გადანაწილებულია 5 უნივერსიტეტში. ჩარიცხულთა უმეტესი წილი ივ. ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტზე მოდის, ხოლო შედარებით ნაკლები - თბილისის სახელმწიფო სამედიცინო უნივერსიტეტსა და სამცხე-ჯავახეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტზე (ხარატიანი და ნაჭყებია 2018, 9). აქვე აღსანიშნავია, რომ სტუდენტთა მხრიდან მოთხოვნა იმ უნივერსიტეტებზეა, რომლებიც თბილისში ან იმ ლოკაციებზეა განთავსებული, სადაც ეთნიკური უმცირესობები კომპაქტურად არიან განსახლებულნი. მნიშვნელოვანია ითქვას, რომ ახალციხის უნივერსიტეტში სტუდენტთა მოთხოვნა აღემატება მისაღები ადგილების რაოდენობას, რაც, შესაძლებელია, გეოგრაფიულად ხელმისაწვდომობით აიხსნას (ხარატიანი და ნაჭყებია, 2018, 17).

მნიშვნელოვანი ასპექტია აბიტურიენტების ინფორმირებულობა და ის ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს მათ არჩევანზე - უნივერსიტეტსა და პროგრამასთან დაკავშირებით. ჩატარებულ კვლევებზე დაყრდნობით, ძირითადი წყაროა ქართული ენის მასწავლებლები, დირექტორები და ინტერნეტი. აღსანიშნავია, რომ ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სტუდენტებისათვის ინფორმაციის მნიშვნელოვანი წყაროა „სტუდენტი, რომელიც განათლებას ამავე ფორმატით იღებდა“. არსებულ მონაცემებზე დაყრდნობით, საშუალოდ პოლიტიკაზე ინფორმირება არ ატარებს სისტემურ ხასიათს და დამოკიდებულია საცხოვრებელ ადგილზე. მაგალითად, იქ, სადაც არ ცხოვრობს „მონდომებული“ ქართული ენის მასწავლებელი, დირექტორი ან ამ პროგრამის სტუდენტი, ინფორმირებულობის ხარისხი ძალიან დაბალია (ხარატიანი და ნაჭყებია 2018, 19-20).

რაც შეეხება პროფესიის არჩევას, ჩატარებული კვლევების მიხედვით, შეგვიძლია გამოვყოთ რამდენიმე მნიშვნელოვანი მიზეზი, რომელიც გავლენას ახდენს აბიტურიენტების გადაწყვეტილებაზე - „უნივერსიტეტის პრესტიჟულობა“, „სწავლის ხარისხი“ და „გეოგრაფიული ხელმისაწვდომობა“. თუმცა, უნივერსიტეტების მიხედვით, ამ შემთხვევაშიც ვხვდებით განსხვავებას. მაგალითად, თსუ-ს შემთხვევაში, გარდა „პრესტიჟულობისა“, სტუდენტები მის ისტორიულობაზე ამახვილებენ ყურადღებას, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სტუდენტების შემთხვევაში კი, უფრო მეტად პროგრამის ეფექტიანობა და ენის ცოდნისთვის საჭირო უნარების განვითარება სახელდება. რეგიონის უნივერსიტეტების არჩევის შემთხვევაში, გადამწყვეტი ფაქტორი საცხოვრებელთან სიახლოვეა. თუმცა თბილისის უმაღლესი სასწავლებლების დასრულების შემთხვევაში, მათ მეტად აქვთ მოლოდინი, რომ უკეთესი სწავლის და დასაქმების შესაძლებლობა ექნებათ (ხარატიანი და ნაჭყებია 2018, 22).

ქართული ენის მომზადების პროგრამის კურსდამთავრებულთა მონაცემების ანაზღაურებზე დაყრდნობით, შეიძლება ითქვას, რომ განსაკუთრებული პოპულარობით ორი მიმართულება სარგებლობს - ბიზნესის ადმინისტრირება (თსუ-ს კურსდამთავრებულთა 29%, ილიაუნის - 21%; სამცხე-ჯავახეთის - 51%) და ჰუმანიტარული მეცნიერებები (თსუ-ს 30%; ილიაუნის - 34 %; სამცხე-ჯავახეთის უნივერსიტეტის - 36%). შედარებით ნაკლებია იმ სტუდენტთა რიცხვი, ვინც იურიდიული ფაკულტეტი (თსუ-ს პროგრამის კურსდამთავრებულთა 13%, ილიას უნივერსიტეტის და სამცხე-ჯავახეთის უნივერსიტეტის 6-6%) და სოციალური და პოლიტიკური მეცნიერებები (თსუ-ს კურსდამთავრებულთა 8,5%, ილიას უნივერსიტეტის - 16%, სამცხე-ჯავახეთის უნივერსიტეტს ეს მიმართულება არ აქვს) აირჩია. მცირეა იმ კურსდამთავრებულთა მაჩვენებელიც, ვინც ირჩევს განათლების მიმართულებას (თსუ - 1%, ილიაუნი - 2%, სამცხე-ჯავახეთი - 4%) (ტაბატაძე და გორგაძე 2019, 26). ასევე აღსანიშნავია, რომ მოსამზადებელ პროგრამაზე სწავლის პერიოდში სტუდენტები უფრო დარწმუნებულები არიან პროფესიის არჩევანის სისწორეში, ვიდრე საბაკალავრო საფეხურზე გადასვლის შემდეგ, როდესაც უშუალო შეხება აქვთ არჩეულ პროფესიასთან (ხარატიანი და ნაჭყებია 2018, 22).

ინტეგრაცია

საწყის ეტაპზე, სასწავლო პროგრამით განსაზღვრული 60 კრედიტი მხოლოდ ქართული ენის სწავლების კომპონენტებს მოიცავდა და ნაკლებად იყო გათვალისწინებული ინტეგრაციის საკითხი. 2014 წლის მონაცემებით, პროგრამის მიღმა ექსტრაკურსულარული აქტივობები, პრობლემა იყო. მომდევნო წლებში გატარებული ცვლილებების მიუხედავად, 2016 წელს კვლევაში მონაწილე სტუდენტთა მესამედზე მეტი (36.6%) ჩართულობას ამგვარ აქტივობებში საშუალოზე დაბალი მაჩვენებლით აფასებს (ტაბატაძე და გორგაძე 2016, 88). 2018 წლის კვლევის მონაცემებზე დაყრდნობით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ენის აკადემიურ სწავლებასთან ერთად, ინტეგრაციაზე მიმართული აქტივობები, სტუდენტებს ეხმარება, ენის ცოდნა გამოიყენონ პრაქტიკაში და მეტად ჩაერთონ სასწავლო პროცესში. აღსანიშნავია უნივერსიტეტების განსხვავებული მიდგომა ამ კომპონენტთან დაკავშირებითაც. აკადემიურ პროგრამაში ინტეგრაცია როგორც კონცეფციის ნაწილი, მხოლოდ ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტს აქვს. აქ ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების გარდა, მნიშვნელოვანი ადგილი ეთმობა ეთნიკური უმცირესობების კულტურისა და ტრადიციების გაცნობასა და პოპულარიზაციას, როგორც ქართველი, ისე ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელთათვის (გორგაძე 2020, 27).

ინტეგრაციის თვალსაზრისით, ასევე ძალიან მნიშვნელოვანია „ტოლერანტობის, სამოქალაქო ცნობიერების და ინტეგრაციის მხარდაჭერის“ [PITA] პროგრამის ფარგლებში, ახალგაზრდული კლუბების მუშაობა ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტსა და თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტში (ხარატაიანი და ნაჭყებია 2018, 4). ამერიკის საერთაშორისო დახმარების ფონდის (USAID) მიერ დაფინანსებული პროექტი PITA, მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ახალგაზრდული ცენტრებისა და კლუბების მეშვეობით ინტეგრაციის კომპონენტის გაძლიერებაში (გორგაძე 2020, 26). ამ მიმართულებით, ასევე უნდა აღინიშნოს ე.წ. ტუტორიუმის პროგრამა, რომელიც 2010 წლიდან ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში, და 2015 წლიდან თბილისის ივ. ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტში ხორციელდება და გულისხმობს ბაკალავრიატის ან სამაგისტრო საფეხურის ქართულენოვანი სტუდენტების მიერ მოსამზადებელი კურსის სტუდენტისათვის დახმარების გაწევას (ხარატაიანი და ნაჭყებია, 2018, 10-15). პროგრამის მონაწილე სტუდენტებთან ჩატარებულ კვლევებში ჩანს, რომ მათთვის ტუტორიუმის პროგრამა მნიშვნელოვანი დამხმარე ინსტრუმენტია როგორც საუნივერსიტეტო, ისე, ზოგადად, ახალ სივრცეში დამკვიდრებისა და ინტეგრაციისათვის (ხარატაიანი და ნაჭყებია 2018, 27).

ინტეგრაციის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კომპონენტია სომხურენოვანი და აზერბაიჯანულენოვანი სტუდენტების ერთდროულად ჩართვა სასწავლო პროცესში. მსგავსი პრაქტიკა გვხვდება ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში, სადაც სტუდენტებს პირველივე სემესტრიდან აქვთ ერთობლივი ლექციები და შენობაში ქართულენოვან სტუდენტებთან ერთად არიან განაწილებულნი. განსხვავებული სურათია თსუ-ში, სადაც არაქართულენოვანი სტუდენტები სხვა შენობაში სწავლობენ და დაყოფილები არიან ჯგუფებად ეთნიკური ნიშნით. ერთობლივ ჯგუფში სწავლას კი მეორე სემესტრიდან აგრძელებენ. ამის გამო, პროგრამის სტუდენტები ნაკლებად არიან ინფომირებულნი უნივერსიტეტში მიმდინარე სხვადასხვა საგანმანათლებლო და კულტურული ღონისძიების შესახებ. კვლევის თანახმად, სტუდენტები უპირატესობას ანიჭებენ პირველივე დღიდან ერთიან ჯგუფებში სწავლას და ამ გამოცდილებას დადებითად აფასებენ (ხარატაიანი და ნაჭყებია 2018, 27).

გარდა სასწავლო პროცესში არსებული გამოწვევებისა, პროგრამაზე ჩარიცხული სტუდენტებისთვის პრობლემურია საბინაო და სატრანსპორტო საკითხები. იმ სტუდენტებს, რომლებიც რეგიონებიდან თბილისში ჩადიან სასწავლებლად, უწევთ საცხოვრებელზე ზრუნვა და უცხო გარემოსთან ადაპტაცია. სტუდენტებს, რომლებიც მათ რაიონულ ცენტრში მდებარე უნივერსიტეტებში აბარებენ, ექმნებათ მგზავრობის პრობლემა, როგორც საფასურის, ისე ტრანსპორტის განრიგის თვალსაზრისით (ტაბატაძე და გორგაძე 2013b, 87-88).

ინტეგრაციის მიმართულებით სხვადასხვა აქტივობა ხორციელდება, 2017 წელს უმაღლესი სასწავლებლების თანამშრომლობით შემუშავდა ზოგადსაუნივერსიტეტო აკადემიური კურსი - „ტოლერანტობა და მრავალფეროვნება“. ასევე დაარსდა ქსელი, რომელშიც შედის 14 ქართული ენის პროგრამის განმახორციელებელი სახელმწიფო და კერძო უნივერსიტეტი (გორგაძე 2020, 26). მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ გარემო, რომელშიც პროგრამაში ჩართული სტუდენტები სწავლობენ, ქართულენოვან სტუდენტებთან ინტეგრაციისათვის არ არის საკმარისად ხელშემწყობი. ეს, თავის მხრივ, აისახება უნივერსიტეტის მიღმა, სხვა ადამიანებთან კომუნიკაციაზე. პროგრამის მონაწილე სტუდენტები მიიჩნევენ, რომ მნიშვნელოვანია, ტარდებოდეს მეტი ღონისძიება, რომელიც ქართველებსა და ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებს მეტი კომუნიკაციის შესაძლებლობას მისცემდა (ხარატიანი და ნაჭყებია 2018, 27).

შეჯამების სახით შეიძლება ითქვას, რომ ქართულ ენაში მომზადების პროგრამა, როგორც სახელმწიფო ენის სწავლების, ისე ინტეგრაციის თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანი მექანიზმია. წლების მიხედვით, ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი სტუდენტების რაოდენობა მზარდია, 2018 წელს საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში ჩაირიცხა 908 აბიტურიენტი. სახალხო დამცველის 2018 წლის ანგარიშის მიხედვით, აღნიშნული პროგრამა სამოქალაქო ინტეგრაციის ხელშეწყობის თვალსაზრისით, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი და წარმატებული პროგრამაა. თუმცა პრობლემად რჩება კურსდამთავრებულთა დასაქმება (სახალხო დამცველის აპარატი 2018, 387).

სტაჟირების პროგრამა

სახელმწიფოში არსებული სტაჟირების სისტემა 2014 წლიდან მიღებული სამთავრობო დადგენილებით, „საჯარო დაწესებულებაში სტაჟირების გავლის წესისა და პირობების შესახებ“. მოქმედებს. სახელმწიფო პროგრამის (საქართველოს მთავრობის დადგენილება №410, 2014) დებულების მიხედვით, განსაზღვრულია სტაჟირების მიზნები. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ ერთიანი სტაჟირების პროგრამა არ იყო სათანადოდ ინკლუზიური და არ ითვალისწინებდა ეთნიკური უმცირესობების ჩართვის ხელშეწყობას. 2017 წელს, ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამით მოსარგებლე პირებისთვის, შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში სახელმწიფო მინისტრის აპარატმა სტაჟირების პროგრამის კონცეფცია შეიმუშავა. ამავე წელს განხორციელდა მისი საპილოტე ვერსია. ეს ინიციატივა გაეროს ასოციაციის, „აშშ-ის საერთაშორისო განვითარების სააგენტოს“ მიერ დაფინანსებული „ტოლერანტობის, სამოქალაქო ცნობიერებისა და ინტეგრაციის პროგრამის“ მხარდაჭერით განხორციელდა. ამ პროგრამის ფარგლებში 1+4 პროგრამის 65 სტუდენტსა და კურსდამთავრებულს, საჯარო უწყებაში სტაჟირების გავლის შესაძლებლობა მიეცა. 2018 წელს აღნიშნულ დადგენილებაში შევიდა ცვლილება (საქართველოს მთავრობის დადგენილება №547, 2017), რომლის თანახმადაც, საქართველოში მცხოვრებ ეთნიკური უმცირესობებს მიეცათ შესაძლებლობა, საბაკალავრო საფეხურზე მიეღოთ პროფესიული გამოცდილება. ყურადღება გამახვილდა მათი ჩართულობის მნიშვნელობასა და ხელშეწყობაზე (გორგაძე 2019, 5-14). თუმცა ეს ცვლილება არ ითვალისწინებდა 1+4 პროგრამის სტუდენტთათვის სტაჟირების კვოტის განსაზღვრას, სტაჟირების გამვლელთა საერთო რაოდენობაში. ამიტომ 1+4 პროგრამის სტუდენტების სტაჟირორთა რაოდენობა შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის სამინისტროს საჯარო უწყებებთან მოლაპარაკების შედეგად განისაზღვრება.

ამ ხნის განმავლობაში გატარებული ცვლილებების მიუხედავად, რომლებმაც გარკვეული პოზიტიური შედეგები გამოიღო კიდევ, მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ 1+4 პროგრამის მონაწილეთა სტაჟირება კვლავ ერთიანი სტაჟირების სისტემის მიღმა რჩება. თუ პროგრამას, ზოგადად, კოორდინაციას უწევს დასაქმების საჯარო ბიურო, ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის მონაწილეთა სტაჟირებას შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი ახორციელებს (გორგაძე 2019, 15-16).

ზოგადად, არსებული კვლევების მიხედვით, ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის მონაწილეები დადებითად ახასიათებენ სტაჟირების პროცესს, თუმცა ნაკლებად მიიჩნევენ ამ გამოცდილებას დასაქმების შესაძლებლობად. ისინი საუბრობენ პროგრამის დახვეწისა და გაუმჯობესების მნიშვნელობაზე. რაც შეეხება სტაჟირების მიმდებ ორგანიზაციებს, მათთან თანამშრომლობაშიც ჩანს სისტემური პრობლემები, როგორცაა არაინფორმირებულობა, არასაკმარისი მზაობა და დამსაქმებლისა და სტუდენტების მოლოდინებს შორის აცდენა (გორგაძე 2019, 33).

დასაქმება

სამეღვათო პოლიტიკაზე მსჯელობისას მნიშვნელოვანი საკითხია დასაქმება, თუმცა აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ინფორმაცია პროგრამის კურსდამთავრებულთა დასაქმების შესახებ, სფეროებისა და წლების მიხედვით, ხელმიუწვდომელია. რაც შეეხება დასაქმების მაჩვენებელს ქვეყნის მასშტაბით, 2017 წლის საქსტატის მონაცემებიდან ჩანს, რომ ახალგაზრდებისთვის, მათ შორის, სტუდენტებისა და კურსდამთავრებულებისათვის, დასაქმება პრობლემური საკითხია (გორგაძე და ტაბატაძე 2019, 24).

2019 წელს პროგრამის შესახებ ჩატარებული კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით, შეიძლება ითქვას, რომ კურსდამთავრებულებისათვის დასაქმების სირთულედ ვაკანსიების ნაკლებობა, ქართული ენის არასაკმარისი ცოდნა და სასკოლო საფეხურზე მიღებული განათლების დაბალი ხარისხი სახელდება. კვლევაში მონაწილე კურსდამთავრებულები ქსენოფობიურ განწყობებს ნაკლებად მიიჩნევენ დასაქმებისთვის ხელისშემშლელ ფაქტორებად. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს სტუდენტთა და კურსდამთავრებულთა დაბალი ინფორმირებულობა ქვეყანაში არსებული დასაქმების შესაძლებლობების და მოთხოვნების შესახებ.

პროგრამის კურსდამთავრებულთათვის დასაქმების პრიორიტეტულ ადგილად საკუთარი რაიონი/თემი მოიაზრება. ეს, ერთი მხრივ, გამოწვეულია საკუთარ სახლში ცხოვრებისა და მგზავრობის ნაკლები ხარჯით, და, მეორე მხრივ, თემისადმი განსაკუთრებული დამოკიდებულებით. თუმცა ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ ადგილზე კურსდამთავრებულებს ბარიერს უქმნის დასაქმების ადგილების სიმცირე, ნეპოტიზმი და კორუფცია. ყველა ეს ჩამოთვლილი გარემოება ძალიან ამცირებს და ართულებს დასაქმების შესაძლებლობებს (გორგაძე და ტაბატაძე 2019, 63-67).

კურსდამთავრებულთათვის ადგილზე დასაქმების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი შესაძლებლობაა სკოლა. ამ მხრივ, უნდა აღინიშნოს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის „არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების“ პროგრამა, რომელიც 2016 წლიდან ხორციელდება. მის ფარგლებში „1+4“ პროგრამის კურსდამთავრებულებს ეძლევათ შესაძლებლობა, ადგილობრივ მასწავლებლებთან ერთად იმუშაონ დამხმარე მასწავლებლად, ნებისმიერ სასკოლო საგანში, რაც არაქართულენოვან სკოლებში საკადრო პრობლემების გადაჭრის გზაა. განსაკუთრებით, თუ გავითვალისწინებთ, რომ პროგრამის კურსდამთავრებულებს ამ მიმართულებით დასაქმების სურვილი აქვთ და სკოლებშიც ადგილობრივი კადრების მიმართ მიმდებლობა მაღალია.

პროგრამის მნიშვნელობა დღეს

ქართული ენის მომზადების პროგრამა, როგორც სამეღვათო პოლიტიკის მნიშვნელოვანი კომპონენტი, 2009 წელს ამოქმედდა და მის სამოქმედო ვადად 10 წელი განისაზღვრა. ეს ვადა იმით იყო გამყარებული, რომ ამ წლებში სკოლას დაასრულებდნენ ის მოსწავლეები, რომლებზეც დაწყებით კლასებშივე გავრცელდა ზოგად განათლებაში მიმდინარე რეფორმები. ეს უნდა ასახულიყო სკოლის დამთავრების შემდგომ ქართული ენის ცოდნასა და სხვა კომპეტენციების განვითარებაზე (ხარატიანი და ნაჭყებია

2018, 18). მიუხედავად განსაზღვრული ვადის გასვლისა, კვოტირების სისტემას დღეს არსებული ვითარებიდან გამომდინარე, ალტერნატივა არ აქვს. ქვემოთ განხილული მონაცემებიდან და კვლევებიდან მკაფიოდ ჩანს, რომ ზოგად განათლებაზე ხელმისაწვდომობა დღესაც მნიშვნელოვან და გადაუჭრელ გამოწვევად რჩება.

განათლების პოლიტიკის შეფასება - პოლიტიკის განმახორციელებელთა, განათლების მკვლევართა და მასწავლებელთა პერსპექტივა

ეთნიკურ უმცირესობებზე მიმართული განათლების პოლიტიკის შესასწავლად, კვლევის დიზაინის შესაბამისად, ჩატარდა სიღრმისეული ინტერვიუები და ფოკუს-ჯგუფი. საკითხის მრავალმხრივი პერსპექტივიდან შესაფასებლად, კვლევაში მონაწილეობა მიიღეს განათლების პოლიტიკის დაგეგმვასა და განხორციელებაში ჩართულმა პირებმა, განათლების მკვლევრებმა, „ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის“ ხელმძღვანელებმა და ქვემო ქართლის არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლებმა. კვლევის ფარგლებში ჩატარდა 20 სიღრმისეული ინტერვიუ და ერთი ფოკუს-ჯგუფი (იხ. დანართი №1).

სიღრმისეული ინტერვიუები ჩატარდა ნახევრად სტრუქტურირებული გზამკვლევის მეშვეობით, რომელიც, ერთი მხრივ, არსებული განათლების პოლიტიკის შეფასებას ისახავდა მიზნად, მეორე მხრივ კი, სამაგიდე კვლევის შედეგად გამოკვეთილი ბუნდოვანი საკითხების ახსნას.

კვლევის მნიშვნელოვანი კომპონენტი იყო ფოკუს-ჯგუფი არაქართულენოვან სკოლის მასწავლებლებთან (ქვემო ქართლი). ამ სამიზნე ჯგუფთან დისკუსიამ უფრო მკაფიოდ გამოაჩინა განხორციელებული ცვლილებების და რეფორმების შედეგები, მეორე მხრივ კი, გადამოწმდა დოკუმენტების ანალიზისა და ინტერვიუების ეტაპზე გაკეთებული დასკვნები.

გაწეული სამუშაოების შედეგად, წინამდებარე თავი იძლევა შესაძლებლობას, დაინტერესებულ პირებს სხვადასხვა პერსპექტივიდან დაანახოს ეთნიკური უმცირესობებისადმი მიმართული განათლების პოლიტიკის ხელმისაწვდომობა.

განათლების პოლიტიკის ზოგადი შეფასება

კვლევის ფარგლებში რესპონდენტებმა შეაფასეს ეთნიკური უმცირესობებისადმი მიმართული განათლების პოლიტიკა. განათლების პოლიტიკის შეფასებებისას, სახელმწიფო ენის სწავლებას ისინი განიხილავენ, როგორც ამ პოლიტიკის გაცხადებულ მიზანს. განათლების პოლიტიკის დამგეგმავები კი, ქართული ენის სწავლებას ინტეგრაციის საშუალებად მოიაზრებენ, რომლის პარალელურად, მნიშვნელოვანია მშობლიური ენის შენარჩუნება. ამ პოლიტიკაზე მსჯელობის დაწყებას ყველა სამიზნე ჯგუფი 2005 წელს უკავშირებს. განათლების მკვლევართა თქმით, ამ პერიოდამდე სწავლება სკოლებში რამდენიმე ენაზე მიმდინარეობდა და თავად სკოლები განსაზღვრავდნენ სწავლების ენას, მეთოდებს, სახელმძღვანელოებს, მასწავლებლების აყვანის პოლიტიკას და ა.შ.

„სულ 4 ენაზე ისწავლებოდა საქართველოში სკოლებში: ქართულად, რუსულად, აზერბაიჯანულად, სომხურად და ზოგიერთ სკოლაში ისწავლებოდა აფხაზური და ოსურიც, მაგრამ ამ ენებზე არ მიმდინარეობდა სწავლება. შეიძლება ითქვას, სკოლები მიტოვებული იყო, შეიძლება სამინისტროს ეთქვას, რომ ნუ ვიყენებთ სხვა სახელმწიფოსგან წამოღებულ პროგრამებს და სახელმძღვანელოს, მაგრამ არაფერს არ აკეთებდა იმისთვის, რომ ეს ასე არ ყოფილიყო“.

„ორი ძირითადი ხაზი აქვს სახელმწიფოს, რა მიმართულებითაც ცდილობს სხვადასხვა ინტერვენციას. ერთი მხრივ, სახელმწიფო ენის სწავლების გაძლიერება, რომ მათ სრულფასოვან მოქალაქეებად იგრძნონ თავი, ინტეგრაცია სრულფასოვნად შეძლონ და მეორე მნიშვნელოვანი მიმართულება მათი მშობლიური ენის შენარჩუნებაა“.

თავდაპირველად დაწყებულ რეფორმებს, ექსპერტთა თქმით, კონკრეტული ვადები ჰქონდა. ივარაუდებოდა, რომ ამ ვადების გასვლის შემდეგ სასკოლო განათლება და სახელმწიფო ენის ცოდნის დონე გაუმჯობესდებოდა. თუმცა, რესპონდენტთა თქმით, ეს საკითხები დღემდე პრობლემურია.

ცვლილებების დასაწყისშიც და ახლაც, ერთ-ერთი პრობლემაა კვალიფიკაცია და კომპეტენცია, განსაკუთრებით, ქართულის, როგორც მეორე ენის მასწავლებელთა შემთხვევაში.

„2005-დან დაიწყო ამ პოლიტიკის ფორმირება და ისე იყო გათვლილი, როგორც 10 წლიანი პროგრამა. 10 წლიანი იმიტომ გააკეთეს საშუალო პროგრამა უმაღლესში მისაღები, რომ ვარაუდობდნენ, რომ ამ დროში ეთნიკური უმცირესობის სკოლებში ისე წავიდოდა საქმე, აღარ იქნებოდა საჭირო, ანუ ენის ცოდნის დონე უფრო მაღალი იქნებოდა და ჩვეულებრივად ჩააბარებდნენ, მაგრამ მერე ისე განვითარდა ეს მოვლენები, ეს პოლიტიკა“.

„ვერ ვიტყვი, რომ თუნდაც მშობლიური ენის სწავლების კუთხით, ან თუნდაც სახელმწიფო ენის სწავლების კუთხით, ძალიან წარმატებულები ვართ, იმასთან შედარებით რა რესურსიც იხარჯება, თორემ ცხადია, წინსვლა გვაქვს და პროგრესი გვაქვს, მაგრამ არ ვფიქრობ, რომ კმაყოფილების საფუძველი უნდა იყოს. ამდენი წელი გავიდა და ხელშესახები შედეგი არა გვაქვს“.

კვლევაში მონაწილე განათლების მკვლევრებისა და პოლიტიკის განმახორციელებელთა შეფასებით, ეთნიკურ უმცირესობებზე მიმართულ პოლიტიკას თანმიმდევრული ხასიათი არ ჰქონია. ცვლილებები ორიენტირებულია ერთეული საჭიროების მოგვარებაზე და არა პრობლემების სისტემურ აღმოფხვრაზე.

„განათლების პოლიტიკას არ ჰქონდა წლების მანძილზე მკაფიო, თანმიმდევრული ხაზი ეთნიკურ უმცირესობებთან დაკავშირებით. ხშირ შემთხვევაში, ეს იყო ხოლმე, კონკრეტული საჭიროებებიდან გამომდინარე, ადგილზე კონკრეტული პრობლემის გადაჭრის მოგვარებისაკენ მიმართული ღონისძიებები“.

ყველა სამიზნე ჯგუფმა აღნიშნა კვლევებისა და შეფასებების მნიშვნელობა პოლიტიკის დაგეგმვასა და აღსრულებაში. მათი თქმით, ზოგადად, ნაკლებად ტარდება საბაზო კვლევები და გატარებული ცვლილებების შეფასება.

„პრობლემა არის ის, რომ ზოგადად, სახელმწიფოს განათლების პოლიტიკა, რასაც ჩვენ ვუყურებთ, ბოლო წლების განმავლობაში, არასდროს არ არის მწყობრი, თანმიმდევრული და არ არის დამყარებული, ვთქვათ, რაღაც კვლევებზე, რაც საჭიროებებს გამოავლენდა და ა.შ.“.

„რაღაც გარკვეული პერიოდის მერე უნდა მოხდეს ამ შედეგების, მიმდინარეობის შემოწმება და ნახვა, რამდენად მიდის იმ ხაზით. საკითხი რომ წამოიწივს, ამის მოგვარებას ცდილობენ. უფრო ხანძრის ჩაქრობის პრინციპს ვხედავთ, ვიდრე იმას, რომ არსებობდეს კარგად ჩამოყალიბებული ხედვა, საით მივდივართ“.

კვლევაში ჩართულ ყველა მხარეს მიაჩნია, რომ ეთნიკურ უმცირესობებზე მიმართული პოლიტიკის მთავარი პრინციპი განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობაა. თუმცა, ექსპერტთა ნაწილის თქმით, რეალობაში, სახელმწიფოს ხედვა ამ საკითხთან მიმართებით, ძალიან ზოგადია. მაგალითად, განათლების ეროვნული მიზნები აღწერს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის სასურველ შედეგს, თუმცა ამ მიზნის მიღწევის გზები სათანადოდ მკაფიო არ არის.

„განათლების პოლიტიკას აქვს ძალიან ბევრი სტრატეგიული მიმართულება. მთავარია, რომ ამოსავალი პრინციპი თანასწორობა, უფლებების აღიარება, დაცვა, განათლებაზე თანაბარი ხელმისაწვდომობა, ინკლუზიურობა იყოს. ისეთი პირობების და გარემოს შექმნა, რომლითაც საშუალებას მისცემს საკუთარი თავის რეალიზებას“.

„განათლების ეროვნული მიზნები, რომ ადამიანი უნდა იყოს თავისუფალი, მოაზროვნე, დემოკრატიულ პრონციპებზე აღზრდილი და ა.შ. ძალიან ზოგადია. ამასთან ერთად, ვფიქრობ, რომ ძალიან მკაფიოდ უნდა იყოს განსაზღვრული მთელი სასწავლო პროცესი. ის ისე უნდა იყოს აგებული, მით უმეტეს, თანამედროვე ეპოქაში, არა დამახსოვრებაზე ბევრი ფაქტის, დიდი მასალის, არამედ, ადამიანის შესაძლებლობების განვითარებაზე“.

სახელმწიფო ენის სწავლება რეფორმების დასაწყისში განსაკუთრებით პრობლემური იყო მოსწავლეებისათვის. მათ კი, ვისაც უმაღლესი განათლების მიღება სურდა, ეს გარემოება უფრო რთულ ვითარებაში აყენებდა და სწავლას სომხეთისა და აზერბაიჯანის უნივერსიტეტში განაგრძობდა. სამელავათო პოლიტიკის შემოღებამ ეს ტენდენცია შეცვალა, თუმცა სკოლებში სწავლის დაბალი ხარისხი დღემდე გამოწვევად რჩება.

„ხალხი ვერ სწავლობდა ენას, ამან გამოიწვია სხვა შეზღუდვების გაჩენა და ცვლილებები გამოიწვია. მაგალითად, ბევრი ახალგაზრდა, სკოლის დამთავრების მერე ემზადებოდა წასასვლელად საზღვარგარეთ, უმეტესად მეზობელ ქვეყნებში, აზერბაიჯანში, სომხეთში ან რუსეთში და რუსულის ცოდნაც ზუსტად ამიტომ უნდოდათ, რომ რუსულ უნივერსიტეტში ესწავლათ, ემუშავათ რუსეთში და ასე შემდეგ“.

განათლების მკვლევრები აღნიშნავენ, რომ არაქართულენოვან საჯარო სკოლებში დღემდე მნიშვნელოვან გამოწვევად რჩება სწავლის ხარისხი. მათი თქმით, არსებობს გამოწვევებიც, მაგალითად, ის სკოლები, სადაც სამინისტროს მიერ განხორციელებული მიზნობრივი პროგრამების შედეგად, უკეთესი მდგომარეობაა, მაგრამ ვითარება სისტემურად არ გამოსწორებულა.

„მთავარი პრობლემა მაინც არის ის, რომ რეალურად, არაქართულენოვანი მოსახლეობით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში არათუ სახელმწიფო ენის სწავლება, ზოგადად სწავლება რეალურად არ მიმდინარეობს, ძალიან დაბალი დონეა. გამოწვევებს არ ვგულისხმობ, რამდენიმე სკოლა შეგვიძლია გამოვყოთ, სადაც მართლა მუშაობენ სერიოზულად, მაგრამ ეს ზღვაში წვეთია. სამინისტროს აქვს, ქართულის როგორც მეორე ენის პროგრამები, სადაც უშვებენ მასწავლებლებს, რომლებიც მართლაც შესანიშნავი მასწავლებლები არიან, მაგრამ სისტემურად არ იცვლება არაფერი“.

ეროვნულ და საერთაშორისო შეფასებებში ქართულენოვან და ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეების სწავლის შედეგებს შორის მნიშვნელოვანი სხვაობა ვლინდება, რაც, რესპონდენტთა თქმით, არათანაბარი ხელმისაწვდომობით არის გამოწვეული და განხორციელებული ინტერვენციების არასაკმარისობაზე მიუთითებს.

„ქართულენოვანი სკოლების და ეროვნული უმცირესობების მოსწავლეთა შედეგებში ეს „გეფი“ უფრო და უფრო იზრდება. ეს ჩანს საერთაშორისო კვლევებში. ერთი მხრივ, სადაც გაუმჯობესებები გვაქვს, მაგრამ გვაქვს გაუარესებებიც და ეს არის ჩვენი სისტემის ყველაზე მთავარი გამოწვევა, უთანაბრობა და უსამართლობა, ასე ვთქვათ, ჩვეულებრივ სკოლის მოსწავლეებსა და უმცირესობების მოსწავლეებს შორის“.

განათლების მკვლევრები, ზოგადად, ეთნიკურ უმცირესობებზე მიმართულ რეფორმებზე საუბრისას აღნიშნავენ, რომ წლების განმავლობაში მიმდინარე ცვლილებების მიუხედავად, ეს არასოდეს ყოფილა ერთიანი შეკრული პროცესი.

„თუ შევხედავთ დროის პერსპექტივაში, საიდან დაიწყო და სადამდე მივდივით, მთლიანობაში ვერ ვხედავთ ზოგადად რეფორმა რა კუთხით მოხდა. პრინციპში, იყო ხოლმე მეტ-ნაკლებად გარღვევები, როდესაც რაღაცები გაკეთდა და რაღაცები მეტ-ნაკლებად შეიცვალა“.

ზოგადი განათლების პოლიტიკა და ეთნიკური უმცირესობები

კვლევის ინტერესის საგანი იყო, ზოგადად, განათლების პოლიტიკასთან დაკავშირებული ხედვები და ამ პოლიტიკის ასახვა ეთნიკური უმცირესობების განათლებაზე. რესპონდენტთა თქმით, ძირეული ცვლილებები განათლების სისტემაში 2005 წლიდან იწყება, მაგრამ მათი დაგეგმვისას გათვალისწინებული არ ყოფილა ამ ჯგუფების სპეციფიკა. განათლების მკვლევართა შეფასებით,

არსებული ვითარების გამოსწორების სხვადასხვა ტიპის მცდელობები, წლების განმავლობაში, უმეტესად ხარვეზებით ან არასწორად მიმდინარეობდა.

„თვით 2005-შიც კი, როცა დაიწყო განათლების რეფორმა, მაშინაც კი, მათ მიმართ, აი, უმცირესობათა სექტორი რეალურად მაინც აღმოჩნდა ამ რეფორმის მიღმა, პირველ ეტაპზე. თავიდან საერთოდ არ იყო მოაზრებული ეს არაქართულენოვანი სკოლები. მას მერე იდეალურისგან შორს ვართ დღესაც“.

განათლების მკვლევართა ნაწილის თქმით, პოლიტიკა საწყის ეტაპზე საკმაოდ ხისტია, საუბარია ქართულენოვანი სექტორების შექმნასა და არაქართულენოვანი სკოლების ეტაპობრივად გაუქმებაზე. ამ პერიოდისთვის პოლიტიკის მთავარი აქცენტი გადატანილია სახელმწიფო ენის სწავლებაზე. მიუხედავად ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლთა სურვილისა, ესწავლათ სახელმწიფო ენა, განათლების სისტემა ვერ აღმოჩნდა სათანადოდ მზად.

„2005-2006 წლებში, დაისვა საკითხი, რომ არაქართულენოვანი მოსახლეობით დასახლებულ რეგიონებში ავამოქმედოთ ქართულენოვანი სექტორები, შემდეგ სკოლებიც, დავაარსოთ. გავაუქმოთ აზერბაიჯანულენოვანი და გავაკეთოთ ქართულენოვანი, უნდოდათ პროპაგანდისტული მანქანაც აემუშავებინათ. სურვილი თავისთავად შესაძლოა იყო, ითხოვდნენ აზერბაიჯანელები, გაგვიხსენით, რომ ჩვენც სრულფასოვნად ჩავერთოთ და ვისწავლოთ სახელმწიფო ენა, მაგრამ განათლების სისტემა არ იყო მზად და არც შეიძლება, რომ ყოფილიყო. ასეთი ტიპის სამიზნე ჯგუფებთან სამუშაოდ დღემდე არ არის მზად“.

ერთიან პოლიტიკაზე მსჯელობისას, პოლიტიკის განმახორციელებლები, მკვლევრებთან შედარებით, ნაკლებად კრიტიკულები არიან და მიაჩნიათ, რომ ეთნიკური უმცირესობები მოაზრებულები არიან ერთიან ლოგიკაში. თუმცა მათ საჭიროებებზე მორგებული სტრატეგია სახელმწიფოს ცალკე დოკუმენტად არასოდეს შეუქმნია. ამგვარი დოკუმენტის მომზადების მცდელობას მხოლოდ 2015 წელს ვხვდებით. სტრატეგიის შემუშავებაში ჩართულები იყვნენ ადგილობრივი და საერთაშორისო ორგანიზაციები, ადგილობრივი თემის წარმომადგენლები და განათლების მკვლევრები, თუმცა, საბოლოოდ ეს სტრატეგია არ დამტკიცებულა.

„როდესაც 2005 წლიდან განათლების რეფორმა დაიწყო, ეთნიკური უმცირესობები განათლების ერთიანი პოლიტიკის ნაწილი იყო. ჩვენ არასოდეს ცალკე არ გვქონია ეთნიკური უმცირესობების განათლების პოლიტიკის დოკუმენტი, ეს მომზადდა 2015 წელს, ეს იყო დოკუმენტი, რომელსაც არასოდეს დამტკიცება აღარ ეღირსა“.

განათლების მკვლევართა თქმით, სტრატეგიულ დოკუმენტზე მეტად, ამ ეტაპზე, სასურველია, დეტალური და თანმიმდევრული გეგმის არსებობა, სადაც მიზნის მისაღწევი ამოცანები და პასუხისმგებელი მხარეები, მკაფიოდ იქნება გაწერილი.

„ზოგად დონეზე გაძლიერდეს სკოლებში ქართული ენის სწავლება. ეს ბევრჯერ არის ნათქვამი და ვიცით ყველამ, რომ ეს ასე უნდა გაკეთდეს, ახლა, ჩემი აზრით, უფრო დეტალური, თანმიმდევრული გეგმა უნდა დაიდოს, რომელმა უწყებამ რა უნდა გააკეთოს“.

პოლიტიკის განმახორციელებლებიც, სხვა სამიზნე ჯგუფების მსგავსად, ამ პოლიტიკის არათანმიმდევრულობას არასტაბილურ გარემოს უკავშირებენ. რესპონდენტთა თქმით, გრძელვადიანი სტრატეგიის შემუშავებისა და დამტკიცების პროცესზე გავლენას ახდენს და მნიშვნელოვნად აფერხებს, განათლებისა და მეცნიერების მინისტრების ხშირი ცვლა. ერთიანი სტრატეგიის არარსებობა კი, თავად პოლიტიკის განმახორციელებლებსაც გაურკვეველ ვითარებაში ამყოფებს.

„დაიწყო აქტიური ცვლილებები მინისტრების და ყველა მომდევნო მინისტრი ცდილობდა, გარკვეულიყო, გვჭირდება თუ არ გვჭირდება ცალკე პოლიტიკის დოკუმენტი ეთნიკური უმცირესობების განათლებასთან დაკავშირებით და დღემდე არ დამტკიცდა ეს დოკუმენტი“.

„შეიძლება არჩევნების მერე სულ სხვა მინისტრი მოვიდეს და სულ სხვა რაღაცა დაგვალოს. ძალიან ცუდია, რომ არ არის ერთიანი ხედვა, არ არის ჩამოყალიბებული სტრატეგიული გეგმა, რომ 5 წლის მანძილზე მაინც ვიცოდეთ, რას ვაკეთებთ. ეს ყველაფერი უნდა იყოს ერთ ხედვაში მოთავსებული, სამწუხაროდ, ამ მხრივ, პრობლემები გვაქვს“.

განათლების პოლიტიკის განმახორციელებელთა თქმით, საწყის ეტაპზე, ეთნიკური უმცირესობების საკითხები მეტად მიჰყვებოდა სისტემაში მიმდინარე რეფორმებს. თუმცა იმ პერიოდისთვის არსებული გამოწვევების სიმრავლისა და სისტემის დაბალი მზაობის გამო, ეთნიკური უმცირესობების პოლიტიკა განხორციელებულ რეფორმებს თანადროულად ვერ მიჰყვებოდა.

„2007 წლიდან, როდესაც ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმა ჩაეშვა, მოგეხსენებათ, რომ სტრატეგია იყო განსაზღვრული, ამ ძირითად, სახელმწიფო საგანმანათლებლო რეფორმებს ერთი წლის დაგვიანებით უნდა მიჰყოლოდა სწორედ ეთნიკური უმცირესობების განათლების მიმართულებით რეფორმების წამოსვლა. დასაწყისში თითქოს ეს დაიწყო, თუმცა, რამდენადაც ის რეფორმები, რომელიც ზოგადად დაიწყო განათლებაში, ისედაც ბევრ გამოწვევას იტევდა, ნაწილი არაეფექტური გამოდგა, სწორედ იმიტომ, რომ არ იყო სინქრონიზებული სისტემის მზაობასთან“.

„ნახტომისებურად გვიწევდა გადასვლა და აი, ამ დაბალმა მზაობამ განაპირობა ის, რომ ვერ მივიღეთ გარკვეულ რეფორმატორულ გადაწყვეტილებებთან დაკავშირებით სისტემის ნდობა, დანერგვის პრობლემები იყო და იყო არასწორი გადაწყვეტილებებიც, სწორედ იმიტომ, რომ არ იყო სინქრონიზებული და მოყვანილი თანხვედრაში ჩვენს კულტურასთან, ხედვებთან და გამოცდილებასთან“.

ზემოთ ხსენებული აცდენა ახლაც, და განვლილი პერიოდის განმავლობაშიც, აქტუალურია. წლების მანძილზე სხვადასხვა ცვლილება, რაც ქართულენოვან სკოლებში მიმდინარეობს, არაქართულენოვან სკოლებში ან არ ინერგება, ან დაგვიანებით ინერგება. ყველა სამიზნე ჯგუფი აღნიშნავს, რომ პოლიტიკის დაგეგმარებისას არ არის გათვალისწინებული ლოკალური კონტექსტები და ადგილზე არსებული საჭიროებები. შესაბამისად, როგორც ერთ-ერთი რესპონდენტი ამბობს, არაქართულენოვანი „სეგმენტი“ ქართულენოვან სკოლებზე მიმართულ ცვლილებებს მხოლოდ „დანამატის“ სახით მიჰყვება.

„არაქართულენოვანი სკოლები ჩამორჩება ყოველთვის და ამ ერთიან პოლიტიკაში არის განსაზღვრული, მაგრამ მნიშვნელოვანია, რომ ანალიზი პოლიტიკის შესამუშავებლად და რეფორმების საფუძვლის შესაქმნელად, ხდება მხოლოდ ქართულენოვან სკოლებში. არ არის არასოდეს გათვალისწინებული, როდესაც ეს პოლიტიკა განისაზღვრება, არაქართულენოვანი სეგმენტი. ამიტომ ინერგება, ვისთვისაც განისაზღვრა ეს პოლიტიკა როგორც დანამატი, მერე მოჰყვება“.

„რეალურად, ქვეყანაში მოქმედებს ორი სისტემა. ამ ეტაპზე შეიძლება ძალიან ისე თქვა, რომ პარალელური სისტემები მოქმედებდა მთელი ამ წლების განმავლობაში. ფაქტია, რომ რეალობა სასწავლო პროცესის მიმართულებით, ქართულენოვან სკოლებსა და უმცირესობების სკოლებს შორის, არის ორი პარალელური რეალობა, როგორც კურიკულუმის მიმართულებით, ასევე სახელმძღვანელოების მიმართულებით. ასევე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიმართულებით“.

მიუხედავად ცალკეული მცდელობებისა, მთლიან სურათში, ეთნიკური უმცირესობები ხშირად ცენტრალური პოლიტიკის მიღმა რჩებიან. მათზე მიმართული ინტერვენციები არც ხანგრძლივადიანია და არც სისტემური. აღსანიშნავია, რომ განათლების მკვლევართა თქმით, ეს გარემოება თვალსაჩინოს ხდის სახელმწიფოს მიდგომას ამ ჯგუფისადმი, რომელსაც ისინი „ცეცხლის ჩაქრობის“ პოლიტიკას ადარებენ.

„სახელმწიფოს მიდგომა, ზოგადად, მიდგომა კი არ არის ეს, უბრალოდ, ძალიან ხშირად ყურადღების მიღმა რჩებათ ეთნიკური უმცირესობები. ესაა დღეს ჩვენი რეალობა, ამის გარდა, არის კიდევ ის, რომ მართლა კეთდება რაღაცები, თუმცა, ეს არის უფრო წერტილოვანი“.

„მაგალითად, „ჯიპრაიდს“ კარგი პროექტი ჰქონდა, შექმნა ძალიან კარგი მასალები, რამდენიმე წლის შემდეგ კი პროექტი რომ იწურებოდა, ბოლოს გადააკეთეს ეთნიკური უმცირესობებისთვის. კარგად ჩანს ეთნიკურ უმცირესობებზე მეორეხარისხოვანი დამოკიდებულება, რომ მათთვის სპეციალურად კი არ შექმნეს რაიმე, ან თანაბრად კი არ დაიწყეს მუშაობა, არამედ პროექტის ბოლოს გაახსენდათ“.

ერთ-ერთ პრობლემად კვლევაში მონაწილე ჯგუფები სისტემაში პროცესის შეფასების პრაქტიკის არარსებობას ასახელებენ. მათი თქმით, ცალკეული პროგრამების შეფასება ერთიან სისტემაზე ხედვას ვერ იძლევა. პროცესს აზიანებს ის გარემოება, რომ არ შეისწავლება ის ფაქტორები, რომლებიც ირიბად, თუ პირდაპირ, ამ პოლიტიკაზე ახდენს გავლენას.

პოლიტიკის დამგეგმავთა თქმით, მიუხედავად მცდელობისა, ყოველთვის ვერ ხერხდება ეთნიკური უმცირესობების ენაზე რესურსებისა და მასალის თარგმნა. სადაც დაფინანსების თვალსაზრისით საკმარისი რესურსია, მაგალითად, „ათასწლეულის პროგრამაში“, არაქართულენოვან მასწავლებლებს, ქართულენოვანი მასწავლებლების მსგავს სერვისებზე მიუწვდებათ ხელი. თუმცა თანასწორობის უზრუნველსაყოფად, გრძელვადიან ხედვაში ქართული ენის სწავლება მიაჩნიათ გამოსავლად. მეტიც, მათი თქმით, ეს ერთ-ერთი ძირითადი საშუალება იქნება, პროფესიულ განვითარებაში ჩასართავად.

„მსხვილ პროგრამებში, რომელსაც ვიწყებთ ხოლმე, ვცდილობთ, რომ ეთნიკურ უმცირესობებსაც შევუბნოთ, მაგალითად, რაც იყო მილენიუმის პროგრამა (ათასწლეულის პროგრამა), იქ ცალსახად ყველა სერვისი, რაც კი განვახორციელებთ და ყველა პროგრამა, რაც კი დავიწყეთ, იქნებოდა ეს ლიდერობის აკადემია დირექტორებისათვის, თუ იქნებოდა ეს ინგლისურის, გეოგრაფიის, ბიოლოგიის, ქიმიის, ფიზიკის, მათემატიკის მასწავლებლებისათვის მოდულები, მთელი ეს მოდულები მთლიანად ითარგმნა და მიეწოდა არაქართულენოვან სკოლებს. ანუ იქ, სადაც დაფინანსებასთან დაკავშირებით არ არის ხოლმე შეზღუდვა, ჩვენ ამას მთლიანად მოვიაზრებთ და ვაწოდებთ არაქართულენოვან სკოლის მასწავლებლებსაც“.

როგორც ზემოთ აღინიშნა, სახელმწიფო ენის ფლობა 2005 წლიდან არის განათლების პოლიტიკის ხედვის ნაწილი, თუმცა მოთხოვნა, პოლიტიკის განმახორციელებელი რესპონდენტების აზრით, არასდროს ყოფილა სათანადოდ „მკაცრი“, რასაც ისინი სახელმწიფოს მხრიდან აღებული საერთაშორისო ვალდებულებებით ხსნიან. სამიზნე ჯგუფისთვის სახელმწიფო ენის დონის მნიშვნელობაზე, საკმარისი ინფორმაციის მიწოდება, დღემდე პრობლემური საკითხია.

„ჯერ კიდევ 2005 წლიდან, ძალიან ფრთხილია პოლიტიკა, თითქოს წერია ყველგან, რომ სახელმწიფო ენის ფლობა აუცილებელია და სავალდებულოა. როგორც საჯარო სამსახურში დასაქმებისთვის, ასევე მასწავლებლად გახდომისთვის, მაგრამ რეალურად სახელმწიფო არასდროს არ ყოფილა მკაცრი სახელმწიფო ენის ფლობის მოთხოვნაზე. იყო ალბათ რაღაც კუთხით საერთაშორისო ორგანიზაციების „ფუშინგის“ ნაწილიც, იმიტომ რომ სულ გადიხარ ამ ზღვარზე, რომ არ დაუკარგო თავისი ენა და ა.შ. მაგრამ სახელმწიფო ენის ფლობა სავალდებულო რომ არის, ამას ყველა აღიარებს, რაღაც ეტაპზე“.

„ვერასდროს ვერ შემუშავდა ისეთი მიდგომა, სადაც იგივე საერთაშორისო საზოგადოება და იგივე თავად სამიზნე ჯგუფები გაიაზრებენ, რომ, ერთი მხრივ, სახელმწიფო ენის ფლობა არის აუცილებელი, მაგრამ, მეორე მხრივ, იქვე უნდა დაანახვო, რას სთავაზობ იმისთვის, რომ მისი მშობლიური ენა და მისი თვითმყოფადობა კულტურული, სოციალური და ა.შ. ეს ასევე შენარჩუნდეს“.

მიუხედავად იმისა, რომ განათლების პოლიტიკის დამგეგმავები საუბრობენ ეთნიკური ჯგუფების სოციალურ პროცესებში ჩასართავად ქართული ენის ცოდნის მნიშვნელობაზე, უნდა აღინიშნოს, რომ ყველა სამიზნე ჯგუფი თანხმდება იმის შესახებ, რომ მხოლოდ ენის სწავლება არ ნიშნავს ინტეგრაციის პროცესის უზრუნველყოფას. მნიშვნელოვანია, ინტეგრაციის პოლიტიკა სწავლების ყველა საფეხურზე თანმიმდევრული იყოს.

ეროვნული სასწავლო გეგმა

ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან დაკავშირებით, პოლიტიკის დამგეგმავები განხორციელებული ცვლილებების შესახებ საუბრობენ. ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმა, ძველისგან განსხვავებით, გრძელვადიანი მიზნების მიღწევაზეა ორიენტირებული. მიუხედავად იმისა, რომ სკოლათა უმეტესობას აქვს სასკოლო/სასწავლო გეგმა, ეს ინსტრუმენტი რეალურად არ გამოიყენება. ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმით კი, სწავლის პროცესში ყურადღება საკითხის ზოგად გააზრებაზე უნდა გამახვილდეს და არა მოსწავლეთათვის ფაქტობრივი ცოდნის მიცემაზე.

„თვითონ ეროვნული სასწავლო გეგმა შეიცვალა არსებითად, იმიტომ, რომ აღარ გვაქვს ყოველწლიურად ესე მისაღწევი შედეგები, რომელიც ძალიან შინაარსზე იყო ორიენტირებული. ახლა გვაქვს, ასე ვთქვათ, developmental შედეგები, ანუ ეს რას ნიშნავს, როგორ გითხრათ, მაგალითად, ქართულში, სიტყვაზე, ჩემი მიზანი არ არის რაღაც კონკრეტულ ტექსტთან მიმართებით რაღაცის გაკეთება, არამედ მე უნდა შემეძლოს ტექსტის ინტერპრეტირება.“

„ახლა დანერგვა რას ნიშნავს, რომ ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმით, ახალი პროგრამით უნდა დავგეგმო მე ჩემი სასკოლო, სასწავლო გეგმა. ეხლა სასკოლო/სასწავლო გეგმა ყველა სკოლას აქვს, თქვენ რომ მიხვდით, გაჩვენებთ დამტკიცებულს, მაგრამ ეს არ არის ის სასკოლო/სასწავლო გეგმა, რაც აქვთ ფინეთში, რაც აქვთ ესტონეთის სკოლებში, როგორც წესი აქვთ სასკოლო/სასწავლო გეგმა copy paste, გადმოკოპირებული ეროვნული სასწავლო გეგმა და საათობრივ ბადეში არის რაღაც ცვლილებები შესული.“

განათლების პოლიტიკის განმახორციელებელთა თქმით, ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმა განსაზღვრავს უფრო ზოგად ხედვებს, მისაღწევი შედეგები და განხორციელების გზები კი, უმეტესად თავად სკოლებზეა დამოკიდებულია.

„ჩვენ გვაქვს ეროვნული სასწავლო გეგმა, რომელიც განსაზღვრავს საერთო ორიენტირებს, საით უნდა მიდიოდეს სისტემაში სასწავლო პროცესი ნებისმიერ სკოლაში, მაგრამ ეს არის, ასე ვუწოდებთ, მეგაპროექტი, რომლის განხორციელების იმდენივე გზა არის, რამდენი სკოლაც არსებობს სისტემაში. აი, ეს, რომ თვითონ სკოლაში იმუშაოს ამ სასწავლო გეგმამ, ეს არის აუცილებელი კომპონენტი, რის გარეშეც ჩვენ განათლების ხარისხს ვერ გავაუმჯობესებთ.“

არსებული ეროვნული სასწავლო გეგმა, რესპონდენტთა ნაწილის თქმით, არ ყოფილა ქმედითი დოკუმენტი, არც ქართულენოვანი, და არც არაქართულენოვანი სკოლებისათვის. შესაბამისად, საჭირო გახდა ამ მიმართულებით დამატებითი ინიციატივების განხორციელება. „ახალი სკოლის“ მოდელს განათლების პოლიტიკის განმახორციელებლები ეროვნული სასწავლო გეგმის ინსტრუმენტად მიიჩნევენ.

„ეს დოკუმენტი არ იყო ცოცხალი არც ქართულენოვანი სკოლებისთვის. სწორედ ამ მიმართულებით მუშაობს „ახალი სკოლის“ მოდელი, რომ იქცეს ცოცხალ დოკუმენტად. ამისთვის გაჩნდა შუალედური ინსტრუმენტი, რომელიც იქნება სკოლაში, ამით განსხვავდება ახალი სკოლის მოდელი, წინა რეფორმისაგან, რომ რეფორმა იწყება საკლასო ოთახიდან, მასწავლებლებთან ერთად.“

„აქამდე, რეალურად, სრულიად ფორმალური დოკუმენტი იყო ეროვნული სასწავლო გეგმა, იმისთვის, რომ ეს არ იყოს ფორმალური, მისი შეცვლით დავიწყეთ, ანუ მთლიანად შევეცვალეთ დიზაინი. გავაჩინეთ თითოეულ სასწავლო გეგმაში პლატფორმა სასკოლო კურიკულუმების განსავითარებლად. ანუ ეს იმას ნიშნავს, რომ ამ მიმართულებით ვმუშაობთ რადიკალურად, ამ მხრივ ნამდვილად შესაცვლელია სიტუაცია.“

ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა, პოლიტიკის განმახორციელებელთა თქმით, გულისხმობს, სკოლისთვის, მასწავლებლისთვის გრძელვადიანი განვითარების გზების ჩვენებას. ამ ცვლილების ფარგლებში, სკოლებმა თავად უნდა შეძლონ, თავიანთი სასწავლო გეგმების შემუშავება.

„სასწავლო/სასკოლო გეგმა გულისხმობს, დაინახოს როგორ განვითარებს დღის დასაწყისიდან დღის ბოლომდე, საფეხურის დასაწყისიდან საფეხურის ბოლომდე. მოსწავლეთა ცოდნა განვითარების პროცესებს როგორ წაიყვანს, როგორ აქცევს სასწავლო პროცესს მოსწავლეთა განვითარების გზად. ახალი სკოლის მოდელი სწორედ ამაზე მუშაობს, რომ აი, ეს ტრანსფორმაცია გააჩინოს სკოლებში, რომ სკოლებმა შეძლონ თავიანთი სასკოლო/სასწავლო გეგმების შემუშავება“.

ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესი ქართულენოვან და არაქართულენოვან სკოლებში ერთნაირი ინსტრუმენტით მიმდინარეობდა, და აღსანიშნავია, რომ სახელმძღვანელო ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ინსტრუმენტად მოიაზრება. შესაბამისად, მასწავლებლის როლი, რესურსის შექმნისა და სასწავლო პროცესში მისი გამოყენების თვალსაზრისით, მაღალია. თუმცა არსებული პრაქტიკა განსხვავებულია და მასწავლებელთა უმეტესობა ზედმიწევნით ცდილობს სახელმძღვანელოს დეტალურად გავლას.

„ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვისას, რეალურად, ქართულენოვანი და არაქართულენოვანი სკოლებისთვის ერთი და იგივე ინსტრუმენტები გამოიყენებოდა, სამწუხაროდ, ეს იყო მხოლოდ და მხოლოდ უნიფიცირებული ინსტრუმენტები - სახელმძღვანელოები, რომელიც ერთნაირი არის ყველა სკოლისთვის, ამიტომ მასწავლებელს დიდი ოსტატობა სჭირდება, რომ სხვა სასწავლო რესურსიც გამოიყენოს სასკოლო პროცესში. მასწავლებლების „ბრალი“ ეს არ არის, სისტემის ბრალია, ამინებენ მასწავლებელს, რომ ყველაფერი უნდა გაიარო, რაც არის სახელმძღვანელოში“.

ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის თვალსაზრისით, პოლიტიკის განმახორციელებელთა შეფასებით, სახელმძღვანელო ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პრობლემა იყო. აქედან გამომდინარე, დანერგვის პროცესს მხოლოდ ფორმალური სახე ჰქონდა და მოსწავლეების შედეგებზე ნაკლებად აისახებოდა. საგულისხმოა, რომ იმ მოსწავლეების სწავლის შედეგები უკეთესი იყო, რომელთაც ოჯახიდან მეტი მხარდაჭერა ჰქონდათ. ამგვარი სურათი, მათი თქმით, გვხვდება როგორც ქართულენოვან, ისე არაქართულენოვან სკოლებში.

„სახელმძღვანელო, ვიცით, რომ გადატვირთულია და მასწავლებელი რეალურად ამას მისდევს და არა მოსწავლეთა განვითარების პროცესებს, - ვინც მომყვება მომყვება, ვინც ვერ მომყვება, პროგრამა უნდა დაეფაროს“ - აი, ეს იყო პრობლემა ძალიან დიდი, რეალურად დანერგვა მიდიოდა ფორმალურად, მხოლოდ იმ მოსწავლეებისთვის, რომელსაც ისედაც ჰქონდათ დიდი მხარდაჭერა ოჯახებისგან და ახერხებენ ამ ყველაფრის დაძლევას“.

განათლების პოლიტიკის დამგეგმავთა თქმით, არაქართულენოვან სკოლებში ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის თვალსაზრისით, ვითარებას კიდევ უფრო ართულებდა მასწავლებელთა დაბალი ენობრივი კომპეტენცია. ამის გამო, ისინი ნაკლებად მონაწილეობენ სახელმწიფოს მხრიდან შეთავაზებულ სერვისებში. აქვე, მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ შემუშავდა მშობლიური ენის სტანდარტი, რაც ხელს შეუწყობს ამ საგნის მიმართულებით მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებას და სხვადასხვა ინსტრუმენტის შემუშავებას.

„აქ მეტი გასაჭირი იყო ისევ ენობრივი ბარიერის გამო, რაღაცა ტრენინგები როგორ არა, მასწავლებლის სახლი უტარებდა ამ ადამიანებს, თუმცა უფრო დიდი გაჭირვებით, იმის გამო რომ ენის მცოდნე ექსპერტები ძალიან ნაკლებად იმოგება. ხო, ნუ ერთი რაც უნდა აღინიშნოს, რომ ჩვენ დიდი ბრძოლების შედეგად საბოლოოდ მივაღწიეთ იმას, რომ ეროვნულ სასწავლო გეგმაში გავაჩინეთ მშობლიური ენების სტანდარტები, ისე რომ ამის სტანდარტები არსებობს და ამ სტანდარტებზე დაფუძნებით შეიძლება შემუშავდეს სხვადასხვა ინსტრუმენტები და მექანიზმები, რომელიც ხელს შეუწყობს ამ ენების სწავლა/სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებას“.

რესპონდენტთა თქმით, განათლების სისტემაში მიმდინარე რეფორმები და ცვლილებები მეტ მოთხოვნას უწესებს ყველა მასწავლებელს, ამის პარალელურად კი, არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლებზე მიმართული სერვისები არ არის საკმარისი.

„არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლების პროფესიული განვითარება ვერ ხდება და შესაბამისად, მათი ეფექტიანობაც უფრო იკლებს. პარალელურად, მოთხოვნები იზრდება, ეროვნული სასწავლო გეგმა აქეთა მხარეს, უფრო და უფრო რთულდება და მეტად არის ორიენტირებული 21-ე საუკუნის უნარების ცოდნაზე. ამიტომ ეს ადამიანები ვეღარ პასუხობენ, რაც იყო დადგენილი მანამდე“.

განათლების მკვლევართა და განათლების პოლიტიკის დამგეგმავთა თქმით, მიმდინარე ეროვნული სასწავლო გეგმა არაქართულენოვან სკოლებში დღემდე არ დაუნერგავთ. პირველ მცდელობას მხოლოდ 2005 წლის ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან მიმართებით ვხვდებით. მასწავლებელთა კომპეტენცია და შესაბამისი სახელმძღვანელოების მიწოდება არაქართულენოვანი სკოლებისათვის, ყოველთვის პრობლემა იყო.

„ერთი ტალღა სასწავლო გეგმის ე.წ. შუალედური ჩავარდა, ეხლა უკვე იწყება ახალი და წიგნი ჯერ კიდევ არ არის. შესაბამისად, ეს ყველაფერი ნელ-ნელა ხდება, რაც უკვე აცდენა და დაგვიანებაა, იმიტომ რომ, ჯერ ისევ დაწყებითი საფეხურის სახელმძღვანელოების პრობლემატიკა დგას ამ სკოლებისთვის“.

„თქვენ იცით ეროვნული სასწავლო გეგმა, რომელიც არის ფუნდამენტი და ხერხემალი ზოგადი განათლების სისტემისა, უკვე მესამე რევიზია მოხდა ეროვნული სასწავლო გეგმის, წელს მოქმედებს უკვე ე.წ. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა. დაწყებით და საბაზო საფეხურზე არის უკვე შესული, თუმცა, ეროვნული უმცირესობების ნაწილში პრაქტიკულად, პირველი თაობის შემდეგ, რომელიც 2005 წელს შემუშავდა, დანერგვა არ მომხდარა. იმიტომ რომ, ერთი მხრივ, მასწავლებელთა კომპეტენცია, მეორე მხრივ, სახელმძღვანელოები, რომელიც პრაქტიკულად წელს ითარგმნა პირველად, მაგრამ ჯერ არ დარიგებულა სკოლებში“.

ამ ეტაპზეც, როდესაც უკვე შემუშავებულია ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმა, არაქართულენოვან სკოლებში დაწყებითი საფეხურის ახალი სახელმძღვანელოები ჯერ კიდევ არ აქვთ. სახელმძღვანელოების მიწოდება, რესპონდენტთა თქმით, თარგმანის ხარვეზის გამო დაგვიანდა, შესაბამისად, ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა არაქართულენოვან სკოლებში ჯერაც არ მიმდინარეობს.

„არ გაკეთებულა არაფერი, რეალურად რომ შეხედო, ხომ? უკვე მეოთხე ტალღა მოდის ამ ეროვნული სასწავლო გეგმის და ისე გამოდის, რომ ამ მეოთხე სასწავლო გეგმაშიც კი, რეალურად ეთნიკური უმცირესობის სკოლებისთვის არ არის წიგნები, იმის მერე რაც ე.წ. ბილინგვური წიგნები გაკეთდა. ამიტომ არის სიჩუმე, რომ, ერთი მხრივ, ჩვენ გვაქვს ეს ვალდებულებები საერთაშორისო იქნება ეს თუ ეროვნული ვალდებულება, რომ რაღაცები გავაკეთოთ ისე, რომ ამ ადამიანების განათლების უფლებები არ იყოს დარღვეული და, მეორე მხრივ, ვერ ვახერხებთ იმას, რომ უზრუნველყოთ იმ სასწავლო რესურსით, თუნდაც იმ საბაზისო სასწავლო რესურსით, რომელსაც ჩვენ ვეძახით სახელმძღვანელოს“.

განათლების მკვლევართა თქმით, ეროვნული სასწავლო გეგმა მოქნილი დოკუმენტი უნდა იყოს სხვადასხვა სოციოკულტურული განსხვავების მქონე ჯგუფებისთვის. სასკოლო სასწავლო გეგმამ, საჭიროებებიდან გამომდინარე, უფრო დეტალურად უნდა განავითაროს სწავლების მეთოდები.

„ეროვნული სასწავლო გეგმა მაგიტომაც არის ძალიან მნიშვნელოვანი, რომ ეროვნული სასწავლო გეგმა არის ძალიან მოქნილი, რომ არამარტო ეთნიკურ უმცირესობებში, არამედ სხვადასხვა სოციოკულტურული განსხვავების მქონე ჯგუფებში, სკოლებში, თემების სკოლებში სხვადასხვანაირად უნდა ხორციელდებოდეს. ეს არის დიფერენცირებული მიდგომა, რომ შენ ძირითადი პრინციპები უნდა დაწერო ამ ეროვნულ სასწავლო გეგმაში, მერე სასკოლო სასწავლო გეგმა უნდა ავითარებდეს ამ მიმართულებას. ეროვნული სასწავლო გეგმა კი არაქართულენოვან სკოლებში საერთოდ არ მუშაობს“.

აღსანიშნავია, რომ თავად პოლიტიკის დამგეგმავების თქმით, ყველა ცვლილება და ინიციატივა, თანხვედრაში უნდა იყოს ზოგადი განათლების მიზნებთან, რისი ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კომპონენტიც ეროვნული სასწავლო გეგმაა. განათლების სისტემაში აქამდე არსებული პრაქტიკა კი სხვაგვარია. განხორციელებული ინიციატივები (რეფორმები) წინააღმდეგობაში მოდიოდა ერთმანეთთან და არ შეესაბამებოდა ეროვნულ სასწავლო გეგმას, რამაც გავლენა იქონია სასწავლო პროცესსა და მოსწავლეთა მიღწეულ შედეგებზე.

სასკოლო სახელმძღვანელოები

ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის შემუშავებისა და დანერგვის პარალელურად, მნიშვნელოვანი საკითხი სკოლების სახელმძღვანელოებით უზრუნველყოფაა. ამ თვალსაზრისით, განათლების მკვლევრები ეთნიკური უმცირესობების სკოლებთან მიმართებით, პრობლემად ასახელებენ როგორც სახელმძღვანელოების თარგმანის ხარისხს, ისე გრიფირებული სახელმძღვანელოების არჩევანის არარსებობას. თუ ქართულენოვან სკოლებს შეუძლიათ რამდენიმე წიგნს შორის არჩევანის გაკეთება, არაქართულენოვან სკოლებს, მხოლოდ ერთი სახელმძღვანელო აქვთ.

„არაქართულენოვანი სკოლები მოქცეულნი არიან იმ ერთიან სივრცეში, რასაც ეწოდება ეროვნული სასწავლო გეგმები. ეს ითარგმნება სომხურ, აზერბაიჯანულ, რუსულ ენებზე და შესაბამისად, ამ ენოვანმა სკოლებმა უნდა ისარგებლონ ამ ეროვნული სასწავლო გეგმით. პირველი პრინციპია, რომ ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე იქმნება ალტერნატიული სახელმძღვანელოები. ქართულში, მაგალითად, ძალიან ბევრია ხომ, სახელმძღვანელო, რომელიც სკოლას შეუძლია აირჩიოს და იმით ისწავლოს. დისკრიმინაციულია არაქართულენოვანი სკოლებისთვის მხოლოდ ერთი ითარგმნებოდეს, თან ეს თარგმანი იყოს კატასტროფული. ამას ვერ ახერხებდა, სამწუხაროდ, სამინისტრო, ვერც მაშინ და ვერც წინა ხელისუფლების დროს და ვერც ახლა“.

აღსანიშნავია, რომ ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის (2018-2024) შემუშავებასთან ერთად, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო არაქართულენოვანი სკოლის სახელმძღვანელოებზე ამ ეტაპზეც მუშაობს. განათლების პოლიტიკის დამგეგმავთა თქმით, იგეგმებოდა არაქართულენოვანი სკოლებისთვის სახელმძღვანელოების მიწოდება. თუმცა, თარგმანთან დაკავშირებული ხარვეზების გამო, ეს სახელმძღვანელოები დღემდე არ დაუბეჭდავთ.

„როდესაც იცვლება ეროვნული სასწავლო გეგმა, იმას უნდა ეყრდნობოდეს უკვე სახელმძღვანელო. ქართულენოვანი სახელმძღვანელოები შეიქმნა და ის ითარგმნა არაქართულენოვანი სკოლებისთვის. ნელ-ნელა როგორც ქართულენოვან სკოლებში, წელს მეშვიდე კლასში შევიდა, მომავალ წელს მერვე კლასში შევა, განახლებული ეროვნული სასწავლო გეგმა და განახლებული სახელმძღვანელოები, ერთი წლის დაგვიანებით შედის არაქართულენოვან სკოლებში“.

ყველა სამიზნე ჯგუფი თანხმდება, რომ რაც არ უნდა კარგი იყოს ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმა, თუ აზერბაიჯანულ და სომხურენოვანი სახელმძღვანელოები დროულად არ მომზადდება, მას ვერ ექნება შესაბამისი შედეგი. ის გარემოება, რომ სკოლების ნაწილში სწავლება დღესაც სომხეთიდან და აზერბაიჯანიდან შემოტანილი წიგნებით მიმდინარეობს, მნიშვნელოვან დაბრკოლებებს უქმნის მასწავლებლებს. პოლიტიკის დამგეგმავები, პროცესების არაეფექტიანობაში მასწავლებლების პასუხისმგებლობას უფრო ხედავენ, მათი თქმით, სახელმძღვანელოს არარსებობა არ იქნებოდა ისეთი დიდი პრობლემა, მასწავლებელთა უმეტესობას რომ შეეძლოთ ალტერნატიული რესურსების გამოყენება. განათლების მკვლევართა თქმით, ეს გარემოებები მეტად უნდა ყოფილიყო გათვალისწინებული ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის ეტაპზე.

„ეს ახლა მძიმედ იმიტომ აღიქმება, რომ მასწავლებლებმა არ იციან, თვითონ როგორ დაგეგმონ სასწავლო პროცესი, ამიტომ სახელმძღვანელოზე არიან ძალიან მიჯაჭვულები. რეალურად ისევ ძველი

სახელმძღვანელოებით ასწავლიან, ალბათ ცალკეული მასწავლებლები ახერხებენ, რომ მხოლოდ სტანდარტზე დაყრდნობით, თავისი რესურსები შემოტანით, რაღაც გააკეთონ“.

„რეალურად დიდი ცვლილებები არ არის, მაგრამ კიდევ ერთხელ ვამბობ, ეს გვაქვს გაცილებით უკეთესი, ვიდრე სახელმძღვანელოები. ვფიქრობ, რომ მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს ძალიან დიდი თავისუფლება. არ უნდა იყოს მაინცდამაინც სახელმძღვანელოზე მიჯაჭვული და მას უნდა ჰქონდეს უფლება, რომ დამატებითი მასალები გამოიყენოს სწავლებისთვის. თუმცა, ამისთვის საჭიროა, რომ მასწავლებელი გყავდეს მომზადებული“.

თარგმანზე საუბრისას ასევე აღინიშნა გამომცემლობის როლიც ამ პროცესში. განათლების მკვლევართა თქმით, ისინი ნაკლებად არიან დაინტერესებულნი ამ პროცესში ჩართვით, სკოლების მცირე რაოდენობისა და სამუშაოს სირთულის გამო.

„ობიექტური მიზეზიც აქვს თარგმანის საკითხს, მთლად ნუ დავაბრალებთ, სამინისტრომ გამოაცხადა ეს კონკურსი, გაიმარჯვა რომელიღაც გამომცემლობამ, დაიწყო ამის კეთება და მერე შუა გზაში მიატოვა, იყო ასეთი შემთხვევებიც. მიატოვა, იმიტომ, რომ ვერ შეძლო სათანადო კადრის მოძიება, რომელიც ამას თარგმნიდა. გამომცემლობას უნდა ჰქონდეს ინტერესი, როცა არის ძალიან მცირე შემსყიდველი. მცირეა, ახლა არის 300-მდე სკოლა და სექტორი“.

აღსანიშნავია, რომ კლევში მონაწილე განათლების პოლიტიკის დამგეგმავები და მკვლევრები უარყოფითად აფასებენ 2011 წელს გამოცემულ ე.წ. „ბილინგვურ სახელმძღვანელოს“, რომელშიც ტექსტის 70% მშობლიურ ენაზე, ხოლო 30% - ქართულ ენაზეა. მათი თქმით, ამ სახელმძღვანელოს შექმნამდე არსებულ სასკოლო წიგნებშიც იყო ხარვეზები, თუმცა ისინი მაინც უკეთეს ვერსიად მიაჩნიათ. ახალმა მიდგომამ, მათი თქმით, ბევრი პრობლემა წარმოშვა სასწავლო პროცესში და ბილინგვური განათლების მიმართ დამოკიდებულების ფორმირებაში. რესპონდენტთა თქმით, ბილინგვური განათლება, ამ სახელმძღვანელოების გამო, უარყოფითად აღიქმებოდა. აღსანიშნავია ისიც, რომ არაქართულენოვან სკოლებში სასწავლო პროცესი დღემდე ლმძღვანელოებით მიმდინარეობს.

„გაცილებით უკეთესი სახელმძღვანელოების თარგმანი ჩაეშვა 2007 წელს ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვასთან დაკავშირებით და ითარგმნა უკეთესად, თუმცა იმასაც ჰქონდა ხარვეზები. მაგრამ 2011 წელს არჩეულმა მოდელმა ბილინგვური განათლების (70/30-ზე), კიდევ უფრო უკან დასწია სხვადასხვა საგნების სწავლება. ეს იყო გამოწვევა, რომელიც ვერასოდეს ვეღარ გამოსწორდა 2011-იდან 2019 წლის ჩათვლით“.

„თვითონ ეს იდეა თავისთავად - ბილინგვური სწავლების - ძალიან კარგია და მე მიმაჩნია, რომ ერთადერთია დღევანდელი ჩვენი სიტუაციის გათვალისწინებით, თუმცა წიგნების ამ ვერსიამ ძალიან ცუდი როლი ითამაშა, პრაქტიკულად, მოკლა დამოკიდებულება და საქმე გააფუჭა, ვაკეთების ნაცვლად“.

სასწავლო პროცესში ნაწილობრივ ნათარგმნი სახელმძღვანელოების გამოყენება სირთულეს ქმნის მოსწავლეებისა და მასწავლებლებისათვის. მათი უმეტესობა ქართულ ენაზე ნათარგმნი კომპონენტებს არ ხსნის გაკვეთილზე და ეს მხოლოდ მასწავლებლის მოტივაციასა და უნარებზეა დამოკიდებული. რესპონდენტები კი ამ მიდგომას მეთოდოლოგიურად გაუმართლებლად მიიჩნევენ.

„ერთი აზრადი ქართულად, ერთი მშობლიურ ენაზე. ეს არანაირი ბილინგვური მიდგომა არ არის, ეს რა მიდგომა არის საერთოდ, გაუგებარია. ეს წიგნები არის მიღევად რეჟიმში, უნდა ამოვარდეს, იმიტომ რომ, იმას არანაირი ეფექტი და აზრი არ ჰქონდა. იმას არც მასწავლებელი ჰყავდა შესაბამისად მომზადებული და საერთოდ გაუგებარი მეთოდია“.

„ალტერნატივა სახელმძღვანელოს დონეზე არა გვაქვს, ამიტომ რაც არის, ეს არის და მასწავლებლები უბრალოდ ახტებიან ქართულ ნაწილებს, ან ვინც ცოტა უფრო მონდომებულია, ქართველ კოლეგას ათარგმნინებს“.

ყველა სამიზნე ჯგუფი თანხმდება, რომ ეთნიკური უმცირესობების შესახებ ინფორმაცია სახელმძღვანელოებში არ არის სათანადოდ ასახული. რესპონდენტთა ნაწილი იხსენებს, მაგალითებსაც, სადაც წარმოდგენილი ინფორმაცია უმალ დისკრიმინაციული ხასიათისაა, ვიდრე ინტეგრაციის ხელის შემწყობი. პოლიტიკის დაგეგმვაში ჩართული რესპონდენტები, ამ პრობლემის გადასაწყვეტად, მნიშვნელოვან ნაბიჯად მიიჩნევენ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროში, კომისიის შექმნას. ამ კომისიის ფუნქციად მოიაზრებენ გრიფირების პროცესში სახელმძღვანელოებში არსებული დისკრიმინაციული საკითხების გამოვლენასა და შეფასებას.

ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელო

რესპონდენტებმა კვლევის ფარგლებში ასევე შეაფასეს ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელო, რომელიც 2012 წელს შეიქმნა და ყველა არაქართულენოვან სკოლაში დარიგდა. პოლიტიკის დაგეგმვაში ჩართულ რესპონდენტთა ნაწილი ამ სახელმძღვანელოებზე საუბრისას აღნიშნავს მის ეფექტიანობას, განსაკუთრებით, ალტერნატივის არარსებობის ფონზე. მეორე ნაწილი კი, ყურადღებას ამახვილებს ეთნიკური ჯგუფებისათვის თემატურად შეუსაბამო საკითხებზე.

„2012 წლიდან უკვე ეტაპობრივად შეიქმნა 12 დონე, წიგნების კომპლექტი, მოსწავლის წიგნი, რვეული და მასწავლებლის წიგნი შესაბამის აუდიოდისკთან ერთად. ამ სახელმძღვანელომ იმუშავა საკმაოდ ეფექტურად, ყოველ შემთხვევაში, ალტერნატივა, არ იყო, მანამდე რაღაც სახელმძღვანელოები იყო, მაგრამ 1-დან მე-12 კლასის ჩათვლით არ ჰქონიათ არჩევანი ამ სკოლებს“.

„ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელო არ შეიძლება იყოს გაზეთიდან ამოღებულ სტატიებზე და ძალიან ყოფით, ძალიან მარტივ და პრიმიტიულ, ამასთანავე თბილისის ყოფისთვის დამახასიათებელ მაგალითებზე დაფუძნებული. ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენლები ითხოვენ, რომ ლიტერატურა სჭირდებათ და სხვა ტიპის სახელმძღვანელოები. სასწავლო პროცესში საჭიროა რესურსი და არ გვაქვს“.

განათლების მკვლევრები უფრო კრიტიკულები არიან ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელოს შეფასებისას. მათი ნაწილის აზრით, ამ მხრივ სახელმწიფო პოლიტიკა განსაკუთრებით პასიურია და სათანადო ყურადღება არ ეთმობა. ასევე, წიგნების შექმნის პერიოდისთვის არსებული გრიფირების სისტემა ამ სახელმძღვანელოების რეალური შეფასების შესაძლებლობებს არ ქმნიდა.

„ზოგადად, სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებით რამდენიმე პრობლემაა. პირველი არის თვითონ ქართული ენის სახელმძღვანელოები, რომელთანაც გვაქვს ძალიან სერიოზული პრობლემა. ამასთან დაკავშირებით სახელმწიფომ იცის, რომ პრობლემა გვაქვს, მაგრამ არ თვლის პრიორიტეტულად და არ იცის, როგორ მიუდგეს სახელმძღვანელოს შექმნას“.

„თვითონ გრიფირების სისტემა, რომელიც შემუშავდა და მაშინ დაიწყო მუშაობა, თავისთავად იყო უკვე არასრულყოფილი. იმ კუთხით, რომ სამინისტრო იყო ის ორგანიზაცია, რომელიც, ერთი მხრივ, უზრუნველყოფდა ამ წიგნების გამართულობის შეფასებას გრიფირების საშუალებით და თვითონ იყო ის, რომლის ბაზაზეც შეიქმნა ეს წიგნი“.

რესპონდენტთა თქმით, სასწავლო პროცესში სირთულეს ქმნის, ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელოების მორგება მოსწავლეების ასაკისა და ენის ცოდნის დონის შესაბამისად. ეს პრობლემა განსაკუთრებით მწვავედ იჩენს თავს იმ შემთხვევაში, როცა მაღალი კლასების მოსწავლეებს

დაბალი ენობრივი კომპეტენცია აქვთ, ასევე მაშინ, როდესაც სახელმძღვანელოს თემატიკა არ შეესაბამება მათ ასაკობრივ ჯგუფს. ამ შემთხვევაში მოსწავლეებისათვის სასწავლო პროცესი უინტერესო ხდება.

„სახელმძღვანელოს შექმნაში 2 პრინციპი მოქმედებს, ერთი არის ასაკობრივი ჯგუფი და მეორე არის ენის ფლობის დონე. როცა გვაქვს 12 კლასის სახელმძღვანელო ერთდროულად შექმნილი, მე-8 და მე-9 კლასელ ნულოვანი დონის ბავშვს რას ვასწავლით? სამინისტრო გვეუბნება, რომ გამოიყენეთ სხვა დონის სახელმძღვანელოები, პირველი მეორე კლასის. წარმოიდგინეთ, 14-15 წლის ბავშვს, როდესაც ელაპარაკები ბაჭიებზე და ზღარბუნებზე, ასაკობრივად უკვე შეუფერებელია.“

მშობლიური ენის სახელმძღვანელო

კვლევის ფარგლებში, რესპონდენტებმა ასევე ისაუბრეს მშობლიური ენის სახელმძღვანელოების შესახებ. რეფორმების დასაწყისისთვის სახელმძღვანელოების უმეტესობა, განათლების მკვლევართა თქმით, სომხეთიდან და აზერბაიჯანიდან შემოდიოდა. განათლების პოლიტიკის დაგეგმვაში მონაწილე რესპონდენტები კი ამას პოლიტიკურ საკითხად განიხილავენ.

„მშობლიური ენის სახელმძღვანელო პოლიტიკის საკითხია, ძალიან სენსიტიურია, იცით, ეს ქვეყნებს შორის ურთიერთობას ეხება, იმდენად, რომ ჯობია ამას არ შევხვით. პირდაპირ შემოდის, სადაც ნახავთ ალიევის სურათებს და ასე შემდეგ, ეს არის დიდი პრობლემა.“

„საზღვარზე შემოდის მშობლიური ენის სახელმძღვანელო, ახლაც შემოდის, ანუ მშობლიურ ენაში ვერ მოვახერხეთ რომ ჩვენ თვითონ შეგვექმნა.“

როგორც ზემოთ აღინიშნა, მშობლიური ენის სტანდარტის შემუშავების მიუხედავად, მშობლიური ენის სახელმძღვანელოების შექმნა დღემდე პრობლემურ საკითხად რჩება. განათლების მკვლევართა და პოლიტიკის დაგეგმვაში ჩართული რესპონდენტების თქმით, ერთ-ერთი მთავარი მიზეზი სათანადო კადრების არარსებობაა.

„როგორც იქნა, ყურთ იღეს და მიიღეს მშობლიური ენის სტანდარტი, თუმცა ეს არის კარგი მაგალითი ქალაქებზე დაწერილი კანონისა. ამიტომ სახელმძღვანელოები ვერ გააკეთეს, საქართველოში ინტელექტუალური რესურსი, ბუნებრივია, არ ეყოთ. არის რამდენიმე კარგი სპეციალისტი, მაგრამ სრულიად არ არის საკმარისი.“

„განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ამ თვალსაზრისით იყო მშობლიური ენების საკითხი, პრაქტიკულად შარშანწინამდღამდე იყო დანაშაულებრივი მიდგომა ჩვენი სახელმწიფოს მხრიდან, ოფიციალურ დონეზეც ამბობდნენ, რომ რატომ უნდა შევუქმნა მათ მშობლიური ენის სახელმძღვანელო და საერთოდ პროგრამა.“

რესპონდენტთა თქმით, მშობლიური ენის სახელმძღვანელოს შექმნა საქართველოში, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მოსწავლის თვითიდენტიფიკაციის ჩამოყალიბების თვალსაზრისითაც.

„ადამიანის და ბავშვის მსოფლმხედველობა ყალიბდება სწორედ მშობლიური ლიტერატურის, ისტორიის კონტექსტში. ის თვითიდენტიფიკაციას ასე აკეთებს და როგორ შეიძლება, ჩამოყალიბდეს საქართველოს მოქალაქე, იმ სომხური თუ აზერბაიჯანული სახელმძღვანელოებიდან, სადაც ბევრი რამ, პირდაპირ რომ ვთქვათ, არის არასწორი, დავანებოთ თავი სხვა შეფასებებს, ინტერპრეტაცია კი არა, თვითონ ფაქტია არასწორი.“

მასწავლებლებელთა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები

კვლევის ერთ-ერთი ამოცანა არაქართულენოვან სკოლებში მასწავლებელთა კვალიფიკაციის საკითხისა და სახელმწიფოს მხრიდან შეთავაზებული სერვისების შესწავლა იყო. რესპონდენტთა მხრიდან, ამ საკითხის შესახებ, სხვადასხვა სახის პრობლემა და გამოწვევა დასახელდა, მათ შორის, სასწავლო პროცესში თანამედროვე მეთოდებისა და რესურსების გამოყენების სიმწირე, სკოლაში ახალი კადრების შესვლის სირთულე და დარგობრივი ცოდნის დაბალი კომპეტენცია.

განათლების პოლიტიკის დაგეგმვაში ჩართული რესპონდენტების მხრიდან, ყურადღება გამახვილდა პედაგოგთა დაბალ კვალიფიკაციაზე. მათი თქმით, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის პროგრამები ფოკუსირებულია კონკრეტული პრობლემის აღმოფხვრაზე და ამ სკოლებში სისტემურ ცვლილებებს ვერ იწვევს. განსაკუთრებით ამძიმებს მდგომარეობას სისტემაში ახალი კადრების შესვლის პრობლემა.

„მასწავლებლებში ძალიან მძიმედ გვაქვს ზოგადად საქმე, ქართულენოვანებშიც გვაქვს მძიმედ საქმე და მით უმეტეს არაქართულენოვან სკოლებში. მაგალითად, შეიძლება იყოს შემთხვევები, რომ ქართულს ასწავლიდეს მასწავლებელი, რომელმაც თვითონაც არ იცის სრულყოფილად ქართული. ამასთან დაკავშირებით ფოკუსირებული პროგრამებია და ამან ცხადია თავისი საქმე გააკეთა, მაგრამ სანამ ეს ახალგაზრდები არ შევლენ სკოლებში, ცვლილებები ძნელად მოხდება“.

„მეთოდები, სტრატეგიები, როგორ დაგეგმონ პროცესი, ძალიან უჭირთ ქართულ სკოლებშიც კი, მაგრამ ძველი ჩვეულებების შეცვლა არის ურთულესი, იმიტომ რომ ის ძველი წარმოდგენები, რომ მოსწავლეს ინფორმაცია მიაწოდო და ის დაიწყებს აზროვნებას, ეს არის დღემდე ცოცხალი. მით უმეტეს, უფრო რთულად არის ეს პროცესები არაქართულენოვან სკოლებში“.

მშობლიური ენის სწავლების გაძლიერება და ამ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება, განათლების სისტემაში ჩართული რესპონდენტების თქმით, მნიშვნელოვანია მოსწავლეებისათვის სწავლების ხარისხის და წიგნიერების დონის ასამაღლებლად.

„საუბარია მშობლიური ენის მასწავლებელთა კომპეტენციაზე, რომ მათ შეძლონ, უკეთესად ასწავლონ მშობლიური ენა. იმიტომ რომ თუკი მშობლიური ენა კარგად არ იცის, თუკი წიგნიერება არ აქვს განვითარებული, მერე სხვა საგნების ათვისებაშიც მოსწავლეს პრობლემა ექმნება ხოლმე. ძალიან მნიშვნელოვანია, მშობლიური ენა კარგად იცოდეს. იმისათვის, რომ ამან ხელი შეუწყოს სხვა საგნებში აკადემიურ მიღწევებს“.

მიუხედავად იმისა, რომ არაქართულენოვან სკოლებში მშობლიური ენის პედაგოგების პროფესიული განვითარება, განათლების დაგეგმვაში ჩართული პირების თქმით, მნიშვნელოვანია კომპონენტია, არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლები მოკლებულნი არიან მშობლიურ ენაზე პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებს. გარდა ამისა, გამოწვევას წარმოადგენს სომხურ და აზერბაიჯანულ ენაზე დამხმარე რესურსების შეთავაზება (მასალა, ტრენინგები). აღსანიშნავია, რომ ქართულ ენაზე არსებული რესურსი პედაგოგებისათვის, როგორც ბეჭდური, ისე ელექტრონული სახით, მრავალფეროვანია, თუმცა ეს მასალა სომხურ და აზერბაიჯანულ ენებზე, რესპონდენტთა თქმით, ადამიანური რესურსების სიმცირის გამო, ნაკლებად ითარგმნება. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ განათლების პოლიტიკის განმახორციელებელთა აზრით, სახელმწიფო ენის სწავლებას მასწავლებლებისათვის ალტერნატივა არ აქვს და ეს მათი სისტემაში ჩართვის ძირითადი შესაძლებლობაა.

„მასწავლებლები პრაქტიკულად იზოლირებული არიან, მათ არ აქვთ პროფესიული განვითარების შესაძლებლობა იმ რეჟიმში, და იმ დონეზე, როგორც ქართულენოვან მასწავლებლებს, იმიტომ რომ ამის რესურსი ძალიან რთული მოსაძიებელი გახდა ქვეყანაში. ამდენი საგნობრივად აკადემიური ცოდნის მქონე სპეციალისტი გყავდეს, ვინც თარგმნის მასალას და მაღალკვალიფიციურად მიაწოდებს და შესაბამისად, რა თქმა უნდა, ყველა ის მცდელობა, რომელიც სკოლის განვითარებისთვის იყო, რაღაცნაირად რამდენიმე ნაბიჯით უკან მიჰყვებოდა ეროვნული უმცირესობების ნაწილში“.

„მასწავლებლებს სახელმწიფო სხვადასხვა პროგრამების ფარგლებში სთავაზობს პროფესიული განვითარების გრძელვადიან თუ ერთჯერად კურსებს, ეროვნული უმცირესობების მასწავლებლები ნაკლებად ახერხებენ ამ ყველაფერში ჩართვას, სწორედ სახელმწიფო ენის არცოდნის გამო“.

რესპონდენტთა თქმით, აღსანიშნავია ის მცდელობები, რომელთა შემთხვევაშიც, არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლები, ქართულენოვანი სკოლების მსგავსად იყვნენ ჩართული სხვადასხვა პროექტში. მათ შორის, აღსანიშნავია საქართველოს დაწყებითი განათლების (G-PriEd) და ათასწლეულის გამოწვევის ფონდის პროექტი.

„იყო ცალკეული მცდელობები ისევ და ისევ, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების კუთხით, მაგალითად, G-PriEd-ის პროგრამა, რომელიც დაწყებით საფეხურზე ხორციელდებოდა. მიმდინარეობდა თარგმნა, თარჯიმნები ჰყავდათ, რომ ეთარგმნათ ტრენინგი და ჩართული იყო უმცირესობების დაწყებითი კლასების მასწავლებლები. უფრო სიღრმისეულად გაკეთდა შემდეგ უკვე ათასწლეულის გამოწვევის ფონდის ფარგლებში. პრაქტიკულად, პირველად, საბაზო, საშუალო საფეხურის ყველა მასწავლებელმა, იგივე ტიპის ტრენინგი გაიარა და ასევე დირექტორებმა პარალელურ რეჟიმში, იმავე მონაკვეთში, რაც ქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლებმა და დირექტორებმა“.

პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით, ზემოთ ჩამოთვლილი მცდელობების მიუხედავად, დღეს კვლავ გამოწვევად რჩება არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლების ჩართვა კარიერული განვითარების სხვადასხვა შესაძლებლობაში. განათლების პოლიტიკის განმახორციელებლები ამ პრობლემიდან გამოსავალს, სახელმწიფო ენის სწავლებაში ხედავენ.

მასწავლებელთა გამოცდები

განათლების პოლიტიკის განმახორციელებელთა და განათლების მკვლევართა მხრიდან არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ხელისშემშლელ ფაქტორად, სერტიფიცირების პროცესი და პროფესიული უნარების მშობლიურ ენაზე ჩაბარების შესაძლებლობა სახელდება. ის გარემოება, რომ მასწავლებელმა პროფესიული უნარების გამოცდა სახელმწიფო ენაზე უნდა ჩააბაროს, აზრკოლებს მათი განვითარების პროცესს. ამასთანავე, გასათვალისწინებელია ისიც, რომ პროფესიული განვითარებისათვის საჭირო რესურსი ხელმისაწვდომი არაა მათ მშობლიურ ენაზე.

„სერტიფიცირებაში და სტატუსების მინიჭებაში ეთნიკური უმცირესობების მასწავლებლები ნაკლებად არიან ჩართულნი. რამდენიმე ბარიერია: არ არის შეთავაზებების მრავალფეროვნება, რაც მათ საჭიროებას პასუხობს. ასევე, საგნის გამოცდა მათთვის თარგმნილია, უნარების კი არა. ეს პირდაპირ უკავშირდება მათ სახელმწიფო ენის ფლობას და აქაც ვხედავთ, რომ მათთვის ხელშეწყობა თანმიმდევრული, მიზანმიმართული არ ყოფილა“.

აღსანიშნავია, რომ განათლების მკვლევართა თქმით, ეთნიკური უმცირესობები რეფორმის საწყის ეტაპზევე არ მოიაზრებიან პროცესში. ამის ნათელი მაგალითია მასწავლებელთა კვალიფიკაციის დამადასტურებელი გამოცდები, სადაც პედაგოგებს აქვთ შესაძლებლობა, საგნობრივი გამოცდა მშობლიურ ენაზე ჩააბარონ, ხოლო პროფესიული უნარების ინსტრუქციებს სახელმწიფო ენაზე უნდა გაეცნონ.

„როდესაც ივეგმება რაღაც, თავიდანვე უნდა იყოს ეთნიკური უმცირესობები გათვალისწინებული. მასწავლებელთა კვალიფიკაციის დამადასტურებელი გამოცდები თითქმის 10 წელია ტარდება და ჯერ კიდევ არ გვაქვს გამოცდა სომხური ენისა და ლიტერატურის და აზერბაიჯანული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლებისთვის. არადა აუცილებელია, იმ მასწავლებლებსაც აქვთ უფლება, რომ აიმაღლონ კვალიფიკაცია, დაადასტურონ ეს ტესტით და მიიღონ მეტი ხელფასი, ვიდრე ახლა იღებენ“.

„naec-ი უტარებს მშობლიურ ენაზე გამოცდებს, ერთადერთი პრობლემა იყო ზოგადი უნარები, რომელიც არ უტარდებოდათ მშობლიურ ენაზე. ის ახლა ტარდება ქართული ინსტრუქციებით და მასწავლებლებს უფლება აქვთ, მშობლიურ ენაზე დაწერონ პასუხი, მაგრამ ეს ინსტრუქციებიც უჭირთ“.

რესპონდენტთა ნაწილი, ასევე საუბრობს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს პასიურ როლზე, სისტემური პოლიტიკის წარმოების თვალსაზრისით. მათი თქმით, ინიციატივების განხორციელება და პრობლემების გადაჭრის გზების მოძიება, მეტწილად, სხვადასხვა უწყების პასუხისმგებლობაა. პოლიტიკის განხორციელებაში ჩართული რესპონდენტების ნაწილი აღნიშნავს, რომ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, როგორც პოლიტიკის შემქმნელის ფუნქციას, არ ასრულებს. ეს გარემოება კი, ამ პოლიტიკას უფრო ფრაგმენტულსა და ნაკლებად ეფექტიანს ხდის.

„ესეც ახლა არ შეიძლება, იყოს ერთი სსიპ-ის ინიციატივის იმედზე, ეს უნდა იყოს სახელმწიფო პოლიტიკა, რა თქმა უნდა, და იქედან უნდა გამომდინარეობდეს. ჩვენ უნდა დაგვავალონ, არ შეიძლება, პოლიტიკას ჩვენ ვეწმინდეთ. პოლიტიკას უნდა ქმნიდეს, რა თქმა უნდა, განათლების სამინისტრო და სხვები უბრალოდ შემსრულებლები უნდა იყვნენ. უნდა ევალებოდეს მათ. აი, აქ არ არის კარგად აწყობილი საქმე“.

კვლევაში ჩართული ყველა სამიზნე ჯგუფი აღნიშნავს, რომ სახელმწიფოს მხრიდან განხორციელებული პროგრამები და პროექტები არ იყო თანმიმდევრული ხასიათის. ამასთანავე, არსებული განათლების სისტემისთვის დამახასიათებელია ფრაგმენტული სახის აქტივობები, რომელთა შესახებაც გადაწყვეტილებები, უმეტესად, შეფასებისა და გააზრების გარეშე მიიღება.

მასწავლებელთა დეფიციტი და ახალი კადრების პროფესიაში შესვლა

ეთნიკური უმცირესობების განათლების საკითხებზე საუბრისას, რესპონდენტებმა ყურადღება გაამახვილეს სკოლაში მასწავლებელთა დეფიციტსა და ახალი კადრების პროფესიაში შესვლის საკითხზე.

განათლების მკვლევართა თქმით, ამ თვალსაზრისით, რამდენიმე პრობლემას ვხვდებით - ახალგაზრდებში მასწავლებლის პროფესიით ნაკლებ დაინტერესებას, ახალი კადრების მომზადებისა და სკოლაში მიღების სირთულეს, ასევე, განათლების სისტემის ერთიანი ხედვის არარსებობას.

„ძალიან მძიმე მდგომარეობა გვაქვს რეგიონებში, მასწავლებლები არ გვყოფნის უბრალოდ, რაღაცნაირად უნდა მომზადდეს და დაინტერესდეს ახალგაზრდა თაობა. ამ თვალსაზრისით რაღაც უნდა იფიქროს სახელმწიფომ, მთავრობამ, სამინისტრომ გეგმა შექმნას. თუ ასეთი გეგმა არ იქნება, ეს სსიპ-ები ყოველთვის თავ-თავისთვის საქმეს აკეთებენ და თითქოს დადებითს, მაგრამ ეს არ არის საკმარისი, რაღაცნაირად ერთ სისტემაში უნდა იყოს მოქცეული ყველაფერი“.

„ძალიან მოუქნელი სისტემაა და ბიუროკრატიულ ბარიერებს აწესებს, იმიტომ რომ რეგულირებადი პროფესიაა, კარგია თუ ცუდია, ეს ცალკე საკითხია. სისტემა ჰქონდათ ჩაკეტილი და მერე მიხვდნენ, რომ სხვა გზა აღარ არის. ხარისხზე კი არ უნდა გააკეთო კომპრომისი, პროფესიაში შესვლა უნდა გაამარტივო, დამატებითი არასასურველი ბიუროკრატიული წინაღმდეგობების გაუქმების საფუძველზე და არა ხარისხის“.

პოლიტიკის განხორციელებაში ჩართული პირები და განათლების მკვლევრები აღნიშნავენ, რომ ახალი კადრების სკოლაში შესვლის თვალსაზრისით, მნიშვნელოვან როლს ასრულებს „არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების პროგრამა“. მის ფარგლებში დამხმარე მასწავლებლის სტატუსით ერთვებიან ე.წ. „1+4“ პროგრამის კურსდამთავრებულები და დამხმარე მასწავლებლის სტატუსით, ადგილობრივ მასწავლებლებთან ერთად მუშაობენ.

„ყველაზე მძლავრი პროექტი, რომელიც მიმდინარეობდა და მიმდინარეობს, ეს არის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის ფარგლებში. გაუმჯობესებაზე უფრო ორიენტირებული დამხმარე მასწავლებლებიც არიან კონკრეტულ საგნებში. მაგრამ, ზოგადად, სურათი რომ შევაფასოთ, არათუ გაუმჯობესდა, ვფიქრობ, რომ გაუარესდა კიდევ ამ წლების განმავლობაში, იმიტომ რომ ახალი კადრების შესვლა პრაქტიკულად არ ხორციელდება მასწავლებლების დონეზე, არც დირექტორების დონეზე და ამ ადამიანებს უბრალოდ რესურსი აღარ აქვთ“.

როგორც აღინიშნა, ერთ-ერთ პრობლემად, განათლების მკვლევრები კადრების ჩანაცვლების საკითხს მიიჩნევენ. არსებული სისტემით, კვალიფიციური კადრის არსებობის შემთხვევაშიც, ძველი კადრების ჩანაცვლება ბევრ სირთულეს უკავშირდება. ამასთანავე, პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები და ე.წ. მასწავლებლის მომზადების ერთწლიანი პროგრამა ყველასთვის არ არის ხელმისაწვდომი.

„რაც არ უნდა ილაპარაკო იმაზე, რომ შენ არ გყავს სათანადოდ მომზადებული მასწავლებელი, თუ ვერ ანაცვლებ ამ მასწავლებლებს, ან არა გაქვს სისტემა, რომელიც კარგ მასწავლებლებს უფრო წარმოაჩენს, არაფერი გამოვა“.

„მასწავლებლობის მსურველებმა უნდა დაასრულონ 60-კრედიტიანი პროგრამა, უნდა დაადასტურონ, მასწავლებლის სტატუსი და ა.შ. ბევრი მათგანისათვის ეს არის ფასიანი. გარდა ამისა, ამ პროგრამას გააჩნია რაოდენობრივი ლიმიტები, იმის იქით ადამიანებს ვერ იღებს. ადამიანებს, რომლებსაც შეუძლიათ, რომ თავიანთი პროფესიული კვალიფიკაციით ბევრად უფრო დიდი სარგებელი მოუტანონ საზოგადოებას თუნდაც სკოლებში, ფიზიკურად ვერ გაივლიან 60-კრედიტიან პროგრამას, იმიტომ რომ არ არის მათთვის ეს საკმარისად ხელმისაწვდომი“.

აღსანიშნავია, ასევე, სომხური და აზერბაიჯანული ენის მასწავლებლის მომზადების საკითხი. განათლების მკვლევართა თქმით, საქართველოში არ არსებობდა პროგრამა, რომელიც მასწავლებლებს ამ მიმართულებით მოამზადებდა. იმიტომ, ამჟამად დასაქმებულ მასწავლებელთა უმეტესობას, უმაღლესი განათლება სომხეთსა და აზერბაიჯანში აქვს მიღებული.

„აზერბაიჯანული და სომხური, როგორც მშობლიური ენის სტანდარტები შეიქმნა, რაც შესაძლებელს ქმნის უნივერსიტეტში ამით მასწავლებელი გამოვუშვათ, იმიტომ რომ ეს იყო დიდი ჩავარდნა, ამ მხრივ საქართველოში ვერ იღებდი განათლებას. იმიტომ, ყველა ვინც ასწავლის სკოლაში, ან ბაქოში განათლებამიღებულია, ან ერევანში“.

რესპონდენტთა თქმით, გასულ წელს განხორციელებული ცვლილება, რომლის მიხედვითაც, საპენსიო ასაკის მასწავლებლებმა გადაცემული ჯილდოს სანაცვლოდ დატოვეს სამუშაო ადგილი, დადებითად შეფასდა. თუმცა ნაწილმა აღნიშნა, რომ ხედვა ამ კადრების ჩანაცვლებაზე, სახელმწიფოს მხრიდან მკაფიო არ არის.

„ძალიან კარგი რამ განხორციელდა შარშან, ეს ასაკობრივი პერსონალის გამოსვლის შესაძლებლობა სისტემიდან და ძალიან ბევრმა ისარგებლა ამ შესაძლებლობით. თუმცა მეორე მიმართულება არის, ვინ უნდა ჩაანაცვლოს ეს ყველაფერი. რესურსი რომელმაც ეს უნდა ჩაანაცვლოს, ის უნდა იყოს გათვალისწინებული“.

მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა

მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის შესახებ საუბრისას განათლების მკვლევრები ყურადღებას ამახვილებენ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მასწავლებლების დაბალ ჩართულობაზე. მათი თქმით, სქემაში თავიდანვე ნაკლებად იყო გათვალისწინებული არაქართულენოვანი მასწავლებლების ჩართვისა და პროფესიული განვითარების

ხედვა. განათლების მკვლევართა თქმით, მსგავსი მექანიზმები იმ შემთხვევაში იქნებოდა წარმატებული, თუკი რესურსი ყველა მასწავლებლისთვის თანაბრად ხელმისაწვდომი იქნებოდა.

„სქემა მაშინაა გამართული, თუ მას მოჰყვება ყველა ამოცანა გაწერილი. ამ ამოცანებს გააჩნია შესაბამისი რესურსები, ინსტრუმენტები და ეს ყველაფერი არის კარგად დარეგულირებული. რეალურად თუ რაღაცა იწყებს მოქმედებას, ყველაფერი სინქრონულად იწყებს. თუ სქემაში უნდა ჩაერთოს ადამიანი და შენ ვერ უზრუნველყოფ ქართველი კოლეგების მსგავსად მომზადებას, ეს არ ნიშნავს მის სისტემაში გათვალისწინებას“.

აღსანიშნავია პედაგოგთა მხრიდან მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემაში ჩართვის დაბალი მოტივაცია. რესპონდენტთა თქმით, არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლებს ნაკლებად აქვთ ხედვა, თუ რატომ უნდა ჩაერთონ სქემაში, განსაკუთრებით იმ ფონზე, როდესაც მათი შემცველი სკოლაში არ არის.

„ნიპილიზმი და ინტერესი ნაკლებია, მასწავლებლის მხრიდან, იმიტომ რომ ვერანაირად ვერ გახდნენ ამ სქემის ნაწილი იმ კუთხითაც კი, რომ კარგად აღიქვან, რამდენად მნიშვნელოვანია მათთვის პროფესიული განვითარება და დადასტურება თავისი პროფესიონალიზმის. თავის პროფესიაში შემცველი არ არის და ეს ძალიან მარტივი დასანახია ამ მასწავლებლის მიერ“.

განათლების პოლიტიკის დამგეგმავთა თქმით, სისტემის მიმართ ნდობაზე უარყოფით გავლენას ახდენს დამხმარე რესურსების დროში დაგვიანება ან სხვადასხვა აქტივობის გადავადება. მასწავლებლების დამოკიდებულება იცვლება, მათთვის მკაფიო აღარ არის რეფორმებსა და ცვლილებებში ჩართვის აუცილებლობა.

„გადავადებები, ზოგადად, ცუდად აისახება განათლების სისტემაზე, იქნება ეს ეროვნული უმცირესობების სკოლები თუ ჩვეულებრივი, დანარჩენი ნებისმიერი სკოლა, იმიტომ რომ მასწავლებლებს უჩენს რაღაც უნდობლობის განცდას“.

პოლიტიკის განმახორციელებელთა ნაწილის თქმით, სქემის კონცეფცია წინააღმდეგობაში მოდის „ახალი სკოლის მოდელის“ ხედვებთან. მათი აზრით, უნიფიცირებული მიდგომა ყველა სკოლაზე თავიდანვე არ იყო მართებული. სქემის საპირისპიროდ კი, „ახალი სკოლის მოდელში“ აქცენტი თითოეული სკოლის საჭიროებაზეა გადატანილი.

„მასწავლებლის პროფესიული განვითარების სქემა, საგამოცდო სისტემები, რომელიც ჩამოვყალიბეთ, ეს ყველაფერი იყო რადიკალურად განსხვავებულ ხედვასა და კონცეფციაზე, ვიდრე არის „ახალი სკოლის მოდელი“. აი, ეს იყო დასჯა-წახალისების მექანიზმებზე დაფუძნებული ინსტრუმენტები“.

მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემაში არაქართულენოვანი მასწავლებლების დაბალ ჩართულობაზე გავლენას ახდენს სახელმწიფო ენის არცოდნა. აქედან გამომდინარე, მათ უჭირთ პროფესიული უნარების გამოცდის სახელმწიფო ენაზე ჩაბარება.

განათლების მკვლევართა თქმით, ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები უპირატეს მდგომარეობაში იმყოფებიან, როგორც გამოცდის ქართულ ენაზე ჩაბარების, ისე სკოლაში პროგრამის მასწავლებლებთან (კონსულტანტ-მასწავლებლები, დამახმარე მასწავლებლები) თანამშრომლობის შესაძლებლობით.

„არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებელი, რომელმაც სახელმწიფო ენა არ იცის, ვერ აბარებს გამოცდებს, ვერ ერთვება სქემაში თუ მექანიზმში. ერთადერთი კონტინგენტი, ვინც მეტ-ნაკლებად კონტროლქვეშაა, ესაა ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები, მოქმედი მიზნობრივი პროგრამების ფარგლებში და ეგვი post-factum დაიწყო“.

განათლების პოლიტიკის განმახორციელებელთა ნაწილის თქმით, კი ეთნიკური უმცირესობები მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის დანერგვისა და

განხორციელების მთლიან პროცესში მოიაზრებოდნენ. თუმცა პრობლემა იყო სქემით გათვალისწინებული მასალის დაგვიანებით თარგმნა მშობლიურ ენაზე, რაც ადამიანური რესურსის მოძიებასა და ადმინისტრაციულ საკითხებთან იყო დაკავშირებული.

„ის, რომ ეს ჯგუფები ამ შემთხვევაში თამაშარე მდგომარეობაში იყვნენ ჩავარდნილები, ამას ვერ ვიტყვით. გარკვეული დაგვიანებით ხდებოდა ეს ამბავი, მაგრამ ხდებოდა. იმიტომ რომ თარგმანი იყო პრობლემა, თარგმნები იყო პრობლემა, ადმინისტრაციული საკითხები იყო პრობლემა. რასაც სახელმწიფო რეგულაციები მოითხოვს“.

განათლების პოლიტიკის განმახორციელებელთა ნაწილის და მკვლევართა თქმით, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემამ სკოლებში ისეთი პრაქტიკებიც დაამკვიდრა, როგორცაა ტექსტების გადაწერა, გაყალბება, თანხის საფასურად კრედიტების მოსაპოვებლად შესაბამისი მასალის მომზადება და ა.შ. განათლების მკვლევრები კიდევ უფრო კრიტიკულად აფასებენ სქემის ფარგლებში არაქართულენოვანი სკოლებისთვის წაყენებულ მოთხოვნებს, შეთავაზებული მხარდაჭერის ფონზე.

„ახალი სკოლის მოდელი და სქემა ვერ თანაარსებობენ. სქემის დროს გაყალბება, გადაწერა, კრედიტქულებზე დევნა. კრედიტქულები როგორც სამიზნე, მოსწავლე იყო როგორც საშუალება, რომ მიეღწიათ ამ კრედიტქულებისთვის და არა პირიქით“.

„სქემაში მასწავლებლების ამბავი, იცით, როგორც იყო, ფულზე შესაძლებლობა ჰქონდათ და იყო ცალკეული შემთხვევები, რომ აბარებდნენ ეს მასწავლებლები, მაგრამ ყველა პოლიტიკის ინსტრუმენტი, რომელიც მუშავდებოდა ქვეყანაში, იყო ეთნიკურად ქართველი ადამიანებისთვის. ეს არის სერიოზული პრობლემა არაქართულენოვანი სკოლებისათვის, არ არის გათვალისწინებული. ერთადერთი თუკი რამე არის გათვალისწინებული, როგორც მაქსიმუმ, რაღაცებს უთარგმნიან, მინიმუმ ნათქვამია, რომ ამის განხორციელებას დავიწყებთ სამ წელიწადში, მომავალში“.

სკოლის დირექტორები

ეთნიკურ უმცირესობებზე მიმართული განათლების პოლიტიკის შესახებ საუბრისას, კვლევაში მონაწილე ყველა ჯგუფი ყურადღებას ამახვილებს სკოლაში დირექტორის როლზე. ამ საკითხთან დაკავშირებით რამდენიმე სახის პრობლემას ვხვდებით - პროფესიული უნარები, ხანდაზმული ასაკი, კადრების ჩანაცვლების სირთულე და ინფორმაციის სიმწირე.

განათლების პოლიტიკის განმახორციელებლები აღნიშავენ, რომ არაქართულენოვან სკოლებში ხშირია ისეთი შემთხვევა, როდესაც მასწავლებლად მუშაობს ახალგაზრდა, კვალიფიციური, „ორენოვანი“ კადრი. დირექტორების შემთხვევაში კი, მსგავსს იშვიათად შევხვდებით. არაქართულენოვან სკოლებში ნაკლებად ვხვდებით დირექტორებს, რომლებიც ზრუნავენ სასკოლო გარემოს გაუმჯობესებაზე და ხელს უწყობენ მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებას.

„ის, რომ ჩვენ ახლა გვყავს ორენოვანი ახალგაზრდები, ვინც დაამთავრა და დაბრუნდნენ სკოლებში მასწავლებლად, კარგია, წარმატებული მოდელები გვაქვს. მათ შეიძლება ძალიან დიდი როლი შეასრულონ, მაგრამ ჩვენ არ გვყავს სასკოლო ლიდერები, სკოლის დირექტორები, რომლებმაც უნდა შექმნან სასკოლო გარემო იქ და სკოლის განვითარების სტრატეგია დაგვემონ“.

„ეს ახალგაზრდა მასწავლებლები შეიძლება დაითრგუნონ, იმიტომ რომ ის ლიდერები, რომლებიც არიან სკოლის დირექტორები, უმრავლეს შემთხვევაში, არიან 85 და 90 წლის. მათი ხედვები და დამოკიდებულება არის აბსოლუტურად ჩამორჩენილი ახალგაზრდებთან შედარებით“.

რესპონდენტებმა აღნიშნეს, რომ უმეტეს შემთხვევებში დირექტორებს არ აქვთ ინფორმაცია განათლების სფეროში მიმდინარე რეფორმებისა და ცვლილებების შესახებ. ეს გარემოება კი სისტემისგან გამოყოფას და განცალკევებულ ჯგუფად ჩამოყალიბების პროცესს უწყობს ხელს. ამასთანავე, პრობლემურია სკოლის მართვის ის მეთოდები, რომლებსაც არაქართულენოვანი სკოლის დირექტორების უმეტესობა იყენებს, ის წინააღმდეგობაში მოდის თანამედროვე განათლების სისტემის მიდგომებთან.

„განათლების სისტემა არ გვაქვს ერთი და გვაქვს რამდენიმე, უმცირესობების სკოლებში კიდევ სხვაა. შიგნით სკოლები არის ცალკე დამოუკიდებელი სისტემები, იმიტომ რომ იქ რეალურად არც ინფორმაცია აღწევს, ისე როგორც ქართულენოვან სკოლებში. სკოლის დირექტორები პრაქტიკულად გამოთიშული არიან ამ ყველაფრისგან, იმიტომ რომ საკმაოდ ხშირი ხალხია სკოლის მართვაში და არის ფიზიკური დასჯის ძალიან ხშირი შემთხვევები“.

დირექტორებზე საუბრისას კვლევაში მონაწილე რესპონდენტთა უმეტესობა პრობლემად ასახელებს კონკურსს. მიუხედავად იმისა, რომ არაქართულენოვან სკოლებში წლების განმავლობაში იყო დირექტორებთან დაკავშირებით ბევრი გამოწვევა, მათი ჩანაცვლება თითქმის არ ხდება. აღნიშნული, განპირობებულია მოქმედი დირექტორისადმი თემში არსებული დამოკიდებულებით და დირექტორობის მსურველები თავს იკავებენ კონკურსში მონაწილეობისგან. შედეგად კი, არაქართულენოვანი სკოლების დირექტორთა უმეტესობა, როგორც მოვალეობის შემსრულებელი, ისევე რჩება თანამდებობაზე.

„ამ დირექტორების გამოცვლა ვერასოდეს ვერ მოხდა. იმიტომ რომ როდესაც სკოლის დირექტორების კონკურსია, იმ სოფლებში არავის შემოაქვს განაცხადი. ამას წყვეტს არა ის ახალგაზრდა, ვისაც უნდა შემოიტანოს სოფელში განაცხადი, არამედ, ვინც არის ცენტრში ლიდერი. ეუბნებიან - „არ შეიტანო, იმიტომ რომ, ეს ადამიანი უნდა დარჩეს“. დარჩეს ნიშნავს იმას, რომ ის რჩება მოვალეობის შემსრულებლად“.

„არის სოფლები, სადაც დღემდე მოვალეობის შემსრულებლად არიან სკოლის დირექტორები, იმიტომ რომ მსურველთა მიმართვიანობა ნაკლებია. რამდენიმე სკოლა, სადაც 80 წელს გადაცილებული დირექტორები ჰყავთ, რომლებიც სახელმწიფო ენაზე ვერ საუბრობენ, არათუ მუშაობენ“.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, საჯარო სკოლის დირექტორების შესარჩევ კონკურსში, ეთნიკური უმცირესობების სკოლებში, ახალი კადრები ნაკლებად მონაწილეობენ. ეს საკითხი განსაკუთრებით აქტუალურია სოფლებში, სადაც მოსახლეობის უმეტესობა ერთმანეთის ნათესავია. ეს ურთერთობა კი გავლენას ახდენს სკოლაში კადრების მიღების ან გათავისუფლების შესაძლებლობებზეც.

„სოფლის დონეზე ყველა ერთმანეთს იცნობს და ყველა ერთმანეთის ნათესავია. სადაც ვერანაირად ვერ იქნება იმისკენ სწრაფვა, რომ კადრები ჩანაცვლდეს და სკოლის ლიდერი ეცადოს, რომ გააძლიეროს სკოლა, გახადოს სტანდარტების შესაბამისი იმის ხარჯზე, რომ ვთქვათ, ადამიანი, რომელიც 20 წელი მასთან მუშაობდა, გაუშვას და ახალი მოიყვანოს“.

„ხშირ შემთხვევაში, ნახვთ დირექტორებს, რომლებიც არიან დანიშნულები 70-იან წლებში, უხსოვარი დროიდან. მათ იქ ჰყავთ, პრაქტიკულად, მთელი თავისი სანათესაო, მასწავლებლებლიან, დამლაგებლებიან, ყველაფრიანად“.

განათლების მკვლევართა თქმით, ადგილზე არსებული იერარქიული მიმართებები არაქართულენოვანი სკოლების განვითარებისთვის მნიშვნელოვანი ხელისშემშლელი ფაქტორია. აქედან გამომდინარე, ახალი თანამშრომელი უმეტესად სკოლაში საფრთხედ და კონკურენტად აღიქმება. რესპონდენტთა თქმით, დირექტორები ახალ მასწავლებლებს, როგორც მათი ძალაუფლების შესუსტების მცდელობას, ისე აღიქვამენ.

აღსანიშნავია, რომ კვლევაში მონაწილე ყველა სამიზნე ჯგუფი თანხმდება, რომ დირექტორების მხრიდან სახელმწიფო ენის არცოდნა მნიშვნელოვნად აფერხებს მათი პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებს. აქედან გამომდინარე კი, ქართულენოვანი სკოლებისაგან განსხვავებით, მთლიანად დამოკიდებულები არიან ადგილობრივ რესურსცენტრზე. განათლების პოლიტიკის განმახორციელებელთა თქმით, მნიშვნელოვანია, დირექტორები დროთა განმავლობაში ჩანაცვლდნენ ისეთი კადრებით, რომლებიც ფლობენ სახელმწიფო ენას.

„დირექტორები ძალიან დამოკიდებულები არიან რესურსცენტრებზე, არ იციან ენა, ენის არცოდნა ძალიან აფერხებს მათ ჩართულობას და მთლიანად შეწყურებს რესურსცენტრს. თანამშრომლების ინფორმირებულობა და ტრენინგი ტარდება, მაგრამ შესაძლებლობები მაინც ძალიან შეზღუდულია. ენის არცოდნა ძალიან უშლის ხელს განვითარებას.“

მულტილინგვური/ბილინგვური სწავლება

კვლევის ფარგლებში, რესპონდენტებმა ისაუბრეს მულტილინგვური/ბილინგვური სწავლების შესახებ. რაც გულისხმობს იმგვარი მეთოდის გამოყენებას, როდესაც სკოლაში სწავლების ენად გამოიყენება ორი ან მეტი ენა. ამ საკითხზე საუბარი განათლების სისტემაში, 2006 წლიდან იწყება. გამოკითხულთა თქმით, საწყის ეტაპზე არსებული ხედვით, ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება, ზოგადად, გააუმჯობესებდა სწავლის ხარისხს.

„ენის სწავლება სხვა რამეა, ამ ენის გამოყენება, როგორც სწავლების ინსტრუმენტის, კიდევ მეორე საკითხია. ე.წ. Clil მეთოდი, ენისა და სწავლის ინტეგრირებული სწავლება, რა თქმა უნდა, საგნის სწავლების კომპეტენციასაც ზრდის და თვითონ ენობრივ კომპეტენციასაც უზრდის მოსწავლეს. ეს შეთავაზება ჯერ კიდევ 2006 წლიდან დაიწყო პერმანენტულად.“

აღსანიშნავია ის საკითხები, რაც წინ უსწრებდა ბილინგვურ მოდელზე გადასვლის მცდელობებს. განათლების მკვლევართა თქმით, არაქართულენოვან სკოლებში მრავალი გამოწვევა იყო. განსაკუთრებით პრობლემური იყო წიგნების აზერბაიჯანიდან და სომხეთიდან შემოტანის საკითხი. ასევე, შეუძლებელი იყო ამ პერიოდისთვის შემუშავებული ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა სახელმძღვანელოების გარეშე, შესაბამისად, 2006 წლიდან დაიწყო ქართულენოვანი სახელმძღვანელოების შექმნა, ხოლო მათი თარგმნა - ერთი წლის დაგვიანებით. აღსანიშნავია, რომ ამავე პერიოდში იმატა ქართულ სკოლებსა და სექტორებზე მოსწავლეთა გადასვლის რიცხვმა, გაჩნდა ახალი პრობლემა, თუ როგორ უნდა ესწავლებინათ მასწავლებლებს ქართული ენა ამ მოსწავლეებისათვის.

„სახელმძღვანელოების თარგმნის გარეშე, სასწავლო გეგმას ვერ ვნერგავდით, იმიტომ რომ სახელმძღვანელოები არ იყო შესაბამისი. ის ცალკე იდებოდა იყო, რომ ის სახელმძღვანელოები არ უნდა ჩამოეტანათ სომხეთიდან და აზერბაიჯანიდან, გარდა ხარისხის პრობლემისა, იყო მართლა ეროვნული, პოლიტიკური პრობლემაც. 2006 წელს პილოტირების პროცესში იქმნებოდა ქართულენოვანი სახელმძღვანელოები, ერთი წლის მერე, როცა ეს მტკიცდებოდა, მერე იწყებოდა თარგმნა, ერთი წელი ჩამორჩებოდა ამ სახელმძღვანელოების თარგმნა.“

„დაიწყო უფრო და უფრო მეტი მოსწავლის შეყვანა ქართულენოვან სკოლებში, იქ ცალკე პრობლემა გახდა ის, რომ მასწავლებელი ვეღარ იგებდა, ვისი სტანდარტით ესწავლებინა - როგორც მეორე ენის, თუ როგორც პირველი ენის.“

კვლევაში მონაწილე განათლების მკვლევრები ბილინგვური მიდგომის დანერგვის საკითხებზე საუბრისას ყურადღებას ამახვილებენ საერთაშორისო ორგანიზაციების ჩართულობაზე. ამ პერიოდში გაიხსნა ქართული ენის სახლი ნინოწმინდასა და ახალქალაქში. ასევე, დაახლოებით 40 არაქართულენოვანი საჯარო სკოლა ერთი წლის განმავლობაში ახორციელებდა ბილინგვური

განათლების პროექტს. აღსანიშნავია, რომ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს დაბალი ინტერესისა და ინიციატივის გამო, ეს პროცესი შეწყდა. რესპონდენტთა თქმით, ბოლო პერიოდში, ეუთოს ერთ-ერთი პროექტის ფარგლებში, კვლავ გამოითქვა დაინტერესება განხორციელებული პროექტის შესახებ და რესურსცენტრების მხრიდან გაჭირდა იმ სკოლების დადგენა, სადაც ეს საპილოტე პროგრამა მიმდინარეობდა.

„2006 წელს დაიწყო პროექტი სწორედ ბილინგვურ განათლებასთან დაკავშირებით და სამინისტრო დიდი ენთუზიაზმით ჩაერთო და ერთბლივ პროექტად იყო ორგანიზაცია - CIMERA, ეუთოც იყო ჩართული. პროექტის ფარგლებში, დღეს რომ არის ქვანთის სკოლის სახლები, ორი სახლი გაკეთდა ასეთი ნინოწმინდასა და ახალქალაქში. დიდი დაპირებები იყო სამინისტროს მხრიდან, შეფასებები იყო უმაღლესი, თვითონ სამინისტროს მხრიდანაც, მაგრამ არაფერი გაკეთებულა შემდეგ, იყო ასე ინერციით“.

„მდგრადობის შენარჩუნების მიზნით, ის ერთი წელი საპილოტე პროექტი 42 სკოლაში მეტ-ნაკლებად გაგრძელდა, რატომ, რა პრინციპით შეარჩიეს, ესეც არავინ იცის. წარმოიდგინეთ, რომ შარშან ეუთომ დაიწყო კიდევ ხელახლა მხარდაჭერა ამ მულტილინგვური განათლების და დაიწყეს ძველი სკოლების მოძიება. რესურსცენტრებში ვერ გაარკვიეს, რომელი სკოლები იყო ჩართული, თვითონ სკოლის დირექტორებმაც კი არ იცოდნენ, იყვნენ თუ არა ჩართულები, იმიტომ რომ არაფერი არ გაკეთებულა რეალურად“.

განათლების პოლიტიკის დაგეგმვაში ჩართული რესპონდენტები მიიჩნევენ, რომ ბილინგვური მიდგომის დანერგვის ეტაპზე იყო ხარვეზები, რაც, მათი თქმით, დაკავშირებული იყო სისტემის არასათანადო მზაობასა და მინისტრების ხშირ ცვლასთან.

„დაიწყო ინტენსიურად მუშაობა ამ საკითხებზე, პროგრამები გაკეთდა, იყო პირველი მცდელობები სისტემაში. ამიტომ, რასაკვირველია, რაღაც შეცდომები და პრობლემა იყო, ძირითადად უფრო დანერგვასთან დაკავშირებით, არ იყო მზაობა სისტემაში. მაგრამ ამან მაინც დიდი გამოცდილება დააგროვა და დადგა დრო, რომ ამ გამოცდილებაზე დაფუძნებით რაღაცეები განვითარებულიყო, თუმცა მინისტრების ცვლილება აფერხებდა პროცესს, რადგან ახალ-ახალი იდეებით მოდიოდნენ“.

კვლევაში მონაწილე ყველა ჯგუფი თანხმდება, რომ ბილინგვური მოდელის დანერგვის მთავარი გამოწვევა მასწავლებლების არასათანადო მზაობა და სკოლებში კადრების დეფიციტია. რესპონდენტების აზრით, სისტემაში არ არიან შესაბამისი მასწავლებლები და მიუხედავად იმისა, რომ ბილინგვური განათლება ყველას ერთგვარ გამოსავლად ესახება, აღნიშნავენ, რომ გრძელვადიანი ხედვა დღემდე არ არსებობს.

„არ გვყავს ისეთი მასწავლებლები, რომლებსაც შეუძლიათ ამაში მონაწილეობის მიღება. ამ ტიპის სწავლებაში, როცა საწყისი ენობრივი კომპენტეციები არის, პრაქტიკულად, მიუღებელი. ამას ყველაფერს კარგად მოფიქრება და კარგი მიდგომაც სჭირდება, რაც, სამწუხაროდ, ჯერჯერობით კიდევ არ გვაქვს“.

გარდა ამისა, განათლების პოლიტიკის დაგეგმვაში ჩართული პირები მიიჩნევენ, რომ ახალი მიდგომის შემუშავებისას გასათვალისწინებელია, ერთი მხრივ, არსებული გამოცდილებები, მეორე მხრივ, მასწავლებელთა უნარები. ფრაგმენტული ცვლილებები და უნარებთან შეუსაბამო მოთხოვნები პედაგოგთა სკეპტიკურ დამოკიდებულებასა და უნდობლობას იწვევს. ეს კი, თავის მხრივ, უარყოფითად ისახება სასწავლო პროცესზე.

„ნახტომისებური ცვლილებები იწვევს პედაგოგების დემოტივაციას, დაბნეულობას, მათი კვალიფიკაციის შეუსაბამობას, შერჩეულ მოდელთან დაკავშირებით და მათი მზაობის ხარისხი დაბალია, თანმიმდევრული არ არის შინაარსობრივად და მეთოდურად ეს პროცესები. ეს ქმნის დიდ გამოწვევას“.

ყველა სამიზნე ჯგუფი აღნიშნავს, რომ ბილინგვური განათლების დანერგვის პროცესში არ გაკეთებულა სათანადო შეფასებები. მათი თქმით, პროცესის აღმწერი დოკუმენტებიც მცირეა და ამ საკითხზე მსჯელობა მეტწილად ზეპირსიტყვიერებაზე დაყრდნობით მიმდინარეობს.

„ინსტიტუციური მეხსიერებაა, მაგრამ დაწერილი დოკუმენტი მოიძიოთ სადმე ამაზე, რა როგორ იყო, ამას, რა თქმა უნდა, ვერ ნახავთ და ასეთი ანალიტიკური გამოქვეყნებული დოკუმენტი არსად არ არსებობს“.

რესპონდენტთა თქმით, ბილინგვური განათლების დანერგვის პროცესში შემუშავებული ე.წ. „ორენოვანი სახელმძღვანელოები“, რომელთა 30% ქართულ ენაზე, ხოლო 70% მშობლიურ ენაზე იყო. არ შეფასებულა იმ თვალსაზრისით, თუ რა სირთულეებს ქმნიდა სასწავლო პროცესში.

განათლების პოლიტიკის დაგეგმვაში ჩართული რესპონდენტების შეფასებით, ბილინგვური მიდგომის დანერგვის მცდელობას ხელს უშლიდა ის, რომ გათვალისწინებული არ ყოფილა ადგილობრივი საჭიროებები და არ ყოფილა მზაობა სისტემის არცერთ დონეზე. ასევე არ არსებობდა საჭირო მეთოდოლოგიური რესურსი მასწავლებლებისთვის.

„ზუსტადაც რომ მოხდა წყვეტა, მარეგულირებელი დოკუმენტებიც შეიქმნა, კონკრეტული მოდელის შეთავაზება სკოლებისთვის და ასე შემდეგ, მაგრამ რაც ზოგადად ხდება ხოლმე საგანმანათლებლო რეფორმების დროს, არ იქნა გათვალისწინებული ლოკალური შესაძლებლობები და რესურსები...“

კვლევაში მონაწილე რესპონდენტთა ნაწილი აღნიშნავს, რომ ბილინგვური მიდგომის კვლავ დასანერგად საჭიროა პოლიტიკის დოკუმენტის შემუშავება. ხედვა უნდა იყოს სისტემური და ცვლილება ეტაპობრივად განხორციელდეს. განათლების სისტემაში მინისტრების ხშირი ცვლა, გავლენას ახდენს ინიცირებულ საკითხებზე. შესაბამისად, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია გრძელვადიანი სტრატეგიის შემუშავება და მიდგომის მკაფიო განსაზღვრა.

„მინისტრები ხშირად იცვლებიან, მოადგილეები ხშირად იცვლებიან და ვერასდროს ვერ დამტკიცდა ეს ხედვა ისე, რომ პოლიტიკის დოკუმენტად ქცეულიყო. კონცეპტუალური საფუძვლები არ უდევს ამ ყველაფერს, ასეთი ცალკეული პროგრამების გაკეთებას, ტრენინგი ჩაატარო, წამოხვიდე და რაღაც რესურსი მიაწოდო, აქვს ეფექტი, მაგრამ უფრო მოკლევადიანი. ეს არ ჩნდება ასეთ სისტემურ გააზრებაში“.

განათლების პოლიტიკის განმახორციელებლები ბილინგვურ განათლებას და სახელმწიფო ენის სწავლებას ინტეგრაციის ერთ-ერთ მექანიზმად მიიჩნევენ. ამ ეტაპზე სკოლაში არსებული საგანი - „ქართული, როგორც მეორე ენა“, ვერ უზრუნველყოფს მოსწავლეთა ენის ცოდნის მნიშვნელოვან გაუმჯობესებას. ქართული ენის ცოდნის ერთ-ერთი ხელისშემშლელი ფაქტორი ეთნიკური უმცირესობების განსახლების ტიპია, რესპონდენტთა თქმით, კომპაქტურ დასახლებებში მათ არ ეძლევათ ენის პრაქტიკაში გაუმჯობესების შესაძლებლობა.

„სკოლაში ისწავლება ქართული, როგორც მეორე ენა, მაგრამ როდესაც მხოლოდ გაკვეთილი არის ის სივრცე, სადაც მოსწავლეს აქვს შეხება ქართულ ენასთან, ეს საკმარისი არ არის იმისთვის, რომ სასაუბრო ენა აითვისოს, მით უფრო, როცა გარემო კომპაქტური დასახლებაა. ამიტომ აუცილებელია, ბილინგვური განათლების დანერგვა“.

აღსანიშნავია, რომ რესპონდენტთა შორის, ბილინგვური მოდელის დანერგვასთან დაკავშირებით, აზრთა სხვადასხვაობაა. მიუხედავად იმისა, რომ ბილინგვური განათლება არსებულ სიტუაციაში უალტერნატივოდ მიიჩნევა, მკაფიოა, რომ ჩართული მხარეები ვერ თანხმდებიან მისი კონკრეტული მოდელების, პასუხისმგებელი უწყებებისა და დანერგვის გზების შესახებ.

მოსწავლეები და სასკოლო განათლების სპეციფიკა

კვლევის ფარგლებში რესპოდენტებმა ისაუბრეს ზოგად განათლებაში არსებული გამოწვევების შესახებ. მათი თქმით, სკოლებში სწავლების ენის მიხედვით, მნიშვნელოვან განსხვავებებს ვხვდებით. საქართველოში ჩატარებული საერთაშორისო და ეროვნული კვლევები არაქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეების დაბალ აკადემიურ მიღწევებზე მიუთითებს.

„ყველა ადგილობრივ და საერთაშორისო შეფასებაში ჩანს არაქართულენოვანი მოსწავლეების შედეგების სხვაობა. Pirls, Pisa, Timss - ის შეფასებებში ბოლო ადგილებზე ვართ და შიგნით დიდ განსხვავებას ვხვდებით ეთნიკურ უმცირესობებში. სკოლაში მოსწავლეებს აქვთ ძალიან დაბალი მიღწევა, მასწავლებლებმა არ იციან არც ენა და არც საგანი. ასევე, დასწრების მაჩვენებელი არის დაბალი“.

განათლების მკვლევრები მიიჩნევენ, რომ არაქართულენოვან სკოლებთან მიმართებით სახელმწიფოს არ აქვს ჩამოყალიბებული ხედვა. მათი თქმით, ამაზე მეტყველებს ის გარემოება, რომ არაქართულენოვანი მოსწავლეების რაოდენობის მატებას ქართულენოვან სკოლებში, სახელმწიფოს მხრიდან არანაირი რეაგირება არ მოჰყოლია. მით უფრო, რომ მასწავლებლებისათვის ეს გარემოება დამატებით სირთულეებს ქმნის, პროცესის მართვისა და სწავლების თვალსაზრისით.

„ახლა არის ტენდენცია, რომ იზრდება ქართულ სკოლებში ბავშვის შეყვანის მაჩვენებლები, იმიტომ რომ არაქართულენოვან სკოლებში სწავლების განსხვავებულად დაბალი ხარისხია. ძალიან კომპლექსური საკითხია, რადგან ამ სკოლებმა და მასწავლებლებმა არ იციან, რა სტრატეგია დაუპირისპირონ, როგორ ჩასვან ბავშვები სასწავლო პროცესში, ამის არც რესურსი აქვთ, არც პროგრამები არ არის“.

განათლების მკვლევრები აღნიშნავენ, რომ მოსწავლეები, რომლებიც ქართულენოვან სკოლებში დადიან სწავლის უკეთესი ხარისხის მისაღებად, უფრო რთულ ვითარებაში არიან. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო კი ამ საკითხის მიმართ ინტერესს არ იჩენს, რადგან მიაჩნია, რომ ეს მშობლების არჩევანია და სკოლა იურიდიული სტატუსით, ქართულენოვანია. რესპოდენტთა თქმით, სწავლის პროცესი ისეთ კლასებში, სადაც არაქართულენოვანი მოსწავლეები გადაჰყავთ, საკმაოდ რთულია ქართული ენის ცოდნის განსხვავებული დონის გამო.

„ქართულად რომ ასწავლიან ფიზიკა - ქიმიას, იქ უნდა ჩაუშენო ეს ქართული სწავლება, თორემ უვარდებათ გაკვეთილები და სამინისტრო კიდევ ამბობს, ეს ჩვენი საქმე არ არის, იმიტომ რომ ეს ქართული სკოლაა ჩვეულებრივი, იურიდიულად. თუ მშობელმა შეიყვანა აზერბაიჯანელი იმ სკოლაში, ეს მისი გადაწყვეტილებაა. ამ დროს შესასწავლია ეს რეგიონები, იმიტომ რომ ძალიან პოპულარული ტრენდია, შეჰყავთ ქართულ სკოლებში, ხარისხი უკეთესია სწავლების გამო“.

განათლების მკვლევართა თქმით, მნიშვნელოვანი გამოწვევა განათლების სისტემისთვის სკოლების გაძლიერებაა. ამ თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანი წინსვლა იქნება, სკოლებმა ერთმანეთს საუკეთესო პრაქტიკების შესახებ გამოცდილება გაუზიარონ და გადაწყვეტილებები საჭიროებების ანალიზზე დააფუძნონ.

„პირველ ეტაპზე საჭიროა შესწავლა, სიტუაციის ანალიზი, რატომ არის კარგი სკოლები, რატომ არის ცუდი სკოლები, რა განაპირობებს ამას. ადმინისტრაციას მნიშვნელოვანი, მარტო მასწავლებლებელი არ წყვეტს სკოლის კლიმატის ცვლილებას და ასე შემდეგ. მერე ინტერვენციის გზები უნდა დაიგეგმოს. როცა გეგნება ეს კონკრეტული ინფორმაცია გადაწყვეტილებების მიღებისთვის, მერე იღებ გადაწყვეტილებას, როგორ ინტერვენციებს ახორციელებ“.

„ერთი ინსტრუმენტის მორგებით არ უნდა ხდებოდეს პოლიტიკის დანერგვა, მაგალითად, ახალქალაქში და მარნეულში განსხვავებული სპეციფიკაა. კლასტრებად უნდა დაიყოს სკოლები,

მაგალითად, კლასტერი უნდა იყოს, რომელშიც არ იციან ქართული, მარტო იციან მშობლიური ენა. იქ რომ შეხვიდე და მექანიკურად დაიწყო სწავლება, აზრი არ ექნება“.

ეთნიკური უმცირესობების საჭიროებების გათვალისწინება სკოლის დონეზე, განათლების მკვლევართა თქმით, მნიშვნელოვანი საკითხია, რადგან სკოლების სპეციფიკა რეგიონების, ქალაქებისა და სოფლების მიხედვით, განსხვავებულია. ასევე სხვადასხვაგვარი მიდგომაა საჭირო ისეთ კლასებში, სადაც მოსწავლეთა მოტივაცია სწავლის მიმართ ერთნაირი არ არის.

ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლება

განათლების სისტემაში კვლავ აქტუალურია ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელთათვის სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხი. უმაღლეს განათლებაზე ხელმისაწვდომობის გასაზრდელად გატარებულმა ცვლილებამ, მხოლოდ ერთი გამოცდით უნივერსიტეტში სწავლის შესაძლებლობამ, ხელი შეუწყო ჩაბარების მსურველთა რაოდენობის ზრდას. თუმცა, რესპონდენტთა თქმით, სასკოლო განათლება და მოსწავლეთა დაბალი აკადემიური მიღწევები, ისევე პრობლემად რჩება.

„ყველას თანაბრად რომ მოვთხოვოთ ქართული ენის ჩაბარება, ეს სწორი იქნებოდა იმ შემთხვევაში, თუ ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებში გავაძლიერებდით სახელმწიფო ენის სწავლებას. სამწუხაროდ, ეს მხოლოდ ნაწილობრივ მოხდა. მართალია, სამინისტრო ხელს უწყობდა რომ ქართული ენის მასწავლებლები რაც შეიძლება მეტი და კვალიფიციურები წასულიყვნენ ამ რეგიონში, მაგრამ ეს საკმარისი არ იყო“.

სახელმწიფოს ენის სწავლების თვალსაზრისით, განათლების პოლიტიკის განხორციელებაში ჩართული რესპონდენტები ზოგადი განათლების საფეხურს განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებენ. მათი თქმით, ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებს აქვთ უსდ-ში სწავლის გაგრძელების მოტივაცია, თუმცა სისტემა ნაკლებად უწყობს ხელს.

„ადამიანებს აქვთ მოტივაცია, რომ ისწავლონ ქართული, თუ ჩვენ ხელს შევუწყობთ, მაგრამ სახელმწიფო სათანადოდ ვერ უზრუნველყოფს, რადგან მასწავლებლების პროფესიონალიზმის პრობლემაა. იმ მასწავლებელმა, რომელიც ამ რეგიონებში მიდის, უნდა იცოდეს აზერბაიჯანული ან სომხური და ქართულიც, რომ კარგად დაამყაროს კონტაქტი და ეფექტურად ასწავლოს.“

ეთნიკურ უმცირესობათა პროფესიული განვითარება, პოლიტიკურ ცხოვრებაში ჩართულობა და სოციალური ინტეგრაცია, განათლების სისტემის განხორციელებაში მონაწილე რესპონდენტების თქმით, დაკავშირებულია სახელმწიფო ენის სწავლასთან. ამ მხრივ, არსებული რესურსები და სერვისები, უმეტესად, ქართულ ენაზეა შეთავაზებული. შესაბამისად, ენის სწავლების თვალსაზრისით, განათლების ყველა საფეხურზე მეტი ხელშეწყობაა საჭირო.

განათლების პოლიტიკის განმახორციელებელთა და განათლების მკვლევართა თქმით, მკაფიოდ არ ჩანს, როგორია სახელმწიფო ენასთან დაკავშირებული პოლიტიკა. ყველა სამიზნე ჯგუფი მიიჩნევს, რომ სახელმწიფომ უფრო მკაფიოდ უნდა გააცხადოს სახელმწიფო ენის ფლობის მნიშვნელობა და შექმნას შესაბამისი პირობები.

ზოგადად, არაქართულენოვან მასწავლებლებსა და მოსწავლეებზე, სახელმწიფოს მხრიდან ენის შესწავლის ქმედით შეთავაზებად, დღემდე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის პროგრამა და ზურაბ ჟვანიას სახელობის სახელმწიფო ადმინისტრირების სკოლა სახელდება. ამ სკოლის ფარგლებში ყველა მსურველს აქვს შესაძლებლობა, გაიაროს ენის კურსი, რომელსაც სახელმწიფო აფინანსებს.

„2015 წლამდე სახელმწიფო ენის სწავლების პროგრამები იყო გათვლილი, მათ შორის, ჟვანიას სკოლის მანდატით, საჯარო მოხელეებისთვის. ეს პროგრამა, ყველასთვის ხელმისაწვდომი გახდა, მიუხედავად იმისა, იყო თუ არა დასაქმებული. სახელმწიფო დაფინანსებით ხელმისაწვდომი გახდა სახელმწიფო ენის პროგრამები“.

ქართული ენის სწავლების მიმართულებით სახელმწიფოს მიერ გადადგმულ ნაბიჯებს შორის, განათლების პოლიტიკის განხორციელებაში ჩართული რესპონდენტების მხრიდან „არაქართულენოვანი მასწავლებლების პროფესიული განვითარების პროგრამა“ ერთ-ერთ ხანგრძლივ და მნიშვნელოვან პროექტად ფასდება. განათლების მკვლევართა თქმით, ისეთ სკოლებში, სადაც პროგრამის რამდენიმე მასწავლებელი ერთად მუშაობს, შედეგი უფრო თვალსაჩინოა, სკოლაში არსებული გარემოს გაუმჯობესების თვალსაზრისით. პროგრამაში ჩართული მასწავლებლების მხრიდან გაწეული ძალისხმევა ეფექტიანი, თუმცა არ არის საკმარისი სისტემური ცვლილებების მოსახდენად. ამდენად, განათლების მკვლევრები განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებენ ცალკეული წარმატებული პრაქტიკების შესწავლას სამინისტროს მხრიდან და ამ გამოცდილების მოდელებად დანერგვას.

„ამ პროგრამის მასწავლებლები, რომლებიც ძალიან კარგი კადრები არიან სკოლაში, მარნეულის სკოლის მაგალითზე ვნახეთ, რომ რამდენიმე ადამიანის ასეთი თავმოყრა უკვე არსებით სურათს ცვლის. ეს არის საკვლევი. ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ სახელმწიფომ შეისწავლოს და დანერგოს ასეთი მოდელები. ფაქტია, რომ ასეთ სკოლაში ცვლილებები მოახდინა, სკოლა მოთხოვნადი გახდა, მოსწავლეები ქართულად ძალიან კარგად ლაპარაკობენ და ღირებულებები და დამოკიდებულებები შეუცვალა“.

„კონსულტანტ-მასწავლებლები, დამხმარე მასწავლებლები, სახელმწიფო ენის სწავლების მიმართულებით საკმაოდ მნიშვნელოვან ნაბიჯებს დგამენ ამ რეგიონებში და იმ სკოლებში, რომლებშიც არიან. თუმცა, რა თქმა უნდა, მასშტაბი ის არ არის, იმიტომ რომ ყველა მოსწავლესთან კონსულტანტ-მასწავლებლები არ შედიან და შესაბამისად, ისევ და ისევ სახელმწიფო ენის ცოდნის დონე საკმაოდ დაბალია ამ რეგიონებში“.

ზემოთ აღნიშნული პროგრამა სამი ტიპის მასწავლებელს აერთიანებს: კონსულტანტ-მასწავლებელს, დამხმარე მასწავლებელს და ორენოვან დამხმარე მასწავლებელს („1+4“ პროგრამის კურსდამთავრებული). კონსულტანტ-მასწავლებლებისაგან განსხვავებით, დამხმარე მასწავლებლებს არ ევალებათ გაკვეთილების დამოუკიდებლად ჩატარება და ასისტირებას უწევენ ადგილობრივ კადრებს. თუმცა, რესპონდენტთა თქმით, ადგილზე მათი ფუნქციები ბევრად ფართოა. დამხმარე მასწავლებლები, ერთი მხრივ, ჩართულები არიან გაკვეთილის დაგეგმვაში, მეორე მხრივ კი, სკოლას, სისტემაში მიმდინარე სიახლეების შესახებ, ინფორმაციას აწვდიან.

„პროგრამის ერთ-ერთი მიმართულება არის კონსულტანტ-მასწავლებლები, თუ დამხმარე მასწავლებლებს არ აქვთ დამოუკიდებლად გაკვეთილის ჩატარების შესაძლებლობა და არ ევალებათ პროგრამით, ისინი ადგილობრივ მასწავლებლებთან თანამშრომლობენ და ხშირ შემთხვევაში მათ უწევენ ასისტირებას, როგორც საგაკვეთილო პროცესის დაგეგმვის დროს, ასევე უშუალოდ გაკვეთილის მსვლელობისას. დამხმარე მასწავლებლები ეცნობიან ძალიან ბევრ სიახლეს, ბევრი ძალიან აქტიურია, თვითგანვითარებაზე ორიენტირებული“.

კვლევის ფარგლებში განათლების პოლიტიკის დაგეგმვაში ჩართული პირები საუბრობდნენ, დამხმარე მასწავლებლის სტატუსისა და სისტემაში კადრების მდგრადობის საკითხზე. მათი თქმით, არაქართულენოვანი დამხმარე მასწავლებლების პროფესიასა და სკოლაში დარჩენის შესაძლებლობა უფრო მაღალია, ვიდრე ქართულენოვანი მასწავლებლების. რესპონდენტები განსაკუთრებით მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ ამ კადრების პროფესიასა და სკოლებში დარჩენის შესაძლებლობების გაჩენას.

„ქართველი დამხმარე მასწავლებლების მდგრადობა არ არის ისეთი, როგორც ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლების, იმიტომ რომ ის თავის თემში რჩება. ხშირ შემთხვევაში, ქართველი დამხმარეები პროგრამის დაწყებიდან დღემდე მუშაობენ სკოლაში“.

პროგრამის ფარგლებში დასაქმებული დამხმარე მასწავლებლები, განათლების მკვლევართა თქმით, ადგილობრივი თემის მოსწავლეებისათვის ერთგვარ მისაბამ მოდელს წარმოადგენენ. მათი გავლით, მოსწავლეებს უქარწყლებათ სტერეოტიპული წარმოდგენები და უჩნდებათ სწავლის მეტი მოტივაცია.

ქართული ენის სწავლების თვალსაზრისით, ორმაგი ფუნქცია აქვთ „არაქართულენოვანი მასწავლებლების პროფესიული განვითარების პროგრამის“ კონსულტანტ-მასწავლებლებს. საგაკვეთილო პროცესის წარმართვის გარდა, მათ მოვალეობაში შედის ადგილობრივი მასწავლებლებისათვის ენის კურსის შეთავაზება.

რესპონდენტთა ნაწილი, სახელმწიფო ენის სწავლასთან დაკავშირებით, ჩართულ მხარეებს შორის საქმიანობების გადაფარვისა და ძალაუფლების გადანაწილებით გამოწვეულ უსამოვნებებზე საუბრობს. განათლების მკვლევართა თქმით, ქართული ენის კურსის ერთმანეთისთვის „წართმევა“, ადგილზე არსებული ქართულის ენის ცოდნასთან დაკავშირებული გამოწვევების გათვალისწინებით, კიდევ უფრო გაუგებარია. ამგვარი ნაკლოვანებები საერთო ხედვისა და სტრატეგიის არარსებობის შედეგია. ყველა სამიზნე ჯგუფი თანხმდება, რომ ამ მიმართულებით მნიშვნელოვანია პასუხისმგებლობებისა და მოვალეობების გამიჯვნა და მიზნის მისაღწევი გზების დაგეგმვა.

პოლიტიკის განხორციელებაში ჩართული მხარეები და თანამშრომლობა

პოლიტიკის განხორციელებაში ჩართული მხარეები აღნიშნავენ, რომ უწყებებს შორის ძალაუფლება ფორმალურად კარგადაა განაწილებული, თუმცა შესაბამის შედეგს არ იძლევა, რადგან რეალურად, კოორდინაცია ისე არ ხორციელდება, როგორც სტრუქტურულადაა განსაზღვრული. ყველა სამიზნე ჯგუფმა აღნიშნა, რომ მთავარი გამოწვევა საჭიროებებისა და შესრულებული სამუშაოს შესახებ ინფორმაციის გაზიარებაა. ეს პრობლემა აქტუალური იყო ადრეც და მნიშვნელოვანია დღესაც.

კვლევაში მონაწილე ყველა ჯგუფი აღნიშნავს, რომ პოლიტიკის ეფექტიანობისთვის დამაზიანებელია არასტაბილური გარემო და მინისტრების ხშირი ცვლა, რაც, თავის მხრივ, ყოველ ჯერზე გულისხმობს ახალი ხედვებისა და სტრატეგიის შემოტანას. შედეგად, განათლების სისტემაში პროცესები მიმდინარეობს არათანმიმდევრულად და ართულებს კონკრეტული რეფორმების შედეგების დანახვას.

„ძალიან დიდი ზიანი ამ სისტემისთვის მოაქვს იმას, რომ განათლების სამინისტროში ძალიან სწრაფად იცვლება ხელმძღვანელობა და მემკვიდრეობითობის პრინციპი არ არის შენარჩუნებული. 10 წელზე მაინც უნდა იყოს გაწერილი სტატეგიული გეგმა, როგორ უნდა განვითარდეს განათლების სფერო და რომელმა სსიპ-მა რა უნდა გააკეთოს. საერთოდ, სტრატეგიული ხედვა არ არსებობს. მინისტრების სწრაფი ცვლილება საგანმანათლებლო პოლიტიკაში არ შეიძლება, ვერავითარ სტრატეგიას ვერ ააწყობ“.

გარდა პოლიტიკის განხორციელებაში ჩართული მხარეების არაკოორდინირებულობისა, ხშირია უწყებებს შორის საქმიანობების გადაფარვა და დაპირისპირება. რესპონდენტთა თქმით, ისინი არ გულისხმობენ, რომ რომელიმე უწყება აუცილებლად ცუდად მუშაობს, თუმცა იმის გამო, რომ ერთმანეთთან შეთანხმებულად და ერთიანი პოლიტიკის შესაბამისად არ მუშაობენ, აზიანებს სამიზნე ჯგუფს და დასახულ მიზნებს.

„მოყოლებული 2005 წლიდან, არ არსებობს კოორდინაცია სხვადასხვა შიდა სტრუქტურებს შორის. მაგალითად, ჟვანიას სკოლა, რომელსაც, თითქოს განსაზღვრული აქვს ფუნქციები და მან უნდა მოამზადოს საჯარო მოხელეები, სკოლის დირექტორები და ასე შემდეგ, მაგრამ აქ უკვე კითხვის ნიშნის“.

ქვეშ დგება, თუ ვისი მოსამზადებელია მასწავლებლები და აბიტურიენტები. ეს საკითხები იმდენად გაურკვეველია, რომ განათლების სამინისტროს სტრუქტურებს შორის ენის კურსი საჯილდაო ქვაა“.

„სახელმწიფო სტრუქტურებში, სსიპებში და ა.შ. კოორდინირების სისტემა არ არსებობს. არასდროს არ ვიცით და ყურმოკვრით ვიგებთ, ვინ რას აკეთებს, არ იკვრება მოზაიკა. ეს ცალკეული შედეგი განა ცუდია, მაგრამ მერე რა ხდება, რისთვის ვაკეთებთ, რა მიზანზე გავდივართ, გაურკვეველია“.

კოორდინაციაში ცენტრალურ გამოწვევად ყველა სამიზნე ჯგუფი მაინც განათლების სამინისტროსა და მის სსიპ-ებს შორის თანამშრომლობას ასახელებს. ასევე აღინიშნა, რომ მხოლოდ კომუნიკაცია ვერ გადაწყვეტს პრობლემას, მნიშვნელოვანია, სამინისტრომ აიღოს პასუხისმგებლობა, რომ ყველა სსიპ-ი იყოს ამ ერთიანი პოლიტიკის გამტარი და დამოუკიდებლად არ მუშაობდეს.

რესპონდენტები მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ, რომ განათლების სამინისტრო არამხოლოდ უნდა ხელმძღვანელობდეს ამ როცესებს, არამედ ასევე უნდა უზრუნველყოფდეს ყველა მნიშვნელოვანი მხარის ჩართულობას. კვლევის ფარგლებში ასევე აღინიშნა, რომ ამ პროცესში, განათლების მიმართულებით განხორციელებული აქტივობები ფრაგმენტული რომ არ იყოს, მნიშვნელოვანია არასამთავრობო ორგანიზაციების, ადგილობრივი თვითმმართველობების და მერების, უფრო სისტემური მონაწილეობა.

ასევე აღინიშნა, რომ პოლიტიკის ეფექტიანობისთვის, მნიშვნელოვანია უწყებებისთვის გაწერილი იყოს ვადები, რათა მიმდინარე პროცესებმა ერთობლივი შედეგები გამოიღოს. ასევე, რესპონდენტთა თქმით, აუცილებელია რეფორმების დროული შეფასებები და ამ გამოცდილებების გათვალისწინება.

„უნდა იწერებოდეს კოორდინირებული გეგმები, ნაბიჯ-ნაბიჯ როგორ ვაკეთებთ ამას, მაგალითად, რას აკეთებს ზოგადი განათლების მიმართულებით, თუნდაც დეპარტამენტი რას აკეთებს, რა ცვლილებებს ახორციელებს და რა დროში. ესე უნდა იყოს დაკავშირებული პროცესები ერთმანეთთან, ახლა კი კოორდინაცია საერთოდ არ არის“.

როგორც ზემოთ აღინიშნა, პრობლემას პროცესებისა და შედეგების შეფასებების არარსებობა წარმოადგენს, თუმცა მნიშვნელოვანია ისიც ითქვას, რომ რიგ შემთხვევებში შეფასების ან კვლევის შედეგების მიწოდების შემთხვევაშიც კი, განათლების მკვლევრები და პოლიტიკის განმახორციელებლები საუბრობენ არასაკმარის რეაგირებაზე.

ექსპერტთა ნაწილი კიდევ უფრო კრიტიკულია და გარდა პროცესების არაკოორდინირებულობისა, მიღებული გადაწყვეტილებების მნიშვნელობის გააზრებულობასაც ეჭვქვეშ აყენებს. მათი თქმით, აღმასრულებელი ხელისუფლება გადაწყვეტილებებს ხშირად საერთაშორისო ორგანიზაციების ან ადგილობრივი არასამთავრობოების ზეწოლით, ადგილობრივი კონტექსტის გაუთვალისწინებლად იღებს.

ამ ფონზე, როცა ყველა სამიზნე ჯგუფი თანხმდება კრიტიკული ხედვის მნიშვნელოვნებაზე, საინტერესოა, განათლების პოლიტიკის განხორციელებაში ჩართული ერთ-ერთი რესპონდენტის მოსაზრება, რომ ყველა მხარეს მეტი კოლეგიალობა მართებს.

განათლების პოლიტიკის დაგეგმვასა და განხორციელებაში ჩართული რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ „ახალი სკოლის“ მოდელი ერთგვარი მცდელობაა თანამშრომლობასთან დაკავშირებული გამოწვევების გადასაჭრელად.

„ყველა სტრუქტურულმა ერთეულმა შემოსაზღვრა კომპეტენციის სფერო და გადაწყვიტა, რომ ამ სფეროში, მე როგორც მინდა ისე ვიზამ. ეს იყო სრულიად დაშლილი სისტემა სინამდვილეში და თანამშრომლობის პრაქტიკების არარსებობამ დიდი ზიანი მიაყენა, ამიტომ უნდა იყოს საერთო ხედვა და შეთანხმებული მოქმედებები. წინა მინისტრის დროს, ნამდვილად დაიწყო მცდელობა. ეს იყო საწყისი ამ ვითარების შეცვლისა და პროცესების დაძვრა გაერთიანებისკენ ახალი სკოლის მოდელში“.

თუმცა ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ განათლების მკვლევართა ძირითადი ნაწილი უფრო სკეპტიკურადაა განწყობილი და ძველი გამოცდილებების გათვალისწინებით, პოლიტიკის დაგეგმვაში ჩართული პირებისგან განსხვავებით, განსაკუთრებული მოლოდინი არ აქვთ. მათი თქმით, მანამდე არსებული გამოწვევები ამ მოდელშიც შენარჩუნებულია.

ინტერვიუებზე აღინიშნა, რომ პოლიტიკისა და პროცესების კოორდინაციის თვალსაზრისით, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი აქტორი, განათლების სამინისტროს გარდა, უწყებათშორისი კომისიაა. რესპონდენტთა ნაწილის აზრით, სწორედ იქ უნდა იყრიდეს ეთნიკურ უმცირესობებთან დაკავშირებული ყველა ინფორმაცია თავს და ქმნიდეს ერთიან სურათს.

„თუკი ზუსტად არ მოხდა ყველაფრის „მეფინგი“, რაც ხდება, ვინ რას აკეთებს, რომელ სკოლებზე გადის. უნდა ვიცოდეთ, რომ ერთი და იგივე მიმართულებით თანხა ორჯერ და სამჯერ არ დაიხარჯოს. მე მგონია, რომ ეს უწყებათშორისი საბჭოს დანიშნულებაა. პირველ რიგში მთლიანი სურათი უნდა ჰქონდეს და ნახოს, ვის შეუძლია ეფექტურად იმუშაოს. ვერც არასამთავრობო, ვერც სახელმწიფო უწყება, ვერც საერთაშორისო დონორები ამას ვერ გაართმევენ თავს, თუ ეს არ იქნება კოორდინირებულად. თუ საბჭო იქნება ხანგრძლივმოქმედი, თუ ყველა მხარე იქნება ჩართული, აჩენს იმის გარანტიას, რომ მუშაობამ შესაძლებელია ეფექტი გამოიღოს“.

რესპონდენტები ამბობენ, რომ კომისია საკმაოდ დიდი ხანია არსებობს და ეთნიკური უმცირესობებისადმი მიმართულ პოლიტიკას, ანგარიშებში ასახავს. ასევე აღსანიშნავია, 2018 წლიდან კომისიის საქმიანობა უფრო აქტიური გახდა და სხვადასხვა უწყება უფრო ჩაერთო პროცესში. განათლების პოლიტიკის განმახორციელებლებმა და მკვლევარებმა აღნიშნეს, რომ ეს კომისია, ძალისხმევის მიუხედავად, უფრო დიდ შედეგზე ვერ გავა, თუ პროცესში ჩართული ყველა უწყება არ აიღებს პასუხისმგებლობას და მათ კოორდინაციას არ გაუწევს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. რესპონდენტთა თქმით, ამ საბჭოს აქვს პოლიტიკის ვალიდატორის და მიმართულების მიმცემის ფუნქცია, მაგრამ არა - კოორდინირების.

„ადრე შერიგებისა და სამოქალაქო საკითხებში სახელმწიფო მინისტრის აპარატთან არსებული იყო და 2011-2012 წლებში საკმაოდ აქტიური თანამშრომლობა იყო. შემდეგი პერიოდი მათი მუშაობა არ იყო ინტენსიური, დაახლოებით 2018 წლიდან ისევ ინტენსიურად დაიწყეს“.

„არ გამოდის, რომ 12 კაციანი საბჭო რამის კოორდინაციას აკეთებდეს. არაეფექტიანია რა, ჩემი აზრით, ესეთი ტიპის კომისიები შეიძლება არსებობდეს. ისინი უბრალოდ არიან ვალიდატორები, რომლებიც იტყვიან, რომ ეს იდეა კარგია. მეორე მხრივ, გარკვეულ ანგარიშებსაც ჩაიბარებენ, როგორ ხორციელდება ამა თუ იმ მიმართულებით მუშაობა“.

ადგილობრივი კონტექსტი და სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორები

კვლევაში მონაწილე ყველა ჯგუფმა აღნიშნა, რომ განათლების პოლიტიკაში გადაწყვეტილების მიღებისა და დაგეგმვისას, მნიშვნელოვანია ადგილობრივი კონტექსტის გათვალისწინება. იმისთვის, რათა განათლების პოლიტიკა რეალობისგან არ იყოს მოწყვეტილი, აუცილებელია ადგილობრივი საჭიროებების სისტემატური და კომპლექსური კვლევა. ამგვარ სიღრმისეულ შეფასებებს კი სისტემაში არ ვხვდებით.

„აუცილებელია ფაქტორების ანალიზი, მაგალითად, კანონს, სახელმწიფო პოლიტიკას აღიარებენ თუ არა, ადგილობრივი კულტურა და სტერეოტიპები, როგორია ოჯახის ინსტიტუტის ფორმა, ვინ არიან ლიდერები, რა არის სოციალური გამოწვევები. ძალიან ბევრი ფაქტორი ახდენს გავლენას განათლების პოლიტიკის დანერგვაზე. ამიტომ, გვჭირდება უფრო მასშტაბური კვლევა, რომელიც არ ტარდება. ამაზე დაყრდნობით უნდა დასახო მიზნები თუ გვინდა, რომ შედეგზე გავიდეთ“.

მიუხედავად იმისა, რომ რესპონდენტთა შორის თითქოს არსებობს კვლევების მნიშვნელობის შესახებ კონსენსუსი, განათლების მკვლევრები და პოლიტიკის განმახორციელებელთა ნაწილი ინტერვიუებზე აღნიშნავს, რომ განათლების სფეროს უწყებებს არც არსებულ შეფასებებზე აქვთ შესაბამისი რეაგირება.

„ყველა ჩართულმა მხარემ რაღაც რეაგირება უნდა გამოხატოს, რომ შედეგი მივიღოთ. კვლევები დიდი ხანია ტარდება, მაგრამ ამ კვლევებს არ მოჰყოლია ადეკვატური შედეგი და რეაქცია. ჩვენ ვიცით, რა უჭირს ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებში სკოლებს. ვიცით, მაგრამ ამის მერე რა ხდება, აქ ჩერდება ხოლმე, სამწუხაროდ, ყველაფერი“.

ადგილზე არსებული გამოწვევების პოლიტიკური და ეროვნული კონტექსტების უგულებელყოფას განათლების მკვლევრები „თვალის მოხუჭვის პოლიტიკასაც“ უწოდებენ და აღნიშნავენ, რომ „ქმედითი“ ნაბიჯები ამ მიმართულებით არ იდგმება.

„სიტუაცია განსხვავებულია სომხურენოვან და აზერბაიჯანულ მოსახლეობაში, განსხვავებულია მოლოდინები, აღქმები და სურვილები. ასევე გასათვალისწინებელია როგორც პოლიტიკური, ისე ეროვნული და ნაციონალური ხედვები“.

უმეტესად ყველა სამიზნე ჯგუფის წარმომადგენელი თანხმდება სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორების მნიშვნელობაზე, განათლების პოლიტიკის დაგეგმვისას. ასევე იმაზე, რომ წლების განმავლობაში განხორციელებული პოლიტიკა სათანადოდ არ ან ვერ ითვალისწინებდა ამ ფაქტორებს. თუმცა ინტერვიუებზე რესპონდენტებმა ასევე გაიხსენეს განათლების პოლიტიკაში სოციალურ-ეკონომიკური გარემოებების გათვალისწინების ერთეული მაგალითები.

„არაქართულენოვანი მოსახლეობისთვის შემოდგომაზე ძალიან მნიშვნელოვანი პროცესი მიდის, მაგალითად, კარტოფილის ამოღება. იყო შემთხვევები, როდესაც სკოლა იწერებოდა, რომ მოსწავლეების და მასწავლებლების უმრავლესობა ჩართული იყო საოჯახო საქმიანობაში. ამიტომ, იმ სკოლებს ოფიციალურად უჩერდებოდათ სასწავლო პროცესი, რომელსაც მერე არდადეგებზე და შაბათ-კვირას აღადგენდნენ. ამ საკითხის გათვალისწინება, მინისტრის გადაწყვეტილებით ხდებოდა, თუმცა ბოლო წლების განმავლობაში შეწყდა“.

რესპონდენტთა ნაწილი იზიარებს სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორების მნიშვნელობასა და გავლენას, მათ პედაგოგებისთვის მნიშვნელოვან გამოწვევადაც მიიჩნევს, თუმცა აღნიშნავს, რომ ეს ფაქტორები მნიშვნელოვანია მაღალმთიან რეგიონებშიც და ამ მხრივ, არაქართულენოვან დასახლებებს ვერ გამოარჩევს.

ინტერვიუებზე გამოთქმული მოსაზრების თანახმად, ის, რომ განათლების პოლიტიკა, არასტაბილურობიდან გამომდინარე, უფრო მოკლევადიან პერსპექტივაზეა გათვლილი, განაპირობებს მხოლოდ „ზედაპირზე“ არსებულ პრობლემებზე ყურადღების გამახვილებას.

თუმცა არც იმ პრობლემებს მოჰყვება ხშირად შესაბამისი რეაგირება, რომლებიც შეუიარაღებელი თვალითაც ჩანს, ან უკვე ჩატარებული კვლევის შედეგადაა მკაფიო. მაგალითად, ადრეული ქორწინების ან ბავშვთა შრომის მიმართულებით არსებული მდგომარეობა ცხადია. ამ საკითხთან დაკავშირებით კი, რესპონდენტთა ნაწილი ფიქრობს, რომ სახელმწიფოს არ აქვს პრობლემის გადაჭრის ქმედითი მექანიზმები.

„შინამეურნეობის განვითარებაში, სამუშაო ძალის წარმოქმნაში - სახელმწიფოს ამ მიმართულებით კვლევები არ აქვს. არათუ არ აქვს ეს შესწავლილი კარგად ადგილზე, როგორ მიმდინარეობს პროცესი, არამედ მექანიზმებიც არ არის. ძალიან ბევრი შემთხვევაა, რომ უბრალოდ, თავისი ინიციატივით მასწავლებელი მიდის ოჯახში, ელაპარაკება. მათ შორის, სოციალურ-ეკონომიკური პრობლემები არის მნიშვნელოვანი ფაქტორები, იმიტომ რომ ფიზიკურად შრომა უფრო მეტად შეუძლია და სახლში სარგებელი უნდა მოიტანოს, ვიდრე სკოლაში. ამიტომ ჰყავთ მუშახელი და თვითდასაქმებულს ეძახიან“.

მკვლევართა შეფასებით, პრობლემას, ხშირ შემთხვევაში, სისტემის სიხისტე და უნიფიცირებულ მიდგომაზე მოთხოვნა ქმნის, რაც ართულებს კონტექსტისა და ადგილზე არსებული საჭიროებების გათვალისწინებას. ეს გარემოება იწვევს აცდენას რეალობასა და პოლიტიკას შორის, რის მაგალითადაც ერთ-ერთმა რესპონდენტმა არაქართულენოვანი სკოლების დისტანციურ სწავლებაში ჩართვის პროცესი განიხილა. მისი თქმით, მათი უმეტესობისათვის პრობლემურია კომპიუტერულ ტექნოლოგიებთან მუშაობის უნარი და teams- ის ინსტრუქციების ქართულ ენაზე გაგება.

„ერთ-ერთი პრობლემა არის სახელმწიფო პოლიტიკის პრობლემა, რომ ძალიან ხისტია, ვთქვათ კალენდრის განსაზღვრაში, სხვადასხვა კლიმატური პირობების და ეკონომიკური ფაქტორების გათვალისწინება არ ხდება, თუნდაც კარტოფილის ალების სეზონი, მაგალითად. რაღაც პერიოდში არსებობდა კიდეც შესაძლებლობა, რომ სკოლებს თვითონ დაეგეგმათ კალენდარი. ბევრი ასეთი ხისტი რაღაც, სასწავლო გეგმის ცვლილება შესაძლებელია, საათების განაწილებით, მაგრამ საოჯახო საქმეების - არა“.

ახალი სკოლის მოდელი

განათლების პოლიტიკის განმახორციელებელთა თქმით, „ახალი სკოლის მოდელი“ არ გულისხმობს ერთ უნიფიცირებულ ვერსიას ყველა სკოლისათვის. ეს არის მიდგომა, რომელიც ეფუძნება სკოლის საჭიროებებისა და შესაძლებლობების გათვალისწინებას და სასწავლო პროცესის ამის შესაბამისად წარმართვას.

„ახალი სკოლის მოდელზე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ყველა სკოლამ თავისი მოდელი უნდა შექმნას, ამიტომ აქ თითოეულ სკოლასთან განსხვავებული მიდგომა იქნება და გათვალისწინებულია სკოლის სპეციფიკა, თვითონ სკოლის საჭიროებებიდან გამომდინარე და ეს არ იქნება შეთავაზება ისევ უნიფიცირებული ფორმით“.

განათლების მკვლევრები ამ მოდელს უფრო კრიტიკულად აფასებენ, მათი თქმით, ეს მოდელი კონსტრუქტივისტულ ხედვას ეფუძნება და არის მცდელობა, ძველი მიზნები ახალი გზით დაინერგოს. ამ ვერსიაში ფოკუსი სკოლის შიდა მხარეზეა გადმოტანილი და მის ბაზაზე ხდება მასწავლებლების კონსულტაცია და განვითარება.

„ახალი სკოლის მოდელი არის რეალურად ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის ინსტრუმენტი, არაფერი ახალი. ეს არის სასწავლო გეგმის დანერგვის გზა, რომ სკოლაში გყავდეს ჯგუფი, რომელიც კონსულტირებას უწევს სკოლას, რომ სკოლის ბაზაზე მოხდეს მასწავლებლის განვითარება და არა სატრენინგო ცენტრებში, თორემ რაღაცა ახალი მიზნებიც ვითომ არის, მაგრამ დიდად არაფერი. კონსტრუქტივისტული სწავლება ძველი მიზნების ახალ ფორმატში წარმოდგენა“.

პოლიტიკის დამგეგმავთა და განმახორციელებელთა თქმით, „ახალი სკოლის“ მოდელი არის მცდელობა, გადაილახოს დანაწევრებული განათლების პოლიტიკა და უწყებებში მიმდინარე პროექტები და ამოცანები ერთ მიზნისკენ მიემართოს. რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ პოლიტიკის ერთიანი სისტემის ქვეშ მოქცევის ერთ-ერთი მცდელობაა, მასწავლებლის პროფესიული განვითარების მარეგულირებელი დოკუმენტი, რომელზეც მიმდინარეობს მუშაობა.

განათლების მკვლევართა თქმით, რთული სათქმელია, როგორ იმუშავეს „ახალი სკოლის“ მოდელი არაქართულენოვანი რეგიონების სკოლებში. მათი აზრით, ამ მოდელის ერთადერთი შესაძლო შედეგად ვერსია ამ ჯგუფისთვის ის იქნება, რომელიც მაქსიმალურად გაითვალისწინებს ჯგუფის სპეციფიკასა და კონტექსტებს.

„მნიშვნელოვანია ახალი სკოლის მოდელში როგორ ვაინტეგრირებთ ამ ხალხს. როცა ეს შემუშავდა, მარტო ისეთ სკოლებზე გამოსცადეს, რომლებიც ისედაც იმუშავებდა, მაგრამ არის ჯგუფები,

რომლებზეც, არ ვიცი, როგორ იმუშავებს. ძალიან მნიშვნელოვანია არაქართულენოვან სკოლებთან მიმართებაში რაღაცა შედეგი დაიდოს. ამ სკოლებთან მუშაობა, გაამართლებს, როგორც ორგანიზაციასთან რომ იმუშაო, რადგან არის ძალიან გამორჩეული ჯგუფი, ცალკე მიდგომა გჭირდება“.

პოლიტიკის განმახორციელებლებიც უთითებენ ლოკალური კონტექსტისა და ადგილზე არსებული საჭიროებების გათვალისწინების მნიშვნელობაზე. მათი თქმით, იგეგმება „ხისტ რეგულაციებზე“ დაფიქრება და მეტი მოქნილობის დამკვიდრება სისტემაში.

„ახალი სკოლის მოდელი ირჩევს დიფერენცირებულ მიდგომებს და მოუწოდებს სკოლებს, ადგილობრივი თემის საჭიროებები გაითვალისწინოს. შესაბამისად, შემდგომი ნაბიჯი იქნება არსებულ ხისტ რეგულაციებში ცვლილებების შეტანა. რეგულაციები უფრო მოქნილი უნდა გახდეს და საშუალებას აძლევდეს სკოლის დირექტორს გარკვეული გადაწყვეტილებები მიიღოს. ეს არის სწორედ ახალი სკოლის ფილოსოფია, ინკლუზიურობა და დიფერენცირებული მიდგომების აღიარება“.

მნიშვნელოვანია, ითქვას, რომ განათლების მკვლევრები ახალი სკოლის მოდელზე საუბრისას აღნიშნავენ, რომ არ აქვთ სრულყოფილი ინფორმაცია ამ მოდელის შესახებ და შეფასებისას იმ ინფორმაციას ეყრდნობიან, რაც ზეპირსიტყვიერად აქვთ მოსმენილი სხვადასხვა წყაროდან.

„არ ვიცი როგორ ითვალისწინებენ ლოკალურ კონტექსტს ახალი სკოლის მოდელში. თუმცა, მზაობა არის მათი მხრიდან, რამდენიმე შეხვედრით და ოფიციალური განცხადებით ვიცი, რომ გათვალისწინებულია. მერე არ ვიცი როგორ იქნება, მაგრამ იმთავითვე, როდესაც გათვალისწინებულია ეს, უკვე კარგია, იმიტომ რომ აქამდე, 2005 წლიდან როდესაც დაიწყო ეს დიდი რეფორმა, უმცირესობათა პრობლემების, გამოწვევების გათვალისწინება იმ მთლიან პრობლემათა ნუსხაში, როგორც წესი, არ ხდებოდა“.

განათლების პოლიტიკის განმახორციელებლები აღნიშნავენ, რომ ახალი სკოლის მოდელი პილოტირებით დაიწყო, მათი თქმით, ამჟამად მეორე ფაზა მიმდინარეობს. ინტერვიუებზე დაყრდნობით, არაქართულენოვანი სკოლების ჩართვასთან დაკავშირებით სხვადასხვა სახის ინფორმაციას ვიღებთ. ბუნდოვანი რჩება საკითხი, თუ რა ფორმით ხორციელდება პროგრამის პილოტირება არაქართულენოვან სკოლებში, ან იგეგმება თუ არა ჩართვა.

პოლიტიკის განმახორციელებლები საუბრობენ, რომ მნიშვნელოვანი ამ მოდელის დანერგვისას მისი ეტაპებია. პირველი ეტაპი გულისხმობს არსებული გარემოებებისა და საჭიროებების გათვალისწინებას და პროცესის შესაბამისად დაგეგმვას. პირველ ფაზაში მნიშვნელოვან ამოცანად პოლიტიკის დამგეგმავები ადამიანური და საგანმანათლებლო რესურსების მოძიება-შექმნას მოიაზრებენ. რაც შემდეგ ეტაპებზე „თამასის აწევის“ შესაძლებლობას გააჩენს. განათლების განხორციელებაში ჩართული რესპონდენტების თქმით, ახალი სკოლის მოდელის ყველა სკოლაზე გავრცელება 2024 წელს უნდა დასრულდეს, თუმცა სირთულეს წარმოადგენს სკოლის წინაშე არსებული საკადრო პრობლემები, რაც კიდევ უფრო მწვავედ დგას არაქართულენოვან სკოლებში. ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის ფარგლებში, პოლიტიკის განმახორციელებლები არაქართულენოვანი სკოლებისათვის შესაბამისი რესურსის მოძიების შესახებ მსჯელობენ.

„პირველადი ეტაპი, როცა უნდა გავითვალისწინოთ არსებული მდგომარეობა და შემდეგ მეორე, მესამე ეტაპზე შეიძლება ნელ-ნელა თამასა აიწიოს. პირველ ეტაპზე სახელმწიფო შესთავაზებს მოდელს, იმას უნდა მიაყოლო როგორც საგანმანათლებლო რესურსები, ისე ადამიანური რესურსები. რაც უფრო მოიმატებს რესურსები, ადამიანურიც და საგანმანათლებლოც, მით უფრო მეტი თავისუფლება მიეცემათ სკოლებს. მთავარია, რომ ნებისმიერი მოდელი ეფუძნებოდეს იმ აუცილებელ პრინციპებს, რომელთა გათვალისწინება საჭიროა იმისთვის, რომ მართლა ორენოვანი ხარისხიანი განათლება მიიღონ ახალგაზრდებმა“.

„მძიმე ნაბიჯებით მივდივართ, იმიტომ რომ კადრის შერჩევა და მომზადებაც ქართულენოვანი სკოლებისთვისაც ძალიან ჭირს. ეთნიკურ უმცირესობებთან გვინდა, დავამატოთ საგნისა და ენის სწავლების ერთი სპეციალისტი, სპეციალურად ამ საგნობრივ კონსულტანტებს, რომ ამ მხრივ დახმარება გაუწიოს“.

კიდევ ერთი ასპექტი, რომელზეც პოლიტიკის განმახორციელებელთა თქმით, ახალ მოდელში ყურადღება უნდა გამახვილდეს, სწავლებაში ტექნოლოგიების მიმართულების გაძლიერებაა. თუმცა განათლების მკვლევრები ამ მიმართულებით ბევრ საფრთხეს ხედავენ. მათი თქმით, ბოლო პერიოდში მიმდინარე დისტანციურმა სწავლებამ კიდევ უფრო მკაფიოდ გამოაჩინა არაქართულენოვანი მოსახლეობის ეკონომიკური პრობლემები და ტექნოლოგიებზე ხელმიუწვდომლობა.

„ბოლო დღეებს დააკვირდით, რა ხდება ონლაინ სწავლებაზე გადასვლასთან დაკავშირებით. მშობლები ამბობენ, მზად ვართ, დავტოვოთ ჩვენი შვილები იმავე კლასში, ვერ ვიყიდით კომპიუტერებს, სმარტფონებს. ელემენტარულად, ახალი ტანსაცმელი არ გვყავს, ბავშვებისთვის ამდენი ხანია. სახელმწიფო კი გვეუბნება, რომ მასწავლებელი უნდა იყენებდეს ონლაინ პლატფორმებს, ძალიან კარგია, გადასარეცია, ოღონდ აქამდე ჩვენ გვაქვს ძალიან დიდი გზა“.

„ახალი სკოლის“ მოდელის მიმართ უფრო კრიტიკულები არიან განათლების მიმართულების მკვლევრები. ისინი აღნიშნავენ, რომ მოდელი არ არის ბოლომდე ნათელი, არც მკაფიოდ ჩამოყალიბებული. მათი თქმით, ამ ეტაპზე ეს მოდელი ისეთ სკოლებში გადის პილოტირებას, სადაც ნებისმიერი ვერსია მეტ-ნაკლებად ისედაც იმუშავებდა.

„მიზნებში არ შეცვლილა არაფერი, როგორ შეიძლება ვილაპარაკოთ რეფორმაზე, როცა მიზნები არ იცვლება. ამ დროს სახელმწიფო გველაპარაკება, რომ ძალიან მნიშვნელოვანი რეფორმაა. რეალურად, მოდელს რომ გვთავაზობენ, ცუდი არ არის, შეიძლება ძალიან კარგიც იყოს, მაგრამ პირველი შეცდომა საპილოტე რეჟიმში თბილისის 50 სკოლის აღება იყო. რეფორმა მორგებულია თბილისის, ინტერნეტ-ტექნოლოგიებით აღჭურვილ სკოლებსზე. რესურსებიც ამაზეა მორგებული და გვეუბნებიან, რომ ეს ტალღური პრინციპით გადავა რეგიონებში. არ გადავა და ვერ გადავა“.

ინტერვიუებში ასევე გამოითქვა მოსაზრება, რომ პოლიტიკის დამგეგმავებს „ახალი სკოლის“ მოდელის შემუშავების ეტაპზე საერთოდ არ უფიქრიათ ეთნიკურ უმცირესობებზე და გამორჩათ მხედველობიდან. განათლების მკვლევრების თქმით, მხოლოდ საზოგადოების მიერ დასმული კითხვების შემდეგ დაიწყო სახელმწიფომ ამ მოდელში ეთნიკურ უმცირესობებზე საუბარი.

„ძალიან საინტერესო ფაქტი მოხდა, როცა დააანონსეს ეს დიდი რეფორმა და უცებ აღმოჩნდა, რომ ეთნიკური უმცირესობები არ გაუთვალისწინებიათ. რა თქმა უნდა, ასე არ თქმულა, მაგრამ ფაქტი იყო, თუნდაც იმ ზოგად დოკუმენტში, რაც დაიდო. ამაშიც კი სახელმწიფოს გამორჩა ეთნიკური უმცირესობების საჭიროებები“.

ენის დეპარტამენტი

ენის დეპარტამენტი რესპონდენტთა თქმით, არის სტრუქტურული ერთეული, რომელიც შეიქმნა 2018 წელს, სახელმწიფო ენის კანონის საფუძველზე. მისი ამოცანაა სახელმწიფო ენის პოლიტიკის პრიორიტეტების განსაზღვრა და განხორციელება. ინტერვიუებზე აღინიშნა, რომ უკვე შემუშავებულია სახელმწიფო ენის სტრატეგია, რომელიც ევროპული ჩარჩოს შესაბამის ქართული ენის სტანდარტს, ლეგიტიმაციას მისცემს. რესპონდენტთა თქმით, ეს დოკუმენტი პარლამენტს უკვე წარედგინა.

„პირველი ნაბიჯი იყო პრიორიტეტების გამოყოფა, მათი აღწერა, მათი დასაბუთება, იმიტომ რომ მაშინ ეს ერთიანი პროგრამა ითვლებოდა, რომ რაღაცა კონცეფციის დონეზე ჩამოყალიბებული დოკუმენტი უნდა ყოფილიყო, დღეს ის უკვე გარდაიქმნა სახელმწიფო ენის სტრატეგიად და უნდა დამტკიცდეს“.

მთავრობის ახალი დადგენილების შესაბამისად. ექსპერტებთან ერთად დადგინდა ენის სწავლისა და სწავლების და ფლობის დონეები, საერთაშორისო სტანდარტი, რომელიც მანამდეც მუშაობდა საქართველოში, მაგრამ ლეგიტიმაცია ამას არ ჰქონდა“.

ენის პოლიტიკის განმახორციელებელთა თქმით, ეს სტანდარტი ბევრ რამესთან ერთად მოიაზრებს ქართული ენის სწავლების სტანდარტიზაციასაც, ასევე ქართულის, როგორც მეორე ენის და როგორც უცხო ენის, სწავლების სტრატეგიებს.

„მოჯადოებულ წრეზე ვტრიალებთ და ეს სტრატეგია, რომელიც არის შემუშავებული, სტრატეგიის კონცეფცია, გულისხმობს სწორედ იმას, ერთ-ერთი პრიორიტეტი გახლავთ სწორედ ქართული ენის სწავლება, გაყოფილია ქართულის, როგორც მშობლიური ენისა და ქართულის, როგორც მეორე და უცხო ენის სწავლება, დეტალურად ჩაშლილია, რა უნდა გააკეთოს სახელმწიფომ“.

ყველა სამიზნე ჯგუფი აღნიშნავს, რომ ენის პოლიტიკის განხორციელება კომპლექსური სამუშაოა და უწყებებს შორის მჭიდრო თანამშრომლობას საჭიროებს. განათლების მკვლევართა ნაწილმა ასევე აღნიშნა, რომ გადაწყვეტილებების აღსრულებას ამ თემასთან დაკავშირებითაც უწყებებს შორის პასუხისმგებლობის ბუნდოვანი განაწილება და არაკოორდინირებულობა აჭიანურებს.

„არ არსებობს ელემენტარული გადაწყვეტილება, რომელმაც სტრუქტურამ უნდა გააკეთოს, იმიტომ რომ სახელმწიფო ენის დეპარტამენტი თავისკენ ექაჩება, იუსტიციის სახლი თავისკენ ექაჩება, TPDC-ს თავისი ამბიციები აქვს, ჟენიას სკოლას თავისი. ესეც ჩავარდნა სახელმწიფოს ხედვაში, რომ არა გვაქვს სტრუქტურა, რომელსაც ეს დაევალება. ეს უნდა იყოს აკრედიტებული, დამტკიცებული, ცენტრალიზებული“.

უმაღლესი განათლება

ერთიანი ეროვნული გამოცდები და სტუდენტთა კომპეტენციები

უმცირესობებისადმი განათლების პოლიტიკის შესახებ მსჯელობას განათლების სფეროს მკვლევრები 2004-2005 წლებით იწყებენ. ერთიანი ეროვნული გამოცდები ერთგვარი ახალი ათვლის წერტილია. რესპონდენტთა შეფასებით, აღნიშნული რეფორმის ფარგლებში, ქართულენოვან სკოლებთან შედარებით, მკაფიოდ გამოჩნდა ეთნიკური უმცირესობების ზოგადსაგანმანათლებლო საფეხურზე არსებული პრობლემები, როგორც ქართული ენის ცოდნის, ისე სხვა საგნობრივი კომპეტენციების თვალსაზრისით.

განათლების პოლიტიკის განხორციელებაში ჩართულმა პირებმა აღნიშნეს, რომ ეთნიკურ უმცირესობებს უჭირდათ, როგორც ქართული ენის, ისე სხვა გამოცდების ჩაბარებაც, რადგან არაქართულენოვან სკოლაში „ფაქტობრივად სწავლობენ სხვა, ძველი სასწავლო პროგრამით“. მისაღები გამოცდები კი ტარდებოდა ახალზე დაყრდნობით, რაც, ბუნებრივია, კიდევ უფრო ამცირებდა ამ ჯგუფისთვის უმაღლეს განათლებაზე ხელმისაწვდომობას.

2005 წელს ერთიანი ეროვნული გამოცდების შემოღების პარალელურად, ეთნიკური უმცირესობების აბიტურიენტებისათვის საშეღავათო პოლიტიკა, ექსპერტთა აზრით, იმთავითვე რამდენიმე მიზეზის გამო არ ამოქმედდა. შეღავათის/გამონაკლისის დაწესება, მათი თქმით, ზიანს მიაყენებდა კორუფციის აღმოსაფხვრელად მიმართულ ინსტრუმენტს და გააჩენდა უმაღლეს სასწავლებელში ჩაბარების სხვა შესაძლებლობებსაც. ამდენად, ამ პერიოდში, სახელმწიფოს პოლიტიკა აქცენტს ქართული ენის სწავლების გაუმჯობესებასა და რესურსების შექმნაზე აკეთებდა.

რესპონდენტთა თქმით, აღსანიშნავია პარალელურად მიმდინარე პროცესებიც, კერძოდ, უმაღლესი სასწავლებლების აკრედიტაცია, რომლის შედეგადაც გაუქმდა არაქართულენოვანი (მაგ.

რუსულენოვანი), პროგრამები. აღნიშნულმა გარემოებამ კი გააუარესა ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი აბიტურიენტების შესაძლებლობა, საქართველოში მიეღოთ უმაღლესი განათლება.

„2005 წელს, რამდენიმე მიზეზის გამო გახდა აქტუალური ერთიანი ეროვნული გამოცდების შემოღება და უცებ გამოჩნდა, რომ ჩამბარებლები არ არიან. პირველი ორი წელი ესეთი დამოკიდებულება იყო, რომ შეღავათების დაწესება დააზიანებდა კორუფციასთან ბრძოლის შექმნილ ინსტრუმენტს. არაქართულენოვანი პროგრამების გაუქმებამ, კიდევ უფრო მტკივნეული გახდა ეთნიკური ჯგუფებისთვის უმაღლესში ჩაბარების საკითხი, ანუ გამოდიოდა, რომ სახელმწიფო რეალურად თავისით განდევნის ახალგაზრდებს და Pushing-ს უკეთებს, რომ წავიდნენ საზღვარგარეთ“.

რესპონდენტთა თქმით, ერთიანი ეროვნული გამოცდების შემოღებისას, ქართული ენაში ორი ტიპის გამოცდა ბარდებოდა. ერთი გათვლილი იყო ქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეებისათვის, ხოლო მეორე ითვალისწინებდა ეთნიკური უმცირესობების აბიტურიენტთა ქართული ენის ცოდნის დონესა და სასწავლო პროგრამას.

ეს პრაქტიკა მალევე შეიცვალა იმ მიზეზის გამო, რომ სასწავლო პროგრამა საბაკალავრო საფეხურზე ქართულ ენაზე მიმდინარეობდა და პოლიტიკის დამგეგმავთა აზრით, ყველა სტუდენტს თანაბრად უნდა სცოდნოდა ქართული ენა. გამოცდის ამგვარი სახით შენარჩუნება, მათი აზრით, მართებული იქნებოდა იმ შემთხვევაში, თუ სახელმწიფო, ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებში სახელმწიფო ენის სწავლების თვალსაზრისით, უფრო მეტ ძალისხმევას გასწევდა. ერთ-ერთი მთავარი პრობლემა ადგილობრივი მასწავლებლების კვალიფიკაცია. სახელმწიფო პროგრამით გაგზავნილი ქართული ენის მასწავლებლების რაოდენობა არ იყო საკმარისი არსებული პრობლემის აღმოსაფხვრელად.

„მართალია, ხელს უწყობდა სამინისტრო, რომ ქართული ენის მასწავლებლები რაც შეიძლება მეტი და კვალიფიციური ადამიანი წასულიყო იქ, მათ მეტ ხელფასს აძლევდა, უქმნიდა პირობებს, მაგრამ ეს საკმარისი არ იყო. ამ ადამიანებს აქვთ მოტივაცია, რომ ისწავლონ ქართული, თუ ხელს შევეწყობთ. მე ვფიქრობ, რომ სახელმწიფო სათანადოდ ხელს ვერ უწყობს მათ იმიტომ, რომ ჩვენ გვაქვს მასწავლებლების პროფესიონალიზმის პრობლემა“.

მიუხედავად ზემოთ აღნიშნული ცვლილებებისა, რომელიც ქართული ენის გამოცდის გამარტივებას ემსახურებოდა, არაქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეები მაინც ვერ აზარებდნენ გამოცდას. აქედან გამომდინარე, კვლავ დადგა ისეთი მექანიზმების შემოტანის საჭიროება, რომლებიც ეთნიკური უმცირესობების ერთიან სისტემაში ჩართვის შესაძლებლობას გაზრდიდა. 2008 წელს არაქართულენოვან აბიტურიენტებს საშუალება მიეცათ, ზოგადი უნარების გამოცდა სომხურ და აზერბაიჯანულ ენაზე ჩაებარებინათ. 2009 წლიდან კი, საშეღავათო პოლიტიკის ფარგლებში, ისინი ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე ირიცხებოდნენ. ერთი წლის განმავლობაში, ქართულის ინტენსიური შესწავლის შემდგომ, სწავლას საბაკალავრო საფეხურზე განაგრძობენ.

„ამ ადამიანებს უნდა მივცეთ საშუალება, უმაღლესი განათლება მიიღონ, მაგრამ მაინც პრობლემა არის სასკოლო განათლების დონეზე. ჩვენ როგორმე უნდა შევძლოთ ის, რომ სკოლაში უკეთესად ვასწავლოთ სახელმწიფო ენა, თორემ ესენი მაინც რჩებიან გარიყულად ჩვენს საზოგადოებაში“.

კვლევის ფარგლებში გამოკითხული ყველა სამიზნე ჯგუფი, როგორც პოლიტიკის დაგეგმვასა და განხორციელებაში ჩართული პირები, ისე განათლების სფეროს მკვლევრები, ამ შესაძლებლობას დადებითად აფასებენ, მათი თქმით, ეს პროგრამა უმაღლეს განათლებაზე წვდომის ერთადერთი რეალური შესაძლებლობაა. განსაკუთრებით იმ პირობებში, როცა მთავარი პრობლემა დღემდე სასკოლო განათლების დაბალი ხარისხია.

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამა

როგორც ზემოთ აღინიშნა, უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში, 2009 წლიდან ქართული ენის მომზადების პროგრამა ამოქმედდა. თავდაპირველად პროგრამაზე ჩაბარების მაჩვენებელი, მომდევნო წლების მონაცემებთან შედარებით, დაბალი იყო. ექსპერტთა შეფასებით, ეს გარემოება გამოწვეული იყო პროგრამის შესახებ აბიტურიენტთა არაინფორმირებულობითა და პროგრამაზე სწავლის არასათანადო მზაობით. ასევე უნდა აღინიშნოს, რომ ამ ხნის განმავლობაში ქართული ენის მომზადების პროგრამის განმახორციელებელმა შექმნეს სასწავლო რესურსები და სწავლის მეთოდები სამიზნე ჯგუფს მთარგმნა. მათი თქმით, სასკოლო დონეზე ცვლილებებს არ ჰქონია სისტემური ხასიათი და სხვადასხვა პროგრამა მხოლოდ ფრაგმენტულად ხორციელდებოდა.

განათლების მკვლევართა და პროგრამის განმახორციელებელთა თქმით, პროგრამის დაწყებიდან დღემდე, ბევრი მიმართულებით ჩანს ცვლილება: გაუმჯობესდა სტუდენტთა კონტინგენტი, უნივერსიტეტის შესახებ ინფორმირებულობა, უსდ-ების მზაობა და ა.შ.

„2010-ში დამთავრების კოეფიციენტი იყო ძალიან დაბალი. პირველი ნაკადი, ვინც მოდიოდა, იყო სუსტი. უჭირდათ დამთავრება, უნივერსიტეტებიც არ იყო მზად. ბოლო წლებში ძალიან მოიმატა კარგმა კონტინგენტმა, ეს არის იმ კონსულტანტ-მასწავლებლების დამსახურება, ვინც ახლა 5 წელი ერთ კლასს ასწავლიდა, იმის გამოშვებული აბიტურიენტი უკვე კარგია“.

ექსპერტთა თქმით, მიუხედავად ჩაბარების მსურველთა და პროგრამით მოსარგებლეთა რაოდენობის ზრდისა, ეთნიკური უმცირესობების მეტი ჩართულობისათვის, მნიშვნელოვანია იარსებოს სხვა, მისი თემის წევრების წარმატების ისტორიებმა და მაგალითებმა. მათი თქმით, ეს მეტად გაზრდის ეთნიკური უმცირესობებისთვის უნივერსიტეტში ჩაბარების მოტივაციას. ასევე მნიშვნელოვანია, დასაქმების შესაძლებლობების და პროფესიის არჩევის შესახებ ინფორმაციის, სკოლის საფეხურზევე მიწოდება. ექსპერტთა თქმით, მოსწავლეებს ინფორმაცია პროფესიული ორიენტაციის და საშეღავათო პოლიტიკაში არსებული შესაძლებლობების შესახებ ნაკლებად, ან საერთოდ არ აქვთ. ინფორმირებულობა, ხშირ შემთხვევაში, დამოკიდებულია პროგრამით გაგზავნილი ქართული ენის მასწავლებელზე და არ აქვს სისტემური ხასიათი.

განათლების ექსპერტთა და პროგრამის განმახორციელებელთა შეფასებით, ბოლო წლებში პროგრამაზე ჩარიცხული სტუდენტები სოციალურად უფრო აქტიურები და სასწავლო პროცესით მეტად დაინტერესებულები არიან. ცვლილებებს შორის აღსანიშნავია ისიც, რომ ყოველწლიურად იმატებს პროგრამის მონაწილე მდებარეობითი სქესის წარმომადგენელთა რაოდენობა და იკლებს გათხოვების მიზეზით სწავლის მიტოვების მაჩვენებელი.

„თვითონ ახალგაზრდები 2011 წლიდან შედარებით, ძალიან შეცვლილები არიან, მოტივაციით, დამოკიდებულებით. უფრო თავდაჯერებულები არიან. ჭარბობენ გოგონები, პრობლემა არის, რომ თავიდან რამდენიმე შეწყვიტა სწავლა გათხოვების გამო, ასეთი ფაქტი აღარ გვაქვს. თხოვდება, მაგრამ აგრძელებს სწავლას“.

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ერთ-ერთი გამოწვევაა უნივერსიტეტში ჩაბარებისას სტუდენტთა განსხვავებული ენობრივი კომპეტენცია. ეს საკითხი პრობლემებს წარმოშობს სასწავლო პროცესში და გავლენას ახდენს პროგრამის დაძლევის/დასრულების მაჩვენებელზე. თუმცა, პროგრამის განმახორციელებელთა თქმით, არც ისეთი შემთხვევები უნდა გამოგვჩვენოს თვალთახედვიდან, როდესაც ენის ცოდნის დაბალი დონისა და მაღალი აკადემიური უნარ-ჩვეების შემთხვევაში, სტუდენტები ახერხებენ პროგრამით გათვალისწინებული ენობრივი კომპეტენციის მიღწევას.

კვლევაში მონაწილე ექსპერტები და პროგრამის განმახორციელებლები აღნიშნავენ, რომ მიუხედავად ბევრი მიმართულებით პოზიტიური ცვლილებებისა, მაინც გამოწვევად რჩება ერთი წლის განმავლობაში B2 დონის საფეხურის მიღწევა.

ზემოთ თქმულიდან გამომდინარე, ექსპერტები საუბრობენ, რომ არ არსებობს კონსენსუსი განათლების პოლიტიკის დონეზე, თუ როგორი სტრატეგია უნდა აირჩიონ ქართული ენის მომზადების პროგრამის განმახორციელებლებმა. თუ უნივერსიტეტები აწევენ ბარიერს და გაამკაცრებენ მოთხოვნებს „1+4“ პროგრამის მონაწილეთა მიმართ, შესაძლოა, გაუმჯობესდეს პროგრამის დასრულების შედეგად მიღებული ხარისხი, თუმცა ინტეგრაციის თვალსაზრისით, ეს ცვლილება დამაზიანებელი იქნება. ეს გარემოება ჩანს პირველი წლის დასრულებისა და საბაკალავრო საფეხურზე გადასვლის მაჩვენებლებში. ამ მხრივ, სურათი, უნივერსიტეტების მიხედვით, მკვეთრად განსხვავდება.

„1+4“-ის ერთწლიანი პროგრამის მერე რომ გადადიან, უკვე ჩვეულებრივად საბაკალავრო პროგრამაზე, ბარიერი რომ დავუწესოთ, ენობრივი გამოცდის და არ მივიღოთ ისეთი სტუდენტები, რომლებიც არ ფლობენ ენას იმ დონეზე, რომ მერე აკადემიური ცოდნა მიიღონ. მგონია, ეს იმ მეორე მიზანს - ინტეგრაციას შეუშლის ხელს. საუნივერსიტეტო ცხოვრება ხელს უწყობს ინტეგრაციას, ნაცნობებს იჩენენ, მეგობრები უჩნდებათ ქართველებს შორის, მერე აქ რჩება, საქმდება, ზოგი უკანაც ბრუნდება და სხვ. მნიშვნელოვანია, რომ ამ ადამიანებს რაღაცნაირად გავუჩინოთ სოციალური კაპიტალი“.

კვლევის ფარგლებში რესპონდენტებმა პროგრამის გამოწვევად დასახელეს სწავლის დასრულების დაბალი მაჩვენებელი, რაც გამოწვეულია სტუდენტთა არასაკმარისი „აკადემიური მზაობით“.

„მოსწავლეებს უნდათ, რომ დარჩნენ საქართველოში და გააგრძელონ უმაღლეს სასწავლებლებში სწავლა. მოდიან 1+4 პროგრამაზე, თუმცა მერე დამთავრების სტატისტიკას რომ ნახავ, ძან ცოტა ამთავრებს. ეს იმას ნიშნავს, რომ აკადემიური მზაობა არის ამ ბავშვების ძალიან დაბალი, ენის ფლობას რომ თავი დავანებოთ“.

ქართული ენის ცოდნის დამდგენი უნიფიცირებული ტესტი

განათლების მკვლევრები, პოლიტიკის განმახორციელებლები და ქართულ ენაში მომზადების პროგრამების ხელმძღვანელები ინტერვიუებზე ქართული ენის ცოდნის დონის დამდგენი ტესტის მნიშვნელობაზე მიუთითებენ. ამ ტესტის შემუშავების შესახებ გადაწყვეტილების მიღებას ართულებს ის გარემოება, რომ მნიშვნელოვანია სხვადასხვა უწყებისა და სსიპ-ის კოორდინირებული მუშაობა, რაც პოლიტიკური ნებისა და გადაწყვეტილების გარეშე ვერ ხერხდება. მათი თქმით, პირველ ეტაპზე მნიშვნელოვანია ენის ფლობის დონეების განსაზღვრა, ევროპული ჩარჩოს მიხედვით. ამის შემდეგ კი, მსურველთათვის გამოცდის ჩაბარებისა და სერტიფიკატის მიღების შესაძლებლობის გაჩენა.

რესპონდენტთა ნაწილმა აღნიშნა, რომ გარკვეული დროის წინ ეს საკითხი უფრო აქტიური მსჯელობის საგანი გახდა, თუმცა ამ პროცესს აბრკოლებს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრების ხშირი ცვლა. ექსპერტთა თქმით, ქართული ენის ტესტის საკითხი საჭიროებს სისტემურ და მყისიერ გადაწყვეტას, რადგან ენობრივი კომპეტენციის დადასტურება მნიშვნელოვანია განათლების ყველა საფეხურზე, მათ შორის, ქართული ენის პროგრამის დაწყებისა და დასრულების დროს.

„შეფასების რაღაცა უნიფიცირებული ინსტრუმენტი რომ არსებობდეს. მაგალითად C1 თუ B2-ია, ის გეუბნება, B2 თუ იცის ადამიანი, ნიშნავს, რომ მას შეუძლია ტექსტის დამუშავება. პრობლემა ისაა, რომ შენ საჭიროების იდენტიფიცირებასაც ვერ ახდენ, რომ ვინ როგორ იცის, ვის რა პროგრამა შეურჩიო“.

„ეს ეხება მასწავლებლებსაც, დირექტორებსაც, ყველა საჯარო დაწესებულებას, ვინც სისტემაში მუშაობს და ასევე ეს ტესტი გამოდგება სასწავლო დაწესებულებაში, უნივერსიტეტებში 1+4 პროგრამისთვისაც“.

ინტეგრაცია

კვლევაში მონაწილე ექსპერტები ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე საუბრისას, ყურადღებას ამახვილებენ მის მნიშვნელობაზე, როგორც განათლების, ისე ინტეგრაციის თვალსაზრისით. ინტერვიუებში ამ მიმართულებით, უსდ-ებში მუშაობის განსხვავებული პრაქტიკები გამოიკვეთა. ზოგ უნივერსიტეტში ინტეგრაცია თავიდანვე პროგრამის კონცეფციის დონეზე იყო განსაზღვრული, ზოგ შემთხვევებში კი, ეს კომპონენტი მოგვიანებით გაძლიერდა.

„ეს პროცესი არის ორი პარალელური მიმართულებით - ენა და ინტეგრაცია და უფრო მეტიც, მეთოდოლოგიურად დააკავშირეს ეს ორი პროცესი. ანუ ინტეგრაცია ენის სწავლებისათვის და ენის სწავლება - ინტეგრაციაში, ისე კი არ ითქვა ზეპირად, ეს გაიწერა მეთოდოლოგიაში და ჩაეშვა პროგრამაში“.

პროგრამის განმახორციელებელი უნივერსიტეტების წარმომადგენლები აღნიშნავენ, რომ უნივერსიტეტებისთვის პროგრამის პირველ ეტაპზე ძალიან დიდი გამოწვევა იყო სტუდენტების საუნივერსიტეტო სივრცეში დამკვიდრება და ურთიერთობები.

„ზოგადად, გენერალური საკითხი, პრობლემა, ამოცანა, „ჩელენჯი“, ეს არის ორმხრივი. მომხდარა ჩხუბები ბიჭებს შორის, მომხდარა ლექტორების არაკორექტული გამოთქმები უცოდინრობით და მომხდარა არაუცოდინრობითაც, მაგრამ რამე დრამატული არ შექმნილა. მხოლოდ ეს კონფლიქტი მაინც მხარეთა დაკმაყოფილებით მოხდა“.

პრობლემურ საკითხებს შორის ასევე დასახელდა პროგრამის განხორციელების პირველ ეტაპზე სწავლების მეთოდოლოგია და ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელოს არარსებობა. თუმცა პროგრამის განმახორციელებელი უნივერსიტეტების წარმომადგენლები აღნიშნავენ, რომ დღეს ამ მიმართულებით უკვე დაგროვდა გამოცდილებაც და შეიქმნა სახელმძღვანელოებიც.

„მეთოდოლოგია არ არსებობს, შესაბამისად, მეთოდოლოგია რომ არ არსებობს სწავლების პროცესში. ლექტორი რომ შედის, არ იცის, რას აკეთებს, მეთოდოლოგიურად არ იცის, არ უმუშავია. წიგნი არ აქვს, სახელმძღვანელო არ არის ამისი, ის, რასაც მე გეუბნებით, ეს კიდევ დამატებითი პრობლემაა“.

არაქართულენოვანი სტუდენტების ინტეგრაციის მიმართულებით, მნიშვნელოვანია განვიხილოთ ის აქტივობები, რომლებიც ხორციელდება უმაღლეს სასწავლებლებში. მაგალითად, PITA-ს ფარგლებში „ახალგაზრდული ცენტრი“ და ტუტორების ინსტიტუტი, რომლებიც სტუდენტებს ეხმარება როგორც საუნივერსიტეტო, ისე მის მიღმა არსებულ სივრცესთან ადაპტაციაში.

„მნიშვნელოვანი იყო ახალგაზრდული ცენტრის შექმნა. მანამდე არსებული ტუტორების ინსტიტუტი, როგორც მეთოდი, ტუტორი - როგორც აკადემიური და ინტეგრაციული პედაგოგი. ეს ერთი სტუდენტია, ქართულენოვანი, რომელიც ეხმარება სასწავლო პროცესში არაქართულენოვან სტუდენტთა ჯგუფს და ისიც იღებს აკადემიურ შეფასებას“.

პროგრამის განმახორციელებლებთან ინტერვიუზე დაყრდნობით შეიძლება ითქვას, რომ ბოლო წლებში პროგრამის ორივე მიზნის - ენის ცოდნისა და ინტეგრაციის მიმართულებით, შეინიშნება გაუმჯობესება. თუმცა ყველა ჯგუფი თანხმდება, რომ ქართულენოვან სტუდენტებთან საჭიროა მეტი მუშაობა, რათა მათი მხრიდან გაიზარდოს მიმღებლობა.

უსდ-ების ხედვა ინტეგრაციასთან დაკავშირებით, ექსპერტთა თქმით, ჩანს იმაშიც, თუ სად მიმდინარეობს ეთნიკური უმცირესობების სასწავლო პროცესი. გვხვდება პრაქტიკები, როდესაც უნივერსიტეტს სტუდენტები სხვა, სასწავლებლის ცენტრალური ნაგებობისგან მოშორებულ შენობაში ჰყავს განაწილებული. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ მიუხედავად ზოგიერთი უნივერსიტეტის მცდელობისა, ლექციები ისე უნდა იყოს გადართობილი, რომ ქართულენოვან სტუდენტებთან მეტი შეხება ჰქონდეთ. თავად ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებიც მცირე ჯგუფებად კომუნიკაციას ამჯობინებენ. ეს ასევე ვრცელდება საბინაო საკითხზეც, ეთნიკური უმცირესობების

წარმომადგენელი სტუდენტები უმეტესად თბილისშიც ერთად ან ერთმანეთთან ახლოს ცდილობენ დასახლებას.

პროგრამის სამომავლო ხედვა და დასაქმება

კვლევაში მონაწილე განათლების მკვლევრები საუბრობენ ერთიანი პოლიტიკის ხედვის არარსებობის შესახებ, რაც, მათი თქმით, კარგად ჩანს თუნდაც წარმატებული სახელმწიფო პროგრამების მაგალითზე. მიუხედავად იმისა, რომ აშკარაა ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის შედეგი და დამხმარე მასწავლებლების მუშაობის დადებითი ეფექტი, ერთიანი ხედვის არარსებობის გამო, ეს სათანადოდ მასშტაბური არ არის. ამასთანავე, არც ის შესაძლებლობებია გამოყენებული, რაც ამ ორ პროგრამას თანამშრომლობით შეეძლო შეექმნა.

„თუნდაც, აი, ეს არაქართულენოვანი სკოლების დახმარების პროგრამა ან მეორე, 1+4, კონცეფცია იყო და იმისთვის შეიქმნა, რომ სახელმწიფოს ეს პროგრამები დაეხმაროს გარდამავალ ეტაპზე. გაირა რაღაც პერიოდმა, 15 წელი გავიდა. გამოვიკვლიეთ, ვთქვით, რომ ეს გარდამავალი პერიოდი დამთავრდა? არა. ძალიან კარგ საქმეს აკეთებს ეს ორივე პროგრამა, უბრალოდ, სახელმწიფო პოლიტიკის დონეზე უნდა დაფიქრდეს, რომ ძალიან გაგრძელდა ეს გარდამავალი პერიოდი“.

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის კურსდამთავრებულები თავად პოლიტიკის განმახორციელებლების მხრიდან, არაქართულენოვანი სკოლებისათვის პოტენციურ კადრებად განიხილებიან. მათი თქმით, კურსდამთავრებულები, რომელთაც მიღებული აქვთ განათლება და იცნობენ ადგილობრივ კონტექსტს, შეძლებენ რაღაცის შეცვლას. ექსპერტთა აზრით, მართალია, ეს კურსდამთავრებულები ძალიან მნიშვნელოვანი კადრებია, თუმცა თავად სახელმწიფოს პოლიტიკაში ეს მკაფიოდ არ არის ასახული. ამ საკითხის მიმართ არ ჩანს არც სისტემური მიდგომა და არც კურსდამთავრებულნი არიან ამ ხედვისა და შესაძლებლობების შესახებ ინფორმირებულები.

„1+4-ის პროგრამას რაც შეეხება, მე მგონია, რომ ეს ის პროგრამაა და ამ კადრებზე, ძალიან დიდი იმედები არის დამყარებული განათლების სიტემაში მთლიანად. ჩვენ ვცდილობთ, რომ სწორედ იმ ადამიანებზე, რომლებიც ამთავრებენ უნივერსიტეტებს, გავაკეთოთ აქცენტი და მომავალში სკოლებში სწორედ ეს ადამიანები შევიყვანოთ. რაც შეიძლება მეტი კადრი უნდა შევიდეს ასეთი სკოლაში, რომელმაც ახლახანს მიიღო განათლება, მათ უფრო მეტად შეუძლიათ ინფორმაციის მართვა, კრიტიკულად აზროვნებენ და ა.შ.“

2015 წლიდან 1+4 პროგრამის კურსდამთავრებულებისათვის სკოლაში დასაქმების ერთ-ერთ შესაძლებლობად შეგვიძლია განვიხილოთ „არაქართულენოვანი მასწავლებლების პროფესიული განვითარების“ პროგრამა. ის კურსდამთავრებულებს საშუალებას აძლევს, სკოლებში „დამხმარე მასწავლებლის“ სტატუსით დასაქმდნენ და ადგილობრივ მასწავლებლებთან ერთად ჩაატარონ სხვადასხვა საგნის გაკვეთილები. განათლების ექსპერტები აღნიშნავენ, რომ მასწავლებელთა დაბალი კვალიფიკაციისა და დეფიციტის ფონზე, ამ კადრების სისტემაში შენარჩუნება ძალიან მნიშვნელოვანია. პროგრამის მონაწილეებს კი, ერთი მხრივ, სტაბილური დასაქმების და, მეორე მხრივ, პროფესიული განვითარების შესაძლებლობა ექმნებათ.

„დამხმარე მასწავლებლებს რაც შეეხება, ეხლა თავისთავად ძალიან კარგი ინიციატივაა, რომ ახალი სისხლი და ახალი კადრი, რომელიც შენი უმაღლესი განათლების სისტემაში გამოზარდა და მას აქვს ის უნარ-ჩვევები და კომპეტენციები, თუნდაც ენობრივი, რომელიც შენთვის არის სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანი, რომ შეიყვანო სასკოლო სისტემაში. ამ ადამიანებს დღემდე ჯერ კიდევ არ აქვთ სტატუსი, არ იციან როდის წავლენ, როდის მოვლენ, დირექტორის ნებაზე ძალიან არიან დამოკიდებულები, არ აქვთ შევბულება, ბევრი რაღაცეები, რაც მათ ყოფნას აყენებს კითხვის ნიშნის ქვეშ“.

თუმცა აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ამ კადრების მასწავლებლის პროფესიაში შესვლას და მასწავლებლის სტატუსის მიღწევას აფერხებს გაურკვევლობა, რომელიც ე.წ. 60 კრედიტიან პროგრამას უკავშირდება. მეორადი პროფესიის გაუქმება, ექსპერტთა აზრით, დამატებით სირთულეებს ქმნის სტუდენტებისთვის, რადგან 4 წლის განმავლობაში ვერ შეძლებენ მასწავლებლის კვალიფიკაციის მიღებას. მართალია, მასწავლებლის, როგორც მეორადი პროფესიის, გაუქმების საკითხი პრობლემაა როგორც არაქართულენოვანი, ისე ქართულენოვანი კურსდამთავრებულებისათვის, თუმცა „1+4“ პროგრამის სტუდენტებისათვის განსაკუთრებით დამაბრკოლებელია, რადგან მათ საბაკალავრო ხარისხის მისაღებად 5 წელი უწევთ სწავლა. პოლიტიკის განმახორციელებელთა თქმით, საკონონმდებლო ინიციატივა ამ საკითხთან დაკავშირებით წარდგენილია და განხილვის სტადიაშია.

„300-კრედიტიანი იქნება, თუ 60 კრედიტიან დამოუკიდებელ პროგრამას, ბევრი 1+4 კურსდამთავრებული სწავლობს და ისინი შემდეგ შედიან პროფესიაში. თუკი 1+4-ს დაამთავრებს ისე, რომ პედაგოგიკის მიმართულებით მას არ ექნება კვალიფიკაცია, ამ შემთხვევაში, მას რჩება ორი ალტერნატივა, ერთი - შევიდეს მაძიებლად და მაძიებლობით მოიპოვოს მასწავლებლობის კვალიფიკაცია, ან გაიაროს 60-კრედიტიანი დამოუკიდებელი პროგრამა და ამითი მოიპოვოს კვალიფიკაცია. ყველა ვარიანტში მასწავლებლის კვალიფიკაცია მას მოსაპოვებელი ექნება, თუ კანონმდებლობა არ შეიცვალა“.

განხილული გარემოებებიდან გამომდინარე, პოლიტიკის განმახორციელებლები კურსდამთავრებულთა მასწავლებლად დასაქმების შესაძლებლობად ასახელებენ „მაძიებლობის პროგრამას“, რომლის საშუალებითაც პროფესიაში შესვლა დამხმარე მასწავლებლების სტატუსის გვერდის ავლით იქნება შესაძლებელი. მასწავლებლობის მსურველები სკოლაშივე შეძლებენ პროფესიული განვითარებისათვის საჭირო უნარების შექმნას.

„მაძიებლობის პროგრამის გამოჩენამ იმის საჭიროება უკვე გააქრო, რომ დამხმარე მასწავლებლები გვეყავდეს. იმიტომ რომ ახალგაზრდას შეუძლია შესვლა. აქამდე იყო, რომ ახალგაზრდა ვერ შედიოდა სკოლაში და დღეს, როდესაც ვაკანსია არსებობს უკვე, პირს, რომელსაც არ აქვს კვალიფიკაცია მასწავლებლობის, შეუძლია მაძიებლად შესვლა სკოლაში. თუ მაძიებელად შედის, მას აქვს პროფესიული განვითარების მთელი ციკლი“.

მიუხედავად იმისა, რომ ქართული ენის პროგრამა, თავიდან როგორც დროებითი ღონისძიება ხელმისაწვდომობის თვალსაზრისით, ისე ამოქმედდა, ამ პერიოდში პოლიტიკის განმახორციელებლების და ექსპერტების აზრით, 1+4 პროგრამას ალტერნატივა არ აქვს.

„ახლა მგონია, რომ საკმარისი არის ადამიანების რაოდენობა, რომლებიც შეძლებენ რაღაც ცვლილების შეტანას რეგიონში და ამ სკოლებში. იმიტომ, მე მგონია, რომ 1+4-ს ალტერნატივა ამ ეტაპზე არ აქვს და ეს პროგრამა უნდა გაგრძელდეს ნამდვილად“.

ინტეგრაცია და იდენტობის საკითხები

კვლევის ფარგლებში ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი იყო განათლების სისტემა და არაქართულენოვანი მოსახლეობის ეთნიკური, კულტურული და სამოქალაქო იდენტობის საკითხი.

ამ თემაზე მსჯელობისას, მნიშვნელოვანია, განვიხილოთ განათლების სისტემის - სკოლისა და უმაღლესი სასწავლებლის, როგორც იდენტობის მაკონსტრუირებელი ინსტიტუციის როლი ამ მიმართულებით. ზოგადი განათლების კანონი (კანონი ზოგადი განათლების შესახებ 2005, მე-13 მუხლის მე-2 პუნქტი) კრძალავს სკოლაში „პროცესის რელიგიური ინდოქტრინაციის, პროზელიტიზმის ან იძულებითი ასიმილაციის მიზნებისათვის გამოყენებას“. ამავე კანონით, სკოლამ ხელი უნდა შეუწყოს მოსწავლეებს, მშობლებსა და მასწავლებლებს შორის შემწყნარებლობისა და ურთიერთპატივისცემის დანერგვას. მიუხედავად მათი ეთნიკური, რელიგიური, ლინგვისტური და მსოფლმხედველობრივი კუთვნილებისა (კანონი ზოგადი განათლების შესახებ 2005, მუხლი 13.6). ამავე კანონის თანახმად, სკოლამ უნდა დაიცვას უმცირესობების წევრების ინდივიდუალური და კოლექტიური უფლება, „თავისუფლად ისარგებლონ მშობლიური ენით და გამოხატონ თავიანთი კულტურული კუთვნილება“ (კანონი ზოგადი განათლების შესახებ 2005, მუხლი 13.7).

თუ გადავხედავთ ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებს, მშობლებს აქვთ შვილებისათვის სკოლის და სწავლების ენის არჩევანი. თუმცა ეს არჩევნი ფორმალური ხასიათისაა. იშვიათად გვხვდება ადგილები, სადაც არის სექტორი (მშობლიური და სახელმწიფო), ან სკოლები სხვადასხვა სწავლების ენით. 2013 წელს ჩატარებული კვლევის თანახმად, ქართულენოვან სკოლებში ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეებს არ ეძლევათ საშუალება, მშობლიური ენა, კულტურა და ისტორია ისწავლონ. იმ დასახლებებში კი, სადაც ეთნიკური უმცირესობების სიმცირის გამო სექტორული სწავლება გაუქმდა, ეთნიკურად არაქართველ ბავშვებს, წაერთვათ საკუთარი ენის შესწავლის შესაძლებლობა (ტაბატაძე და გორგაძე 2013, 201). აქედან ჩანს, რომ საქართველოში ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელთა მშობელთათვის, სკოლის არჩევისას სწავლების ენა ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი დაბრკოლებაა. ამ არჩევანს კიდევ უფრო ზღუდავს განათლების ხარისხის თვალსაზრისით სკოლებში არსებული პრობლემები და ბილინგვური სკოლების არარსებობა, რადგან ხშირად, მშობელს სურს, შვილს სახელმწიფო ენაც ასწავლოს და, მეორე მხრივ, მშობლიური ენაც შეუნარჩუნოს (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი 2017, 34).

იდენტობის საკითხი ერთ-ერთი ცენტრალური თემა იყო კვლევის ფარგლებში ჩატარებულ ინტერვიუებშიც. ყველა ჯგუფი თანხმდება განათლებისა და იდენტობის ჩამოყალიბების პროცესის ურთიერთკავშირზე, იმაზეც, რომ, საკანონმდებლო თვალსაზრისით, საქართველოში ეს საკითხი მეტ-ნაკლებად მოწესრიგებულია.

განათლების მკვლევრები აღნიშნავენ, რომ სახელმწიფოს მწყობრი ხედვა არ აქვს, თუ როგორი იდენტობის მატარებელი ადამიანი უნდა აღზარდოს განათლების სისტემამ. მათი თქმით, არ არსებობს დოკუმენტი, სადაც გაწერილი იქნება ხედვა, თუ როგორ უნდა განვითარდეს, ერთი მხრივ, სამოქალაქო იდენტობა, მეორე მხრივ კი, შენარჩუნდეს კულტურული თავისებურებები. მკვლევართა თქმით, სახელმწიფო ეთნიკურ უმცირესობებს „კულტურული მრავალფეროვნების კონტექსტში“ განიხილავს და განსაკუთრებულ მნიშვნელობას სწორედ ამ თვალსაზრისით ანიჭებს.

განათლების პოლიტიკის განმახორციელებლები სახელმწიფოსთვის, ამ ჯგუფების მიერ კულტურული იდენტობის შენარჩუნებას, მნიშვნელოვან საკითხად მოიაზრებენ. მათი თქმით, ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებმა თავი ქვეყნის სრულყოფილ მოქალაქეებად უნდა იგრძნონ, რათა ერთიან საზოგადოებად ჩამოყალიბება იყოს შესაძლებელი.

განათლების მკვლევართა შეფასებით, პოლიტიკის განმახორციელებლები ეთნიკურ უმცირესობებში კულტურული იდენტობის დაკარგვის საფრთხეს ვერ ხედავენ. მთავარი არგუმენტი კომპაქტური

დასახლებაა, რაც, კვლევაში მონაწილე ყველა ჯგუფის აზრით, ერთგვარი დაზღვევაა, რომ მშობლიური ენისა და კულტურის შენარჩუნებას ხელს შეუწყობს. განათლების მკვლევართა თქმით, ჩამოყალიბებული ხედვის არარსებობაზე მეტყველებს სახელმძღვანელოები, რომლებიც მოსწავლეებს აბრკოლებს, რომ ქვეყნის ნაწილად წარმოიდგინონ თავი. ისინი სახელმძღვანელოების ავტორთა დაბალ ინტერკულტურულ მგრძობელობაზეც საუბრობენ, რადგან წიგნში ხშირია შემთხვევები, როდესაც საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური ჯგუფები უარყოფით ან დამაკნინებელ კონტექსტში არიან მოხსენიებული.

„რომ ვუყურებ სიტუაციას, ქართველიც კი არავინ არ არის იმ სოფლებში. მოსახლეობის პროცენტული მაჩვენებელი გამოირიცხავს ამ იდენტობის დაკარგვის საფრთხეს. 95% ამ სოფლებში ეთნიკური უმცირესობაა. მთავარი პრობლემა სახელმძღვანელოს დონეზეა, იქ არის სიძულვილის ენა - „მონღოლები“, „ამოგვწყვიტეს“ - ქართული სკოლების სახელმძღვანელოშიცაა ეს პრობლემა. ჰომოფობია იწყება ამ ალტკინებული ფილოლოგებით და ისტორიკოსებით სკოლაში“.

„ცუდი ის არის, რომ სამწუხაროდ, კი არის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ეს გაწერილი, მაგრამ ავტორთა დიდი ნაწილი არის აბსოლუტურად გაუცნობიერებელი. დღესაც გვხვდება ესეთი შეცდომები, მაგ. „დალაშქრეს აზერბაიჯანელებმა“. შეურაცხმყოფელი ფორმულირებებია, ისტორიის სახელმძღვანელოში პირდაპირ არის მიცემული რეკომენდაცია, მაგალითად, „თათრები“ ჰყავდა პირად დაცვაში ერეკლე მეფეს, იმიტომ რომ ყველაზე ერთგულები იყვნენ. ასეთი ტიპის უამრავი მაგალითია“.

განათლების მკვლევრები საუბრობენ სახელმძღვანელოებში ლოკალური კონტექსტის გაუთვალისწინებლობაზეც, რაც მხოლოდ ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელოებს არ ეხება და სხვა საგნებსაც მოიცავს. წიგნებში წარმოდგენილი გარემო, მოსწავლეთათვის უმეტესად უცხოა, რაც ცოდნის დაშენებას ართულებს.

„საკმაოდ მძიმე ვითარება არის ამ სახელმძღვანელოებში ყველა მიმართულებით. გენდერის საკითხიც საკმაოდ ცუდად არის, დაბალ დონეზეა, აღარ ვლაპარაკობ რელიგიურზე. შეიძლება რომ არაქართულენოვანებისთვის შექმნილ სახელმძღვანელოში ერთი აზერბაიჯანული ან სომხური სახელი, გეოგრაფიულზეც არ ვლაპარაკობ, ერთი სახელი რომ არ იყოს? პატარა ბავშვისთვის აბსოლუტურად უცხო გარემოა, ეს არ ეხება მარტო ქართულის სახელმძღვანელოებს“.

განათლების პოლიტიკაში ჩართული რესპონდენტები საუბრობენ ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეთა საოჯახო კულტურის აღიარების აუცილებლობაზეც. მათი თქმით, მოსწავლე სკოლაში უნდა გრძნობდეს რომ აფასებენ მის კულტურას, რადგან სხვა შემთხვევაში ეს ხელს შეუშლის მის განვითარებასა და იდენტობის ჩამოყალიბებას.

„მოსწავლე, რომელიც სკოლაში მოდის, უნდა გრძნობდეს, რომ იმ სკოლაში აღიარებენ და აფასებენ მის ენას და მის კულტურას, წინააღმდეგ შემთხვევაში ამ მოზარდს გაუჩნდება გაორების განცდა, თავისი საოჯახო კულტურის მიმართ და ეს უკვე შემდგომში იწვევს ან სამინელო ფრუსტრაციას და რეალურად განვითარების პროცესებს ხელს უშლის, ან აგრესიულ დამოკიდებულებებს იწვევს დომინანტური ჯგუფის მიმართ“.

ამ საკითხზე მსჯელობისას მკვლევართა ნაწილი პოლიტიკური თვალსაზრისით არსებულ ხარვეზებზეც ამახვილებს ყურადღებას. კერძოდ, რესპონდენტები იხსენებენ ისეთ პრაქტიკებს, როდესაც სასკოლო გადაწყვეტილების მიღებაში სუს-ის (საქართველოს სახელმწიფო უსაფრთხოების სამსახური) ერეოდა. ეს შეიძლება ყოფილიყო ექსკურსიაზე მოსწავლეების წაყვანა, რესურსცენტრის უფროსის დანიშვნის, ან მოხსნის საკითხი და ა.შ.

„იყო პოლიტიკური პრობლემები, მაგალითად, კულტურული იდენტობის შენარჩუნებასთან დაკავშირებით, სუსი ერეოდა რაღაც საკითხებში, მაგალითად, ექსკურსიების საკითხებში და ეგეთ რაღაცებში. სუსი ითხოვს, ვთქვათ, ვიღაცა რესურსცენტრის უფროსის მოხსნას, მერე აღმოჩნდება, რომ დეპუტატის ცოლის დასანიშნად კეთდება“.

განათლების მკვლევართა მხრიდან ერთ-ერთ გამოწვევად დასახელდა ეთნიკური უმცირესობების სტუდენტებისთვის თბილისში ადაპტაციის საკითხი. მათი თქმით, კულტურული იდენტობის თვალსაზრისით, ისინი უცხოდ გრძნობენ თავს და ეს პრობლემურია.

„სულ ჰქონდათ სტუდენტებს ეს პრობლემა, რომ თბილისშიც უცხოა, მაგრამ ბაქოშიც და ერევანშიც უცხოა. ვცდილობ ტერმინის - „ქართველი-აზერბაიჯანელის“; „ქართველი-სომეხის“ იდეის ლობირებას, რომ მათი ადგილი მკაფიო გახდეს“.

განათლების პოლიტიკის დამგეგმავთა თქმით, კულტურული იდენტობის შესახებ საუბარს ვხვდებით ინტეგრაციის სტრატეგიაში, სადაც ყურადღება გამახვილებულია ყველა ადამიანის თანასწორობის შესახებ, მისი რელიგიური და ეთნიკური კუთვნილების მიუხედავად. ამავე დოკუმენტში საუბარია ეთნიკური იდენტობის შენარჩუნების საკითხზეც, რასაც რესპონდენტთა აზრით, მშობლიური ენის შესწავლა ყველაზე მეტად უწყობს ხელს. თუმცა ის გარემოება, რომ სახელმძღვანელოების ნაწილი საქართველოში დღემდე არ იქმნება, მოსწავლეთა ეთნიკური იდენტობის „აღრევას“ უფრო უწყობს ხელს.

„ინტეგრაციის სტრატეგიაში წერია, კულტურული იდენტობა, პრემბულაში, რომ ჩვენ ქვეყანაში ყველა ადამიანი თანასწორია, განურჩევლად მისი რელიგიური, ეთნიკური კუთვნილებისა, გეოგრაფიული საცხოვრებელი ადგილის და ა.შ. თანასწორია და შიგნით გაბნეულია, რომ კულტურული იდენტობის შენარჩუნება არის მნიშვნელოვანი, მაგრამ ეროვნული და ეთნიკური იდენტობის შენარჩუნებას ხელი უნდა შეუწყოს მშობლიური ენის სწავლებამ“.

განათლების პოლიტიკის განმახორციელებელთა თქმით, მშობლიური ენის სწავლების გარდა, ქართულენოვან მოსწავლეთათვის, მნიშვნელოვანია საქართველოში მცხოვრები ყველა ეთნიკური ჯგუფის შესახებ ინფორმაციის მიწოდება. ეროვნული სასწავლო გეგმის ცვლილების ერთ-ერთი მიზანი, სწორედ ქვეყანაში არსებული კულტურული, რელიგიური და ეთნიკური მრავალფეროვნების ასახვა იყო. მათი თქმით, სწორედ ამ მიზნით გაძლიერდა სამოქალაქო განათლების მიმართულება სკოლებში.

„მშობლიური ენის სწავლება მნიშვნელოვანია, მაგრამ ეს ერთი საკითხია, ზოგადად, სამოქალაქო განათლების გაძლიერების ერთ-ერთი მიზანი და მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის ცვლილებისას ესეც იყო გათვალისწინებული. ჩვენ კულტურულად მრავალფეროვან, მრავალრელიგიურ, ეთნიკურ კონტექსტში გვიწევს ყველას ცხოვრება. ძალიან მნიშვნელოვანია, ამ ეთნიკური ჯგუფების შესახებ გვექონდეს სრულყოფილი ინფორმაცია, რომ ეს არ იყოს უცხო“.

სამოქალაქო თანასწორობის შესახებ საუბრისას, განათლების პოლიტიკის განმახორციელებლები ყურადღებას ამახვილებენ ყველა ჯგუფის თანაბარ ხელმისაწვდომობაზე, როგორც დომინანტი ჯგუფის, ისე ეთნიკური უმცირესობების. ინტეგრაციის კომპონენტი კი, მათი თქმით, კულტურული მრავალფეროვნების შენარჩუნებას და მხარდაჭერას გულისხმობს, ეთნიკური უმცირესობების საზოგადოებრივ-პოლიტიკურ ცხოვრებაში აქტიურ ჩართვასა და განათლებას კიდევ უფრო დიდი როლი ეკისრება.

„სამოქალაქო თანასწორობა გულისხმობს ყველას, უმცირესობებსაც და ასევე დომინანტ ეთნიკურ ჯგუფებსაც, ყველას თანასწორობას. ინტეგრაციის ნაწილი ეხება კომპაქტურად დასახლებულ იმ ჯგუფს, რომელსაც ეს სჭირდება. აქვერ გაიმიჯნება. ინტეგრაცია კულტურასაც გულისხმობს, შენარჩუნებას და მხარდაჭერას, მონაწილეობას საზოგადოებრივ-პოლიტიკურ ცხოვრებაში. სოციალურ-ეკონომიკურ მდგომარეობასაც და ყველაზე დიდი ნაწილი მიდის განათლებაზე. განათლება, რა თქმა უნდა, არის ძალიან მნიშვნელოვანი“.

რესპონდენტთა თქმით, ინტეგრაციის მიმართულებით რამდენიმე უწყება მუშაობს, მათ შორის, შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში სახელმწიფო მინისტრის აპარატი, სახალხო დამცველთან არსებული ტოლერანტობის ცენტრი, სხვადასხვა არასამთავრობო ორგანიზაცია და განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. თუმცა განათლების მკვლევართა თქმით, დღესდღეობით,

სხვა სტრუქტურებისგან განსხვავებით, მკაფიო არ არის სამინისტროს ხედვა, არ ჩანს, რამდენად შეცვლილია წლების წინ არსებული მიდგომა.

„შერიგების სამინისტრო ძალიან აქტიურად მუშაობს სწორედ ამ მიდგომის, ამ ხედვის დამკვიდრებაში, ძალიან აქტიურად მუშაობენ გარკვეული ორგანიზაციები, მათ შორის, სახელმწიფო ინსტიტუტები. მაგალითად, უწყებათაშორისი კომისია არსებობს, რომელშიც განათლების სამინისტროც არის ჩართული“.

კვლევაში მოწაწილე ყველა სამიზნე ჯგუფი ინტეგრაციის პოლიტიკის განხორციელებას, ძირითადად, სახელმწიფო ენის სწავლებაში ხედავს. მათი თქმით, სწორედ ენის შესწავლაა ის საშუალება, რაც ეთნიკური უმცირესობებისთვის ხელმისაწვდომს ხდის სახელმწიფოში არსებულ სერვისებს.

„რეალურად სახელმწიფო პოლიტიკა ინტეგრაციის თვალსაზრისით გულისხმობს უფრო ენობრივ საკითხს, ვიდრე სხვა რაიმე ტიპის. იმის იქით სახელმწიფო პოლიტიკა არ მიდის და სავარაუდოდ, არც აპირებს წასვლას. ჩვენი მოქალაქეები არიან, ამას არც არავინ არ უარყოფს. შესაბამისად, ინტეგრაცია, რასაც სახელმწიფო პოლიტიკა გულისხმობს. გულისხმობს იმას, რომ ქართული ენა შეასწავლოს, სახელმწიფოში არსებული ყველა სერვისი აბსოლუტურად, ისევე იყოს ხელმისაწვდომი არაქართულენოვანებისთვის, როგორც არის ქართულენოვანებისთვის. უფრო ენაზე არის ორიენტირი აღებული“.

ქართული ენის სწავლების კონტექსტში, განათლების მკვლევრები მიზნობრივი პროგრამების მნიშვნელობაზე ამახვილებენ ყურადღებას. მათ ენის სწავლების ფუნქციის გარდა, მაკავშირებლის როლიც აკისრიათ. განათლების მკვლევართა თქმით, ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეებს, მათი საშუალებით, შეეხება აქვთ სხვა გარემოსთან. რესპონდენტთა თქმით, იმ მოსწავლეებს შორის, რომელთაც ასწავლიან პროგრამის მასწავლებლები და რომელთაც არ ასწავლიან, სხვაობა თვალსაჩინოა.

„ადგილობრივი მასწავლებლები ამას არ აკეთებენ, აქედან ჩასულები გვყავს ელჩებად. წარმოიდგინე ეს ხალხი იქ ჩადის, უმრავლესობა იქ ცხოვრობს, ოჯახებში ცხოვრობენ. გაუცხოვება იძლევა ამით. ეს ადამიანები იქ ცხოვრობენ, ასწავლიან, ეგეთი ადამიანები უნდა გაამრავლო“.

განათლების მკვლევართა აზრით, სახელმწიფო ამ პროცესებში, უფრო მეტად უნდა ჩაერთოს. როდესაც საუბარია ინტეგრაციის პოლიტიკაზე, ეს ორივე ჯგუფს უნდა მოაიაზრებდეს - როგორც ეთნიკურად ქართველებს, ისე არაქართულენოვან მოსახლეობას. აღსანიშნავია, რომ ქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეებს ნაკლებად აქვთ ინფორმაცია საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური ჯგუფების შესახებ. ამ მიმართულებით სახელმწიფოში არსებული განათლების პოლიტიკა კი ძალიან პასიური და ცალმხრივი პროცესია. რესპონდენტთა თქმით, ის, რომ ქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეებს ნაკლებად აქვთ ინფორმაცია საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური ჯგუფების შესახებ, ინტეგრაციის პროცესს აფერხებს და მოსწავლეთა ორივე მხრიდან ჩაურთველად, ამ მიზნის მიღწევა შეუძლებელია.

„ხორციელდება ბევრი პროგრამა და იქ კი ასწავლი ქართულს, რაღაცა პროცენტი მოდის სასწავლებლად თბილისში, მაგრამ მხოლოდ ის, ვინც საუკეთესოა, ის რომ გადაწყვეტს, რომ უმაღლესში ისწავლოს, უკვე დიდი ძვრა არის. თუმცა ყინული რომ დაიძრას, ყველაზე რეალური არის, რომ ეს ხალხი ერთმანეთთან შეხებაში მოვიდეს, ქართველების უმრავლესობას ვგულისხმობ და ერთმანეთის მიმართ ტოლერანტული გახდეს“.

„ყველამ იცის, რომ აზერბაიჯანულმა თემმა უნდა ისწავლოს სახელმწიფო ენა, უნდა ჰქონდეს წარმოდგენა საქართველოს ისტორიაზე, ქართულ ტრადიციებზე, თუ ყოფით წესებზე და ა.შ. მაგრამ მეორე მხრივ, გვეუბნებიან, რომ თუ გადახედავთ ეროვნულ სასწავლო გეგმას, ძალიან დიდი ადგილი ეთმობა ყურადღება იმას, რომ მშობლიურენოვან ნებისმიერ მოსწავლეს ასწავლო ტოლერანტობა და ა.შ. ოღონდ ეს რჩება ძალიან ზოგად დებულებებად“.

განათლების მკვლევრები საუბრობენ იმ ტენდენციასზეც, რომ ის სტუდენტები, რომლებიც „1+4“ - ის პროგრამაზე სწავლობენ, მეტად გახსნილები და მიმღებლები არიან, ქართულენოვან სტუდენტებთან შედარებით, რადგან ამ თვალსაზრისით სისტემა არ მიმართავს მნიშვნელოვან ცვლილებებს, ნაკლებად აწვდის ინფორმაციას საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური ჯგუფების შესახებ.

„უნივერსიტეტებში მომრავლდა აზერბაიჯანელი და სომეხი სტუდენტები და რეალურად ვიღებთ ისეთ შედეგებს, რომ ხშირად ისინი უფრო გახსნილები არიან, მათი მიმღებლობა უფრო დიდია, ვიდრე ქართველების. იმიტომ რომ ქართველებთან მუშაობა საერთოდ არ მიდის. არაფერი არ ხდება ქართველებთან. რაღაცა ცალმხრივი პროცესივით გამოდის და მერე ეს უმრავლესობას ყოველთვის აქვს უპირატესობის გრძობა, რომ ჩვენ ვართ ბევრი, მამასადამე მათ უნდა ისწავლონ და ჩვენ მოგვევრონ და ჩვენთან ადაპტირდნენ“.

რესპონდენტთა დამოკიდებულება სიტყვის - „ინტეგრაცია“, მიმართ, განსხვავებულია. განათლების მკვლევრები ამ ტერმინის გამოყენებას ამ კონტექსტში უფრო კრიტიკულად უყურებენ და მიაჩნიათ, რომ დღეს პოლიტიკის განმახორციელებლები აქტიურად უნდა საუბრობდნენ „თანაარსებობაზე“, ინკლუზიაზე, და არა ინტეგრაციაზე, ვინაიდან არცერთი ჯგუფი არ უნდა მოერგოს მეორეს.

„ტერმინი ინტეგრაცია არის უკვე განვლილი ეტაპი. ამაზე ჩვენ საერთოდ აღარ უნდა ვლაპარაკობდეთ. ინტეგრაცია გულისხმობს ასიმილაციის გაგრძელებას, რომ ვიღაცამ ვიღაცა უნდა ჩაყლაპოს. დღეს უკვე თანამედროვე ტერმინი არის „ინკლუზია“. უნდა თანავარსებობდეთ ყველა ერთად. არავინ არავის არ უნდა მოერგოს. ეს ეხება იმავე ტოლერანტობასაც. უნდა შეიცვალოს ეს ხედვა და დამოკიდებულებები“.

განათლების მკვლევართა და პოლიტიკის განხორციელებაში ჩართულ რესპონდენტთა ნაწილი ამ საკითხებზე მსჯელობისას ინტეგრაციისა და ასიმილაციის განსხვავებულ მნიშვნელობაზე ამახვილებს ყურადღებას.

პოლიტიკის გამტარებელი რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ ეს ორი განსხვავებული ცნებაა და არ იზიარებენ კრიტიკას სიტყვა „ინტეგრაციასთან“ დაკავშირებით. მათი თქმით, ინტეგრაცია ასიმილაციის ანტონიმია და მოიაზრებს სახელმწიფო ენის სწავლებას და ამის პარალელურად კულტურული იდენტობის შენარჩუნებას.

„ჩემთვის აბსოლუტურად განსხვავებული ორი ცნება არსებობს, არის ინტეგრაცია და არის ასიმილაცია. ინტეგრაცია იგივე ასიმილაცია არ არის. ოფიციალურად რასაც სახელმწიფო ამბობს არის ის, რომ ჩვენ გვჭირდება საქართველოს მოქალაქე, რომელიც კულტურულად, ტრადიციებით, ასე შემდეგ იდენტიფიცირდება როგორც ეთნოსი - აზერბაიჯანელი, მაგრამ მოქალაქეობრივი სტატუსი მისი არის ქართველი, ანუ პატივს სცემს, ინტეგრირებულია საქართველოს საზოგადოებაში, მაგრამ მას შენარჩუნებული აქვს ის თავისი კულტურული თვითიდენტობა, არა იდენტობა. ეს არის მისაღები ფორმულა“.

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ მკვლევართა შორისაც, რესპონდენტების ნაწილი უფრო კრიტიკულია „ინტეგრაციის“ ტერმინის გამოყენებისა და შინაარსის მიმართ. მათი თქმით, აზერბაიჯანული თემის ახალგაზრდებში დაწყებულია იდენტობის კონსტრუირების პროცესები და მათთვის ეს ცნებები „ინტეგრაცია“ და „ეთნიკური უმცირესობები“ მნიშვნელობისგან დაცლილია.

„თემში დაწყებულია გააზრება, რა არის ინტეგრაცია, ეს არის სიახლე. აქამდე ყოველთვის საუბრობდნენ პოლიტიკოსები ან ექსპერტები, ახლა უკვე ამ თემაზე იწყებს საუბარს ეს ჯგუფი, თუნდაც მცირე. ისინი ნელ-ნელა ახერხებენ იმას, რომ მათ ხმას აქვს ზეგავლენა და ეს ინტეგრაციის გააზრება არის ძალიან განსხვავებული. ცდილობენ, რომ არ მოექცნენ უმცირესობის პოლიტიკაში, ანუ უმცირესობა უკვე აღარ არის მათთვის მისაღები. ამ ჯგუფისთვის ეს ძალიან ცარიელი შინაარსის მქონე სიტყვებია“.

განათლების მკვლევრებისა და ქართული ენის მომზადების პროგრამის განხორციელებაში ჩართული რესპონდენტების თქმით, სტუდენტებისთვის აქტიური მსჯელობის საგანია ეთნიკური იდენტობის

საკითხი, რაც განსაკუთრებით იჩენს თავს აზერბაიჯანული თემის შემთხვევაში. მათი ნაწილი გამოთქვამს სურვილს, როგორც „ქართველ აზერბაიჯანელს“, ისე მოიხსენიებდნენ. პოლიტიკის გამტარებელთა თქმით კი, ეს „საფრთხილო საკითხია“, მათ შორის, ქვეყნის უშიშროებისა და უსაფრთხოების თვალსაზრისით. ისინი აღნიშნავენ, რომ ამ საკითხზე მკვეთრად განსხვავებული შეხედულებები არსებობს და სახელმწიფო დონეზე ჭირს რაიმე კონკრეტული გადაწყვეტილების მიღება.

„უნივერსიტეტიც ვერ იქნება იმაზე უკეთესი, ვიდრე არის სახელმწიფო და საზოგადოება. სულ ცვდილობს გადარტყას და ვკამათობთ ამაზე. თვითონ სტუდენტები ამბობენ, რომ ქართველი აზერბაიჯანელები დამიძახებთ, თუმცა ზოგი ძალიან აპროტესტებს ამას. სომხებში ეს საერთოდ არ არის. ამბობენ, რომ ჩვენ ვართ სომეხი საქართველოს მოქალაქეები, მათ ამ იდენტობის კუთხით არანაირი წინააღმდეგობა არ აქვთ“.

„ვინც არიან ახალგაზრდები, ვინც ქართულს კარგად ფლობენ, თქვენ რომ დაელაპარაკოთ, ყველა ძალიან ამაყად ამბობს, რომ ის არის ეთნიკურად აზერბაიჯანელი, მაგრამ საქართველოს მოქალაქე. თუმცა ამ თემას გარკვეული კონტინგენტი ძალიან მტკივნეულად აღიქვამს. მაგრამ უფრო დიდ მასებს ეხება, ამასთან დაკავშირებით აქვთ სხვა მოსაზრება. ამიტომ სენსიტიური საკითხია ძალიან და ამაზე რაიმე გადაწყვეტილებების მიღება ძნელია“.

მკვლევრები აზერბაიჯანული თემის ახალგაზრდებში თვითიდენტიფიკაციის საკითხზე დაწყებულ მსჯელობას „ხდომილებას“ ადარებენ და უმაღლეს პროგრამა „1+4“-ის ეფექტად მოიაზრებენ, ვიდრე ეთნიკურ უმცირესობებზე მიმართული განათლების პოლიტიკის შედეგად. განათლების პოლიტიკის განმახორციელებელბთან ჩატარებული ინტერვიუების საფუძველზე მკაფიოა, რომ ეს ჯგუფი ვერ ხედავს, ან სათანადო მნიშვნელობას არ ანიჭებს ამ საკითხს.

„ეს არის უბრალოდ იდენტობის შექმნა. შეიქმნა გარკვეული გარემო და ამ პოლიტიკასთან ნამდვილად არ იყო, პოლიტიკა ამ შემთხვევაში არის მხოლოდ 1+4 პროგრამა, რომელმაც შესაძლებლობა მისცა საშეღვათო პოლიტიკით, მათ უბრალოდ კავშირი ჰქონოდათ ცენტრთან. ეს ხდომილებაა, ასე ვთქვათ სახელმწიფოს სინზე დადებული, მიუვიდა სახელმწიფოს რაღაც ლოიალურობისა და პროქართული, რომელსაც არაფერი არ ჩაუდია“.

განათლების პოლიტიკის დაგეგმვაში ჩართული პირები ამ საკითხებთან დაკავშირებით უფრო ზოგადად საუბრობენ და გამოწვევად ხელმისაწვდომობას ასახელებენ. თუმცა, მათი თქმით, ცალკეულმა პროგრამებმა მნიშვნელოვნად შეცვალა თემში დამოკიდებულება.

„უნდა იყოს თავისუფალი, კრიტიკულად მოაზროვნე, უნდა მოხდეს მისი საზოგადოებაში ინტეგრაცია და ამას განათლება უნდა უწყობდეს მაქსიმალურად ხელს. რასაკვირველია, თანაბარი ხელმისაწვდომობა არაა განათლებაზე. განსაკუთრებით, რაიონული ცენტრიდან მოშორებით, საზღვრისპირა სოფლებში, თუმცა, მდგომარეობა შეცვლილია რეფორმების დასაწყისის პერიოდთან შედარებით“.

იდენტობის მიმართულებით თემში არსებულ აღქმებზე საუბრისას, მნიშვნელოვანია განვიხილოთ 2019 წელს ჩატარებული კვლევა, რომლის მიხედვითაც, ეთნიკურ უმცირესობებში საქართველოს და ქართული საზოგადოების მიმართ კულტურული და პოლიტიკური იდენტობის განცდა მაღალია. თუმცა, ეს მაჩვენებელი უფრო დაბალია ახალგაზრდა თაობის წარმომადგენლებში (18-24 წლის). ეს მნიშვნელოვანი გარემოებაა, რადგან ქართული ენის ცოდნის თვალსაზრისით, სწორედ ამ ჯგუფში გვხვდება უკეთესი შედეგები. თუ მონაცემებს ეთნიკური ჯგუფების მიხედვით შევხედავთ, აზერბაიჯანულ თემში კულტურულ-პოლიტიკური იდენტობის განცდა შედარებით დაბალია, სხვა ჯგუფებისგან განსხვავებით. ამის მიზეზად ყველაზე ხშირად ქართული ენის არცოდნა სახელდება. აღნიშნული კვლევის მიხედვით, რესპონდენტები აფასებდნენ საკუთარ პოლიტიკურ მონაწილეობას. აზერბაიჯანულ თემში, გამოკითხულთა მხოლოდ მეოთხედი მიიჩნევს თავს აქტიურ მოქალაქედ.

პასიური მონაწილეობის მიზეზებად კვლავ ქართული ენის არცოდნა, პოლიტიკის მიმართ ნაკლები ინტერესი და ოჯახური საქმეებით დატვირთვა სახელდება. რაც შეეხება პოლიტიკურ ცხოვრებაში ჩართულობას, ეთნიკური უმცირესობების უმეტესობა „პოლიტიკური ინკლუზიის“ მომხრეა, თუმცა მათი მესამედი ფიქრობს, რომ პოლიტიკა „ჩვეულებრივი“ მოქალაქეების საქმე არ არის (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი და ფონდი ღია საზოგადოება საქართველო 2019, 8). აღნიშნული კვლევის თანახმად, ეთნიკური უმცირესობებისთვის, პოლიტიკური და სამოქალაქო მონაწილეობის შესაძლებლობები რომ გაეზარდოთ, მნიშვნელოვანია ინფორმაციაზე ხელმისაწვდომობა. ამ პროცესში ადგილობრივი თვითმმართველობების ჩართულობა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, რადგან ის შუამავალი რგოლის როლს შეასრულებს ხელისუფლებასა და მოსახლეობას შორის. ასევე, მაღალია ეთნიკური უმცირესობების ნდობა მედიის მიმართ და ქართული საინფორმაციო საშუალებები კულტურულ-პოლიტიკური „იდენტობის განცდის“ ჩამოყალიბების პროცესში, შესაძლოა, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მექანიზმი აღმოჩნდეს (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი და ფონდი ღია საზოგადოება საქართველო 2019, 14).

საყურადღებო სურათი გვხვდება ე.წ. „1+4“ პროგრამის სტუდენტებთან 2019 წლის კვლევაში. ნაშრომი ქვემო ქართლის აზერბაიჯანელებში იდენტობის პრობლემატიკას ეხება. საუბარია პროგრამის მონაწილე ახალგაზრდებში იდენტობის განსაზღვრის პროცესების გააქტიურებაზე. აზერბაიჯანული თემი, ზოგადად, ეთნიკური უმცირესობების მიმართ პოლიტიკის და დისკურსის ცვლილებას 2003 წელს („ვარდების რევოლუცია“) უკავშირებს. ეს პერიოდი მნიშვნელოვანია, რადგან პოლიტიკურ რიტორიკაში აზერბაიჯანული თემის, ქვეყნის ნაწილად აღიარება ხდება და მათ აღარ მოიხსენიებდნენ დისკრიმინაციული სახელით („თათრები“). კვლევის თანახმად, დღეს მხოლოდ ეს აღარაა საკმარისი, ახალგაზრდებში სრულფასოვან მოქალაქეებად აღიარების და ქვეყანაში მიმდინარე პროცესებში ჩართვის სურვილი გაჩნდა (ზვიადაძე და ჯიშკარიანი 2019, 6). ახალგაზრდა თაობის შეფასებით, წოდება „თათარი“, დამაკნინებელი ხასიათის იყო და ეს არ აღნიშნავდა მათ კავშირს თურქულ ტომებთან, თუმცა ამ ტერმინის ჩასანაცვლებლად დამკვიდრებულმა სიტყვამ - „აზერი“, მეტი გაურკვევლობა გამოიწვია მათში. დღეს ახალგაზრდებს საუკეთესო ვერსიად - „საქართველოს აზერბაიჯანელი“ ან „ქართველი აზერბაიჯანელი“ - მიაჩნიათ.

აღსანიშნავია, რომ იდენტობის თემის აქტუალიზაცია ადგილზე დაწყებული პროცესია, რაც აღნიშნული კვლევის თანახმად, წლების განმავლობაში გატარებული განათლების და ინტეგრაციის პოლიტიკის ეფექტად შეიძლება მივიჩნიოთ. საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში სწავლის შესაძლებლობისა და ქართული ენის ცოდნის გაუმჯობესების კავშირი აზერბაიჯანულ თემში სამოქალაქო ცნობიერების და პოლიტიკური ჩართულობის გაზრდასთან, აშკარაა. თუმცა აღსანიშნავია, რომ ზოგადი განათლების ხარისხი, ეთნიკური უმცირესობების სკოლებში, დღემდე მნიშვნელოვან გამოწვევად რჩება. ახალგაზრდების სურვილი, მიიღონ განათლება და დასაქმდნენ ადგილობრივ საჯარო სამსახურებში, მათთვის გადაულახავი დაბრკოლებაა, რადგან სახელმწიფო პოლიტიკა ქვემო ქართლში კონტროლის მეთოდებზეა დაფუძნებული. აღწერილი გარემოებები ხელს უშლის მათი ინტეგრაციის პროცესს, იმ ცვლილებების პარალელურად, როდესაც აზერბაიჯანულ თემში (ახალგაზრდებში), ჩანს ქართულის სწავლის და პოლიტიკურ თუ სოციალურ პროცესებში ჩართვის მაღალი სურვილი. აღნიშნული პროცესი ცალმხრივია და ნაკლებად შესამჩნევი, ქართულ საზოგადოებაში (ზვიადაძე და ჯიშკარიანი 2019,17-20).

განათლების პოლიტიკის შეფასება - მასწავლებლების პერსპექტივა (ქვემო ქართლი)

ფოკუს-ჯგუფში მონაწილეობა მიიღო 8 ადამიანმა, მონაწილეთა შორის იყვნენ ქვემო ქართლის რეგიონში დასაქმებული ქართულის, როგორც მეორე ენის, კონსულტანტ-მასწავლებლები, დამხმარე მასწავლებლები და ე.წ. „ბილინგვი დამხმარე“ მასწავლებლები. მნიშვნელოვანია, რომ რესპონდენტთა ნაწილს ასევე ჰქონდა ზურაბ ჟვანიას სახელობის სახელმწიფო ადმინისტრირების სკოლაში, მასწავლებლის სახლის ტრენერად მუშაობისა და სათემო ცენტრში ჩართულობის გამოცდილება. დისკუსია წარმართა წინასწარ შექმნილი სადისკუსიო გეგმის მიხედვით. კვლევის ინტერესის სფერო იყო რესპონდენტთა გამოცდილებები ზოგად და უმაღლეს განათლებასთან დაკავშირებით, ასევე სირთულეები და გამოწვევები, რაც მათი პერსპექტივიდან ჩანს ეთნიკური უმცირესობების განათლების ხელმისაწვდომობასთან დაკავშირებით. ფოკუს-ჯგუფის ხანგრძლივობამ 2 საათი და 30 წუთი შეადგინა.

მასწავლებლობის დაწყება

მსჯელობის დასაწყისში რესპონდენტებს მიეცათ შესაძლებლობა, გაეხსენებინათ, როგორ მიიღეს სკოლაში მუშაობის დაწყების გადაწყვეტილება და როგორ ჩაერთნენ სწავლების პროცესში. თითქმის ყველა მათგანის მასწავლებლობის სტაჟი აღემატება 2 წელს. მათი თქმით, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის პროგრამამ შესაძლებელი გახადა სკოლის სისტემაში შესვლა. კვლევაში მონაწილე ქართულენოვანმა პედაგოგებმა გაიხსენეს, რომ გამოცხადებულ კონკურსში მიიღეს მონაწილეობა და ტესტირებისა და გასაუბრების გავლის შემდეგ ჩაერთნენ სწავლების პროცესში. განსხვავებულია არაქართულენოვან დამხმარე პედაგოგთა გამოცდილება, მათი თქმით, ამ პროგრამის ხელმძღვანელობამ გამართა შეხვედრა, რომელზეც ე.წ. „1+4“ პროგრამის დამამთავრებელი სემესტრის სტუდენტებს შესთავაზეს სკოლაში მასწავლებლად მუშაობა. დისკუსიის მონაწილე ყველა მასწავლებელი აღნიშნავს, რომ აქტიურადაა ჩართული სკოლის ცხოვრებაში.

„ეს პროგრამა დაიწყო 2009 წლიდან. თუმცა თავიდან ეს იყო 2006-2008 წლამდე - „მომავალი იწყება დღეს“, ანუ, და თავიდანვე ვიღებ მონაწილეობას. პირველადაც კონკურსი იყო, გასაუბრება და მეორეჯერ როცა დავიწყე, მასწავლებლის სახლის პროექტით - „არაქართულენოვანი მასწავლებლების მხარდაჭერის პროგრამა“, იყო ტესტირება ჩვენს შემთხვევაში, მაგრამ დამხმარე მასწავლებელზე ეს არის საბუთების შერჩევა, გასაუბრება კომისიასთან. ქართული ენა აუცილებლად უნდა იცოდეს მაღალ დონეზე, რომ შეხვიდე სკოლაში“.

„ჯერ დიპლომიც არ გვქონდა აღებული, თვითონ პროგრამის ხელმძღვანელობამ შეხვედრა გამართა, სტუდენტებს შეხვდნენ, ეთნიკურად სომხებს და აზერბაიჯანელებს. შემოგვთავაზეს ამ პროგრამაში ჩართვა, მაშინ რადგან ჩვენი რაოდენობაც იყო ცოტა, გასაუბრებაც, მიღების პროცესებიც იყო მარტივი და ადვილი, ანუ იყო სურვილი იმათი მხრიდანაც, რომ ჩვენ ჩართული ვყოფილიყავით ამ პროგრამაში, ჩვენც დიდი სიამოვნებით მივიღეთ, დავთანხმდით და ჩავედით ჩვენს სკოლებში“.

სკოლასა და სწავლების პროცესში არსებული სირთულეები

კითხვაზე, რა სირთულეებს აწყდებოდნენ სწავლების პროცესში, ფოკუს-ჯგუფის მონაწილეთა თქმით, სიტუაცია დიდად არ შეცვლილა და მათ წინაშე, დღესაც მსგავსი გამოწვევები დგას, რაც მუშაობის დაწყების ეტაპზე. დისკუსიის მონაწილეები ასეთ საკითხებს შორის ერთ-ერთ ძირითად გამოწვევად ადგილობრივ მასწავლებლებს ასახელებენ და აღნიშნავენ, რომ მათთან დაკავშირებული პრობლემები დღესაც აქტუალურია. ამ გადაუჭრელ საკითხებს შორის ერთ-ერთი ცენტრალური - ადგილობრივი

მასწავლებლების კვალიფიკაციაა. რესპონდენტთა თქმით, დღეს არსებული წყობა ხელს უწყობს სისტემაში მიმდინარე პროცესებიდან მათ მოწყვეტასა და გამოთიშვას.

„სკოლაში ბევრი პრობლემა არსებობს დღესდღეობითაც, უპირველესად ეს არის ადგილობრივი პედაგოგების კვალიფიკაცია, კერძოდ, მშობლიური ენის მასწავლებლის, სომხური და აზერბაიჯანული ენის. ტრენინგს, რასაც სახელმწიფო სთავაზობდა მასწავლებლებს, თითქმის ყველა სახის მასწავლებელს მოიცავდა, გარდა მშობლიური ენისა, იმიტომ რომ ეხლა ყალიბდება ჯგუფი. ის, რომ დაიწეროს ეს ეროვნული გეგმები ამ საგნებში, შეჩერებულია როგორც ვიცი. ასევე, ამ მასწავლებლებს სასერტიფიკაციო გამოცდა დღესაც კი არ აქვთ, იქ ვმუშაობ ამდენი ხანია და დაწყებითი მასწავლებლისთვის ეს კვალიფიკაციის პრობლემა კიდევ არის. სხვა მასწავლებლებთან შედარებით, მოწყვეტილები არიან განათლების რეფორმას.“

მასწავლებელთა თქმით, გადაუწყვეტელ საკითხებს შორისაა მშობლიური ენის სახელმძღვანელოები. დისკუსიის მონაწილეთა თქმით, სახელმძღვანელოების არარსებობა ქმნის ბევრ პრობლემას, მათ შორის არის პრაქტიკაც, რომ მასწავლებლებს უწევთ ასწავლონ მეზობელი ქვეყნის სახელმძღვანელოებით. რაც შეეხება გრამატიკის წიგნებსა და ლექსიკონებს, გამოწვევად დასახელდა მათი სიმცირე და ხარისხი.

„სახელმძღვანელოებზე პრობლემა არის იმიტომ, რომ ჩვენს მეზობელ სახელმწიფოში დაბეჭდილი სახელმძღვანელოებით ასწავლიან და გადაწყვეტილება მიღებულია, როგორც ვიცი, რომ საქართველოში უნდა დაიბეჭდოს. ოღონდ ეს იყოს აზერბაიჯანული და სომხური ენისა და ლიტერატურის, მაგრამ იყოს საქართველოში დაბეჭდილი, ანუ პროგრამა და კურიკულუმი აქ უნდა იყოს შემდგარი.“

„აზერბაიჯანული ენის გრამატიკა არ არსებობს ქართულად, როგორც ფუნდამენტური წიგნი, არ არსებობს ქართული ენის ფუნდამენტური გრამატიკა აზერბაიჯანულად, რაც დაეხმარებოდა ამ ხალხს.“

ზოგად საფეხურზე სწავლებასთან დაკავშირებულ გამოწვევებს შორის, დასახელდა ინფრასტრუქტურაც. მასწავლებელთა თქმით, რიგ სკოლებში პრობლემურია არა მხოლოდ ძველი მერხები, არამედ შენობაც. განსაკუთრებით რთული ვითარებაა ამ მხრივ სოფლებში, სადაც შენობათა უმეტესობა გაუმართავია. რესპონდენტები აცნობიერებენ ინფრასტრუქტურული საკითხების კავშირს ეკონომიკასთან, თუმცა იმასაც აღნიშნავენ, რომ ეს გარემოება ძალიან ართულებს სწავლების პროცესს.

„დაწყებით კლასებში განსაკუთრებით ინფრასტრუქტურა უნდა იყოს გამართული, ბევრ საკლასო ოთახში ჯერ კიდევ ძველი მერხებია, ინდივიდუალური არ არის, ეხლა კიდევ უფრო მეტად აქტუალური იქნება ამ ეპიდემიის შემდეგ, რომ გამოყოფილი, ცალ-ცალკე მერხები უნდა ჰქონდეთ ბავშვებს, ბევრგან არის ასეთი პრობლემა.“

„ინფრასტრუქტურა ეკონომიკასთან დაკავშირებული საკითხია, ქვემო ქართლში, მარნეულში კიდევ კარგია მდგომარეობა, მაგრამ სოფლებში, ისეთი სკოლები მინახავს, რომ სკოლა კი არა საქათმეა. მართლა, სრული ამ სიტყვის გაგებით, არის საქათმე და გარედან რომ უყურებ, საერთოდ სკოლას არ ჰგავს და ბავშვებს, მოსწავლეებს უწევთ ასეთ პირობებში სწავლა, მაგრამ იმასაც ვხვდები, რომ ეკონომიკაზე არის ეს დამოკიდებული და შეიძლება ამაზე კრიტიკა სრულიად სამართლიანიც არ გამოგვივიდეს, მაგრამ ეგეთი პრობლემაც გვაქვს.“

მასწავლებლების თქმით, შესაბამისი ტექნიკის არქონის გამო, ისინი სრულად ვერ ახერხებენ სწავლების პროცესში, ტექნოლოგიებისა და სახელმწიფოს მიერ მომზადებული დამხმარე რესურსების გამოყენებას. მაგალითად, სახელმწიფოს მიერ მიწოდებული ქართულის, როგორც მეორე ენის, წიგნის, რომელსაც მასწავლებლის წიგნი და აუდიო დისკი მოჰყვება, სულ ერთი ან ორი ვერსიაა სკოლაში და მის მოსმენას სპეციალური ტექნიკური აღჭურვილობა სჭირდება, რაც სკოლაში ან ძალიან მცირე რაოდენობით, ან საერთოდ არ მოიპოვება.

„წიგნებს გვაძლევს სახელმწიფო და ნახევარზე მეტი მასალა შიგნით არის მოსასმენი, ამ დროს სკოლას არ აქვს არც დისკი, არც დისკის ჩასადები, არც დინამიკები. მასწავლებლები იძულებული ვართ,

მასწავლებლის წიგნი ავიღოთ, რომელიც მთელ სკოლაში, ერთი თუ ორი ცალია სულ, გადავწეროთ, და ისე წავუკითხოთ შემდეგ ბავშვებს. ჩვენ ამას ვერ ვიყენებთ და ვერც გამოვიყენებთ დიდი ხანი, იმიტომ რომ არ გვაქვს შესაბამისი რესურსი. ძალიან მიჭირს ამ ყველაფრის გაკეთება, და იძულებულები ვართ, რომ შევიტანოთ სხვა წიგნები, სხვა რაღაცეები, იმიტომ რომ ის წიგნი ნამდვილად არ მომწონს, რასაც ახლა გავდივართ“.

რესპონდენტები ასევე საუბრობენ სასწავლო რესურსების არარსებობაზეც. გარდა ინფრასტრუქტურული პრობლემებისა, ისინი გამოყოფენ ბიბლიოთეკაში საკითხავი წიგნების არარსებობასაც. მათი თქმით, წიგნების არარსებობა მნიშვნელოვნად მოქმედებს მოსწავლეთა მოტივაციაზეც.

„სკოლების ავარიული სიტუაცია, ეს არის კატასტროფა, მერხები ცალკე კატასტროფაა, სკოლებში ბიბლიოთეკა მხოლოდ საცავია სახელმძღვანელოების, რაც სკოლას სჭირდება, წიგნი იქ ნამდვილად არ არის, ლექსიკონები სკოლაში არ არის. როგორ ვასწავლოთ ქართული ენა, როდესაც სკოლას არ აქვს შესაბამისი რესურსი. შოთა რუსთაველზე რომ ვლაპარაკობ, ერთი წიგნი მაინც ხომ უნდა მქონდეს „ვეფხისტყაოსნის“, რომ ვაჩვენო ქართულად. ინტერნეტიდან არ ამოვიღო რაღაცეები“.

დისკუსიის მონაწილეებმა აღნიშნეს მშობლების ჩართულობის მნიშვნელობა სასწავლო პროცესში. მათი თქმით, ეს ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორია, რომელიც მოსწავლეების სწავლისა და ზოგადი განათლების საფეხურის დასრულების მოტივაციაზე ახდენს გავლენას.

„წელს ავიყვანე დაწყებითი კლასი, სულ მაღალ კლასებთან ვმუშაობდი და პირველი, რა პრობლემასაც შევხვდი, მშობლების ჩართულობაა. ამ მხრივაც უნდა გააქტიურდეს თემი, რომ მშობლების ჩართულობა უფრო მეტად გაიზარდოს“.

რესპონდენტთა პასუხებზე დაყრდნობით შეიძლება ითქვას, რომ რომ არა არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების პროგრამა, რომელიც ამ ეტაპზე ორ პროგრამას აერთიანებს („ქართული ენა მომავალი წარმატებისთვის“ და „ვასწავლოთ ქართული, როგორც მეორე ენა“), ახლა სკოლებში შესვლა წარმოუდგენელი იქნებოდა. მათი თქმით, მასწავლებლები დღესაც ნაცნობობისა და თანხის გადახდის საფუძველზე, კორუფციული გარიგებებით იწყებენ სკოლაში მუშაობას. ეს გარემოება კი ადგილზე რაიმეს შეცვლას ძალიან აბრკოლებს.

„როგორ იწყებენ მუშაობას მასწავლებლები, მე მინდა გითხრათ ფაქტი, რომ მარნეულის ტერიტორიაზე ძალიან ძნელია სამსახურის დაწყება, თუ ფულს არ გადაიხდი, ქრთამს. ნაცნობებისგან, ნათესავებისგანაც მინახავს, სოფლებშიც ხდება ასე, რეგიონების მიხედვით ყველგან, კახეთშიც, მარნეულშიც. ქრთამს რომ გადაიხდი, უკვე აღარ აქვს მნიშვნელობა როგორი მასწავლებელი ხარ და შეგიძლია დაიწყო მუშაობა“.

„აქ არის ნაცნობობის ფაქტორი, რაღაც გზებით ცდილობენ სკოლაში მასწავლებლების აყვანას და აქედან გამომდინარე, გამოდის, რომ ვისაც აქვს კარგი განათლება და შესაძლებლობა, ის რჩება სამსახურის გარეშე და ვისაც ჰყავს ნაცნობი, მას შეუძლია თავისუფლად შევიდეს“.

უფრო მეტიც, რესპონდენტთა თქმით, მაძიებლობის პროგრამის შემთხვევაშიც მეტწილად ილუზიურია გაცხადებული კომისია და პროცესების გამჭვირვალობა, აქაც დირექტორები იღებენ ერთპიროვნულად გადაწყვეტილებას. ეს გარემოება აჩენს პროტესტის სამართლიან განცდას და მათ პროფესიული განვითარების მოტივაციას უკარგავს.

„მოგეხსენებათ, რომ უკვე ერთი წელი სრულდება, შექმნეს „მაძიებლის პროგრამა“, რომელიც გულისხმობს მასწავლებლების სამსახურში აყვანის გამჭვირვალობას, მაგრამ სინამდვილეში ასე არ ხდება. და არის ისევ არასასიამოვნო სიტუაცია. გამჭვირვალობა არ არის, ვაკანსია ცხადდება, მაგრამ დირექტორზე დამოკიდებული მიღება, კომისიას ქმნიან და ადგილზე ხდება მერე გაყალბება“.

ერთ-ერთმა რესპონდენტმა აღნიშნა, რომ მათ შემთხვევაშიც წამყვანი როლი ნაცნობობამ ითამაშა, რადგან დირექტორმა უცნობი ადამიანის სკოლაში შემოყვანას, ამჯობინა, ისევე კურსდამთავრებული დაესაქმებინა.

„ჩემს შემთხვევაში, მე ვიყავი სხვაგან და რომ ჩავედი სკოლაში უკვე აყვანილი ვიყავი სამსახურში, ანუ ესეც ხდება, იმიტომ რომ დირექტორს უნდოდა მე ვყოფილიყავი, გარედან არავის აყვანა არ სურდა ამ ადამიანს. გარდა ამისა, გამჭვირვალობა ძირითადად დირექტორზე არის დამოკიდებული, ან რესურსცენტრზე, რომელსაც არ აქვს უფლება, ჩაერიოს ამ საქმეში“.

მიუხედავად სისტემაში არსებული კადრების დეფიციტისა, სკოლაში ახალი მასწავლებლების მიღება დიდწილად დამოკიდებულია დირექტორის პირად გადაწყვეტილებაზე. აქედან გამომდინარე, რესპონდენტები საუბრობენ ისეთ შემთხვევებზეც, როდესაც ერთი მასწავლებელი რამდენიმე საგანს ასწავლის კლასს.

„აქ ნაცნობობა მთავარია და კომისია და ა.შ. ეს ყველაფერი არის ფორმალობა, მეტი არაფერი. სკოლაში, რა თქმა უნდა, არის მასწავლებელთა დეფიციტი, მაგრამ ბავშვებმა აღარ იციან, როგორ მოიქცენენ, როცა მასწავლებელი, რომელიც 5 წელი ასწავლიდა ქართულს, ახლა ასწავლის ინგლისურს, ან სხვა საგანს. სრული გაუგებრობაა მოსწავლეებისათვის. მასწავლებელი კლასში რომ შედის, ეცინებათ კიდევ, არ იციან, როგორ მოიქცენენ, ჰკითხონ, თუ არ ჰკითხონ. ეშლებათ, რომელ საგანზე არიან და გადადიან იმ მასწავლებლის წინა საგნებზე, რომელსაც ასწავლიდა. მართლა სრული ქაოსია ახლა სკოლაში“.

მასწავლებლები საგანგებოდ აღნიშნავენ, რომ ქართული ენის სწავლების პრობლემა, პირველ რიგში, სკოლის დონეზე დგას. ისინი საუბრობენ ისეთ შემთხვევებზეც, როდესაც მშობლების თაობამ არ იცის ენა და ვერ ახერხებს მიეხმაროს შვილს სკოლის მასალასთან გამკლავებაში.

„ხანდაზმული ან საშუალო ასაკის ადამიანმა, მშობლების თაობამ, როცა არ იცის ენა, ბავშვსაც ვერ დაეხმარება დავალებების შესასრულებლად. მე ვსაუბრობ იმ სტრუქტურულ მიზეზებზე და ეხლა წარმოიდგინეთ, რომ 12 წელი ვისწავლე, ვერაფრით ვერ მასწავლეს და ეხლა მე უნდა გადავიხადო ფული, რომ მე მასწავლონ ქართული და ქართულს მასწავლიან მხოლოდ და მხოლოდ გრამატიკას“.

„საქართველოს მოქალაქემ, 11-12 წელი თუ ვისწავლე სკოლაში, დავამთავრე და ქართულად სიტყვა არ ვიცი, ესე იგი განათლების სისტემა არ ვარგა. როგორ შეიძლება, რომ 12 წლის განმავლობაში ვერ ვისწავლო. არ არსებობს ესეთი რაღაცა და რატომ არის ესეთი პრობლემა, ამაზე არ საუბრობენ“.

ახალი მასწავლებლების მიმღებლობა

დისკუსიაზე აღინიშნა, რომ „არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების პროგრამის“ ფარგლებში, სკოლებში პედაგოგთა განაწილების სხვადასხვა პრაქტიკაა. ქართველ მასწავლებლებს პროექტის ხელმძღვანელობა ანაწილებს, ეთნიკურად აზერბაიჯანელი მასწავლებლები, კი უმეტესად ნაწილდებიან თავიანთ სკოლებში, ან ისეთ სკოლებში, რომლებიც მათთვის მოსახერხებელია ტერიტორიული თვალსაზრისით.

დისკუსიის მონაწილეები თანხმდებიან, რომ განურჩევლად იმისა, თუ რა პრინციპით მოხვდნენ სკოლაში, ან ქართულენოვანი თუ ორენოვანი დამხმარე მასწავლებლები არიან, რომლებსაც დასრულებული აქვთ „1+4“ პროგრამა, ადგილზე მიმღებლობის პრობლემამ ყველას გამოცდილებაში იჩინა თავი. ზოგ შემთხვევაში ეს თავიდანვე ხილული იყო, ზოგ შემთხვევაში კი მუშაობის პროცესში გამოვლინდა. რესპონდენტთა თქმით, მიმღებლობის პრობლემა განსაკუთრებით სიახლის შემოტანისას ან საქმის კეთებისას ვლინდება, რადგან ეს დირექტორებისა და სხვა მასწავლებლებისთვის ძალაუფლების დაკარგვის შიშს უკავშირდება. ამგვარ წინააღმდეგობებს რესპონდენტები დღესაც აწყდებიან.

„მე ვცხოვრობდი საქართველოში, სადაც არ ვიცნობდი ეთნიკურ აზერბაიჯანელებს, სომხებს, საერთოდ არ მქონდა იმის შეგრძნება, ისინი საქართველოს მოქალაქეები იყვნენ თუ არა. ასე გადავწყვიტე მიმეღო მონაწილეობა და უფრო ახლოდან გავცნობოდი ჩვენი ქვეყნის მოქალაქეებს, მაგრამ როდესაც ჩავედი, პირველი დღეები სრული გაუცხოება იყო, ქართული არავის ესმოდა. როდესაც გაკვეთილის ჩატარება მომიწია და გადავწყვიტე არაფორმალური გზით რაღაცების დაგეგმვა, წამოვიდა დიდი წინააღმდეგობა დირექტორისგან“.

„მიუხედავად იმისა, რომ დამთავრებული ვექონდა იგივე სკოლა, ძალიან ბევრს შეგვხვდნენ განსხვავებულად, თითქოს სხვა მისიით ვიყავით ჩასულები სკოლებში. თავიდან იყო შიშიც, გაუცხოების დამოკიდებულებაც და ეს განპირობებული იყო იმით, რომ სკოლები ჩაკეტილები იყვნენ ყველანაირი სიახლის მიმართ. ეს მხოლოდ ჩვენზე არ იყო დამოკიდებული და ჩვენს მიმართ არ იყო მხოლოდ, ზოგადად იყო ჩაკეტილი სიახლეების მიმართ, სკეპტიკური დამოკიდებულებაა სულ. ეს პრობლემა დღესაც არსებობს, იგივე პრობლემა გვხვდება ყოველ ნაბიჯზე“.

ფოკუს-ჯგუფზე დაყრდნობით შეიძლება ითქვას, რომ სკოლის შიგნით მუშაობას და თანამშრომლობას ართულებს პროგრამით შესული მასწავლებლის კონკურენტად აღქმა. რესპონდენტთა თქმით, უფრო მარტივია მუშაობა, თუ ისეთი საგნით იწყებ სკოლაში სწავლებას, რომლის სწავლების მსურველიც სკოლაში ნაკლებია.

„ჩემს შემთხვევაში, პირადად ძალიან უარყოფითად არ მიმიღეს სკოლაში. რადგან ქართული ენის მასწავლებლებისთვის კონკურენტი არ ვიქნებოდი, ვიყავი როგორც ისტორიკოსი, ერთი წლის შემდეგ, 2016 წელს, უკვე მომცეს ისტორიის საათები“.

იდენტობა

დისკუსიის ყველა მონაწილე თანხმდება, რომ სწავლების არსებული სისტემა მოსწავლეს პრობლემას უქმნის იდენტობის ჩამოყალიბებაში. უფრო მეტიც, სახელმძღვანელოები, რომლებიც გამოიყენება, საქართველოში, ზოგადი განათლების დაწესებულებაში, მოსწავლეებს ხელს უშლის სურათის სრულად დანახვასა და შესაბამისი იდენტობის ჩამოყალიბებაში. აღსანიშნავია, რომ არაქართულენოვან სკოლებში დღემდე აზერბაიჯანიდან და სომხეთიდან შემოსული წიგნებით ისწავლება, სადაც სიმბოლიკაც - ჰიმნი, გერბი - მეზობელი ქვეყნისაა. ასევე პრობლემურია ისტორიის სახელმძღვანელოები, სადაც კულტურული დომინაცია იმდენად ძლიერია, რომ მოსწავლეებს ურთულებს თავის აღქმას ქვეყნის ნაწილად ან თავს წარმოუდგენს როგორც „ჩამოსულს“, „უცხოს“, „დამპყრობელს“ და ა.შ.

„იდენტობაზე შემიძლია ის ვთქვა, რომ ეს ყველაფერი განპირობებულია ძირითადად სასკოლო წიგნებით. იმიტომ რომ სკოლიდან იწყება ეს ყველაფერი, ადამიანის ჩამოყალიბება, იდენტობის განსაზღვრა, თუ რომელ ჯგუფს ეკუთვნის, სად ეკუთვნის. ჩვენი სახელმძღვანელოები, პირიქით, ხელს უშლის, უფრო ართულებს ამ პროცესს. რომ მოსწავლე, რომელიც სწავლობს აზერბაიჯანის წიგნით, აზერბაიჯანის სახელმძღვანელოს თავისი იდეოლოგია აქვს. მე, როდესაც საქართველოში აზერბაიჯანის იდეოლოგიით ვიზრდები, ხომ წარმოიდგინეთ, რამდენ პრობლემას შეიძლება წავაწყდე მომავალში“.

„ისტორიის წიგნებში, ჩვენი თავი არის მტრის ფორმით ნახსენები ძალიან ბევრჯერ. თურქები, თათრები მოვიდნენ, დახოცეს ისინი და ჩვენს მაგალითად, აქ ხომ თუნდაც ბორჩალოელი იყოს, თუნდა სხვა ტიპები იყვნენ, ვინც ძალიან ერთგულები იყვნენ საქართველოსი და არცერთი არ არის ხსენებული, არა მხოლოდ აზერბაიჯანული თემის წარმომადგენლები, არამედ სხვა თემის წარმომადგენლებიც. ჩვენ ანუ მაგ წიგნებში ჩვენს თავს ვერ ვხედავთ, მერე უკვე გაურკვეველობაში ჩნდება ის მოქალაქე, მოსწავლე რომ

მერე, აი, ესე იგი მართლა სტუმარი ვარ. სამშობლოს ისტორიას სწავლობენ ჩვენს გარეშე, საკუთარი თავის გარეშე“.

ზემოთ აღნიშნული საკითხი, რესპონდენტთა თქმით, იწვევს ორმხრივ გაუცხოებას. სახელმძღვანელოებში არსებული პრობლემა ცუდად აისახება თავად დომინანტ ჯგუფზეც. რესპონდენტთა თქმით, განათლების არსებულ სისტემაში მიღებული ცოდნით, არც ქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეები იცნობენ ეთნიკურ უმცირესობებს, ვერ აღიქვამენ მათ ქვეყნის სრულფასოვან ნაწილად, რაც შემდგომ უფლებების შეზღუდვაშიც ვლინდება.

„ისტორიაში თავის თავს როგორ ხედვას, რომ უცხოა, შემოსულია. გარდა ამისა, ეს გაუცხოების პრობლემა, არა მხოლოდ ჩვენზე მოქმედებს ცუდად, ასევე დომინანტ ჯგუფზე მოქმედებს ძალიან ცუდად. არ გვიცნობენ სათანადოდ და როგორც ერთი მთლიანის ნაწილად ვერ/არ აღიარებენ. უჭირთ აღიარება, იმიტომ რომ მიჩვეული არიან ასე. როდესაც შენ გამოხვალ და განსხვავებულ აზრს იტყვი, თუ რაღაც უფლებას მოითხოვ, დომინანტი ჯგუფი განსხვავებულად იღებს. ისეთი მიდგომაა, რომ „შენ ამის უფლება არ გაქვს“. ძირითადად კონფლიქტების მიზეზი ხდება გაუცხოება, იმიტომ რომ არ მიცნობ სათანადოდ. არც მე არ გიცნობ შენ. აქედან გამომდინარე, ჩვენ არ გვაქვს ერთმანეთზე ინფორმაცია და ვერ ვაღიარებთ ერთი მთლიანის ნაწილად ჩვენს საკუთარ თავს“.

„ჩემთვის ერთადერთი პრობლემა ის არის, რომ ჩვენ საქართველოს სრულფასოვანი მოქალაქეები ვართ. ამიტომაც, ისტორიაში, როგორც ჩამოსულები, როგორც ჩამოსახლებულები, როგორც მეორე ხარისხის მოქალაქეები, ასე არ უნდა აჩვენონ ჩვენი თავი“.

მასწავლებელთა დეფიციტი და განათლების ხარისხი

დისკუსიაზე აღინიშნა კონკრეტულ დარგებში კვალიფიკაციის მქონე კადრების დეფიციტიც. რესპონდენტთა თქმით, უნივერსიტეტში პროფესიად უმრავლესობა ირჩევს ქართულ ენასა და ისტორიას, თუმცა არაქართულენოვან სკოლებში, დღეს საჭიროა სხვა დარგის სპეციალისტებიც. კადრებთან დაკავშირებულ პრობლემებზე საუბრისას, ასევე აღინიშნა მასწავლებელთა ხანდაზმულობის საკითხიც.

„მასწავლებლების საკითხს მინდა შევეხო, პირველი საკითხი ის არის, რომ სოფლებში მასწავლებლების უმეტესობა არის უკვე ხანდაზმული. უნივერსიტეტში ეხლა ვინც სწავლობს და ამთავრებს, უმეტესობა არის ქართული ენის მასწავლებელი, არის ფილოლოგი, ისტორიკოსი, მაგრამ სკოლას ასევე სჭირდება ქიმიის მასწავლებელი, ფიზიკის მასწავლებელი, მათემატიკის, რაც არ არის საკმარისი რაოდენობა მაგ მასწავლებლების“.

„ძირითადად ჰუმანიტარულ ფაკულტეტებს ირჩევენ და ვინც ბრუნდება ხომ, უკან მოდის, ფილოლოგები არიან, ენის მასწავლებლები. რაც შეეხება საბუნებისმეტყველო საგნებს, ჩვენ აქ ძალიან სერიოზული დეფიციტი გვაქვს და გვექნება მალე, ამ პრობლემაზე ეხლა უნდა დავიწყოთ ფიქრი და მოქმედება, იმიტომ რომ შემდგომში უკვე ძალიან ცუდ სურათს მივიღებთ“.

რესპონდენტთა აზრით, სპეციალური პროგრამები უნდა შეიქმნას. არაქართულენოვან სკოლებში განათლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად, ძირეული ცვლილებებია საჭირო. ერთ-ერთი რესპონდენტი საუბრობს, რომ პრობლემები იკვეთება არა მხოლოდ ქართულ, არამედ მშობლიურ ენაზე სწავლების დროსაც. რესპონდენტთა თქმით, მოსწავლეებს არ აქვთ საკუთარ ენაზე მიღებული საბაზო ცოდნა, რომელზეც შესაძლებელი იქნება სხვა ცოდნის დაშენება.

„მე ქართულს, როგორც მეორე ენას, ვასწავლი უკვე 5 წელია. დაახლოებით 3-4 თვე არ მესმოდა, რატომ ვერ წერდნენ ბავშვები მოკლე შინაარსს. არ ესმოდათ, რა არის მოკლე შინაარსი და აზერბაიჯანული ენის მასწავლებელს ვთხოვე, შემოვალ თქვენს გაკვეთილზე. შევედი და თურმე პრობლემა ის კი არ არის, რომ

ქართული არ იციან და ვერ წერენ, აზერბაიჯანული ენის პრობლემაა. თავის ენაზე არასოდეს არ დაუწერია ბავშვს მოკლე შინაარსი. ეს არის კატასტროფა, მაგრამ ეს არის არა მარტო მასწავლებლის, არამედ სახელმწიფოს ბრალიც“.

დისკუსიაზე არაერთხელ აღინიშნა, რომ არაქართულენოვან სკოლებში სწავლების ხარისხის ასამაღლებლად მნიშვნელოვანია სისტემური პოლიტიკის წარმოება. ამ პოლიტიკის ფრაგმენტულობა, რესპონდენტთა თქმით, ჩანს სახელმწიფოს პასუხში კადრების არაკვალიფიციურობასა და დეფიციტთან დაკავშირებულ პრობლემაზე. მაგალითად, მასწავლებლებისთვის შექმნილი ყველა რესურსი არ არის თანაბრად ხელმისაწვდომი არაქართულენოვანი სკოლის პედაგოგებისათვის. ეს გარემოება კი, თავის მხრივ, უარყოფითად მოქმედებს მასწავლებელთა მოტივაციასა და წინსვლის სურვილზე.

„მასწავლებლების კვალიფიკაციით იწყება თითქმის ყველაფერი, არაქართულენოვან სკოლებში კატასტროფული მდგომარეობაა, იმიტომ რომ ხელმისაწვდომი არ არის სამინისტროს მხრიდან შექმნილი პროგრამები ამ მასწავლებლებისთვის, პირველ რიგში, რა თქმა უნდა, ენის ბარიერია, მაგრამ ემატება ინფორმაციის ნაკლებობა, დაბალი ინტერესი. თუ ადამიანს არ აქვს წინსვლის პერსპექტივა, რატომ უნდა იწვალოს“.

რესპონდენტთა ნაწილს სათემო ცენტრისთვის კვლევის ჩატარებისა და ბიბლიოთეკის მოწყობის გამოცდილება აქვს. თუმცა წიგნების სიმცირე არ არის ერთადერთი პრობლემა, რომელიც ბიბლიოთეკას უკავშირდება. რესპონდენტთა თქმით, სკოლებში არსებული ბიბლიოთეკები მხოლოდ საწყობის ფუნქციას ასრულებს და მოსწავლეებს ხელმისაწვდომ ბიბლიოთეკამდე მისასვლელად, ხშირ შემთხვევაში, ათობით კილომეტრის გავლა უწევთ.

„კვლევა ჩავატარეთ, რომელ ბიბლიოთეკებს მიმართავენ და რა განწყობაა, ზოგადად, ბიბლიოთეკის მიმართ. გაირკვა, რომ ერთადერთი ხელმისაწვდომი ბიბლიოთეკა სოფლებში არის სკოლის ბიბლიოთეკა, რომელიც დახურულია. ხელმისაწვდომია მხოლოდ სკოლის მოსწავლეებისთვის. სკოლის ბიბლიოთეკა სინამდვილეში წარმოადგენს მხოლოდ საწყობს, სახელმძღვანელოების, სხვა წიგნი მანდ არაა. მე რე გაირკვა, რომ თურმე ქვემო ქართლში, იმ ბიბლიოთეკაში მისასვლელად, საიდანაც წიგნს იღებენ, 70%-ზე მეტს უწევდა 30 კილომეტრის გავლა. 30 კილომეტრი ეს ისეთი დაშორებაა, აუცილებლად ტრანსპორტით უნდა გაიარო, ანუ მთელი დღე დაგეკარგება. ბევრ სოფელში საზოგადოებრივი ტრანსპორტიც კი არ არის. მაგალითად, ბოლნისში ასე არის, საზოგადოებრივი ტრანსპორტი, ერთადერთი, უშუალოდ ბაზრისკენ მიდის და ბრუნდება საღამოს“.

რესპონდენტების თქმით, მართალია, მასწავლებლების მოტივაციაა, თავად მოიძიონ დამატებითი რესურსები და განვითარდნენ, მაგრამ მათივე თქმით, აუცილებელია მასწავლებლების სისტემური მხარდაჭერაც. რესპონდენტთა აზრით, პედაგოგების მასალით უზრუნველყოფა და მათი პროფესიული განვითარება სახელმწიფოს პასუხისმგებლობაა და არა ერთეული, კვალიფიცირებული ან მოტივირებული მასწავლებლის.

„ეს პირადად ადამიანის ხასიათზეც არის დამოკიდებული, შეიძლება მასწავლებელს აწუხებს თავისი მოსწავლეების ბედი და ამის გამო შეიძლება განავითაროს თავი, მაგრამ ასე არ ხდება, სამწუხაროდ, ყველას აქვს საკუთარი ინტერესი. აქედან გამომდინარე, ხშირად მასწავლებლებში არ შეიმჩნევა წინსვლის სურვილი, სტატუსის ამაღლების სურვილი. ამას კიდევ ხელს უწყობს სამინისტროს პოლიტიკა, გაუცხოების პოლიტიკა დეკარქა თუ ხელოვნური ბარიერების შექმნის მიდგომა“.

„მართალია, მე შემიძლია დავეხმარო ჩემს სოფელს, მაგრამ ყველა სოფელში არ არის აქტიური ახალგაზრდა. ერთეულებს სახელმწიფო გვირად აცხადებს, აი, ამან გააკეთა ასე და თქვენც გააკეთეთ და თავის პასუხისმგებლობას ანაწილებს მოქალაქეებზე. მაგრამ ყველას არ შეგვიძლია ეს, თავიდანვე ცხადია, ყველა ვერ იქნება გმირი. დანარჩენები დარჩებიან და სულ დაიჩაგრებიან, გამოდის, შეუძლიათ და არ აკეთებენ, არადა მათი ბრალი არ არის. აქ სახელმწიფოს პასუხისმგებლობაა“.

დისკუსიის მონაწილეებმა არაერთხელ აღნიშნეს, რომ მათ მიერ განხილული პრობლემები სიახლეს არ წარმოადგენს და ამის შესახებ მათ არაერთხელ, სხვადასხვა ფორმით უსაუბრიათ. დისკუსიაზე ასევე ითქვა, რომ რესპონდენტთა ნაწილს წერილობითაც კი მიუმართავს შესაბამისი უწყებებისათვის.

როგორც ზემოთ აღნიშნა, რესპონდენტთათვის ერთ-ერთი პრობლემური საკითხი პროფესიული გამოცდის ენაა. რესპონდენტები გამოცდის თარგმანის დღემდე არარსებობას ხელოვნურ ბარიერად მიიჩნევენ და ფიქრობენ, რომ ეს გარემოება მათ, ქართულენოვან მასწავლებლებთან შედარებით, არათანაბარ პირობებში აყენებს.

მასწავლებლები აქვე აღნიშნავენ, რომ აცნობიერებენ იმ მატერიალური საკითხების მნიშვნელობას, რომლებიც საჭიროა შესაბამისი რესურსების მოსამზადებლად. თუმცა, მათივე თქმით, მნიშვნელოვანია სახელმწიფო ამ გარემოებებს პოლიტიკის დაგეგმვის ეტაპზევე ითვალისწინებდეს, ყველა სკოლის მოსწავლისათვის სწავლის თანაბარი ხარისხის უზრუნველსაყოფად.

„აქ პირველი ფაქტორი ის არის, რომ მასწავლებელს უნდა მიეცეთ შესაძლებლობა საკუთარ ენაზე გამოცდა ჩააბარონ. 2015 წლიდან ეს გამოცდები არსებობს, რატომ ვერ მოხერხდა აზერბაიჯანულ ენაზე მხოლოდ და მხოლოდ ერთი გამოცდის უნარების თარგმნა? ეს არის ხელოვნური ბარიერი, ამას ყოველთვის ვიმეორებ. ჩვენც კარგად ვიცით, რომ ისეთი დიდი ბიუჯეტი არა გვაქვს, რომ ყველა მასწავლებელს სტატუსი აუმაღლოს და გადაუხადოს ამით ასეთი დიდი თანხები. აქედან გამომდინარე, სანამ რაღაც ნაბიჯს გადადგამენ, უნდა გათვალისწინებული ჰქონოდეთ, ყველასთვის ხელმისაწვდომი გაეხადათ“.

რესპონდენტები საუბრობენ სახელმძღვანელოს ადგილობრივად მომზადების სურვილზეც. სახელმძღვანელოს მომზადება პოლიტიკური ნების საკითხია, რადგან მისი შექმნისთვის საჭირო რესურსი, რესპონდენტთა თქმით, ქვეყანაში არსებობს.

„ძან კარგი იქნება ის წიგნები აქ ჩვენ მოვამზადოთ, განათლების სამინისტროს ვგულისხმობ, თვითონ მოამზადოს. არ უნდა იყოს ძნელი ამის მომზადება, ადამიანთა რესურსი არსებობს, რომ ეს მოამზადოს, უბრალოდ, მოტივაცია არ არის სამინისტროს მხრიდან“.

ინკლუზიური განათლება

დისკუსიის მონაწილეები ინკლუზიურ განათლებას ყველაზე პრობლემურ სფეროდ მიიჩნევენ. მათი თქმით, არაქართულენოვანი სკოლებისთვის, ინკლუზია ფაქტობრივად ამოვარდნილია დღის წესრიგიდან, რადგან არც გარემოა სპეციალური საჭიროებების მქონე პირებზე მორგებული და არც მასწავლებლებს აქვთ ცოდნა, როგორ იმუშაონ ამ ბავშვებთან, განსაკუთრებით კი, სოფლებში.

„ერთ-ერთი პრობლემა ზუსტად ეგ არის, რომ რეგიონებში თუ ხარ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირი, ფაქტობრივად, სოფელშიც კი არ იციან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირი, იმიტომ რომ მხოლოდ სახლშია. არ არსებობს ინფრასტრუქტურა, არ არსებობს მასწავლებლები და შესაძლებლობა სკოლაში. ერთი ინფრასტრუქტურის საკითხი, მეორე - თვითონ მასწავლებლების. ჯერ მასწავლებლები არ არიან მზად, რომ მიიღონ ის მოსწავლე იმ აუდიტორიაში, სადაც მათ იდეაში არიან „ნორმალური“ ბავშვები. ძალიან ძნელია ამის მართვა და სპეციალისტები არ არსებობენ, ეს არის ერთ-ერთი პრობლემა“.

„1+4“ პროგრამა და მასთან დაკავშირებული გამოწვევები

დისკუსიაზე რესპონდენტებმა ისაუბრეს უმაღლესი განათლების სისტემისა და ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის შესახებ. მათი თქმით, მიუხედავად ამ საკითხებზე აქტიური მსჯელობისა, არავინ ცდილობს ამ გამოწვევების სიღრმისეულად გააზრებას და გადაჭრის გზების პოვნას. მათი თქმით, უნივერსიტეტში ჩაბარების შემდგომ, ერთი წლის განმავლობაში ქართული ენის სწავლაში თანხის გადახდაც აბრკოლებს აბიტურიენტთა ნაწილის უმაღლესში ჩაბარებას. დისკუსიაზე აღინიშნა, რომ უსამართლობაა, სახელმწიფო ვერ უზრუნველყოფდეს ზოგადი განათლების საფეხურზე ქართულის კომპეტენციას და შემდგომ უმაღლესში ერთი წლის განმავლობაში ქართულის სწავლაში ახდევინებდეს თანხას.

„ძალიან უსამართლო გგონია, რომ შეგვიძლია აზერბაიჯანულად ჩავაბაროთ ხომ გამოცდა, მერე უნარები, მერე ერთი წელი ვისწავლოთ ქართული, მაგრამ ჩვენ ამ ერთი წლის მანძილზე ქართული რომ ვისწავლოთ, გვიწევს თანხის გადახდა. მე ენათმეცნიერი ვარ და სრულიად უსამართლო მგონია. მედია საქართველოში უმცირესობებთან დაკავშირებით სულ ამხვილებს ყურადღებას, რომ პრობლემა არსებობს, მაგრამ პრობლემის სტრუქტურული მიზეზები რა არის, როგორ შეგვიძლია მაგის მოგვარება, მაგაზე არავინ არ საუბრობს და ვერ ბედავს საუბარს“.

რესპონდენტთა თქმით, რიგ შემთხვევებში, პროგრამაში ჩართული ადამიანების ენობრივი კომპეტენცია ისეთი დაბალია, რომ ერთი წლის შემდეგ, მცდელობის მიუხედავად, ქართულის ცოდნა არაა ისეთი, რომ პროფესიული ლიტერატურა გაიგონ. სწორედ ამიტომ მიდის, მათი თქმით, პროგრამის სტუდენტთა ნაწილი ფილოლოგიის მიმართულებით.

„ჩემი შეფასებით, ზოგადად „1+4“ არის ძალიან მაგარი პროექტი, მაგრამ ენის ნაწილი არის ძალიან სუსტი. ენა არ არის მხოლოდ და მხოლოდ საკმარისი იმისთვის, რომ მე დისციპლინური ცოდნა მივიღო. ვისწავლი ქართულს და შევძლებ ჰუმანიტარულ დარგში ყოფნას, მაგრამ ქიმიას, ინფორმატიკას ვერ ვისწავლი. ესეც არის გასათვალისწინებელი, რადგან ცოდნის დისციპლინური ენაც უნდა მასწავლონ შესაბამისი. ეს არ არის გათვალისწინებული. ერთი სუსტი მხარე ეგ არის და ფულის გადახდა უსამართლობა მგონია“.

კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების თქმით, იმისათვის, რათა აბიტურიენტებმა უკეთ შეარჩიონ მომავალი პროფესია, დამატებითი სამუშაოებია საჭირო. მათი აზრით, მნიშვნელოვანია, დამამთავრებელი კლასის მოსწავლეებს სისტემურად დაეხმარონ არჩევანის გაკეთებაში.

„მეორე საკითხი კიდევ ის არის, რომ არ მუშავდება ბავშვებთან რა სპეციალობა უნდა აირჩიონ. ქართულს რომ ვისწავლი და ძალიან ადვილი რომ არის ჩაბარება აზერბაიჯანულად უნარ-ჩვევების, ჩავაბარებ, არ არის პრობლემა. ძალიან მნიშვნელოვანია მაგ ახალგაზრდებთან, ეხლა სათემო ცენტრებიც მაგას ახორციელებენ, აჩვენებენ აბიტურიენტებს, როგორ აირჩიო სწორად, ისე, რომ შენი შესაძლებლობებიდან გამომდინარე გააკეთო სწორი არჩევანი და მართლა დაამთავრო, წარმატებით დაამთავრო ისე კი არა, რომ უბრალოდ ნიშნები ჰქონდეს, მართლა ისწავლო“.

გარდა ზემოთ განხილული საკითხებისა, მნიშვნელოვანი გამოწვევაა კურსდამთავრებულთა დასაქმების საკითხი. რესპონდენტთა თქმით, დღეს არსებული მოდელები ასევე უარყოფითად აისახება მოსწავლეებისა და სტუდენტების დასაქმებაზე.

„ვინც ამთავრებს უნივერსიტეტს, ვერ საქმდებიან სათანადოდ, თავისი სპეციალობის მიხედვით. ვხედავთ, რომ პარლამენტში ზის ადამიანი, რომელმაც არ იცის ქართული ენა, ვერ ერთვება, სიტყვას ვერ ამბობს, აქედან გამომდინარე, ფიქრობენ, რომ შეგიძლია გახდე დეპუტატი, თუნდაც არ იცოდე ქართული ენა“.

რესპონდენტთა თქმით, მასწავლებლის პროფესიაში დასარჩენად მნიშვნელოვანია მაძიებლობის პროგრამა, რომელიც სკოლაში შესულ დამხმარე მასწავლებელს აძლევს შესაძლებლობას, მასწავლებლის მომზადების 60 კრედიტიანი პროგრამა დისტანციურად, სკოლაში მუშაობის პარალელურად გაიაროს.

„ძალიან დიდი ფუნქცია აქვს, ვიდრე სამსახურში აყვანა, ანუ სამსახურში აყვანის შემდეგ, ამ მაძიებელ მასწავლებლებს შეუძლიათ ონლაინ კურსი გაიარონ, რომელსაც მოგეხსენებათ, უნივერსიტეტებში, მასწავლებლების მომზადების პროგრამა ჰქვია. ადამიანს რომ არ მოუწიოს ერთი წელი სიარული და ფინანსების დახარჯვა, შეგიძლია ჩვეულებრივად სკოლაში იმუშაო, ჩაერთო ამ პროგრამაში და იგივე დროს ხელფასიც აიღო და ეს კურსიც გაიარო“.

თუმცა, როგორც ზემოთ აღინიშნა, ამ პროგრამასაც აქვს თავისი გამოწვევები, რომლებიც სკოლაში მუშაობის დაწყების შესაძლებლობასაც ეხება და საათების გადანაწილების საკითხსაც. დისკუსიის მონაწილეებმა, თავიანთ მაგალითზე დაყრდნობით, აღნიშნეს, რომ არის პრაქტიკა, როდესაც დამხმარე მასწავლებელი, კადრების დეფიციტის გამო, განსაზღვრულზე მეტად არის დატვირთული. ასევე არის შემთხვევები, როდესაც მაძიებლობის პროგრამის შემდეგ სტატუსამაღლებულ მასწავლებელს არ ეძლევა საათები, რადგან სხვა მასწავლებლები ამის წინააღმდეგი არიან.

სწავლების მიდგომა და მეთოდოლოგია

რესპონდენტები საუბრობენ ბილინგვურ სახელმძღვანელოებსა და მათთან დაკავშირებულ პრობლემებზე სასწავლო პროცესში. მათი თქმით, ამ წიგნებში ხშირია აცდენა ქართულ და აზერბაიჯანულ ტექსტებს შორის. დისკუსიაზე აღინიშნა, რომ იმ სკოლებში, სადაც დამხმარე მასწავლებლები არ ჰყავთ, არაქართულენოვანი ტექსტების გამოტოვება უწევთ გაკვეთილზე.

„დღეს, აზერბაიჯანული ენისა და ლიტერატურის გარდა, ყველა წიგნი საქართველოს გამომცემლობაა. ბილინგვური წიგნები არის ყველაზე დიდი შეცდომა. სამინისტროში არ ვიცი, როგორ ფიქრობენ, იციან, რომ ამ მასწავლებლების 90%-მა არ იცის ქართული ენა. შეიძლება ყოფილიყვნენ ისეთი ყოჩაღი მასწავლებლები, რომ რაღაცას ისწავლიდნენ. მაგრამ სულ სხვა ტექსტია აზერბაიჯანულ და სხვა ქართულ ენაზე. მე, როგორც დამხმარე მასწავლებელი, ამაში ვეხმარები ხოლმე გეოგრაფიის, ისტორიის მასწავლებელს, ეს ნაწილი, რაც დარჩა ქართულ ენაზე, ამას ვთარგმნი და ბავშვები იწერენ. თუ მასწავლებელმა არ იცის, ტოვებს ამ ნაწილს. ყველგან არ გვყავს დამხმარე მასწავლებელი“.

დისკუსიის მონაწილეებმა ისაუბრეს მოსწავლე-მასწავლებლებს შორის ურთიერთობასა და არაფორმალური განათლების მნიშვნელობაზეც. რესპონდენტთა აზრით, არაფორმალური განათლება ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მეთოდია ყოველდღიურ სწავლებაში. ამ გზებით ისინი მოსწავლეებს პროფესიის არჩევაშიც ეხმარებიან.

„მე უკვე 8 წელია ვმუშაობ და დღევანდელი გადმოსახედიდან, ეს ყველაფერი ნელ-ნელა გადავლახეთ და ეხლა სულ სხვა გარემოა, რაც შეეხება მოსწავლეებს და მასწავლებლებს შორის ურთიერთობას, ეს ძალიან მნიშვნელოვანია, იმიტომ რომ არაფორმალური გზით განათლების მიღება არის ძალიან სწორი ნაბიჯი და სწორედ ამ გზით ვასწავლი მე ყოველდღიურად ბავშვებს ქართულ ენას“.

რესპონდენტებმა ისაუბრეს პროფესიული განვითარების მნიშვნელობაზეც. მათი აზრით, სხვადასხვა აქტივობებში ჩართვა მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ პირადი განვითარების, არამედ მოსწავლეთა განათლების მხრივაც. რესპონდენტები მიიჩნევენ, რომ მასწავლებლის მომზადების 60 კრედიტიანი პროგრამა სწორედ ერთ-ერთი ასეთი აუცილებელი აქტივობაა, რომელიც ყველასთვის უნდა იყოს ხელმისაწვდომი.

„მე უკვე 8 წელია ვმუშაობ და დამატებით მაქვს მხოლოდ 5 საათი, ისიც, იმიტომ, რომ 60 კრედიტიან პროგრამაში ჩავერთე. ვფიქრობ, ყველა ადამიანს სჭირდება პროფესიულად განვითარება და დღემდე ვცდილობ, განვითარდე, სადაც რამე ტრენინგია, ჩავერთო, იმიტომ რომ ეს ყველაფერი ჩემს მოსწავლეებს წაადგებათ. 60 კრედიტიანი პროგრამა ძალიან კარგი და მნიშვნელოვანი პროგრამაა. მინდა, რომ ყველა დამხმარემ გაიაროს და მიხვდებიან, რატომ არის მნიშვნელოვანი ამ პროგრამის გავლა“.

დისკუსიის მონაწილეებმა განიხილეს პროფესიული უნარების გამოცდაც. მათი თქმით, პრობლემური არა მხოლოდ ქართულ ენაზე პროფესიული უნარების ჩაბარება, არამედ საგნობრივი მიმართულებით მასწავლებელთა დაბალი კომპეტენციაა. მიუხედავად იმისა, რომ დაწეულია პროფესიული უნარების ბარიერი, მასწავლებელთა უმეტესობა არც კი გადის გამოცდაზე.

„რაც შეეხება გამოცდებს, ტრენერი ვიყავი და ზუსტად ვიცი, რაც ხდება ამ საკითხში. საგანი მშობლიურ ენაზე აქვთ, აზერბაიჯანულად. სამწუხაროდ, პროფესიულს რომ თავი დავანებოთ, საგნის კომპეტენცია, პირადად ჩემი სკოლის მასწავლებლებიდან ერთს აქვს დადასტურებული თავის ენაზე. ანუ, პრობლემა არამარტო ქართულად პროფესიული უნარების დადასტურება, არამედ საგნის დადასტურებაა“.

„მშობლიურ ენაზეც რომ დაუსვა, დარწმუნებული ვარ, რომ მასწავლებლების უმეტესობა საერთოდ არ გავა გამოცდაზე. რომ მოიძიოთ გამოცდების ეროვნული ცენტრიდან სტატისტიკა, რამდენი არის დარეგისტრირებული და რამდენი არ მიდის მერე გამოცდაზე“.

მიუხედავად გამოცდაზე გასული მასწავლებლების რიცხვის სიმცირისა, რესპონდენტებს მოჰყავთ წარმატებული მასწავლებლების მაგალითებიც, რომლებმაც დაძლიეს ენის ბარიერი და ჩააბარეს გამოცდა. მათი თქმით, მნიშვნელოვანია, საჯარო სკოლებში მომუშავე პედაგოგებს დაეკისროთ სახელმწიფო ენის მინიმალურ დონეზე ცოდნის ვალდებულება.

„მე ვიცი, რომ უკვე ბევრ მასწავლებელს, რომლებმაც უკვე ჩააბარეს პროფესიული უნარების გამოცდები ქართულად, სოლიდური ნაწილი უკვე შეიქმნა და მაგალითს აძლევენ სხვებს“.

„ასეთი 4 მასწავლებელი არის, რომლებმაც ნულიდან დაიწყეს თითქმის ქართული ენის სწავლა და ახლა უკვე ტრენერები არიან. თუკი უნდა ადამიანს, ის მისი მოტივიც არის, რომ ქართული ენა იმ დონეზე მაინც ისწავლოს, ერთი ქულა მაინც მიიღოს. ვინც საჯარო სკოლებში მუშაობს, იმათ რაღაც ვალდებულება უნდა ჰქონდეთ, რომ მინიმალურ დონეზე სახელმწიფო ენა იცოდნენ. ამ მიმართულებით პედაგოგები ინფორმირებულები უნდა გავხადოთ, რომ უფრო მეტად იზრუნონ თავიანთ პროფესიულ განვითარებაზე“.

პროფესიული უნარების გამოცდის ქართულ ენაზე ჩაბარებასა და ენის ცოდნის ვალდებულებას არ ეთანხმება რესპონდენტთა ნაწილი. მათი თქმით, გამოცდა თავდაპირველად უნდა ყოფილიყო აზერბაიჯანულ ენაზე, თუმცა მოხდა პირიქით და მასწავლებელთა ნაწილი დღემდე ამ თარგმანს ელოდება.

„მასწავლებლებს ვეუბნებოდი, გადით, გაიარეთ ტრენინგები მასწავლებელთა სახლში, ამზობდნენ აზერბაიჯანულად იქნება და 2 წლის მერე ჩავაბარებთო. ასეთი სიტუაცია შეიქმნა. თავიდან უნდა ყოფილიყო აზერბაიჯანულად 3 წელი და დროთა განმავლობაში უნდა გადასულიყო ქართულზე და ჩვენი სისტემა როგორ მუშაობს - უკუღმა. ქართულად გაიძულებდა 5 წლის წინ, ყველა ელოდება, რომ უნარები 2 წელში იქნება აზერბაიჯანულად და ჩავაბარებთო ჩვეულებრივად“.

ენის ცოდნაზე გამოთქმული სხვადასხვა აზრის მიუხედავად, რესპონდენტები მიიჩნევენ, რომ მნიშვნელოვანია, გამოცდა მასწავლებლის მშობლიურ ენაზე ითარგმნოს, რათა ჰქონდეთ სერტიფიკატის აღების მოტივაცია. მათი აზრით, ტესტების თარგმნისათვის საჭირო ადამიანური რესურსის მოძიება ადვილია და თავად პრობლემაც მარტივად მოგვარებადია.

„რეგიონებში, არაქართულენოვანი მასწავლებლების თქმით, არ არის მოტივაცია, მიიღონ სერტიფიკატი. მაგალითად, ვთქვათ, მე ვარ ისტორიის მასწავლებელი, აზერბაიჯანულენოვან სკოლაში და მოტივაცია არის ის, რომ ხელფასი გამეზრდება, თუ ავიღებ სერტიფიკატს. მაგრამ სერტიფიკატი რომ ავიღო, უნდა ჩავაბარო ორი გამოცდა. პირველი არის სპეციალობა, ისტორია, მეორე არის პედაგოგიური უნარები. პროფესიული უნარები არის მხოლოდ ქართულად. კითხვა რომ ქართულად არის და მე ვერ მივხვდები, რას მეკითხება, რა აზრი აქვს, მე აზერბაიჯანულად რას დავწერ. ჩემი აზრით, ძაან მარტივია, ტესტების სათარგმნელად ადამიანთა რესურსის მოძიება. რაღაცა დისკრიმინაციული მგონია, რომ ამდენი წელია ასეა, სიმართლე რომ გითხრათ“.

დისკუსიაზე საუბარი იყო ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლებაზე დაბალ კლასებში. რესპონდენტთა თქმით, მიუხედავად წიგნების გამოცვლისა, არც ახალი სახელმძღვანელოები შეესაბამება მოსწავლეების ცოდნის დონეს და მუდმივად დგება საჭიროება, მასწავლებელმა მოიძიოს დამატებითი რესურსი.

„ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლებასთან დაკავშირებით, როგორც ვიცით, შეიცვალა წიგნები, მაგრამ ვფიქრობ, რომ ეს წიგნები არ არის ამ ბავშვების დონის შესაბამისი. სამწუხაროდ თუ საბედნიეროდ, ნაკლებად ვიყენებ მათ და ვცდილობ, მე თვითონ შევქმნა რაღაცა რესურსი, იმიტომ რომ მესამე კლასში რომ არის, მესამე დონის წიგნი, იმდენად რთული ტექსტებია, იმ ჩვენი მესამე კლასისთვის ეს არის სრულიად შეუსაბამო. მე მიწევს უკვე საკუთარი რესურსების შექმნა“.

სკოლებში არსებული გამოწვევები სექტორების მიხედვით

დისკუსიაზე საუბარი იყო ქართულ სექტორებზე და მათთან დაკავშირებულ პრობლემებზე. რესპონდენტთა თქმით, აქაც ვაწყდებით გამოწვევას არაკვალიფიციურ კადრებთან დაკავშირებით. მათი თქმით, მნიშვნელოვანია წიგნების თარგმნაც. რესპონდენტები ასევე საუბრობენ სხვაობაზე ქართულ და აზერბაიჯანულ სექტორებს შორის, სასწავლო გეგმის სტანდარტის თვალსაზრისით.

„საბედნიეროდ, არსებობს ქართული სექტორები აზერბაიჯანულ სკოლებში. რეგიონშიც არსებობს, მაგრამ, რა თქმა უნდა, აქვს ბევრი ნაკლი, მაგალითად, მასწავლებლების არაკვალიფიციურობა. მასწავლებელს დამთავრებული აქვს ქიმია, ასწავლის ქართულ ენას, ლიტერატურას და ა.შ. ვინც დაამთავრა ქართული სექტორები, ვერც ჩააბარეს“.

„კიდევ არის ეროვნული სასწავლო გეგმების სტანდარტის შეუსაბამობა, როგორც აზერბაიჯანული სექტორები და ქართული სექტორები. მაგალითად, ავიღებ გეოგრაფიის საგანს, რადგან მე-10 კლასში არის გეოგრაფიის საგანი უფრო გლობალური, მაგრამ აზერბაიჯანული სულ სხვა რაღაცა ისწავლება ამ კლასში“.

რესპონდენტთა თქმით, დიდია სხვაობა წიგნების მხრივ, ქართულენოვან და არაქართულენოვან სექტორებს შორის. მათი თქმით, არაქართულენოვანი სკოლები იყენებენ საკმაოდ ძველ სახელმძღვანელოებს, რომლებიც შეცვლას საჭიროებს.

„არაქართულენოვანი სკოლები ჩამორჩებიან ქართულენოვან სკოლებს სახელმძღვანელოების მხრივ. მაგალითად, ჩვენ გავდივართ 2006 წელს გამოცემული წიგნებით. იმის მერე 14 წელი გავიდა, ბევრი რამე შეიცვალა 14 წლის განმავლობაში და ვინც იცის, ამას აწვდიან მოსწავლეებს, მაგრამ ვისაც არ აქვს წვდომა ინტერნეტთან შესაბამისი მასალის, ვერ აწვდის. მოსწავლეს ჰგონია, რომ ის ცხოვრობს 2006 წელში, ან 2008 წელში. არაქართულენოვანი სკოლები სერიოზულად ჩამორჩებიან ქართულ სკოლებს“.

რესპონდენტები ამბობენ, რომ არაქართულენოვან სკოლებში ხშირია ბიუროკრატიული ჩარევები, სკოლების პოლიტიკების შემთხვევები და სიახლეებისადმი მიუღებლობა. მათი თქმით, სკოლის დირექციის ცუდი დამოკიდებულების გამო, ხშირად ვერ ხერხდება არასამთავრობო სექტორთან ერთად

რაიმეს ორგანიზება მოსწავლეებისათვის. მათივე თქმით, ასევე პრობლემურია არასამთავრობო სექტორთან თანამშრომლობა, სკოლის და დირექციის დაბალი მიმღებლობის გამო.

„კიდევ არის პრობლემა, ბიუროკრატიის ჩარევა განათლების სფეროში. ზოგადად, სკოლებში ძალიან ხშირად ხდება ბიუროკრატიის ჩარევა, სამწუხაროდ“.

„ამას დაემატა შემდგომში სკოლების პოლიტიზირება, რადგან სიახლე არ აწყობთ დიდად და ყველანაირად ცდილობდნენ ნეიტრალიზებას. ანუ, დირექტორებსაც ხშირად ასეთი დამოკიდებულება აქვთ, რომ არ გვინდა, რაც გვაქვს, იყოს ის და ვიყოთ მშვიდად. ასე რომ ვთქვათ, მარტივად. ვინც მუშაობდა არასამთავრობო სექტორში, როდესაც მოდიოდნენ და პირდაპირ ჩვენთან შემოდიოდნენ კონტაქტში და ჩვენ ვცდილობდით რამის ორგანიზებას, ხშირად ამაში ხელს უშლიდა სკოლის დირექცია, დირექტორი და სხვები. ახლაც არსებობს ეს პრობლემა, რომ არასამთავრობო სექტორთან მუშაობა და თანამშრომლობა დიდად არ სურთ სკოლებში. ყველანაირი დაბრკოლებების მიუხედავად, ვცდილობდით როგორმე, რადგან ეს ყველაფერი იყო გათვალისწინებული მოსწავლეებისთვის. ჩვენ დავკარგეთ ძალიან ბევრი შესაძლებლობა, აქედან გამომდინარე, გვინდოდა, რომ ჩვენი მოსწავლეები გადაგვერჩინა“.

საგანმანათლებლო რესურსცენტრები

დისკუსიაზე რესპონდენტებმა ისაუბრეს რესურსცენტრებზე და მათ ფუნქციებზე. მათი თქმით, ეს ინსტიტუცია სკოლებში შიშსა და უარყოფით დამოკიდებულებას იწვევს, განსაკუთრებით კი, სკოლის თანამშრომლებში. ეს იმით არის გამოწვეული, რომ რესურსცენტრები ერევანს სკოლებში კადრების დანიშვნაში და ძალაუფლებრივი ინეტრესების გამტარებლები არიან. რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ რესურსცენტრები ნაკლებად ასრულებენ თავიანთ ფუნქციას და მდგომარეობის გასაუმჯობესებლად, საჭიროა სხვადასხვა რეფორმის განხორციელება.

„რეგიონებში, სოფლებში რესურსცენტრების გაგონებაზე ისეთი შიში აქვთ დირექტორებს და მასწავლებლებს, რომ თავის ფუნქციას კარგავს. რესურსცენტრი არის შუამავალი სკოლასა და სამინისტროს შორის. მაგრამ რეგიონებში მასწავლებლებთან, დირექტორებთან რესურსცენტრის სახელის გაგონებაზე, რომ იტყვიან, რომ რესურსცენტრიდან ვიღაცა უნდა ჩამოვიდეს, ისეთი შიში და ისეთი პანიკა ზოგიერთ სკოლაში, მეშინია ხოლმე“.

„ფუნქციას ნაკლებად ასრულებს, ჩემი აზრით, და გასააქტიურებელია. უფრო სწორი მიმართულებით უნდა მუშაობდეს. სისტემა მოიგებს, ზოგადად. მაგრამ უკვე პოლიტიზაციას უკავშირდება ეს ყველაფერი. თუ გინდა, რომ მასწავლებლის და სკოლის რეიტინგმა აიწიოს და მასწავლებლის პროფესიამ, არ უნდა იყოს ჩართული იმ პროცესში, რასაც ქვია პოლიტიზაცია“.

სოციალური ფაქტორები

რესპონდენტთა თქმით, ქართული ენის სწავლებაზე საუბრისას გასათვალისწინებელია სოციალური ფაქტორებიც. მოსწავლეთა დიდ ნაწილს სწავლის პერიოდში და დასრულების შემდეგაც უწევს სამუშაოდ გამგზავრება და მხოლოდ მცირედი ახერხებს უნივერსიტეტში ჩაბარებას. მათი თქმით, ზოგადად, დაბალია ინტერესი ენის შესწავლის მიმართ და მოსწავლეები, მათი სოციალური მდგომარეობიდან გამომდინარე, უფრო პრაგმატულად უყურებენ ამ საკითხს.

„ენის სწავლის მოტივაცია დაკავშირებულია, თუ რაში გამოიყენებ. ჩემი მოსწავლეების დიდი ნაწილი თურქეთში მიდის სამუშაოდ. პირდაპირ საქართველოს ეკონომიკაზე დამოკიდებული ქართული ენის“

სწავლების მოტივაცია. სკოლის 5-10% ინტერესდება, რომ ქართული ენა დასჭირდება ცხოვრებაში, დანარჩენი გაკვეთილისთვის სწავლობს გარკვეულ ასაკამდე და შემდეგ იმასაც არ სწავლობს. ბოლოს რჩებიან ისეთი ბავშვები, ვინც სწავლობენ, რომლებსაც უნდათ, რომ უმაღლესში გააგრძელონ სწავლა. დანარჩენს ქართული ენის მიმართ აბსოლუტურად არ აქვს ინტერესი“.

„10 წელია ვმუშაობ ამ პროგრამით და ვხედავ, რომ ერთი პერიოდი ძალიან აღმასვლა იყო პოპულარიზაციის მხრივ, ინტერესის მხრივ, ახლა - ჩავარდნაა ისევ. ახლა უფრო პრაგმატულად უყურებენ ამას. უნდათ, ისწავლონ, ოღონდ ეს უნდა გამოიყენოს და ეს ნორმალურიცაა, ამიტომ სისტემაშიც სხვანაირად უნდა იმუშაოს, დაგვემოს რაღაცები“.

მასწავლებლის როლი და ჩართულობა თემის ცხოვრებაში

რესპონდენტები თანხმდებიან, რომ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის პროგრამით დასაქმებული დამხმარე მასწავლებლის როლი და ფუნქცია უფრო ფართოა, ვიდრე გაკვეთილის ჩატარება. მათი თქმით, გარდა კონტრაქტით განსაზღვრული პასუხისმგებლობებისა, არაფორმალურად უწევთ სკოლაში მიმდინარე ძალიან ბევრ პროცესში მონაწილეობა. დაწყებული განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროდან მიღებული დოკუმენტაციის თარგმნით, დასრულებული დირექტორის დახმარებით.

„მე ვიტყვი, რომ ჩვენი როლი ძალიან დიდია, ძალიან ბევრ რაღაცას ვაკეთებთ სკოლაში. დირექტორის დასაწერს ჩვენ ვწერთ. „დირექტორის ანგარიშით შედი ის გააკეთე, ინფორმაცია, მოვიდა, გადათარგმნე, აუხსენი“. თვითშეფასების დრო მოდის, მასწავლებლები, რა თქმა უნდა, ქართულად ვერ იგებენ და „მოდი, თვითშეფასებაში დაეხმარე“. ყველაფერში ვეხმარებით სკოლას, ყველაფერში. წიგნების რესურსცენტრიდან წამოღებაც კი, სკოლა გვავალდებულებს და ჩვენც, რა თქმა უნდა, ბავშვების გამო ვაკეთებთ. კი არ გვევალება, მაგრამ ვაკეთებთ, რა ვქნათ“.

დისკუსიის მონაწილეები საკუთარ თავს თემის ცხოვრებაში მნიშვნელოვან აქტორებად განიხილავენ. ცდილობენ, აქტიურად ჩაერთონ ისეთ საკითხებშიც, რომლებიც პირდაპირ არ უკავშირდება სასწავლო პროცესს.

„გარდა დამხმარე მასწავლებლების ფუნქციისა, რომ ვატარებთ გაკვეთილებს, 8 წელია ვცხოვრობთ ადგილობრივ თემში. მე შემძლია თბილისში წამოვიდე და ვიარო ყოველდღე, მაგრამ მე მენანება ჩემი თავისუფალი დრო, რადგან ვფიქრობ, რომ იქ ცხოვრებით უფრო მეტს ვაკეთებ მათთვის. მე შემძლია ჩავატარო ჩემი 4 გაკვეთილი და წავიდე სახლში და დამთავრდა. მაგრამ ვნახე, რომ მართო მოსწავლეებს კი არა, თემს სჭირდებოდა იქ დახმარება - არ ჰქონდათ სტადიონი, ჩვენ მოვითხოვეთ და ახალი სტადიონი ავაშენეთ, არ ჰქონდათ ნაგვის ურნები, მოვითხოვეთ და ნაგვის ურნები დავაყენეთ სოფელში, არ ჰქონდათ სუფთა წყალი, რომელოზეც ვმუშაობთ ახლა; არ იყო ახალგაზრდული ცენტრი, რომელიც გამოგვიყო მერამ, რომ ვთხოვეთ; ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს ჩვენს იქ ყოფნას და თანაცხოვრებას“.

რამდენიმე რესპონდენტმა გაიხსენა გამოცდილება, როდესაც ცდილობდნენ, ადრეულ ქორწინებასთან დაკავშირებით, მოსწავლესა და მის ოჯახს შორის მომრიგებლის როლი ეთამაშათ, რათა მოსწავლეებს არ შეეწყვიტათ სკოლაში სიარული. თუმცა, მათივე თქმით, თავად სკოლა დიდ როლს არ ასრულებს ამ პროცესში და მხარდაჭერა ამ საკითხებში არ იგრძნობა. რესპონდენტები ასევე აღნიშნავენ, რომ მსგავს შემთხვევაში ჩარევისა და განცხადების ფორმით სოციალური მუშაკებისათვის მიმართვის საშუალება მხოლოდ სკოლის დირექტორებს აქვთ, რაც ართულებს მათ ჩარევას.

„ნაადრევ ქორწინებაზეც ვიტყვი, ჰგონიათ სკოლაში სხვა მასწავლებელს, რომ ეს არ არის ჩემი საქმე, ძალიან ცუდად ვხდები ამ საკითხთან დაკავშირებით და ვახდენ ყოველთვის რეაგირებას და ვფიქრობ,

რომ სწორს ვაკეთებ, იმიტომ რომ, როდესაც მოსწავლე იჩაგრება, უბრალოდ, არ შეიძლება მშვიდად იყოს ადამიანი“.

„მქონდა ასეთი გამოცდილება, მე-11 კლასელ გოგოს ოჯახი არ უშვებდა სკოლაში. გავიგე, რომ მშობლები ათხოვებდნენ. დირექტორს ვთხოვე, წავსულიყავით იმ გოგოს ოჯახში. წავედით ერთხელ, ორჯერ, სამჯერ, მეოთხეჯერ - კინალამ გამაგდეს სახლიდან. აქედან მოსწავლე მირეკავდა ტირილით, რომ შენ თუ მიშველიო. დირექტორს ვთხოვე, დავეწროთ განცხადება სოციალურ მუშაკებთან, იქნებ რამე მოჰყვეს ამ ამბავს. მითხრა, შენ არავის იცნობ აქ, გადავილება ასეთი რაღაცებით, ჩვენ ქუჩაში ერთმანეთს რომ ვხედავთ, ასეთ რაღაცას ვერ გავუკეთებ ჩემს თანასოფლეულსო. რაც შეეხება სოც. მუშაკებს, მივმართე გარდაბნის ფილიალს, მივედი და მითხრეს, რახან სკოლის მოსწავლეა, თვითონ დირექტორმა უნდა დაწეროს განცხადებაო. ვერაფერი ვერ გავაკეთე და ორ თვეში მომივიდა ბარათი, ქორწილში მპატიყებდნენ“.

დისკუსიაზე ასევე გამოითქვა მოსაზრება, რომ სკოლის და დირექტორების მხარდაჭერა სოციალურადაც ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან თემში მათ გარკვეული წონა აქვთ. შესაბამისად, სწავლის მიტოვების თუ ადრეული ქორწინების საკითხებში, მასწავლებელთა თქმით, ამ რგოლების გულგრილობა დიდ პრობლემას ქმნის.

„ვფიქრობ, რომ თუ ჩვენ ვიბრძობლებთ და ჩვენ უკან დაგვიდგება დირექტორები, მხარს დაგვიჭერენ, ესე ვთქვათ, მათ სიტყვა თქმით ხალხში, ყველაფერი კარგად იქნება. მაგრამ დღეს ეს, სამწუხაროდ, ასე არ არის“.

„ბიჭების შემთხვევაში, თუ გაჭირვებული ოჯახია, უშვებენ სხვაგან სადმე სამუშაოდ, სკოლას ტოვებს და ეს სულ არ აინტერესებს სკოლას და დირექციას. მისი მხრიდან უნდა იყოს პირველივე რეაგირება, ანუ არ ხდება ამ პროცესის შესწავლა, ამ მოსწავლემ რატომ დატოვა სკოლა. გოგონების შემთხვევაში, იცით, რომ ადრეული ქორწინების პრობლემაა და ესეც სოციალურ პრობლემასთან არის დაკავშირებული. სკოლა კი უბრალოდ თვალს ხუჭავს“.

დისკუსიაზე აღინიშნა, რომ განათლების მიღება და ბოლომდე მიყვანა, როგორც მოსწავლეების, ისე მათი ოჯახების დიდ ძალისხმევას და, მათ შორის, მატერიალურ ხარჯებსაც უკავშირდება. ამდენად, ამ ჯგუფში მოტივაციის შენარჩუნებისა და გამომუშავების მთავარი სტრატეგია უნდა იყოს იმ ადამიანების დასაქმება და რეალიზება. მასწავლებლების თქმით, თემი რომ დაინახავს, რომ განათლება და გაწეული ძალისხმევა ფასდება, მეტი ადამიანი მოინდომებს განათლების ბოლომდე მიყვანას.

„არის ისეთი ოჯახებიც, რომლებიც ბოლო კაპიკამდე ხარჯავენ შვილისთვის. მაგრამ რა ხდება ამ შემთხვევაში, მშობელი, რომელიც საკუთარ ფინანსებს ხარჯავს განათლებაში და დებს ამ ინვესტიციას, ელოდება ძალიან დიდ შედეგს, რა ხდება, წარმატებული სტუდენტი ბრუნდება და სამსახურს ვერ პოულობს. ამის გამო, როდესაც შედეგს არ იღებს, შემდეგ ეს მოქმედებს პირდაპირ მოსწავლეებზე, მე ჩემი მაგალითიდან ვიცი“.

ორენოვანი დამხმარე მასწავლებლები იხსენებენ ისეთ შემთხვევებს, როდესაც თავად ხდებიან მოსწავლეებისთვის მისაბამი და ამან, შესაძლოა, გავლენა იქონიოს მათ მოტივაციაზე.

„ჩემმა მოსწავლეებმა, თავიდან მე რომ ჩამოვედი, მითხრეს, რომ ოჯახში ყველა გვეუბნება, „ნახეთ, რა კარგია, წავიდა, განათლება მიიღო და დაბრუნდა, დასაქმდა, კარგი შემოსავალიც აქვს“. ეს მე შევამჩნიე მოსწავლეებში, იმიტომ რომ ხედავენ, რომ ამდენ ფინანსებს და დროს ხარჯავენ სწავლაში და შედეგი რომ ვერ მიიღეს გარკვეულმა ადამიანებმა, შესაბამისად, იფიქრეს, რომ ამ ფულს დავდებ ბიზნესში და უფრო დიდი მოგება მექნება“.

ფოკუს-ჯგუფის მონაწილეთა ნაწილი ჩართულია სათემო ცენტრების მოწყობასა და მათ მუშაობაში. დისკუსიის მონაწილეები უთითებენ ამ ცენტრების განსაკუთრებულ როლსა და მნიშვნელობაზე თემის განვითარების საკითხში. მასწავლებელთა თქმით, ეს ცენტრები თავიანთი საქმიანობით ცდილობენ, ზოგად განათლებაში არსებული ნაკლოვანებების გამოსწორებას და განათლების ხარისხის გაუჯობსებას.

„2018-ში პირველი პროექტი დავწერეთ, ჩავაბარეთ, „ღია საზოგადოება საქართველოს“, გვყავდა 17 აბიტურიენტი 3 სოფლიდან. ერთი წლის განმავლობაში, ქართული ენის მასწავლებელი, მათემატიკის მასწავლებელი დადიოდა ჩვენთან, რომ მოემზადებინათ აბიტურიენტები. წარმოიდგინეთ, 17-ვემ ჩააბარა უნივერსიტეტში 100%-იანი შედეგებით. შარშან გვყავდა 4 აბიტურიენტი, რომლებიც ცენტრებში დადიოდნენ. ოთხივემ ჩააბარა უნივერსიტეტში, ოთხივემ 100%-იანი დაფინანსებით. მესამე წელია ვთანამშრომლობთ ისევ ამ ორგანიზაციასთან და ახლა 18 აბიტურიენტი გვყავს, 90% შედეგს მივიღებთ, დარწმუნებული ვარ.“

„დადებითად ვაფასებ, რასაც ვაკეთებ. სოფლებში, სათემო ცენტრები ძალიან მნიშვნელოვანია. სკოლაში იმდენი რესურსი არ არის, მაგრამ სათემო ცენტრში, ათასზე მეტი წიგნი მაქვს და თითქმის ყოველდღე აქ იყრიან ბავშვები თავს, კითხულობენ. სამი კომპიუტერი გვაქვს, პრინტერი გვაქვს. არამარტო პრობლემებზე, არამედ პრობლემების გადაჭრის გზებზე უნდა ვისაუბროთ.“

რესპონდენტებმა დისკუსიისას ისაუბრეს სათემო ცენტრების, ცალკეული პროექტების და დაფინანსებების შესახებ, რომლებსაც იღებენ, თუმცა, მათი თქმით, წამყვანი მოტივაცია აქ მომუშავე ახალგაზრდების მოხალისეობრივ საწყისებს ეფუძნება.

„ჩვენი პოლიტიკა საერთოდ შევიცვალეთ, როგორც ორგანიზაციის წევრები, ჩვენი 10-მდე მოხალისე ახალგაზრდა მასწავლებელი გვყავს, რომელიც ცენტრში მოხალისეობრივად სკოლის მერე ამზადებს გაკვეთილებისთვის, თავიანთი სპეციალობის მიხედვით.“

სათემო ცენტრის წარმომადგენლები საუბრობენ განსხვავებულ მიდგომებსა და თანამედროვე მეთოდებზე, რომლებსაც ისინი სწავლების პროცესში იყენებენ. მათი თქმით, მნიშვნელოვანია, ჯერ შეაყვარონ და გააცნონ ქვეყანა და ამაზე დაამყარონ შემდეგ ქართულის სწავლება.

„ჩვენ ჯერ ვცდილობთ შევიყვაროთ ჩვენი ქვეყანა, თურმე რა მრავალფეროვანია, რა ლამაზი ქვეყანაში ვცხოვრობთ და სრულფასოვანი მოქალაქეები ვართ. მერე, მეორე ნაბიჯი ჩვენთვის არის ქართული ენის სწავლა, იმიტომ რომ ინტერესი უნდა შევქმნათ ახალგაზრდებში. როცა სკოლაში დავიწყეთ მუშაობა, მანამდეც არასამთავრობო სექტორში ვმუშაობდით, ჩვენამდე სოფელში წელიწადში ერთი ან შეიძლება საერთოდ არ აბარებდნენ უნივერსიტეტში.“

მნიშვნელოვანია, ითქვას, რომ სათემო ცენტრების მუშაობაში ჩართული რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ თემთანაც ბევრი მუშაობა უწევთ ნდობის მოსაპოვებლად. აღნიშნავენ, რომ რიგ შემთხვევებში, ცენტრს სკეპტიკურად და ეჭვის თვალთ უყურებენ.

„რაც შეეხება ბიბლიოთეკებს და ცენტრებს. ჩემს შემთხვევაში, მე გარდაბანში ჩამოსული ვარ, იმდენი ნაცნობიც არ მყავს, ვინმეს ვთხოვო, იცი რა, მოდი, შენი გარაჟი მომეცი ბიბლიოთეკად ვაქციო. ამ შემთხვევაში ჩვენ დაქირავებული გვაქვს ობიექტი, ფულს ვიხდით ყოველთვიურად. სოფლის ცენტრში გამჭვირვალე, მთლიანად შუშაა, ზაფხულში მზე პირდაპირ გვირტყამს, მაგრამ ვერ გავბედე აქამდე, რომ ფარდა მაინც მქონდეს. იმიტომ რომ გოგოები და ბიჭები შემოდიან, მე-9, მე-11 კლასელები, ხალხი რას იფიქრებს, მასწავლებელმა შეიყვანა გოგოები, ბიჭები, აინტერესებთ, ნეტა რას აკეთებს იქ. ამის შიშით, თქვენ წარმოიდგინეთ, ფარდაც ვერ ჩამომიკიდია ფანჯარაზე. გაივილიან, გამოივილიან, გამოაღებენ კარს, შემოიხედავენ, აინტერესებთ, რას აკეთებს ეს მასწავლებელი. პოლიტიკური ამბავია თუ არა, მართლა სწავლობენ თუ არა. ეჭვით გვიყურებენ.“

დასკვნები და რეკომენდაციები

წინამდებარე თავში წარმოდგენილი დასკვნები, სამაგიდე კვლევის, ინტერვიუებისა და ფოკუს-ჯგუფის შედეგად მიღებულ ინფორმაციას ეყრდნობა. შეჯამებულია ზოგადი და უმაღლესი განათლების საფეხურზე, ეთნიკური უმცირესობებისათვის განათლების ხელმისაწვდომობასთან დაკავშირებული ყველა ძირითადი საკითხი.

მიგნებები

ეთნიკური უმცირესობების განათლების პოლიტიკის გამოწვევები

2005 წლიდან დღემდე, ზოგადი და უმაღლესი განათლების სისტემაში ბევრი გამოწვევა რჩება, მათ შორის, სკოლის მასწავლებელთა კვალიფიკაცია და კადრების დეფიციტი, ასევე, სახელმძღვანელოების და სხვა სასწავლო რესურსის შექმნისა და თარგმნის საკითხი. არაქართულენოვან სკოლებში განსაკუთრებით თვალსაჩინოა მოსწავლეთა მიერ სკოლის მიტოვება და ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე ჩაჭრა. უმაღლეს განათლებაში კი პრობლემად რჩება „1+4“ ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის კურსდამთავრებულთა სწავლის დასრულების და დასაქმების დაბალი მაჩვენებელი.

ეროვნული სასწავლო გეგმა

2005 წლიდან დღემდე, ზოგადი განათლების საფეხურებისთვის სამი ეროვნული სასწავლო გეგმა შეიქმნა. აღსანიშნავია, რომ მისი ვერცერთი ვერსია ვერ ან მხოლოდ ნაწილობრივ დაინერგა არაქართულენოვან სკოლებში. ყოველ ჯერზე, პრობლემა იყო ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისი სახელმძღვანელოების და დამხმარე რესურსების თარგმნა სომხურ, რუსულ და აზერბაიჯანულ ენაზე. დღესაც, არაქართულენოვან სკოლებში, სასწავლო პროცესში გამოყენებული სახელმძღვანელოები, არ შეესაბამება ქვეყანაში მოქმედ 2018-2024 წლის ეროვნულ სასწავლო გეგმას.

„ახალი სკოლის“ მოდელი

2019 წელს, „ზოგადი განათლების რეფორმის“ ფარგლებში შემუშავდა „ახალი სკოლის მოდელი“, რომლის მიზანიც, სკოლებში სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუმჯობესება და ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის ხელშეწყობაა. სკოლის მხარდაჭერი ჯგუფი, მასწავლებლებთან ერთად ქმნის სასკოლო სასწავლო გეგმას.

ინტერვიუებზე და განხილულ დოკუმენტაციაზე დაყრდნობით, თვალსაჩინოა, რომ ინფორმაცია „ახალი სკოლის მოდელის“ კონცეფციის და სამოქმედო გეგმის შესახებ, მწირია. განათლების მკვლევრებისთვის ჭირს, ერთი მხრივ, მნიშვნელოვანი სიახლის დანახვა ამ მოდელში, მეორე მხრივ, იმის განსაზღვრა, თუ რას ეყრდნობა „ახალი სკოლის მოდელის“ კონცეფცია, რამდენად არის შესწავლილი სკოლებში არსებული სიტუაცია და საჭიროებები.

ბუნდოვანია ამ მოდელის პილოტირების პროცესიც, თუ რა პრინციპით განისაზღვრა ჩართული სკოლები, ასევე, რამდენად იძლევა პილოტირების შედეგები, ამ მოდელის საქართველოს სხვადასხვა საჭიროების სკოლაში დანერგვის საშუალებას.

ინფორმაციის სიმწირე, სამოქმედო გეგმის და პილოტირების შედეგების არარსებობა, განათლების მკვლევრებს უქმნის შთაბეჭდილებას, რომ პროცესი დაწყებულია საკითხის სიღრმისეული შესწავლის, დისკუსიის და დაინტერესებული მხრეების ჩართულობის გარეშე.

სახელმძღვანელოები

ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები, ზოგადი განათლების საფეხურზე რესურსებზე წვდომის თვალსაზრისით, სხვადასხვა პრობლემის წინაშე დგანან. აღსანიშნავია, რომ 2005 წლიდან დღემდე, სკოლებს თითოეული ეროვნული სასწავლო გეგმის შექმნის ეტაპზე, დროულად მიწოდებული სახელმძღვანელოები არ ჰქონიათ. დღესაც, 2018-2024 წლის ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისი არაქართულენოვანი სახელმძღვანელოები თარგმანის დაბალი ხარისხის გამო, სკოლებისათვის ხელმისაწვდომი არ არის.

ამ ეტაპზე სწავლებაში გამოყენებული, ქართული ენიდან ნათარგმნი სხვადასხვა საგნის სახელმძღვანელოები დაბალი ხარისხისაა. ხოლო ე.წ. „ბილინგვურ სახელმძღვანელოებში“ ქართულ ენაზე არსებული მასალის 30%, მასწავლებელთა დაბალი კომპეტენციის გამო, მოსწავლეებისათვის დაუძლეველი რჩება, რაც უარყოფით გავლენას ახდენს სწავლის შედეგებზე.

მშობლიური ენისა და ლიტერატურის სახელმძღვანელოები კი, აზერბაიჯანულ და სომხურ ენებზე, წლების განმავლობაში, მეზობელი ქვეყნებიდან შემოდის. ისინი არ შეესაბამება ქვეყანაში მოქმედ ეროვნულ სასწავლო გეგმას და სტანდარტებს. აღნიშნული საკითხი განათლების სისტემისთვის, დღემდე გადაუჭრელი პრობლემაა.

აღსანიშნავია ისიც, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სასკოლო სახელმძღვანელოები, უმეტესად არ ასახავს ქვეყანაში არსებულ ეთნიკურ, კულტურულ და რელიგიურ მრავალფეროვნებას.

ბილინგვური განათლება

საქართველოს განათლების სისტემაში, მულტილინგვურ (ბილინგვური) განათლების დანერგვაზე მსჯელობა 2006 წლიდან იწყება. 2009 წელს შემუშავდა მულტილინგვური სწავლების ხელშემწყობი პროგრამა, რომელიც მიზნად ისახავდა მოსწავლისათვის მშობლიური ენის შენარჩუნების პარალელურად, სახელმწიფო ენის შესწავლის შესაძლებლობას. არაქართულენოვანი სკოლების ნაწილში, საპილოტე პროგრამის განხორციელების მიუხედავად, პროგრამა აღარ დანერგილა. 2011 წლიდან ამ მიმართულებით მუშაობა წყდება, ყოველგვარი შეფასებისა და ანალიზების გარეშე. 2012 წელს კი, მხოლოდ ე.წ. „ბილინგვური სახელმძღვანელოების“ შემუშავებით შემოიფარგლა. კვლევის ფარგლებში გაანალიზებული დოკუმენტების და ჩატარებული ინტერვიუების საფუძველზე, ბილინგვური განათლების დანერგვის ხელისშემშლელი ფაქტორი, განათლების სისტემის არასათანადო მზაობა, გრძელვადიანი ხედვის არარსებობა, მასწავლებელთა დაბალი კომპეტენცია, სასწავლო და მეთოდური რესურსების სიმწირე და შესაბამისი სახელმძღვანელოების არარსებობა იყო. მხოლოდ სახელმძღვანელოს მომზადება კი, მეთოდოლოგიურად „გაუმართავი და გაუმართლებელი“ ნაბიჯი იყო, რაც, არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლებს და მოსწავლეებს სწავლის პროცესს დღესაც ურთულებს.

აღსანიშნავია, რომ კვლევაში მონაწილე ყველა ჯგუფი ბილინგვურ განათლებას, მის სხვადასხვა მოდელებზე მსჯელობას და დანერგვის შესაძლებლობას, დღეს კვლავ მნიშვნელოვან საკითხად განიხილავს.

ქართული ენის სწავლება

ქართული ენის სწავლების პოლიტიკა რომ მეტ მკაფიო ხაზს საჭიროებს, ამას აღნიშნავენ როგორც განათლების მკვლევრები, ისე უშუალოდ პოლიტიკის განხორციელებაში ჩართული პირები. ეს საკითხი მოიცავს რამდენიმე მიმართულებას - სკოლებში ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლებას, საჯარო მოხელეებისთვის ქართული ენის სწავლებას, ქართული ენის ცოდნის დონის დამდგენი ტესტის შემუშავებას.

ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების სირთულეები დაკავშირებულია მასწავლებლების ენობრივ კომპეტენციებთან და სასწავლო მასალებზე წვდომასთან. ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელოები კვლევაში მონაწილე განათლების მკვლევართა და მასწავლებელთა შეფასებით, სირთულეს ქმნის ენის ცოდნის თვალსაზრისით. ვინაიდან სახელმძღვანელოები დონეების მიხედვით უნდა განისაზღვროს და არა კლასების მიხედვით, მაღალი კლასის მოსწავლეებისათვის კი, ვისაც უკეთესი ენობრივი კომპეტენცია აქვს, თემატურად უინტერესოა. ასევე ნაკლებადაა ყურადღება გამახვილებული კულტურული მრავალფეროვნების საკითხების და ადგილობრივი კონტექსტის შესახებ.

„არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების პროგრამა“, რომელიც აერთიანებს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს გასულ წლებში მოქმედ პროგრამებს, ქართული ენის სწავლების თვალსაზრისით, 2009 წლიდან დღემდე, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კომპონენტია, თუმცა გაწეული ძალისხმევა და პროგრამაში ჩართულ მასწავლებელთა რაოდენობა საკმარისი არ არის სისტემურ დონეზე ცვლილებების განსახორციელებლად. პროგრამის ფარგლებში დასაქმებული დამხმარე მასწავლებლების ფუნქცია კი ბევრად უფრო ფართოა, ვიდრე სახელმწიფო ენის სწავლებაა. კვლევის შედეგებიდან ჩანს, რომ განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია დამხმარე მასწავლებლებისთვის, მასწავლებლის სტატუსის მინიჭების და სკოლაში დასაქმების გრძელვადიანი გეგმის შემუშავება, განსაკუთრებით კი, ამ სკოლებში არსებული საკადრო დეფიციტის ფონზე.

რაც შეეხება საჯარო მოხელეებისათვის ქართული ენის სწავლებას, ზურაბ ჭვანიას სახელობის სახელმწიფო ადმინისტრირების სკოლის ფარგლებში, ყველა მსურველს აქვს შესაძლებლობა, ადგილობრივი ენის ცენტრებისა და მობილური ჯგუფების მეშვეობით შეისწავლოს ქართული, თუმცა განათლების მკვლევრები და პოლიტიკის განმახორციელებლებიც აღნიშნავენ, რომ ამ ჯგუფს ჯერ კიდევ არ აქვს სათანადო მოტივაცია, ისწავლოს ქართული ენა.

ამ მიმართულებით, როგორც ქვეყანაში ენის ცოდნის ფაქტობრივი მდგომარეობის დასადგენად, ისე პოლიტიკის დასაგეგმად, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხია ქართული ენის დამდგენი, ევროპული ჩარჩოს შესაბამისი ტესტის შექმნა. ინტერვიუებზე დაყრდნობით, უნდა აღინიშნოს, რომ ენის ტესტის შექმნის საკითხი ახლო წარსულში საკმაოდ აქტუალურად იდგა დღის წესრიგში, თუმცა ამ ეტაპზე, გაწეული სამუშაოების მიუხედავად, პროცესი შეჩერებულია. ბუნდოვანია, გაგრძელდება თუ არა ეს საქმიანობა და რომელი უწყება იქნება მის დანერგვაზე პასუხისმგებელი.

მიუხედავად იმისა, რომ ყველა სამიზნე ჯგუფი აღნიშნავს ქართული ენის სწავლების პრიორიტეტულობას და ამასთანავე, ცალკეული პროგრამების ეფექტიანობას, სისტემური და გრძელვადიანი ხედვის არარსებობა ამ პროცესს აბრკოლებს. სახელმწიფო ენის ცოდნის პოლიტიკა დღესაც არ არის მკაფიოდ განსაზღვრული და განათლების მკვლევართა აზრით, სასწავლო რესურსების შექმნის პარალელურად, მნიშვნელოვანია ქართული ენის სწავლების საკითხის წინ წამოწევა და უზრუნველყოფა.

მასწავლებლები

არაქართულენოვან სკოლებში, მასწავლებლებთან დაკავშირებით, სხვადასხვა სახის გამოწვევაა და მნიშვნელოვანი სხვაობაა ქართულენოვან სკოლებთან შედარებით, როგორც კვალიფიკაციის, ასაკის, განათლების ხარისხის, სერტიფიცირების, შეთავაზებულ სერვისებში ჩართვის და სქემის ფარგლებში არსებული მასწავლებელთა საფეხურების გადანაწილების თვალსაზრისით.

ხშირად, ერთი მასწავლებელი სკოლაში ხუთ და მეტ საგანს ასწავლის, ამასთანავე, მათ უმეტესობას არ აქვს ჩაბარებული პროფესიული უნარების გამოცდა და არ არის სერტიფიცირებული. მოქმედ მასწავლებელთა ნახევარზე მეტი კი, „მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების და კარიერული წინსვლის სქემაში“ პრაქტიკოსი მასწავლებლის სტატუსის მქონეა, რაც სქემის მიხედვით ყველაზე დაბალ საფეხურია.

ზემოთ ჩამოთვლილი საკითხების შესწავლისას, მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინება, რომ არაქართულენოვანი მასწავლებლებისათვის ნაკლებად არის ხელმისაწვდომი მშობლიურ ენაზე მეთოდური რესურსები და ტრენინგები. ასევე ნაკლებად არიან ინფორმირებულნი მათ მშობლიურ ენაზე, სისტემაში განხორციელებული ცვლილებებისა და მოთხოვნების შესახებ.

არაქართულენოვანი მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებას დაბრკოლებას უქმნის პროფესიული უნარების გამოცდების ინსტრუქციის მშობლიურ ენაზე არარსებობა. 2005 წლიდან დღემდე, სისტემაში განხორციელებული ხშირი ცვლილებები და არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლებისათვის გადავადების, ან სხვაგვარი გზით ჩართვის პრაქტიკების არსებობა. მათ მიმართ წაყენებული შეუსაბამო მოთხოვნები და გრძელვადიანი ხედვის არარსებობა, მოქმედებს მათ მოტივაციაზე, რომ აქტიურად ჩაერთონ პროფესიული განვითარების აქტივობებში. განსაკუთრებით პრობლემური ზემოთ ჩამოთვლილი საკითხების ფონზე, არაქართულენოვან სკოლებში ახალი კადრების დასაქმების და პროფესიაში შესვლის საკითხია.

სკოლის გაცდენა და სწავლის მიტოვება

დღემდე, განათლების სისტემისთვის გამოწვევად რჩება არაქართულენოვან სკოლებში მოსწავლეთა განათლებაში ჩართულობის მაჩვენებელი, რომელიც მკვეთრად ჩამორჩება ქართულენოვანი სკოლების მაჩვენებლებს. გაცდენა და სწავლის მიტოვება, ძირითადად, მოსწავლეთა შრომას და დასაქმებას უკავშირდება. ეკონომიკური ფაქტორების გათვალისწინებით, არაქართულენოვან მოსწავლეთა დიდ ნაწილს უწევს მუშაობა ოჯახში, ან ოჯახთან ერთად, სხვა სოფლებსა და ქალაქებში, ან საზღვარგარეთ. სწავლის საფეხურის ზრდასთან ერთად სწავლის მიტოვების მაჩვენებელიც იზრდება. მდებდრობითი სქესის მოსწავლეთა შემთხვევაში, სწავლის მიტოვების მიზეზი უმეტესად ადრეული ქორწინებაა. აღნიშნულ გარემოებას დირექტორებისგან, მასწავლებლებისგან და მშობლებისგან, სხვადასხვა მიზეზით, სათანადო ყურადღება არ ექცევა.

მიუხედავად იმისა, რომ განათლების პოლიტიკის განმახორციელებელთა თქმით, „ახალი სკოლის“ მოდელი მოიაზრებს ადგილობრივი საჭიროებების გათვალისწინებას სასწავლო პროცესთან მიმართებით. კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით, მაინც შეიძლება ითქვას, რომ ამ მიმართულებით არ ჩანს პრობლემის გადაჭრის მკაფიო ხედვა.

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამა („1+4“)

2009 წელს ეთნიკური უმცირესობებისთვის, უმაღლეს განათლებაზე ხელმისაწვდომობის გაზრდის მიზნით, შეიქმნა ქართულ ენაში მომზადების პროგრამა (ე.წ. „1+4“). ამ პროგრამით, სომხურენოვან და აზერბაიჯანულენოვან აბიტურიენტებს შესაძლებლობა აქვთ ზოგადი უნარების გამოცდა მშობლიურ ენაზე ჩააბარონ და უნივერსიტეტში ქართულ ენაში მომზადების ერთწლიანი პროგრამის დასრულების შემდეგ, სწავლა განაგრძონ საბაკალავრო საფეხურზე.

აღსანიშნავია, რომ ეს პროგრამა თავდაპირველად შემუშავებული იყო, როგორც დროებითი მექანიზმი და მისი მოქმედების ვადად, 2018-2019 სასწავლო წელი განისაზღვრა. საშეღვათო პოლიტიკის 10 წლიანი ვადა, იმით იყო განპირობებული, რომ ზოგადი განათლების სფეროში განხორციელებული ცვლილებები, არაქართულენოვან სკოლებში სწავლის ხარისხს აამაღლებდა და მოსწავლეები შეძლებდნენ მისაღები გამოცდის ქართულ ენაზე ჩაბარებას. თუმცა, 2009 წელს განათლების სისტემაში არსებული პრობლემები, დღესაც გამოწვევად რჩება არაქართულენოვან სკოლებში. სწავლების დაბალი ხარისხი, ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლება და მასწავლებელთა კვალიფიკაცია გავლენას ახდენს მოსწავლეთა დაბალ შედეგებზე და მომდევნო საფეხურზე სწავლის გაგრძელების მაჩვენებელზე.

კვლევაში მონაწილე ყველა სამიზნე ჯგუფი აღნიშნავს ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დადებით შედეგს - ქართული ენის სწავლის და ინტეგრაციის მიმართულებით. მათი თქმით, თანამიმდევრული განათლების პოლიტიკის შემთხვევაში, პროგრამამ, შესაძლოა, კიდევ უფრო მეტი შედეგი მოუტანოს სისტემას.

განათლების პოლიტიკის განმახორციელებლები და განათლების მკვლევრები ქართულ ენაში მომზადების პროგრამას, მიუხედავად განსაზღვრული ვადის ამოწურვისა, უმაღლეს განათლებაზე ხელმისაწვდომობის თვალსაზრისით, დღესაც უალტერნატივოდ მიიჩნევენ.

სტაჟირება და დასაქმება

2014 წლიდან საქართველოში საჯარო დაწესებულებებში სტაჟირების პროგრამა ამოქმედდა. აღსანიშნავია, რომ 2017 წლამდე პროგრამა არ იყო სათანადოდ ინკლუზიური და არ ითვალისწინებდა ეთნიკური უმცირესობების ჩართვის ხელშეწყობას. ამ პროცესში მონაწილეობის შესაძლებლობა მაშინ გაჩნდა, როცა ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის სტუდენტებისთვის, შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში სახელმწიფო მინისტრის აპარატმა სტაჟირების პროგრამის კონცეფცია წარმოადგინა. „1+4“ პროგრამის სტუდენტებსა და კურსდამთავრებულებს საშუალება მიეცათ, სტაჟირება გაეკლოთ საჯარო უწყებებში, განსაზღვრული კვოტით. კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით, შეიძლება ითქვას, რომ ეს გამოცდილება ნაკლებად წარმოადგენს დასაქმების შესაძლებლობას. სტაჟირების ეტაპზეც კი პრობლემურია, მიმღები ორგანიზაციების მზაობა, ამ სტუდენტების პროცესებში ჩასართავად.

ზოგადად, კურსდამთავრებულთა დასაქმების საკითხი დღემდე მნიშვნელოვანი გამოწვევაა. რისი მიზეზიც, ერთი მხრივ, პროცესის არჩევის შესაძლებლობების შესახებ ნაკლები ინფორმირებულობა, მეორე მხრივ, ვაკანსიების ნაკლებობა და სასკოლო საფეხურზე მიღებული არასათანადო განათლების ხარისხია.

იდენტობა და ინტეგრაცია

კვლევაში ჩართული ყველა სამიზნე ჯგუფი აღიარებს განათლების როლს იდენტობის ჩამოყალიბების და ინტეგრაციის პროცესში. თუმცა კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით, თვალსაჩინოა სამიზნე ჯგუფების განსხვავებული ხედვები, როგორც ცნებების, ისე პროცესების აღქმის კუთხით. განათლების პოლიტიკის განმახორციელებლები იდენტობის საკითხზე მსჯელობისას, მას ინტეგრაციას

უკავშირებენ. რომელიც, თავის მხრივ, მათთვის სახელმწიფო ენის სწავლებასთანაა გაიგივებული. განათლების მკვლევრები, ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის განმახორციელებლები და მასწავლებლები, იდენტობის ფორმირების და ინტეგრაციის საკითხებში, სახელმძღვანელოს მნიშვნელოვან როლზე თანხმდებიან. კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით შეიძლება ითქვას, რომ სახელმძღვანელოები, ერთი მხრივ, არაქართულენოვან მოსწავლეებს აბრკოლებს, შეინარჩუნონ იდენტობა და, ამავე დროს, ქვეყნის ნაწილად იგრძნონ თავი. ხოლო ქართულენოვანი მოსწავლეებისათვის, ეთნიკური უმცირესობების შესახებ მიწოდებული ინფორმაცია და არასაკმარისი მუშაობა ამ მიმართულებით, ორმხრივად აფერხებს ინტეგრაციის პროცესს.

მნიშვნელოვანია ითქვას, რომ მკვლევრების და ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის განმახორციელებელთა ნაწილი, საუბრობს „1+4“ პროგრამის სტუდენტებში, იდენტობის შესახებ დაწყებულ მსჯელობაზე. აქვე აღსანიშნავია ისიც, რომ ეს პროცესი განათლების პოლიტიკის განმახორციელებლებისთვის, მხედველობის მიღმა დარჩენილი.

რეკომენდაციები

წინამდებარე თავში წარმოდგენილია რეკომენდაციები ეთნიკური უმცირესობებისადმი მიმართული განათლების სისტემის დახვეწისა და ხელმისაწვდომობის ზრდის მიმართულებით. რეკომენდაციები ეფუძნება კვლევის ფარგლებში სხვადასხვა სამიზნე ჯგუფთან ჩატარებულ სიღრმისეულ ინტერვიუებსა და ფოკუს-ჯგუფზე წარმოდგენილ ხედვებს.

ერთიანი სისტემური ხედვა - მნიშვნელოვანია ერთიანი ხედვის ჩამოყალიბება იმის შესახებ, თუ რას ისახავს მიზნად ეთნიკური უმცირესობებისადმი მიმართული პოლიტიკა და როგორ მიდის ამ მიზნამდე. მათი თქმით, მნიშვნელოვანია სისტემური ხედვა, რომელშიც ყველა ჩართული რგოლი და მხარე იქნება გათვალისწინებული. ასეთი ხედვის არარსებობა, რესპონდენტთა აზრით, აფერხებს პროცესების ეფექტიანობას და „დროის ფუჭად კარგვას“ ჰგავს.

პოლიტიკის მდგრადობა - განათლების პოლიტიკა საჭიროებს მეტ მდგრადობასა და სისტემურობას. სასურველია, ისე იყოს განსაზღვრული განათლების სტრატეგია, რომ განაწილდეს მოვალეობები და პასუხისმგებლობები, „მინისტრების ცვალებადობამ“ და არჩევნებმა აღარ დააზარალოს ეს პროცესები.

კვლევებზე დაფუძნებული პოლიტიკა - ყველა სამიზნე ჯგუფი თანხმდება, რომ მნიშვნელოვანია, ზოგადად, განათლების სისტემაში და, მით უმეტეს, ეთნიკური უმცირესობების მიმართ განათლების პოლიტიკის დაგეგმვა კვლევებს ეფუძნებოდეს, რათა შექმნილი სტრატეგიები, ამოცანები და გადაწყვეტილებები ადგილზე არსებულ საჭიროებებს პასუხობდეს.

პროცესების კოორდინაცია - ყველა ჩართული მხარე აღნიშნავს, რომ გარდა ერთიანი პოლიტიკის შემუშავებისა, სამოქმედო გეგმის შექმნისას მნიშვნელოვანია, გაიწეროს ვის ეკისრება პროცესების კოორდინაცია და მონიტორინგი. მათი თქმით, „პულსზე ხელის ჭერა“ უფრო ეფექტიანს გახდის პოლიტიკას და მისი შედეგები უფრო მალე აისახება სამიზნე ჯგუფზე.

სტრატეგიის არსებობა - კვლევაში ჩართულმა ყველა სამიზნე ჯგუფმა აღნიშნა, რომ პოლიტიკის განსაზღვრისა და დადგენის შემდეგ, მნიშვნელოვანია, გაიწეროს სტრატეგია და სამოქმედო გეგმა, რომლითაც განისაზღვრება ჩართული მხარეები, პასუხისმგებლობები და ვადები. მათი თქმით, ეს გააჩენს განათლების პოლიტიკის „ფრაგმენტულობის“ გადალახვის შესაძლებლობას და ამ პოლიტიკას უფრო ეფექტიანს გახდის.

ადგილობრივი აქტორების ჩართულობა - ყველა სამიზნე ჯგუფი თანხმდება, რომ მნიშვნელოვანია, ეთნიკური უმცირესობების განათლების პოლიტიკის დაგეგმვისა და განხორციელების ნაწილში, სახელმწიფომ უფრო აქტიურად ჩართოს მუნიციპალიტეტი, ადგილობრივი ორგანიზაციები და სათემო აქტორები.

მიზნობრივი პროგრამები - გამოითქვა რეკომენდაცია არსებული მიზნობრივი პროგრამების განვითარების და შექმნის შესახებ, რომლებიც კონკრეტული პრობლემების გადაჭრაზე იქნება მიმართული. მათი თქმით, გრძელვადიან მიზანზე მიმართული პოლიტიკის პარალელურად, ასეთი პროგრამები და აქტივობები არის საშუალება, სწრაფად აღმოიფხვრას კონკრეტული გამოწვევები.

საკადრო პოლიტიკა - აუცილებელია შეფასდეს ზოგად განათლებაში არსებული საკადრო პოლიტიკის გამოწვევები და დაიგეგმოს მისი გადაჭრის გრძელვადიანი სტრატეგია არაქართულენოვანი სკოლებისათვის. გადაწყდეს, როგორ პასუხობს სახელმწიფო მასწავლებელთა დეფიციტის, დაბერებისა და დაბალი კვალიფიკაციის პრობლემებს. ამასთანავე, როგორ უზრუნველყოფს სკოლაში ახალი კადრების შესვლის სისტემურობას. რესპონდენტთა თქმით, მნიშვნელოვანია „1+4“ პროგრამის კურსდამთავრებულების ზოგადი განათლების პროცესებში ჩართვის, მექანიზმებისთვის მეტად სისტემური ხასიათის მიცემა და ხელშეწყობა.

სტაჟირება და დასაქმება - რესპონდენტთა თქმით, მნიშვნელოვანია დასაქმების პოლიტიკაში სახელმწიფოს როლი სტრატეგიული დაგეგმვის და მხარდაჭერის მიმართულებით. რაც გულისხმობს, ერთი მხრივ, თემში არსებული საჭიროებების შესაბამისი საკადრო რესურსის შექმნას და მეორე მხრივ, ორგანიზაციების მომზადებას, კადრების რეალური დასაქმების შესაძლებლობისთვის.

არაფორმალური განათლება - მნიშვნელოვანია, სკოლის, როგორც სოციალური ცვლილებების სივრცედ ქცევა და არაფორმალური განათლების წახალისება სკოლებში; არაქართულენოვანი სკოლების შეზღუდული რესურსების პირობებში, ეს, ერთი მხრივ, მოსწავლეებისთვის უნარ-ჩვევების განვითარების და მოტივაციის ზრდის, მეორე მხრივ კი, მშობლების ჩართვის შესაძლებლობაა.

ბილინგვური განათლება - კვლევაში ჩართული ყველა სამიზნე ჯგუფი აღნიშნავს, რომ ბილინგვური განათლების დანერგვა, არსებული გამოწვევების გადაჭრის ერთ-ერთი გზაა. მნიშვნელოვანია, ერთი მხრივ, არსებული გამოცდილების გათვალისწინებით, ბილინგვური განათლების მოდელის შერჩევა, მასწავლებლებლების გადამზადება, შესაბამისი რესურსების და სახელმძღვანელოების მომზადება.

სახელმძღვანელოები და რესურსები - ყველა სამიზნე ჯგუფი თანხმდება, რომ მნიშვნელოვანია, სწრაფად გადაიჭრას სასწავლო რესურსებთან დაკავშირებული პრობლემები. გაუმჯობესდეს სახელმძღვანელოების ხარისხის, თარგმანის და სხვა სასწავლო დამხმარე მასალის არარსებობის საკითხი. ასევე აღინიშნა, მასწავლებლებისათვის მშობლიურ ენაზე მეთოდური რესურსების შექმნის აუცილებლობა.

საგანმანათლებლო ინფრასტრუქტურა - ყველა სამიზნე ჯგუფი თანხმდება, რომ მნიშვნელოვანია სკოლის ინფრასტრუქტურის გაუმჯობესება. ასევე, ბიბლიოთეკების განახლება, თანამედროვე რესურსით და ტექნოლოგიებით უზრუნველყოფა.

მშობლებთან მუშაობა - გამოითქვა რეკომენდაცია, რომ განათლების პოლიტიკის ეფექტიანობისთვის მნიშვნელოვანია, დაიგეგმოს და ჩატარდეს ისეთი ღონისძიებები, რომლებიც მეტად ჩართავს მშობლებს სასწავლო პროცესში, თუმცა, რესპონდენტთა თქმით, აუცილებელია, ეს ღონისძიებები ითვალისწინებდეს ადგილობრივ კონტექსტს.

დირექტორები - რესპონდენტთა რეკომენდაცია ასევე შეეხება არაქართულენოვანი სკოლების დირექტორებთან მუშაობის მნიშვნელობას; მათ პროფესიულ განვითარებას და მოტივაციის ამაღლებას სასკოლო პროცესების უფრო ეფექტიანად წარმართვისთვის. ასევე აღინიშნა დირექტორების როლი და პასუხისმგებლობა, სკოლაში მიმდინარე პროცესების ღიაობისა და გამჭვირვალობის თვალსაზრისით.

სახელმწიფო ენის პოლიტიკა - გამოითქვა რეკომენდაცია, რომ მნიშვნელოვანია მკაფიოდ განისაზღვროს ქვეყანაში სახელმწიფო ენის პოლიტიკა. უნდა გაჩნდეს განათლების პოლიტიკასა და ენის პოლიტიკას, ასევე, უწყებებს შორის ზმა და მათზე მკაფიოდ გადანაწილდეს პასუხისმგებლობები.

1+4 ქართული ენის სწავლების საგანმანათლებლო პროგრამა - ყველა სამიზნე ჯგუფი თანხმდება ქართული ენის საგანმანათლებლო პროგრამის მნიშვნელობაზე, როგორც ქართული ენის სწავლების, ისე ინტეგრაციის თვალსაზრისით. გამოითქვა რეკომენდაცია პროგრამის გაგრძელების და სახელმწიფოს მხრიდან უფრო სისტემური მხარდაჭერის შესახებ.

იდენტობა და ინტეგრაცია - განათლების მკვლევრები და ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის განმახორციელებლები, აღნიშნავენ, რომ მნიშვნელოვანია სახელმწიფომ განსაზღვროს, თუ როგორი მოქალაქე უნდა აღზარდოს სისტემამ. შედგომ, ამ ხედვის შესაბამისად შექმნას სახელმძღვანელოები და დაგეგმოს აქტივობები, როგორც არაქართულენოვანი, ისე ქართულენოვანი მოსწავლეებისათვის და სტუდენტებისთვის. ასევე გამოითქვა რეკომენდაცია, სამოქალაქო იდენტობის ჩამოყალიბების და თვითგამორკვევის მიმართულებით, აზერბაიჯანული თემის ახალგაზრდებში დაწყებული პროცესების შესწავლის და ხელშეწყობის შესახებ.

თანაბარი ხელმისაწვდომობა - აღინიშნა, რომ განათლების პოლიტიკის დაგეგმვისას აუცილებელია ლოკალური კონტექსტისა და სოციალური და ეკონომიკური ფაქტორების გათვალისწინება. ყველა სამიზნე ჯგუფი აღნიშნავს, რომ სახელმწიფომ უნდა უზრუნველყოს ეთნიკური უმცირესობებისათვის ყველა საფეხურზე (სკოლამდელი, სასკოლო, პროფესიული და უმაღლესი განათლება) განათლების ხელმისაწვდომობა. მათი თქმით, მნიშვნელოვანია განათლებაზე ხელმისაწვდომობას უფრო სისტემური ხასიათი ჰქონდეს, ვიდრე დღეს აქვს.

დასკვნები

ეთნიკურ უმცირესობებზე მიმართული განათლების პოლიტიკის შედეგად, 2005 წლიდან დღემდე, გატარებული რეფორმები და ცვლილებები, ზოგადი და უმაღლესი განათლების მიმართულებით, ვერ უზრუნველყოფს ეთნიკური უმცირესობებისათვის განათლების თანაბარ ხელმისაწვდომობას. სისტემაში განხორციელებული ცვლილებები არ პასუხობს არსებულ საჭიროებებს და უგულებელყოფს ადგილობრივ კონტექსტს, რაც ვლინდება როგორც პოლიტიკის დაგეგმვის, ისე განხორციელების ეტაპზე. განვლილი წლების განმავლობაში გატარებული რეფორმების უმეტესობა დაგვიანებით, ან მხოლოდ ნაწილობრივ ვრცელდება ამ ჯგუფებზე. შედეგად, განათლების სისტემა ვერ ქმნის გარემოს, სადაც ეთნიკურ უმცირესობებს შესაძლებლობა ექნებათ მიიღონ ხარისხიანი განათლება.

განათლების სისტემაში, ეთნიკურ უმცირესობებზე მიმართული პოლიტიკა არ არის ერთიანი და გრძელვადიანი, რაც მკაფიოდ ჩანს კვლევის ფარგლებში, განხილული რეფორმებისა და ცვლილებების მაგალითზე. სისტემას ახასიათებს ფრაგმენტულობა და განხორციელებული საჭიროებების არათანმიმდევრულობა. განსაკუთრებით, მინისტრებისა და პოლიტიკური კონტექსტების ცვლილების ფონზე.

წლების განმავლობაში გატარებული რეფორმებისა და ცვლილებების შესწავლამ, განათლების სისტემაში კოორდინაციის და თანამშრომლობის პრობლემა გამოავლინა. სისტემაში მიმდინარე პროცესები აჩვენებს, რომ განათლების სამინისტროსა და სსიპ-ების შორის თანამშრომლობა არ არის სისტემური ხასიათის. ჩართულ მხარეებს შორის, პასუხისმგებლობები და მოვალეობები, ან არ არის სათანადოდ გადანაწილებული, ან არ ხორციელდება დადგენილი პრინციპების შესაბამისად. აღნიშნული გარემოების გამო ხშირად ვხვდებით ისეთ შემთხვევებს, როდესაც კონკრეტული საკითხის გადაწყვეტა ჭიანჭურდება, ან საერთოდ ვერ ხერხდება. ზემოთ აღნიშნული გარემოებები, განსაკუთრებით უარყოფითად აისახება ეთნიკური უმცირესობების განათლების ხელმისაწვდომობაზე.

ბიბლიოგრაფია

- ბრეგვაძე, თამარ და სოფო ბახუტაშვილი. 2015. *მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო პროგრამა PISA, საქართველოს ანგარიში*. რედ. მიხეილ მანია. თბილისი: ათასწლეულის გამოწვევის ფონდი - საქართველო. <https://naec.ge/uploads/postData/KVLEVEBI/PISA-2015-angarishi.pdf> (28.05.2020).
- გაეროს ქალთა ორგანიზაცია და სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი. 2014. *ეთნიკური უმცირესობების ქალთა საჭიროებები და პრიორიტეტები ქვემო ქართლის რეგიონში*. რედ. ანა გეგეჩკორი. თბილისი: ფაუნტინ ჯორჯია. http://issa-georgia.com/files/publications/ქვემო ქართლის ქალები/Un_women_geo_7.pdf (28.05.2020).
- გორგაძე, ნათია. 2020. „სტრატეგიული მიზანი 3. ხარისხიანი განათლების ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა და სახელმწიფო ენის ცოდნის გაუმჯობესება“. ანგარიშში, *სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სახელმწიფო სტრატეგიისა და სამოქმედო გეგმის შესრულების მონიტორინგის შედეგები 2017-2018*. თბილისი: სახალხო დამცველთან არსებული ტოლერანტობის ცენტრი, ეროვნულ უმცირესობათა საბჭო.
- . 2019. „ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამით“ (1+4 პროგრამით) მოსარგებლე პირების სტაჟირების პროგრამის ეფექტურობის კვლევის ანგარიში. თბილისი: შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში სახელმწიფო მინისტრის აპარატი.
- გორგაძე, ნათია და შალვა ტაბატაძე. 2019. *1+4 პროგრამის კურსდამთავრებულების დასაქმებისა შესაძლებლობების კვლევა ზოგადი კონტექსტისა და კონკრეტული მაგალითის ანალიზის საფუძველზე*. თბილისი: სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი.
- ზვიადაძე, სოფო და დავით ჯიშკარიანი. 2019. *იდენტობის პრობლემატიკა ქვემო ქართლის აზერბაიჯანელებში და მისი პოლიტიკური და სოციალური განზომილებები*. თბილისი: ადამიანის უფლებების სწავლებისა და მონიტორინგის ცენტრი (EMC). https://emc.org.ge/uploads/products/pdf/იდენტობის_პრობლემატიკა_ქვემო_ქართლის_აზერბაიჯანელებში_1545222486.pdf?fbclid=IwAR0LCzD6b_mrXNaYO7H2zKKUgHPchzhqewZtj84sMl1wyf9FwHUzcwlnuzA (28.05.2020).
- მეხუზლა, სალომე და ეიდინ როშე. 2009. *განათლების რეფორმა და ეროვნული უმცირესობები საქართველოში*. თბილისი: უმცირესობათა საკითხების ევროპული ცენტრი (ECMI). https://www.files.ethz.ch/isn/106681/working_paper_46_geo.pdf (28.05.2020).
- რატიანი, მანანა. 2020. *რას ითვალისწინებს სქემისგან განსხვავებულს „მასწავლებლის რეგულირების წესი“*. თბილისი: პუბლიკა. https://publika.ge/article/ras-itvaliswinebs-sqemisgan-ganskhvavebuls-maswavleblis-regulirebis-wesi/?fbclid=IwAR3chtwuoGo1kMB_EPh5ou2h81Nt8SAqbDpezx-PDwLjilSNpDp6hksFsp8 (28.05.2020).
- სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი. 2017. *ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეების საგანმანათლებლო საჭიროებები (კვლევა და პოლიტიკის დოკუმენტები)*. რედ. ს. ჯანაშია, თ. მოსიაშვილი და ს. გორგაძე. თბილისი: სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი.
- სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი. 2014ა. *ზოგადი განათლების ვაუჩერული დაფინანსების ეფექტურობის კვლევა თანასწორობის კონტექსტში*. თბილისი: სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი. <https://cciir.ge/images/pdf/vaucheri.pdf> (28.05.2020).
- . 2014ბ. *ინტერკულტურული განათლების ასპექტების კვლევა საქართველოს უმაღლესი*

სასწავლებლების მასწავლებელთა განათლების პროგრამების მიხედვით. თბილისი: სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათმშობის ურთიერთობების ცენტრი. https://cciir.ge/images/pdf/interkulturuli_umaglesebshi.pdf (28.05.2020).

საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო. 2019. პროგრამის კონცეფცია - „ზოგადი განათლების რეფორმის ხელშეწყობა“. თბილისი: საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო. <https://www.mes.gov.ge/uploads/files/zogadi-ganatilebis-xelshecyoba.pdf> (28.05.2020).

———. 2017. „G-PriEd - საქართველოს დაწყებითი განათლების პროექტით 585 საჯარო სკოლის 121 000 მოსწავლემ ისარგებლა“. https://www.mes.gov.ge/content.php?id=7386&lang=geo&fbclid=IwAR1O4vyeNOeCdIKTeKyBNANomP7mUmAmkjg-_yWtYE4-grS3FrjsCZ82Xo%0D (28.05.2020).

საქართველოს მთავრობა. 2009. *შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფცია*. თბილისი: საქართველოს მთავრობა. http://gov.ge/index.php?lang_id=-&sec_id=155&info_id=28763 (28.05.2020).

საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი. 2018. *საქართველოს სახალხო დამცველის ანგარიში საქართველოში ადამიანის უფლებათა და თავისუფლებათა დაცვის მდგომარეობის შესახებ*. თბილისი: საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი. http://www.parliament.ge/ge/ajax/downloadFile/116173/2018_წლის_სახალხო_დამცველის_ანგარიში (28.05.2020).

———. 2019. *საქართველოში ადამიანის უფლებათა და თავისუფლებათა დაცვის მდგომარეობის შესახებ*. თბილისი: საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი. <http://www.ombudsman.ge/res/docs/2020040215365449134.pdf> (28.05.2020).

სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი. 2012. *პროფესიული განვითარების სქემისადმი მასწავლებლების დამოკიდებულების კვლევა*. თბილისი: მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი. http://old.tpdg.ge/uploads/pdf_documents/sqema.final.pdf (28.05.2020).

სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი და ღია საზოგადოების ფონდი. 2019. *ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლების პოლიტიკურ ცხოვრებაში მონაწილეობის კვლევა*. თბილისი: ღია საზოგადოების ფონდი. <https://osgf.ge/wp-content/uploads/2019/05/Analytical-Report-ISSA-GEO.pdf> (28.05.2020).

ტაბატაძე, შალვა. 2010. „ბილინგვური განათლების პროგრამები; რა არჩევანი აქვთ საქართველოში საჯარო სკოლებს“. *ბილინგვური განათლება* 1: 7–21. https://cciir.ge/images/pdf/1348822176_BE__1_GEOpdf.pdf?fbclid=IwAR3jh5EEM0allIleFP7uLxWJNAEP RDsY_A_f5DaY-wKYRxxwgJY_6aV8xTjKQ (28.05.2020).

———. 2015. „სასკოლო სახელმძღვანელოები არაქართულენოვანი სკოლებისთვის, პრობლემები და გამოწვევები“. საერთაშორისო ჟურნალი მულტილინგვური განათლებისთვის 5: 1–21. http://www.multilingualeducation.org/storage/uploads/articles_contents/150614124659.pdf (28.05.2020).

ტაბატაძე, შალვა და ნათია გორგაძე. 2013ა. *ინტერკულტურული განათლების ასპექტების კვლევა საქართველოს სკოლების დაწყებით საფეხურზე*. რედ. ჭაბუკი ქირია. თბილისი: სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათმშობის ურთიერთობების ცენტრი. <http://kulturiskvlebebi.weebly.com/uploads/1/8/3/7/18376403/ინტერკულტურული-განათლების-ასპექტების-კვლევა-საქართველოს-სკოლების-დაწყებით-საფეხურზე.pdf> (28.05.2020).

- . 2013b. *კვოტირების სისტემის კვლევა საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში*. რედ. ჭაბუკი ქირია. თბილისი: სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი. <https://cciir.ge/images/pdf/kvotireba.pdf> (28.05.2020).
- . 2015. *ეთნიკურ უმცირესობათა სკოლების მასწავლებლების თანაბარი შესაძლებლობების უზრუნველყოფა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული ზრდისათვის*. რედ. კახა გაბუნია. თბილისი: სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი. <https://cciir.ge/images/pdf/axali dokumenti.pdf> (28.05.2020).
- . 2016. *ქართულ ენაში მომზადების ერთწლიანი პროგრამის ეფექტურობის კვლევა*. რედ. კახა გაბუნია. თბილისი: სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი. <https://cciir.ge/images/pdf/CCIIR research document.pdf> (28.05.2020).
- უიგლესვორთ-ბეიკერი, ტერეზა. 2015. *საქართველოში მულტილინგვური განათლების კვლევა*. თბილისი: ევროპაში უსაფრთხოებისა და თანამშრომლობის ორგანიზაცია.
- ფირანიშვილი, თეონა. 2019. *ეთნიკური უმცირესობების უფლებებთან დაკავშირებული საერთაშორისო სტანდარტების მიმოხილვა*. რედ. ნინო კალატოზიშვილი. თბილისი: ადამიანის უფლებების სწავლებისა და მონიტორინგის ცენტრი. http://ewmi-prolog.org/images/files/6310GEO_WEB_1552474567.pdf (28.05.2020).
- შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი. 2013. *შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფციის და 2012 წლის სამოქმედო გეგმის შესრულების ანგარიში*. თბილისი: შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი. <https://smr.gov.ge/uploads/prev/0317d5.pdf> (28.05.2020).
- შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი. 2014. *შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფციისა და 2009-2014 წლების სამოქმედო გეგმის შესრულების შეფასების დოკუმენტი*. თბილისი. https://smr.gov.ge/uploads/prev/_f546b9b3.pdf (28.05.2020).
- შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი და სახელმწიფო უწყებათშორისი კომისია. 2019. *სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სახელმწიფო სტრატეგიის 2018 წლის სამოქმედო გეგმის შესრულების ანგარიში*. თბილისი: შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი. https://smr.gov.ge/uploads/prev/Report2018_283bcb5d.pdf (28.05.2020).
- ჭანტურია, რუსუდან. 2010. „ეროვნულ უმცირესობათა ინტეგრაცია მულტილინგვური განათლების საშუალებით“. *ბილინგვური განათლება* 1: 3–6. https://cciir.ge/images/pdf/1348822176_BE__1_GEOpdf.pdf?fbclid=IwAR3jh5EEM0aIIIEFP7uLxWJNAE pRDsyA_f5DaY-wKYRxxwgJY_6aV8xTjKQ (28.05.2020).
- ხარატინი, ქეთი და ხათუნა ნაჭყებია. 2018. *ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის შეფასება*. თბილისი: კონსულტაციისა და ტრენინგის ცენტრი.
- Grigule, Ligita. 2009. Shaping the Multilingual Learning Environment: The Case of Multilingual Education Pilot Project in Georgia. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 11 (1): 50–64. <https://doi.org/10.2478/v10099-009-0032-3> (28.05.2020).
- შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი. 2019. *სახელმწიფო შეფასება, ქართული, როგორც მეორე ენა (VII კლასი)*. რედ. გიორგი მაჭავარიანი. თბილისი: შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი.

<https://naec.ge/uploads/postData/KVLEVEBI/Georgian%20as%20Secund%20Language%202019.pdf?fbclid=IwAR1mz3rv-Gi4LbwEG78E9T0VVkoTZ7hvXtsJmY6EwywIQSP4hviZ07ttn70> (28.05.2020).

საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო.
2019. მასწავლებლობის მსურველთათვის მასწავლებლობის მაძიებლობის პროგრამა ამოქმედდა.
თბილისი: საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო. <http://mes.gov.ge/content.php?id=9346&lang=geo> (28.05.2020).

დანართი №1

სიღრმისეული ინტერვიუს მონაწილე რესპონდენტთა სია:

- სიმონ ჯანაშია - კავკასიის უნივერსიტეტის ასოცირებული პროფესორი;
- თამარ ბრეგვაძე - ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ასოცირებული პროფესორი;
- რევაზ აფხაზავა - განათლების მკვლევარი; კოალიციის, „განათლება ყველასათვის - საქართველო“, პოლიტიკის ადვოკატირების ოფიცერი;
- კახა გაბუნია - თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქართულ ენაში მომზადების სახელმწიფო პროგრამის ხელმძღვანელი, ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტის ასოცირებული პროფესორი;
- კახა ჯამბურია - შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის დირექტორის მოადგილე;
- ლიკა გიგაური - საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის მოადგილე 2013-2018 წლები;
- თამარ ჯაყელი - საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს, ეროვნული სასწავლო გეგმების სამმართველოს, ჰუმანიტარული და სოციალური მიმართულების ხელმძღვანელი;
- მანანა რატიანი - მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის დირექტორის მოადგილე;
- ირინა აბულაძე - საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის მოადგილე 2018-2020 წლები, განათლების პოლიტიკის სპეციალისტი;
- ნათია გორგაძე - სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის წარმომადგენელი;
- მარიამ ჩიქობავა - საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, ეროვნული სასწავლო გეგმების სამმართველოს უფროსი;
- ეკა ქუთათელაძე - განათლების მკვლევარი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის მოწვეული ლექტორი;
- გიორგი ამარიანი - ახალი სკოლის მოდელის ანალიზისა და შეფასების სპეციალისტი;
- მარინა ბერიძე - სახელმწიფო ენის დეპარტამენტის სახელმწიფო ენის ფუნქციონირებისა და ზედამხედველობის სამსახურის უფროსი;
- თინათინ კილურაძე - ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ასისტენტ პროფესორი;
- თამარ კველიძე - სსიპ-მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების პროგრამის მენეჯერი;
- მერაბ ბასილაია - ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის ხელმძღვანელი;
- ქეთევან ჯაყელი - სსიპ ზურაბ ჭვანიას სახელობის სახელმწიფო ადმინისტრირების სკოლის დირექტორი;
- სოფო ზვიადაძე - სოციოლოგი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ასოცირებული პროფესორი;
- ვანო ოსაძე - საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი, საინჟინრო ეკონომიკის, მედიატექნოლოგიებისა და სოციალურ მეცნიერებათა ფაკულტეტის მოწვეული ასოცირებული პროფესორი.