

საერთაშორისო სამეცნიერო კონფერენცია
International Scientific Conference

სახელმწიფო ენის სწავლების
საკითხები

პრობლემები და გამოწვევები

Issues of State Language Teaching

Problems and Challenges

ბათუმი, საქართველო

Batumi, Georgia

თვეობა 14-15, 2011

შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდი



SHOTA RUSTAVELI NATIONAL SCIENCE FOUNDATION

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები: პრობლემები და გამოწვევები

Issues of State Language Teaching; Problems and Challenges

საერთაშორისო კონფერენცია
International Conference

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი



სამოქალაქო ინტეგრაციისა და
ეროვნებათშორისი ურთიერთობების
ცენტრი

კონფერენციაზე წაკითხული მოხსენებების კრებული.

თბილისი, ბათუმი
2011 წლის 14-15 ივლისი

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



14-15 ივლისს ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტისა და „სამოქალაქო ინტეგრაციის და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის“ ორგანიზებით ბათუმში ჩატარდა საერთაშორისო სამეცნიერო კონფერენცია. კონფერენციაზე სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები, არსებული პრობლემები, გამოცდილება და თანამედროვე გამოწვევები განიხილეს. კონფერენციის პლენარული სხდომა თსუ-ის რექტორმა ალექსანდრე კვიციანიძემ გახსნა, კონფერენციის მუშაობაში მონაწილეობა საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრმა დიმიტრი შაშკინმა მიიღო.

კონფერენცია დააფინანსა შოთა რუსთაველის ეროვნულმა სამეცნიერო ფონდმა.

კონფერენციის მთავარი თემა სახელმწიფო ენის სწავლების კუთხით არსებული სიტუაციისა და მსოფლიოში მეორე ენის სწავლებასთან დაკავშირებული პრობლემების განხილვა იყო, რომელშიც ქართველი და უცხოელი პროფესორები, ექსპერტები და დარგის სპეციალისტები მონაწილეობდნენ.

კონფერენციაზე საქართველოსა და მსოფლიოს საგანმანათლებლო სივრცეში სახელმწიფო ენის სწავლების კუთხით ჩატარებული კვლევებისა და ახალი მიდგომების პილოტირების შედეგები შეჯამდა, ქართველი სპეციალისტები ენების სწავლებაში დასავლურ გამოცდილებასა და უცხოელი კოლეგების მიღწევებს გაეცნენ.

წინამდებრე კრებული კონფერენციაზე წაკითხული საუკეთესო მოხსენებებს მოიცავს. სტატიები იბეჭდება ქართულ და ინგლისურ ენებზე.

მთავარი რედაქტორი

კახა ბაბუნია

სარედაქციო კოლეგია:

**დარეჯან თვალთვაძე, მზია წერეთელი,
შალვა ტაბატაძე, ბიჭული შაბაშვილი**



შინაარსი

ეკატერინა პროტასოვა - მრავალენოვანი განათლება ფინეთში	5
ბეატრის შულტერი - მულტილინგვური განათლება და ბავშვის უფლებები	15
კატრი რაიკი - შინაარსისა და ენის ინტეგრაციული სწავლება: ბილინგვური სკოლის პერსპექტივა ესტონეთში	29
ზენტა ანსპოკა, დაცე დალბინა, ვინეტა ვაივადე - ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეები ლატვიურ სკოლებში: პრობლემები და გამოწვევები	33
ლიგია გრიგულე - სახელმწიფო ენის სწავლებისას არსებული პრობლემები და გამოწვევები მულტილინგვური განათლების განხორციელების პროცესში	41
კარინა ბრიკმანე, ლაიმა გეიკინა - ზოგადი განათლების შეფასების ასპექტები ლატვიის უმცირესობათა სკოლებში.	52
აპოლენ სილაგაძე, ნინო ეჯიბაძე - არაბული (ეგვიპტური) ბილინგვიზმი და სწავლების პრობლემები	61
ირინე შუბითიძე - ბილინგვური განათლება ეთნიკური უმცირესობებისთვის საქართველოში	65
ნათელა იმედაძე, მარინე ჯაფარიძე - ბილინგვიზმის ფორმირების მოდელები ქართულის როგორც მეორე ენის დაუფლების პროცესში	75
შალვა ტაბატაძე - ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის განმსაზღვრელი ფაქტორები	80
ხათუნა ბერიძე - სახელმწიფო ენის სწავლების წინაპირობები	103
მაყვალა ხარშილაძე, თამარ კერძაია - სახელმწიფო ენა და ინტეგრაციის პრობლემები	109
ზაალ კიკვიციანი, ირინე ჩაჩანიძე - ენობრივი სიტუაციის მოდელირება ტერმინთა და ცნებათა მანიპულირების მეშვეობით	114
სოფიო მუჯირი - ენობრივი კომპეტენციების მიკუთვნების პრობლემები ერთიანი ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს დონეებისადმი	118
უგურ დემირეი, ილკანურ ისტიფცი - მეტაკომუნიკაციის კონცეფციის როლი და ფუნქცია, როგორც არავერბალური კომუნიკაცია ინგლისურის, როგორც უცხო ენის სწავლის პროცესში	128
ნათია გორგაძე - ენის შესწავლის სტრატეგიები და მისი აქტუალობის კვლევა ქართულის, როგორც მეორე ენის დასწავლის გაუმჯობესებისათვის	132
თამარ ჭანტურია, ეკა კვიციანი - „ხმადაღლა ფიქრი“ - ეფექტური მკითხველის აღზრდის სტრატეგია	147
ქეთევან გორჩილაშვილი - ინტერკულტურული ასპექტები მეორე ენის სწავლებისას ბილინგვურ კლასებში	153
თინათინ კიდურაძე - ქართულის, როგორც მეორე ენის თანამედროვე სახელმძღვანელოების მეთოდური ანალიზი	162
ნათია ნაცვლიშვილი, პაატა პაპავა - დავეხმაროთ მეორე ენის მოსწავლეებს საინფორმაციო ტექსტის გაგებაში	168
ნაირა ბეპიევი - შედარებითი გრამატიკა ბილინგვური სწავლების დისკურსში (ქართული და ოსური ენების მაგალითზე)	177
ზეინაბ გვარიშვილი - „თარჯიმნის ცრუ მეგობრების“ პრობლემა მეორე ენის შესწავლის პროცესში	181
თამარ გოგოლაძე, მარია შერაზადიშვილი - ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების პრაქტიკული გამოცდილებიდან	189
ნინო პოპიაშვილი - ენობრივი მიქსი და ქართული ენის სწავლების ზოგიერთი ასპექტი	195
რუსუდან სადინაძე, ჰარუნ ჩიმქე - „ზე და -ში“ თანდებულებიან ფორმათა გადმოცემასთან დაკავშირებული პრობლემები ქართულსა და თურქულში	198
ინგა სანიკიძე - „იმიტომ“ კორელატის ფუნქციური ცვლილებისათვის თანამედროვე ქართულში	203
რამაზ ქურდაძე - ერთი სახის დერივატა წარმოების საერთო წესის შესახებ ქართულსა და ინგლისურში	212
რუსუდან ზეჟალაშვილი - ქართული ზმნების კლასიფიკაცია გერმანულენოვან სახელმძღვანელოებში	217



CONTENT

Ekaterina Protassova - Multilingual Education in Finland (with a special focus on the Russian language)	227
Beatrice Schulter - Multilingual Education and the Rights of the Child	238
Katri Raik - Content and Language Integrated Learning: Prospects for Bilingual School in Estonia	248
Zenta Anspoka, Dace Dalbina, Vineta Vaivade - Minority students in the Latvian schools: some problems and solutions.	251
Ligita Grigule - Problems and Challenges of Teaching State Language in the Implementation Process of Multilingual Education.	258
Karina Brikmane, Laima Geikina , Aspects of General Education Evaluation in the Minority Schools of Latvia.	267
Apollon Silagadze, Nino Ejibadze - Arabic (Egyptian) Bilingualism and the Problem of Teaching	276
Irine Shubitidze - Bilingual Education for Ethnical Minorities in Georgia	279
Natela Imedadze, Marine Japaridze - Bilingualism Model in Mastering Georgian as a Second language.	286
Shalva Tabatadze - The Factors influencing the Effectiveness of Bilingual Educational Programs; the Prospects of Pilot Bilingual Educational Programs in Georgia	289
Khatuna Beridze - Preconditions of Teaching GLL Students	305
Makvala Kharshiladze, Tamar Kerdzaia, Nana Berekashvili - State Language and Integration Problems	311
Zaal Kikvidze, Irine Chachanidze - Modelling of Language Situations by Means of Manipulating with Terms and Notions.	314
Sophie Mujiri - The Problems of Adjusting linguistic competences to the levels of the European Framework of Reference.	317
Ugur Demiray, Ilknur ISTIFCI – Role and Function of Meta Communication Concept as nonverbal Communication for Teaching English as a Foreign Language	326
Natia Gorgadze - Strategies of language learning and analysis of its actuality in case of Georgian, as the way of improvement the second language learning.	340
Tamar Chanturia, Eka Kvirkvelia - Thinking Aloud - The Strategy of Rearing an Effective Reader.	351
Ketevan Gochitashvili - Integration of the Cultural Component in The Elearning Language Course.	356
Tinatin Kiguradze - Methodological Analysis of Contemporary Textbooks of Georgian as Second Language.	362
Naira Bepieva - Comparative Grammar in the Discourse of Bilingual Teaching (on the example of Georgian and Ossetian languages)	367
Natia Natsvlishvili, Paata Papava - Assisting Second Language Learners to Comprehend Informational Texts.	371
Zeinab Gvarishvili - Issue of Georgian-English False friends in Second Language Acquisition.	375
Tamar Gogoladze, Marika Sherazadishvili - From the practical experience of teaching Georgian, as a secondary language	380
Nino Popiashvili - Linguistic Mixing and Some Aspects of Teaching Georgian Language.	384
Rusudan Saginadze, Harun Chimke - Expression of -ze and -shi Propositions in Georgian and Its Counterparts in Turkish Language.	386
Inga Sanikidze - On Functional Alteration of “[Imitom]” (because) Correlate in Modern Georgian.	390
Ramaz Kurdadze - Towards the Common Rule of Forming one Type of Derivatives in the Georgian and English Languages	397
Rusudan Zekalashvili - Classification of Georgian Verbs in German Language Textbooks.	401



ეკატერინა პროტასოვა

ჰელსინკის უნივერსიტეტი, ფინეთი

მრავალენოვანი განათლება ფინეთში

აბსტრაქტი

წინამდებარე სტატიის მიზანია, დააკავშიროს ფინეთის განათლების სისტემის ენობრივი პოლიტიკა მის ისტორიულ განვითარებასთან.

ფინეთი იყო და არის მრავალენოვანი ქვეყანა, ამიტომაც ენათა კომბინაცია სასკოლო გეგმებში მუდამ მისდევდა ხელისუფლებისა თუ ეკონომიკური განვითარების საჭიროებებს. ფინეთის საგანმანათლებლო რეფორმის უამრავი წარმატება, რაც არაერთგზის დადასტურდა პიზას კონკურსებსა და სხვა საერთაშორისო კვლევებში, განპირობებულია ენებისა და მათემატიკის გაძლიერებული სწავლებისადმი განსაკუთრებული ყურადღებით.

ენათა სწავლების სფეროში ამჟამინდელი ვითარება სტატიაში წარმოდგენილია რუსულის, როგორც უცხო ენის სწავლების მაგალითზე.

ისტორიული მიმოხილვა

პირველი მოსახლენი ფინეთის ტერიტორიაზე ჩნდებიან ჩვენს წელთაღრიცხვამდე მე-8 ათასწლეულში. ფინურ-უგორული წარმომავლობის ხალხი ურალიდან გადმოსახლდნენ; ფინეთის ტერიტორიაზე სახლობდნენ აგრეთვე გერმანული, ბალტიური და შვედური წარმომავლობის ტომები. განსაკუთრებული ურთიერთობა ჰქონდათ ფინელებს შვედებთან: 800 წელზე მეტია, ფინეთის თანამედროვე ტერიტორიაზე შვედები კომპაქტურად არიან განსახლებული, ისევე, როგორც ფინელები - შვედეთის ტერიტორიაზე; აღსანიშნავია ის ფაქტი, რომ მთელი 600 წლის განმავლობაში, 1809 წლამდე, ფინეთი შედიოდა შვედეთის სამეფოს შემადგენლობაში, მოსახლეობა ფინური და შვედური ენების რამდენიმე განსხვავებულ დიალექტზე საუბრობდა, ოფიციალურ ენად კი ლათინური (მოგვიანებით - შვედური) გამოიყენებოდა.

ფინეთის დაუფლებისათვის გამაღებული იბრძოდნენ რუსეთი და შვედეთი, იყენებდნენ რა ამ ბრძოლაში რელიგიურ ფაქტორს. ნაპოლეონის დამარცხების შემდეგ, ფინეთს დაეუფლა რუსეთის იმპერია და 1917 წლამდე იგი, საჰერცოგოს სტატუსით, რუსეთის ნაწილი გახლდათ. ოფიციალურ ენებად გამოიყენებოდა შვედური და ფინური, თუმცა, 1863 წელს ფინურმა მიიღო ოფიციალური ენის სტატუსი. ფინურმა სალიტერატურო ენამ სწრაფად იწყო განვითარება: იქმნებოდა შესანიშნავი ლიტერატურა, გამოიცემოდა გაზეთები და ჟურნალები ფინურ ენაზე, იქმნებოდა და ვითარდებოდა სამეცნიერო ტერმინოლოგია... თვით შვედურენოვანთა ინტერესების დამცველი ორგანიზაციის Fennoman-ის წარმომადგენლები აქტიურად ეუფლებოდნენ უმრავლესობის ენას, რათა სახელმწიფო ინტერესებისთვის გაეწიათ ანგარიში (ლინდგრენი და სხვ., 2011). ამ პერიოდში რუსულ ენას უყურებდნენ, როგორც რუსიფიკაციის იარაღს და ფინელებს კარგად ახსოვთ, თუ როგორ იბრძოდნენ ისინი მესამე ოფიციალური ენის (რუსულის) წინააღმდეგ ათწლეულების განმავლობაში...

1905, 1917 წლის რევოლუციებმა, შემდეგ კი 1918 წლის სამოქალაქო ომმა ხელი შეუწყო ფინეთის დამოუკიდებლობის გამოცხადებას (1917 წლის 6 დეკემბერი) და ამ დღიდან დაიწყო საკუთრივ ფინური კულტურის არნახული განვითარება. აღსანიშნავია, რომ 1841 წლიდან 1917 წლამდე ფინური სკოლებში ისწავლებოდა, მხოლოდ როგორც საგანი, ამის შემდეგ კი აუცილებელი გახდა მისი, როგორც სწავლების ენად ჩამოყალიბება.

ეს არ გახლდათ მარტივი საქმე: შვედურენოვანი ელიტა ფინურს არ მიიჩნევდა „ელიტურ“ ენად - მით უფრო, განვითარებულ ევროპულ ენებთან შედარებით... მაგრამ ეს



იყო პოლიტიკურად მნიშვნელოვანი საკითხი: ფინურენოვანი უმრავლესობისთვის შვედური ოდესღაც „მზავრელთა კლასთან“ იდენტიფიცირდებოდა და გარკვეულწილად, არასრულფასოვნების კომპლექსს ქმნიდა; ალბათ ამითაც იყო განპირობებული სულ ახლახან მომხდარი ცვლილება საგანმანათლებლო სივრცეში, როცა შვედური, როგორც სავალდებულო საგანი, ამოიღეს სასწავლო გეგმებიდან და ახლა ფინელებს სეუძლიათ მეორე (/უცხო) ენად აირჩიონ სხვა ენებიც (ბუზბერგერი, 2002).

1939-1940 წლებში ფინეთ-საბჭოთა კავშირის, ხოლო შემდგომ - 1941-1945 წლებში მეორე მსოფლიო ომის შედეგად, ფინეთი იძულებული გახდა, სსრკ-სთვის დაეთმო კარელია, რამაც გამოიწვია ლტოლვილთა (მეტწილად ფინელების) მოზღვავება ქვეყანაში. 430000 იძულებით გადაადგილებული პირის დამატება ისედაც ომგადატანილი ქვეყნისათვის, რასაკვირველია დიდი ეკონომიკური პრობლემების დამატებას ნიშნავდა; თუმცა, სწორი საშინაო და საგარეო პოლიტიკის წარმოების წყალობით, ფინეთის ხელისუფლებამ მოახერხა, გამხდარიყო წარმატებული ქვეყანა; განსაკუთრებულ მიღწევებს ვხედავთ ფინეთის განათლების სისტემაში.

მოსახლეობის შემადგენლობა და ენობრივი პოლიტიკა

ფინეთის მოსახლეობა, ენობრივი თვალსაზრისით, არაერთგვაროვანია. მოსახლეობის ძირითადი ნაწილი ფინურ ენას მიიჩნევს მშობლიურ ენად, რომელიც ურალური (ფინურ-უნგრული) ენათა ოჯახის ქვეჯგუფს განეკუთვნება. რუსულ ენას ფინეთში არანაირი ოფიციალური სტატუსი არ გააჩნია, მაგრამ დაახლოებით 6 მილიონამდე ფინეთის მოქალაქე საუბრობს ამ ენაზე.

დღესდღეობით ფინეთის სკოლებში მოსახლეობის 63 % ფლობს ინგლისურს, როგორც უცხო ენას; 18 5 ფლობს გერმანულს; 3 5 - ფრანგულს; 2 5 - ესპანურს, 1 % იტალიურს, 2 % კი - რუსულს (ეგრობარომეტრი, 2006).

2 სავალდებულო და რამდენიმე უცხო ენის შესწავლა - ფინეთის საგანმანათლებლო პოლიტიკის უადრესად მნიშვნელოვანი ნაწილია. ვფიქრობ, სწორედ ეს მიდგომა განაპირობებს პიზას უმაღლეს შეფასებებს, თუმცა, როგორც წესი, ამ ფაქტორს გადამწყვეტად არ მიიჩნევენ კოგნიტური განვითარების ეფექტურობის კვლევისას (მდრ. პიზა, ლევინი, 2011). და მაინც - რუსულენოვანი სკოლების გამოცდილებამ ფინეთში (ორიენტაცია უცხო ენებისა და მათემატიკის გაძლიერებულ სწავლებაზე) - აშკარად დაგვანახა ამ სკოლების კურსდამთავრებულთა თვალშისაცემი წარმატებები.

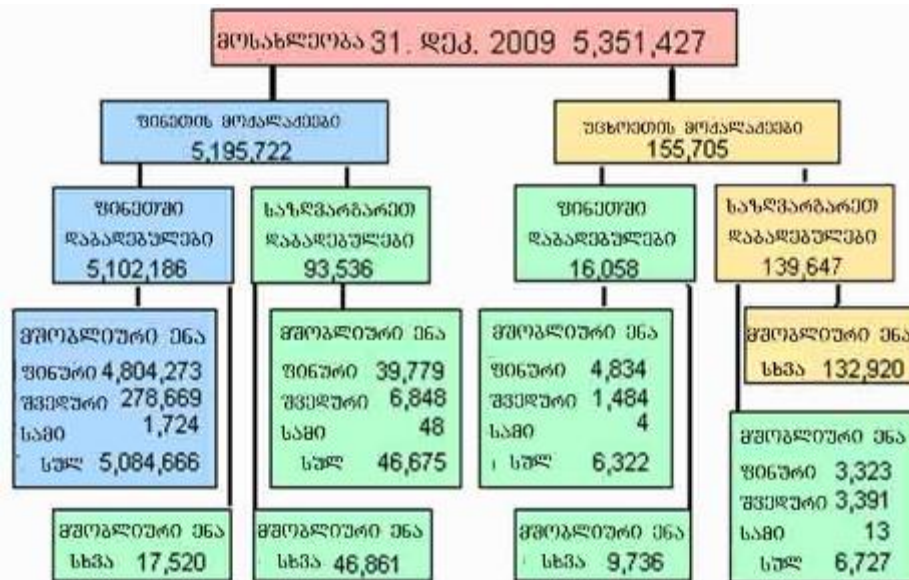
როგორც ზემოთ ითქვა, ფინეთში 2 სახელმწიფო ენაა: ფინური და შვედური; ამასტან, ენობრივი პოლიტიკა მიმართულია იმისაკენ, რომ ამ ორივე ენაზე მოლაპარაკებებს ჰქონდეთ თანაბარი უფლებები, მიუხედავად იმისა, რომ შვედურენოვანი მოსახლეობა ქვეყანაში სულ 6 %-მდეა (ისინი ძირითადად სახლობენ შვედეთთან მოსაზღვრე სამხრეთ-დასავლეთ ნაწილსა და დიდ ქალაქებში. შვედური ერთადერთი ოფიციალური ენაა ალანდის ავტონომიურ ოლქში (ალანდი, 2011); ფინეთის კონსტიტუცია თანაბარ უფლებებს უზრუნველყოფს ორივე ენისათვის ლაპლანდიაში. ფაქტობრივად 3 ენაზე საუბრობენ რეგიონში სამი (ანარასი, ლეჰტოლა, 2002; პასანენი, 2010).

ფინეთში რეგიონულ ენებად აღიარებულია რომა (5000-6000 ადამიანი), თათრული (დაახლ. 800 კაცი), იდიში. უნდა აღინიშნოს, რომ უმცირესობათა ენობრივი უფლებებისა და ბილინგვიზმის საკითხი მეტად პოპულარულია მეცნიერთა შორის (იხ. მაგ. ლინდგრენი, 2011).

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
 Issues of State Language Teaching:
 Problems and Challenges

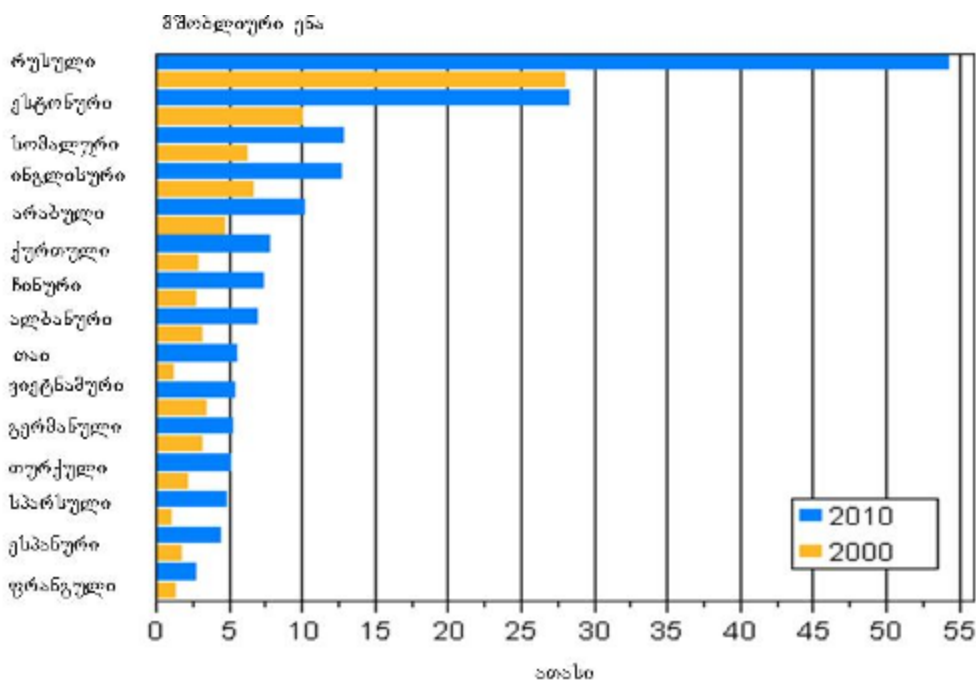


ცხრილი №1 დაბადების, მოქალაქეობისა და მშობლიური ენის გადანაწილების სქემა (OSF1)



დაახლოებით 140-მდე იმიგრანტულ ენაზე საუბრობენ ფინეთში (მათ შორის – არაბულზე, ალბანურზე, ჩინურზე და ა.შ.); მთლიანობაში, იმიგრანტთა რიცხვი დაახლოებით 2, 7 5-ა. უმცირესობათა უფლებები დაცულია კონსტიტუციით.

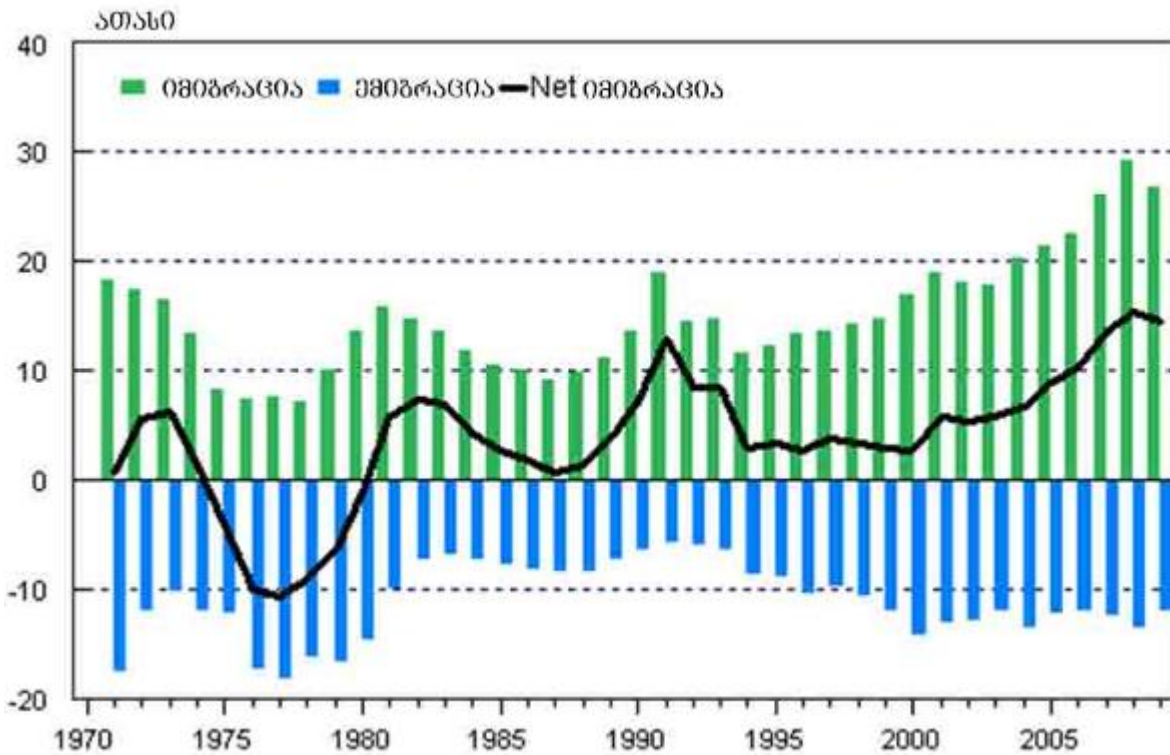
ცხრილი № 2 ყველაზე დიდი ენობრივი ჯგუფები 2000 და 2010 წლებში (OSF2)



ისტორიულად, ფინელებისთვის დამახასიათებელი იყო ემიგრაციული პროცესების მაღალი ხარისხი; ამჟამად იმიგრაცია სჭარბობს ემიგრაციას:



ცხრილი № 3 იმიგრაცია, ემიგრაცია 1971-დან 2010 წლამდე (OSF3)



ფინეთს უნდა განვიხილოთ ენობრივი მრავალფეროვნების შენარჩუნებისა და განვითარების საკუთარი სტრატეგია, რაშიც მას დაეხმარა მულტილინგვიზმის მრავალსაუკუნოვანი გამოცდილება.

ენათა სწავლება სკოლებში

სწავლების ენა ფინეთის სკოლებში ფინური ან შვედურია განათლების ყველა საფეხურზე - დაწყებული საბავშვო ბაღებიდან. უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში (მაგალითად, ჰელსინკის უნივერსიტეტში) ორენოვანი სწავლებაა. ორენოვანი სწავლება დაშვებულია სამის რეგიონში.

ბილინგვიზმის თემა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია შვედურენოვანი მოსახლეობისათვის, მით უფრო დღეს, როდესაც იმატა შერეული ოჯახების რიცხვმა; შვედების დიდი ნაწილი ფინურს უკვე სახლებში, ოჯახებში სწავლობს. თუმცა, ბევრი მათგანი ამ ენას სკოლებში ეუფლება (ბიორკლუნდი, 2002).

ფინეთის ხელისუფლების გადაწყვეტილებით, ფინურის სწავლება რამდენიმე ეტაპად მიმდინარეობს: A1 აღნიშნავს დონეს, რომელიც შედარებით დაბალი სტადიიდან შეისწავლება და სავალდებულოა ყველა მოსწავლისათვის; A2 აღნიშნავს ენის ფლობის დონეს, რომელიც, ასევე, ადრე შეისწავლება; B1 გამოხატავს დონეს, რომელიც მაღალ საფეხურზე შეისწავლება და ასევე, სავალდებულოა; 2 გამოხატავს იმ დონეს, რომელიც შეისწავლება უმაღლეს საფეხურზე; 3 - არასავალდებულო დონეა ამავე საფეხურისთვის.

იმისათვის, რომ დაასრულოს სწავლება უმაღლესში, სტუდენტმა უნდა შეისწავლოს მინიმუმ 1 ენა A1 დონეზე და ერთიც - B1 დონეზე. ფაკულტატიური ენების სწავლა სავალდებულოდ არ ითვლება (ფინეთის განათლების სისტემის სტრუქტურა, 2010).



ჩვეულებრივ, A1 ენის სწავლება იწყება მესამე კლასიდან; თუმცა, ზოგი სკოლა უცხო ენის სწავლებას იწყებს I-II კლასებიდან და ზოგჯერ ბაღიდანაც კი (მაგალითად, კაპილას სკოლა ჰელსინკიში; იხ. ოჯალა, 2010). ენების ადრეული სწავლება ფრიად პოპულარული გახდა და ახლა მშობლების უმრავლესობას სურს, საბავშვო ბაღშივე მათი შვილი დაეუფლოს ერთ-ერთ უცხო ენას მაინც. რასაკვირველია, ეს უცხო ენა ინგლისურია (დაახლ. 95 % მას ირჩევს, როგორც პირველ უცხო ენას).

A2, ჩვეულებრივ, მე-5 კლასიდან იწყება, თუმცა, ზოგ სკოლაში ერთი წლით ადრეც იწყებენ (როგორც წესი, ირჩევენ ინგლისურ ან გერმანულ ენებს, თუმცა რამდენიმე მუნიციპალიტეტში რუსულსაც). თითქმის ყველა მოსწავლე ასრულებს კურსს შედურსა და ინგლისურ ენებში; დამატებით ენად 50 %-ს არჩეული აქვს გერმანული, 20 %-ს - ფრანგული, 6 %-ს - რუსული, 5 %-ს - ესპანური და 2 %-ს - იტალიური (პიიპონენი, 2009).

როგორც ითქვა, შედური ოფიციალური ენის სტატუსით სარგებლობს ფინეთში და ამიტომაც საშუალო სკოლის საფეხურზე კვირაში 6 საათი ეთმობა (ადრე, 1985 წლამდე, 12 საათი ეთმობოდა, შემდეგ - 1994 წლამდე - 9; ამჟამად შედარებით შემცირდა შედური ენის სწავლების საათები სკოლებში). ფინურენოვან მოსწავლეთა უმრავლესობა შედურის სწავლას იწყებს 14 წლიდან (90 პროცენტი); 8 % - 13 წლიდან, ხოლო დანარჩენი - 9 წლის ასაკიდან (pekarineni, 2011). შედურის, როგორც A1 ენის პოპულარობა აშკარად დაცემულია, თუმცა, სამაგიეროდ, მასზე მოთხოვნილებამ აიწია, როგორც A2 ენაზე.

ფინეთის განათლების სახელმწიფო საბჭო ხაზს უსვამს, რომ ოფიციალური ბილინგვიზმი მხარდაჭერილი უნდა იქნეს. განსაკუთრებით პოპულარულია იმერსიული პროგრამები, რომლებიც ვასის რეგიონში განხორციელდა პროფესორ კრისტერ ლორენის ინიციატივით 1980 წლიდან. ეს პროგრამა ხელმისაწვდომია ყველა იმ მსურველისთვის, რომლებიც მშობლიურ ენას ოჯახებში დაუფლენ: ეს ენა იმერსიული პროგრამის ფარგლებში, ისწავლება, როგორც საგანი, ხოლო სწავლების ენად გამოიყენება მეორე ენა. მესამე და მეოთხე ენები კომუნიკაციური მიდგომით შეისწავლება და უადრესად პოპულარულია ენისა და საგნობრივი შინაარსის ინტეგრირებული სწავლება (CLIL); ამ მიდგომას მიყვაროთ ფუნქციონალურ კომპეტენციებამდე ყოველ ენაში (ბიორკლუნდი, 2011).

ფინეთის განათლების სახელმწიფო საბჭომ გამოსცა შესაძლებელი (ასარჩევი) ბილინგვიური პროგრამების აღწერა; გამოცხადდა, რომ პროგრამების შეფასება უნდა მომხდარიყო დიდი პასუხისმგებლობით, შედეგებზე ორიენტირებული. ყველა ექსპერიმენტი (იგულისხმება სხვა ენების გამოყენება სწავლების ენებად) დეტალურად გამოიკვლევა, რაც საშუალებას იძლევა, სკოლებში გამოიყენონ მრავალფეროვანი სტრატეგიები (FNBE).

ასე რომ, ფინურისა და შედურის გარდა, სხვა ენებზე განათლების მიღება სულ უფრო და უფრო მიღწევადი ხდება ფინეთში. ამ სკოლებით სარგებლობენ როგორც ფინურენოვანი მოსწავლეები, ასევე იმიგრანტები. მაგალითად, ჩინური ენის სწავლება ჰელსინკიში, მეილაჰტის სკოლაში, დაიწყო 2008 წლიდან. 380 მოსწავლიდან 42 ჩართულია ბილინგვიური (ფინურ-ჩინურ) პროგრამაში (აპოლა, 2011).

არსებობს სხვა შესაძლებლობებიც: ბავშვებს, რომელთა საოჯახო ურთიერთობის ენაც ინგლისური, ფრანგული, გერმანული ან რუსულია, შეუძლიათ ისწავლონ მშობლიურ ენაზე ჰელსინკსა და კიდევ რამდენიმე ქალაქში – ინგლისურენოვანი სწავლება სასკოლო სწავლების ყველა ეტაპისთვის გარანტირებულია, მაგალითად, ჰელსინკის საერთაშორისო სკოლაში, ინგლისურ სკოლაში, მაუნულას სკოლაში და ა.შ. ზოგიერთ უმაღლეს სასწავლებელში ბაკალავრის ხარისხის მიღებაცაა შესაძლებელი ინგლისურენოვანი სტუდენტებისათვის.

მე-19 საუკუნეში უადრესად პოპულარული გერმანულენოვანი სკოლები დღეს აღარ სარგებლობენ მაღალი მოთხოვნით, თუმცა, ჰელსინკიში დღესაც ფუნქციონირებს 1881 წელს დაარსებული გერმანული სკოლა, რომელსაც, აგრეთვე საბავშვო ბაღიც აქვს.

ჟიულ ვერნის სახელობის სკოლა მოიცავს საბავშვო ბაღსა და 1-9 კლასებს, სადაც სწავლების ენა ფრანგულია. აქ შემუშავებულია სპეციალური ორენოვანი პროგრამები.



ყოველივე ზემოთქმული რომ შევაჯამოთ, ფინეთში აბსოლუტურად ყველა მოსწავლეს საშუალება აქვს, შეისწავლოს მინიმუმ 3 ენა: ფინური, შვედური და ინგლისური; თუმცა, სხვა ენების შესწავლისთვის თანდათან უფრო მძლავრი შესაძლებლობები იკვეთება (ნიკულა და სხვ., 2010). განათლების პოლიტიკის ლოზუნგად იქცა: „მადალხარისხოვანი განათლება და ყველასთვის მისაწვდომი განათლება“.

ენობრივი განათლება იმიგრანტებისათვის

უცხო ენებზე მოლაპარაკე მოსახლეობა ძირითადად კონცენტრირებულია ფინეთის სამხრეთ ნაწილში. მხოლოდ ჰელსინკიში სწავლობს 4000-მდე იმიგრანტული წარმომავლობის მოსწავლე. მათ გარკვეული პრობლემები ექმნებათ, რომელთა აღმოსაფხვრელადაც მიმდინარეობს მუშაობა მრავალენოვანი განათლების მიმართულებით (ცენოზი, გარსია და სხვ., 2009, პროტასოვა, როდინა, 2011, სკუტნაბ-კანგასი, 2009).

ერთი მხრივ, ამ ადამიანებს სრული უფლება აქვთ, განათლება მიიღონ მშობლიურ ენებზე; მეორე მხრივ, სახელმწიფო მაქსიმალურად უნდა დაეხმაროს მათ, საფუძვლიანად დაეუფლონ სახელმწიფო ენას; ეს ქვეყნის ინტერესებშიც შედის: მრავალ ენაზე მოლაპარაკე მოქალაქეები ქვეყნის სიმდიდრეა, ისინი, ასე ვთქვათ, ქმნიან „ხიდებს“ უმცირესობათა და ქვეყნის ძირითად მოსახლეობას შორის. ამიტომ ფინეთის იმიგრანტული განათლების პოლიტიკის მიზანია, მისცენ საშუალება იმიგრანტებს, ისეთივე განათლება მიიღონ, როგორსაც იღებენ „აბორიგენი“ მოსახლენი. მიუხედავად განსხვავებული კულტურისა და ეთნიკური წარმომავლობისა, ისინი უნდა ინტეგრირდნენ ფინურ საზოგადოებაში, თუმცა, ამავედროულად, არა თუ დაკარგონ, არამედ განავითარონ კიდევ საკუთარი ენა და კულტურული იდენტობა (ECRE; შდრ. ნისენი, სჩიბელი, 2007).

იმიგრანტების ცნების ქვეშ იგულისხმებიან საკუთრივ მიგრანტები, დევნილები, მეუღლეები საზღვარგარეთის ქვეყნებიდან, თავშესაფრის მიღების მსურველნი და ა.შ. თუკი იმიგრანტი 7-17 წლის ასაკობრივ შუალედშია, მას უფლება აქვს, მიიღოს ისეთივე განათლება, როგორც ფინეთის სრულუფლებიანმა მოქალაქემ. თუმცა, შემუშავებულია სისტემა, რომელიც უზრუნველყოფს ასევე ზრდასრული მოქალაქეებისთვის ენობრივი და სხვა აუცილებელი უნარების განვითარებას.

იმიგრანტთა ბავშვების ნაწილი სახელმწიფო ენას უკვე ბალებშივე ეუფლება: მათთვისაც შემუშავებულია სპეციალური ორენოვანი პროგრამები (მოუნა, 2009). ფინეთის კანონმდებლობის მიხედვით, დაშვებულია სკოლამდელი დაწესებულებების ფუნქციონირება მშობლიურ ენებზე, თუმცა, როგორც წესი, ამ უფლებას არ იყენებენ და ირჩევენ ბილინგვური განათლებს ფორმას.

იმიგრანტთა იმ ბავშვებისთვის, ვინც ახალი ჩამოსულია ფინეთში, მოქმედებს სპეციალური წინასწარი კლასები და მათ ინტენსიურად შეასწავლიან სახელმწიფო ენებს (ფინურსა და შვედურს). ამ კლასებში მათი მშობლიური ენა გამოიყენება, როგორც ახსნა-განმარტების ენა და, ამავედროულად, შეისწავლება, როგორც საგანი. ამგვარი კლასების ხანგრძლივობა, ჩვეულებრივ, 1 წელია და მაქსიმუმ 10-12 ბავშვი ერთიანდება ჯგუფში. 450-500 საათი ეთმობა სახელმწიფო ენის სწავლებას ამ ინტენსიური კურსის განმავლობაში. ხდება ენის ფლობის დონის რეგულარული და ხშირი შეფასება. გასათვალისწინებელია, რომ კვირაში მინიმუმ 2 საათი აუცილებლად უნდა დაეთმოს მათს მშობლიურ ენებს. ამ მხრივ მართლაც დიდი სამუშაოა ჩატარებული და ფინეთში 50 ენის კურსის მოსმენა შეუძლიათ იმიგრანტთა ბავშვებს. ასეთების რაოდენობა ფინეთში 11 000-ა (IEF; ლატომაა, 2007).

იმიგრანტთა საბოლოო მიზანი მაინც ისაა, რომ მოხდეს მათი საზოგადოებრივი ინტეგრაცია და მოიშორონ „ღამურას“ სტატუსი... (საუკონენი, 2010).



რუსული ენის მაგალითი

ფინეთში რამდენიმე კატეგორია გამოიყოფა იმ ადამიანებისა, რომლებიც რუსულ ენაზე ლაპარაკობენ: ე.წ. „ახალი რუსები“ (მათ შორის ეთნიკური რუსებიც), რუსეთიდან ადრე ემიგრირებული ფინელები, საბჭოთა ან დსთ-ის დროიდან გადმოსახლებული ეთნიკურად ფინელი თუ არაფინელი მოქალაქეები, ბიზნესმენები, ჯარისკაცები, ლტოლვილები და ა.შ. ყველა ამ ჯგუფს აერთიანებს ის, რომ ენა, რომელსაც ისინი ფლობენ, როგორც მშობლიურს (ან პირველ ენას), ფინეთში უმცირესობის ენაა.

რასაკვირველია, მშობლიური ენის დავიწყება არ ხდება - ისინი კვლავ ლაპარაკობენ რუსულად, მაგრამ ფაქტია, რომ ემათა ურთიერთგავლენით, სტილისტური ნიუანსები მათს მეტყველებაში განსხვავებულია. ხდება ლექსიკის შერევა, ჩნდება სინტაქსური კალკები, ხშირია არასწორი მახვილები... რუსულენოვანი რეგულარული განათლების არარსებობამ შესაძლოა, გამოიწვიოს ენის ეროზია. თუმცა, ასიმილაციის საფრთხე არ არსებობს ბილინგვიზმის ეკონომიკური ბიგოდის გამო. გარდა ამისა, ისინი არ კარგავენ ინტერესს რუსეთში მიმდინარე მოვლენების მიმართ და საკუთარი თავის იდენტიფიკაციას ახდენენ რუსულ კულტურასთან. მათ ეშინიათ მომავლისა, რომელიც, ფინურ კულტურასთან ზიარებით, თითქოსდა, საკუთარს დააკარგვინებთ (პროტასოვა, 2004).

ფინეთში რუსული ენისა და კულტურის სპეციფიკის კვლევისას აუცილებლად გასათვალისწინებელია ვრცელი საერთო საზღვარი რუსეთსა და ფინეთს შორის, მათი არაერთგვაროვანი ისტორიული თუ თანამედროვე ურთიერთობები. ობიექტურია, რომ ფინეთს სჭირდებოდა ადამიანები, რომელთაც შეუძლიათ რუსულ ენაზე საუბარი (რინე, 2010). მიუხედავად ამისა, შეიძლება ითქვას, რომ ფინეთში რუსულ ენაზე მოლაპარაკეთა რიცხვი არ არის მაინცდამაინც დიდი, რაც გამოწვეულია სხვადასხვა სტერეოტიპითა და მცდარი წარმოდგენებით. სამწუხაროდ, იმიგრანტები ძალიან მალე კარგავენ მშობლიურ ენას და უკვე მომდევნო თაობა კარგავს იმ ძირებს, რაც წინა თაობის ძალისხმევით შენარჩუნდა... ფაქტია, რომ რუსული ენისა და კულტურის შენარჩუნება, ფინურის (ან შვედურის) ათვისებასთან ერთად, ხელს უწყობს ახალი იდენტობის ფორმირებას. (მუსტაჯოკი..., 2010, ბ).

დასკვნა

ენების და ისტორიის სწავლება, იმიგრაციისა და, ზოგადად, განათლების პრობლემები სხვადასხვა ლინგვისტური ჯგუფისათვის ფინეთში მჭიდროდაა ურთიერთდაკავშირებული. მნიშვნელოვანია, გავლენა ვიქონიოთ მოზარდის კოგნიტური, ემოციური თუ ინტელექტუალურ განვითარებაზე ოჯახსა თუ საზოგადოებაში, გავითვალისწინოთ რა მისი ლინგვისტური აწმყო თუ წარსული... სოციალურ სტრუქტურებში მშობლიური ენების შენარჩუნება აუცილებელ პირობას წარმოადგენს თაობათა საზოგადოების სხვადასხვა ფენას შორის ურთიერთგაგების ჩამოყალიბებისათვის. ენათა სწავლებას ამ პროცესში უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება და მიუხედავად ფინეთში მიღწეული წარმატებებისა, საჭიროა კიდევ უფრო გამრავალფეროვნება ენობრივი სპექტრისა.

უკანასკნელ წლებში დიდი დრო ეთმობოდა დისკუსიას ინგლისური ენის წამყვან როლზე ფინეთში. ტარდებოდა კვლევები როგორც ამ ენის გამოყენების პერსპექტივებზე, ასევე სწავლების მეთოდებსა და ხერხებზე. ენობრივი გარემოცვის საკითხი, საზღვარგარეთის სკოლებთან გაცვლები, ე.წ. „ჩაყურყუმაღაგების“ პრობლემები არაერთხელ გამხდარა განსჯის საგანი... ენობრივი პოლიტიკა მჭიდროდაა დაკავშირებული ფინეთის ევროკავშირის წევრობასთან, საინფორმაციო ტექნოლოგიების განვითარებასთან, გლობალიზაციისა და ინტერნაციონალიზაციის ზოგადსაკაცობრიო პრობლემებთან. ამასთან, მნიშვნელოვანი ხდება სხვადასხვა კულტურის მიმართ ტოლერანტობისა და შემწვანარებლობის თემების წინა პლანზე წამოწევა.

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



ბამოყენებული ლიტერატურა:

- აშანი, ნადინი, 2011 - Aschan, Надин. 2011. *Kaksikieliset koulutusohjelmat ovat valttikortti tulevaisuuden työmarkkinoilla*. Helsingin yliopisto, verkkotoimitus.
- აჰოლა, მია, 2011 - Ahola, Mia. 2011. Farmari Wang ja mystiset merkit. *Opettaja*, Номер 22-23, s. 22-26.
- ანარაში, 2011 - Анарвь. *Инари Sõmis*. www.samimuseum.fi/anaras/english/yleistietoa/yleistietoa.html (получил доступ к августу 2011).
- аланди, 2011 - Eland 2011 в цифрах. *Статистика и исследование Eland*. Mariehamn: ESUB. www.asub.ax (получил доступ к августу 2011).
- ბიორკლუნდი, 2011 - Björklund, Siv. 2011. Шведское погружение как способ продвинуть раннее многоязычие в Финляндии. В: Bangma, Idske; ван дер Мир, Боже мой; Riemersma, Алекс (редакторы).. *Трёхязычное Первичное Образование в Европе. Некоторые события относительно условий трёхязычного первичного образования в языковых сообществах меньшинства Европейского союза*. Leeuwarden/Ljouwert: Fryske Akademy, стр 13-31.
- ბიორკლუნდი, 2002 - Björklund, Siv. 2002. Социологическое исследование: трёхязычная школа в Вассе, Финляндия. В: Beetsma, Дэнни (редактор).. *Трёхязычное первичное образование в Европе. Инвентарь условий для трёхязычного первичного образования в языковых сообществах меньшинства Европейского союза*. Меркаторское образование. Европейская сеть для регионального или языка меньшинства и образование. Leeuwarden/Ljouwert: Fryske Akademy, стр 14-32.
- ბახბერგერი, 2002 - Buchberger, Ирина. 2002. Многоязычная Идеология в Одноязычной Стране: Языковое Образование в Финляндии. *CAUCE, Ревиста де Филология у су Didòctica*, Номер 25, постскриптум 185-202.
- ჯენოზი, 2009 - Cenoz, Jasone. 2009. *К Многоязычному Образованию*. Бристоль: Многоязычные Дела.
- ეკ, 2011 - CLIL. Европейская комиссия <http://ec.europa.eu/index_en.htm>. *Многоязычие* <http://ec.europa.eu/education/languages/index_en.htm>, *Содержание и язык объединяло изучение*. http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm (получил доступ к августу 2011).
- ეკ, 2006 - ECRE. 2006. Европейская комиссия. Неправительственная организация Сеть Доступа Фокусов Интеграции к профессиональному обучению и (более высокому) образованию. *Рекомендации для интеграции беженцев и мигрантов в Европе*. Общественные действия ИНТИ.
- ევრობარომეტრი, 2006 - Евробарометр 2006. Европейский Comission. *Европейцы и их Языки*. Специальный Евробарометр 243.
- ფინიტოკო რომასეელე, 2004 - Финитико romaseele 2004. *Люди Финляндии Romani*. Брошюры Министерства Социальных Дел и Здоровья 2004:2. Хельсинки.
- ფგსს, 2011 - FNBE. *Финский Государственный совет Образования (OPH / FNBE)*. www.oph.fi (получил доступ к августу 2011).
- გარსია, ტორეს-გაზმანი, 2006 - Гарсия, Ofelia; Skutnabb-Kangas, Tove; Торрес-Газман, Мария (редакторы).. 2006. *Воображение Многоязычных Школ: Языки в Образовании и Globalization (Лингвистические Права Разнообразия и Языка)*. Clevedon: Многоязычные Дела.
- ლატომაა, 2007 - Latooma, Sirkku (toim). 2007. *Oma kieli kullaan kallis. Opas maahanmuuttajien Oman didinkielen opetukseen*. Хельсинки: Opetushallitus.
- ლეჰტოლა, 2002 - Lehtola, Veli-Pekka. 2002. *Люди Sõmi: традиции в переходе*. Инари: Puntsi.
- ლეჰტონენი, 2008 - Lehtonen, Heini. 2008. Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. В: Routarinne, Сапа; Uusi-Hallila, Tuula (toim).. *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Хельсинки: Суомэлэйсен Кирджаллизууден Сеера, s. 103-124.



- ლეპანენი და სხვ., 2011 - Leppänen, Sirpa, Pitkänen-Huhta, Anne, Nikula, Tarja, Kytölä, Samu, Tuomikangas, Timo, Nissinen, Kari, Kdntt, Leila, Rdisnen, Tiina, Laitinen, Mikko, Pahta, Rdivi, Koskela, Heidi, Ldhdesmki, Salla & Jousmki, Хна. 2011. *Национальный обзор на английском языке в Финляндии: Использование, значения и отношения*. Juvdskylд, Финляндия: Juvdskylдn yliopisto. Исследования в Изменении, Kontakтах и Изменении в английском языке (eVarieng), 5.
- ლევი, 2011 - Levine, Джошуа. 2011. Школа Finishing. *Время*, 11 апреля, стр 45-46.
- ლინდგრენი ა-რ, ლინდგრენი კ., 2011 - Lindgren, Анна-Риитта; Lindgren, Klaus; Сари, Mirja. 2011. От шведского до финского языка в 19-ом столетии: исторический случай емансипатору языкового изменения. *Международный журнал Социологии Языка*, Проблема 2011 Издания 209, стр 17-34.
- ლინდგრენი მ., 2011 - Lindgren, Minna. 2011. Марко Вуорихеимо. Viitomakielinen hip-hopmuusikko Signmark taistelee ihmisoikeuksien puolesta. *Suomen Kivalehti*, Номер 31, s. 52-55.
- ლაპტევმაკი, 2010 - Ldhteenmki, Мика; Вэнхэла-Анисзьюски, Marjatta (редакторы).. 2010. ეობრივი იდეოლოგიები - *Языковые Идеологии в Переходе: Многоязычие в Финляндии и России*. Франкфурт на Майне: Питер Лэнг.
- მოუნა, 2009 - Mouna, Travis. 2009. *Домой языковой эффект окружающей среды на развитие языка ребенка в многоязычном дневном уходе*. Тезис Степени бакалавра. Университет Pirkanmaa Прикладных Наук.
- მუსტაჯოკი, 2010ა - Mustajoki, Arto; Протэссова, Ekaterina; Vakhtin, Николай (редакторы). 2010а. *Instrumentarium Лингвистики: социолингвистические подходы к Нестандартному русскому*. Студия Слэвика Хельсингсина 40. Хельсинки: Yliopistoraino.
- მუსტაჯოკი, 2010ბ - Mustajoki, Arto; Протэссова, Ekaterina; Копотев, Mihail; Nikunlassi, Ahti; Huttunen, Tomi (редакторы). 2010б. *Izuchenie я преподаvanie russkogo jazyka v Finljandii*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- ბისეი, სიბელ, 2007 - Ниссен, Ян; Schibel, Yongmi. 2007. *Руководство на Интеграции для высших чиновников и практиков*. Европейские Сообщества: Публикации Office.
- ბიკულა და სხვ., 2010 - Nikula, Tarja; Рцухцен, Сари; Huhta, Aги; Hildйн, Raili. Когда МП + 2 недостаточно: Напряженные отношения в пределах образования иностранного языка в Финляндии. В: Амон, Улрич; Darquennes, Jeroen; Мастер, Предъявите иск (редакторы).. 2010. *Иностранные языки в школах Европейского союза*. Sociolinguistica Jahrbuch. Берлин: де Грюитэ, стр 25-42.
- ფოგ - IEF. *Иммигрантское Образование в Финляндии*. Финский Государственный совет Образования (OPH / FNBE).
- ქესუ - NCC. *Национальные Основные Учебные планы*. Государственный совет Образования (OPH / FNBE)..
- ოჯალა, 2010 - Ojala, Ulla. 2010. *Ÿ Hola! i Qui tal? Opettaja*, Номер 43, s. 22-25.
- ფოს1 - OSF1: Официальная статистика Финляндии. Популяционная структура. *Страна рождения, гражданства и родного языка населения*. Хельсинки: Статистика Финляндия.
- ფოს2 - OSF2: Официальная статистика Финляндии. Популяционная структура. *Наибольшие группы родным языком 2000 и 2010*. Хельсинки: Статистика Финляндия.
- ფოს3 - OSF3: Официальная статистика Финляндии. Перемещение. *Иммиграция и эмиграция в 1971-2009*. Хельсинки: Статистика Финляндия.
- პასანენი, 2010 - Pasanen, Annika. 2010. Языковые гнезда изменяют направление языковых изменений?: На языковых гнездах Инари Saamis и Karelians <<http://tuhat.halvi.helsinki.fi/portal/en/publications/> "будут языковые гнезда" (3cf7b96d-32a1-4676-a0af-cacd5afebd65).html>. В: Sulkala, Хелена; Mantila, Harri (редакторы). *Планирование нового стандартного языка: языки меньшинства Finnic встречают новое тысячелетие*. Хельсинки: Суомэлэйсен Кирджаллизууден Сеера, стр 115-131.
- პეკარინენი, 2011 - Pekkarinen, Айну. 2011. Мама mia, mitд ruotsia! *Opettaja*, Номер 14, s. 28-32.
- პიზა, 2011 - ПИЗА. *Программа OECD для Международной Студенческой Оценки*. www.pisa.oecd.org (получил доступ к августу 2011).

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



- პოპონენი, 2009 - Рцуһцен, Сари. 2009. Иностранн҃й язык, преподающий в основном и среднем образовании в Финляндии: текущая ситуация и будущие проблемы. В: Lucietto, Сандра (редактор). *Apprendimento delle lingue straniere e la formazione degli insegnanti*. Rovereto: IPRASE дель Трентино, 143-174.
- პროტასოვა, როდინა, 2011 - Протэзова, Ekaterina; Rodina, Наталия. 2011. *Interkul'turnaja pedagogika mladshego vozrasta*. Москва: Форум.
- პროტასოვა, 2004 - Протэссова, Ekaterina. 2004. *Fennorossy: zhizn' я upotreblenie jazyka* [Fennorosses: жизнь и использование языка]. Санкт-Петербург: Златоуст.
- პროტასოვა, 2008 - Протэссова, Ekaterina. 2008. Обучающий русский язык как Язык Наследия в Финляндии. *Языковой Журнал Наследия*, Номер 2, V 5, www.heritagelanguages.org (получил доступ к августу 2011),
- რინე, 2010 - Rinne, Raila. 2010. Tuuli kääntynyt venäjän taakse. *Kielipolku turvattava lukion loppuun. Opettaja*, Номер 48, 6-9.
- სამედი ვინეტი, 2011 - Sámi в Финляндии. *Финская Парламентская начальная страница Sámi*, www.samediggi.fi (получил доступ к августу 2011).
- საუკონენი, 2010 - Saukkonen, Pasi. 2010. Kotouttaminen ja kulttuuripolitiikka: tutkimus maahanmuutosta ja monikulttuurisuudesta suomalaisella taiteen ja kulttuurin kentällä. <http://www.cupore.fi/julkaisut_19.php> Cuporen julkaisuja 19. Хельсинки: Калттуериполииттизен tutkimuksen edistämiskeskus.
- სკუტნაბ-კანგასი, 2009 - Skutnabb-Kangas, Tove; Филлипсон, Роберт; Mohanty, Ajit K.; Панда, Minati (редакторы).. 2009. *Социальная справедливость через Многоязычное Образование*. Бристоль: Многоязычные Дела.



ბეატრის შულტერი

პესტალოცის ბავშვთა ფონდი;
საერთაშორისო პროგრამების დირექტორი, შვეიცარია

მულტილინგვური განათლება და გავშვის უფლებები

აბსტრაქტი

ბავშვთა უფლებების შესახებ კონვენციის 28-ე და 29 სტატიებში გაცხადებულია, რომ ყველა ბავშვს აქვს უფლება შესაბამისი, ხარისხის განათლების ხელმისაწვდომობისა, რომელიც მხარს უჭერს მისი სრული პოტენციალის განვითარებას, ეთნიკური, ენობრივი, თუ სხვა შეხედულებების დისკრიმინაციის გარეშე. მოცემული ნაშრომი/პრეზენტაცია შეისწავლის განათლების პროცესში ბავშვის უფლებების კონვენციასთან დაკავშირებით სახელმწიფო ვალდებულებების შედეგებს, განსაკუთრებული ყურადღება გამახვილდება სწორედ ზემოთ ნახსენებ 2 სტატიაზე. ნაშრომი შეისწავლის ბავშვის ფსიქოლინგვისტურ განვითარებას განსხვავებულ ლინგვისტურ სიტუაციებში განათლების მიღებისას, ასევე განიხილება მულტილინგვური განათლების ფორმების პოტენციური მულტიეთნიკურ და მულტილინგვისტურ სახელმწიფოში განათლების მიღებისას ბავშვის უფლების რეალიზაციის თვალსაზრისით. წარმოდგენილ პრეზენტაციაში ფოკუსირება მოხდება განათლების ლინგვისტური სენსიტიურობის მნიშვნელობაზე ინდივიდუალურ დონეზე და, ამავე დროს, თითოეული ინდივიდის უფლების რეალიზებისა და მშვიდობიანი, დემოკრატიული და ფუნქციონირებადი საზოგადოების აღმოცენების თვალსაზრისით.

შესავალი

დოკუმენტში ყურადღება გამახვილებულია სახელმწიფოს მიერ აღებულ ენობრივ განათლებასთან დაკავშირებულ ვალდებულებაზე და განიხილავს მას ბავშვის უფლების საერთაშორისო კონვენციასთან მიმართებით. ამასთან, განსაკუთრებული ყურადღება კონვენციის 28 და 29 პარაგრაფებზეა გამახვილებული. ორივე პარაგრაფის მიხედვით, ყველა ბავშვს აქვს იმგვარი ხარისხის განათლების მიღების უფლება, რომელიც მისი პოტენციის სრულად განვითარებას უწყობს ხელს და იცავს მას ეთნიკური, ლინგვისტური და სხვა სახის დისკრიმინაციისაგან განათლების მიღების პროცესში. დოკუმენტი იკვლევს ბავშვის ფსიქო-ლინგვისტურ განვითარებას სხვადასხვა საგანმანათლებლო გარემოში და განიხილავს მულტილინგვური განათლების პოტენციალს, როგორც ინსტრუმენტს ბავშვის უფლებების რეალიზაციისათვის მრავალეთნიკურ და მულტილინგვურ სახელმწიფოებში.

ენობრივი განათლების დომინანტური მოდელი: მონილინგვური განათლება

პოსტსაბჭოთა ქვეყნებში, ტრადიციისამებრ, არსებობს 2 გზა ბავშვის სახელმწიფო სისტემის განათლების მიღებისათვის: პირველი შესაძლებლობა გულისხმობს ბავშვის სწავლებას სკოლაში, სადაც სწავლების ენა მშობლიურია, ხოლო დანარჩენი ენები (მათ შორის სახელმწიფო ენაც, თუ ის განსხვავდება ბავშვის მშობლიურისგან) ისწავლება როგორც საგანი, სადაც გამოყენებულია მეორე ან უცხო ენის სწავლების შესაბამისი მეთოდოლოგია. მეორე შესაძლებლობა გულისხმობს ბავშვი სწავლობს სკოლაში, სადაც



სწავლების ენა განსხვავდება მისი მშობლიურისგან. ამის მაგალითად შეიძლება ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი ბავშვები დასახელდნენ საქართველოში, რომლებიც განათლებას ქართულ სკოლაში იღებენ. რომელი კლასიდან იწყება ენის შესწავლა, ბავშვის მშობლების სურვილზეა დამოკიდებული. თუმცა, თითოეული ბავშვი თავისი ენობრივი კვალიფიკაციით ერთმანეთისგან განსხვავდება და ეს განსხვავება ერთი მხრივ მის მშობლიურ ენასთან არის დაკავშირებული, ხოლო მეორე მხრივ კი, განსაკუთრებულ საჭიროებებთან, რომელიც სხვადასხვა საგანმანათლებლო გარემოსა და ენის პედაგოგიურ და მეთოდოლოგიურ მიდგომებს მოითხოვს. ეს განსხვავებები ჩვეულებრივ, არ არის სათანადოდ გათვალისწინებული საგანმანათლებლო პროცესში.

რამდენადაც პიროვნების იდენტურობა მსოფლიოს ამ ნაწილში მოქალაქეობრივ სტატუსზე მეტად ეთნიკურ კუთვნილებასთან არის დაკავშირებული, ენაც ეთნიკურ იდენტურობასთან ასოცირებული ფაქტორია. შესაბამისად, აზერბაიჯანული ენა - აზერის ენად აღიქმება, ხოლო სომხური კი სომხების ენად. ის სკოლები, სადაც სწავლების ენები სწორედ აზერბაიჯანული და სომხურია, მეტწილად სწორედ ამ ეთნიკური წარმოშობის ჯგუფებით არის დაკომპლექტებული. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფის წარმომადგენლები განათლებას განცალკევებით იღებენ. ზოგ ქვეყანაში, სწავლების ენის მიხედვით გამიჯნულია ეროვნული სასწავლო გეგმაც, იმისდა მიუხედავად, რომ განსხვავებული ეთნიკური ჯგუფები გვერდიგვერდ ცხოვრობენ. სწავლების განსხვავებული მიმართულებები კი, ბავშვებს ცხოვრების არათანაბარ შესაძლებლობებს სთავაზობს და საზოგადოების გახლეჩას უწყობს ხელს, რაც თავისთავად კომფლიქტის მაღალი პოტენციალის შემცველია.

სახელმწიფო ენა ყველა უმცირესობის წარმომადგენელთა სკოლებში აუცილებელი სასწავლო საგანია, თუმცა დამაკმაყოფილებელ შედეგებს ვერ იძლევა. ტრადიციული ენის გაკვეთილები ძირითად აქცენტს გრამატიკასა და ენის ფორმალურ ასპექტებზე აკეთებს. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ ბავშვებს ენის შესწავლის საშუალება არა კომუნიკაციური, არამედ ანალიტიკური და გრამატიკაზე დაფუძნებული მეთოდებით ეძლევათ, იმის მიუხედავად, რომ 6-9 წლის ასაკის ბავშვი ფსიქოლოგიურად არ არის მზად მიიღოს და აღიქვას ენის ანალიტიკურ-კორელაციური ფორმები. სწავლების ეს ფორმა, რომელიც გრამატიკულ წესებთან შესაბამისობას აქცევს უმთავრეს ყურადღებას, მეტწილად ფორმალურ დატვირთვას იძენს. მასწავლებელი და მოსწავლე ენის ფორმალურ ასპექტებზე არიან კონცენტრირებული და უმთავრესი, კომუნიკაციური ასპექტი უგულებელყოფილია. ნააზრევის შინაარსობრივი ასპექტი ნაკლებად მნიშვნელოვანია, ხოლო მისი სწორად ფორმულირება კი – უმთავრესი ამოცანა. შედეგად, მოსწავლეები საკუთარი შესაძლებლობებისა და ენერჯის უმეტეს ნაწილს ფორმალურ ასპექტებზე ხარჯავენ და კომუნიკაციურ უნარებს სამიზნე ენაში ნაკლებად ავითარებენ. ტრადიციულად, გაკვეთილებზე სწავლება არ მიმდინარეობს სამიზნე ენაზე. შესაბამისად, ბავშვები ვერ აღიქვამენ ენას კომუნიკაციის ინსტრუმენტად. სკოლის დამთავრების შემდეგ ბავშვებს მხოლოდ სწავლების ძირითად ენაზე შეუძლიათ თავისუფლად იმეტყველონ და წერონ. სამართლებრივ სტატუსს შორის არსებული მცირე განსხვავებების მიუხედავად, ზემოთაღნიშნული ქვეყნების უმრავლესობაში, სახელმწიფო ენად მხოლოდ ერთია მიჩნეული. ამიტომ არის როგორც ინდივიდუალურად პიროვნებისთვის, ასევე სახელმწიფოსთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ეთნიკური უმცირესობებისათვის სახელმწიფო ენის სწავლებისათვის ეფექტური საშუალებების განვითარება. ბოლო წლებში საქართველომ დიდი ძალისხმევა გასწია მეორე ენის სწავლების მეთოდების გასაუმჯობესებლად, თუმცა სწავლების ხარისხის ზრდის მიუხედავად, უმცირესობების ენობრივი კომპეტენციები მკვეთრად ჩამორჩება ქართულის, როგორც მშობლიური ენის ფლობის ენობრივ კომპეტენციებს. ამ სიტუაციაში მხოლოდ ცალკეულ პირებს ეძლევათ შესაძლებლობა სახელმწიფო ენის ცოდნისთვის და, შესაბამისად, დაბალია უმცირესობების ჩართულობაც ქვეყნის საგანმანათლებლო, სოციალურ და პოლიტიკურ ცხოვრებაში.



ბავშვებისთვის რელევანტური და ხარისხიანი განათლების უფლება

ადამიანის უფლებების ჩარჩო, სადაც ბავშვის უფლებების კონვენცია ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანია ნაწილია, სასარგებლო განმარტებას იძლევა სხვადასხვა ლინგვისტურ გარემოში ენობრივი განათლების შეფასებასა და განვითარების ფორმებთან დაკავშირებით. ადამიანის უფლებების კონვენცია ყურადღებას ამახვილებს ერთი მხრივ, პიროვნების ინდივიდუალურ, ხოლო მეორე მხრივ კი, საზოგადოების სხვადასხვა ჯგუფებისა და მთლიანად სახელმწიფოს საჭიროებებზე და განიხილავს განათლების განვითარების კონსტრუქციულ გზებს მსოფლიოში მიმდინარე დინამური ცვლილებების პირობებში. სახელმწიფო, რომელიც უპირველესად არის ანგარიშვალდებული ყველა მოქალაქის წინაშე, მოვალეა შექმნას ყველა პირობა, რათა ყველა ადამიანს მიეცეს მისთვის მინიჭებული უფლებების გამოყენების საშუალება. ეს ვალდებულებები, პირველ ყოვლისა, შესაბამის სახელმწიფოებრივ საკანონმდებლო ბაზის შექმნას და შემდგომში კი, იმ პროცესების წარმართვასა და პრაქტიკაში დანერგვას გულისხმობს, რომელიც კონკრეტული ფონდების გამოყოფას, დეცენტრალიზებული გადაწყვეტილების მიღების საშუალებას, სენსიტიურ და ადამიანის უფლებების შესახებ განათლებას მოიცავს.

ადამიანის უფლებებზე დაფუძნებული მიდგომა განსაკუთრებით ეფექტურია ისეთი პოლიტიკურად და ემოციურად სენსიტიური საკითხების გადაჭრისას, როგორცაა ენობრივი საკითხები. ნა, როგორც იდენტურობის მაჩვენებელი ერთ-ერთი ძლიერი ინსტრუმენტი. იგი მნიშვნელოვანია ერთდროულად სახელმწიფოებრივი მშენებლობისათვის და ასევე წარმოადგენს კონფლიქტის პრევენციის საშუალებას. განიხილება სხვადასხვა გზები და მიდგომები, იმ ბერეკეტების ასამოქმედებლად, რომელიც შესაძლოა გამოყენებულ იქნეს ენობრივ პროცესებში არსებული წინააღმდეგობებისა და სიძნელეების გადასალახად. სწორეს ეს მიდგომებია რეკომენდაციების სახით წარმოდგენილი ადამიანის უფლებების კონვენციაშიც.

გაეროს ბავშვთა უფლებების კონვენციის 28-ე და 29-ე პარაგრაფები განსაკუთრებულ აქცენტს აკეთებს ფორმალური განათლების ასპექტებზე:

პარაგრაფი 28

1. სახელმწიფო მხარეები ცნობენ ბავშვის განათლების უფლებებს და ამ უფლებების თანაბარი შესაძლებლობების საფუძველზე თანდათანობით დამკვიდრებისთვის ისინი ვალდებულებას იღებენ:

ა. განსაზღვრონ დაწესებითი განათლება, როგორც სავალდებულო და ყველასათვის ხელმისაწვდომი;

ბ. ხელი შეუწყონ საშუალო განათლების სხვადასხვა ფორმების განვითარებას. საშუალო განათლება, რომელიც ზოგად და პროფესიულ განათლებას მოიცავს ხელმისაწვდომი უნდა იყოს ყველა ბავშვისათვის. ამასთან, უფასო განათლება და ფინანსური დახმარება უნდა გაეწიოს ყველა ბავშვს საჭიროების შემთხვევაში.

გ. ყველა ბავშვს უნდა მიეცეს უმაღლესი განათლების მიღების შესაძლებლობა, უნდა მოხდეს თითოეული ბავშვის შესაძლებლობების მაქსიმალური გამოყენების განვითარება;

დ. ხელი შეუწყონ განათლებისა და პროფესიული განათლების საკითხებზე ინფორმაციისა და რჩევების ხელმისაწვდომობას ყველა ბავშვისათვის;

ე. მიიღონ ზომები სკოლაში რეგულარული დასწრების უზრუნველსაყოფად და სკოლის მიტოვების ფაქტების შესამცირებლად;

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



2. სახელმწიფო მხარეებმა ყველა ზომას უნდა მიმართონ, რათა სკოლაში ბავშვის ღირსების შესაბამისი დისციპლინარული ადმინისტრირების ფორმა იყოს მიღებული, რომელიც ასევე თანხვედრაში იქნება მოცემულ კონვენციასთან.
3. სახელმწიფო მხარეებმა ხელი უნდა შეუწყონ და წაახალისონ საერთაშორისო ურთიერთ თანამშრომლობა განათლების საკითხებზე, ასევე წერა-კითხვისა და გაუნათლებლობის შემცირების, მეცნიერული და ტექნიკური ცოდნისა და თანამედროვე სწავლების მეთოდების გავრცელების უზრუნველყოფას მთელ მსოფლიოში. აღნიშნულის გათვალისწინებით, განსაკუთრებული ყურადღება უნდა დაეთმოს განვითარებად ქვეყნებს.

პარაგრაფი 29:

1. სახელმწიფო მხარეები თანხმდებიან, რომ ბავშვის განათლება შემდეგი მიმართულებით უნდა წარიმართოს:
 - ა. უზრუნველყოფილ იქნეს ბავშვის პიროვნული თვისებების, ნიჭის, გონებრივი და ფიზიკური შესაძლებლობების მაქსიმალური გამოვლინება და განვითარება;
 - ბ. უზრუნველყოფილ იქნეს ადამიანის იმ ძირითადი უფლებებისა და ფუნდამენტური თავისუფლების პრინციპების დანერგვა და გაზიარება, რომელიც გაეროს სქემის ნაწილსაც წარმოადგენს;
 - გ. უზრუნველყოფილ იქნეს ყოველი ბავშვის მშობლიური კულტურული იდენტურობის, ენისა და ფასეულობების პატივისცემა, ასევე იმ ნაციონალური ფასეულობების პატივისცემა, რომელშიც ბავშვი იზრდება. აღიარებულ იქნეს ის კულტურული განსხვავებები, რომელიც მათ მშობლიურ ქვეყნებში შეიძლება არსებობდეს;
 - დ. უზრუნველყოფილ იქნეს ბავშვის მომზადება თავისუფალ საზოგადოებაში თანაარსებობისათვის. უნდა მოხდეს თითოეულ ინდივიდში თავისუფლების, მშვიდობის, ტოლერანტობის, გენდერული თანასწორობის პრინციპის განვითარება და სხვადასხვა ეთნიკური, ეროვნული და რელიგიური კუთვნილების ადამიანებს შორის თანამეგობრობის პატივისცემა.
 - ე. უზრუნველყოფილ იქნეს ბუნებრივი გარემოსადმი პატივისცემის დამკვიდრება;

4. არც 28-ე და არც 29-ე პარაგრაფის რომელიმე ნაწილი არ უნდა იყოს იმგვარად ინტერპრეტირებული, რომ წინააღმდეგობაში მოდიოდეს პიროვნულ და ორგანიზაციულ უფლებასთან. არ უნდა მოხდეს საგანმანათლებლო ინსტიტუტების მიერ სახელმწიფო განათლების სისტემაში შემუშავებული მინიმალური სტანდარტების დაცვის უგულებელყოფა.

მიუხედავად იმისა, რომ განათლების საკითხები არც სხვა პარაგრაფებშია უგულებელყოფილი, განათლებასთან დაკავშირებულ ძირითად საკითხებს მაინც ჩვენს მიერ ზემოთ მოყვანილი ორო (28,29) პარაგრაფები განიხილავს. ასევე საგულისხმოა 30-ე მუხლი, რომელშიც განხილულია ენობრივი განათლების მოდულები.



30-ე მუხლი

იმ სახელმწიფოებში, რომლებშიც მკვიდრი მოსახლეობის გარკვეული ნაწილი წარმოადგენს ეთნიკურ, რელიგიურ და ლინგვისტურ უმცირესობას, მათი შვილები ვერ სარგებლობენ განათლების ხელმისაწვდომობის უფლებით, ასევე არ ეძლევათ საშუალება მონაწილეობა მიიღონ საკუთარ რელიგიურ რიტუალებსა თუ ცერემონიალებში, ისიამოვნონ საკუთარი კულტურით, ან გამოიყენონ მშობლიური ენა მათი სურვილისამებრ.

არადა, ყველა ბავშვს აქვს უფლება, მიიღოს შესაბამისი ხარისხიანი განათლება, რომელიც უზრუნველყოფს ინდივიდის სრული პოტენციალის განვითარებას, ყოველგვარი დისკრიმინაციის გარეშე, რომელიც შესაძლოა ეფუძნებოდეს ეთნიკურ, ლინგვისტურ ან სხვა მახასიათებლებს. ენობრივი განათლება, ისევე როგორც ენობრივი განათლების ფორმები განსაკუთრებულია და განსხვავდება ერთმანეთისგან სახელმწიფოსა და საგანმანათლებლო სისტემის მიხედვით.

მონოლინგვური განათლების პოტენციალი და ლიმიტი

განათლება მშობლიურ ენაზე.

ისეთი ცნობილი ენათმეცნიერები და პედაგოგები, როგორებიც არიან პიაჟე ან ვიგოდსკი, დიდი მნიშვნელობას ანიჭებენ მშობლიური ენის როლს მეორე ენის სწავლების პროცესში, ესე იგი იმ ენის როლს, რომელზეც ბავშვი ლაპარაკობს ოჯახში. 1990-იანი წლებიდან ლინგვისტები, პედაგოგები და ნევროლოგები ინტენსიურ კვლევებს ატარებენ ბავშვის ენობრივ და კოგნიტურ განვითარებაზე სკოლის დაწყებით საფეხურზე მრავალფეროვანი ლინგვისტური გარემოს პირობებში. ამას ამტკიცებს ბეიკერის, ვოუდის და ტომას/კოლიერის კვლევის შედეგებიც. ვიგოდსკის და პიაჟეს მოსაზრებებს სწავლების ენის მნიშვნელობაზე ბავშვის ზოგადი განვითარების პროცესში, ამყარებს არაერთი მათ მიერვე ჩატარებული კვლევაც.

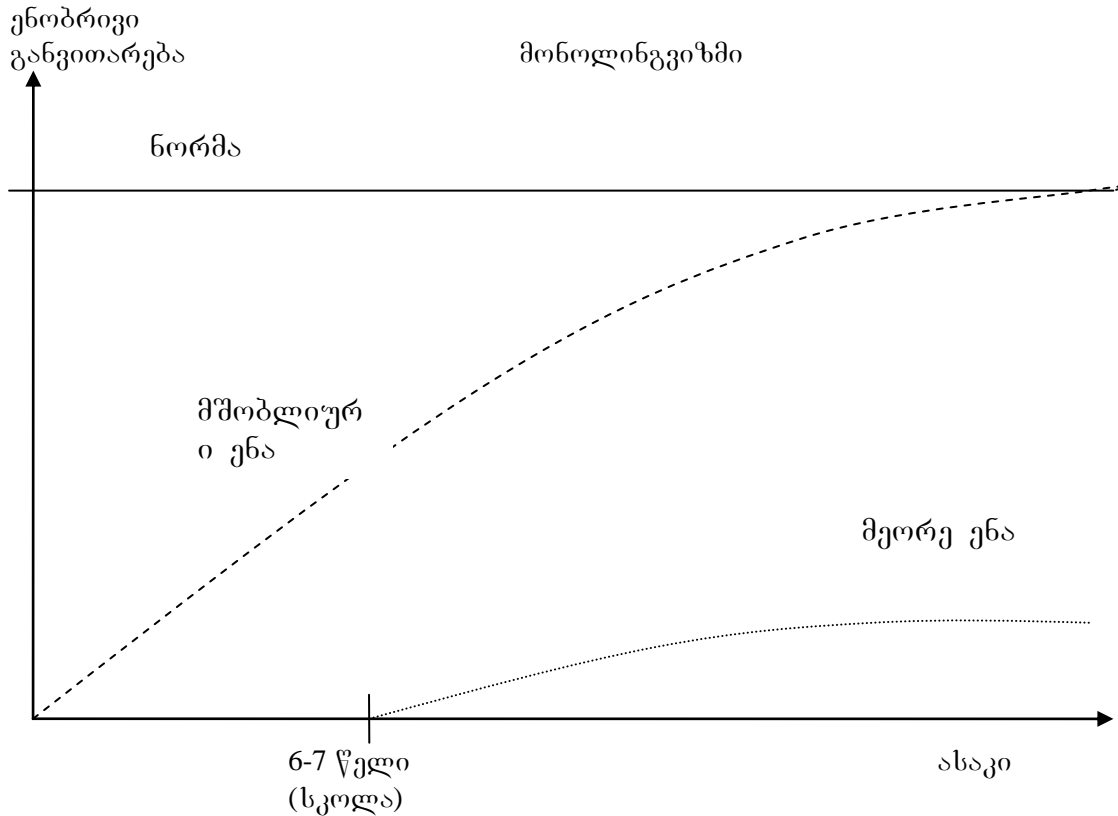
ქართულად მოსაუბრე ბავშვებს, რომლებიც სწავლობენ ქართულენოვან სკოლებში, მონოლინგვური გარემო ხელს უწყობს ლინგვისტური და ფსიქოლოგიური განვითარების უზრუნველყოფას, სახელმწიფო ენაში მათი მაღალ შედეგები, თავის მხრივ, ხელს უწყობს მათს განვითარებას და ქვეყნის პოლიტიკურ და სამოქალაქო ცხოვრებაში სრულ ჩართულობას, ასევე, უზრუნველყოფს უმაღლესი განათლების მიღების შესაძლებლობას, რადგან ამ ქვეყანაში სწავლების ენა არის სახელმწიფო ენა. თუმცა, ის ბავშვები, რომლებიც საუბრობენ უმცირესობების ენაზე და ცხოვრობენ ისეთ რეგიონში, სადაც სახელმწიფო ენა არ გამოიყენება ყოველდღიურ ცხოვრებაში, ვერ სარგებლობენ ვერც სრული ზოგადი და, მითუმეტეს, ვერც უმაღლესი განათლების უფლებით – სახელმწიფო ენის არცოდნის გამო.

მიუხედავად იმასა, რომ ბოლო პერიოდში მიმდინარე პროცესები მიმართულია არსებული სიტუაციის შეცვლისკენ, არაქართულენოვანი მოსახლეობით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში ვითარება ჯერ ისევ არასახარბიელოა. მოცემული დიაგრამა¹ ასახავს ბავშვის ენობრივი განვითარების ტენდენციას, რომელიც სწავლობს მშობლიურ ენაზე (ეი

¹ The diagram shall be understood as an aid to illustrate the arguments. The line referring to the language development combines various aspects, including language skills, communication competence and general cognitive development. The line labelled "norm" in the diagram denotes a level of linguistic and cognitive development that enables a person to fully participate in all aspects of life.



ენა, რომელზეც მან დაიწყო საუბარი და რომელიც არის კომუნიკაციის ენა მის ოჯახში), ამასთან, სწავლობს სახელმწიფო ენას, როგორც მეორე ენას ზოგიერთ გაკვეთილზე.



ეს ბავშვები მუდამ ვითარდებიან მათ მშობლიურ ენაზე, სანამ არ მიადწევენ გარკვეულ ნორმას, რადგან სასკოლო საგანმანათლებლო პროცესში მუდმივად აქვთ ამ ენაზე კომუნიკაციის საჭიროება. კოგნიტური განვითარება, რომელიც მიიღწევა სხვადასხვა საგნების შინაარსზე დაფუძნებული სწავლებით, ასევე ავითარებს ენობრივ კომპეტენციასაც. მეორე ენაში მაღალი დონე არ მიიღწევა, თუ მხოლოდ ტრადიციული სწავლების მეთოდები იქნება გამოყენებული. თანამედროვე მიდგომები ძველი, ტრადიციული მეთოდებისგან განსხვავებით, ავითარებს კომუნიკაციურ უნარებს.

ადამიანი, რომელსაც განათლება აქვს მიღებული მშობლიურ ენაზე, მიუხედავად იმისა, მეორე ენაზე კომუნიკაციასაც ნორმალურად ართმევდა თავს, მაინც ითვლება მონოლინგვალად. მეორე ენაზე კომუნიკაციის დროს, ისინი უბუნლიედ თარგმნიან მიღებულ ინფორმაციას მშობლიურ ენაზე, ინფორმაციის უკეთ გააზრების მიზნით.

ეს მიდგომა შეესაბამება სახელმწიფოების ვალდებულებების შესრულებას, რაც არის გაცხადებული კონვენციის 29-ე მუხლის 1c პუნქტში, კერძოდ კი, განათლება “...უნდა ემსახურებოდეს [...] ადამიანის კულტურული იდენტობის, ღირებულებებისა და ენის განვითარებას [...] “. კონვენციის 28-ე მუხლის 1c პუნქტი სახელმწიფოს ავალდებულებს, უმაღლესი განათლება გახადოს ყველა ადამიანისთვის ხელმისაწვდომი. თუმცა კონვენცია არ ავალდებულებს სახელმწიფოს, რომ უმაღლეს სასწავლებლებში სწავლების ენა იყოს უმცირესობებისთვის მშობლიური ენა. სახელმწიფო ენის არცოდნის გამო, უმაღლეს სასწავლებელში სწავლის გაგრძელებას ძალიან ცოტა ახერხებდა, აღნიშნული სირთულე აშკარა გახდა 2005-2006 წლებში ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე. 2005 წელს გადადგმული



პირველი ნაბიჯი უმაღლეს სასწავლებლებში არაქართულენოვანი სკოლების კურსდამთავრებულთა მოხვედრის შესაძლებლობას იძლეოდა ქართული ენის ადაპტირებული ტესტის მეშვეობით, მაგრამ ეს უპირატესობა გაუქმდა 2006 წელს. როგორც ჩანს, მონოლინგუური განათლება მშობლიურ ენაზე უმცირესობების უმეტეს ნაწილს ართმევს შესაძლებლობას, სწავლა განაგრძოს საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში სახელმწიფო ენაზე. წმინდა ლინგვისტური ხარვეზების გარდა, უმცირესობების მოსწავლეებთან სხვა სახის პრობლემებიც შეინიშნება. მაგალითად ის, რომ უმცირესობების და უმრავლესობების სკოლები არსებობენ ერთმანეთისგან განცალკევებულად, ბავშვები სწავლობენ იზოლირებულად ადრეული ასაკიდან, ისინი დაყოფილნი არიან მათი ეთნიკური, ენობრივი და კულტურული მიკუთვნებულობის მიხედვით და მათ ასწავლიან განცალკევებით, მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლოა ეს მოსწავლეები ცხოვრობდნენ ერთსა და იმავე ან მეზობელ ქალაქში/რაიონში. მათი ყოველდღიური ცხოვრებიდან გამომდინარე, ვიდრე ისინი იზრდებიან ერთმანეთისგან იზოლირებულ გარემოში, უყალიბდებათ შეხედულება, რომ ისინი არიან ერთმანეთისგან განსხვავებული ადამიანები. აღნიშნული კი, ეწინააღმდეგება ერთიანი სახელმწიფოს ცნებას, რომელიც გაწერილია 29-ე მუხლის 1.d) პუნქტში. “...განათლებამ უნდა უზრუნველყოს [...] მთავარად ბავშვი დამოუკიდებელი ცხოვრებისათვის თავისუფალ საზოგადოებაში, რომელსაც ექნება თავისუფლების, მშვიდობის, თანასწორუფლებიანობის გაგების უნარი; ეთნიკური, ნაციონალური და რელიგიური ჯგუფების და პიროვნებების პატივისცემის გრძნობა”. უმცირესობების განათლების იგნორირება უზრუნველყოფს ბავშვების შესაძლებლობების არათანაბარ განვითარებას, რაც, თავის მხრივ, იწვევს საზოგადოების დანაწევრებას და მატულობს ეთნიკურ ნიადაგზე კონფლიქტის წარმოშობის რისკებს.

ქართულ ენაში დაბალი ენობრივი კომპეტენცია არის როგორც მცირე მოტივაცია, ასევე მცირე შესაძლებლობა უმცირესობების ენაზე მოსაუბრეებისთვის, თავიანთი პროფესიული ცხოვრება დაუკავშირონ ქართულენოვან საზოგადოებას. მსგავსი მიდგომა ეწინააღმდეგება მოქალაქეობრივ თვითშეგნებაზე დაფუძნებულ ერთიანი სახელმწიფოს ფორმირებას.

განათლება უმცირესობებისთვის, რომელთათვისაც სწავლების ენა არის – სახელმწიფო

ქართული ენის მნიშვნელობის გაზრდა, ისევე როგორც სახელმწიფო ენის მინიმალური სტანდარტის მოთხოვნა სახელმწიფოს მიერ, უფრო და უფრო მეტ ეთნიკური უმცირესობის მშობელს უბიძგებს მისი შვილი მიიყვანოს ქართულენოვან სკოლაში. აღნიშნული ზრდა სახელმწიფო ენის მიმართ მოთხოვნისა წარმოდგენილია CIMERA-ს მიერ 2005 წელში ჩატარებულ გამოუქვეყნებელ გამოკითხვაში, რომელიც ჩატარდა ქვემო ქართლის რეგიონში, სადაც მოსახლეობის უმეტესობას ეთნიკური უმცირესობები წარმოადგენენ და ამ ოჯახების ბავშვები განათლებას იღებენ მშობლიურ ენაზე. მიუხედავად ამისა, მათი ლინგვისტური და კოგნიტური განვითარება არის უზულებელყოფილი.

ბავშვებისთვის სწავლებას მხოლოდ იმ ენაზე, რომელიც მათთვის მშობლიური არ არის ეწოდება *სუბმერსია ან სრული იმერსია*. მნიშვნელოვანია, აღინიშნოს, რომ ამ მოდელით ბილინგვიზმი მიიღწევა იშვიათად, მხოლოდ ძალიან განსაკუთრებულ ენობრივ გარემოში, სადაც ბავშვების მშობლიური ენა სარგებლობს დიდი პრესტიჟით და ფართოდ გამოიყენება სკოლის გარეთ კომუნიკაციისთვის. ჩვეულებრივ, უმეტეს შემთხვევაში საქართველოში ეს მოდელი ვერ გამოდგება ბილინგვიზმის მისაღწევად. უფრო მეტიც, შესაძლოა საფრთხე შეექმნას ბავშვების ინტელექტუალურ და ენობრივ განვითარებას. თუ არაქართულად მოსაუ-



ბრე ბავშვი დადის ქართულენოვან სკოლაში ქართველ ბავშვებთან ერთად, ის გაივლის მთელს საგანმანათლებლო პროცესს იმ ენაზე, რომელიც მისთვის უცხოა და დაემართება “სრული იმერსიული შოკი”. ეს შოკი ხელს შეუწყობს ბავშვში ინფორმაციის მიღებისა და სწავლის უნარის დაქვეითებას. არსებობს მოლოდინი, რომ ისინი შეძლებენ მეორე ენის შეთვისებას ქართულად მოსაუბრე ბავშვების გარემოში და გაუთანაბრდებიან მათ ენობრივ კომპეტენციას, ისწავლიან შინაარსზე დაფუძნებულ საგნებს მათსავით. თუმცა მოსწავლეები მუდმივად არიან ისეთ სიტუაციაში, სადაც ვერ გებულობენ დასმულ შეკითხვას, ვერ ახერხებენ კომუნიკაციას და წარმოიქმნება პრობლემები და კონფლიქტები მათსავე პიროვნებაში: ისინი თავს გრძობენ სულელებად და ეკარგებათ სწავლის სურვილი და მოტივაცია, რადგან საკუთარი თავი მიაჩნიათ უუნაროდ. ამ სიტუაციაში ბავშვები იკეტებიან საკუთარ თავში და ქართული ენაც თავისთავად ვერ აღწევს განვითარებას. ეს შოკი აფერხებს ბავშვების უნარების განვითარებას და დიდ საფრთხეს უქმნის ბავშვის კოგნიტურ განვითარებასაც. უმცირესობების განათლება და განვითარება არის მსოფლიო მასშტაბის პრობლემა, არასრულყოფილი საშუალო განათლება კი, თავის მხრივ, პრობლემას უქმნის უმაღლეს განათლებას.

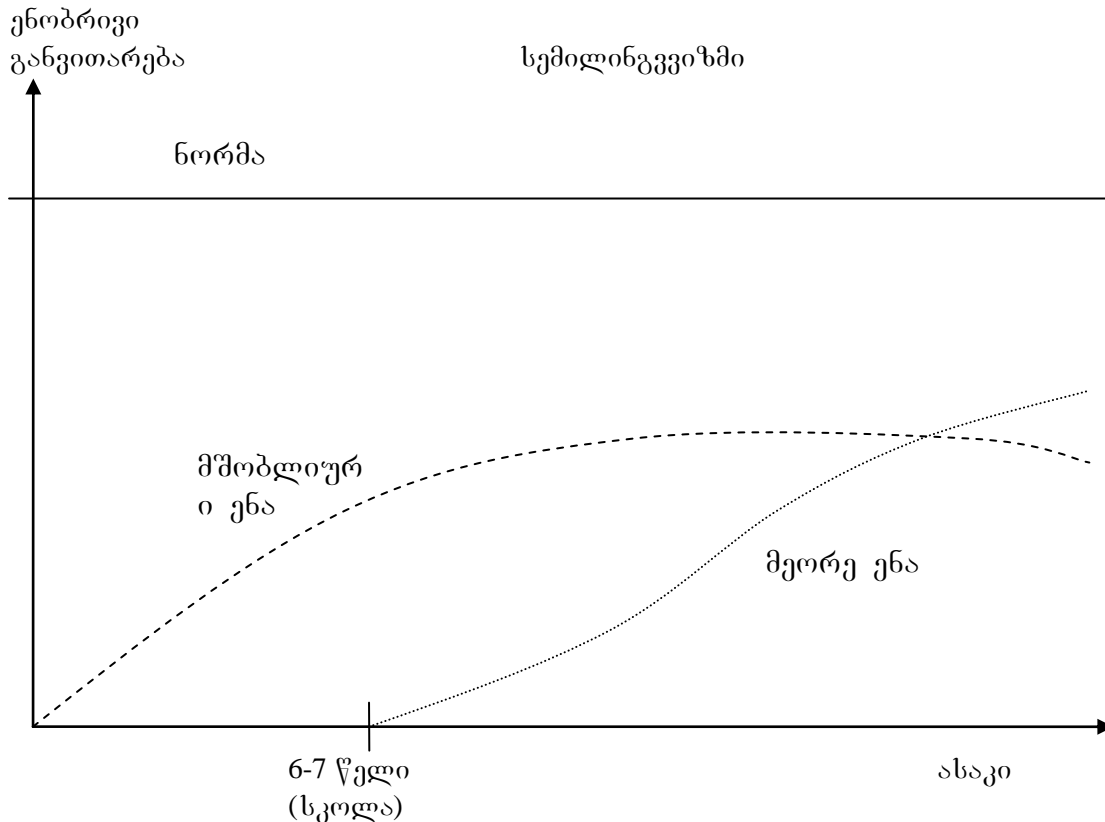
ამ გარემოში ბავშვის უფლებების კონვენციის მოთხოვნა წარმოდგენილია 29 1.a) მუხლში “... ბავშვის განათლება მიმართული უნდა იყოს მისი პიროვნული განვითარებისაკენ, მისი ნიჭი, მენტალობა და ფიზიკური შესაძლებლობები უნდა ემსახურებოდეს მისი სრული პოტენციალის გამოვლენასა და განვითარებას.

ამავე დროს, მშობლიური ენის განვითარებასაც ექმნება საფრთხე მსგავს საგანმანათლებლო გარემოში (იგულისხმება სუბმერსია), რადგან ბავშვი ვერ ახერხებს მშობლიურ ენაზე წერა-კითხვას და, თავისთავად, ზედმეტია საუბარი რაიმე აკადემიურ წარმატებაზე მის მშობლიურ ენაში.

მაშინაც კი, თუ ბავშვები ოჯახში და სამეგობრო წრეში ახერხებენ კომუნიკაციას მშობლიურ ენაზე, ეს ვერ უზრუნველყოფს მათი მშობლიური ენის აკადემიურ განვითარებას, ლინგვისტური განვითარება ჩერდება ყოველდღიურ სასაუბრო ენობრივ დონეზე. დი-გრამაზე ნაჩვენებია, რომ მშობლიური ენის განვითარება არა მხოლოდ ფერხდება, არამედ უკან მიდის 14-15 წლის ასაკში. ამ ფენომენს ხსნიან იმ ფაქტით, რომ ამ ასაკში მოსწავლე იწყებს ქვეცნობიერად აზროვნებას და მისი მშობლიური ენა ამ შემთხვევაში უქმნის სირთულეს სკოლაში. მოსწავლეები, რომლებიც სახლში საუბრობენ სახელმწიფო ენაზე, გაცილებით მეტ აკადემიურ შედეგს აღწევენ სკოლაში, მაგრამ თუ ასე არ არის, რასაც ბავშვები იღებენ სახლიდან (ენის ჩათვით) – აფერხებს მათი ცხოვრების განვითარებას. ამ პროცესმა შესაძლოა მიადწიოს მშობლიური ენის სრულ უარყოფამდე და, თავისთავად, იმ კულტურის უარყოფამდე, რომელიც დაკავშირებულია ამ ენასთან. ამასთან, შესაძლოა ჩამოყალიბდეს მტრული/არაკეთილგანწყობილი დამოკიდებულება უმრავლესობის ენისა და კულტურის მიმართ. ეს ფსიქოლოგიური დაძაბულობა არის „ორი განსხვავებული კულტურის შეუთავსებლობა“ (“bicultural ambivalence”): „სირცხვილი მშობლიური კულტურის მიმართ და მტრული დამოკიდებულება სხვისი კულტურისადმი: („shame towards the native culture and hostility towards the other)”. როცა მასწავლებელმა იცის ბავშვის მშობლიური ენა, იგი ცდილობს თარგმნოს იმ შემთხვევაში, თუ ბავშვი ვერ იგებს. მაგრამ ფაქტია: თუ სასწავლო პროცესი მიმდინარეობს მუდმივად თარგმანის თანხლებით, ბავშვი ვერასოდეს გაიგებს სრულ, თანმიმდევრულ ტექსტს სასწავლო ენაზე, რადგან მასწავლებელი მუდმივად ახდენს ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადასვლას. ამან შესაძლოა გამოიწვიოს ქვეცნობიერად ენების აღრევა, რის გამოც ინდივიდი ვერ მიადწევს საშუალო შედეგსაც კი



სახელმწიფო ენაში, რომ აღარაფერი ვთქვათ აკადემიურ შედეგებზე. ამასთანავე, ადამიანები, რომლებიც განათლებას იღებენ არამშობლიურ ენაზე სშირად ხდებიან სემილინგვალები semi-lingual, (ან თვითმყოფადი ბილინგვალი subtractive bilinguals), ისინი ვერ აღწევენ საჭირო ენობრივ კომპეტენციას ვერც მშობლიურ და ვერც სახელმწიფო ენაში.



მულტილინგუური განათლების პოტენციალი

იმისათვის, რომ არსებული პრობლემების დაძლევა მოხდეს, მულტილინგუური განათლების მრავალი მოდელი შესაძლოა იყოს სასარგებლო. მულტილინგუური განათლება გულისხმობს ორი ან მეტი ენის მონაცვლეობით გამოყენებას სწავლების პროცესში, როგორც ეს განსაზღვრულია იუნესკოს მიერ. ბილინგუური განათლების არსის მიხედვით სხვადასხვა საგნები ისწავლება სხვადასხვა ენაზე: მაგალითად, მათემატიკა, სპორტი და გეოგრაფია ისწავლება პირველ ენაზე, ისტორია და ხელოვნება მეორე ენაზე და ა.შ. განსხვავებული ენები შესაძლოა ისწავლებოდეს ორი ან მეტი მასწავლებლის მიერ ერთ გაკვეთილზე. სხვადასხვა ენა გამოიყენება გაკვეთილზე სხვადასხვა მიზნისთვის. ასევე სხვადასხვა ენა შესაძლოა გამოიყენებოდეს დროის სხვადასხვა მონაკვეთში. მაგ: ერთი ენა დილას, მეორე შუადღით; ან ასევე შესაძლებელია სხვადასხვა ენა გამოიყენებოდეს კვირის სხვადასხვა დღეებში და ასე შემდეგ. მოსწავლეები თავს კომფორტულად გრძნობენ გაკვეთილზე, როცა სასწავლო პროცესი წარიმართება იმ ენაზე, რომელიც მათთვის ცნობილია, რადგან ადვილია მათთვის ყველაფრის გაგება და გაანალიზება, რაზეც საუბარია გაკვეთილის მსვლელობის პროცესში. ენის ცოდნის გამო მათ უვითარდებათ თავდაჯერებულობა, რადგან ერთვებიან საგაკვეთილო პროცესში. ამ გზით ხდება მშობლიური ენის განვითარების უზრუნველყოფა: ბავშვი სწავლობს წერას, კითხვას ნააზრვეის კომპლექსურად გამოხატვას მშობლიურ ენაზე, იღებს სრულფასოვან განათლებას, რომელის

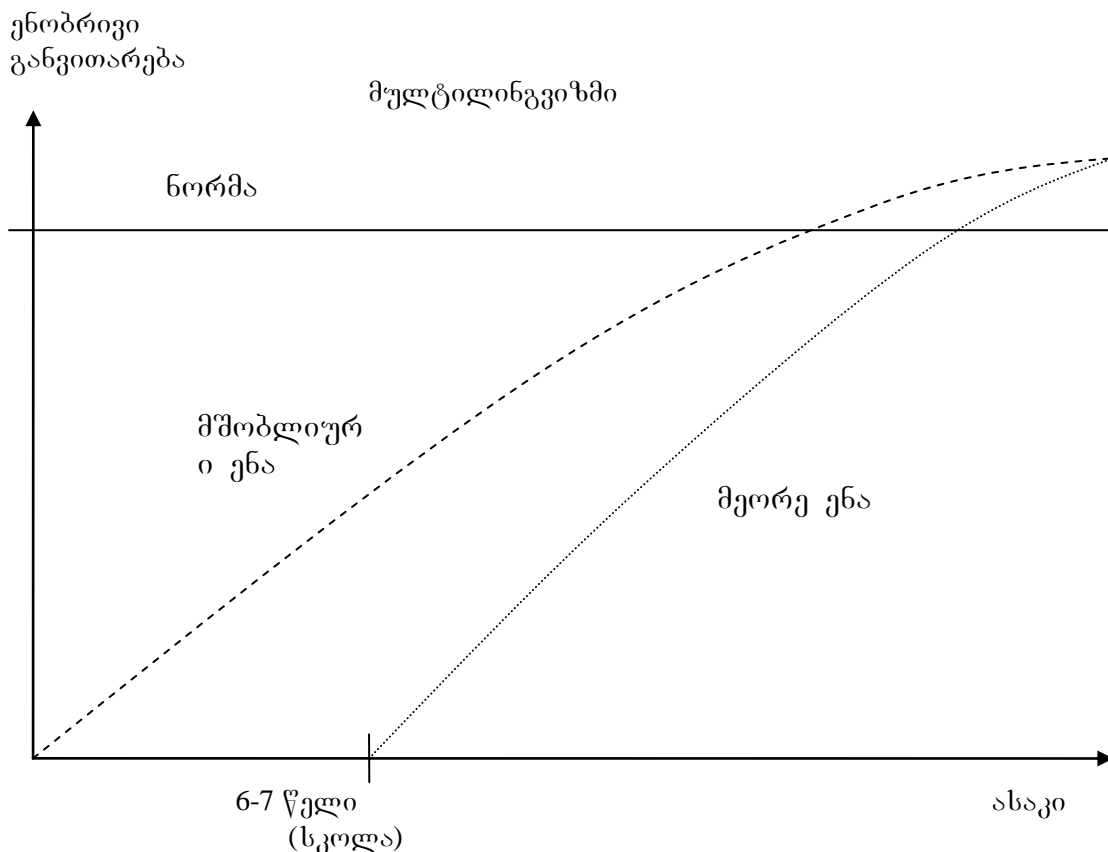


უფლებასაც მას ანიჭებენ კონვენციის 29 1.c) მუხლი, რომლის მიხედვით "განათლება უნდა ემსახურებოდეს პიროვნების კულტურული იდენტობის, ენის განვითარებას." შექმნილი თვითრეალიზაციის უნარი მშობლიურ ენაში, უმარტივეს ბავშვს მეორე და მესამე ენის შეთვისებას.

მშობლიურ ენაში მიღებული გამოცდილება გადააქვს ბავშვს მეორე და მესამე ენაში. ბავშვები, რომელთა მშობლიური ენა არ არის სახელმწიფო ენა, მაგალითად ისეთი როგორცაა ქართული ენა საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობებისათვის, მეორე ენის განვითარდება ხდება მათი მშობლიური ენის განვითარების და შენარჩუნების პარალელურად.

ბავშვები, რომლებიც მშობლიური ენის დახმარებით სწავლობენ ორ ან მეტ ენას, არამხოლოდ ენობრივი თვალსაზრისით ვითარდებიან, არამედ აღწევენ მაღალ დონეს სხვადასხვა აკადემიურ საგნებშიც. ისინი ხდებიან მულტილინგვალეები, რაც გულისხმობს არამხოლოდ იმას, რომ თავისუფლად ფლობენ და სხვადასხვა მიზნებისთვის იყენებენ ორ ან მეტ ენას, არამედ მათ პარალელურად უვითარდებთ სხვა დამატებითი უნარ-ჩვევებიც. პირველ რიგში, მულტილინგვალს უვითარდება შემეცნებითი აზროვნების უნარი. ისინი ხდებიან უფრო მეტად კრეატიული და მეტი შესაძლებლობები აქვთ გადაჭრან დამოუკიდებლად ზოგადად არსებული პრობლემები. ასევე, აღსანიშნავია, რომ მულტილინგვალ ადამიანი ზრდასრულობის ასაკშიც გაცილებით ადვილად ართმევს თავს სხვადასხვა ენების სწავლას ვიდრე მონოლინგვალი.

ამ თვალსაზრისით, აღნიშნული მოდელი მნიშვნელოვნად უწყობს ხელს სახელმწიფოს ვალდებულებებს, რომელიც ასახულია ბავშვთა უფლებების კონვენციის 29 1.a) მუხლში: "თითოეული ბავშვის სრული პოტენციალის განვითარება, რომელიც გულისხმობს პიროვნულობის, ნიჭის, მენტალური და ფიზიკური შესაძლებლობების განვითარებას.





მშობლების დიდ ნაწილს აქვს შიში, რომელიც დაკავშირებულია ორი ენის ერთდროულად შესწავლასთან და იმ სირთულეებთან, რომელებიც ჩვეულებრივ თან ახლავს ამ პროცესს. როცა ბავშვზე ორიენტირებული, ინტერაქტიული მეთოდები გამოიყენება, ბავშვი ძალიან ადვილად ართმევს თავს ორო ან მეტი ენის თანადროულად შექმნას, ყოველგვარი ძალდატანების გარეშე. ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, ბავშვისთვის ნაკლებ სირთულეს წარმოადგენს მულტილინგვურ კლასში სწავლა, ვიდრე მხოლოდ მშობლიურ ენაზე განათლების მიღება. მულტილინგვურ კლასში კი შეიძლება წარმატებით იქნეს გამოყენებული სრული იმერსიული მოდელი. ამასთანავე, მულტილინგვური განათლება ესმარება, როგორც ლინგვისტური, ისე ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, კონკრეტული და კრეატიული აზროვნების განვითარებას. ბეიკერი (1988) განასხვავებს მულტილინგვური განათლების სამი სახის ნაწილობრივი იმერსიის მოდელს: *ტრანზიტული იმერსიული პროგრამები* იწყება სკოლის დაწყებით საფეხურზე და მშობლიური ენის გაკვეთილები სჭარბობს მეორე ენაზე ჩატარებული გაკვეთილების რაოდენობას, შემდეგ ეტაპობრივად იზრდება მეორე ენაზე გაკვეთილების რაოდენობა და გარკვეული პერიოდის შემდეგ აღწევს 100%-ს, ეს ძირითადად ხდება სკოლის მესამე, ბოლო საფეხურზე. მსგავსი პროგრამები წარმატებით გამოიყენება დასავლეთ ევროპაში მცხოვრები მიგრანტების განათლებაში. აღნიშნული პროგრამა ხელს უწყობს უმცირესობების დაახლოებას უმრავლესობის ენასა და კულტურასთან. მულტილინგვური განათლების მოდელების დადებითი მახასიათებლები ასახულია კონვენციის 28 1.c) and e), მუხლში, რომელიც ხელს უწყობს სრული იმერსიული შოკის შემცირებას და, ამასთანავე, ზრდის უმაღლესი განათლების შესაძლებლობას სახელმწიფო ენაზე. *შემნარჩუნებელი იმერსიული პროგრამები* გამიზნულია მეტ-ნაკლებად ერთგვაროვანი უმცირესობების ენაზე მოსაუბრე ჯგუფებისთვის. ძირითადი მიზანია ხელი შეუწყოს აზრის თავისუფლად გამოხატვას და წიგნიერების განვითარებას ორ ან სამ ენაზე ერთდროულად. *შემნარჩუნებელი იმერსიული პროგრამები* (Maintenance immersion programmes) არის პოპულარული კულტურული და ენობრივი თვალსაზრისით მრავალფეროვანი საზოგადოებისთვის. მაგალითად, ყირგიზეთში აღნიშნული პროგრამა გამოიყენება ყირგიზეთ ენაზე მოსაუბრე რეგიონებში ამ ენის შენარჩუნებისთვის, რადგან აქ ოფიციალური ენა არის რუსული. აღნიშნული მიდგომით, სახელმწიფოს ახდენს კონცეფციის 18. 1.c) მუხლის რეალიზებას, სადაც წერია „უმაღლესი განათლების ხელმისაწვდომობა“ და 29 1.c) მუხლი: რომელიც ავალდებულებს სახელმწიფოს „ბავშვის კულტურის, იდენტობის, ენის და ღირებულებების პატივისცემას“.

ორმაგი იმერსიული პროგრამები მიზნად ისახავს მულტილინგვიზმისა და მულტიკულტურალიზმის ხელშეწყობას არამხოლოდ ეთნიკური უმცირესობებისთვის, არამედ რეგიონის ყველა მცხოვრებისთვის. აღნიშნული მოდელი აერთიანებს ენის სწავლისა და შენარჩუნების ყველა შესაძლო რესურსს მულტი-ეთნიკურ ქალაქსა და რეგიონებში. ორმაგი იმერსიული პროგრამების საბოლოო მიზანია სხვადასხვა ენობრივ ჯგუფებში ინდივიდის მულტილინგვიზმის, მულტიწიგნიერების და მულტიკულტურალიზმის მიღწევა.

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ მულტიკულტურულ კლასში გამოიყენება ინტერაქტიული სწავლების მეთოდები, რომელიც ბავშვებს საშუალებას აძლევს სასწავლო პროცესში იყვნენ აქტიურნი, მასწავლებელმა უნდა განსაზღვროს თითოეული ბავშვის ინდივიდუალური შესაძლებლობები და სამიზნე ენაზე უნდა მიმდინარეობდეს ინტენსიური კომუნიკაცია ენის სწავლის სხვადასხვა მეთოდების გათვალისწინებით, რომელიც მოიცავს შინაარსზე დაფუძნებულ სწავლებას. თითოეული ბავშვი სწავლობს მის მშობლიურ ენაზე და მეორე ენაზე პარალელურად, კლასები არის ეთნიკურად და ენობრივი თვალსაზრისით შერეული, არაერთგვაროვანი და სწავლის პროცესი დამოკიდებულია რეგიონის საჭიროებებზე და შესაძლებლობებზე. მულტილინგვური განათლების დროს მშობლები დგანან დიდი წინაშე, რომელი ენა აირჩიონ მათი შვილებისთვის სწავლების ენად. მსგავსი სახის მულტილინგვური განათლება წარმატებით გამოიყენება ეთნიკური უმცირესობებით მჭიდროდ დასახლებულ რეგიონებში. მაგალითად რუმინულად მოსაუბრე (Rumantsch-



speaking) რეგიონები შვეიცარიაში, სადაც ზოგიერთ სოფელში გერმანულად და რუმინულად მოსაუბრე ბავშვები იღებენ გერმანულ და რუმინულ ენებზე ერთდროულად განათლებას. ამ გზით რუმინულენოვანი (Rumantsch) ბავშვები თავისუფლად საუბრობენ გერმანულ ენაზე, რაც მათ უქმნის უმაღლესი განათლებისთვის ხელმისაწვდომ პირობებს. ბავშვები საუბრობენ რა გერმანულად, გარდა უმაღლესი განათლებისა და პროგრესის მეტი შესაძლებლობისა, ახერხებენ სხვა კულტურის ხალხთან ურთიერთობას, რის შედეგადაც ეცნობიან სხვათა კულტურას, ტრადიციებს და ხდებიან ბილინგვალები. სწორედ ორმაგი იმერსიული მოდელები საშუალებას იძლევა მიღწეულ იქნეს ბავშვთა უფლებების კონვენციით გათვალისწინებული ვალდებულებების შესურება. ეს პროგრამა იძლევა შესაძლებლობას, რომ თითოეულმა ბავშვმა ისწავლოს სახელმწიფო ენა ისეთ დონეზე რომ მისთვის ხელმისაწვდომი გახდეს უმაღლესი განათლების მიღება და განვიითაროს ცხოვრების უნარები. ამის შესახებ საუბარია კონვენციის 28-ე მუხლის 1. c). პუნქტში. ასევე ჩვენს მიერ აღნიშნული იმერსიული პროგრამა არის ერთგვარი პრევენცია სრული იმერსიული შოკისა, რომელიც შეიძლება გავითარდეს ბავშვში არასწორი სწავლების მეთოდებითა და სხვადასხვა მნიშვნელოვანი ფაქტების გაუთვალისწინებლობით. კონვენციის 28 მუხლის 1. e). პუნქტში ნათქვამია რომ, ის დამატებით შეიცავს სხვადასხვა ღირებულებებსა და კულტურული მახასიათებლების განვითარების მაღალ პოტენციალს, რომელიც ასევე გადმოცემულია კონვენციის 29-ე მუხლშიც: “ბავშვის ინდივიდუალური განვითარება, მისი ნიჭის, გონებრივი და ფიზიკური შესაძლებლობების სრული გამოვლენა, ბავშვში მისი საკუთარი კულტურის, ენის და ღირებულებების პატივისცემის განვითარება, იმ ქვეყნის კულტურისა და ღირებულებების პატივისცემის პარალელურად, რომელ ქვეყანაშიც ცხოვრობს. განათლებამ უნდა უზრუნველყოს ბავშვის იმგვარად აღზრდა, რომ მან შეძლოს თავისუფალ საზოგადოებაში ადვილად ადაპტირება და იმ ღირებულებების პატივისცემა, რომელიც ამ საზოგადოების უმრავლესობისთვის მისაღებია. მნიშვნელოვანია, ისეთი ღირებულებების პატივისცემა, როგორცაა, გენდერული თანასწორობა, მშვიდობა, ხალხებს შორის ურთიერთგაგება, ეთნიკური, ნაციონალური და რელიგიური ჯგუფების და ცალკეული პიროვნების პატივისცემა, მისი წარმოშობის მიუხედავად.”

ორმხრივ იმერსიასა და სხვა მულტილინგვური განათლების მოდელებს შორის თვალშისაცემი განსხვავება არის ის, რომ ამ მოდელში არამხოლოდ უმცირესობების მოსწავლეები სარგებლობენ მულტილინგვური განათლების უპირატესობებით, არამედ ყველა ბავშვი განურჩევლად მისი ეთნიკური და ნაციონალური წარმოშობისა. ამ თვალსაზრისით ორმხრივი იმერსიული პროგრამები სრულად ჯდება ადამიანის უფლებების დაცვის შინაარსობრივ ფარგლებში.

დასკვნა

მულტილინგვური განათლების მოდელები არის ყველაზე მძლავრი და პრაგმატული მიდგომა მულტილინგვური სახელმწიფოებისთვის, რათა მათ განახორციელონ მათი კომპლექსური ვალდებულებები, რომელსაც აკისრებს ბავშვთა უფლებების კონვენცია ენობრივი განათლების მიმართულებით. ეს მიზნად ისახავს თითოეული ბავშვის განათლების პროცესში გათვალისწინებულ იქნეს მისი ლინგვისტური შესაძლებლობები (linguistic background), ასევე უნდა მიეცეს ყველას შესაძლებლობა განათლება მიიღოს მათ მშობლიურ ენაზე, რასაც გადამწყვეტი როლი ეკისრება მისი ინტელექტუალური, ინდივიდუალური, კოგნიტური და სოციალური შესაძლებლობების განვითარებისათვის. (მუხლი 29 1. a), ასევე, მნიშვნელოვანია ბავშვის კულტურული და ენობრივი ღირებულებების ჩამოყალიბება და განვითარება. (მუხლი 29 1. c). მსგავსი მიდგომა ყველა ბავშვს თანაბარ საშუალებას აძლევს უმაღლესი განათლების მიღებისათვის სახელმწიფო ენაზე, (მუხლი 28 1. c). მულტილინგვური განათლება ამცირებს იმ ჩავარდნებს, რომლებიც ბავშვს შესაძლოა ჰქონდეს სრული იმერსიული პროგრამების დროს სახელმწიფო ენაზე. (მუხლი 28 1. e). მულტილინგვურ სა-



განმანათლებლო პროგრამებში აუცილებელია გამოიყენებოდეს ენის სწავლის თანამედროვე მეთოდები და მიდგომები, რომელზეც საუბარია კონვენციის 28.3 მუხლში.

ორმხრივი იმერსული პროგრამები, რომლებშიც ჩართულნი არიან უმცირესობების მოსწავლეები უმრავლესობების მოსწავლეებთან ერთად, ყველაზე პრაგმატული და ეფექტური გზაა ინტერკულტურული განათლებისთვის, რომელიც მიზნად ისახავს მნიშვნელოვანი და ფუნდამენტური ღირებულებების განვითარებას (მუხლი 29 1.d) განათლებაში უნდა უზრუნველყოს ბავშვის მომზადება თავისუფალ საზოგადოებაში ადაპტაციისათვის, მშვიდობის, შემწეობის, გენდერული თანასწორობის, სხვადასხვა კულტურის, ნაციონალობის, რელიგიის და წარმოშობის ხალხთა მიმართ პატივისცემის განვითარება.

ბამოყენებული ლიტერატურა:

- ბეიკერი, 1988 - Baker, Colin, *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1988.
- ბეიკერი, 1993 - Baker, Colin. *Foundations for bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- კაზაბონი, 1988 - Cazabon, Mary T., Elena Nicoladis, and Wallace E. Lambert (1988). *Becoming Bilingual in the Amigos Two-Way Immersion Programme*. <http://www.cal.org/crede/pubs/research/rr3.htm>, 1988.
- კროუფორდი, 1997 - Crawford, James, 'Research on Language-Minority Education: The State of the Art'. *Best evidence: Research on language-minority education*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/reports/bestvidence/research.html>, 1997.
- კუმინსი, 1980 - Cummins, James, *The construct of language proficiency in bilingual education*. In: ალატის, ჯ. ე. - Alatis, J.E. (ed.), *Current Issues in Bilingual Education*. Washington. Georgetown University Press, 1980.
- გარსია, 2000 - Garcia, Augustine, 'Informed parent consent and Proposition 227'. *Bilingual Research Journal* 24, (1, 2): 57-74, 2000.
- კრაშენი, კროუფორდი და კიმი, 1988 - Krashen, S., Crawford, J. and Kim H. *Bias in polls on bilingual education: A demonstration*. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/USCpoll.htm>, 1988.
- ლემონი და გოგინი, 1989 - Lemmon, C.R. and Goggin, J.P., 'The measurement of bilingualism and its relationship to cognitive ability'. *Applied Psycholinguistics*, 10, 144-155, 1989.
- პიაჟე, 1975 - Piaget, Jean, *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann, 1975.
- გადავარჩინოთ ბავშვები (2005) - Save the Children, *Child Rights Programming*. Lima, 2005.
- შულტერი, 2006 - Schulter, Beatrice, 'Language learning and multilingual education from the point of view of the child - linguistic, cognitive and personal development in education forms with various linguistic settings'. In: Bachmann, C. (ed.), *Language Policies and Education in Multilingual Societies*. CIMERA Conference Proceedings 7, Tbilisi, 2006.
- სვითმენი, 2001 - Sweetnam Evans, Moyra (2001). *Academic achievement, underachievement and bilingual/multilingual education: What the university can contribute*. <http://general.rau.ac.za/aameeld/junie2001/achievement.htm>, 2001.
- ტომასი, კოლიერი, 1997 - Thomas, Wayne P. and Virginia Collier (1997). 'School effectiveness for language minority students'. *National Clearinghouse for Bilingual Education*. www.ncbe.gwu.edu.
- ტუიფორდი, 1988 - Twyford, Charles W. (1988). 'Age Related Factors in Second Language Acquisition'. *The National Clearinghouse for Bilingual Education*, 2. <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/classics/focus/02bage.htm>. 1988.



- იუნესკო, 2003 - UNESCO (2003) Education Position Paper: *Education in a multilingual world*. 2003.
- გაერთიანებული ერები, გაერთიანებული ერების უმაღლესი კომისრის ოფისი ადამიანის უფლებებისთვის, 1989 - United Nations, Office for the United Nations High Commissioner for Human Rights (1989), *Convention on the Rights of the Child*.
<http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>
- გაერთიანებული ერები, გაერთიანებული ერების უმაღლესი კომისრის ოფისი ადამიანის უფლებებისთვის, 2006 - United Nations, Office for the United Nations High Commissioner for Human Rights (2006), *Frequently Asked Questions on a Human Rights-based Approach to Development Cooperation*. New York and Geneva.
- ვოუდი, 1995 - Wode, H. *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber. 1995.
- ვიგოდსკი, 1974 - Wygotski, Lew. *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer. 1974.



კატრი რაიკი

ტარტუს უნივერსიტეტთან არსებული
ნარვას კოლეჯი, ესტონეთი

შინაარსისა და ენის ინტეგრაციული სწავლება: ბილინგვური სკოლის პერსპექტივა ესტონეთში

აბსტრაქტი

შინაარსისა და ენის ინტეგრაციული სწავლება გამოიყენება ზოგადი განათლების სკოლებში, რომლებშიც წამყვანი ენა არის რუსული. ასეთი სკოლები ესტონეთის სკოლის სისტემის ერთ მესუთედს შეადგენს. შინაარსისა და ენის ინტეგრაციული სწავლების მეთოდის ნებაყოფლობითი, სისტემატური დამკვიდრება ესტონეთის რუსულენოვან სკოლებში დაიწყო ათი წლის წინ, თუმცა, შინაარსისა და ენის ინტეგრირებული სწავლების შესახებ აქტუალურია არა მხოლოდ რუსული საშუალო სკოლებისათვის ესტონეთში. ესტონეთში რუსულენოვანი სკოლების გარდა, არსებობს ინგლისურ ენოვანი და ფინურ ენოვანი სკოლებიც, ასევე სკოლები, რომლებშიც სწავლება ნახევრად გერმანულად და ფრანგულად მიმდინარეობს ამ მეთოდის განვითარებისა და მომავალი წარმატების გასაღები არის მასწავლებლებს შორის გამოცდილების გაცვლა. აუცილებელია შესაბამისი კომპეტენტურობა და მასწავლებელთა პროფესიული სტანდარტებისა და მასწავლებელთა ტრენინგების მნიშვნელობის განსაზღვრა.

ბავშვებისთვის მათი მშობლიური ენისგან განსხვავებულ ენაზე სწავლების პრაქტიკა ესტონეთში 1960 წლის დასაწყისიდან დამკვიდრდა. თავდაპირველად, სწავლება ინგლისურ ენაზე მიმდინარეობდა. სკოლები, რომლებმაც შემოიღეს ინგლისურენოვანი სწავლება, მიიჩნეოდა ელიტურ სკოლებად ესტონეთში. თანამედროვე ესტონეთში "შინაარსისა და ენის ინტეგრაციული სწავლების" ცნებაში მოიაზრება მეთოდოლოგია, რომელიც უზრუნველყოფს შინაარსისა და ენის ერთდროულ ათვისებას, რაც ხდება კონკრეტული ენობრივი უნარების განვითარებით (მეჰისტო, მარში..., 2008). შინაარსისა და ენის ინტეგრაციული სწავლება გამოიყენება ზოგადი განათლების სკოლებში, რომლებშიც წამყვანი ენა არის რუსული. ასეთი სკოლები ესტონეთის სკოლის სისტემის ერთ მესუთედს შეადგენს. შინაარსისა და ენის ინტეგრაციული სწავლების მეთოდის ნებაყოფლობითი, სისტემატური დამკვიდრება ესტონეთის რუსულენოვან სკოლებში დაიწყო ათი წლის წინ პროექტით "language immersion" კანადის მაგალითის მიხედვით. სწავლების ეს მეთოდი გამოიყენება როგორც ბალებში, ასევე საბაზო სკოლებში. ასე რომ, language immersion-ის მეთოდი ესტონეთში გამოიყენება ნაწილობრივი და მთლიანი ფორმით. სწავლების ამ მეთოდის ეფექტურობა უკვე დამტკიცებულია (იხ. შესაბამისი კვლევები <http://www.kke.ee/index.php?lang=est&pages_ID=46&menus_ID=1&active_link_ID=55&mark=0>).

1997 წელს ამჟამინდელ „კანონს საბაზო და საშუალო სკოლებისათვის ესტონეთში“ დაემატა ახალი დეკლარაცია, რომლის მიხედვითაც რუსულენოვან სკოლებს უნდა დაეწყოთ საგნების ნახევრად ესტონურად სწავლება საშუალო სკოლებში არა უგვიანეს 2007 წლის 1 სექტემბრისა. ეროვნული კურიკულუმის მიხედვით, ბავშვებს, რომლებმაც სწავლა დაიწყეს 2011 წელს უნდა ასწავლონ ესტონურ ენაზე სავალდებულო საგნების მინიმუმ 60 %. ასეთი ცვლილების მიზანი არის რუსულენოვანი სკოლების მოსწავლეთა თანაბარ მდგომარეობაში ჩაყენება ესტონური ენოვანი სკოლების მოსწავლეებთან, მას შემდეგ, რაც ისინი სკოლას დაამთავრებენ - სწავლის გაგრძელებისა და სამუშაოს პოვნის თვალსაზრისით. (კანონი ძალაშია 2011 წლის 6 იანვრიდან).



საბაზისო და დაწყებითი სკოლის ახალი ეროვნული კურიკულუმის რეკომენდაციით, ცვლილებათა ამ პროცესში გამოიყენება შინაარსისა და ენის ინტეგრაციული სწავლების მეთოდი. ასე რომ, ამ მეთოდის გამოყენება ესტონეთის განათლების სისტემის უმნიშვნელოვანესი ნაწილი იქნება მომავალი წლების განმავლობაში. ესტონური ენა უკვე გამოიყენება სკოლების უმრავლესობაში (განათლებისა და კვლევების სამინისტროს მიხედვით, ესტონური ენა გამოიყენება სულ მცირე სკოლების სამ მეხუთედში).

2010/2011 აკადემიურ წელს საშუალო სკოლებში ესტონურად წარმართული საგნების სავალდებულო მინიმალური რაოდენობა არის 4. მაგრამ, განათლებისა და კვლევების სამინისტროს მონაცემების მიხედვით, სკოლების 90%-ში 4 საგანზე მეტი ისწავლება ესტონურ ენაზე. (კანონი ძალაშია 2007 წლის 23 ნოემბრიდან) დღემდე განხილვის საკითხია რას ვგულისხმობთ ცნებაში "შინაარსი/საგნის ესტონურ ენაზე სწავლება". ვითვალისწინებთ თუ არა მოსწავლეთა მიერ ინგლისური ენის ფლობის დონეს, რომელიც დამოკიდებულია მოსწავლის ასაკსა და მეტყველების უნარებზე მშობლიურ ენაზე.

კვლევის საგანია მოსწავლეებისა და მასწავლებლების განწყობის შეფასება იმ ცვლილებების მიმართ, რომელიც განხორციელდა რუსულენოვან სკოლებში უკანასკნელი წლების განმავლობაში. პირველი ასეთი კვლევების შედეგი (2009) აჩვენებს, რომ ვდგავართ გზაგასაყარზე: მიუხედავად იმისა, რომ ჯერ საბოლოო დასკვნების გამოტანა ადრეა, ცვლილებებისადმი მასწავლებლებისა და მოსწავლეების უარყოფითი დამოკიდებულების დონე ძალიან მაღალია. მნიშვნელოვანია განსხვავებები იდა-ვირუმის რეგიონს, ტალინსა და ესტონეთის სხვა რეგიონებს შორის. მოსწავლეებისა და მასწავლებლების თვალთახედვა ასევე განსხვავდება: როგორც კვლევა აჩვენებს, მოსწავლეები უფრო ღია არიან ინგლისურ ენაზე ისწავლონ. პოზიტიური შედეგი არის მოსწავლეების მზარდი ინტერესი საშუალო პროფესიულ საგანმანათლებლო ინსტიტუტებისა და უნივერსიტეტებისადმი ესტონეთში. სწავლების მეთოდოლოგია და მოსწავლეთა მოტივაცია კი ისევ პრობლემურ სფეროებად რჩება (მასო, კელო, 2010).

სამწუხაროდ, ჩვენ არ გვაქვს მონაცემები იმ მეთოდების შესახებ, რომლებსაც სკოლები იყენებენ მეორე და უცხო ენების სასწავლებლად და არც ამ მეთოდების ეფექტურობის შესახებ. TALIS-ის მასწავლებლების კვლევა (2007-2008) OECD-ის ჩარჩოებში, ავლენს ისეთ ფაქტს, რომელზეც ღირს ყურადღების გამახვილება: ესტონეთში მასწავლებლების მსოფლმხედველობა არის ლიბერალური და თანამედროვე, მიუხედავად იმისა, რომ სწავლების პრაქტიკა უფრო ტრადიციულია სხვა ქვეყნებთან შედარებით (ლუგმა, რუუსი..., 2009). მასწავლებელთა მიერ ესტონური ენის ფლობის საკითხიც არანაკლებ მნიშვნელოვანია, რადგან იმ მასწავლებელთა უმრავლესობა, რომელიც ინტეგრირებულ კლასში მუშაობს რუსულენოვანია.

რუსულენოვანი საშუალო სკოლების მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების შედეგები მოცემულია OECD PISA -ს კვლევებში (2006, 2009), რომლის მიხედვითაც რუსულენოვანი სკოლების მოსწავლეები აჩვენებენ უარეს შედეგებს. (<http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/PISA_2009_Eesti.pdf>) სახელმწიფო გამოცდების მონაცემების მიხედვით რუსულად მოლაპარაკე ახალგაზრდების აკადემიური შედეგები უფრო დაბალია, ესტონურად მოლაპარაკებულთან შედარებით, განსაკუთრებით ისტორიაში, მეცნიერებებში, გეოგრაფიასა და უცხო ენებში. აღსანიშნავია, რომ რუსულენოვანი სკოლები, სადაც ესტონური ენა დაინერგა და უფრო აქტიურად გამოიყენება თანაბარ მდგომარეობაში არიან ესტონურად მოლაპარაკე სკოლებთან (განათლებისა და კვლევების სამინისტრო 2010/2011). რუსული საშუალო სკოლების დირექტორები ამ ბოლო დროს მედიის საშუალებით ყურადღებას აქცევენ იმ პრობლემას, რომ ნიჭიერი მოსწავლეები ესტონურ საშუალო სკოლებში დადიან (მასწავლებლის გაზეთი, 14 იანვარი, 2011, გვ. 2). რუსული საშუალო სკოლები გზაგასაყარზე იმყოფება: მნიშვნელოვანია რუსული ენის სტატუსის დადგენა სკოლებში და მისი ბედი. ახალ კულტურაში უმნიშვნელოვანესი როლი ენიჭებათ რუსულად მოლაპარაკე მასწავლებლებს, რომლებმაც უნდა შეინარჩუნონ თავიანთი ერის კულტურა.

შინაარსისა და ენის ინტეგრაციული სწავლების მეთოდის წარმატება (რომელიც უკვე დამტკიცდა საერთაშორისო გამოცდილებით) ესტონეთში დამოკიდებულია ქვეყნის



განათლების კანონებზე, მასწავლებელთა მზადყოფნაზე რომ გამოიყენონ იგი, სწავლების შესაბამისი მასალების ხელმისაწვდომობაზე და მასწავლებელთა უნარებზე-გამოიყენონ მასალა, რომლითაც ასწავლიან.

ამჟამინდელი კანონის თანახმად, საშუალო სკოლებში სწავლება ესტონურ ენაზე უნდა იყოს, მაშინ, როცა პროფესიულ სასწავლებლებში სწავლება შეიძლება რუსულ ენაზეც. სამინისტროს მონაცემების მიხედვით, რუსულ ენაზე მოსაუბრე ახალგაზრდების რაოდენობა, რომლებსაც სურს პროფესიულ სასწავლებლებში განაგრძოს სწავლა 10%-ით მეტია ესტონურ ენაზე მოსაუბრე თანატოლებზე. საბაზო და საშუალო სკოლების შესახებ კანონის მიხედვით, რუსული საშუალო სკოლების მფლობელებს უფლება აქვთ გადაავადონ ესტონურ ენაზე სწავლებაზე გადასვლა, ხოლო კერძო სკოლებს შეუძლიათ განაგრძონ რუსულ ენაზე სწავლება. ამ მომენტამდე, სკოლის რეფორმის დაწყებამდე ექვსი თვით ადრე, მსგავსი გადავადების სურვილი არც ერთ სკოლას არ გამოუთქვამს. ასე რომ, ძირითადი საკითხი არის არა ცვლილებების აუცილებლობა განათლების სფეროში, არამედ ცვლილებებისთვის შესაბამისი გზების პოვნა.

რუსული საშუალო სკოლების მასწავლებელთა ტრენინგები ათი წლის წინათაც განხილვის საგანი იყო (ვასილენკო, 1998). მასწავლებელთა ტრენინგები, რომელიც კურიკულუმით არის გათვალისწინებული, არ არის საკმარისი: საგანი, რომელიც ყურადღებას ამახვილებს მულტიკულტურულ განათლებაზე უფრო გამონაკლისია, ვიდრე კანონი მასწავლებელთა კურიკულუმში. დღესდღეობით, ესტონეთში ყველა მასწავლებელს ჭირდება სპეციალური მომზადება რათა გამოიყენოს შინაარსისა და ენის ინტეგრირებული სწავლების მეთოდი. მნიშვნელოვანია ყურადღების მიქცევა განსაკუთრებით ისეთი მასწავლებლებისთვის, რომლებიც მუშაობენ ორივე - რუსული და ესტონური ენის გამოყენებით. რუსულის, როგორც მშობლიური ენის მასწავლებლების საქმიანობა შეთავსებული უნდა იყოს მათ ახალ როლთან: შეინარჩუნონ ენა და კულტურა, რომელიც განაპირობებს იდენტურობას.

ზემოთ ნახსენები მეთოდი შინაარსისა და ენის ინტეგრირებული სწავლების შესახებ აქტუალურია არა მხოლოდ რუსული საშუალო სკოლებისათვის ესტონეთში. ესტონეთში რუსულ ენოვანი სკოლების გარდა არსებობს ინგლისურ ენოვანი და ფინურ ენოვანი სკოლებიც, ასევე სკოლები, რომლებშიც სწავლება ნახევრად გერმანულად და ფრანგულად მიმდინარეობს. მომავალი წარმატების გასაღები არის მასწავლებლებს შორის გამოცდილების გაცვლა, მათ შორის უცხოელ კოლეგებთანაც. ენაზე ორიენტირებული სწავლების მეთოდოლოგიის საკითხს მოჰყვება არანაკლებ მნიშვნელოვანი საკითხი: ესტონური სკოლების მოსწავლეებს აქვთ განსხვავებული კულტურული წარმომავლობა და მათი მშობლიური ენა არ არის აუცილებლად ესტონური ან რუსული. ეს გარემოება ესტონეთის განათლების სისტემას და მის მასწავლებლებს განსაკუთრებულ დავალებებს აკისრებს. კვლევების შედეგები აჩვენებს, რომ მულტიკულტურულ გარემოში სწავლა არ არის ბოლომდე შეფასებული, პირველ რიგში ესტონურ საშუალო სკოლებში (ლუგმა, რუუსი..., 2009). აუცილებელია შესაბამისი კომპეტენტურობა და მასწავლებელთა პროფესიული სტანდარტებისა და მასწავლებელთა ტრენინგების მნიშვნელობის განსაზღვრა.

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges



გამოყენებული ლიტერატურა:

- ესტონეთის მასწავლებელთა განათლების სტრატეგია 2009-2013 წლებისთვის -
In:<http://www.hm.ee/index.php?0511752>. 20.02.2011.
- ვასილენკო, 1998 - Vassiltšenko, Asser, Trasberg, Muukeelne haridus ja õpetajakoolitus, 1998.
- კანონი საბაზო და საშუალო სკოლებისათვის ესტონეთში, 1997
- ლუგმა, რუუსი, ტალტსი, პულ-ვალისკისი, 2009 - Loogma, K., Ruus, V-R., Talts, L. & PoolValickis, K., 2009. Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskkonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. (Teacher's Professionalism and Creation of More Effective Teaching and Learning Environment. Results of OECD International Survey in Teaching and Learning TALIS). Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
- მასო, კელო, 2010 - Masso, I. & Kello, K., 2010. Vene õppekeelega koolide valmisolek eestikeelsele gümnaasiumiõppele üleminekuks (Readiness of Russian Medium Schools for Transfer to Upper Secondary School Studies in Estonian Language.) In:
<http://www.hm.ee/index.php?048181>. 20.02.2011.
- მასწავლებლის გაზეთი, 2011 - "Õpetajate Leht (Teachers' Newspaper)", 14 იანვარი, 2011.
- მეჰისტო, მარში, 2008 - Mehisto, P., Marsh, D. and Frigols, M.J.: 2008, Uncovering CLIL. Macmillan, Oxford
- PISA -ს კვლევები, 2009 – http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/PISA_2009_Eesti.pdf
http://www.kke.ee/index.php?lang=est&pages_ID=46&menus_ID=1&active_link_ID=55&mark=0



ზენტა ანსპოკა
დაცე დალბინა
ვინეტა ვაივადე
LVA, ლატვია

ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეები ლატვიურ სკოლებში: პრობლემები და გამოწვევები

აბსტრაქტი

კვლევის აქტუალობა დაკავშირებულია პრობლემასთან, რომელიც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი უკანასკნელი 15 წლის განმავლობაში გახდა, რადგან ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეების დაახლოებით 6% სწავლას იწყებს ლატვიურენოვან სკოლებში. ეს რიცხვი გაცილებით მეტია ლატვიურენოვანი სკოლების საშუალო საფესურზე. მონოლინგვალური ოჯახებიდან წამოსული მოსწავლეები სწავლობენ პარმონიულ ბილინგვალურთან ერთად (harmonic bilinguals) და იმ მოსწავლეებთან ერთად, რომლებიც თანდათანობით ხდებიან ძლიერი ბილინგვალური, მათ შორის არიან ასევე ასიმეტრიული ბილინგვალური (asymmetric bilinguals). მასწავლებლები, რომელთაც ასეთ მრავალფეროვან გარემოში უწევთ სწავლება საჭიროებენ პროფესიული უნარებისა და კომპეტენციის განვითარებას-როგორც იმუშაონ ეთნიკურ უმცირესობებთან ლინგვისტურად ჰეტეროგენულ (მრავალფეროვან) კლასში.

შესავალი

განათლებას უდიდესი როლი ეკისრება სოციალური განვითარების, სტაბილურობის, ინტეგრაციისა და ენობრივად მრავალფეროვანი მსოფლიო კაპიტალის განვითარების ხელშეწყობის პროცესში. სკოლა არის გარემო პიროვნების წარმატებული განვითარებისათვის თანამედროვე საზოგადოების ახალი სტანდარტების შესაბამისად. სწავლა/სწავლების პროცესი ზოგადად მოიცავს ინტელექტუალური, სოციალური, ფიზიკური, ემოციური, ლინგვისტური და მორალური შესაძლებლობების განვითარებას ეფექტურად ფუნქციონირებისთვის, როგორც ინდივიდის ისე ფართო საზოგადოების დონეზე.

უკანასკნელი 15 წლის განმავლობაში მოსწავლეების რაოდენობა ლატვიურენოვან სკოლებში თანდათანობით იზრდება და ეს პროცესი არ არის დაკავშირებული ლატვიელების საერთო პროპორციების ზრდასთან. 2001 წლიდან დაახლოებით უმცირესობების მოსწავლეების 6%-მა სწავლა დაიწყო ლატვიურენოვან სკოლებში. გაკვეთილები ლატვიურენოვან სკოლებში თანდათანობით ხდება უფრო მეტად ეთნიკურად და ლინგვისტურად ჰეტეროგენული (მრავალფეროვანი). საზოგადოებრივ-პოლიტიკური ცენტრის დ VI შ-ის მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგად მოსწავლეების 19.3%-ი სკოლის საშუალო საფესურზე ლატვიურს სწავლობს, როგორც მეორე ენას. ყველაზე ხშირად მშობლები მათი შვილების ლატვიურენოვან სკოლებში გაგზავნის არგუმენტად ასახელებენ შემდეგს: საზოგადოებაში ინტეგრაციის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი წინაპირობაა ლატვიური ენის ცოდნა, ლატვიურ უმაღლეს სასწავლებლებში მოხვედრის წინაპირობაა ლატვიური ენის აკადემიურ დონეზე ცოდნა; ასევე ადვილია შრომით ბაზარზე თავის დამკვიდრება და კარიერული წინსვლის მეტი პერსპექტივა აქვს მას ვინც ფლობს სახელმწიფო (ლათვიურ) ენას და ა.შ. (შუსტერსი, გოლუბევა, კოვალენკო, შტროდე, 2006).



რაც უფრო ცვლადია სოციალური გარემო, მით უფრო მნიშვნელოვანია მასწავლებლის პასუხისმგებლობა დაეხმაროს თითოეულ მოსწავლეს მისი საკუთარი იდენტიფიკაციის გაანალიზებაში და შენარჩუნებაში.

კვლევის მიზანს წარმოადგენს ყურადღება მიექცეს ფსიქოლოგიურ, ლინგვისტურ და პედაგოგიურ თავისებურებებს ეთნიკურ უმცირესობებთან მუშაობის პროცესში ლატვიურენოვან სკოლებში და გაკეთდეს გამოცდილებაზე დაყრდნობით ანალიზი, როგორ უნდა მოხდეს არსებული სირთულეებისა და გამოწვევების გადაწყვეტა.

მეთოდები და მასალები: არსებობს განსხვავებული თეორიები ენისა და კულტურის ურთიერთქმედებასთან დაკავშირებით; თეორიები კომუნიკაციურ მიდგომებზე, ამოცანების გადაწყვეტაზე დაფუძნებული სწავლება (task-based learning) და როგორც ემპირიული დაკვირვებები აჩვენებს ყველაზე მნიშვნელოვანია მასწავლებლის პროფესიული კომპეტენციის განვითარება მულტიკულტურულ გარემოში ეფექტურად სწავლებისათვის.

შედეგები და დისკუსია

მულტილინგუური განათლების მიზანია დაეხმაროს მოსწავლეს საკუთარი იდენტიფიკაციის განვითარებაში; ჩამოაყალიბოს თითოეულ ინდივიდში სოლიდარობის გრძნობა და განავითაროს კრიტიკული აზროვნება. მულტიკულტურული განათლება მოიცავს კულტურაზე ორიენტირებულ შინაარსს, რომელიც ეხმარება ეთნიკურ უმცირესობებს ინტეგრაცია მოახდინონ დომინანტ საზოგადოებაში, გამოხატონ საკუთარი აზრი ინტერკულტურული დიალოგის ფარგლებში და უკეთ გაიაზრონ არამხოლოდ უმრავლესობის კულტურა, არამედ საკუთარი კულტურული ტრადიციები და ღირებულებები, რათა უკეთ დაინახონ კულტურული მსგავსება და განსხვავება სხვადასხვა ეთნიკური წარმომავლობის ხალხს შორის. თითოეული პიროვნების ინდივიდუალური კულტურა დაკავშირებულია სათანადო ცოდნასთან და გარემოს მიმართ ჯანსაღ დამოკიდებულებებთან, თითოეული კულტურა ავლენს თავისებურებებს, რაც იწვევს ვითარდება სოციალურ ცვლილებებს. (ბანკი, 2005; გიდენსი, 2003; ჰარმერი, ბლანკი, 2000).

მოცემული მულტიკულტურული მახასიათებლები მოულოდნელად გამოჩნდა ლატვიურ სკოლებში, მაგალითად, განსხვავებული კულტურული ტრადიციები, სამეტყველო ჩვევები, ჩაცმის სტილი, ლინგვისტური გამოცდილება, ფსიქოლოგიური და საზოგადოებრივი განვითარება, მატერიალური და სულიერი ღირებულებები, რწმენა, სწავლის მოტივაცია, სწავლის უნარ-ჩვევები და სხვა. ემპირიული დაკვირვების შედეგებმა აჩვენა, რომ რაც უფრო მრავალფეროვანია გარემო ლინგვისტური და ეთნიკური თვალსაზრისით მოსწავლეების უმრავლესობა ცდილობს შეინარჩუნოს ინდივიდუალურობა საკუთარ ენისა და კულტურის მეშვეობით.

ლატვიაში განსხვავებული ეთნიკური წარმოშობის უმცირესობების მოსწავლეები არ არიან იზოლირებულნი სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფებისგან, პირიქით ისინი თანაარსებობენ მშვიდობიანად განსხვავებული კულტურული და ეთნიკური ღირებულებების პირობებში, თუმცა თითოეული მოსწავლე საჭიროებს საკუთარი იდენტურობის განვითარების ხელშეწყობას - როგორც ინდივიდი, როგორც საზოგადოების სრულყოფილი წევრი. როგორც დაკვირვებები და უმცირესობების მოსწავლეების და მათი პედაგოგების გამოკითხვა ცხადყოფს მრავალფეროვან საზოგადოებაში სწავლა/სწავლებას თან სდევს გარკვეული ფსიქოლოგიური, ლინგვისტური და პედაგოგიური პრობლემებიც.

ფსიქოლოგიური პრობლემები დაკავშირებულია ემოციურ სტრესთან. 52.8%-ს 154 გამოკითხული მოსწავლიდან აქვს სწორედ მსგავსი სახის პრობლემები, რაც იწვევს დისკომფორტს. ამ შემთხვევაში ახალი კულტურული გარემო აძლიერებს აღნიშნულ დისკომფორტს. ამან შესაძლოა გამოიწვიოს ემოციური შფოთვა, გაღიზიანება, თავშეკავება აზრის თავისუფლად გამოხატვისაგან შეცდომების დაშვების შიშის გამო, მოულოდნელი და გამაოგნებელი ცვლილებები განწყობაში. მოსწავლეების ნაწილი ცდილობს მსგავს შიშებს



მოერიოს, ცდილობს იზოლაციიდან თავის დაღწევას თანატოლებთან ურთიერთობების და ყურადღების ცენტრში მოხვედრის მეშვეობით, (თუმცა მოსწავლეების სწავლის პროცესი ყოველთვის არ შეესაბამება დადგენილ კულტურულ ნორმებს) (ანსპოკა, შილინა-იასუკევიცა, 2006).

მოსწავლეთა ლინგვისტური პრობლემები ყოველთვის ინდივიდუალური და მრავალფეროვანია. მოსწავლეები, რომელიც იწყებენ სწავლას სახელმწიფო ენაზე შესაძლოა დაიყოს ორ ჯგუფად: მათი ერთი ნაწილი ლატვიურს სწავლობს როგორც მშობლიურ ენას, ხოლო მეორე ნაწილი - როგორც მეორე ენას ან ზოგჯერ როგორც უცხო ენას. ლატვიურის, როგორც მეორე ენის სწავლა ეხებათ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც თავის მშობლებთან ერთად დაბრუნდნენ ევროპის ქვეყნებიდან, მათი მშობლების სამუშაო კონტრაქტის სასრულების გამო ან იმ მშობლების შვილები, რომლებიც მიეკუთვნებიან მესამე მსოფლიოს ქვეყნებს (countries of the third world). ეს მოსწავლეები ლატვიურ ენას ეუფლებიან სხვადასხვა საგნების სწავლით სუბმერსიის მოდელის მიხედვით. ემპირიული დაკვირვებებიდან ჩანს, რომ მოსწავლეები განსხვავებული პრაქტიკული გამოცდილებიდან გამომდინარე ფლობენ განსხვავებულად მოსმენის, საუბრის, კითხვის და წერის უნარებს.

ლინგვისტური პრობლემები უმცირესობების სტუდენტებს აწუხებთ არამარტო განსხვავებული შინაარსის მასალის სწავლის გამო, არამედ მათი გაგების, ანალიზის, ინფორმაციის კლასიფიკაციის, მოვლენების აღქმის უნარიც განსხვავებულია, ამ პროცესში მნიშვნელოვანია დიალოგი მასწავლებელსა და მოასწავლეს შორის არსებული პრობლემების დასაძლევად.

უმცირესობების მოსწავლეებს შორის არიან ისეთებიც, რომელნიც ადვილად ახდენენ გადასვლას მშობლიური ენიდან ლატვიურ ენაზე, თუმცა არსებობენ ისეთებიც რომელთა ცნობიერებაში ხდება ენის კოდების აღრევა, რაც ხშირად შესამჩნევი ხდება ზეპირი საუბრის დროს, სიტყვებში, ფრაზებში, წინადადების სტრუქტურაში და გრამატიკულ ფორმებში. კოდების აღრევა გამოწვეულია მოსაუბრის მიერ არასაკმარისი სამეტყველო უნარების, დაბალი მოტივაციის ან სხვა მიზეზების გამო.

როცა უმცირესობების მოსწავლეები მუშაობენ ტექსტთან აქვთ შეცდომები მათი კულტურული მახასიათებლებიდან გამომდინარე, რაც ხელს უშლის ტექსტის შინაარსის გაგებას. უმცირესობების მოსწავლეები მეტს ფიქრობენ თითოეულ სიტყვაზე და იწყებენ შინაარსის დაკარგვას და აზრის გაფანტვას.

საკმაოდ ხშირად უმცირესობების მოსწავლეები საგნებისა და მოვლენების დახასიათებისას იყენებენ ყოველდღიურ სიტყვებს არაფორმალური მეტყველებიდან თანატოლებთან და სკოლის გარეთ კომუნიკაციისათვის, რადგან მათი სიტყვათა მარაგი არ შეიცავს ფორმალური და ლიტერატურული ენისთვის საჭირო მარაგს. უმცირესობების მოსწავლეებს ხშირად არ შეუძლიათ უპასუხონ დასმულ შეკითხვას ან რაიმე ამბავი გადმოსცენ ნარატივის ფორმით. ამ შემთხვევაში ჩვენ გვმართებს სიფრთხილე რათა გავარკვიოთ არის ეს ენობრივი კომპეტენციის შედეგი თუ მოსწავლე ვერ ფლობს საკმარის ინფორმაციასა და ცოდნას შესაბამის საკითხთან დაკავშირებით.

უმცირესობების მოსწავლეებს შეუძლიათ დაუშვან შეცდომა ლინგვისტური დაბრკოლებების გამო. მაგალითად ლატვიური სიტყვებს აყალიბებენ მშობლიური ენის მოდელის მიხედვით. რესპონდენტთა 49.9% -ს არ აქვს სრულფასოვანი ცოდნა ლატვიური კულტურისა და ისტორიის შესახებ, რას ართულებს მაგალითად ფოლკლორული ტექსტის, ანდაზებისა ან გამონათქვამების გაგებას.

იმავედროულად, უმცირესობების მოსწავლეები ხშირად არ ფლობენ ცოდნას და ინფორმაციას არც თავის საკუთარ ენაზე და კულტურაზე და ხდებიან ლატვიური ტრადიციების მატარებელი ყოველგვარი კრიტიკის გარეშე, რის გამოც ისინი არიან ასიმილაციის ან წინააღმდეგობების საფრთხის ქვეშ და ყალიბდება არაშემწყნარებლური დამოკიდებულება სხვისი ტრადიციებისა და კულტურის მიმართ (ანსპოკა, შილინა-იასიუკევიცა, 2006).

რესპონდენტთა 17.8%-სგან მიღებული შედეგის საფუძველზე პრობლემები ექმნებათ იმ მონოლინგვალური ოჯახებიდან გამოსულ ბავშვებს, უმთავრესად რუსულენოვანი ოჯახების



შილებს, რომლებსაც არ უვლიათ ლატვიურენოვან საბავშვო ბაღებში. ხშირად ამ ბავშვებს არც შემდგომში არ აქვთ ლატვიურენოვანი გარემო სკოლის გარეთ, რადგან ოჯახის წევრების საკომუნიკაციო ენას წარმოადგენს რუსული, უყურებენ ძირითადად რუსულენოვან გადაცემებს, კითხულობენ რუსულენოვან ჟურნალ-გაზეთებს, აქვთ მჭიდრო კულტურული ურთიერთობა რუსეთთან, გარდა ამისა მშობლებს არ შეუძლიათ დაეხმარონ მშვილებს საშინაო დავალების მომზადებაში, რადგან მათი სამეტყველო ლექსიკა მეტად მწირი და ღარიბულია, გარდა იმისა რომ ვერ ფლობენ შესაბამის წერით და კითხვით უნარებს სახელმწიფო ენაში. თუ კი მოსწავლეს აქვს სწავლის მოტივაცია, მხარდაჭერა უნდა იყოს ოჯახიდანაც. გამოკითხულ პედაგოგთა 42.2%-მა აღნიშნა, რომ თუ უმცირესობებისა და უმრავლესობის მოსწავლეებს შორის სკოლის დაწყებით საფეხურზე დიდი განსხვავებაა ლატვიური ენის ფლობისა და სწავლის უნარების მხრივ, საბაზო საფეხურზე ხდება შედეგების დაბალანსება და განსხვავება უმნიშვნელოა.

ძალიან ხშირად უმცირესობების მოსწავლეები, რომლებიც თანდათან ხდებიან ბილინგვალები მეტ შედეგს აღწევენ სწავლაში და მათი გამოცდილება სხვადასხვა საკითხებთან მიმართებით არის უფრო ფართო და ღრმა ცოდნაზე დაფუძნებული, რადგან ისინი არამხოლოდ ორ ენას იყენებენ არამედ მათ აქვთ ორი ან მეტი ენისა და კულტურის შეგრძნების უნარი (ანსპოკა, შილინა-იასიუკევიცა, 2006; შუსტერსი, გოლუბევა, კოვალენკო, შტროდე, 2006).

მასწავლებლებისთვის არსებობს გარკვეული პრობლემები, რომელიც უკავშირდება მულტიკულტურულ გარემოში ბილინგვალ მოსწავლეებთან მუშაობას ლატვიური ენის სწავლების პროცესში. ენა არ არის მხოლოდ კომუნიკაციის საშუალება, არამედ ის ასევე გულისხმობს აზრების ისე გამოხატვას, რომ მსმენელამდე მივიდეს ისე როგორც მთხრობელი ფიქრობს. სიტყვების მნიშვნელობის გაანალიზება, ენის მეშვეობით კულტურული ღირებულებების გაზიარება, ეს ნიშნავს რომ ინდივიდს აქვს უნარი მულტიკულტურულ დიალოგში საკუთარი ნააზრების სათანადოდ გამოხატვისა და მსმენელამდე მიტანისა.

სტანდარტისა და პროგრამის მიხედვით ენის სწავლა არ ისახავს მიზნად მხოლოდ კომუნიკაციისთვის საჭირო უნარების განვითარებას ან მხოლოდ გამართული კომუნიკაციისთვის საჭირო გრამატიკული ფორმების შეთვისებას, არამედ ენის მეშვეობით კონკრეტული კულტურული და ეროვნული თავისებურებებისა და მატერიალურ-სულიერი თუ კულტურული ღირებულებების შექმნა ხდება. ენის მეშვეობით მოსწავლე წერილობით ან ზეპირად გამოხატავს თავის დამოკიდებულებებს, წარმოაჩენს მის ღირებულებებს სხვადასხვა საკითხის ირგვლივ. კომუნიკაციის პროცესში მოსწავლე ავლენს მის კულტურას კონკრეტული ენის დახმარებით, იძენს ახალ გამოცდილებას სხვა კულტურული ფასეულობების და მემკვიდრეობის გაცნობის პროცესში. ენა ნააზრების გამოხატვის საშუალებაა, რომელის მიზანია ინდივიდების იდენტობის მიმღებობა და თანამშრომლობა მრავალფეროვან სამოქალაქო საზოგადოებაში (ანსპოკა, 2008).

ენა არ მხოლოდ კულტურულ იდენტობას განსაზღვრავს, არამედ ასახავს კულტურას. რომელიმე კონკრეტული ენა შესაძლოა ვერ იქნეს გაგებელი და ათვისებული კულტურული ფესვებისა და წარსული ისტორიის ცოდნის გარეშე. კულტურა შესაძლოა მოიცავდეს ენის სწავლის პროცესს, როგორც ენის სწავლის ერთ-ერთი ფუნდამენტურ კომპონენტს. ის უნდა იყოს აღქმული, როგორც ენის სწავლის განუყოფელი ნაწილი, რადგან განსაზღვრავს კომუნიკაციის და შექმნილი ენის გამოყენების ხარისხს. კულტურული ფენომენის გაგების უნარის განვითარება საშუალებას აძლევს მოსწავლეს უკეთ ჩაწვდეს ლინგვისტურ სტრუქტურას, ენისა და კულტურის თანადროულად დაუფლება მკაფიოდ განსაზღვრავს პიროვნების საზოგადოებაში დამკვიდრების ხელშეწყობას. (კრასნერი, 1999; გიდენსი, 2003; ვიგოცკი, 1997).

ერთ-ერთი მთავარი ასპექტია პედაგოგის როლი ენის სწავლის პროცესში, რათა დაეხმაროს მოსწავლეს იმის გაცნობიერებაში, რომ ენა უფრო მეტია ვიდრე სიმბოლოების განყენებული სისტემა; რომ ენის სწავლა ხდება განსხვავებული კულტურის ცოდნის გაღრმავების პროცესის პარალელურად.



ავთენტური ტექსტების მიზნობრივი გამოყენება, ხელს შეუწყობს როგორც ენობრივი კომპეტენციის განვითარებას ასევე კულტურისა და ტრადიციების შესახებ ინფორმაციის მიღებას, ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციის განვითარებას, რაც, თავის მხრივ, მოსწავლეებს დაეხმარება სხვადასხვა კულტურისათვის დამახასიათებელი სიმბოლოებისა და კონტექსტის გაგებაში.

იმავედროულად პედაგოგების ყურადღების მიღმა არ უნდა დარჩეს გრამატიკული სისტემის სწავლა, რომელიც ასევე არანაკლებ მნიშვნელოვანია ზეპირი ან წერილობით აზრის სრულყოფილად გამოსახატავად. როგორც ზემოთ აღნიშნულიდან ჩანს, დადებითი შედეგისთვის სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია ენის შეთვისების პროცესი არ იყოს განცალკევებული კომუნიკაციური კულტურის შესწავლისაგან.

ენის ფლობა ინტერკულტურული დიალოგისთვის ისევე მნიშვნელოვანია სრულყოფილი ზეპირი და წერილობითი ნააზრევის გამოსახატავად, როგორც სხვისი ნააზრევის, სიტყვათა წყობის, ფრაზების, გამოთქმების გაგების და გაანალიზებისთვის.

ჩატარებულმა კვლევებმა აჩვენა რამდენიმე პრობლემა, რომელიც პედაგოგიკას უკავშირდება. მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებელთა 85% პატივს სცემს უმცირესობების მოსწავლეებისა და მათი მშობლების არჩევანს ისწავლონ ლატვიურენოვან სკოლებში, მასწავლებლების მუშაობა თანდათანობით რთულდება მრავალფეროვანი კლასში. იმისათვის რომ თავიდან იქნეს აცილებული მოსწავლეების ასიმილაცია აუცილებელია პედაგოგმა მათი იდენტობის, ენისა და კულტურის შენარჩუნებას და განვითარებას შეუწყუთ ხელი.

საგანმანათლებლო პროცესში სულიერი ღირებულებების შექმნა ხდება მოსწავლის მიერ მასწავლებლის დახმარებით. ეს მოიცავს ცოდნას, უნარებს, გონებრივ განვითარებას, მორალურ თუ სხვა მახასიათებლებს, რომელიც ქმნის ერთ კერძო კულტურას. სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია მასწავლებლის მხრიდან გააზრება მასზე დაკისრებული მოვალეობისა მრავალკულტურული საზოგადოების შენების პროცესში.

მოსწავლეებისთვის აუცილებელია კრიტიკული აზროვნების განვითარება, რათა დამოუკიდებლად შეძლონ დღეს მსოფლიოში არსებული გამოწვევების და მათ გარშემო არსებული პრობლემების გადაჭრა. მასწავლებლები უნდა ისწავლონ ყველა მოსწავლეში აკადემიური უნარების თანაბრად განვითარებისაკენ, რომელიც დაეხმარება მათ შექმნილი ცოდნა გამოიყენონ საზოგადოებაში ადვილად ინტეგრაციისათვის. (ბანკი, 2005; რამსეი, 2004; ზოგლა, 2001; ჰარმერი, ბლანკი, 2000).

მასწავლებლების წარმატებას განაპირობებს მისი ზოგადი ინტელექტი, საგნის ცოდნა, გაკვეთილის წარმართვის სწორი მენეჯმენტი, კომუნიკაცია მოსწავლეებთან, მშობლებთან და ა.შ. დიდი ყურადღება ექცევა პედაგოგთა ემოციურ და ფსიქოლოგიურ მდგომარეობას, როცა საქმე ეხლება ეთნიკურად და ლინგვისტურად მრავალფეროვან გარემოში მუშაობას, ისევე როგორც გაკვეთილის სტრუქტურას, როგორც სწავლების ერთ-ერთ ფორმას და მასწავლებლის, როგორც ხელმძღვანელის მახასიათებლებს.

ერთ-ერთი კრიტერიუმი პედაგოგის პროფესიონალიზმის გაზომვისა არის მისი ზოგადი ინტელექტის დონე (IQ), რომელშიც მოიცავს მასწავლებლის ფსიქოლოგიურ, პედაგოგიურ და სამოქალაქო მზობას, მიუხედავად მათი სოციალური ღირებულებების მასშტაბებისა, იდეალებისა, ქცევის ნორმებისა. სწორედ ამის ნათელი დასტურია ლატვიელების პრაქტიკული, მრავალწლიანი გამოცდილება. თუ ჩვენ გვსურს მოსწავლე მოვამზადოთ დემოკრატიულ საზოგადოებში ცხოვრებისა და თვითგადარჩენისათვის, მასწავლებელმა ხელი უნდა შეუწყოს მათი ცნობიერების ამაღლებას კულტურული მრავალფეროვნებისათვის. უფრო მეტიც, მასწავლებელმა წინასწარ უნდა განსაზღვროს მოსწავლეების სწორად განვითარების სტრატეგია, რომელიც თანაბრად შეუწყობს ხელს მათ ფსიქიკურ, ინტელექტუალურ და სოციალურ განვითარებას.

მეტად მნიშვნელოვანია მასწავლებლის პიროვნული მახასიათებლები (მგრძობელობა, ტოლერანტობა, მოთმინება) მისი წარმატებული პროფესიული საქმიანობისთვის მრავალეთნიკურ და მულტილინგვურ კლასში მუშაობისას. ეს დამოკიდებულია მასწავლებლის პირად გამოცდილებაზე თუ როგორ ემოციურ კლიმატს შექმნის



მრავალფეროვან ჯგუფში. თუ პოზიტიური ემოცია ჭარბობს სამუშაო ჯგუფში მასწავლებლის მიერ მიწოდებულ მასალას უდრო სწრაფად და ღრმად ითვისებს მოსწავლე. ემოციები ახდენენ ზემოქმედებას ტვინის მუშაობის, მახსოვრობის და ფსიქოლოგიურ პროცესებზე. პეტეროგენულ გარემოში ზოგიერთი მოსწავლე შესაძლოა ყურადღებას ამახვილებდეს შინაარსზე, ზოგი ფორმაზე, იმის მიხედვით თუ როგორია მოსწავლის ემოციური ან ფსიქოლოგიური მდგომარეობა. (მუში, 2004; სოუსა, 2001; რამსეი, 2004).

მასწავლებლის მაღალი პროფესიული კომპეტენცია ვლინდება მის მიერ დაგეგმილი და წარმართული პედაგოგიური მოღვაწეობის შესაბამისად. კვლევებმა აჩვენა, რომ მასწავლებლები, რომლებიც ნაწილობრივ მაიც იცნობენ ეროვნულ სტანდარტს, ქმნიან კარგად სტრუქტურირებულ პროგრამას და შესაძლებელი ხდება მოსწავლე-მასწავლებლის თანამშრომლობა, ადვილდება სასურველი პროგრამის პოვნა რომელიც დაარეგულირებს საგანმანათლებლო პროცესს და დაეხმარება პროფესიული საქმიანობის უკეთ წარმართვაში. მეორე მხრივ შესაძლოა არსებობდეს გარკვეული რისკები თუ სხვების გამოცდილება და სხვადასხვა მოდელები პირდაპირ იქნება გადმოტანილი და არ მოხდება კონკრეტული გარემოს გათვალისწინება.

ერთ-ერთი კრიტერიუმი პედაგოგის საგნობრივი კვალიფიკაციისა არის უნარი, მასალის შესაბამისად შეარჩიოს სწავლების მეთოდი შინაარსის სწორად გააზრებისათვის. ერთი მხრივ სწავლა-სწავლება ეთნიკურად და ლინგვისტურად მრავალფეროვან გარემოში გულისხმობს მხედველობაში იქნეს მიღებული თითოეული მოსწავლის კულტურული თავისებურება, მეორე მხრივ გაკეთდეს გარკვეული დაკვირვებები და პარალელები მრავალფეროვან კულტურებს შორის მსგავსებისა და განსხვავებების გასამიჯნად.

ყველა მოსწავლე უნდა გრძნობდეს თანადგომასა და დახმარებას მიუხედავად მათი ეთნიკური წარმოშობისა. ლინგვისტური საქმიანობის გამოცდილება ლატვიაში, რომელიც გულისხმობს შინაარსზე დაყრდნობით სხვადასხვა საგნის სწავლას, მიუთითებს რომ მასწავლებლები საგანმანათლებლო პროცესს გეგმავენ მრავალფეროვანი გარემოს გათვალისწინებით, მოსწავლის ინდივიდუალური, კოგნიტური, ემოციური და სოციალური მახასიათებლების მიხედვით, განსაკუთრებით ენის სწავლის პროცესში რაც თავისთავად ქმნის დადებითი შედეგების მოლოდინს.

ასწავლო ენა გულისხმობს შექმნა სწავლისთვის შესაფერისი გარემო, რომელიც ხელს შეუწყობს კომუნიკაციას და ენობრივი მდგომარეობის გაუმჯობესებას. გრამატიკული სისტემა შეუძლებელია იყოს იზოლირებული ენის სწავლის პროცესისგან.

თითოეული მოსწავლის დახმარება დამოკიდებულია მასწავლებლის პროფესიონალიზმზე, მის ცოდნაზე როგორც საგანში ასევე საკითხის ირგვლივ მის ზოგად განათლებაზე. სწავლების პროცესში მასწავლებელი უნდა ეყრდნობოდეს მის პირად გამოცდილებასაც. თუმცა, მისი გამოცდილება შესაძლოა განსხვავდებოდეს ზოგადად მასწავლებლის წარმოსახვისგან ნებისმიერ საკითხთან მიმართებით. მასწავლებლის გამოცდილება შესაძლოა არ ემთხვეოდეს სილაბუსს, სასწავლო მასალას ან თემების თანმიმდევრობას. პედაგოგი უხეშად არ უნდა ჩაერიოს როცა მოსწავლეს აქვს შემუშავებული საკუთარი კითხვის სტილი (განცალკევებული ცნებების გაგება და მათი დეფინიცია, სიტყვის აღქმის ჩვევა, ისევე როგორც მთელი საკითხისა, ახალია ინფორმაციის გაგების უნარი მის გონებაში უკვე არსებული ინფორმაციის საფუძველზე და ა.შ), მაგრამ თუ მოსწავლე ცდილობს, მისი ჩვევების უზულვებელყოფით დაემორჩილოს მასწავლებლის ყველა მოთხოვნას, წარმოიშვება კოგნიტური დისონანსი (არეულობა).

ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პრობლემაა მასწავლებელთა მხრიდან არასაკმარისი თანამშრომლობა წმინდა საგნობრივი მასალის გაგებისა და ათვისების პროცესში. ეფექტური კომუნიკაცია მოითხოვს საკმარისი ყურადღება მიექცეს როგორც ვერბალურად, ისე არავერბალურად გამოხატულ აზრს მოსწავლის მხრიდან.

მასწავლებლის პროფესიონალიზმზეა ასევე დამოკიდებული გამოიყენოს ისეთი პედაგოგიური მიდგომები, რომელიც წაახალისებს და სწავლის სურვილს გაუღვიძებს მოსწავლეს. მულტიკულტურულ კლასში მასწავლებლის ემოციური და ფსიქოლოგიური მდგომარეობა უნდა იქნეს გათვალისწინებული როცა ხდება კლასის შერჩევა, როგორ



გართმევს მასწავლებელი თავს სასწავლო პროცესს და კლასის მართვას კონკრეტულ შემთხვევაში.

სწავლების პროცესში არ უნდა იქნეს იგნორირებული საინფორმაციო და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების განვითარება და სხვადასხვა საინფორმაციო წყაროებთან მჭიდრო თანამშრომლობა. საინფორმაციო და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების გამოყენება სწავლების პროცესში ხელს შეუწყობს გრამატიკული კომპეტენციის განვითარებას სხვადასხვა კონტექსტში და საკომუნიკაციო ასპექტში. ვებ-სერვისი, როგორც პლატფორმა სასაუბრო და წერითი კომუნიკაციისთვის ავთენტურ (რეალურ, არაგამოვლილ) მსჯელობაში წარმატებით გამოიყენება ენის სწავლა-სწავლების პროცესში, რომელიც ზრდის მოსწავლის ინტერესს სწავლის მიმართ და ქმნის დადებითი შედეგის შესაძლებლობას ავტომატურად შეთვისების პირობებში.

უკანასკნელი რამდენიმე წლის მონაცემებით არსებული პრობლემები იქნა მხედველობაში მიღებული, როცა ლატვიური ენის სახელმწიფო სააგენტო სხვადასხვა უმაღლეს დაწესებულებებთან თანამშრომლობით, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ადგილობრივი მუნიციპალიტეტების დახმარებით, ქმნიდა სისტემას მასწავლებლების მომავალი განვითარებისათვის, როგორც მეთოდური ასავე სასწავლო მასალის თვალსაზრისით. ლატვიური ენის სააგენტოს ძირითადი მიზანია ხელი შეუწყოს ლატვიური ენის სტატუსის გაძლიერებას-როგორც ლატვიური სახელმწიფოს ოფიციალური ენა, ასევე ორგანიზებას ეწვეს კურსებისა და სემინარების ჩატარებას პედაგოგებისათვის. მასწავლებლის პროფესიული კომპეტენციის განვითარებისთვის ჩატარებული კურსები და სემინარები მოიცავს ძირითადი სასწავლო უნარების განვითარებას ინტეგრირებული სწავლისა და განსხვავებული საგნების შინაარსობრივ სწავლებას, მეტყველებისთვის საჭირო პრაქტიკული გრამატიკის სწავლებას და ა.შ. ეს არამხოლოდ ენის შესწავლის საშუალებას იძლევა, არამედ მოსწავლეები ენის მეშვეობით ეზიარებიან ქვეყნის კულტურულ მემკვიდრეობას.

დასკვნა

- ლატვიურენოვანი სკოლები თანდათანობით ხდებიან ლინგვისტური თვალსაზრისით უფრო მრავალფეროვანი. მონოლინგვალური ოჯახებიდან წამოსულ ბავშვებთან ერთად სწავლობენ ჰარმონიულად ბილინგვალური, ასევე მოსწავლეებთან ერთად ვინც თანდათანობით ხდება ძლიერი ბილინგვალური და მათ შორის ასევე არიან ასიმეტრიული ბილინგვალურიც (asymmetric bilinguals).
- როგორც კვლევები აჩვენებს, სასწავლო პროცესის ხარისხზე გავლენას ახდენს ემოციური სტრესი, რომელიც დაკავშირებულია მოსწავლეების ახალ კულტურულ სამყაროში მოხვედრასთან. ზოგჯერ მასწავლებლები ყოყმანობენ სწავლების რომელი მეთოდი შეარჩიონ, რომელიც სასარგებლო და შედეგიანი იქნება სასწავლო პროცესში, რაც გამომდინარებს მათი არასაკმარისი პედაგოგიური პრაქტიკიდან. უმეტეს შემთხვევაში თანამშრომლობა და კომუნიკაცია უმცირესობების მოსწავლეების მშობლებთან ვერ ხერხდება, მშობლების მიერ ლატვიური ენის არასათანადოდ ფლობის გამო.
- იმის გამო, რომ უმცირესობების მოსწავლეები ხშირად ვერ იცნობენ სათანადოდ საკუთარ კულტურას ისინი ვერც ლატვიურ კულტურას აფასებენ სათანადოდ, ან საერთოდაც ვერ ხვდებიან ამ კულტურის და ტრადიციების არსს და დანიშნულებას. სწორედ მსგავსი გარემოება წარმოადგენს ასიმილაციის საფრთხეს ან ყალიბდება შეუწყნარებელი (არატოლერანტული) დამოკიდებულება ლატვიური კულტურის მიმართ. ნაკლები პრობლემები იქმნება იმ მოსწავლეებთან, რომელთაც აქვთ ლატვიურენოვანი სკოლაშედილი განათლება და ოჯახისგან შესაბამისი მხარდაჭერა და დახმარება სწავლის პროცესში.
- მასწავლებლები საჭიროებენ პროფესიული უნარების მუდმივ განვითარებას - როგორ იმუშაონ ეთნიკურად და ლინგვისტურად ჰეტეროგენულ (მრავალფეროვან) კლასში.
- განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია წმინდა პედაგოგიური ხასიათის პრობლემები. პედაგოგები აღიარებენ, რომ ისინი ხშირად ვერ ფლობენ სრულ ინფორმაციას



განსხვავებული ეთნიკური ჯგუფების და მათი ტრადიციების შესახებ, ასევე კომუნიკაციას და თანამშრომლობას ართულებს უმცირესობების ენის ცოდნა იმ დონეზე მაინც რომ მასწავლებელმა შეძლოს მოსწავლის დახმარება საჭიროების შემთხვევაში.

- არ შეიძლება ყურადღების მიღმა დარჩეს მეთოდური პრობლემები, სხვადასხვა წიგნებისა და სასწავლო თუ დამხმარე მასალის გამოყენება, რომელიც აუცილებლობას წარმოადგენს მოსწავლეების უმეტესობისათვის სწავლის პროცესში. ყურადღების მიღმა არ უნდა დარჩეს, რომ უმცირესობების მოსწავლეები ლატვიურს, როგორც მეორე ენას ისე სწავლობენ იმ უმრავლესობების მოსწავლეებთან ერთად, რომელთათვისაც ლატვიური ენა არის მშობლიური.
- იმისათვის, რომ მოხდეს მოსწავლის ძირითადი უნარების განვითარება ლატვიურ ენაში, აუცილებელია სხვადასხვა საგნის მასწავლებლების თანამშრომლობის შედეგად შინაარსობრივი კავშირების დამყარება ლატვიურ ენაზე შესასწავლ სხვადასხვა საგნებს შორის.
- მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული ლატვიური ენის სახელმწიფო სააგენტოს მიერ უკანასკნელ წლებში გამოვლენილი და შესწავლილი პრობლემები, მნიშვნელოვანია უმაღლესი განათლების დაწესებულებებთან მჭიდრო თანამშრომლობა, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო და ადგილობრივი მუნიციპალიტეტები ქმნიან სისტემას, რომელიც ხელს შეუწყობს მასწავლებელთა განათლების ხარისხის შემდგომ განვითარებას; ასევე მეთოდური და სასწავლო მასალის სრულყოფას და ა.შ.

ბამოყენებული ლიტერატურა:

ანსპოკა, შილინა, იასუკევიცა, 2006 - Anspoka Z. & Silina-Jasjukevica G. (2006). Latvian Language for Ethnic Minority Students in Elementary School with Latvian language as a language of Instruction. Riga: Lielvards. [In Latvian].

ანსპოკა, 2008 - Daži latviešu valodas mācību satura kultūrvides komponenta aspekti 1.-4. Klasē [Some aspects of ensuring cultural environment in Latvian content for 1st to 4th grade]. Letonikas 2. kongresa materiāli. Valodniecības raksti-2. Rīga: Latvijas Zinātņu akadēmija, 168.-79. lpp. (In Latvian).

ოსტერსი, გოლუბევა, კოვალენკო, სტროდე, 2006 - Austers, I., Golubeva, M., Kovaļenko, M., Strode, I. (2006) Daudzveidība ienāk latviešu skolās. Mazākumtautību bērnu integrācija latviešu skolu vidusskolas klasēs. Rīga: Sabiedriskās Politikas Centrs PROVIDUS.

ბანკი, 2005 - Bank, A.J. (2005) Improving Multicultural Education. Lessons from the intergroup education movement. New York: Columbia University.

გიდენსი, 2003 - Giddens, A. (2003) Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Lives. Taylor & Francis, p.124.

ფიშმან, 1999 - Fishman, J. (1999). Handbook of Language and Ethnic Identity. New York: Oxford University Press.

ჰამერსი, ბლანსი, 2000 - Hamers, J. F., Blanc. M. (2000). Bilinguality and Bilingualism. Cambridge, England: Cambridge University Press.

კრასნერი, 1999 - Krasner, I. (1999). The role of culture in language teaching. Dialogue on Language Instruction, 13(1-2), 79-88.

ლარსენ-ფრიმანი, 2000 - Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

მუში, 2004 - Mushi, S. (2004) Multicultural competences in teaching; a typology of classroom activities.// Intercultural education. Vol.15., No.2, June, p.179-194

რამსეი, 2004 - Ramsey, G.P. (2004) Teaching and Learning in a Diverse World . New York: Columbia University.

სოუსა, 2001 - Sousa, A. (2001) How Brain Learn. 2nd edn. Thousand Oaks: Corvin.

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



ზოგლა, 2001 - Žogla I. (2001) Didaktikas teorētiskie pamati. Rīga: RaKa.
ვიგოცკი, 1997 - (1997). Вопросы детской психологии. С -Пб.: Союз.

ლიგია გრიგულე

ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა
უმაღლესი კომისიის მულტილინგუური განათლების
პოლიტიკის ექსპერტი, ლატვია

**სახელმწიფო ენის სწავლებისას არსებული
პრობლემები და გამოწვევები
მულტილინგუური განათლების განხორციელების პროცესში**

სახელმწიფო ენის სწავლება და მულტილინგუური განათლება არის კომპლექსური საკითხი, რომელიც პირდაპირ კავშირშია ერთმანეთთან. თუ წარსულს გადავხედავთ, ბევრ ყოფილ საბჭოთა კავშირში შემაჯავალ რესპუბლიკებს, რომელთაც ჰქონდათ სერიოზული დამოკიდებულება მულტილინგუური განათლების განხორციელებისადმი, პროცესი დაიწყო სახელმწიფო ენის, როგორც მეორე ენის სწავლების გაუმჯობესებით. მულტილინგუური და მულტიკულტურული განათლების დანერგვისკენ მიმართული მომდევნო ნაბიჯი იყო პოლიტიკოსების, საზოგადოებისა და განმანათლებლებისთვის ინფორმაციის მიწოდება ენის სწავლებასთან დაკავშირებულ ცვლილებებზე და სწავლების პარადიგმების გაცნობა, რათა თითოეული მათგანისთვის გასაგები ყოფილიყო, რომ მულტილინგუური განათლება არ გულისხმობს მხოლოდ სახელმწიფო ენის სწავლებას და ის გაცილებით კომპლექსური მოვლენაა. მეორე ენის სწავლების მიზანი შეუძლებელია იყოს მხოლოდ მულტილინგუური განათლების პროგრამებზე გადასვლა, არამედ მულტილინგუური განათლების განვითარებას თავისთავად აქვს გავლენა მეორე ენის სწავლა-სწავლებაზე. მულტილინგუური განათლების მიზნისკენ ახალი მოთხოვნების შესაბამისად ხდება მეორე ენის შეთვისება (აცქუისტიონ) და აშკარაა, რომ აღნიშნული მიდგომა ცვლის მეორე (სახელმწიფო) ენის სწავლების ფორმას.

მოსხენება/პრეხენტაცია იქნება ერთგვარი შეჯამება მეორე ენის სწავლების ყველაზე მნიშვნელოვანი მიმართულებებისა, ასევე ანალიზი, თუ რა პრინციპებით უნდა მოხდეს პროცესის ხელმძღვანელობის დაგეგმვა, რათა შეიქმნას შესაბამისი ინსტრუმენტი სახელმწიფო ენის სწავლებისთვის - სწავლება, რომელიც უზრუნველყოფს მულტილინგუური განათლების პროცესის განვითარების ხელშეწყობას. პრეხენტაციაში ასევე წარმოდგენილი იქნება საქართველოს და ლატვიის მაგალითები.

მონაცემები ეფუძნება მეორე ენის სწავლების თეორიულ საფუძვლებს და ლატვიაში ლატვიური ენის სწავლების გამოცდილებას.

შესავალი

რა შეიძლება ითქვას ახალი ლატვიის შესახებ?

როგორც იცით, ლატვია არის საკმაოდ პატარა ქვეყანა ჩრდილო აღმოსავლეთ ევროპაში, რომლის მოსახლეობა შეადგენს 2.2 მილიონს, რომელიც დასახლებულია 65 ათას კვადრატულ კილომეტრზე. ლატვია იმ ქვეყნების მცირე ჩამონათვალს განეკუთვნება, რომლის მოსახლეობა გაცილებით მეტი იყო 20 წლის წინ, 100 წლის წინაც კი – ვიდრე არის დღეს. ეს არის მეორე მსოფლიო ომის, ასევე დეპორტაციების, ემიგრაციისა და



დემოგრაფიული კრიზისის შედეგი. ეს ნიშნავს, რომ, ისევე, როგორც აღმოსავლეთ ევროპის უმეტეს ქვეყნებში, ლატვიაშიც ეთნიკური თუ რელიგიური ცნობიერება ამკარად დომინანტურია.

ლატვიის მაგალითიდან შესაძლოა ითქვას, რომ მეორე ენის, ანუ სახელმწიფო ენის სწავლა ეთნიკური უმცირესობებისთვის ატარებს როგორც პრაგმატულ ხასიათს, ასევე ის ეთნიკური უმცირესობების მოსახლეობას კარიერული წინსვლის და უმაღლესი განათლების მიღების შესაძლებლობას აძლევს; ასევე, სახელმწიფო ენის ცოდნა იწვევს ქვეყნისადმი და კულტურისადმი ღოილურ დამოკიდებულებას. სახელმწიფო ენის ცოდნის გარკვეული ზღვარია დაწესებული ლატვიის მოქალაქეებისათვის.

მიუხედავად ამისა, ყველა ვთანხმდებით, რომ ლატვიას ბოლო 15 წლის განმავლობაში ბილინგვური სწავლების თვალსაზრისით აქვს დიდი მიღწევები, ეს თემა კვლავ აქტუალური და საკამათო არა მხოლოდ საგანმანათლებლო პოლიტიკაში არამედ ეს საკითხი კამათს იწვევს სახელმწიფო პოლიტიკურ დონეზე. საკითხი განსაკუთრებით აქტუალური ხდება წინასაარჩევნო პერიოდში. უმცირესობების განათლების საკითხის გადაწყვეტის ალტერნატიულ გზად მიიჩნევა უმცირესობებისთვის სახელმწიფო ენის, როგორც სწავლების ენის არჩევა ან რუსული ენისთვის სახელმწიფო ენის სტატუსის მინიჭების საკითხი. როგორც ბილინგვური განათლების სპეციალისტი კრისტინა პაულტსონი ამბობს, ეს საკითხები უნდა განიხილებოდეს ბილინგვური განათლების მეთოდისტების მიერ.

„... თუ ჩვენ მხედველობაში არ მივიღებთ სოციოისტორიულ, კულტურულ, ეკონომიკურ ფაქტორებს, რომლებმაც უნდა განსაზღვროს ბილინგვური განათლების კონკრეტული მოდელი, ვერასოდეს იქნება მიღწეული სასურველი შედეგები“.

ბილინგვური განათლების რეფორმის განხორციელების ისტორია ლატვიაში

საბჭოთა კავშირის ნგრევისა და დამოუკიდებლობის მოპოვების შემდეგ, ენობრივი პოლიტიკა და ბილინგვური განათლება ინტენსიურად იყო განხილვისა და მსჯელობის საგანი. დამოუკიდებლობის მოპოვების პირველ წლებში მოხდა ნაციონალური კულტურის აღორძინება და სათანადო სტატუსის დაბრუნება. გამოჩნდა ლატვიური ენის პირველი წიგნები, რომლებიც ბავშვებს მოუთხრობდა ლატვიის ცხოვრებასა და ეთნოგრაფიაზე. (შილოვა, 1996).

პოსტსაბჭოთა ქვეყნების სწრაფვამ ევროკავშირისკენ, განსაკუთრებით ბალტისპირეთის ქვეყნებში, ესტონეთსა და ლატვიაში, საჭირო გახდა ეთნიკური უმცირესობების მიმართ გარკვეული პოლიტიკის გატარება, რაც გულისხმობდა დასავლური ღირებულებების, პლურალიზმის ადამიანის უფლებების, კულტურული და ლინგვისტური მრავალფეროვნებების გაზიარებას. მულტილინგვური განათლება კი წარმოადგენდა პრობლემების მოგვარების ერთ-ერთ ეფექტურ ინსტრუმენტს.

დღეს დღეობით ლატვიაში არის რვა ენობრივი უმცირესობის ჯგუფი: რუსული, პოლონური, უკრაინული, ბელარუსული, ლიტვური, ბოშათა, ესტონური და ებრაული ენობრივი ჯგუფები.

2010/2011 სასწავლო წლებში ლატვიური ენა 724 სკოლაში წარმოადგენდა სწავლების ენას, 132 სკოლა იყო რუსულენოვანი, 81 სკოლას ჰქონდა 2 სექტორი (რუსულენოვანი და ლატვიურენოვანი ერთდროულად). 5 სკოლაში სასწავლო პროცესი წარმართებოდა პოლონურ ენაზე, ერთი სკოლა იყო უკრაინულენოვანი, ერთი – ბელარუსული და არც ერთი – ინგლისურენოვანი. ერთ ესტონურენოვან, ერთ ლიტვურენოვან სკოლაში და ორ ებრაულენოვან სკოლაში საგანთა გარკვეული ჯგუფი ისწავლებოდა მხოლოდ უმცირესობების მშობლიურ ენაზე. ორ სკოლაში ბოშების ენა წარმოდგენილი იყო მხოლოდ როგორც საგანი და არა როგორც რომელიმე საგნის ან საგანთა ჯგუფის სწავლების ენა. სახელმწიფო უნივერსიტეტებში ლექციები წარმართება მხოლოდ ლატვიურ ენაზე, მხოლოდ რამდენიმე კერძო უმაღლეს სასწავლებელში ტარდება ლექციები სხვა ენაზე. ყველა სტუდენტს აქვს შესაძლებლობა, აირჩიოს, რომელ ენაზე სურს უმაღლესი



განათლების მიღება და რა ტიპის უმაღლეს სასწავლებელში – იქნება ეს სახელმწიფო უნივერსიტეტი - ლატვიურენოვანი, თუ კერძო უნივერსიტეტი, რომელშიც სწავლა არის რომელიმე უცხო / უმცირესობის ენაზე.

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ აირჩია ერთიანი სტანდარტი დაწყებითი და საშუალო სკოლისათვის, რომლის მიხედვითაც ეროვნული ტესტირება მიმდინარეობს როგორც უმცირესობების, ასევე ლატვიურ ენაზე. უმცირესობების მოსწავლეების სასწავლო პროგრამების მიხედვით, მოსწავლეს ან სკოლას ეძლევა შესაძლებლობა, აირჩიოს უმცირესობის ენა გარკვეული საგნების ჩასაბარებლად სახელმწიფო გამოცდაზე.

განათლების რეფორმა ლატვიაში არსებულ უმცირესობების სკოლებში 1995 წლიდან მიმდინარეობს. ორი განსხვავებული – რუსული და ლატვიური სასკოლო სისტემა, რომელიც შეიქმნა საბჭოთა პერიოდში, არსებობდა ოთხმოცდაათიან წლებამდე. სკოლებში სასწავლო პროცესი მიმდინარეობდა განსხვავებული სასწავლო გეგმებითა და სხვადასხვა სახის წიგნებით: რუსულენოვან სკოლებში ლატვიურ ენაზე ისწავლებოდა გარკვეული საგნები, თუმცა სწავლების მეთოდები და სტრატეგიები იყო სრულიად არაეფექტური.

1992 წლიდან ლატვიაში საგანმანათლებლო სისტემის აქტური რეფორმირება დაიწყო. მიღებულ იქნა ყველა საგნის სწავლების სტანდარტი, ვალდებულებები ლატვიაში არსებული ყველა სკოლის, მოსწავლისა და მასწავლებლის მიმართ იყო ერთიანი მიდგომაზე დაფუძნებული, მიუხედავად სწავლების ენისა, თუმცა კურიკულუმის განვითარება და ახალი მეთოდების არჩევა იყო მუდამ მასწავლების პრეროგატივა.

რეფორმამდე მოსწავლეების მიერ მიღებული ცოდნა და უნარები ვერ პასუხობდა ლატვიის საგანმანათლებლო დოკუმენტებში გაწერილ სტანდარტს. ერთ-ერთი გზა პრობლემის მოგვარებისთვის რეფორმის პროცესში იყო სხვადასხვა ენაზე მოსაუბრე მოსწავლეების უზრუნველყოფა ლატვიური ენის დამატებითი გაკვეთილებით.

1996 წელს მინისტრთა კაბინეტმა დაამტკიცა ეროვნული სასწავლო გეგმა, რომელიც შემუშავდა 1995 წელს, რომლის მთავარი მიზანი იყო „...ხელი შეეწყო საზოგადოებაში ინტეგრაციის პროცესისთვის ლატვიური ენის ცოდნის დონის გაუმჯობესების გზით“. აღნიშნული მიზნის განსახორციელებლად ლატვიურენოვანი ტრენინგპროგრამები უზრუნველყოფდნენ დაწყებით საფეხურზე – ორი, ხოლო საშუალო საფეხურზე – სამი საგნის ლატვიურად სწავლების მეთოდის გაუმჯობესებას.

1996/1997 სასწავლო წლებში განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ მიზნად დაისახა უმცირესობების სკოლებში სასწავლო პროცესის გაუმჯობესება ლატვიაში არსებული რეალობის შესაბამისად. სამუშაო ჯგუფში ჩრთეს საერთაშორისო ექსპერტები, უმცირესობების სკოლების დირექტორები, მულტილინგვური განათლების სპეციალისტები, რომელთაც ჰქონდათ უმცირესობების სწავლების კუთხით გამოცდილება მიღებული სხვადასხვა ევროპულ ქვეყანაში.

1998 წლის მაისში მთავრობამ დაამტკიცა ეროვნული სასწავლო გეგმა, რომელიც გულისხმობდა სხვადასხვაენოვანი სკოლების ლატვიურ ენაზე თანდათანობით გადასვლას და რომელიც დაწერილი იყო განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ, (გარდამავალი ეტაპი მოიცავდა 2004 წლამდე პერიოდს). 1998 წლის ნოემბერში ლატვიის პარლამენტმა მიიღო კანონი განათლების შესახებ, რომელიც მოიცავდა საგანმანათლებლო პროგრამებს და ბილინგვური განათლების პროგრამებს ეთნიკური უმცირესობებისთვის. სკოლის საშუალო საფეხურზე, რომელიც არ იყო სავალდებულო, ეთნიკური უმცირესობებისთვის საგანმანათლებლო რეფორმები დაიწყო 1995 წლიდან და დასრულდა 2007 წლისათვის.

1995/1996 წლებიდან მოყოლებული, საშუალო საფეხურზე სამი საგანი ისწავლება ლატვიურად, ასევე, 2004/2005 წლებიდან ეთნიკური უმცირესობების სკოლებში, რომლებიც სახელმწიფოს დაქვემდებარებაშია, მე-10 - მე-12 კლასებში საგანთა 60% ისწავლება ლატვიურ ენაზე, ხოლო 40% – უმცირესობების ენაზე. მაშინაც და დღესაც შესაძლებელია განათლების მიღება მხოლოდ ლატვიურად, ისევე, როგორც ბილინგვური განათლების გზით.



2007 წლიდან ეთნიკური უმცირესობების საგანმანათლებლო დაწესებულებებში მეთორმეტე კლასის მოსწავლეები ტესტებს აბარებენ ლატვიურად, თუმცა მათ აქვთ ასევე შესაძლებლობა, აირჩიონ რუსული ენა. მხოლოდ 2007/2008 სასწავლო წლიდან ხდება ეთნიკური უმცირესობების საგანმანათლებლო პროგრამების სრულად განხორციელება პირველიდან მეთორმეტე კლასის ჩათვლით.

ლატვიაში განხორციელებული მულტილინგუური განათლების რეფორმა ეთნიკური უმცირესობებისათვის, შეიძლება ითქვას, რომ წარმატებულია და ის შესაძლოა კარგი მაგალითი იყოს სხვა პოსტსაბჭოთა ქვეყნებისათვის.

უნდა ითქვას ისიც, რომ უმცირესობების განათლებისა და ინტეგრაციის საკითხებში ჩარევამ გამოიწვია პროტესტი, რომელმაც 2003 წელს პიკს მიაღწია, როდესაც პოლიტიკურმა პარტიამ „ადამინის უფლებები დამოუკიდებელ ლატვიაში“ და ახლად შექმნილმა რუსულენოვანმა სკოლამ დაიწყო საპროტესტო აქციები ლატვიაში. შედეგად – 2004 წლის თებერვალში, განათლების კანონი შეიცვალა რომლის მიხედვითაც საგანთა 60% იყო ლატვიურ ენაზე ხოლო დანარჩენი 40% ეთნიკური უმცირესობების მშობლიურ ენაზე.

შეკითხვა - რატომ გახდა აუცილებელი ლატვიაში ეთნიკური უმცირესობების განათლების რეფორმა, ლატვიის მთავრობას აქვს შემდეგი პოზიცია: ახალი ენის კანონით, ლატვიური ენა გახდა სავალდებულო როგორც უმრავლესობების ასევე უმცირესობების სკოლებისთვის, როგორც საჯარო, ასევე კერძო სკოლებში. ამ რეფორმის გატარება კი განაპირობა თანაბარი სამუშაო და საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნის სურვილმა. ბილინგუური განათლება არის უპირატესობა უმცირესობების სკოლებისთვის, რადგან იგი იძლევა საშუალებას, ლატვიური ენა ისწავლებოდეს არა როგორც ერთი რიგითი საგანი, არამედ საგანთა გარკვეული ჯგუფის სწავლის შესაძლებლობას იძლევა სახელმწიფო ენაზე.

მეორე ენის დაუფლებისა და სწავლების კვლევა

მეორე ენის დაუფლების თეორიების უმრავლესობა, რომლებიც ფუნქციონირებს ლატვიაში, ზოგიერთ შემთხვევაში წარმოადგენს წინასწარ შემუშავებულ გეგმას, განხორციელებულს პრაქტიკაში, ხოლო უმეტესწილად ეს სტრატეგიები შემუშავებულია რომელიმე სხვა ქვეყანაში და გამოიყენება ფრაგმენტულად ან ნაწილობრივ, ისე, რომ არ არის სრულად დაკავშირებული თეორიის ავტორთან ან თეორიის პირვანდელ ვარიანტთან. განსაკუთრებით 80-90-იანი წლები იყო ის პერიოდი, როცა პირველად დაიწყო მსგავსი თეორიებისა და მეთოდების შემუშავება, თუმცა პროფესიონალურ დონეზე მსგავსი თეორიები მოგვიანებით განვითარდა.

ლატვიის შემთხვევა არის პოსტსაბჭოთა ქვეყნების მსგავსი, თუმცა, საკმაოდ განსხვავდება ევროპის სხვა ქვეყნებისგან, ამიტომ შეუძლებელი იყო სხვა ევროპული ქვეყნების გამოცდილების სრულად გაზიარება (ან პლაგიატი). მაგალითად, 80-იანი წლების მიწურულს ლატვიელმა მასწავლებლებებმა დანერგეს კომუნიკაციური მიდგომა, რომელიც უკავშირდებოდა რუს ლინგვისტს ჯ. პასოვს. მოგვიანებით ლატვიელი მეთოდისტები ხუმრობდნენ, რომ „მხოლოდ „რკინის ფარდის“ განადგურების შემდეგ აღმოვაჩინეთ, რომ ხელისუფლება იყო მეთოდების კარგი მთარგმნელი“. იგივე პრობლემა წარმოჩინდა, როცა უკანასკნელ წლებში ევროპული ექსპერტები ესტუმრნენ ლატვიას საერთაშორისო პროექტის „ტემპუსის“ ფარგლებში, რომელთაც გამოთქვეს აზრი, რომ სასწავლო მასალა და „ჰენდაუტები“ შემუშავებული იყო კონტექსტისა და ყოველგვარი მითითებების გაუთვალისწინებლად.

მე შევეცდები განვიხილო მეორე ენის სწავლების რამდენიმე კვლევა იმ დოკუმენტებზე დაყრდნობით, რომლებიც შემორჩა. ყურადღებას გავამახვილებ რამდენიმე მათგანზე:

- პირველი და მეორე ენის დაუფლების შედარება და კონტრასტულობა.

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
 Issues of State Language Teaching:
 Problems and Challenges



- მეორე ენაზე სასწავლო საგნების შესაბამისობა მულტილინგუური განათლების პროცესთან.
- კულტურის სწავლების ხელახალი კონცეპტუალიზაცია.

პირველი და მეორე ენის დაუფლების შედარება და კონტრასტულობა

პირველი და მეორე ენის ურთიერთდამოკიდებულება არის ფუნდამენტური საკითხი ენის შეძენის პროცესში. მეორე ენის სხვა მასწავლებლების მსგავსად, მე დავიწყე კარიერა ისეთ გარემოში, სადაც ყველა მოსწავლის მშობლიური ენა იყო ერთი და იგივე - საერთო, პრესტიჟული ენა, რომელიც იცოდა ყველა მასწავლებელმა. ეს იყო ცდუნება კურიკულუმის და სწავლების ისეთი ფორმით დაგეგმვისა, რომელიც დაეფუძნებოდა სამიზნე ენის კონტრასტულ ანაზღიბს. ლატვიურ ენას, რამდენიმე სხვა ენის მსგავსად, აქვს დრმა ისტორიული ფესვები. ლატვიური ენის გრამატიკის პირველი კვლევა ჩატარდა გერმანიაში, გერმანელი ლინგვისტების მიერ.

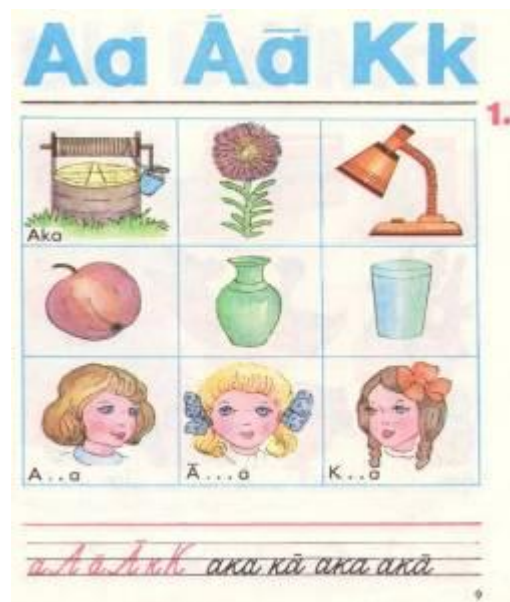
მცირე ლირიკული გადახვევა: მსურს აღვნიშნო იაკობ გოგებაშვილის „დედაენა“, რომელიც არის ყველა ქართველის საყვარელი სახელმძღვანელო. (ნახატი 1. როცა მე დავიწყე ქართულის შესწავლა, ჩემი მასწავლებელი ხელმძღვანელობდა ამ წიგნით. როდესაც ასოების შესწავლა დავიწყე, დავინტერესდი, რატომ იწყებოდა ეს წიგნი ასო-ბგერებით – „ა“ და „ი“... თუმცა მოგვიანებით გავაანალიზე, „განა გასაოცარი არ არის, რომ პირველი გაკვეთილის შემდეგ მოსწავლეს შეუძლია წინადადების წაკითხვა და შინაარსის გაგება? შეიძლება ვინმემ იფიქროს, რომ ჩემთვის, როგორც ენის ზრდასრული შემსწავლელისთვის, დედაენა არ იყო შესაფერისი, თუმცა მინდა დაგარწმუნოთ, რომ პოზიტივი, რომელსაც ეს წიგნი ატარებს და დადებითი ემოცია – წიგნის პირველივე გვერდიდან ვიგრძენი, რომელმაც ჩემზე წარუშლელი შთაბეჭდილება მოახდინა - მე ვსწავლობდი ენას ფუნქციური მიზნისთვის...

იმისათვის, რომ ეპოვათ ყველაზე ეფექტური გზა ლატვიური ენის შესასწავლად 1945 წლიდან 1997 წლამდე დაახლოებით 10 სასწავლო სახელმძღვანელო შეიქმნა. მიუხედავად იმისა, რომ მეორე ენის შეთვისება ათწლეულების განმავლობაში, რომელიც იწყებოდა ასო-ბგერებით: „კ“ და „ა“ (ნახატი 2.) ისმის კითხვა: რატომ? ეს ასოები არის სლაჟურ დამწერლობაში, რომელიც ნაცნობი და ახლობელია იმ მოსწავლეებისთვის, რომელთათვისაც რუსული არის პირველი/მშობლიური ენა.

ნახატი 1



ნახატი 2



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



კონსტრუქციული ანალიზი შესაძლოა გამოიყენებოდეს სხვადასხვა საფეხურზე - როგორც სასწავლო კურსი მასწავლებელთა განათლების პროგრამებში, ისე კურიკულუმში და სასწავლო სახელმძღვანელოების შექმნაში. ლატვიაში ენის ტესტების შექმნა წლების განმავლობაში ეფუძნებოდა ხშირად დაშვებული შეცდომების გასწორებას, რომლითაც ავარჯიშებდნენ ძირითადად უმცირესობების მოსწავლეებს. მას შემდეგ, რაც ეს ტესტები გახდა პოპულარული, მეორე ენის შემსწავლელებმა უფრო დიდ წარმატებას მიაღწიეს შეცდომების გასწორებაში, ვიდრე მათმა თანატოლებმა, ვისთვისაც ლატვიური იყო მშობლიური ენა.

შეცდომების გასწორება დაკავშირებულია ენის შესწავლის სისტემასთან, გრამატიკასთან - რომელშიც მოცემულია თითოეული შეცდომის გაანალიზებისათვის წესები.

ეს მიდგომა ენის სწავლებაში გამოიყენეს ასევე საქართველოშიც (მაგ. ლ. თუშურის მიერ შემუშავებული სასწავლო მასალა). თუმცა მულტილინგუურ საქართველოში სამიზნე ჯგუფი უფრო მცირე იყო, ვიდრე ლატვიაში.

შეცდომების გასწორების კონცეფცია

დიდემას წარმოადგენს ენის შინაარსის შესწავლა; უფრო ეფექტურია ფართო, დომინანტური მახასიათებლებით ენის დაუფლება.

თუმცა, ტრადიციულად, ენის სწავლება, რომელიც მემკვიდრეობით ერგო ბევრ ყოფილ საბჭოთა ქვეყანას საბჭოთა პერიოდიდან, ყურადღებას ამახვილებს განსხვავებებზე. რაცგონებაში ინგლისურის გაკვეთილებიდან რჩება, არის ზეპირად ნასწავლი განსხვავებები (გამონაკლისები), მაგალითად, არაწესიერი ზმნებიდან (go - went ტიპისა) ან არაწესიერი მრავლობითის ფორმები (mouse - mice).

ინგლისურის ამ გამონაკლისების მსგავსად, ლატვიური ენის თავისებურებაა გრძელი და მოკლე ხმოვნები. ბევრ შემთხვევაში სასწავლო მასალის მიმართ საუკეთესო მიდგომაა, რომ მასწავლებელმა ასწავლოს სიტყვათა წყვილები, რომელთა შორის განსხვავებაა მხოლოდ ერთი ასო, მაგალითად kazas - kāzas (goats-weddings); pile - pīle (drop-duck). თუმცა, ყველა შემთხვევაში მსგავსი სწავლების მეთოდი არ არის პროდუქტიული, რადგან ეს წყვილები იშვიათად გამოიყენება ერთად და უკეთესი იქნება, მათი მნიშვნელობა გაგებულ იქნას კონტექსტიდან.

აღინიშნება ტენდენცია, რომ ყურადღება გამახვილდეს ხშირად დაშვებულ შეცდომებზე ტესტებში, იქ სადაც მოსწავლის ცოდნა შესაძლოა უფრო გასამყარებელი იყოს. მასწავლებელი, რომელიც ამზადებს ბავშვს ამ ტესტებისთვის, ცდილობს, მოსწავლის კონცენტრაცია მიმართოს აღნიშნულ გამონაკლისებს.

მეორე მიდგომაა, რომ მასწავლებელი აკონტროლებს ენის შემსწავლელის მიერ იმ მასალას, რომელიც უზრუნველყოფს შეცდომებისგან თავის არიდებას, რომლის გამოსწორების საჭიროება აღარ დგება მომავალში.

მნიშვნელოვანი ცნებების ცოდნა

მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელმა მიაწოდოს მნიშვნელოვანი ცნებები ენის შესახებ, როგორც კუმინსი აღნიშნავს - ზოგადი გაგების უნარის ერთიანი ძირითადი



ცოდნის თეორიში (Common Underlying Proficiency theory), როცა იწვება მიზანმიმართული თეორიული ცოდნის მიღებისათვის ნიადაგის შემზადება ლატვიური ენის შესწავლისათვის.

ინტერენა (Interlanguage) - არის განვითარებადი ენობრივი სისტემა, რომელიც შემუშავებულია მეორე ენის შემსწავლელის მიერ, რომელიც ჯერ ვერ გახდა ენის სრული მფლობელი (fully proficient), მაგრამ უახლოვდება ენის სრულყოფილი ფლობის დონეს, რომელიც თავისი მშობლიური ენის წესების განზოგადებით ქმნის ახალ ინოვაციებს ენის სწავლის პროცესში. ინტერენა ეფუძნება მეორე ენის სწავლის პროცესში მიღებულ მოსწავლეთა გამოცდილებას. ეს პროცესი შესაძლოა განვითარდეს, ისევე, როგორც შესაძლოა შენერდეს და შეწყვიტოს განვითარება. ინტერენის შექმნა განაპირობა რამდენიმე ფაქტორმა: მათ შორის, პირველ ენაზე, ტრენინგის მსვლელობისას აზრის გადაცემის აუცილებლობამ, მეორე ენის სწავლების სტრატეგიის განვითარებამ (მაგ: გამარტივება), მეორე ენაზე კომუნიკაციის სტრატეგიის განვითარებამ. ჩვენ არ შეგვიძლია ამას ვუწოდოთ მნიშვნელოვანი ენობრივი კვლევა, თუმცა მსგავსი მიდგომის გაცნობა მასწავლებელს აძლევს საშუალებას, მეორე ენის სწავლებისას მოსწავლეს მიუდგეს ინდივიდუალურად, მისი საჭიროებების გათვალისწინებით.

კუმინსის ერთიანი ძირითადი ცოდნის თეორია Common Underlying Proficiency theory წარმოადგენდა მნიშვნელოვან არგუმენტს ბილინგვური განათლების მხარდასაჭერად. ორენოვანი განათლების პროგრამის შეფასების საფუძველზე შეიძლება ითქვას, რომ ურთიერთდამოკიდებულება პირველი და მეორე ენის ცოდნას შორის ძალიან დიდია, გარკვეულწილად, პირველ ენაში მიღწეული აკადემიური წარმატება განსაზღვრავს მეორე ენაში მიღწეულ წარმატებასაც. აღნიშნული ურთიერთდამოკიდებულებები კუმინსმა გადმოსცა შემდეგნაირად (კუმინსი, 1981):

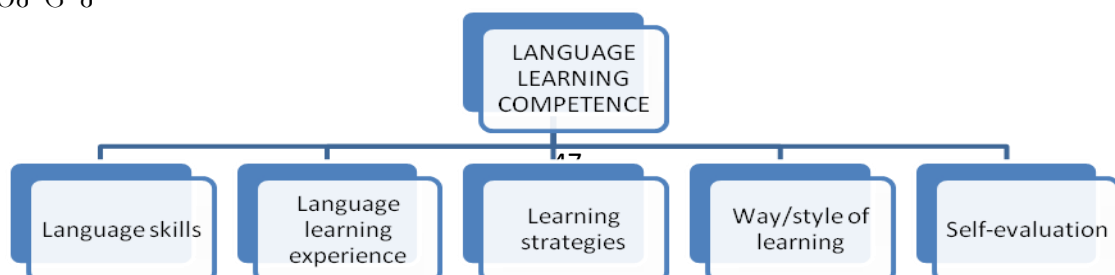
ერთი ენის ცოდნის გაღრმავების ეფექტური ხელშეწყობა გავლენას ახდენს მეორე ენის განვითარებაზეც. ცოდნის შეძენა, რომელიც ხდება მიზანმიმართული სწავლის გარეშე, იწვევს ენის შემსწავლელის მოტივაციას გაზრდას.

ამ პრინციპიდან გამომდინარე, საქართველოში მცხოვრებ სომეხ და აზერბაიჯანელ ეთნიკურ უმცირესობებს, რომლებიც სწავლობენ ბილინგვურ პროგრამებზე, მშობლიურ ან სახელმწიფო ენაზე მიღებული ცოდნა, გამოცდილება და უნარები, რომელიც განავითარებს მათ წიგნიერების დონეს, ერთი ენიდან ტრანსფორმირდება მეორე ენაზე. ანუ თუ მშობლიურ ენას კარგად ფლობს სომეხი ან აზერბაიჯანელი მოსწავლე, ის უფრო ადვილად აკადემიურ წარმატებას ქართული ენის სწავლებაშიც. უნდა აღინიშნოს, რომ ქართული სრულიად განსხვავდება სომხური ან აზერბაიჯანული ენებისგან, რაც, თავისთავად, ენის შესწავლას ართულებს. თუმცა ქართული ენის სწავლის ხელშეწყობ ფაქტორთა შორისაა მძლავრი სოციალური გარემო, რომელიც უბიძგებს უმცირესობებს, ისწავლონ სახელმწიფო ენა.

პლურილინგვიზმი და პლურილინგვური კომპეტენციები

ევროპაში დღეს პლურილინგვიზმი არის ევროსაბჭოს პოლიტიკის განმსაზღვრელი და ენობრივი პოლიტიკის ფუნდამენტური პრინციპი. პლურილინგვიზმის კონცეფცია მჭიდრო კავშირშია ენობრივი უნარების შეფასებასა და ენის სწავლის უნარის განვითარებასთან. ევროსაბჭომ შეიმუშავა ენათა ფლობის დონეთა ზოგადი აღწერილობა. ეს აღწერილობა საშუალებას იძლევა, ენის ფლობის დონე შეფასდეს საერთაშორისო მასშტაბით აღიარებული სტანდარტის შესაბამისად. (A, B, C დონეები).

უმცირესობებისათვის ლატვიური ენის სტანდარტისა და პროგრამის დახვეწისას (2001 წელს) შემასწავლელებისთვის დადგინდა და ზუსტად განისაზღვრა ენობრივი კომპეტენციები.





ახალი ენების ათვისებისას შემსწავლელი იყენებენ ადრე შესწავლილი ენების გამოცდილებასა და უნარებს: უპირველეს ყოვლისა, მშობლიური ენის უნარებს – ლატვიური ენის (როგორც მეორე ენის) შესასწავლად უმცირესობებისთვის შექმნილ სასწავლო გეგმებში, აგრეთვე – უცხო ენების შესასწავლად, როცა იყენებენ როგორც მშობლიური, ასევე შედარებით ადრე შესწავლილი მეორე ენის უნარებს...

მეორე ენის დაქვემდებარებული როლის განხილვა მრავალენოვანი განათლების პროცესში

მრავალენოვან განათლებაზე გადასვლისას მნიშვნელოვანი ასპექტია მეორე ენის დომინირებული როლის განსაზღვრის საჭიროება. ბილინგვური / მრავალენოვანი მეთოდი – ედს არის ენათა სესწავლის თანამედროვე საშუალება. მეორე ენის სწავლების პროგრამები, ტრადიციულად, ისახავდნენ მიზანს – შემსწავლელს „დაეგროვებინა“ გარკვეული ნაკრები ენობრივი უნარებისა. ენობრივი პროგრამა, საზოგადოდ, მკაფიოდ განსაზღვრული თანამიმდევრობაა ისეთი აქტივობებისა, რომელთაც ძალუძთ საკლასო ოთახში შეიტანონ ახალი ენობრივი უნარები – ახალი ლექსიკა, იდიომები, გრამატიკული კონსტრუქციები და ა.შ.

კიდევ ერთი უმნიშვნელოვანესი ასპექტი, რომელიც გასათვალისწინებელია მრავალენოვან სწავლებაზე გადასვლისას – მეორე ენის დახვეწილი სწავლების საკითხია. ბილინგვური / მრავალენოვანი სწავლების მეთოდი – ეს არის ენათა სწავლებისადმი ახალი მიდგომა. საზოგადოდ, მეორე ენის სწავლების პროგრამების მიზანია, შემსწავლელმა „დააგროვოს“ გარკვეული ენობრივი უნარები ამ ენებზე: ახალი სიტყვები (ლექსიკა), იდიომები, გრამატიკული საშუალებები და სხვა... ბილინგვური პროგრამები იყენებენ შესასწავლ ენას, როგორც ინსტრუქციების მიცემის საშუალებას საგნობრივი სწავლებისათვის: მაგალითად, მათემატიკა, გეოგრაფია, ისტორია – შესაძლებელია შევასწავლოთ მეორე ენის მაქსიმალური ჩართვით საგაკვეთილო პროცესში. მასწავლებელი იყენებს მთლიანად ენას – ლექსიკას, იდიომებს, საჭირო გრამატიკულ კონსტრუქციებს შინაარსის გადმოსაცემად; ასე რომ, შემსწავლელი ერთდროულად იღებს როგორც საგნობრივ, ასევე ენობრივ უნარებსაც.

ამ თვალსაზრისით, ბილინგვური პროგრამები, ერთი შეხედვით, თითქოს ახლოს დგანან მონოლინგვური სწავლების პრინციპებთან. თუმცა, სხვაობა თვალშისაცემია: ბავშვები თავიანთ მშობლიურ ენას სწავლობენ და იყენებენ ერთმანეთთან, ოჯახში კომუნიკაციისას და არ შეისწავლიან მას მშობლიური ენის გაკვეთილებზე გრამატიკისა თუ ლექსიკონების მეშვეობით; ასევე, მეორე ენის შესწავლა გაცილებით ეფექტურია, თუკი ეს პროცესი არ შემოიფარგლება მხოლოდ გრამატიკა-ლექსიკის სწავლებით...

ასე რომ, ბილინგვური პროგრამები გვთავაზობენ არა მხოლოდ მეტი დროის გამოყოფას მეორე ენის შესწავლისთვის, არამედ განსხვავებულ მიდგომებს ენობრივი ინსტრუქციების გამოყენებასთან დაკავშირებით. ამ შემთხვევაში კომუნიკაცია არის სწავლების საფუძველი და ინსტრუქციების მიცემის პროცესში შესასწავლი (მეორე) ენის ჩართვა, რასაკვირველია, ხელს უწყობს ახალი ენობრივი უნარების შექმნა-განვითარებას. შემსწავლელისთვის დამატებითი სტიმულია მეორე ენის გამოყენება პასუხის გაცემისას, იზრდება მათი დიაპაზონი – ისინი მუდმივად ჩართულნი არიან აქტიურ კოგნიტურ პროცესებში, არკვევენ რა ენის „მუშაობის“ ასპექტებს.



დამოუკიდებლობის აღდგენის შემდგომ აუდიოვიზუალური მიდგომა უადრესად პროპულარული გახდა ლატვიაში. თუმცა, ეს მხოლოდ მცირე ხანს გაგრძელდა. თანამედროვე მიდგომების მიხედვით, კონცენტრირება ხდება 4 ენობრივი უნარის (ლაპარაკი, მოსმენა, კითხვა, წერა) განვითარებაზე. სწორედ ეს იქცა მასწავლებელთა ერთი ჯგუფისათვის ბილინგვურ განათლებაზე გადასვლის შემაფერხებელ ფაქტორად. ბევრი პედაგოგისთვის წინააღმდეგობრივი გამოდგა საგნობრივი მეთოდოლოგიისა და 4 უნარზე ორიენტირებული მიდგომის ურთიერთშეთავსება: მართლაც, ყოველი საგნის სწავლებას ხომ საკუთარი მეთოდიკური საფუძვლები გააჩნია... თუმცა, აღსანიშნავია, რომ ენობრივი ქმედებები გაუცნობიერებელი ქმედებებია. ამ შემთხვევაში ოპტიმალური ჩანს ბრუმფიტისა და ფუნქციონალური მიდგომის უპირატესობა.

ბრუმფიტის მოდელი იმის დემონსტრირებაა, თუ როგორ შეიძლება მასწავლებელმა გააიოლოს მერე ენის სწავლების პროცესი: ბრუმფიტის მიხედვით, მეორე ენაზე მიცემული ინსტრუქციები მოიცავს 3 სტადიას: **საუბარი, გაგება და წერითი ასპექტის განვითარება**.

საუბარი ავითარებს საზოგადოდ ურთიერთობის ოსტატობის დონეს; გაგება გულისხმობს ზეპირი და წერილობითი ტექსტების აღქმას; წერითი ასპექტის განვითარება გულისხმობს შემსწავლელში საჯარო აუდიტორიისთვის ტექსტების შედგენის უნარის განვითარებას.

ბრუმფიტი წინასწარგანზრახულად უკეთებს იგნორირებას ტრადიციულ სხვაობას ლაპარაკს, მოსმენას, წერასა და კითხვას შორის. მისი აზრით, ეს უნარები სრულიად შესაძლებელია, რომ ერთდროულად შეისწავლებოდეს. თუმცა, ისიც გასათვალისწინებელია, რომ საწყის ეტაპზე ზეპირმეტყველების უნარების განვითარება თუ აუცილებელია და საკმარისიცაა, მომდევნო სტადიებზე უფრო და უფრო მნიშვნელოვანი ხდება წიგნიერების კომპონენტი... ბრუმფიტის მოდელი ეფუძნება რეცეფციისა და პროდუცირების დიქტომიას: გაგების (რეცეფციის) სტადიაზე შემსწავლელი იღებს ცოდნას, რომელიც შეეფერება მის ასაკს; ამ ეტაპზე ენის შემსწავლელს არ ესაჭიროება ფორმალური წერის კომპეტენციები. ლინგვისტური და ცნებითი უნარები, რომლებსაც იღებს და განავითარებს მოსმენისა და კითხვის მეშვეობით, ამზადებენ მას აკადემიური ამოცანების გადასაწყვეტად, რომლებიც უკვე გარკვეული დონეზე განვითარებულ პროდუცირების უნარებს მოითხოვს.

ყოველი სტადიის პერიოდში ენა ურთიერთობს ცნობიერებასთან; ამასთანავე, ზეპირი და წერითი ენაც ურთიერთქმედებენ ერთმანეთზე; ფონოლოგიური, სინტაქსური თუ სემანტიკური წესები, რომლებიც, ასე ვთქვათ, „მართავენ“ შესასწავლ ენას, გამოიყენებიან სპიკერების მიერ, ისევე, როგორც ავტორების მიერ.

ბრუმფიტის მოდელი მოიცავს საურთიერთო და აკადემიური უნარების სწავლებას; ვინაიდან ეს გულისხმობს ენისა და შინაარსის ერთიანობას, სწორედ ამ ასპექტებზე მახვილდება ყურადღება ენისა და საგნობრივი შინაარსის სწავლებისას. ბრუმფიტმა შემოგვთავაზა ენის ფლობის განვითარების მოდელი ჰორიზონტალურ ჭრილში, მაგრამ, ამასთანავე, ეს მოდელი შეიძლება გამოვიყენოთ ნებისმიერი საგნობრივი გაკვეთილისთვის: დავაკვირდეთ, რას იგებენ სტუდენტები შინაარსიდან, რას – ურთიერთკომუნიკაციიდან და რის გამოსატყვევე შეუძლიათ ზეპირი თუ წერილობითი ფორმით.

ფუნქციონალური მიდგომა დაედო საფუძვლად პროექტის სტრუქტურას, რომელიც უმცირესობებისათვის განათლების სასკოლო სტანდარტისა და პროგრამების შემუშავებას ისახავდა მიზნად (2001). ლატვიური ენის როლი ამ პროექტში ბილინგვური განათლების კონტექსტში იყო განხილული. ლატვიური განიხილება არა მხოლოდ როგორც სასწავლო საგანი უმცირესობებისთვის, არამედ როგორც სწავლების ენა.

ბილინგვურ სწავლებაზე გადასვლამ გააიოლა ინტელექტუალური და საკომუნიკაციო უნარების დაკავშირება მეორე ენის სწავლების პროცესთან; სწორედ ესაა ენისა და საგნობრივი შინაარსის ინტეგრირებული სწავლების უპირატესობა.

კულტურის სწავლების პროცესის გადააზრიანება

როგორც კენეტ ჩესტაინი ამბობდა, „კულტურა ერთ-ერთი უმთავრესი სფეროა მეორე ენის სწავლებისას, რომელიც სრულყოფს ამ ენის ფლობის ხარისხს“. სწორედ



ურთიერთობებია მთავარი ენის შეთვისების პროცესში... როგორც წესი, ათწლეულების განმავლობაში კულტურის სწავლება მონოლოგის რეჟიმში მიმდინარეობდა: ვასწავლიდი უმრავლესობის კულტურას და საერთოდ არ ვითვალისწინებდით უმცირესობათა კულტურის თავისებურებებს... კულტურის სწავლების ძველებური მიდგომა აღარ არის ადეკვატური იმ საზოგადოების მიმართ, რომელიც თავს უმრავლესობის წარმომადგენლებთან თანასწორუფლებიან მოქალაქეებად მიიჩნევს.

უმცირესობებისთვის შექმნილ საგანმანათლებლო სასკოლო სტანდარტში (2001) სოციოკულტურული კომპეტენციები განსაზღვრულია, როგორც კულტურათშორისი დიალოგი და კულტურული ასპექტების გაგება – კულტურული ურთიერთობებისა და მულტიწინიერების უნარების განვითარება. ამ სტანდარტის მიხედვით, ლატვიის კულტურის თაობაზე ინფორმაციურ თუ ფუნქციურ ტექსტებს რეკომენდაცია ეძლეოდათ 50 %-ში; 30 % - ლატვიურ მხატვრულ ლიტერატურას, ხოლო 20 %-ში – ტექსტებს, რომლებიც აკმაყოფილებენ უმცირესობათა პირად ინტერესებს.

საკომუნიკაციო, ლინგვისტური და სოციოკულტურული ცოდნა თანდათანობით და თანამიმდევრობით ვითარდება ინტეგრირებული სახით, სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფის მოთხოვნილებების გათვალისწინებით შემდეგ თემატურ სფეროებში:

- ჩემთვის, სხვებისთვის, ყოველდღიურ ცხოვრებასა და ურთიერთობაში;
- ჩემთვის, სხვებისთვის, თავისუფალი დრო, ცხოვრების ჯანსაღი წესი;
- ჩემთვის, სხვებისთვის, მსოფლიო და ურთიერთქმედება;
- ჩემთვის, სხვებისთვის, მეცნიერება, ტექნოლოგიები ინფორმაციის წყაროები;
- ჩემთვის, სხვებისთვის, სკოლა და განათლება;
- ჩემთვის, სხვებისთვის და კულტურული ცხოვრება.

ინტერკულტურული განათლება გახდა მეორე ენის მასწავლებელთა პროგრამების განუყოფელი კომპონენტი. ინტერკულტურული განათლება, კულტურათშორისი დიალოგი, შემწვანარებლობა, ეროვნებათშორისი ურთიერთობების მართვა – ყოველივე ეს გლობალური განათლების ცნებებია.

სწავლობენ რა თანამედროვე მიდგომებსა და მეთოდოლოგიას, პედაგოგები ეძებენ ახალ რესურსებს მეორე ენის სწავლების გასაუმჯობესებლად. ლინგვისტებმა სასწრაფოდ უნდა გაითვალისწინონ მათი მოთხოვნები და შეადგინონ ახლებურ მიდგომებზე დაფუძნებული გრამატიკის სასწავლო კურსები მეორე ენისათვის.

ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრებმა კი უნდა შეიმუშაონ ენათა სწავლების ინტეგრირებული სასწავლო გეგმა (უმცირესობათა ენების გათვალისწინებით), რომელიც, ამასთანავე, საშუალებას მოგვცემს, ადეკვატური შეფასება მივცეთ ამა თუ იმ ენის ფლობის დონეს. გარანტირებული უნდა ვიყოთ, რომ მშობლიური ენის სწავლებას ისევე ექცევა ყურადღება, როგორც მეორე (სახელმწიფო) ენის სწავლებას. ეს უნდა იყოს თითოეული მასწავლებლის პასუხისმგებლობა, თუმცა, რასაკვირველია, სახელმწიფოს მხრიდან მხარდაჭერა აუცილებელია და თანხები უნდა გაიხარჯოს მიზნობრივად, რათა ეფექტური შედეგი მივიღოთ.

მრავალენოვნება და სხვადასხვა კულტურის მატარებელი საზოგადოების არსებობა ქვეყანაში უკვე ფაქტია და მრავალენოვანი ყოველდღიური ყოფა დღითიდღე ვითარდება. მრავალენოვანი განათლება – ეს არის პასუხი სხვადასხვა კულტურისადმი მიკუთვნებული საზოგადოების გამოწვევებზე. ამის გააზრება და საგანმანათლებლო პოლიტიკის სწორად დაგეგმვა მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ ლინგვისტებისა თუ განათლების სპეციალისტებისათვის, არამედ სახელმწიფო მოხელეებისა და ჩინოვნიკებისათვის, რაც გაცილებით გააუმჯობესებს სახელმწიფო ენის სწავლების პროცესს ქვეყანაში.



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
**Issues of State Language Teaching:
 Problems and Challenges**



გამოყენებული ლიტერატურა:

- ბრუმფიტი, 1984 - Brumfit, C. *Communicative Methodology in Language Teaching: The Role of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- კანტონი, 1997 - Cantoni – Harvey, G. *Content – Area Language Instruction*. Addison – Wesley Publishing Company, 1997.
- ჩასტაინი, 1988 - Chastain, K. *Developing Second-Language Skills. Theory and Practice*. Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1988.
- კუმინსი, 1996 - Cummins, J. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. CAFE, 1996.
- დეძე, 1999 - Dedze, I. *Reading Ability of Latvian Students. Results from an International Study*. Institute of International Education. Stockholm University, 1999.
- მომავლის ხედვა, 2003 - *Facing the future. Language educators across Europe*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing, Strasbourg Cedex, 2003.
- გრიგულე, 2004 - Grigule, L., Pavula, I., Salme, A. *Standard and Programme for Latvian as a Second Language: Universal and National Features*. Best Practices of Learning Less Widely –used Languages in
- მულტიკულტურული და მულლიეროვნული ევროპა, 2004 - Multicultural and Multinational Europe. September, 23 – 25, 2004, Vilnius, Lithuania.
- ლატვიური ენა და ლიტერატურა, 2004 - Latvian language and literature in the schools providing curricula for ethnic minorities. Standard for Compulsory Education, grades 1-9 . Approved by the Curriculum Development and Examination Centre. Statement No.4, 12th January 2004.
- სალმე, 2006 - Salme, A. *New Trends in Teaching Latvian as a Second Language in the Process of educational Transformation*. Synopsis of Doctoral Thesis in Linguistics. Riga, 2006.
- სელინკერი, 1985 - Selinker, L., & Douglas, D. *Wrestling with 'context' in interlanguage theory*. Applied Linguistics, 6, 190-204, 1985.
- ლატვიის ინსტიტუტი..., 2011 - *The Latvian Institute fact sheet*. Retrieved July 14, 2011 from <http://www.li.lv/index>.



კარინა ბრიკმანე

განათლების ეროვნული ცენტრი,

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, ლატვია

ლაიმა გეიკინი

ლატვიის უნივერსიტეტი, ლატვია

ზოგადი განათლების შეფასების ასპექტები ლატვიის უმცირესობათა სკოლებში

აბსტრაქტი

შეფასების სისტემა წარმოადგენს განათლების ნებისმიერი კონცეფციის განუყოფელ ნაწილს, რადგან სწორედ შეფასება გვაძლევს ღირებულ ინფორმაციას სკოლაში მიმდინარე საგანმანათლებლო პროცესზე, ასევე ქვეყანაში და ზოგადად განათლების სისტემაში არსებულ მდგომარეობაზე.

ზოგადი განათლების შეფასება ლატვიაში შემდეგი ასპექტების გათვალისწინებით ხდება: ცენტრალიზებული გამოცდების შედეგად მიღებული მონაცემების ანალიზით და სკოლების აკრედიტაციის შედეგებზე დაყრდნობით.

როგორ გვესმის ჩვენ „განათლების ხარისხი“, როგორ შეიძლება მისი გაზომვა, რა კრიტერიუმების გამოყენებაა შესაძლებელი, რა ფაქტორები ახდენს გავლენას მასზე და რა იგულისხმება ხარისხიან განათლებაში?

მოცემული კვლევა ფოკუსირებულია ლატვიაში განათლების ხარისხის შეფასების პროცესზე, 2005-2010 წლებში სკოლების (უმცირესობათა სკოლების ჩათვლით) აკრედიტაციის შედეგად მიღებული გამოცდილების გათვალისწინებით.

ხარისხიანი განათლების ცნების განმარტება უნდა გაგრძელდეს მრავალმხრივად, განსაკუთრებით უნდა გამოიკვეთოს სპეციფიკური მახასიათებლები განსაზღვრულ მიზნობრივ ჯგუფებთან მიმართებით. მოსწავლეები, ასევე მათი მშობლები, პედაგოგები, საზოგადოება, დამსაქმებლები და ა.შ.

მიუხედავად ამისა, კითხვები ჩნდება ქვეყანაში ჩამოყალიბებული განათლების ხარისხის სისტემის და განათლების ხარისხის შეფასების ირგვლივ, მათ შორის უმცირესობების სკოლების კუთხითაც. მნიშვნელოვანია შეფასების საკითხებში დღემდე მიღწეული გამოცდილების და არსებული პრობლემების განხილვა. ყოველივე ამის ანალიზი წარმოადგენს ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მიზანს ზოგადი განათლების შეფასების მიზნით დაგეგმილი ვრცელი კვლევის ფარგლებში, რომელიც უკვე დაწყებულია.

ტერმინი „განათლების ხარისხი“ მთელს მსოფლიოში მიიჩნევა განათლების სისტემისთვის დამახასიათებელ „საჯილდო ქვად“. ეს ტერმინი და ამ ტერმინის ქვეშ მოაზრებული შინაარსი მჭიდროდ უკავშირდება განათლების ხელმისაწვდომობას, განათლების შინაარსს, განათლების სისტემის ვარგისიანობას საზოგადოდ და სხვა. მაგალითად, განათლების ხარისხი კავშირშია ერთი შეხედვით სრულიად ცალკე განსახილველ – სამუშაო ადგილების პრობლემატიკასთან...

ლატვიის რესპუბლიკის კონსტიტუციის 112-ე მუხლი განსაზღვრავს განათლების ელემენტარული საფეხურის სავალდებულობას და იძლევა აგრეთვე საშუალო საფეხურის ხელმისაწვდომობის გარანტიას. ეს მიიჩნევა ხარისხიანი განათლების მიღების საფუძვლად.

თუმცა, ტერმინს „განათლების ხარისხი“, როგორც ითქვა, სხვადასხვაგვარი ინტერპრეტაცია ენიჭება: უპირველეს ყოვლისა, ხაზგასმულია მიზნობრივ ჯგუფებთან მიმართების საკითხი. ამასთან, გასათვალისწინებელია ისეთი ჯგუფები, როგორცაა მოსწავლეთა მშობლები, პედაგოგები, თემი და მომავალი დამქირავებლები... საკმაოდ სერიოზული საკითხია განათლების ხარისხის ეროვნული შეფასების კრიტერიუმების დადგენა – მისი განვითარების ეტაპები და ამ პროცესში წარმოქმნილი პრობლემები. ამ



პრობლემათა ანალიზი უადრესად მნიშვნელოვანია ლატვიაში ზოგადად განათლების სისტემის შეფასების თვალსაზრისით.

წინამდებარე კვლევის მიზანია, გაანალიზოს განათლების შეფასების ხარისხობრივი პროცესი (აკრედიტაცია) ლატვიის უმცირესობათა სკოლებში.

უეჭველია, რომ საზოგადოება აშკარად ახდენს გავლენას სასწავლო პროცესზე საგანმანათლებლო დაწესებულებებში. ეს გავლენა გამოიხატება, უპირველესად, ხარისხიანი, გარკვეული სტანდარტების განათლების მოთხოვნაში, რაც, თავისთავად, ერთ-ერთი მიზეზია იმისა, რომ გამოიკვეთოს შეფასების ობიექტური და მაღალხარისხოვანი კრიტერიუმები.

განათლების სისტემამ გარანტია უნდა მისცეს ნებისმიერი სასწავლო დაწესებულების დიპლომირებულ სპეციალისტს, რომ მის მიერ მიღებული ცოდნისა და უნარების დონე შეესაბამება არსებულ მოთხოვნებს და პედაგოგებიც მოვალენი არიან, სათანადო დახმარება გაუწიონ მოსწავლეებს, აირჩიონ მათთვის შესაფერისი პროფესია. ეს სწორედ იმისთვისაა საჭირო, რომ განვაითაროთ შეფასების სისტემა, რომელიც გააკონტროლებს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში მიმდინარე პროცესებს.

წინამდებარე კვლევაში გაანალიზებულია პრობლემები, რომლებიც უკავშირდება განათლების პროგრამის ზოგადეროვნულ შეფასებას. ანალიზი ეყრდნობა გამოცდილებას, რომელიც მივიღეთ 2005-2009 წლების აკრედიტაციის პროცესის გავლის შედეგად.

მსოფლიო ბანკთან თანამშრომლობით, ლატვიის განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ 2000-2004 წლებში განახორციელა განათლების სისტემის რეფორმა. ამ რეფორმის უმნიშვნელოვანესი კომპონენტი გახლდათ შიდა და გარე შეფასების კრიტერიუმებისა და მეთოდოლოგიის შემუშავება (აკრედიტაციის ობიექტები იყვნენ როგორც სასწავლო დაწესებულებები, ისე თავად მიმდინარე სასწავლო პროგრამები; ამასთან, ჩატარდა საგანმანათლებლო დაწესებულებების ღირებურობა ატესტაცია). მომზადდა მეთოდიკური მასალა და მოხდა გარე შეფასების ექსპერტთა მოსამზადებელი კურსების ორგანიზება. ასე რომ, 2005 წლიდან ლატვიაში უკვე დამკვიდრება დაიწყო ახალმა ხედვამ განათლების ხარისხობრივ შეფასებაზე. ეს იმის მანიშნებელი იყო, რომ, ისევე, როგორც ევროპის მრავალ განვითარებულ ქვეყანაში (მაგალითად, შოტლანდიაში, გერმანიაში, ლიტვაში და სხვა) შემუშავებულიყო შეფასების ერთიანი ხარისხიანი სისტემა, რომელიც საშუალებას მოგვცემდა, მოგვეხდინა განათლების პოლიტიკის განვითარების სანდო და ზუსტი ანალიზი (გრინისი, 2008, გვ. 45).

2005-დან 2009 წლის მაისამდე განათლების ზოგადი ხარისხობრივი შეფასების სახელმწიფო სააგენტომ (SGEQUA) უზრუნველყო 723 საგანმანათლებლო დაწესებულების აკრედიტაცია.

დაწესებულების აკრედიტაციის პროცესი გულისხმობს საგანმანათლებლო დაწესებულებების მიერ განხორციელებული ქმედებების ხარისხობრივ შეფასებას სასკოლო ხარისხობრივი შეფასების მეთოდოლოგიასთან მიმართებით, რომელიც შეადგინა და დაამტკიცა განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ. მეთოდოლოგია, როგორც ითქვა, შემუშავდა მსოფლიო ბანკის მიერ მხარდაჭერით განხორციელებული განათლების სისტემის განვითარების ფართომასშტაბიანი პროექტის ფარგლებში. ეს მეთოდოლოგია ითვალისწინებდა შემდეგს:

აკრედიტაცია გაიარეს როგორც ზოგადმა, ისე პროფესიულმა საგანმანათლებლო დაწესებულებებმა. ყოველი პროგრამა შეაფასა გამოცდილი, პროფესიონალი ექსპერტებით დაკომპლექტებულმა (3-5 პირი) კომისიამ. აკრედიტაციის ვადა საგანმანათლებლო პროგრამებისთვის შეადგენდა 6 წელს. დღესდღეობით უმთავრეს ამოცანას წარმოადგენს აკრედიტაციის ახალი მეთოდოლოგიის შემუშავება.

სასკოლო სამუშაოს შეფასების კრიტერიუმები

სასკოლო შეფასებას ადგილი აქვს უმნიშვნელოვანეს სფეროებში:

სასკოლო სამუშაოს ხარისხი;

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



საგანმანათლებლო პროგრამების შესრულება და ხარისხი;
სასკოლო მუშაობის მართვა.

სასკოლო მუშაობის ასპექტები მოიცავს 7 სფეროს:

- სასწავლო შინაარსი;
- სწავლა და სწავლება;
- მოსწავლეთა მიღწევები;
- მოსწავლეთა მხარდაჭერა;
- სასკოლო გარემო;
- სასკოლო რესურსები;
- მუშაობის ორგანიზაცია და ლიდერობის ხარისხის შემოწმება.

ყოველი სფერო იყოფა ხარისხობრივ ინდიკატორებად:

- განხორციელებული საგანმანათლებლო სასკოლო პროგრამები;
- სწავლების ხარისხი;
- სწავლის ხარისხი;
- შეფასება, როგორც სასწავლო პროცესის კომპონენტი;
- მშობლებთან თანამშრომლობა;
- მოსწავლეთა ჯანდაცვის, სოციალურ და ფსიქოლოგიურ სფეროებში მხარდაჭერა, უსაფრთხოების გარანტია;
- ინდივიდუალობის განვითარების მხარდაჭერა;
- სამომავლო განათლებისა და პროფესიის შერჩევაში მხარდაჭერა;
- საქმიანობის გადანაწილების სწავლაში მხარდაჭერა;
- სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა მხარდაჭერა, თუკი სკოლას აქვს სპეც. პროგრამები;
- სასკოლო მიკროკლიმატი;
- სკოლის ფიზიკური გარემო;
- ადგილი, ადლურვილობა და მატერიალურ-ტექნიკური რესურსები;
- ფინანსური რესურსები;
- ადამიანური რესურსები;
- პერსონალის მართვა;
- პერსონალის სამომავლო განათლების პერსპექტივა;
- სკოლის მუსაობის თვითშეფასება;
- სასკოლო განვითარების გეგმა;
- სკოლის ლიდერთა მუშაობა.

ყოველი ხარისხობრივი ინდიკატორი ჩაშლილია თემებად; კერძოდ, რამდენიმე საკვლევე საკითხად: რამდენად ეფექტურია სკოლის მუშაობა? როგორია სწავლისა და სწავლების პროცესის ხარისხი და მოსწავლეთა მიღწევები? როგორია სასკოლო მართვის ხარისხი? - ამ კითხვებზე პასუხები შეფასების დონის 4 სისტემაში გადანაწილდა:

IV დონე – ძალიან კარგი: საკმაოდ მყარია;

III დონე – კარგი: სჭარბობს სიმყარე;

II დონე – საშუალო: გარკვეულწილად მყარია, თუმცა სერიოზული ხელისშემშლელი ფაქტორები მოქმედებს; ორგანიზაციული მხარდაჭერა და დამატებითი რესურსებია საჭირო;

I დონე – არადადამაკმაყოფილებელი: სჭარბობს ხარვეზები; სასწრაფოდ საჭიროებს

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
**Issues of State Language Teaching;
 Problems and Challenges**

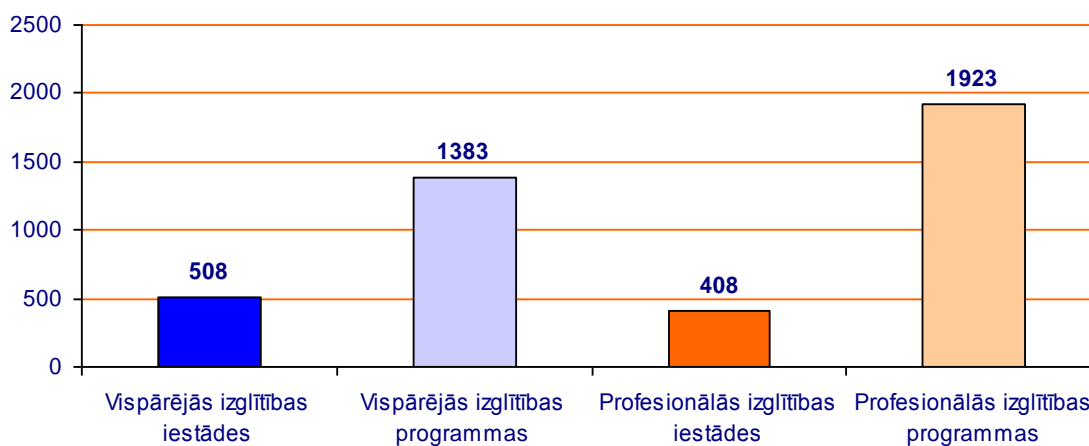


გამოსწორებას.

შეფასების მთავარი პრინციპები:

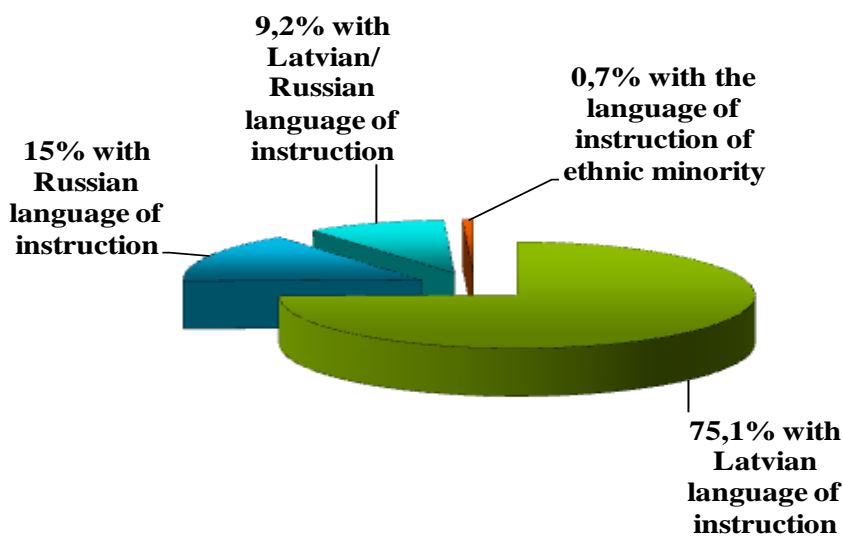
- პროცესმა უნდა შეუწყოს სკოლას ხელი, გააუმჯობესოს მიღწევები;
- პროცესის შეფასება უნდა დაიგეგმოს თავად სკოლის განვითარებისა და შეფასების გეგმის მიხედვით;
- იგივე კრიტერიუმები გამოიყენება სკოლის თვითშეფასებისა და გარე შეფასების დროს.

საგანმანათლებლო დაწესებულებებისა და პროგრამების აკრედიტაციის კვლევის ზოგიერთი შედეგი 2009-2010 სასწავლო წლებისათვის ლატვიაში:



დიაგრამა №1: აკრედიტებული საგანმანათლებლო დაწესებულება და პროგრამების რიცხვი

508 საგანმანათლებლო დაწესებულებამ გაიარა აკრედიტაცია (აკრედიტაციის პროცესში ცვლილებების ჩათვლით); 1383 საგანმანათლებლო პროგრამამ გაიარა აკრედიტაცია (აკრედიტაციის პროცესში ცვლილებების ჩათვლით); 1 დაწესებულებას უარი უთხრეს აკრედიტაციაზე; 408 პროფესიულმა საგანმანათლებლო ინსტიტუციამ და 1923-მა პროფესიულმა საგანმანათლებლო პროგრამამ ასევე გაიარა აკრედიტაცია.



დიაგრამა №2: ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების განაწილება ენობრივი ნიშნის მიხედვით (%-ში) 2009-2010 წლებისათვის ლატვიაში:

**სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები**
**Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges**



სახელმწიფოს წვლილი ეთნიკურ უმცირესობათა განათლებაში:

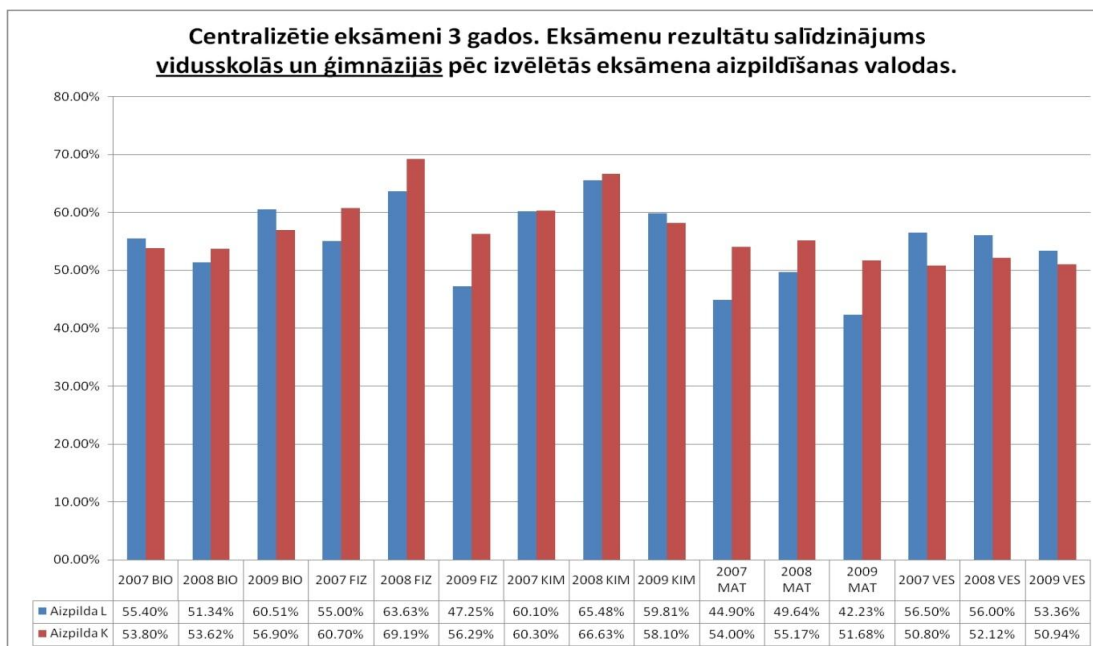
1. ლატვიაში როგორც საბაზისო, ასევე საშუალო ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საფეხურებზე, გათვალისწინებულია უმცირესობათა ენებზე განათლების მიღება (რუსულ, უკრაინულ, ბელორუსულ, ლიტვურ, ესტონურ, ებრაულ და რომა ენებზე).
2. ლატვიაში ყველა საგანმანათლებლო პროგრამისთვის შემუშავებულია ერთიანი სახელმწიფო სტანდარტი;
3. მოსწავლეები მოვალენი არიან, გაიარონ სახელმწიფო ექსპერტიზა 3, 5 და 0 ფორმების მიხედვით და აგრეთვე ცენტრალიზებული ექსპერტიზა ფორმა № 12-ის მიხედვით. უმცირესობათა მოსწავლეებს, დამატებით, ევალებათ სახელმწიფო ექსპერტიზის გავლა მშობლიურ ენასა და ლიტერატურაში;
4. უმცირესობებისთვის შემუშავებულია ბილინგვური სწავლების პროგრამები, თუმცა, მათ აქვთ იმის საშუალება, მშობლიურ ენებზე შეისწავლონ საგნები.

ეთნიკურ უმცირესობათა განათლების სისტემის კონტროლი

შეფასების სისტემა საგანმანათლებლო ინსტიტუციებისთვის (აკრედიტაცია) ისეთივეა, როგორც ლატვიურენოვანი სკოლებისთვის. ამ აკრედიტაციას ახდენს სასწავლო გეგმების განვითარებისა და ექსპერტიზის ცენტრი და ეს სკოლები მონაწილეობენ სხვადასხვა სახის საერთაშორისო სამეცნიერო-კვლევით სამუშაოებში, სადაც იზომება მოსწავლეთა სხვადასხვა უნარი და ცოდნა. ამგვარი კვლევები იწარმოება ლატვიის უნივერსიტეტის მიერ (OECD, TIMSS, PIRLS და სხვ.).

აქტივობათა შედეგები:

საშუალო სკოლის კურსდამთავრებულები აბარებენ ერთიან ეროვნულ გამოცდებს. 2007 წლიდან ეს გამოცდები ბარდება ლატვიურ ენაზე (აღნიშვნა L-ით), თუმცა, შეუძლიათ რუსული ენის შერჩევაც (აღნიშვნა – K-ით).



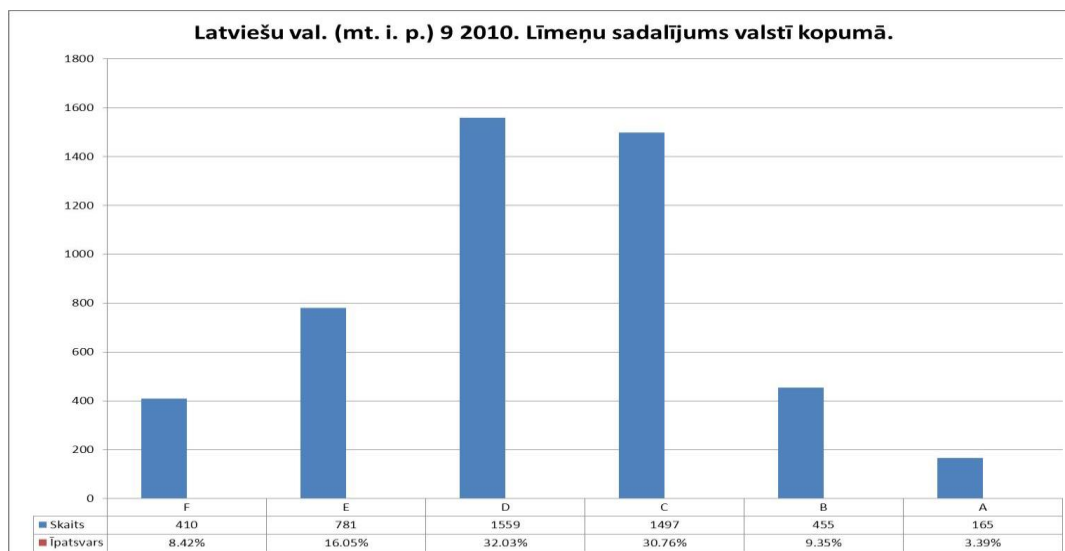
დიაგრამა №3. 3 წლის განმავლობაში მიმდინარე ცენტრალიზებული გამოცდების შედეგები; გამოცდების ჩასაბარებლად ენის არჩევანის შედარება.

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
 Issues of State Language Teaching:
 Problems and Challenges



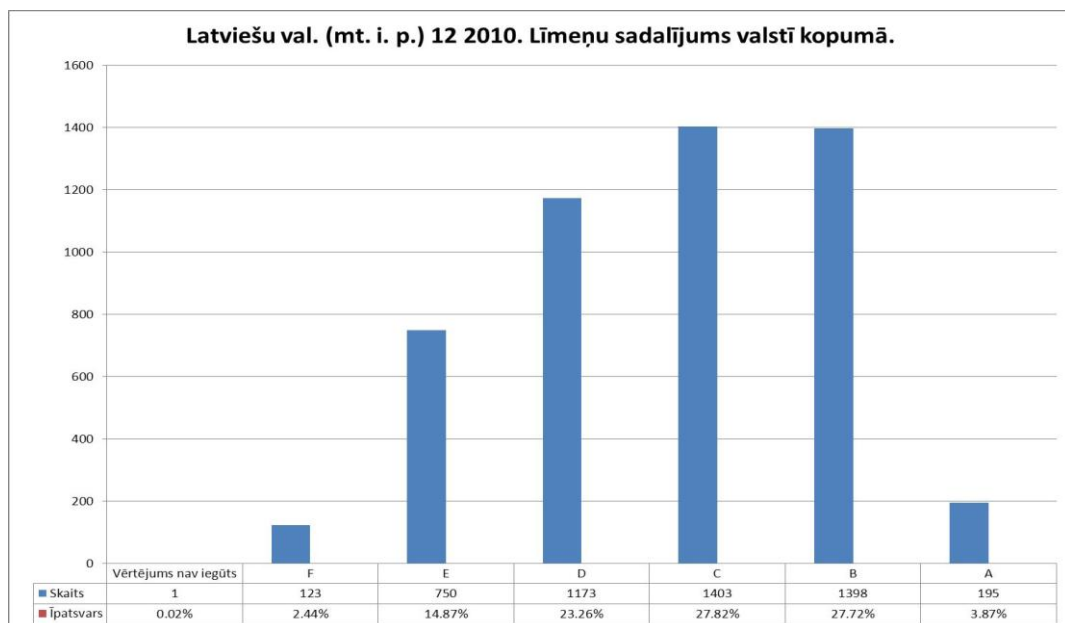
ექსპერტიზის შედეგები ლატვიურ ენაში:

ცენტრალიზებული გამოცდის შედეგები შეფასებულია 6 დონეზე, რომელთაგან F ყველაზე დაბალია, A - ყველაზე მაღალი.



დიაგრამა №4. ლატვიურ ენაში საბაზისო საფეხურის გამოსაშვები გამოცდების შედეგები 2010 წლისათვის.

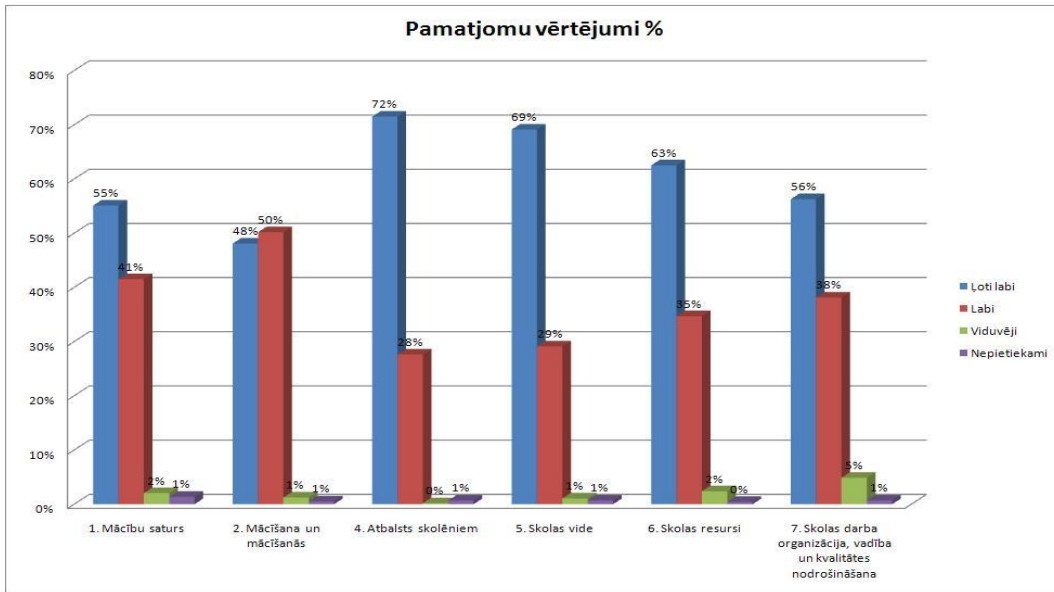
თუკი შევადარებთ ამ დიაგრამას მომდევნოს, ვნახავთ, რომ ენობრივი უნარები ლატვიურ ენაში ამჟღავნებულია:



დიაგრამა №5. ლატვიურ ენაში ცენტრალიზებული გამოცდების შედეგები ფორმა 12-ის მიხედვით.

განალიზებულია არა მხოლოდ გამოცდის შედეგები, არამედ შეფასებულია აგრეთვე სასკოლო ოპერაციების 7 სფერო (როგორც ზემოთ იყო ნათქვამი):

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
 Issues of State Language Teaching:
 Problems and Challenges

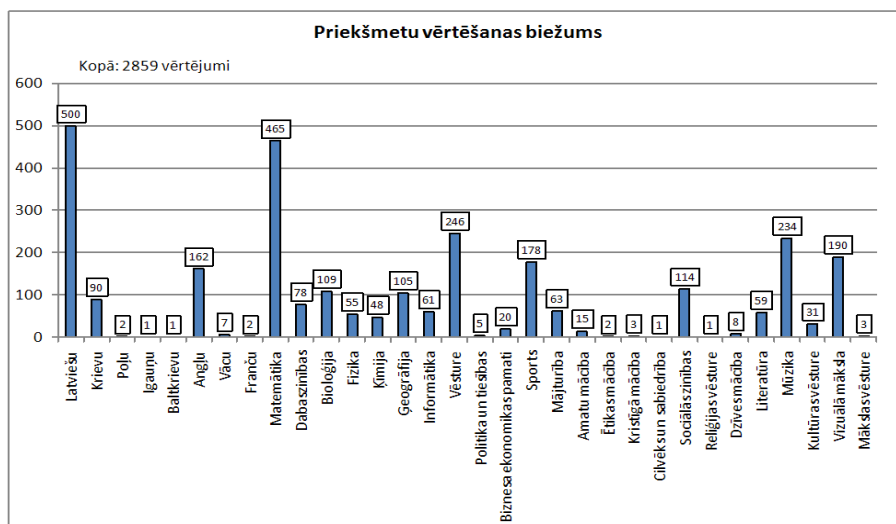


დიაგრამა №6. ზოგადი განათლება (2009/2010); 7 საბაზისო სფეროს შეფასება (ლურჯი – ძალიან კარგი; წითელი – კარგი; მწვანე – საშუალო)

საგამოცდო კომისიის შეფასების ანგარიში

ინფორმაცია, რომელიც მოცემულია ანგარიშში, ემყარება საგანმანათლებლო დაწესებულებების კვლევებს, გაკვეთილებზე დაკვირვებას, მშობლებთან და მოსწავლეებთან ინტერვიუებს, აგრეთვე საანკეტო გამოკითხვებსა და ამ დაწესებულებათა თვითშეფასებას (მათ შორის განვითარების გეგმის შესახებ ინფორმაცია).

შემდეგი დიაგრამა გვიჩვენებს, თუ რამდენად ხშირად ხდებოდა დაკვირვება შემსწავლელელებზე აკრედიტაციის პროცესში:



დიაგრამა №7: სასწავლო საგნების შეფასების სიხშირე

თითოეულ მონაცემს შეფასების თაობაზე ერთი და იგივე სტრუქტურა აქვს:

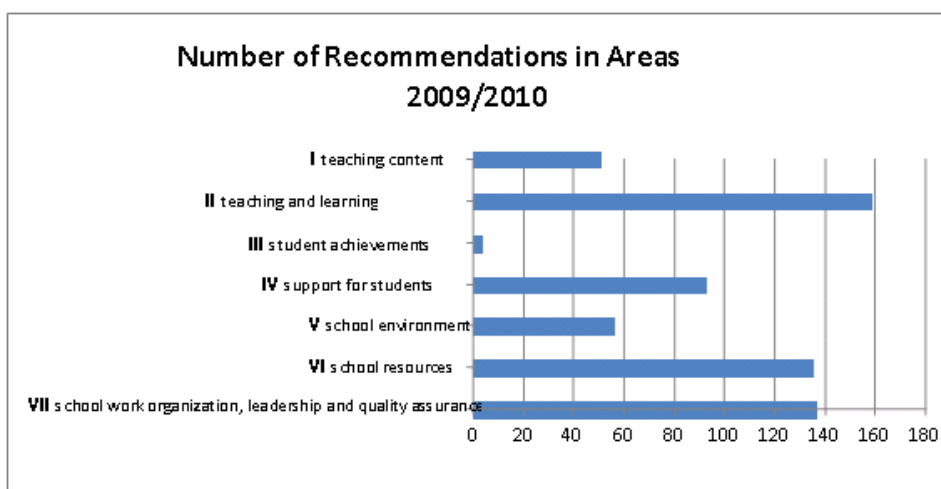
1. ზოგადი ინფორმაცია სასკოლო პროცესისა და მუშაობის თაობაზე;
2. ზოგადი ინფორმაცია სკოლის შესახებ;

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
**Issues of State Language Teaching:
 Problems and Challenges**



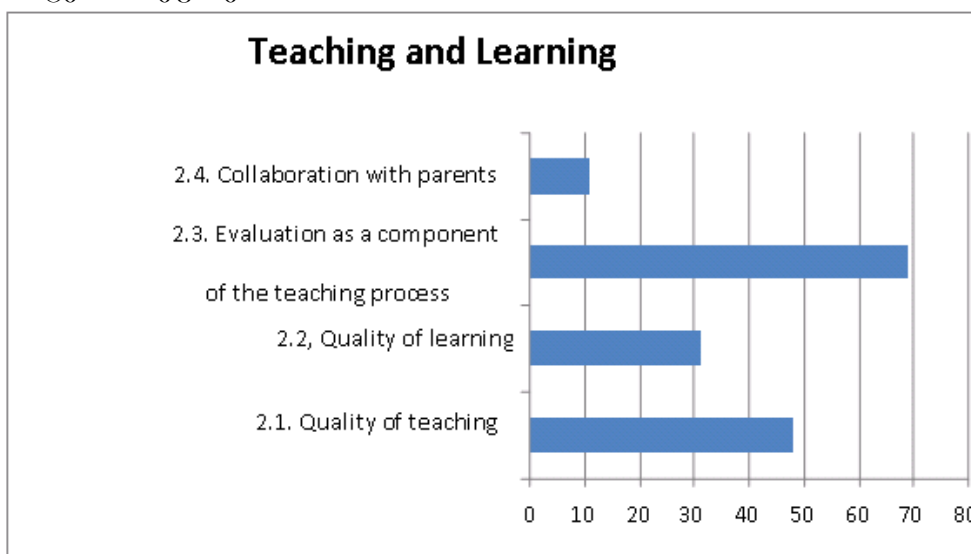
3. შიდა კომისიის მიერ მიცემული შეფასების წინა რეკომენდაციების შესრულება;
4. სასკოლო მუშაობის ხარისხის შეფასება;
5. წინასწარ შერჩეული სასწავლო საგნების სწავლისა და სწავლების ხარისხის შეფასება;
6. შედეგების ცხრილი – ხარისხის ინდიკატორები და მათი შეფასება დონეთა მიხედვით;
7. საშუალებები;
8. სასკოლო მუშაობის სრულყოფის რეკომენდაციები.

დასასრულ, ამ მონაცემებიდან გამომდინარე, შეიძლება დავასკვნათ, რომ რეკომენდაციათა უმეტესობა გაიცა შემდეგ სფეროებში: „სწავლის სწავლება“, „სკოლების დახმარება“ და „სასკოლო მართვის ხარისხი“.



დიაგრამა №8: რეკომენდაციების რიცხვი სასკოლო ოპერაციების 7 სფეროში 2009-2010 სასწავლო წლისათვის.

სირთულეთა უმრავლესობა წარმოიქმნება შემდეგ სფეროში: „სწავლებისა და სწავლების პროცესის შეფასება“.



დიაგრამა №9. სფეროს ქვე-კრიტერიუმების შესაწავლისა და სწავლების თაობაზე გაცემული რეკომენდაციები.

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



როდესაც გაანალიზდა აკრედიტაციის შედეგები, გაჩნდა შემდეგი კითხვები:

- როგორ უნდა გაიზომოს ზუსტად ზოგადი განათლების ხარისხი? როგორია ინდიკატორები?
- რა განაპირობებს ამას?
- ექსპერტიზა განათლების პროგრამის ზეპირი შესრულების მართლაც ერთადერთი ინდიკატორია?
- განათლების ხარისხი: პროცესი თუ შედეგი? ექსპერტიზა შედეგია; შესრულება – პროცესი;
- საგანმანათლებლო დაწესებულების მართვა მჭიდროდაა დაკავშირებული განათლების ხარისხთან.

ამ კითხვებზე პასუხები განსაზღვრავენ შემდგომი კვლევა-ძიების ასპექტებს უმცირესობათა განათლების ხარისხის შეფასების მიმართულებით.

ბამოყენებული ლიტერატურა:

- გაილიტე, 2000 - Gailīte I. (2000) *Pedagogical Analyses in School Practice R.:* Coursebook, p.178, Riga
- გრინისი, 2008 - Grīnis E. (2008) *General Education Quality Evaluation // Skolotājs Journal* – 2008. – No.1. – 40. pg. 45, Riga
- მატისანე, 2009 - Matisāne I. (2009) *How to Find Quality in the System of Education of Latvia?*, Riga
- სკოლის განვითარების დაგეგმვისა და საკოლო შეფასების სახელმძღვანელო, 2000 - *Handbook for School Evaluation and Planning of School Development // Project of the Development of the System of Education of Latvia // Component of School Evaluation //* (2000), Riga
- ანგარიშები, 2007, 2008, 2009 - *Public Reports of VIKNVA* (2007., 2008., 2009), Riga.
- სატვერსმე, 2010 - *Satversme of the Republic of Latvia //* <http://www.likumi.lv/doc.php?id=57980> (12.11.2010.)
- სამუშაო მასალები, 2010 - *Working Materials of the Functions Audit Commission //* <http://www.mk.gov.lv/lv/vk/funkciju-audita-komisija/2010-darba-materiali/> (12.11.2010.).
- <http://oraprod.eurydice.org/pls/portal/url/page/Eurydice/showPresentation?pubid=062EN>.



აპოლონ სილაგაძე, ნინო ეჯიბაძე

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო
უნივერსიტეტი, საქართველო

არაბული (ეგვიპტური) ბილინგვიზმი და სწავლების პრობლემა

აბსტრაქტი

არაბულ სამყაროში, კერძოდ ეგვიპტეში, ლინგვისტური სიტუაცია დიგლოსიურია. მოსახლეობის ნაწილისთვის იგი ბილინგვიზია; ეს არის საზოგადოების ის ფენა, რომელიც ფლობს ინგლისურს. მდგომარეობის სპეციფიკა ისაა, რომ პირველ ენად ამ საზოგადოებას აქვს მოცემული ეგვიპტურის დიალექტი და არა სალიტერატურო არაბული, რომელსაც იგი არ ფლობს, – მის შესწავლას იგი იწყებს ფაქტობრივად ნულიდან, როგორც უცხოელი.

არაბული დიგლოსია, არის რა სალიტერატურო და სასაუბრო ენების ბუნებრივი თანაარსებობა, სპეციფიკურობას იმაში ამჟღავნებს, რომ თუ ერთ მხარეს გვაქვს დიალექტთა განსაკუთრებული მრავალფეროვნება, პირველ (სალიტერატურო ენის) მხარეს გვაქვს ორი ენა – კლასიკური (fuṣḥā) და თანამედროვე (standard). პირველი მხოლოდ სამწიგნობრო ენაა, მეორეს სრული ფუნქცია აქვს, თუმცა მისი საკომუნიკაციო დანიშნულება ძალზე შეზღუდულია. კიდევ ერთ სირთულეს ის წარმოადგენს, რომ სალიტერატურო სტანდარტ-ენას არ აქვს საკუთარი გრაფიკული და ორთოგრაფიული სისტემა და, როდესაც იყენებს კლასიკურს, არ/ვერ აღნიშნავს საკუთარ თავისებურებებს. საბოლოო შედეგი – სალიტერატურო არაბულის არცოდნა ან სუსტი ცოდნა – აისახება სწავლების პრაქტიკაში. როდესაც უმაღლეს სასწავლებელში სტუდენტს ესწავლება სალიტერატურო არაბული, გამომდინარე ბილინგვიზი სიტუაციის თავისებურებებიდან, იკითხება კოდის პერმანენტული ინტერლინგვიზი გადართვის რეჟიმში, როდესაც ძირითად საკომუნიკაციო ენას წარმოადგენს არა სალიტერატურო არაბული, არამედ ეგვიპტური დიალექტი, ხოლო კოდის გადართვის მუდმივ ობიექტს – ინგლისური ენა. ამ უკანასკნელ გარემოებას სხვადასხვა ფაქტორი განაპირობებს.

ზოგადად არაბულ სამყაროში, კერძოდ კი ეგვიპტეში, ლინგვისტური სიტუაცია რთულია და, ჩვეულებრივ, ფასდება როგორც დიგლოსიური. ამავე დროს, მოსახლეობის გარკვეული ნაწილისთვის რეალობაა არა მხოლოდ დიგლოსია, არამედ ბილინგვიზმიც.

ფერგიუსონის განმარტებით, დიგლოსია არის “შედარებით სტაბილური ენობრივი სიტუაცია, სადაც ენის პირველად დიალექტებთან ერთად (რომლებიც, შესაძლოა, სტანდარტულ ან რეგიონულ სტანდარტულ ენობრივ ფორმებსაც შეიცავდნენ), ფუნქციონირებს აგრეთვე ძალიან განსხვავებული, მაღალ დონეზე კოდირებული (ხშირად გრამატიკულად ბევრად უფრო რთული), ან უფრო ადრინდელი პერიოდის, ან სხვა სასაუბრო საზოგადოების ენობრივი ვარიანტი, სოლიდური წერილობითი ლიტერატურის გამოხატვის საშუალება, რომელსაც ძირითადად ფორმალური განათლების მქონე ადამიანები ფლობენ და რომელსაც გამოიყენებენ წერილობითი ან ოფიციალური მიზნებისთვის, მაგრამ რომელიც არ გამოიყენება მოცემული საზოგადოების არც ერთი სექტორის მიერ ჩვეულებრივი საუბრებისას” (ფერგიუსონი, 1971:16).

დიგლოსიის დროს საქმე გვაქვს მოვლენასთან, როდესაც ორი ლინგვისტური ფორმა ერთმანეთის მიმართ სუბორდინაციულ დამოკიდებულებაშია. ეგვიპტისა და, ზოგადად, არაბული ქვეყნების შემთხვევაში, ენის მაღალ, პრესტიჟულ ვარიანტს წარმოადგენს სალიტერატურო არაბული, ხოლო შედარებით დაბალი სტატუსის ფორმას – ადგილობრივი დიალექტები. ენობრივ სიტუაციას არაბულ სამყაროში დიგლოსიურად აფასებენ, მაგრამ ზოგი ავტორი (კეი, 1994, გვ. 47) თვლის, რომ სინამდვილეში არის „ბევრი არაბული“ (Many Arabics), ხოლო ლინგვისტური სიტუაცია არაბულ სამყაროში მულტიგლოსიურია.



საკითხისადმი ასეთი მიდგომა მართლაც ახლოსაა რეალურ სურათთან: კაიროში, შეიძლება ითქვას, ზოგადი ლინგვისტური სიტუაცია დიგლოსიურს არ სცილდება, თუ ჩავთვლით, რომ აქ მხოლოდ ორი ლინგვისტური ერთეული უპირისპირდება ერთმანეთს - *კაიროს კილოკავი* და *სალიტერატურო არაბული*. პერიფერიებში მდგომარეობა სხვაგვარია: თითოეულ სოფელს აქვს თავისი ადგილობრივი კილოკავი, ამასთან, მოსახლეობის დიდი ნაწილი ფლობს რაიონულ ცენტრში გავრცელებულ კილოკავს. ადგილობრივ მოსახლეობს ასევე აქვთ კავშირი მეზობელი სოფლების მცხოვრებლებთან, და, შესაბამისად, მათ კილოკავებსაც ფლობენ. მათ უმრავლესობას სხვადასხვა საქმის გამო პერიოდულად უწევს კაიროში ჩასვლაც და კაიროს მეტყველებასაც ეცნობიან. თუ ასეთი სოფლის მკვიდრმა სალიტერატურო არაბულიც ისწავლა (ან ამის გარეშეც), პოლიგლოსია სახეზე გვაქვს. მაგრამ ესეც არ არის ლინგვისტური სიტუაციის უმაღლესი მაგალითი. გარდა ტერიტორიული დიალექტებისა და სალიტერატურო არაბულისა, გვაქვს მესამე ენობრივი კონგლომერატიც: ე.წ. *სტანდარტული არაბული* (ეჯიბაძე, 2010, გვ. 22-23).

ამასთან, აქ ჩვენთვის პრინციპული მნიშვნელობა აქვს, რომ სალიტერატურო არაბული, მიუხედავად იმისა, რომ სწორედ ის წარმოადგენს მაღალი სტატუსის მქონე ფორმას, არც ერთი არაბის მშობლიური ენა არაა, მას არასდროს იყენებენ არაფორმალური საუბრებისას.

ბილინგვური სიტუაციის დროს საქმე გვაქვს ორ, ერთმანეთის მიმართ თანაბარი სტატუსის მქონე ენობრივ ფორმასთან, ხშირად, სხვადასხვა ენობრივი სივრცის კუთვნილებასთან. ეგვიპტის შემთხვევაში, ბოლო საუკუნეების დიაქრონიაში, ეს იყო, ერთი მხრივ, არაბული, ხოლო, მეორე მხრივ, ისტორიული რეალიების ცვლილებასთან დამოკიდებულებაში – თურქული, ფრანგული, ან, დღევანდელის შემთხვევაში, ინგლისური. ეგვიპტის ისტორიას ახსოვს ისეთი პერიოდები, როდესაც ადგილობრივმა, უკვე საუკუნეების მანძილზე არაბიზებულმა, მოსახლეობამ, უფრო ზუსტად მისმა არისტოკრატულმა ნაწილმა, არც კი იცოდა არაბული, იღებდა განათლებას, მაგალითად, თურქულად, და მეტყველებდა თურქულად. ეს ფაქტი დიდ პრობლემას ქმნიდა მოსახლეობის სხვადასხვა სოციალური ფენის წარმომადგენელთა ურთიერთობისას, რადგან მისმა დაბალმა, გაუნათლებელმა ნაწილმა (ასეთი კი XXI საუკუნის ეგვიპტეშიც მრავლად მოიძებნება) იცოდა მხოლოდ თავისი მშობლიური ეგვიპტური დიალექტი. სიტუაცია შეიცვალა მუჰამედ ალის რეფორმების შემდეგ, როდესაც ორიენტაცია აღებულ იქნა ევროპაზე. მაღალი სოციალური ფენის წარმომადგენლები, ასევე, ნიჭიერი ღარიბი ახალგაზრდებიც, განათლებას ევროპაში, ძირითადად, საფრანგეთში, შემდეგ – ინგლისში იღებდნენ. შედეგად, ეგვიპტის სინამდვილეში შეიჭრა ახალი ლინგვისტური ფორმატი.

დღევანდელი სინამდვილის პოზიციიდან, იმის თქმა, რომ მთლიანად ეგვიპტეში ბილინგვური სიტუაციაა, არ იქნება ზუსტი. მაგრამ მოსახლეობის ერთი ფენისთვის სიტუაცია მართლაც კომპლექსურია: ერთი მხრივ – ბილინგვური, მეორე მხრივ – დიგლოსიურიც. ესაა მოსახლეობის ის ნაწილი, რომელიც ევროპულ, დღეის მდგომარეობით, ინგლისურენოვან განათლებას იღებს. შედეგად, ეგვიპტეში გაზრდილი ახალგაზრდა ფლობს ინგლისურ (და ზოგჯერ სხვა ევროპულსაც) ენას სრულყოფილად, ასევე ფლობს კაიროს კილოკავს (ეგვიპტის არაბული დიალექტის ერთგვარ სტანდარტულ ვარიანტს), რაც ერთმანეთთან სინთეზში იძლევა ბილინგვურ სიტუაციას. მეორე მხრივ, ამ ახალგაზრდებს უწევთ ცხოვრება დიგლოსიურ საზოგადოებაში, სადაც დიგლოსიის განმაპირობებელი ფაქტორია ამ დიალექტისა და სალიტერატურო არაბულის უპირისპირება. პრაქტიკა აჩვენებს, რომ ასეთი ახალგაზრდობის უდიდესმა ნაწილმა ძალიან სუსტად იცის სალიტერატურო არაბული, რადგან ეს ის ენაა, რომელსაც არაბი ბავშვები სკოლებში სწავლობენ, ხოლო ეგვიპტის ახალგაზრდობის მოცემული ნაწილი სკოლაში ევროპულ ენებს უფრო მაღალ დონეზე სწავლობდნენ, ვიდრე არაბულს. ისინი განათლებას აგრძელებენ ევროპულ ან ამერიკულ უნივერსიტეტებში, და თუ ეს უმაღლესი დაწესებულება ეგვიპტის ტერიტორიაზეა, მათ საუნივერსიტეტო განათლებისას უწევთ სალიტერატურო არაბულის შესწავლა, რაც დიდ პრობლემებს უქმნით ხოლმე. ისინი, ვინც მშობლიურის სტატუსით ფლობენ არაბული ენის ერთ ფორმას – დიალექტს (კერძოდ,



უმეტესად, კაიროს კილოკავს), პრაქტიკულად არ იცნობენ არაბულის მეორე ფორმას – სალიტერატურო ენას და მის შესწავლას ხშირად ნულოვანი დონიდან იწყებენ, ისე, როგორც ისინი, ვინც სხვა ენის მატარებელია.

გასათვალისწინებელია, რომ არაბული დიგლოსია, არის რა სალიტერატურო და სასაუბრო ენების ბუნებრივი თანაარსებობა, სპეციფიკურობას იმაში ამჟღავნებს, რომ თუ ერთ მხარეს გვაქვს დიალექტთა განსაკუთრებული მრავალფეროვნება, პირველ (სალიტერატურო ენის) მხარეს გვაქვს ორი ენა – კლასიკური (fuṣḥā) და თანამედროვე (standard). პირველი მხოლოდ სამწიგნობრო ენაა, მეორეს სრული ფუნქცია აქვს, თუმცა მისი საკომუნიკაციო დანიშნულება ძალზე შეზღუდულია დიალექტთა მიერ. კიდევ ერთ სირთულეს ის წარმოადგენს, რომ სალიტერატურო სტანდარტ-ენას არა აქვს საკუთარი გრაფიკული და ორთოგრაფიული სისტემა და, როდესაც იყენებს კლასიკურს, არ/გერ აღნიშნავს საკუთარ თავისებურებებს (არაბული ანბანი კონსონანტურია). საბოლოოდ, სალიტერატურო არაბულის ადგილზე გვაქვს ერთი გრაფიკული სისტემა, ე.ი. ერთი ენა გრაფიკულ გამოხატულებაში, რომელსაც ორი რეპრეზენტანტი აქვს; შეიძლება ითქვას, რომ გვაქვს ერთგვარი ჰეტეროგრაფია, როდესაც ერთი და იგივე ტექსტი (გრაფიკული ენა) იკითხება/იმიფრება ორნაირად. “გრაფიკულ გამოხატულებაში მხოლოდ ერთი ენა არსებობს და არა ორი. სტანდარტ-ენა მთლიანად კლასიკურ გრაფიკულ სისტემას ემყარება (გარდა ამისა, პრინციპულად – კლასიკურ გრამატიკასაც, თუ არ მივიღებთ მხედველობაში ზოგიერთ, აღწერის თვალსაზრისით არცთუ რთულ, ცვლილებებს). შესაბამისად, პრინციპულ განსხვავებას კლასიკურსა და თანამედროვე ენას შორის მხოლოდ სამეტყველო რეპრეზენტაცია ქმნის...” (ა. სილაგაძე, 2010:8).

არაბულ სამყაროში მუშაობის, საქმიანი კორესპონდენციის მართვისა და დოკუმენტაციასთან ურთიერთობისთვის და ა.შ. აუცილებელია სალიტერატურო არაბულის, კერძოდ, გრამატიკის ცოდნა. როგორ, ან რა ენის დახმარებით სწავლობენ ეს ახალგაზრდები სალიტერატურო არაბული ენის გრამატიკას?

არაბული საზოგადოების ნებისმიერი სეგმენტისთვის დამახასიათებელი მოვლენაა ე.წ. კოდის გადართვა, რაშიც, ჩვეულებრივ ის იგულისხმება, რომ არაბი მეტყველებისას იყენებს არაბულის სხვადასხვა ფორმას, დიალექტიდან სალიტერატურო არაბულამდე, – ენობრივი გრადაციის სხვადასხვა ვარიანტს, რაც სიტუაციის ცვლილებაზე, გამოსათქმელი აზრის სტატუსზე, თანამოსაუბრესთან ურთიერთობის კვალიფიკაციაზე და სხვა პარამეტრებზეა დამოკიდებული. ამ მხრივ, სპეციალური კვლევები ტარდებოდა ეგვიპტის პრეზიდენტების საჯარო გამოსვლებზეც კი. მაგალითად, პრეზიდენტ ნასერის საჯარო გამოსვლებში სალიტერატურო არაბული ქდერდა, როგორც “აბსტრაქტული, იდეალიზებული ან მეტაფორული მესიჯების ენა,” ხოლო, როგორც კი ის ეხებოდა “კონკრეტულ, ფიზიკურ, მკაცრად პერსონალიზებულთან ასოცირებულ” თემებს, მაშინვე ცვლიდა მეტყველების კოდს და დიალექტზე გადადიოდა (არაბული ენისა და ლინგვისტიკის ენციკლოპედია, 2006, გვ. 419). ეს ე.წ. code switching-ის ის ვარიანტია, რომელიც ყოველი ეგვიპტელის (და არაბის) მეტყველების თანმხლები მოვლენაა და გულისხმობს კოდის გადართვას ერთი ენის – არაბულის – შიგნით, მის სხვადასხვა დონეებს შორის.

მაგრამ არაბულ სინამდვილეში code switching-ის სხვა, ბილინგვური ვარიანტიც არსებობს, როდესაც კოდის გადართვა ხდება ერთი ენიდან მეორეზე და პირიქით.

ეგვიპტის ახალგაზრდობის მოცემული ნაწილის მეტყველებაზე დაკვირვება ცხადყოფს, რომ ისინი მუდმივად მიმართავენ უპირატესად კოდის გადართვის ამ მეორე ვარიანტს. ასეთი ვითარებაა კერძოდ მაშინ, როდესაც ეს ახალგაზრდები სალიტერატურო არაბულს, მის გრამატიკას სწავლობენ. კაიროს ამერიკულ უნივერსიტეტში სალიტერატურო არაბული ენის გრამატიკის ლექციები მიმდინარეობს პერმანენტული ბილინგვიზმის რეჟიმში. ძირითადი სამეტყველო ენის სტატუსით წარმოდგენილია ეგვიპტური დიალექტი (ბუნებრივია, მისი სტანდარტული ვარიანტი, ე. ი. კაიროს მეტყველება), ხოლო კოდის გადართვის მუდმივი ობიექტია ინგლისური ენა. ამას თავისი, არა მხოლოდ სოციოლინგვისტური, მიზეზები აქვს.



ტრადიციული - კლასიკური არაბული გრამატიკის ერთი თავისებურება ისაა, რომ ზოგი გრამატიკული ტერმინი, თანამედროვე, ვთქვათ, ინგლისურ გრამატიკულ ტერმინოლოგიასთან შედარებით ნაკლებ კომფორტულია, რაც იმაში გამიხატება, რომ კლასიკური არაბული ვარიანტი არა ერთ კონკრეტულ, არამედ, რამდენიმე ცნებას ერთდროულად შეესაბამება. მაგალითად, სიტყვა *ḥarf*-ით არაბი გრამატიკოსები აღნიშნავენ ბგერას, ასოს, თანხმოვანს, ნაწილაკს. სიტყვით *maḥall* – ბრუნვას, სიტყვის სინტაქსურ სტატუსს, სიტყვით *wazn* – მოდელს/ყალიბს, პარადიგმას, ლექსთწყობაში – სალექსო ფორმის საზომს, იგი ასევე გამოიყენება, როგორც მუსიკალური ტერმინი არაბულ მუსიკაში და ა.შ., მეორე მხრივ, სტუდენტთა 100-მა პროცენტმა სრულყოფილად იცის ინგლისური, სადაც ყოველ ამ ცნებას სრულიად განსაზღვრული, ერთი ტერმინი შეეფერება, რაც ყოველგვარ ორაზროვნებას გვაცილებს თავიდან. მდგომარეობა რთულდება დიალექტთან მიმართებით, რომელსაც საერთოდ არ გააჩნია და არც უნდა გააჩნდეს ლინგვისტური ტერმინოლოგია. კოდის გადართვის მიზეზი, დრო, ადგილი განისაზღვრა.

დასავლურ არაბისტიკაში შედარებით “გამარტივებული”, დასავლური განათლების ადამიანთათვის მეტად კომფორტული მიდგომაა არაბული გრამატიკის ზოგიერთ საკითხთან დაკავშირებით. მაგალითად, არაბულენოვან არაბულ გრამატიკაში არ არსებობს სიტყვა “თემის” (არაბული მორფოლოგიის, დერივაციის ერთ-ერთი ფრიად მნიშვნელოვანი კატეგორია) აღსანიშნად სპეციალური ტერმინი (გამოიყენება სიტყვა *wazn*, რომელსაც ზოგადი მნიშვნელობა აქვს და სიტყვის ნებისმიერ მოდელს გულისხმობს). აქაც ბუნებრივად განისაზღვრა კოდის გადართვის მიზეზი და კონკრეტულ ინგლისურ ლექსებზე გადასვლის მიზანშეწონილობა.

კიდევ ერთი მიზეზი შეიძლება იყოს მეორე ენის (თანამედროვე ინგლისურის) ზოგ შემთხვევაში ეკონომიურობის მეტი ხარისხი არაბულთან შედარებით, მაგალითად, როდესაც ერთ ცნებას არაბულში გამოხატავს შედარებით რთული სინტაქსური კონსტრუქციისგან შემდგარი დეფინიცია, მაშინ, როდესაც მეორე ენაში მას ერთი ლექსემა გადმოსცემს: *'iddigām(u) ḥarfayin(i) l-'illa(ti)* – ტერმინისთვის “დიფთონგი” და სხვ., რაც ხშირია არაბულში ისეთ შემთხვევებში, როცა გარკვეულ ცნებათა გადმოსაცემად არაბული საკუთარ რესურსებს მიმართავს, ახდენს ცნების მნიშვნელობის აღწერას (როგორც დიფთონგის შემთხვევაში გვაქვს) ან შედარებით ახალი ცნების უცხო სახელწოდების თარგმნას.

ბამოყენებული ლიტერატურა:

- ფერგიუსონი, 1971 - C.A. Ferguson, Diglossia, Language Structure and Language Use, Stanford, California, 1971.
- კეი, 1994 - S. Kaye, Formal vs. Informal in Arabic: Diglossia, Trigllossia, Tetraglossia, etc., Poligllossia - Multigllossia, Journal of Arabic Linguistics, N 27, 1994, 47-66.
- არაბული ენისა და ლინგვისტიკის ენციკლოპედია, 2006 - Code-switching: Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics, v. I, Brill-London, 2006; Code-switching, 414 - 421.
- სილაგაძე, 2010 - ა. სილაგაძე, თანამედროვე არაბული ენა: სპეციფიკა და სწავლების პრობლემა, შესავალი წერილი “თანამედროვე არაბული ენის სახელმძღვანელო-ლოსთვის,” თბილისი, 2010.
- ეჯიბაძე, 2010 - ნ. ეჯიბაძე, ეგვიპტური დიალექტის გრამატიკა, I, თბილისი, 2010.



ორივე შუბითივე

სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი, თბილისი, საქართველო

ბილინგვური განათლება ეთნიკური უმცირესობებისთვის საქართველოში

აბსტრაქტი

სტატიაში განხილულია სახელმწიფო ენის სწავლების აუცილებლობა საქართველოში და ბილინგვური განათლება, როგორც ერთ-ერთი საშუალება ქართული ენის შესასწავლად. საკითხი აქტუალური განსაკუთრებით უკანასკნელ წლებში გახდა, რის შედეგადაც დაიწყო რამდენიმე მნიშვნელოვანი პროექტის განხორციელება მულტილინგვური სწავლების კუთხით საქართველოს მთავრობის მიერ. სტატიაში წარმოდგენილია კვლევა საქართველოში არსებულ 40 საპილოტე სკოლაში, სადაც ხორციელდება მულტილინგვური განათლება. კვლევის მიზანს წარმოადგენს ბი/მულტილინგვური პროგრამების განხორციელების პროცესში არსებული ხელისშემშლელი ფაქტორების ძიება, რომლებიც აფერხებენ პროგრამების ეფექტურ განხორციელებას. კვლევის ობიექტია შემთხვევითად შერჩეული 23 საპილოტე არაქართულენოვანი სკოლა, ექსპერტული შეფასებისა და ჩატარებული რაოდენობრივი კვლევის შედეგად, გამოიკვეთა ის ხელისშემშლელი ფაქტორები და გარემოებები (არაქართული გარემო, პედაგოგთა დაბალი კვალიფიკაცია, როგორც სახელმწიფო ენის ცოდნის თვალსაზრისით ასევე ბილინგვური სწავლების მეთოდის მიმართულებით, მეთოდური და სასწავლო მასალების სიმცირე და ა.შ), რომლებიც მკვეთრად აფერხებენ მულტილინგვური განათლების პროცესს.

შესავალი

საქართველოს მრავალეთნიკურობიდან გამომდინარე, მუდამ იყო კომუნიკაციის საჭიროება ერთზე მეტ ენაზე (ენობრივი პოლიტიკა და განათლება მრავალენოვან საზოგადოებაში, 2000). ასეა დღესაც, დღითიდღე იზრდება მოთხოვნა და საჭიროება მეორე ენის სწავლისადმი, რაც პირველ რიგში დამოკიდებულია ქვეყნის პოლიტიკურ კურსზე და მოთხოვნებზე საზოგადოების მიმართ. უკანასკნელი წლების სახელმწიფო პოლიტიკა საქართველოში, სხვა მრავალეთნიკური ქვეყნის მსგავსად მიმართულია უმცირესობების წარმომადგენლებს შეასწავლოს სახელმწიფო ენა მათი მშობლიური ენის, კულტურის, ტრადიციების შენარჩუნებისა და განვითარების პარალელურად. უმცირესობების ინტეგრაცია მნიშვნელოვანია იმდენად, რამდენადაც თავიდან იქნეს აცილებული ეთნიკურ ნიადაგზე წარმოქმნილი დაპირისპირებები, რის პრევენდენტიც, ჩვენდა სამწუხაროდ, განსაკუთრებით ბოლო პერიოდში გახშირდა, არა მარტო საქართველოში, არამედ მსოფლიოს უამრავ განვითარებულ ან განვითარებად ქვეყნებში.

ეთნიკურ უმცირესობათა სოციალიზაციის პროცესი წარმატებული ვერ იქნება მხოლოდ მულტილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელებით, თუმცა განათლება რომ ერთ-ერთი ყველაზე პრიორიტეტული და მნიშვნელოვანი მიმართულებაა სამოქალაქო ინტეგრაციისა და სახელმწიფო ენის ცოდნის დონის ასამაღლებლად ამას ცხადყოფს სახელმწიფოს მიერ უკანასკნელ წლებში განხორციელებული რეფორმებიც ზოგადი და უმაღლესი განათლების მიმართულებით: ბილინგვური განათლება ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში, „საშეღავათო პოლიტიკა“ უმაღლეს სასწავლებლებში უმცირესობების მოსახვედრად და ა.შ. (საქართველოს გაეროს ასოციაცია, 2010).



2002 წლის მონაცემებით, საქართველოში (აფხაზეთის ავტონომიური რესპუბლიკისა და სამხრეთ ოსეთის ყოფილი ავტონომიური ოლქის ტერიტორიების გამოკლებით) უმცირესობების ხვედრითი წილი 16%-ს შეადგენს. (საქართველოს პირველი ანგარიში ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ, 2007). ქართველების შემდეგ ყველაზე დიდ ეთნოლინგვისტურ ჯგუფს წარმოადგენენ აზერბაიჯანელები (6,5%), რომლებიც კომპაქტურად არიან დასახლებულნი ქვემო ქართლის რეგიონში, კერძოდ: მარნეული, გარდაბანი, დმანისი, წალკა, თეთრიწყარო, რუსთავი და ა.შ. მეორე დიდ ეთნიკურ ჯგუფს განეკუთვნებიან სომხები (5,7%), ისინი ძირითადად სამცხე-ჯავახეთის რეგიონში სახლობენ კომპაქტურად, კერძოდ, ახალქალაქისა და ნინოწმინდის რაიონებში, სადაც მათი რაოდენობა აჭარბებს 95%-ს და ახალციხეში, სადაც სომხური მოსახლეობის წილი 36%-ს შეადგენს. აზერბაიჯანული და სომხური დასახლებები გვხვდება თბილისშიც სხვადასხვა მცირე ეთნიკურ ჯგუფთან ერთად (სიმერა, 2010).

არსებული დემოგრაფიული მდგომარეობიდან გამომდინარე, უმცირესობების განათლება და განვითარება ქვეყნის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან პრიორიტეტს წარმოადგენს მშვიდობიანი განვითარების პროცესში. მიუხედავად საკითხის მნიშვნელობისა, დიდი ხნის განმავლობაში მოუგვარებელ პრობლემად რჩებოდა მათი განათლება, რისი შედეგიცაა ინტეგრაციის დღევანდელი დაბალი მაჩვენებელი და არსებული სავალალო მდგომარეობა როგორც ზოგადსაგანმანათლებლო და უმაღლეს დაწესებულებებში, ისე ზოგადად არაქართულენოვან თემში. არაქართულენოვან მოსახლეობაში სახელმწიფო ენის ცოდნის დაბალი დონე, ენის არცოდნით გამოწვეული ინფორმაციული ვაკუუმი, სამოქალაქო იზოლაცია და ერთიან სახელმწიფოებრივ სივრცეში ჩართულობის დაბალი ხარისხი განსაკუთრებით თვალში საცემია არაქართულენოვანი მოსახლეობით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში, სადაც განსაკუთრებით დაბალია ინტერესიც და საჭიროებაც ქართული ენის სწავლისადმი. არსებული სავალალო მდგომარეობა და ენის არცოდნით გამოწვეული გაუცხოება სერიოზულ საფრთხეს წარმოადგენს როგორც ეროვნული უმცირესობების, ისე უმრავლესობის წარმომადგენელთათვის მშვიდობიანი განვითარების გზაზე (Cimera publication 2006). სწორედ ამ პრობლემებისა და გაუცხოების შემსუბუქებას ემსახურება უკანასკნელ წლებში სახელმწიფოს მხრიდან არაქართულენოვანი მოსახლეობის განათლებასა და ინტეგრაციის ხელშეწყობისკენ მიმართული დაგეგმილი და განხორციელებული ღონისძიებები. მათ შორის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანია ბი/მულტილინგვური განათლების დანერგვა, რომელიც 2009 წლიდან ხორციელდება ეტაპობრივად მთელი საქართველოს მასშტაბით შერჩეულ 40 არაქართულენოვან სკოლაში (საქართველოს გაეროს ასოციაცია, 2010). სწორედ აღნიშნულ სკოლებში მიმდინარე მულტილინგვური განათლების პილოტირების პროცესში არსებული ხელისშემშლელი და შემაფერხებელი ფაქტორებისა და მათი გადაჭრის გზების ძიება წარმოადგენს ჩვენი კვლევის მიზანს.

ბილინგვური განათლება გულისხმობს აკადემიური საგნების სწავლებას მშობლიურ და მეორე ენაზე პარალელურად. ბილინგვური განათლება არ არის იზოლირებული პროცესი და წარმოადგენს როგორც ზოგადი განათლების, ასევე სოციალურ-ეკონომიკური და კულტურული პოლიტიკის ნაწილს. როგორც პოლსტინი (1992) აღნიშნავს, „თუკი ბილინგვურ განათლებაზე სოციალური, ისტორიული, კულტურული, ეკონომიკური და პოლიტიკური ფაქტორების ზეგავლენა არ იქნება შესწავლილი ვერაფრით გაეიზიარებთ ამ ტიპის განათლების შედეგებს“ (ბეიკერი 2010). სწორედ ამიტომ, მნიშვნელოვანია, შესწავლილ იქნეს იმ ფაქტორების ზეგავლენა, რომლებიც განსაზღვრავენ ბილინგვური განათლების ეფექტურობას. თუ მოხდება ბილინგვური განათლებისა და პროგრამების მოსწავლეების ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგება, სადაც გათვალისწინებული იქნება ასაკი, გარემო, სოციალური სტატუსი, ერისა და კულტურის თავისებურება, ბავშვის ფიზიკური და გონებრივი შესაძლებლობა, ბილინგვური განათლება მხოლოდ პოზიტიურ შედეგებს მოუტანს სკოლებს (ბეიკერი, 2010).



სტატიაში ბილინგვური განათლება განხილულია ეთნიკური უმცირესობების კონტექსტში, რაც გულისხმობს მათთვის სასწავლო გეგმით განსაზღვრული უნარებისა და კომპეტენციების განვითარებას როგორც მშობლიურ, ისე სახელმწიფო ენაზე. რაც, თავის მხრივ, ხელს შეუწყობს მათ ინტეგრაციას ქართულ საზოგადოებაში და თავიდან იქნება აცილებული ასიმილაციის საფრთხე, უმცირესობების ენისა და კულტურის დაკარგვის საშიშროება. საზგასმით უნდა აღინიშნოს, რომ ორენოვანი განათლება არის ერთ-ერთი, მაგრამ არა ერთადერთი საშუალება, რომლის სწორად და მიზანმიმართულად განხორციელებაზეა დამოკიდებული პოზიტიური ან ნეგატიური შედეგები. რეალურია როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი შედეგების მიღება პროგრამების არასწორად განხორციელების შემთხვევაში. ყველა სიახლე, რომელიც შემოდის ჩვენს ყოველდღიურ ცხოვრებაში და ნორმად მკვიდრდება საჭიროებს შესწავლას, ანალიზს, კეთილსინდისიერად ჩატარებულ კვლევებს და კვლევების შედეგების გათვალისწინებას სიახლის დანერგვის პროცესში, ასევე სახელმწიფოს ნებას და მხარდაჭერას.

ჩატარებული რაოდენობრივი და თვისებრივი კვლევიდან გამოიკვეთა რამდენიმე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელთა გათვალისწინება ან უგულებელყოფა გარკვეულწილად განსაზღვრავს შედეგს: გარემო, სადაც ხორციელდება კონკრეტული მულტილინგვური განათლების მოდელის დანერგვა, ეთნიკური ჯგუფების კულტურის, ტრადიციების, მენტალიტეტის და სხვა ინდივიდუალური თავისებურებების გათვალისწინება, ქვეყანაში არსებული სოციალურ-პოლიტიკური გარემო, სხვა ქვეყნების გამოცდილების გაათვალისწინება, კონკრეტული რაიონის და სკოლის ინდივიდუალური საჭიროების ანალიზი, ბავშვების ფსიქოლოგიური და ასაკობრივი თავისებურებების გათვალისწინება, მატერიალურ-ტექნიკური ბაზის სათანადოდ მომზადება, ეს ის საკითხებია, რომლებიც, სხვა მრავალ ფაქტორთან ერთად, მნიშვნელოვანწილად განსაზღვრავენ პროგრამის წარმატებით განხორციელებას.

კვლევა 40 საპილოტე სკოლაში

კვლევა ჩატარდა საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ შერჩეული 40 არაქართულენოვანი საპილოტე სკოლიდან 23-ში, სადაც 2009 წლიდან ხორციელდება მულტილინგვური განათლების პროგრამების პილოტირება (მულტილინგვური განათლების პროგრამების დებულება 2010). კვლევის მიზანს წარმოადგენდა ხელისშემშლელი ფაქტორებისა და გარემოებების ძიება, რომლებიც მკვეთრად აფერხებენ პროგრამების წარმატებით განხორციელებას. დასმული პრობლემიდან გამომდინარე საკვლევე მეთოდად შერჩეულ იქნა თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის მეთოდები. თვისებრივი კვლევის ფარგლებში გაკეთდა 2 ჩადრმავებული ინტერვიუ მულტილინგვური განათლების ექსპერტებთან, ხოლო რაოდენობრივი კვლევისთვის შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით შეირჩა 23 არაქართულენოვანი საპილოტე სკოლის დირექტორი, რაც არსებული სკოლების 58% შეადგენს და საშუალებას იძლევა შედეგების განზოგადებისას ყველა საპილოტე სკოლაზე. იქიდან გამომდინარე, რომ ენობრივი მდგომარეობა, ბილინგვური განათლების პროცესში არსებული სირთულეები და სახელმწიფო ენის სწავლებასთან დაკავშირებული პრობლემები განსხვავებულია თბილისსა და არაქართულენოვანი მოსახლეობით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებს შორის, ნათელი სურათისთვის კვლევის სამიზნე ჯგუფად შეირჩა თბილისის 6 (26%) და კომპაქტურად დასახლებული რეგიონების 17 (74%) სკოლის დირექტორი კვლევის სამიზნე ჯგუფად დირექტორების შერჩევა მოხდა, რადგან ისინი უშუალოდ არიან ჩართულნი პილოტირების პროცესში და ფლობენ ინფორმაციას როგორც უშუალოდ სკოლაში არსებულ ენობრივ და საგანმანათლებლო მდგომარეობაზე, ასევე ზოგადად თემისა და საზოგადოების დამოკიდებულებაზე ბილინგვური განათლების შესახებ.

თვისებრივი კვლევის ფარგლებში გაკეთდა ინტერვიუ ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა უმაღლესი კომისიის (OSCE/HCHM) ლატვიელ ექსპერტთან ქ. ლიგიტა გრიგულესთან. მისი მრავალწლიანი გამოცდილება საინტერესო და საგულისხმო ინფორმაციას წარმოადგენდა,



განსაკუთრებით კვლევის პირველ ეტაპზე. ასევე მულტილინგვური განათლების ექსპერტთან ბ. დავით ზათიაშვილთან, რომელიც 2010 წლიდან მუშაობს აღნიშნულ საკითხზე, როგორც ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის წარმომადგენელი და უშუალოდ არის ჩართული სკოლების მიერ შევსებული მულტილინგვური განათლების სააპლიკაციო ფორმების სრულყოფასა და დამტკიცების პროცესში და, ასევე, ფლობს ინფორმაციას, რა საფრთხეები და წინააღმდეგობები არსებობს პროგრამების პილოტირების პროცესში. კვლევისთვის გამოყენებულ იქნა ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუსთვის განკუთვნილი კითხვარი, რომელიც მინიმალური დროისა და რესურსის დანახარჯით მაქსიმალური ინფორმაციის მიღების საშუალებას იძლეოდა განსაკუთრებით კვლევის საწყის ეტაპზე. მონაცემთა შეგროვება ჩატარებული ინტერვიუს ფარგლებში განხორციელდა რამდენიმე მნიშვნელოვანი საკითხის ირგვლივ, რომელთა შედეგების მიხედვით შეიქმნა სტრუქტურირებული კითხვარი რაოდენობრივი კვლევისთვის.

კვლევისთვის მეორადი ინფორმაციის მნიშვნელოვან წყაროს წარმოადგენდა 2007 წლის ანგარიშები “ბილინგვური განათლება საქართველოში” (გრიგულე, პერინი, 2007 და დეკ, 2007) რომელშიც მოცემულია 2007 წლამდე საქართველოში განხორციელებული აქტივობების ანალიზი მულტილინგვური განათლების მიმართულებით, ასევე მნიშვნელოვანი იყო სკოლების მიერ შევსებული მულტილინგვური განათლების სააპლიკაციო ფორმებიდან მიღებული ინფორმაცია კონკრეტული სკოლის შესახებ. მეორადი ინფორმაციისა და ჩატარებული თვისებრივი კვლევის ანალიზის საფუძველზე, შეიქმნა 44 პუნქტიანი კითხვარი, რომელიც განკუთვნილი იყო საპილოტე სკოლების დირექტორებისათვის რაოდენობრივი მონაცემების შესაგროვებლად. კითხვარი მოიცავდა სამ ბლოკს: პირველ ნაწილში იყო ანკეტური ტიპის 8 შეკითხვა - ზოგადი ინფორმაცია რესპონდენტის შესახებ, რაიონი/ქალაქი და ეთნიკური ჯგუფები სკოლაში და ა.შ. მეორე ბლოკის 25 შეკითხვა შეეხებოდა სკოლაში არსებულ პრობლემებს ორენოვანი სწავლების კუთხით. რესპონდენტებს პასუხი უნა გაეცათ 4-ბალიან სკალაზე (1. საერთოდ არ ვეთანხმები; 2. არ ვეთანხმები; 3. ვეთანხმები; 4. სრულიად ვეთანხმები), მესამე ბლოკის 11 შეკითხვა განკუთვნილი იყო სკოლაში მიმდინარე მულტილინგვური განათლების პროგრამების და ზოგადად რეგიონში ენების მიმართ ინტერესის შესახებ ინფორმაციის მისაღებად.

კვლევის შედეგად გამართლდა ჰიპოთეზა, რომ ბილინგვური განათლების დანერგვის პროცესში არსებობს უამრავი წინააღმდეგობა და პრობლემა, რაც ზრდის უკუშედეგის საშიშროებას თუ არ მოხდება თითოეული პრობლემის სათანადოდ კვლევა, შესწავლა და შედეგების გათვალისწინება პილოტირების პროცესში.

კვლევის ლიმიტი და სანდოობა:

- კითხვარის აპრობაციის შედეგად აღმოჩნდა, რომ ღია კითხვების დიდ ნაწილს უპასუხოდ ტოვებდა რესპონდენტთა უმრავლესობა, ამიტომ კითხვარის საბოლოო ვერსიაში ყველა კითხვა იყო დახურული. კითხვარის ბოლოში დამატებითი მოსაზრებისთვის გამოყოფილი ადგილი კი რესპონდენტთა 91.3%-მა ცარიელი დატოვა, ან დააფიქსირა ის მოსაზრება, რომელზეც უკვე კონკრეტული პასუხი ჰქონდა გაცემული წინა პუნქტებში.
- დირექტორები ხშირად გამოთქამდნენ სხვადასხვა საკითხისადმი საკუთარ დამოკიდებულებას, მაგრამ უარს აცხადებდნენ ჩანაწერის გაკეთებაზე (ვიდეო ან აუდიო მასალის სახით).
- განხორციელდა კითხვარის თარგმანი რუსულ ენაზე, რადგან დირექტორთა უმრავლესობა ვერ ფლობდა ქართულ ენას.
- შეიქმნა კითხვარის ელექტრონული ვერსია (ქართულ და რუსულ ენებზე), რომელიც მოიაზრებოდა ალტერნატიულ საშუალებად სკოლების უმრავლესობის ჩართვისთვის კვლევაში, თუმცა მათი გამოყენება შესაძლებელი გახდა მხოლოდ თბილისის



სკოლებში, რადგან რაიონის სკოლებში ინტერნეტი ხელმისაწვდომი არ იყო, მიუხედავად იმისა, რომ სკოლების უმრავლესობას აქვს ინფორმატიკის კაბინეტი.

- რაოდენობრივი კვლევის პროცესში უმნიშვნელო იყო კითხვარების დანაკარგი ან ღიად დატოვებული კითხვა.
- არსებობს სკოლებში გადაღებული ფოტო მასალა; ასევე ინტერვიუების აუდიოჩანაწერი, რაც განაპირობებს კვლევის სანდოობას.

კვლევის შედეგები

თვისებრივი კვლევის ანალიზი:

ლიგია გრიგულე: ლატვიის უნივერსიტეტი, (OSCE/HCHM) მულტილინგუური განათლების ექსპერტი:

- საქართველოში სულ 149 სკოლაა (თუმცა 2011 წლიდან ეტაპობრივად ხდება რუსულენოვანი სკოლების შემცირება), სადაც სწავლების ენა არის რუსული (ტაბატაძე, 2010). ქ. გრიგულეს თქმით, აღნიშნული სკოლები ძირითადად ეთნიკურად არარუსი მოსწავლეებითაა დაკომპლექტებული (სომხები, აზერბაიჯანელები, ოსები, ქურთები, ქართველები...) რაც უდიდეს პრობლემას წარმოადგენს სახელმწიფო ენის სწავლების პროცესში, რადგან მოსწავლეებისთვის უკანა პლანზე გადადის სახელმწიფო ენის სწავლა მშობლიური ენის, სწავლების ენის (რუსული) და სავალდებულო ერთ-ერთი უცხო ენის სწავლის პირობებში;
- მნიშვნელოვანი ხელისშემშლელი ფაქტორია ქართული გარემოს არარსებობა კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში;
- მშობელთა დაბალი ჩართულობა პროცესში, ან ხშირად უარყოფითი დამოკიდებულება ბილინგუური განათლებისადმი, რისი ერთ-ერთი მიზეზი შესაძლებელია იყოს მათი არაინფორმირებულობა.

დავით ზათიაშვილი, მულტილინგუური განათლების ექსპერტი, (2010 წლიდან ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის წარმომადგენელი):

ბილინგუური განათლების მიზანია საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობებისათვის არა მხოლოდ სახელმწიფო ენის სრულფასოვნად შესწავლა, არამედ მათი მშობლიური ენის აკადემიურ დონეზე შესწავლის უზრუნველყოფა, რადგან მეორე ენაში წარმატებას გარკვეულწილად განაპირობებს მშობლიური ენის ფლობის დონე.

2011 წლის იანვარის მონაცემებით მხოლოდ 17 სააპლიკაციო ფორმა იყო განხილული და დამტკიცებული 40 საპილოტე სკოლის სააპლიკაციო ფორმიდან.

ასევე მიმდინარეობს მუშაობა საგნობრივი პედაგოგების მომზადების უზრუნველსაყოფად ქართულ ენაში; იგეგმება: გზამკვლევების შექმნა (უცხოელ ექსპერტებთან თანამშრომლობით), რამდენიმე სკოლაში ინტენსიური დაკვირვებების და კვლევების წარმოება სწავლების შესაბამისი ტექნოლოგიების შესამუშავებლად, 2011-2012 სასწავლო წლიდან მულტილინგუური განათლების დანერგვა ყველა არაქართულენოვან სკოლაში, რომლის ფინანსურ უზრუნველყოფას სახელმწიფო თავის თავზე აიღებს. უახლოეს მომავალში იგეგმება „კანონში ზოგადი განათლების შესახებ“ ცვლილების შეტანა, რომლის მიხედვით ბილინგუური განათლება (სახელმწიფო ენა+მშობლიური ენა) იქნება სავალდებულო ყველა არაქართულენოვანი სკოლისთვის საქართველოში.

თვისებრივი მონაცემების ანალიზზე დაყრდნობით, გამოიკვეთა **სოციალური** ფაქტორების მნიშვნელობა, რომელიც გულისხმობს საზოგადოების მომზადებას, როგორც უმრავლესობების, ისე უმცირესობების და ფართო საზოგადოებისთვის გაცნობას – რას გულისხმობს ბილინგუური განათლება; რა დადებითი შედეგები შეიძლება ჰქონდეს მის სწორად განხორციელებას; რა საფრთხეები არსებობს არასწორად განხორციელების



შემთხვევაში; ზოგადად რა მნიშვნელობა აქვს სახელმწიფო ენის ცოდნას უმცირესობებისთვის და ა.შ.

რაოდენობრივი კვლევის ანალიზი

კითხვარის დამუშავების შედეგად გამოიკვეთა ბილინგვური განათლების მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულება რესპონდენტთა მხრიდან, ისევე, როგორც სახელმწიფო ენის სწავლისადმი გაზრდილი ინტერესი და მოთხოვნა. სკოლების უმრავლესობა პილოტირებამდე არ ფლობდა არანაირ გამოცდილებას ორენოვანი სწავლების მიმართულებით, თუმცა ზოგიერთ სკოლაში რამდენიმე საგანი ისწავლებოდა ქართულ ენაზე, მხოლოდ და მხოლოდ სასურველი კადრის არარსებობის გამო, თუმცა არ იყო გათვალისწინებული მეორე ენაზე სწავლების თავისებურებანი, მეთოდოლოგია და კომუნიკაცია სხვადასხვა ენაზე მოსაზრებე მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის, პრობლემას წარმოადგენდა.

- გამოკითხულთა 74% სრულიად დაეთანხმა, რომ მათ რეგიონში არსებობს სახელმწიფო ენის სწავლის აუცილებლობა;
- სახელმწიფო ენის სწავლა ბილინგვური განათლების გზით, ინტეგრაციის მნიშვნელოვან წინაპირობად მიიჩნია გამოკითხულთა 100%-მა. მათი განმარტებით სწორედ ამ მიზნით მოხდა სკოლების ჩართვა მულტილინგვური განათლების პილოტირების პროცესშიც;
- გამოკითხული სკოლების დირექტორების 34.8%-ს არავითარი გამოცდილება არ ჰქონდა ორენოვანი სწავლების კუთხით; მხოლოდ 26.1% მონაწილეობდა სხვადასხვა პროექტში. 47.7%-მა აღნიშნა, რომ ჰყავს მასწავლებლები, რომელთაც სხვადასხვა ტრენინგში აქვთ მონაწილეობა მიღებული და აქვთ გარკვეული გამოცდილება ბილინგვური სწავლების მიმართულებით, რომელსაც უზიარებს სხვა მასწავლებლებსაც.

რაოდენობრივი კვლევის შედეგად გამოიკვეთა რამდენიმე მნიშვნელოვანი ხელისშემშლელი ფაქტორი, რომლებიც მნიშვნელოვნად აფერხებს მულტილინგვური განათლების წარმატებით განხორციელებას სკოლებში:

- მოსწავლეთა დაბალი მოტივაცია - 52%;
- მოსწავლეთა დაბალი ენობრივი კომპეტენცია სახელმწიფო ენაში - 52,2%;
- არაქართულენოვანი გარემო - 65,2% (განსაკუთრებით კომპაქტურად დასახლებული რეგიონებისთვის. მათი უმრავლესობა ვინც არ დაეთანხმა აღნიშნულ მოსაზრებას იყო თბილისის სკოლები, სადაც საგრძნობლად უკეთესი მდგომარეობაა ქართულენოვანი გარემოს თავალსაზრისით);
- არასათანადოდ მომზადებული კადრები - 52.7%;
- პედაგოგთა დაბალი ენობრივი კომპეტენცია სახელმწიფო ენაში მხოლოდ - 8,7%-მა დააფიქსირა;
- პედაგოგთა დაბალი მოტივაცია - 30,4%;
- სასწავლო მასალის სიმცირე - 82%;
- სასწავლო მასალის შეუსაბამობას (სირთულეს) მოსწავლეთა ენობრივ კომპეტენციასთან ეთანხმება სრულიად ან ნაწილობრივ რესპონდენტთა 43.5%, ხოლო დარჩენილი 56.5% რომლებიც არ დაეთანხმა აღნიშნულ მოსაზრებას ძირითადად თბილისის სკოლის დირექტორები იყვნენ. მათი განმარტებით დედაქალაქის სკოლების მოსწავლეებისთვის მეტად მარტივია მასალა, რაც მათ გულგრილობას იწვევს სწავლის პროცესში, მათი ენობრივი კომპეტენცია შესაძლებლობას იძლევა გაცილებით კომპლექსური და მრავალფეროვანი მასალის დაძლევისას;
- დარგობრივი სწავლების კუთხით მასწავლებელთა დაბალი კომპეტენცია - 91.4%;
- პედაგოგთა დაბალი კომპეტენცია ბილინგვური სწავლების მეთოდოლოგიაში - 100%.



- მიუხედავად არსებული სირთულეებისა, დირექტორთა თქმით, მასწავლებელთა უმრავლესობა (88.3%) დადებითად შეხვდა სიახლეს - მულტილინგუური სწავლების დანერგვას სკოლაში. ხოლო რაც შეეხება სკოლაში პრიორიტეტულ სწავლების ენას, გამოკითხულთა 82,6%-მა აღნიშნა, რომ განსაკუთრებით ბოლო პერიოდში გაიზარდა სახელმწიფო ენის სწავლისადმი ინტერესი; ასევე, საგულისხმოა, რომ პირად საუბრებში დირექტორების უმრავლესობა აღნიშნავდა, რომ ჩატარებული საინფორმაციო შეხვედრების, სემინარებისა თუ სხვადასხვა ღონისძიების შემდეგ, ბილინგუური განათლება აღარ აღიქმება ასიმილაციის საფრთხედ არაქართულენოვან მოსახლეობაში.

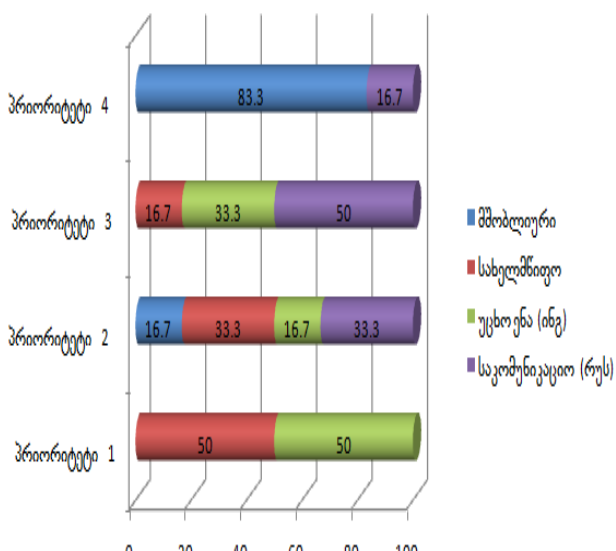
გამოკითხულთა 39,2%-მა აღნიშნა, რომ არაქართულენოვანი მოსწავლეების დიდი ნაწილი საზღვარგარეთ იღებდა უმაღლეს განათლებას, უმეტესად თავიანთ ისტორიულ სამშობლოში, რადგან საქართველოში სახელმწიფო ენის არცოდნის გამო ვერ ხვდებოდნენ უმაღლეს სასწავლებელში. თუმცა ბოლო დროს უმცირესობების მიმართ გატარებულმა „საშეღავათო პოლიტიკამ“ შესაძლებელი გახადა, თავიანთ მშობლიურ ენებზე ჩაბარებული უნარების გამოცდის შედეგების მიხედვით (მხოლოდ ერთი გამოცდით) ჩაირიცხონ საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში ერთწლიან მოსამზადებელ ფაკულტეტზე, სადაც ისინი ერთი წლის განმავლობაში (60 კრედიტის ფარგლებში) ეუფლებიან ქართულ ენას სწავლის გასაგრძელებლად. აღნიშნულმა რეფორმამ ასახვა სკოლებში სახელმწიფო ენის სწავლისადმი გაზრდილ მოთხოვნაზეც ჰქონდა, შედეგად საქართველოში უმაღლესი განათლების მიღების მსურველთა რიცხვი საგრძნობლად გაიზარდა, რასაც გამოკითხულთა 81,4%-იც ადასტურებს.

სახელმწიფო ენის პრესტიჟის ზრდასთანაა სწორედ დაკავშირებული, რომ გამოკითხული სკოლების 52,2% იყენებს მულტილინგუური განათლების სახელმწიფო ენის მხარდაჭერის პროგრამას, ხოლო 21,7% – მშობლიური ენის მხარდაჭერისას.

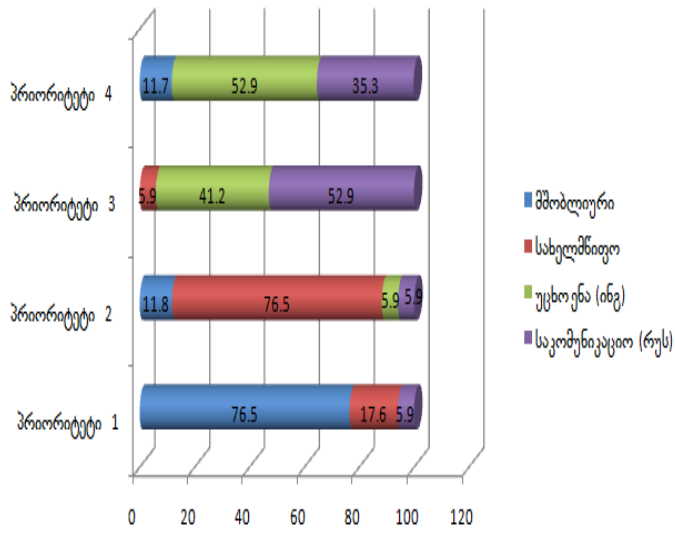
გამოკითხულთა 52,2% სწავლების ძირითად ენად სკოლებში ასახელებს ქართულს, ხმათა მეორე უმრავლესობა წილად ხვდა სომხურ ენას (43,5%), რომელსაც მოსდევს რუსული (39,1%) და აზერბაიჯანული (30,4%). აღსანიშნავია, რომ სკოლების უმრავლესობა, რომლებშიც სწავლების ძირითად ენას რუსული წარმოადგენს, შერეული მულტილინგუური სწავლების მოდელს იყენებენ, რადგან მოსწავლეების უდიდესი ნაწილისთვის რუსული მშობლიური ენა არ არის, ასეთ სკოლებში სწავლობენ შერეული ეთნოლინგვისტური ჯგუფის მოსწავლეები.

თბილისსა და რეგიონებში პრიორიტეტული ენები რადიკალურად განსხვავებულად გაგადანაწილდა. ეს კიდევ ერთხელ ცხადყოფს, რამდენად განსაზღვრავს გარემო და საჭიროებები ენის „პრესტიჟს“. თბილისის სკოლებში პრიორიტეტული სწავლების ენებია ქართული (50%) და რუსული (50%), ხოლო რეგიონის სკოლებში მშობლიური (75%) და სახელმწიფო ენა (17.6%).

41. პრიორიტეტული ენა თბილისის საპილტე სკოლებში



41. პრიორიტეტული ენა რეგიონის საპილტე სკოლებში



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



დასკვნა

თვისებრივი კვლევის შედეგად გამოიკვეთა: რუსულენოვანი სკოლების პრობლემა, განსაკუთრებით იმ მოსწავლეებისათვის რომელთათვისაც რუსული მეორე ენაა. რუსულენოვან სკოლებზე მოთხოვნა საბჭოთა პერიოდის გადმონაშთია, რომლის ნგრევას დიდი ძალისხმევა და დრო სჭირდება. რუსული ენის მიმართ მოთხოვნას კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში არსებული არაქართულენოვანი გარემოც უწყობს ხელს, რადგან ამ რეგიონში რუსულ ენას ჯერ კიდევ საკომუნიკაციო ენის სტატუსი აქვს საბჭოთა პერიოდიდან შემორჩენილი.

მშობელთა დაბალი ჩართულობა ან უარყოფითი დამოკიდებულება იყო ერთ-ერთი ხელისშემშლელი ფაქტორი, თვისებრივი კვლევის შედეგად გამოკვეთილი, რომელიც არ გამართლდა რაოდენობრივი კვლევის შედეგებით. სწორედ მშობელთა დადებითი დამოკიდებულება და მზადყოფნა სახელმწიფო ენის სწავლების პროცესში ჩართულობისათვის არის მნიშვნელოვანი წინადადებული ნაბიჯი.

პედაგოგთა მომზადება და კვალიფიკაციის ამაღლება; მრავალფეროვანი და მოსწავლეების საჭიროებებს მორგებული სასწავლო და დამხმარე მასალის მომზადება, პროგრამების დანერგვის პროცესში საზოგადოების ინფორმირება – ეს ის უმნიშვნელოვანესი საკითხებია, რომლებიც კვეთენ ერთმანეთს თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის შედეგების მიხედვით.

❖ **გარემო:**

- კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში არაქართულენოვანი გარემო უარყოფითად აისახება მოსწავლეებზე და პედაგოგებზე, როგორც ენის სწავლის, ისე ინტეგრაციის თვალსაზრისით. ქართულენოვანი გარემოს არარსებობის პირობებში, მხოლოდ სკოლაში, შეუძლებელია სრულყოფილად ქართული ენის შესწავლა, მით უმეტეს, ჯერ კიდევ დიდ სირთულეებთან არის დაკავშირებული აღნიშნულ სკოლებში ენის სწავლების პროცესი. ჯერ ისევ მოუგვარებელი პრობლემები: შესაბამისი სასწავლო მასალის არარსებობა და კვალიფიციური მოსწავლეების სიმცირე არაქართულენოვან გარემოსთან ერთად, შეუძლებელს ხდის ენის სრულყოფილად დაუფლებას სკოლებში.

❖ **მეთოდური და სასწავლო მასალის არარსებობა:**

- სასწავლო სახელმძღვანელოების შეუსაბამობა მოსწავლეთა ენობრივ კომპეტენციასთან;
- თვალსაჩინოებათა და შესაბამისი დამხმარე სახელმძღვანელოების სიმცირე;
- პედაგოგთა გზამკვლელების არარსებობა.

❖ **საკადრო რესურსების დაბალი კვალიფიკაცია:**

- პედაგოგთა დაბალი კომპეტენცია ბილინგვური სწავლების მიმართულებით;
- სახელმწიფო ენის სათანადოდ არცოდნა;
- კვალიფიციურ დარგობრივ პედაგოგთა სიმცირე.



❖ ინფორმაციული ვაკუუმი:

- მნიშვნელოვანი პრობლემაა უმცირესობებისთვის დროულად, საჭირო ინფორმაციის არმიწოდება, თუნდაც იმ სიახლეზე, რომელიც 2010 წლიდან ხორციელდება საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში (იგულისხმება საშეღავათო პოლიტიკა) დიდი ხნის დაგვიანებით გახდა ცნობილი კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში;
- ასევე, რეგიონების მასწავლებლებისთვის არ არის ხელმისაწვდომი ინფორმაცია თანამედროვე სწავლების ტექნოლოგიებსა თუ სხვადასხვა სიახლეზეც.

❖ კვლევის შედეგად მიღებული პოზიტიური შედეგები:

- სკოლებში პრიორიტეტულ სწავლების ენად სახელმწიფო ენის დასახელება, რაც გულისხმობს სახელმწიფო ენის სწავლისადმი გაზრდილ ინტერესსა და საჭიროებას;
- მშობელთა ინტერესის და ჩართულობის საგრძნობლად ზრდა, რაც უსათუოდ მნიშვნელოვან წინგადადგმულ ნაბიჯად უნდა ჩაითვალოს;
- პედაგოგების პოზიტიური დამოკიდებულება და ჩართულობის სურვილი მულტილინგუური განათლების პროცესში;
- საქართველოში ქართულ ენაზე უმაღლესი განათლების მიღების მსურველთა ზრდა, რაც, თავის მხრივ, პოზიტიურად აისახება არაქართულენოვანი მოსახლეობის დასაქმებასა და საზოგადოებაში ინტეგრირებაზე მრავალწლიანი „გარიყულობის“ შემდეგ, რისი ერთ-ერთი მთავარი მიზეზი იყო სწორედ სახელმწიფო ენის არცოდნა და ამის გამო შესაბამისი განათლების მიღების მინიმალური შესაძლებლობა.

დისკუსია

დღევანდელ ეპოქაში ყველა გზა წარმატებული კარიერისკენ ბილინგვურ განათლებაზე გადის. ალბათ ძალიან ცოტას თუ წარმოუდგენია ცხოვრება დღეს ან მომავალში ერთ ენაზე მოლაპარაკე მსოფლიოში, სწორედ ამიტომ იზრდება დღითიდღე ბილინგვური განათლების როლი და უპირატესობა როგორც უმცირესობებისათვის, ისე უმრავლესობებისათვის არა მარტო საქართველოში, არამედ მთელ მსოფლიოში.

უმცირესობებისთვის ბილინგვური განათლების გზით სახელმწიფო ენის შესწავლასა და მათ საზოგადოებაში ინტეგრაციას, როგორც ჩატარებული კვლევიდან ჩანს, დადებითად ხვდება გამოკითხულთა უდიდესი ნაწილი. თუმცა თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის ანალიზის შედეგებმა გაამართლა ჩვენი ჰიპოთეზა, რომ მულტილინგუური პროგრამების დანერგვას ახლავს უამრავი წინააღმდეგობა და ხელისშემშლელი ფაქტორი, რომლებიც აფერხებენ დაგეგმილ პროცესს და მათი გაუთვალისწინებლობა საფრთხეს შეუქმნის პოზიტიური შედეგების მიღწევას.

იმ უამრავი პრობლემის პარალელურად, რაც ქვეყნას დღეს აქვს, თუნდაც ქართულ საჯარო სკოლებში არსებული სირთულეები, თუნდაც ის, რომ უამრავ ქართველ ბავშვს ხელმოკლეობის გამო არ აქვს საშუალება მიიღოს სრული ზოგადი და უმაღლესი განათლება, მნიშვნელოვანია გარკვეული ყურადღება დაეთმოს ეთნიკური უმცირესობების განათლებისა და ინტეგრაციის საკითხს მიმდინარე საგანმანათლებლო რეფორმის პროცესში. მათ ინტეგრაციას სასიცოცხლო მნიშვნელობა აქვს ერთიანი, ძლიერი, დემოკრატიული საზოგადოების ფორმირების პროცესში და ქვეყნის განვითარებაში. მიმაჩნია, რომ განათლება უნდა იყოს პრიორიტეტული, სახელმწიფო ენის სწავლა სავალდებულო ამ ქვეყნის ყველა მოქალაქისთვის, ბილინგვური განათლება კი არის ერთ-ერთი გზა დასახული მიზნისკენ.

რეკომენდაციები



სკოლის ადმინისტრატორებს და განათლების პოლიტიკის შემქმნელებს დიდი ძალისხმევა ჰქმნათ პროგრამის დაგეგმვისა და განხორციელების პროცესში, რადგან წარმატებას განაპირობებს მხოლოდ სწორად დაგეგმილი და განხორციელებული, მიზანმიმართული ნაბიჯები. მნიშვნელოვანია რამდენიმე ძირითადი ფაქტორის გათვალისწინება, რომელიც ჩატარებული კვლევის შედეგებისა და ანალიზის შედეგად გამოიკვეთა:

- საჭიროებების დროული შესწავლა და ანალიზი;
- ინტენსიური კვლევებისა და ექსპერიმენტების წარმოება თითოეული სიახლის ნორმად დადგენამდე;
- პედაგოგთა დროული მომზადება და გადამზადება;
- ბილინგვური სწავლების მეთოდის დახვეწა და გაცნობა მასწავლებლებისთვის;
- ქვეყნის და კულტურის თავისებურებების გათვალისწინება, ისევე როგორც უმცირესობების კულტურის და ტრადიციების პატივისცემა სასწავლო პროცესის დაგეგმვისას;
- მეორე ენის მეთოდის გათვალისწინება;
- სკოლების ინტენსიური მონიტორინგი;
- მრავალფეროვანი და საინტერესო სასწავლო მასალის შექმნა, რომელიც მორგებული იქნება მოსწავლეთა ენობრივ შესაძლებლობებს.

ბამოყენებული ლიტერატურა:

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

ტაბატაძე, 2010 - ტაბატაძე შ. ინტერკულტურული განათლება საქართველოში – კრებულში „კულტურული დიალოგი და სამოქალაქო ცნობიერება“, მშვიდობის, დემოკრატიისა და განვითარების კავკასიური ინსტიტუტი, 2010.

წიფურია ბ. 2006 - წიფურია ბ. სახელმწიფო ენის შესწავლიდან სამოქალაქო ინტეგრაციამდე - კრებულში “ენობრივი პოლიტიკა და განათლება მრავალენოვან საზოგადოებაში” - *Cimera publication 2006*

გრიგულე და პერინი - Grigule L. & Perrin, 2007 - Multilingual Education in Georgia, Evaluation Reporte, *Tbilisi, Geneva, July 2007.*

დეძე - DEDZE I. 2007 - Multilingual Education In Georgia. An evaluation report of the Ministry of Education and Science of Georgia Policy on the Deveopment of Multilingual Education. *August 2007.*

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

მულტილინგვური განათლების პროგრამების დებულება 2010, საქათველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო 2010.

მულტილინგვური განათლების სააპლიკაციო ფორმები, 2009 - საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო 2009.

საქართველოს გაეროს ასოციაცია 2010 - ეროვნული უმცირესობების სამოქალაქო ინტეგრაციის შეფასება 2010, თბილისი.



საქართველოს პირველი ანგარიში ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ ევროპული ჩარჩო კონვენციის 25-ე მუხლის პირველი პარაგრაფის შესაბამისად 2007, 30 მარტი.

ნათელა იმედაძე, მარინე ჯაფარიძე
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი,
თბილისი, საქართველო

ბილინგვიზმის ფორმირების მოდელები ქართულის, როგორც მეორე ენის, დაუფლების პროცესში

აბსტრაქტი

ბილინგვიზმის ცნების ფართო განსაზღვრაში იგულისხმება ურთიერთობისათვის ორი ენის გამოყენების უნარი (ფლობის დონის მიუხედავად). ამ თვალსაზრისით, ბილინგვიზმი გვევლინება მეორე ენის სწავლების შედეგის სახით (საბოლოო ან შუალედური). ამ კონტექსტში ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლება არაქართველთათვის ბილინგვიზმის გარკვეულ მოდელს უნდა გულისხმობდეს.

ბილინგვიზმის ფორმირება შეიძლება განვიხილოთ, როგორც გადანაცვლება შეთავსებული, შერეული ტიპიდან ავტონომიურობისაკენ. ეს კი სწავლების ხარისხზეა დამოკიდებული. სწავლებამ შეიძლება დააჩქაროს კოორდინირებული ბილინგვიზმის შემუშავება, ან, პირიქით, არაეფექტიანი სწავლების შემთხვევაში, მოსწავლე შეიძლება სწავლების ბოლომდე დარჩეს შერეული ტიპის ბილინგვალი, რომლის მეტყველებაში მუდმივად ადგილი ექნება ლექსიკურ, გრამატიკულ და ფონეტიკურ შეცდომებს.

საქართველოში მცხოვრებ არაქართველთათვის საგულისხმოდ მიგვანია ე.წ. ადიტიური მოდელი, როდესაც „მეორე ენა ემატება ბავშვის სამეტყველო უნარს მშობლიურის დარღვევის გარეშე“.

ბავშვის მიერ მეორე ენისადმი უპირატესობის მინიჭება გაშუალებულია თემის სტატუსით და ეს შეიძლება გახდეს ღირებული ინდიკატორი მოზარდის მომავალი ფსიქოლოგიური კეთილდღეობისა და კულტურული იდენტობის შენარჩუნებისათვის.

ფართო განმარტებით, ბილინგვიზმი არის ორი ენის გამოყენების უნარი კომუნიკაციის პროცესში (ფლობის დონის მიუხედავად). ამ ასპექტით იგი წარმოადგენს მეორე ენის სწავლების შუალედურ ან საბოლოო შედეგს. უდავოა, რომ ამ კონტექსტში ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლება არაქართველთათვის უნდა ეყრდნობოდეს ბილინგვიზმის სპეციფიკურ მოდელს. ბილინგვიზმის თეორიული მოდელი შეიძლება გახდეს ეფექტიანი სწავლების საფუძველი და განაპირობოს სწავლება/სწავლის სტრატეგიები, რომლებიც თავისი გამიზნულობით „შეიძლება გამოყენებულ იქნას ენის განსხვავებულ შემსწავლელთათვის და სწავლის განსხვავებულ სიტუაციებში“ (ბილისტოკი, 2006)

ბილინგვიზმის პირველი დიქტომიური მოდელის შექმნა უკავშირდება ფსიქოლინგვისტიკის, როგორც დარგის, ავტორებს: ჩარლზ ოზგუდს და სიუზან ერვინს (ერვინი, 1954). აღნიშნული მოდელი გულისხმობდა ორი ენის ავტონომიურ ფუნქციობას



კოორდინირებული (coordinate) ბილინგვიზმის შემთხვევაში და ენათა შერევას, ინტერფერენციულ შეცდომებს - **შეთავსებული (compound)** მოდელის დროს. აღნიშნულმა დიქტომიურმა მოდელმა რეალური ვერიფიკაცია კპოვა მრავალ ექსპერიმენტულ გამოკვლევაში (ლაბერტი, 1969, კოლერსი, 1965, ობლერი & ალბერტი, 1977, იაკობოვიცი, 1970 და სხვ.). XX საუკუნის მეორე ნახევარში ეს მოდელები ინტენსიურად გამოყენებოდა ბილინგვიზმის ფსიქოლინგვისტურ და მეთოდოლოგიურ კვლევებში. ის, რომ კოორდინირებული ბილინგვიზმის დროს ენობრივი სისტემები ავტონომიურად ფუნქციონირებენ, დასტურდება იმ დროის ხანგრძლივობითაც, რომელიც საჭიროა ერთი ენიდან მეორე ენაზე „გადასართველად“. ეს განსაკუთრებით თვალსაჩინოა აფაზიის შემთხვევაში.

ჩ. ოზგუდის სემანტიკური დიფერენციალის მეთოდზე დაფუძნებული აღნიშნული მოდელი, თავის პირველად დეფინიციაში, ასახავდა მხოლოდ ორი ენის ლექსიკური ერთეულების ურთიერთმიმართებას, კერძოდ, კოორდინირებულის შემთხვევაში ეკვივალენტური სიტყვების მნიშვნელობათა ავტონომიურ არსებობას, ხოლო შეთავსებულის შემთხვევაში კი - ეკვივალენტური სიტყვების მნიშვნელობათა იდენტობას.. ასე, მაგალითად, სემანტიკური დიფერენციალის მეთოდის საშუალებით (სამი სკალის მიხედვით: კარგი-ცუდი, ძლიერი-სუსტი და აქტიური-პასიური) ეკვივალენტი სიტყვები ორ ენაში კოორდინირებული ბილინგვიზმის დროს ფასდებოდა განსხვავებულად, შეთავსებულის დროს იდენტურ ემოციურ შეფასებას გვაძლევდა.

ჩვენი ხელმძღვანელობით ჩატარებულ კვლევაში მშობლიურ და მეორე ენებზე (სომხური, ინგლისური) სიტყვები “სტუმარი” და “სახლი” შეფასდა ერთნაირად ინგლისური ენის შესწავლის პირველ საფეხურზე (სპეციალური ფაკულტეტის პირველი კურსის სტუდენტების მიერ), ხოლო საკმაოდ განსხვავებულად სპეციალური ფაკულტეტის ბოლო კურსზე (სტატისტიკურად სანდო განსხვავებით). ეს იმის მაჩვენებელია, რომ ენის დაუფლებასთან ერთად, მშობლიური და უცხო ენის სიტყვათა მნიშვნელობები ერთმანეთს დასცილდნენ.

ჩ. ოზგუდის მოდელის ეს ერთგვარი შეზღუდულობა - მხოლოდ სემანტიკური ერთეულების გათვალისწინება - იმთავითვე გახდა კრიტიკის ობიექტი. მომდევნო კვლევებში, განსაკუთრებით ლეონ იაკობოვიცის შრომებში, დიქტომიური მოდელი გავრცელდა ენობრივი ფუნქციონის სხვა სფეროებზეც: ფონეტიკურსა და გრამატიკულზე.

ორი ტიპის ბილინგვიზმის ჩამოყალიბება უკავშირდებოდა ენების დაუფლების გენეზისს: შერეული სამეტყველო ურთიერთობის შემთხვევაში (როცა ურთიერთობა წარმოებს ორ ენაზე შერეულად) იქმნება შეთავსებული ბილინგვიზმი, ხოლო თუ ინდივიდი ორ ენას ეუფლება განსხვავებულ ემოციურ და კულტურულ კონტექსტში - მიიღება კოორდინირებული ბილინგვიზმი.

ჩ. ოზგუდის მოდელის მეორე ნაკლს მისი სტატიკურობა წარმოადგენს. ჩვენი აზრით, მეორე ენის დაუფლების პროცესში ინდივიდი გარკვეული კონტინუუმის ფარგლებში მოძრაობს, რომლის ერთ ბოლოში - შეთავსებული, ხოლო მეორეში - კოორდინირებული ბილინგვიზმია. საინტერესოდ მიგვაჩნია მ. ალბერტის და ლ. ობლერის მოსაზრება (ორენოვანი ტვინი, 1978), რომლებიც “მიმზიდველად” მიიჩნევენ ნაწილობრივ შეთავსებული, ნაწილობრივ კოორდინირებული სისტემის დაშვებას, რადგანაც ის საშუალებას გვაძლევს თვალყური მივადევნოთ, თუ რა ხდება ბილინგვიზმის სამეტყველო პროცესში. ავტორებს მიაჩნიათ, რომ ნებისმიერ ასაკში მეორე ენის დაუფლება არ გულისხმობს იმავე საფეხურების გავლას, როგორც ეს ხდება მშობლიური ენის დაუფლების დროს და, ამავე დროს, არსებობს რაღაც უნივერსალური, რაც ახასიათებს ყველა ენობრივ სისტემას.

ჩვენი აზრით, ბილინგვიზმის განვითარება სხვადასხვა მიმართულებით შეიძლება მოხდეს. თუ ბავშვი თავიდან ეუფლება ორ ენას განსხვავებულ სოციალურ კონტექსტში და მას უყალიბდება კოორდინირებული სისტემა. ასაკთან ერთად და ფორმალური სწავლების პროცესში მას დასჭირდება ორი ენის ლინგვისტური ერთეულების ურთიერთშედარება, ე.ი. შემოვა შეთავსებულობის ელემენტები. შეძლება ვივარაუდოთ საწინააღმდეგო გზაც: სწავლების პროცესში კონტექსტები შორდება ერთმანეთს: ოჯახში ერთი ენაა, სკოლაში - მეორე. შედეგად, თანდათანობით ძლიერდება ამ ენობრივი სისტემების კოორდინირების



მომენტი. ეფექტურობის თვალსაზრისით, ზეპირი მეტყველების თავისუფალი ფლობისთვის კოორდინირებული მოდელი უპირატესია, ტექსტის ანალიზისათვის, თარგმნის და გრამატიკული სავარჯიშოების შესასრულებლად და ლექსიკური ნიუანსების გაცნობიერებისათვის – შეთავსებული მოდელი.

ბილინგვიზმის დინამიკის თავისებურებებს ასახავს ბეიკერის მიერ ჩამოყალიბებული ბილინგვიური განათლების ორგვარი “ფილოსოფია” (1993): შენარჩუნებისა (maintenance) და ტრანზიტულობის (transitional). შენარჩუნების ფილოსოფია უზრუნველყოფს მეორე ენის განვითარებას, გამდიდრებას მშობლიური ენის დარღვევის გარეშე და, როგორც ასეთი, განაპირობებს **ადიტიური ბილინგვიზმის** ჩამოყალიბებას. იგი გულისხმობს მეორე ენის უნარ-ჩვევების დამატებას ინდივიდის ლინგვისტურ რეპერტუარში ისეთ კონტექსტში, როდესაც ორივე ენა და კულტურა თანაბრად გამოიყენება.

ტრანზიტული ფილოსოფია იძლევა სახლის ენის განვითარებისა და გაძლიერების შესაძლებლობას მხოლოდ იმისათვის, რომ ის გახდეს სასწავლო საგნების დაუფლების საშუალება. სახლის ენა არ არის აქცენტირებული და დომინანტური ხდება ქვეყნის ენა და კულტურა.

ბილინგვიზმის თანამედროვე მოდელების განხილვისას სიტუაციური და კონტექსტის ფაქტორის გათვალისწინება აუცილებელია. სწორედ ამიტომ ბილინგვიზმის თანამედროვე კვლევები მას განიხილავენ ბიკულტურალიზმთან მიმართებით. ეს მოდელები აღწერენ გავლენებს ფსიქიკურ პროცესებზე, სოციალურ გამოცდილებაზე, ინდივიდუალურ ცვლილებებზე, ასევე იმ ფსიქოლოგიურ სირთულეებს, რომლებიც ბიკულტურალიზმის თითოეულ მოდელს ახლავს:

1. **ასიმილაციური მოდელი** გულისხმობს იმას, რომ პიროვნება კარგავს ეროვნულ იდენტობას და იძენს ახალს. ასიმილაციის ეს პროცესი საკმაოდ რთულად მიმდინარეობს. პიროვნება ორმხრივი დაწოლის ქვეშ იმყოფება, მას მხარდაჭერა ორივე მხრიდან აკლია: ერთი მხრივ, მას ჩაგრავს უმრავლესობა, მეორე მხრივ, უნდობლობას უცხადებს საკუთარი კულტურის ხალხი. ახალ კულტურაში შესვლისა და ძველის დატოვებასთან დაკავშირებით ადამიანები ძლიერ სტრესს განიცდიან. ხდება პიროვნების მარგინალიზაცია, რის გამოც მათ უყალიბდებათ დაბალი თვითშეფასება, დეზორიენტირებულნი არიან, ექმნებათ ემოციური სირთულეები.
2. **აკულტურაციული მოდელი** გარკვეულად ჰგავს პირველ მოდელს იმ თვალსაზრისით, რომ ორივე შემთხვევაში დომინანტური ხდება უმრავლესობის კულტურა, მაგრამ განსხვავდება იმით, რომ პიროვნება არ კარგავს საკუთარ იდენტობას. გამოკვლევები ადასტურებენ, რომ აკულტურაცია საკმაოდ სტრესული გამოცდილება შეიძლება აღმოჩნდეს ადამიანისთვის, მას შეიძლება მეორეხარისხოვანი მოქალაქის განცდა გაუჩნდეს.
3. **ალტერნაციული მოდელი** არ გულისხმობს ორი კულტურის იერარქიულ დამოკიდებულებას. ამ შემთხვევაში პიროვნება ცვლის თავის ქცევას სოციალური კონტექსტის მიხედვით. ეს ეხება ენასაც. ამ მოდელში შემავალ ადამიანებს ახასიათებთ ნაკლები შფოთვა, ვიდრე წინა შემთხვევებში და იგი საუკეთესო მოდელს წარმოადგენს. პიროვნება თავისუფალია აკულტურაციული სტრესისგან.
4. **მულტიკულტურული მოდელი** გულისხმობს ორი ან მეტი კულტურისადმი პლურალისტურ დამოკიდებულებას. მულტიკულტურული საზოგადოება უზრუნველყოფს ყოველი ჯგუფის ეთნიკურ იდენტობას, ავითარებს ტოლერანტობას, ხელს უწყობს ადამიანთა შორის ურთიერთობებს და სხვადასხვა ენების დაუფლებას. ასეთ საზოგადოებაში ბიკულტურალიზმთან დაკავშირებული სტრესები ნაკლებია და ადამიანთა ემოციური კომპეტენტურობა მაღალი.
5. **შერწყმული მოდელი** კულტურათა ურთიერთშერწყმას გულისხმობს, რომლის შედეგადაც იქმნება ახალი კულტურა. იგი განსხვავდება ასიმილაციური და აკულტურაციული მოდელებისაგან, რადგან შესაძლებელია უმცირესობის კულტურის



გავლენა მიღებული, გათვალისწინებული იქნას ასევე კულტურაში. თუ წინა მოდელები მეტ-ნაკლებად შესწავლილია, ეს მოდელი ჯერ კიდევ შესასწავლია.

ისმის კითხვა: ბილინგვიზმის და ბიკულტურალიზმის აღნიშნული მოდელებიდან რეალურად რომელი გვხვდება საქართველოში და რომელს უნდა მიენიჭოს უპირატესობა. პასუხს ამ კითხვაზე გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს მეორე ენის სწავლების პოლიტიკისა და სტრატეგიების განსაზღვრისათვის.

2007-2008 წ.წლებში ჩვენ მიერ ჩატარებული იქნა კვლევა ნახევრადსტრუქტურირებული ინტერვიუს მეთოდის გამოყენებით ბილინგვალ მოსწავლეებთან და მათ მშობლებთან. კვლევის შედეგებმა (თბილისის ქართული სკოლის არაქართველ მოსწავლეებთან) აჩვენა ენების სიტუაციის მიხედვით მკვეთრი დანაწილება - ოჯახში, ძირითადად უფროსი თაობის ნათესავებთან, ისინი იყენებენ ერთ ენას (სომხური, რუსული, თურქული, იტალიური), ხოლო სკოლაში და მეგობრებთან ურთიერთობაში გამოიყენება ქართული ენა. დადგინდა რომ ამ მოსწავლეებს აქვთ კომუნიკაციის უნარ-ჩვევები ორივე ენაზე, მათ მეტყველებაში ნაკლებად ჩანს ენობრივი ინტერფერენციები, თუმცა ემოციურად დატვირთულ სიტუაციებში ზოგჯერ ჩართავენ სიტყვებს სახლის ენიდან. მათ აქვთ მაღალი თვითშეფასება, დადებითი ემოციური დამოკიდებულება და სიამაყე ორი ენის ფლობის გამო: “ბედნიერი ვარ, რომ ვიცი ორი ენა, დედას უხარია რომ ვლაპარაკობ ორ ენაზე, მეგობრებს მოსწონთ, რომ ვესმარები რუსულის გაკეთილებზე” (ქართული სკოლის ბილინგვალ ბავშვი). კმაყოფილებას გამოხატავენ თავიანთი შეილებების ორენოვნების გამო მშობლებიც. ეს მონაცემები თავსდება კლასიკური ტიპოლოგიის კოორდინირებული ბილინგვიზმის კატეგორიაში, ასევე ბიკულტურალიზმის და ბილინგვიზმის ალიტერაციულ მოდელში, სახელდობრ, მოსწავლემ ა) იცის ორივე კულტურის ღირებულებები, ბ) აქვს პოზიტიური ატიტუდი ეროვნული უმრავლესობისა და უმცირესობის მიმართ, გ) აქტიურია ორივე კულტურაში, დ) ორივე ენაზე აქვს კომუნიკაციის უნარ-ჩვევები, ე) ფლობს როლთა რეპერტუარს და ე) გრძნობს ორივე კულტურიდან სოციალურ მხარდაჭერას.

ამავე კვლევით დადასტურდა, რომ სიტუაცია მნიშვნელოვნად განსხვავდება ინგლისში მცხოვრები ბავშვებისაგან, რომელთაც ჰყავთ ქართველი დედეები - ბავშვები, რომლებიც ამეტყველდნენ ქართულად ან სკოლამდელ ასაკში აქტიურად იყენებდნენ ორივე ენას, სკოლაში შესვლის შემდეგ ეწინააღმდეგებიან ოჯახში ქართულის გამოყენებას. ამის მიზეზად ისინი ასახელებენ თანატოლთა ჯგუფთან იდენტიფიკაციას (მაგ. “მე მინდა ვგავდე ჩემს მეგობრებს”). ეს გარემოება ქმნის გარკვეულ დაძაბულობას ოჯახში, მშობელი გრძნობს, რომ ბავშვი კარგავს ქართულ ენას და ასიმილაციის მოდელისკენ მიდის. ვთვლით, რომ ორგვარი იდენტობის შენარჩუნების მიზნით სასურველი იქნებოდა ქართული კულტურის, ისტორიის, ტრადიციების გაცნობა. მშობელმა მკაცრად უნდა დაიცვას ერთი ენის ხმარების პრინცი. ბავშვები მონაწილეობას უნდა იღებდნენ სალაპარაკო ენასთან დაკავშირებული საკითხების განხილვაში. საზგასმული უნდა იქნეს იმ ადამიანის უპირატესობა რომელიც ფლობს ორ ენას.

ამგვარად, ქართულ კულტურაში ბილინგვიზმის გამოვლენილი მოდელები შეიძლება გახდეს ერთის მხრივ, არაქართველთათვის სახელმწიფო ენის ეფექტიანი სწავლების ფსიქოლოგიური საფუძველი, მეორეს მხრივ, ღირებული ინდიკატორი მოზარდის მომავალი ფსიქოლოგიური კეთილდღეობისა და კულტურული იდენტობის შენარჩუნებისთვის.

ბამოყენებული ლიტერატურა:

იმედაძე, ჯაფარიძე, ბრუკსი, კლემერა, 2008 - ნ. იმედაძე, მ.ჯაფარიძე, ფ.ბრუკსი, ე.კლემერა, ბილინგვიზმის ფსიქოლოგიური შედეგები (კროსკულტურული კვლევა)

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges



- საქართველოს მეცნიერებათა აკადემიის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები, ტ. XX, 2008.
- უზნაძე, 1949 - დ. უზნაძე, ენის შინაფორმა, “ფსიქოლოგია”, ტ. მე-4 ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები, 1949.
- აღბერტი, ობლერი, 1978 - Albert M., Obler L., The Bilingual Brain Academic Press N.Y.San Francisco, London, 1978.
- ს. ბეიკერი, 2006 - Baker S., The Psychology of the Language Learner, The Canadian Modern language, Univ.Toronto Press, 2006.
- ბიალისტოკი, 2006 - Bialystok, E., A Theretical Model of Second Language Learning, Journ. of Research in Language Students, 2006.
- ბრუკსი, იმედაძე, კლემერა, ჯაფარიძე, 2007-2008 - Brooks F., Imedadze N. Klemera E. Japaridze M.An exploration of the role of bilingualism in family life from the perspective of children and their prime care givers in too different cultural contexts. PROJECT founded by BRITAIN ACADEMY, 2007_2008
- ერვინი, ოსგუდი, 1954 - Ervin,S. ,Osgood Ch., Second Language Learning and Bilingualism, in Psycho-linguistics, Journ.Abnorm.,Soc.Psychology,49, Baltimore 139-146, 1954.
- გარდნერი, ლამბერტი, 1985 - Gardner R.Lambert W. Language Aptitude, Intelligence and Second Language Achievement, Journal of Educational psychology, 1985, vol 66, N.4, pp.161-189
- იაკობოვიცი, 1968 - Jakobovitz L. Dimensionality of compound - coordinate bilingualism, Journal. of Applied Linguistics 1968 N 3.
- კოლერსი, 1968 - Kolers P., Bilingualizm and Information Processing, Scientific American, 1968, N 3.
- ლამბერტი, 1969 - Lambert W., Psychological Studies of Interdependence of Bilingual two Languages, Ed Puchvel, Los Angelos, 1969.
- ფრომბოისი, 1993 - La Fromboise, Psychological Impact of Bilingualizm: Evidence and Theory Amer. Psychol.BULLETIN, 1993, vol 14s.



შალვა ტაბატაძე

სამოქალაქო ინტეგრაციისა და
ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი, თბილისი, საქართველო

ბილინგვური განათლების პრობლემების ეფექტურობის განმსაზღვრელი ფაქტორები

აბსტრაქტი

საქართველოში 2010 წელს დამტკიცდა მულტილინგვური განათლების პროგრამების დებულება და დაიწყო მულტილინგვური განათლების რეფორმა. სტატია წარმოადგენს ჩატარებული კვლევის შედეგებს, რომლის მიზანი იყო გარკვეულიყო საქართველოში ბილინგვური განათლების პროგრამების განსახორციელებლად არაქართულენოვანი სკოლების მზაობა. კვლევის ფარგლებში შესწავლილ იქნა ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის განმსაზღვრელი მნიშვნელოვანი ფაქტორები, კერძოდ ბილინგვური განათლების პროგრამების ტიპები, ბილინგვური განათლების პროგრამებში მონაწილე სკოლების საკადრო რესურსი, რამდენად წარმოადგენს ბილინგვური განათლება ყველა აქტორის მიერ გაზიარებულ ხედვას და ღირებულებას და მშობელთა და თემის ჩართულობა ბილინგვური განათლების დაგეგმვისა და განხორციელების პროცესში. კვლევის ფარგლებში შევისწავლეთ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროში ქვემო ქართლიდან და სამცხე ჯავახეთიდან წარდგენილი 26-ვე სკოლის ბილინგვური განათლების პროგრამა, განხორციელდა სამცხე-ჯავახეთისა და ქვემო ქართლის არაქართულენოვანი სკოლების დირექტორების და ყველა საგნობრივი ჯგუფის მასწავლებლების გამოკითხვა. კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ საქართველოში დაგეგმილი და მიმდინარე ბილინგვური განათლების პროგრამები წარმოადგენს „სუსტი“ ბილინგვური განათლების პროგრამებს. წარმოდგენილ „ძლიერ“ ისევე როგორც „სუსტ“ ბილინგვური განათლების პროგრამებში სკოლებს არ აქვთ მათ განსახორციელებლად შესაბამისი საკადრო რესურსი, ჩამოყალიბებული მიზანი და ხედვა და „მშობელთა“ და „თემის“ ჩართულობა მცირეა ამ პროცესში, ხოლო პროგრამები არ არის ორიენტირებული ეფექტურობის განმსაზღვრელი ამ ფაქტორების უზრუნველყოფაზე. შესაბამისად, წარმოდგენილი ბილინგვური განათლების პროგრამები ვერ უზრუნველყოფს ბილინგვური განათლების პროგრამების მიზნების მიღწევას. ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის არაქართულენოვანი სკოლების მიერ ბილინგვური განათლების პროგრამების დაგეგმვისას ამოსავალი იყო მხოლოდ არსებული სიტუაცია და საკადრო რესურსი და პროგრამები არ ითვალისწინებს ბილინგვური განათლების სასურველ მიზანს და ამ მიზნის მისაღწევად შესაბამისი ღონისძიებების დაგეგმვას.



შესავალი

ბილინგვური/მულტილინგვური განათლების შესახებ ჩატარებული კვლევების შედეგები ძირითადად პოზიტიურად აფასებენ ბილინგვური სწავლების ეფექტს ბავშვის ენობრივი თუ კოგნიტიური განვითარებისთვის (ბეკერმანი, 2005). გარსია და სკუტნაბ-კანჯასი (1995) გამოყოფენ ბი/მულტილინგვური განათლების რამდენიმე პოზიტიურ ეფექტს: ა) კომპეტენცია ორ ან მეტ ენაში; ბ) განათლების თანაბარი შესაძლებლობები; გ) მულტიკულტურულობა და პოზიტიური დამოკიდებულება როგორც საკუთარი თავის, ასევე განსხვავებული კულტურული ჯგუფების მიმართ. მიუხედავად კვლევების ასეთი პოზიტიური შედეგებისა, ბი/მულტილინგვური განათლების პოლიტიკა რჩება ერთ-ერთ ყველაზე მეტად საკამათო თემად განათლების პოლიტიკაში (ბეკერმანი, 2005), რადგან ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობა დამოკიდებულია როგორც ბილინგვური განათლების პროგრამის სახეობაზე, აგრეთვე სხვადასხვა მნიშვნელოვან ფაქტორზე, რაც გავლენას ახდენს სწავლა-სწავლების პროცესზე. ბილინგვური განათლების ეფექტურობას განაპირობებს ბილინგვური განათლების პროგრამის ტიპი. განასხვავებენ ბილინგვური განათლების „ძლიერ“ და „სუსტ“ პროგრამებს (ბეკერი, 2010). პროგრამები, რომელთა მიზანია მშობლიური ენის უგულვებელყოფა, სუსტი პროგრამების კლასიფიკაციაში ხვდება და განაპირობებენ უმცირესობათა მოსწავლეების აკადემიურ წარუმატებლობას (კუმინსი, 2000ა). აღსანიშნავია, რომ მხოლოდ „ძლიერი“ ან „სუსტი“ პროგრამების არჩევანი არ გახლავთ თავისთავად პროგრამის ეფექტურობის გარანტია. ნებისმიერი პროგრამა შეიძლება იყოს ეფექტური ან პირიქით – არაეფექტური, რადგან ბილინგვური განათლების ეფექტურობის განმსაზღვრელი სხვა მნიშვნელოვანი ფაქტორებიც გასათვალისწინებელია. „ძლიერი“ ბილინგვური განათლების პროგრამების პირობებშიც კი შემდეგი მნიშვნელოვანი ფაქტორებია აუცილებელი ბილინგვური პროგრამების ეფექტურობისთვის: (1) საკადრო რესურსი; (2) თანამშრომლებს შორის გაზიარებული ხედვა, სკოლის მისია და მიზნები; (3) მშობელთა და თემის ჩართულობის ხარისხი.

სტატია წარმოადგენს ჩატარებული კვლევის შედეგებს, რომლის მიზანი იყო გარკვეულიყო საქართველოში ბილინგვური განათლების პროგრამების განსახორციელებლად არაქართულენოვანი სკოლების მზაობა. სტატიის პირველ ნაწილში წარმოდგენილია სკუტნაბ-კანჯასის მიერ ჩამოყალიბებული ბილინგვური განათლების პროგრამების ტიპოლოგია, მეორე ნაწილი დაეთმო ბილინგვური განათლების რეფორმის აღწერას საქართველოში, სტატიის მესამე ნაწილი გააანალიზებს ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის განმსაზღვრელ ფაქტორებს, ხოლო მეოთხე ნაწილში წარმოდგენილი იქნება ჩატარებული კვლევის მეთოდოლოგია, მიღებული შედეგების ანალიზი და რეკომენდაციები, კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე.

კვლევის ფარგლებში შესწავლილ იქნა ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის განმსაზღვრელი მნიშვნელოვანი ფაქტორები, კერძოდ, ბილინგვური განათლების პროგრამების ტიპები, ბილინგვური განათლების პროგრამებში მონაწილე სკოლების საკადრო რესურსი, რამდენად წარმოადგენს ბილინგვური განათლება ყველა აქტორის მიერ გაზიარებულ ხედვას და ღირებულებას და მშობელთა და თემის ჩართულობა ბილინგვური განათლების დაგეგმვისა და განხორციელების პროცესში. კვლევის ფარგლებში შევისწავლეთ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროში ქვემო ქართლიდან და სამცხე ჯავახეთიდან წარდგენილი 26-ვე სკოლის ბილინგვური განათლების პროგრამა; განხორციელდა სამცხე-ჯავახეთისა და ქვემო ქართლის არაქართულენოვანი სკოლების ღირებულებების და ყველა საგნობრივი ჯგუფის მასწავლებლების გამოკითხვა. კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ საქართველოში დაგეგმილი და მიმდინარე ბილინგვური განათლების პროგრამები წარმოადგენს „სუსტი“ ბილინგვური განათლების პროგრამებს. წარმოდგენილ „ძლიერ“, ისევე, როგორც „სუსტ“ ბილინგვური განათლების პროგრამებში სკოლებს არ აქვთ მათ განსახორციელებლად შესაბამისი საკადრო რესურსი,

**სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები**
**Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges**



ჩამოყალიბებული მიზანი და ხედვა და „მშობელთა“ და „თემის“ ჩართულობა მცირეა ამ პროცესში, ხოლო პროგრამები არ არის ორიენტირებული ეფექტურობის განმსაზღვრელი ამ ფაქტორების უზრუნველყოფაზე. შესაბამისად, წარმოდგენილი ბილინგვური განათლების პროგრამები ვერ უზრუნველყოფს ბილინგვური განათლების პროგრამების მიზნების მიღწევას. ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის არაქართულენოვანი სკოლების მიერ ბილინგვური განათლების პროგრამების დაგეგმვისას ამოსავალი იყო მხოლოდ არსებული სიტუაცია და საკადრო რესურსი და პროგრამები არ ითვალისწინებს ბილინგვური განათლების სასურველ მიზანს და ამ მიზნის მისაღწევად შესაბამისი ღონისძიებების დაგეგმვას.

ბილინგვური განათლების ტიპოლოგია

ბილინგვური განათლების პროგრამები დაყოფილია „სუსტ“ და „ძლიერ“ ბილინგვური განათლების პროგრამებად. ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობაზე არაერთი ფაქტორი ახდენს გავლენას. მიუხედავად ამისა, ამ სხვადასხვა ფაქტორების კონტროლის შედეგად დადგენილია „ძლიერი“ ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობა, როგორც ენის ათვისების, აგრეთვე სხვადასხვა საგნისა და კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით (ბეიკერი, 2006). ბილინგვური განათლების ტიპოლოგია ნათელ სურათს იძლევა მისი მრავალმხრივობის შესახებ. სკუტნაბ-კანჯასმა გამოყო ბილინგვური განათლების 10 ტიპი, რომლებიც გავრცელებულია მსოფლიოში:

ბილინგვური მოსწავლეთა მონოლინგვური განათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
სუბმერსია (სტრუქტურირებული იმერსია)	ლინგვისტური უმცირესობა	უმრავლესობის ენა	ასიმილაცია / შემამცირებელი კონტექსტი	მონოლინგვიზმი
სუბმერსია საკომპენსაციო გაკვეთილებთან ერთად	ლინგვისტური უმცირესობა	უმრავლესობის ენა მეორე ენის გაკვეთილებით	ასიმილაცია / შემამცირებელი კონტექსტი	მონოლინგვიზმი
სეგრეგაციული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენა (ძალდატანებით არჩევანის გარეშე)	აპარტიდი	მონოლინგვიზმი
ბილინგვური მოსწავლეთა სუსტი ბილინგვური განათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
ტრანზიტული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენიდან ხდება უმრავლესობის ენაზე გადასვლა	ასიმილაცია / შემამცირებელი კონტექსტი	შედარებითი მონოლინგვიზმი
ძირითადი / უცხო ენის სწავლებით	ლინგვისტური უმრავლესობა	უმრავლესობის ენა, ისწავლება მეორე ან უცხო	შეზღუდული კონტექსტი	შეზღუდული ბილინგვიზმი

**სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები**
**Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges**



		ენა		
სეპარატისტული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენა (არჩევანის გარეშე)	ავტონომია	შეზღუდული ბილინგვიზმი
ბილინგვალური მოსწავლეთა კლიერი ბილინგვური განათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
იმერსია	ლინგვისტური უმრავლესობა	ორ ენაზე სწავლება, მეორე ენაზე სწავლების განსაკუთრებული აქცენტით საწყის ეტაპზე	პლურალიზმი, გამამდიდრებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება
უმცირესობათა ენის შენარჩუნების პროგრამა	ლინგვისტური უმცირესობა	ორ ენაზე, მშობლიურ ენაზე სწავლების აქცენტით საწყის ეტაპზე	ენის შენარჩუნება, პლურალიზმი, გამამდიდრებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება
დუალური ბილინგვური განათლება	შერეული კლასი / ლინგვისტური უმრავლესობა და ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის და უმრავლესობის ენა	ენის შენარჩუნება, პლურალიზმი, გამამდიდრებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება
უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური პროგრამა	ლინგვისტური უმრავლესობა	უმრავლესობის ორი ენა, პლურალიზმი	ენის შენარჩუნება და ორმაგი წიგნიერება, გამამდიდრებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი

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

სუბმერსია

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

სუბმერსია კომპენსაციის გაკვეთილებთან ერთად

სუბმერსიის სახეობაა, რომელშიც უმცირესობის წარმომადგენელ მოსწავლეებს ყოველდღიურად უტარდებათ უმრავლესობის ენის გაკვეთილები და/ან ორგანიზებული აქვთ სპეციალური გაკვეთილები, რომელთა სწავლების საგნის შინაარსს მეორედ მოუთხრობენ მარტივი ენით. ეს მოდელი საჭიროა, რათა უმცირესობათა წარმომადგენელი ბავშვები არ ჩამორჩნენ პროგრამას და უმრავლესობის წარმომადგენელ ბავშვებს გაუთანაბრდნენ ენის ცოდნაში.

სებრეპაციული



სახელმწიფო პოლიტიკაა, რომელიც მიზნად ისახავს სკოლაში სწავლებას მხოლოდ უმცირესობის ენაზე. ოფიციალური ენის ცოდნის უკმარისობის გამო ასეთ სკოლების კურსდამთავრებულებს არ აქვთ შესაძლებლობა არც სწავლის გაგრძელებისა და არც კონკურენტუნარიანები არიან სამუშაო ბაზარზე. სეგრეგაციული მოდელის დროს არ არსებობს არჩევანის საშუალება, ანუ უმცირესობის მოსწავლეებს არ აქვთ საშუალება შეისწავლონ უმრავლესობის ენა ან ისწავლონ სეგრეგაციულიდან განსხვავებული პროგრამის სკოლაში. ეს მოდელი წარმოადგენს სახელმწიფოს მიზანმიმართულ პოლიტიკას, როდესაც სურთ, უმცირესობათა წარმომადგენლები ჰყავდეთ დაქვემდებარებულ მდგომარეობაში და განათლების გზით არ მოხდეს მათი სოციალური მობილობა.

გარდამავალი ბილინგვური განათლება

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

გამოყოფენ ტრანზიტული ბილინგვური განათლების ორ ტიპს: ადრეული და გვიანი გასვლის (რამირესი და მერინო, 1990 ნანახია ბეკერი, 2006). ადრეული გასვლის გარდამავალი ბილინგვური განათლების პროგრამა გულისხმობს, რომ მშობლიური ენის სწავლების ენად გამოიყენება ხდება მხოლოდ 2 სასწავლო წლის განმავლობაში. გვიანი გასვლის გარდამავალი ბილინგვური განათლების პროგრამა კი გულისხმობს, რომ მეექვსე კლასამდე საგნების 40% ისწავლება მოსწავლეთა მშობლიურ ენაზე (ბეიკერი, 2006).

ამ მოდელის მიზანია მეორე ენის ცოდნის ათვისების გაზრდა, სხვა საგნების ათვისების პროცესის გაზრდის გარეშე.

ძირითადი/ უცხო ენის სწავლებით

აღნიშნულ პროგრამაში მოსწავლეები არიან უმრავლესობის წარმომადგენლები და ამ სკოლებში სწავლების ენა მათი მშობლიური ანუ უმრავლესობის ენაა. ამ სკოლებში ისწავლება მხოლოდ ერთი უცხო ენა, როგორც საგანი, სხვა საგნების მსგავსად. ეს მიდგომა აბსოლუტურად განსხვავდება მიდგომისგან, როცა საგანი ისწავლება ამა თუ იმ ენის საშუალებით.

სეპარატისტული

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

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



იმერსია

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

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

ბილინგვური განათლება უმცირესობის ენის შესანარჩუნებლად

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

ღუაღური (ორენოვანი) ბილინგვური განათლება

პროგრამა შეიქმნა, რათა უმრავლესობის და უმცირესობის წარმომადგენელ ბავშვებს ერთ სკოლაში შეეძლოთ სწავლა. მოდელის მიზანია, სკოლის ბავშვების ორივე ჯგუფს საკმარისად კარგ დონაზე შეასწავლონ ორი ენა, ასევე, ერთმანეთის და მეორე ხალხის კულტურის მიმართ პატივისცემა აღიზარდოს მათში. მოსწავლეები ენასა და სხვა ერის კულტურისადმი პოზიტიურ დამოკიდებულებას ითვისებენ არა მხოლოდ სწავლის პროცესში, არამედ ერთმანეთთან ურთიერთობის დროსაც.

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

უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური პროგრამა



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

ბილინგვური განათლების რეფორმა საქართველოში

2010 წლის 20 აგვისტოს საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ დამტკიცდა მულტილინგვური განათლების პროგრამების დებულება. საქართველოსთვის მულტილინგვური განათლების პროგრამების დამტკიცება და ფორმულირება არ ყოფილა ერთდღიანი მოვლენა, არამედ გახლდათ 6-8 წლის განმავლობაში ადგილობრივი და საერთაშორისო ექსპერტებისა და ორგანიზაციების საქმიანობის შედეგი.

სხვა პოსტსაბჭოური ქვეყნების მსგავსად, პროცესი დაიწყო რამდენიმე მიდგომის შემუშავებით, რომლებიც სახელმწიფო ენის ათვისებისაკენ იყო მიმართული, ასევე, განხორციელდა მასალების შემუშავება და ქართულის, როგორც მეორე ენის მასწავლებელთათვის ტრენინგების ჩატარება (გრიგულე, 2010). ეს პროცესები გაგრძელდა ენობრივი მდგომარეობის გაანალიზებით, ასევე უმცირესობათა განათლების სხვადასხვა მოდელის პილოტირებითა და ენობრივი პოლიტიკის ფორმულირებით.

ბოლო წლების განმავლობაში განხორციელდა მულტილინგვური განათლების განსხვავებული ტიპების გამოცდა, პილოტირება და საქართველოს მდგომარეობისათვის მორგება. მულტილინგვური განათლების პროგრამა (განხორციელდა შვეიცარიული არასამთავრობო ორგანიზაცია „CIMERA“-ს მიერ ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა უმაღლესი კომისრის ოფისის ფინანსური მხარდაჭერით), რომელიც მიმდინარეობდა ორი სასწავლო წლის განმავლობაში (2006-2008) ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის 12 სკოლაში (გრიგულე, 2010). ამასთანავე, 2008 წელს საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროში ეუთოს მხარდაჭერით შემუშავდა პოლიტიკის დოკუმენტი და სამოქმედო გეგმა (2009-2014) „ეროვნულ უმცირესობათა ინტეგრაცია მულტილინგვური განათლების საშუალებით“. სამოქმედო გეგმის შესაბამისად, 2009 წლის 31 მარტს, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანებით, დამტკიცდა „მულტილინგვური სწავლების ხელშეწყობის პროგრამა“.

აღნიშნული ღონისძიებების ერთობლიობამ განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მისცა საფუძველი, რათა დაეწყო ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელება. არაქართულენოვან სკოლებში. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ შეთავაზებული შემდეგი პროგრამებიდან შეეძლოთ არჩევანის გაკეთება არაქართულენოვან სკოლებს:

მშობლიური ენის მხარდაჭერის მულტილინგვური განათლების პროგრამა - ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული საგნებისა და საგანთა ჯგუფების სწავლება მიმდინარეობს სახელმწიფო ენაზე, მშობლიური ენა ისწავლება, როგორც საგანი მაქსიმალური საათობრივი დატვირთვით.

ტრანზიტული/გარდამავალი მულტილინგვური განათლების პროგრამა - სწავლება მიმდინარეობს როგორც სახელმწიფო, ასევე მშობლიურ ენაზე, თუმცა სახელმწიფო ენაზე სასწავლო საგნების შესწავლა თანდათანობით მატულობს და ეტაპობრივად ხდება სახელმწიფო ენაზე გადასვლა. აღნიშნული პროგრამა წარმოადგენს სკუტნაბ-კანჯასის მიერ განსაზღვრული პროგრამის – ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამის ზუსტ ანალოგს, რომელიც “სუსტ” პროგრამებს განეკუთვნება.

განმავითარებელი მულტილინგვური განათლების პროგრამა - ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული საგნებისა და საგანთა ჯგუფების სწავლება მიმდინარეობს



თანაბრად, როგორც სახელმწიფო, ასევე მშობლიურ ენაზე (მაგ: 50/50%) და მიიღწევა თანაბრად მაღალი ენობრივი კომპეტენცია, როგორც სახელმწიფო, აგრეთვე მშობლიურ ენაში; აღნიშნული პროგრამაც წარმოადგენს სკუტნაბ-კანჯასის მიერ განსაზღვრულ პროგრამის – განმავითარებელი ბილინგვური განათლების პროგრამის ზუსტ ანალოგს, რომელიც “ძლიერი” პროგრამებს განეკუთვნება

სახელმწიფო ენის მხარდაჭერის მულტილინგვური განათლების პროგრამა - ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული საგნებისა და საგანთა ჯგუფების სწავლება მიმდინარეობს უმცირესობათა მშობლიური ენაზე, სახელმწიფო ენა ისწავლება, როგორც საგანი, გაძლიერებულად, მაქსიმალური საათობრივი დატვირთვით. აღნიშნული პროგრამა წარმოადგენს ბილინგვური განათლების ტიპოლოგიაში უმცირესობათა ენის შენარჩუნების “ძლიერ” ბილინგვური განათლების პროგრამის ანალოგს, თუმცა საქართველოს კონტექსტში ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტური განსახლების რეგიონებში, ამ პროგრამის ეფექტი საეჭვოა, რაზეც ქვემო გვექნება მსჯელობა

ორმაგი ენობრივი იმერსიის მულტილინგვური განათლების პროგრამა - ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული საგნებისა და საგანთა ჯგუფების სწავლება მიმდინარეობს თანაბრად როგორც სახელმწიფო, აგრეთვე არასახელმწიფო ენაზე. მოსწავლეთა კონტინგენტი თანაბრადაა გადანაწილებული და მოიცავს როგორც ქართულენოვან, აგრეთვე არაქართულენოვან მოსწავლეებს. აღნიშნული პროგრამა წარმოადგენს დუალური ბილინგვური განათლების “ძლიერი” პროგრამის ზუსტ ანალოგს

შერეული მულტილინგვური განათლების პროგრამა - ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული საგნებისა და საგანთა ჯგუფების სწავლება მიმდინარეობს არასახელმწიფო და არამშობლიურ ენაზე, სახელმწიფო ენა ისწავლება, როგორც საგანი, გაძლიერებულად მაქსიმალური საათობრივი დატვირთვით, ეტაპობრივად ხდება ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული საგნების ან საგანთა ჯგუფების სახელმწიფო ენაზეც ან სახელმწიფო და მშობლიურ ენებზეც სწავლებაზე. აღნიშნული პროგრამა სპეციფიკურია საქართველოსთვის და ძირითადად, გულისხმობს რუსულენოვანი სკოლების ბილინგვურ/მულტილინგვურ სკოლებად ტრანსფორმაციის მოდელს.

ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ 2010 წლის 20 აგვისტოს დამტკიცებული დებულების შესაბამისად, სკოლებს უფლება აქვთ, დამოუკიდებლად შეიმუშაონ ბილინგვური განათლების პროგრამა, რომელიც, შესაძლებელია, ასახული არ არის დებულებაში, თუმცა ეს პროგრამა ექვემდებარება საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ სავალდებულოდ დამტკიცებას.

2010 წლის 15 დეკემბერს ცვლილებები შევიდა კანონში „ზოგადი განათლების შესახებ“. აღნიშნული ცვლილებებით, უკვე კანონშივე აისახა და მეორე მუხლს დაემატა ქვეპუნქტი, რომლის შესაბამისად, მულტილინგვური განათლება არის „... განათლება, რომლის მიზანია სხვადასხვა ენაში მოსწავლეების ენობრივ კომპეტენციათა განვითარება-გადრმავება. იგი გულისხმობს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში იმგვარი სწავლების ორგანიზებას, რომელიც გაზრდის აღნიშნული ენების შესწავლისა და გამოყენების ქმედითობას“ (ზოგადი განათლების შესახებ კანონი, 2005). იმავე ცვლილებების შესაბამისად, მულტილინგვური განათლების პროგრამების „მულტილინგვური განათლების განვითარება და მისი დანერგვის ხელშეწყობა“ შევიდა ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის ფუნქციებში. ამავე ცვლილებების შესაბამისად, ეროვნული სასწავლო გეგმების საგანთა და საგნობრივი ჯგუფების ჩამონათვალი შეიცვალა, მათ შორის საგნებს – ქართული ენა და ლიტერატურა და აფხაზური ენა და ლიტერატურა და ეწოდა „სახელმწიფო ენა“. ამავე ცვლილებით, კიდევ ერთხელ დადასტურდა 2005 წელს გაცხადებული პოლიტიკა, რომ არაქართულენოვან სკოლებში სახელმწიფო ენისა და საზოგადოებრივი მეცნიერებების სწავლება განხორციელდება მხოლოდ სახელმწიფო ენაზე.

2011 წელს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს პოლიტიკა აღნიშნული მიმართულებით უფრო აქტიური გახდა, მიიღო უფრო გლობალური და ფართომასშტაბიანი სახე და ჩამოყალიბდა პროგრამის “ქართული ენა მომავალი წარმატებისათვის” სახით. აღნიშნული პროგრამის მიზანია ისეთი დონისძიებების გატარება, რომლებიც ხელს



შეუწევოს საქართველოს მოქალაქე ეთნიკური უმცირესობების სახელმწიფო ენის ცოდნის გაუმჯობესებას. პროგრამის ფარგლებში განხორციელებული ღონისძიებები მიმართული იქნება ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების გაუმჯობესებაზე ორიენტირებული პროექტების შემუშავებასა და განხორციელებაზე. პროგრამის ფარგლებში დაგეგმილია: (ა) ქართული ენის სახლების რაოდენობის და ეფექტურობის ზრდა; (ბ) მასწავლებელთა ტრენინგები; (გ) მულტილინგვური სწავლება ყველა არაქართულენოვან სკოლაში; (დ) ქართულის, როგორც მეორე ენის სასწავლო მასალების შექმნა; (ე) საზაფხულო ბანაკების ორგანიზება; (ვ) ბილინგვური სკოლამდელი განათლების ცენტრების გახსნა და ფუნქციონირება; (ზ) მოსწავლეთა გაცვლითი პროგრამების ორგანიზება; (თ) სკოლების დამძობილების პროგრამის, კონკურსების და სხვა ღონისძიებების განხორციელება; (ი) პედაგოგების გაგზავნა არაქართულენოვან სკოლებში; (კ) დოქტორანტების გაგზავნა არაქართულენოვან სკოლებში სწავლებისა და კვლევის მიზნით (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2011). მნიშვნელოვანია, რომ აღნიშნული პროგრამა ყველაზე ფართომასშტაბიანი და ბილინგვური განათლება მისი მხოლოდ ერთ-ერთი კომპონენტია და იგი განიხილება სახელმწიფო ენის სწავლების ჭრილში.

ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის ბანმსაზღვრელი ფაქტორები

კოლინ ბეიკერი თავის სახელმძღვანელოში „ბილინგვიზმისა და ბილინგვური განათლების საფუძვლები“ გამოყოფს ოთხ სხვადასხვა მიმართებას ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის განსაზღვრელად (ბეიკერი, 2010). ბეიკერის აზრით, ბილინგვური განათლების ეფექტურობის განხილვა შესაძლებელია, მოხდეს ინდივიდუალური მოსწავლეს დონეზე, რადგან ერთსა და იმავე კლასში ბილინგვური განათლების პროგრამას შეიძლება სხვადასხვა ეფექტი ჰქონდეს სხვადასხვა მოსწავლეზე. ბეიკერის მიხედვით, ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობა შეიძლება განვიხილოთ მთლიანი კლასის თვალსაზრისით. ანუ, ერთსა და იმავე სკოლაში ანალოგიური ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობა განსხვავებული შეიძლება აღმოჩნდეს სხვადასხვა კლასისთვის. მესამე მიმართება, რომელსაც გამოყოფს ბეიკერი, გახლავთ ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის განხილვა სკოლის დონეზე. შესაძლებელია, სხვადასხვა სკოლას განსხვავებული შედეგები ჰქონდეთ, მიუხედავად იმისა, რომ ახორციელებენ ერთსა და იმავე ბილინგვური განათლების პროგრამას და, ამასთანავე, მათი მოსწავლეთა მახასიათებლებიც ერთნაირია. ბეიკერის მიერ გამოყოფილი მეოთხე მიმართება გულისხმობს, რომ ბილინგვური განათლების პროგრამის ტიპი განსაზღვრავს ბილინგვური განათლების ეფექტურობას.

ბილინგვური განათლების ეფექტურობას განაპირობებს ბილინგვური განათლების პროგრამის ტიპი. ბილინგვური განათლების „სუსტი“ და „ძლიერი“ პროგრამები. მოსწავლეთა აკადემიური ჩამორჩენის განხილვისას მნიშვნელოვანია, რა ტიპის პროგრამით სწავლობს მოსწავლე სკოლაში. პროგრამები, რომელთა მიზანიცაა მშობლიური ენის უგულებელყოფა, განაპირობებენ უმცირესობათა მოსწავლეების აკადემიურ წარუმატებლობას (კუმინსი, 2000ა). აღსანიშნავია, რომ მხოლოდ „ძლიერი“ ან „სუსტი“ პროგრამების არჩევანი არ გახლავთ თავისთავად პროგრამის ეფექტურობის გარანტია. ნებისმიერი პროგრამა შეიძლება იყოს ეფექტური ან პირიქით – არაეფექტური, რადგან ბილინგვური განათლების ეფექტურობის განმსაზღვრელი სხვა მნიშვნელოვანი ფაქტორებიც გასათვალისწინებელი. „ძლიერი“ ბილინგვური განათლების პროგრამების პირობებშიც კი შემდეგი მნიშვნელოვანი ფაქტორებია აუცილებელი ბილინგვური პროგრამების



ეფექტურობისთვის: (1) საკადრო რესურსი; (ბ) თანამშრომლებს შორის გაზიარებული ხედვა, სკოლის მისია და მიზნები; (გ) მშობელთა და თემის ჩართულობის ხარისხი.

საკადრო რესურსი: კვალიფიციური კადრები არის ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის განმსაზღვრელი ფაქტორი (ვარგჰესე, 2004). საკადრო რესურსის თვალსაზრისით მნიშვნელოვანია, როგორც სკოლის ადმინისტრაციის მომზადებულობის ხარისხი, აგრეთვე მაღალპროფესიონალი პედაგოგები. ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობისას ხელმძღვანელის უნარების ანალიზს თუ მიმოვიხილავთ 3 მნიშვნელოვანი ფაქტორი შეიძლება გამოვყოთ: (ა) სკოლის ხელმძღვანელებმა უნდა იცოდნენ სასწავლო მიდგომები, სტრატეგიები. ისინი უნდა იყვნენ ამ მიმართულებით საკუთარ მასწავლებლებზე უკეთესად მომზადებულნი და უნდა შეეძლოთ ამ ცოდნის მასწავლებლებისთვის მიწოდება (შაუ, 2003). (ბ) ამასთანავე, სკოლის ხელმძღვანელებს უნდა გააჩნდეთ ლიდერის ყველა თვისება. მათ უნდა შეძლონ, ზუსტად ჩამოაყალიბონ და განსაზღვრონ ბილინგვური სწავლების რა პროგრამას და მოდელს აირჩიეს სკოლა, ჩამოაყალიბოს სკოლის მისია და შეიმუშაოს მისი განხორციელების სტრატეგიული გეგმა სკოლის სამეურვეო საბჭოსთან ერთად. (გ) უნდა ჰქონდეთ მართვისა და ადმინისტრირების უნარები. სკოლის ხელმძღვანელებს უნდა შეეძლოთ, ერთი მხრივ, თავიანთი თანამშრომლების წახალისება, მოტივირება, აღტაცება და აღფრთოვანება და, მეორე მხრივ, უნდა შეეძლოთ მოიძიონ სახსრები, მობილიზება გაუწიონ ადამიანურ, ფინანსურ და მატერიალურ რესურსებს (მონტეცელი და კორტეზი, 2002). საკადრო რესურსის მეორე მნიშვნელოვანი და გადამწყვეტი კომპონენტია კვალიფიციური მასწავლებლების არსებობა. შესაბამისად, მასწავლებელთა ტრენინგსა და პროფესიულ განვითარებას უდიდესი როლი ენიჭება. დაბალი კვალიფიციაციის მასწავლებელი ბილინგვური განათლების სერიოზულ საფრთხეს წარმოადგენს. ბილინგვური პროგრამების პედაგოგებმა უნდა იცოდნენ სწავლების სათანადო სტრატეგიები, გააჩნდეთ სასწავლო რესურსი, პოზიტიური დამოკიდებულებები ჰქონდეთ უმცირესობათა მოსწავლეებისადმი (ბენსონი, 2004). როგორც ბენსონი აღნიშნავს, ბილინგვური პროგრამის მასწავლებელი უნდა იყოს „პედაგოგი, ლინგვისტი, შემოქმედი, ინოვაციური აზროვნების მქონე, მაღალი ინტერკულტურული მგრძობელობის მქონე და, ამასთანავე, პოზიტიური დამოკიდებულებები უნდა ჰქონდეს ბილინგვური განათლების პროგრამების მიმართ“ – ბენსონი, 2004, გვ. 207-8). ბილინგვური პროგრამის მასწავლებელი აქტიურად უნდა იყოს ჩართული კლასგარეშე აქტივობებში, მოსწავლეთა მშობლებთან და თემთან ურთიერთობებში, ამასთანავე სასურველია ბილინგვური პროგრამის მასწავლებელი იყოს ბილინგვალი, ანუ მაგალითს წარმოადგენდეს მოსწავლეთათვის.

თანამშრომლებს შორის გაზიარებული ხედვა, მისია და მიზნები: ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობისთვის მნიშვნელოვანია, რომ სკოლას ჩამოყალიბებული ჰქონდეს სკოლის მისია ბილინგვურ განათლებასთან მიმართებით და ამ მისიის განსახორციელებელი სტრატეგიული გეგმა. ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობისთვის გადამწყვეტია სკოლის ადმინისტრაცია, მასწავლებლები და ყველა პერსონალი იზიარებდეს სკოლის მისიას და ჰქონდეს პოზიტიური დამოკიდებულებები ბილინგვური განათლების პროგრამებისადმი.

„მშობელთა ჩართულობა“ მნიშვნელოვანი კომპონენტია ეთნიკური უმცირესობების განათლებასთან დაკავშირებული პროგრამების წარმატებისათვის (პერნა და სვეილი, 2000). მშობლებს, ერთის მხრივ ძალიან დიდი გავლენა გააჩნიათ ბილინგვური განათლების პოლიტიკისადმი პოზიტიური ან ნეგატიური კლიმატის შესაქმნელად და შეუძლიათ უზრუნველყონ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეთა მზობა მულტილინგვური სწავლების პროცესისადმი (ტაბატაძე, 2008). შესაბამისად, მშობლები მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენენ მულტილინგვური / ბილინგვური განათლების პროგრამების განსახორციელებლად. ბილინგვური განათლების პროგრამაში ჩართული მშობელი მნიშვნელოვანი ფაქტორია განათლების ხარისხის უზრუნველსაყოფად, რადგან ვერანაირი ხარისხის მართვისა და ინსპექტირების მექანიზმი ვერ იმუშავებს იმაზე ეფექტურად, როგორც ეს შეუძლია ბილინგვური პროგრამების ეფექტურობით დაინტერესებულ მშობელს. მეორე მხრივ, მშობლების განათლება და ჩართულობა



სოციალური ღირებულებაა, რომელიც მნიშვნელოვანია ეთნიკური უმცირესობებისათვის არა მარტო განათლების სფეროში, არამედ მომავალში წარმატებისათვის (კერნა და ტიტუსი, 2005). ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამები, რომლებშიც მშობელთა ჩართულობა მაღალია, იძლევა იმის პირობას, რომ იმ მოსწავლეთა დაბალი მოსწრების პრობლემა, რომლებიც სახელმწიფო ენის არასაკმარისი ფლობით არის გამოწვეული, წარმატებით გადაიჭრება (ტაბატაძე, 2008).

კვლევის მეთოდოლოგია

აღნიშნული კვლევის მიზანი იყო საქართველოში ბილინგვური განათლების პროგრამების განსახორციელებლად არაქართულენოვანი სკოლების მზაობის შეფასება. ანუ, კვლევის ფარგლებში შესწავლილი იქნა არსებული ბილინგვური განათლების პროგრამები, სკოლების საკადრო რესურსი, გაზიარებული ხედვა, მშობელთა და თემის ჩართულობა, რათა შესაძლებელი გამხდარიყო შეგვეფასებინა, თუ რამდენად არიან მზად სკოლები, განახორციელონ ბილინგვური განათლების ისეთი პროგრამები, რომლებიც უზრუნველყოფს მოსწავლეებში ბილინგვიზმის განვითარებას, მაღალ აკადემიურ მოსწრებას, ჯანსაღი დამოკიდებულებებისა და სოციალური ინტეგრაციისთვის საჭირო უნარების განვითარებას. აღნიშნული მიზნის მისაღწევად კვლევის კონკრეტული საკითხები იქნა შესწავლილი:

1. ბილინგვური განათლების როგორი ტიპის პროგრამებს სთავაზობენ მოსწავლეებს ქვემო ქართლსა და სამცხე-ჯავახეთში საჯარო სკოლები;
2. რა საკადრო რესურსი გააჩნიათ ბილინგვური განათლების პროგრამების განახორციელებელ საპილოტე სკოლებს;
3. რამდენად აქვთ განსაზღვრული და ჩამოყალიბებული ერთიანი ხედვა, მიზანი და მისია, რომელიც გაზიარებულია სკოლის მიერ;
4. რამდენად არის ჩართული ბილინგვური განათლების პროგრამების დაგეგმვისა და განხორციელების პროცესში ადგილობრივი თემი და მშობლები.

კვლევის დიზაინი

აღნიშნული კვლევის ჩასატარებლად გამოყენებული იქნა შერეული მოდელის კვლევის მეთოდი, რომელიც გულისხმობს კვლევისას, ერთი და იმავე ეტაპზე, როგორც რაოდენობრივი აგრეთვე თვისებრივი კვლევის ერთდროულად გამოყენებას. კერძოდ, მონაცემები შეგროვდა კვლევის ორი მეთოდის გამოყენებით (ა) კითხვარებით გამოკითხვა; (ბ) ბილინგვური პროგრამების შინაარსის მოძიება და შესწავლა. კვლევის ფარგლებშიც კითხვარების მეშვეობით გამოკითხა არაქართულენოვანი 155 სკოლის დირექტორი და 366 მასწავლებელი, აგრეთვე შესწავლილი იყო ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის 26 საპილოტე სკოლის მიერ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროში ბილინგვური განათლების პროგრამების აპლიკაციები. კითხვარების მეშვეობით გამოკითხვის მიზანი იყო არაქართულენოვანი სკოლის მზაობის დადგენა ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელებასთან დაკავშირებით. საპილოტე სკოლების პროგრამების ანალიზის მიზანი იყო გარკვეულიყო ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ თუ „სუსტი“ პროგრამების განხორციელებას გეგმავენ და მათი მზაობა ამ პროგრამების ეფექტურად განსახორციელებლად.

კვლევაში მონაწილე სკოლის დირექტორების შერჩევა არ მომხდარა კონკრეტული მეთოდოლოგიის გამოყენებით. კვლევის ფარგლებში დაიგეგმა, რომ კვლევაში მონაწილეობა მიეღო ახალქალაქის, ნინოწმინდის, წალკის, ახალციხის, მარნეულის, ბოლნისისა და გარდაბნის რაიონების არაქართულენოვანი სკოლის დირექტორებს. კვლევის პერიოდისთვის არაქართულენოვანი სკოლების რაოდენობა, მთელი საქართველოს მასშტაბით, შეადგენდა 216 სკოლას (განათლების და მეცნიერების სამინისტრო, 2011). საკვლევ რაიონებში კი



არაქართულენოვანი სკოლების რაოდენობა შეადგენდა 189 სკოლას. შესაბამისად, კვლევის ფარგლებში 189-ვე არაქართულენოვანი სკოლის დირექტორთან მოხდა შეხვედრა კითხვარის შედგენის მიზნით ან გაიგზავნა კითხვარი შესავსებად. არსებული 189 სკოლის დირექტორიდან კვლევაში მონაწილეობაზე დათანხმდა და კითხვარი შეავსო 155-მა სკოლის დირექტორმა. ანუ კვლევაში მონაწილეობა მიიღო დირექტორების 82,01 %, კვლევაში მონაწილე დირექტორთა აღნიშნული რაოდენობა შესაძლებლობას იძლევა კვლევის შედეგების განზოგადებისთვის და კვლევის მეთოდოლოგიის თვალსაზრისით ისეთი ფორმატით არის დაგეგმილი, რომ მისი შედეგები ვალიდური და სანდოა.

კვლევის განმავლობაში, კითხვარების მეშვეობით გამოიკითხა არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლები. არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებელთა საერთო რაოდენობა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის 2008 წლის მონაცემებით შეადგენდა 6541 მასწავლებელს. საკვლევ რაიონებში კი მასწავლებელთა რაოდენობა შეადგენდა 5400 მასწავლებელს (ტაბატაძე, 2008). შესაბამისად, ამ შემთხვევაში მნიშვნელოვანი იყო კვლევაში მონაწილე მასწავლებელთა შერჩევის მეთოდოლოგია შექმნილიყო. მკვლევარმა აირჩია კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების შერჩევის სტრატეგიული მიდგომა. სტრატეგია შემდეგი კრიტერიუმებით განხორციელდა: (ა) გამოკითხვა ჩატარდა არაქართულენოვანი სკოლების კონცენტრაციის რაიონებში – ქვემო ქართლსა და სამცხე-ჯავახეთში, კერძოდ, შემდეგ რაიონებში: ახალციხე, ახალქალაქი, ნინოწმინდა, წაღკა, მარნეული, ბოლნისი, გარდაბანი; (ბ) გამოკითხვაში მონაწილეობდა აღნიშნული რაიონების ქალაქების ყველა არაქართულენოვანი სკოლა; (გ) გამოკითხვაში მონაწილეობდა სოფლის სკოლების რაიონში არსებული სოფლის საჯარო სკოლების საერთო რაოდენობის 20 %; (დ) გამოკითხვაში მონაწილეობდნენ თითო სკოლიდან, სულ მცირე, ერთი, შემდეგი საგნების ან საგნობრივი ჯგუფების მასწავლებლები: (1) დაწყებითი; (2) მათემატიკის; (3) საბუნებისმეტყველო საგნების; (4), საზოგადოებრივი მეცნიერებების; (5) სპორტისა და ფიზიკური აღზრდის, შრომითი სწავლების და ესთეტიკური საგნების ; (6) უცხო ენის. რაც შეეხება ქართული ენისა და ლიტერატურის, აგრეთვე მშობლიური ენისა და ლიტერატურისა და სხვა არჩევითი ან ფაკულტატიური საგნების მასწავლებლებს, მათი მონაწილეობა მკვეთრად სტრატეგიცირებული არ იყო და ეფუძნებოდა მოსახერხებლობის პრინციპს, ანუ, თუ არ იქნებოდა დაკავებული – ისინიც ავსებდნენ კითხვარებს; (ე) სოფლის სკოლები შეირჩა შემთხვევით შერჩევის პრინციპით. სოფლის სკოლების ჩამონათვალიდან, რაიონების მიხედვით – ყოველი მეხუთე სკოლა.

სულ გამოიკითხა 366 მასწავლებელი. მასწავლებელთა გამოკითხვის მიზანი იყო მასწავლებელთა და მშობელთა დამოკიდებულებებისა და ჩართულობის განსაზღვრა მულტილინგუური განათლების პროგრამისადმი. გამოკითხულ მასწავლებელთა რაოდენობა შეადგენს ამ სკოლებში მასწავლებელთა საერთო რაოდენობის დაახლოებით 7 %-ს, ამასთანავე, გამოკითხვაში მონაწილეობდა კომპაქტური განსახლების რეგიონების ყველა რაიონი, გამოკითხვაში მონაწილეობდა ყველა რაიონის ქალაქისა და სოფლის სკოლა, ყველა საგნობრივი ჯგუფის მასწავლებელი და როგორც დაწყებითი, აგრეთვე საბაზო და საშუალო სკოლის მასწავლებლები. სკოლებიდან, როგორც ითქვა, შეირჩა ქალაქის ყველა სკოლა, ხოლო სოფლები – შემთხვევითი შერჩევითი პრინციპით, ანუ ყოველ რაიონში – ყოველი მე-5 სკოლა. აღსანიშნავია, რომ გამოკითხვაში მონაწილეობა მიიღო 56 სკოლის მასწავლებელმა, რაც ამ რაიონებში არსებული არაქართულენოვანი სკოლების საერთო რაოდენობის 30%-ს შეადგენს. ყველა ზემოთხამოთვლილი ფაქტორიდან, აგრეთვე გამოკითხულ მასწავლებელთა პროცენტული მიმართებიდან გამომდინარე, მასწავლებელთა საერთო რაოდენობასთან გამოკითხვა რეპრეზენტატიული გახლდათ.



კვლევის ღირებულება

ზემოთ განხილული ბილინგვური პროგრამების ეფექტურობის განმსაზღვრელი ფაქტორების გარდა მნიშვნელოვანია სხვა ფაქტორებიც, რომლებიც აგრეთვე განაპირობებენ ბილინგვური განათლების წარმატებულობას. მაგალითად, მოსწავლეთა ოჯახების სოციალური სტატუსი, სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობა, სწავლების ენების სტატუსი და პრესტიჟი საზოგადოებაში და სხვ. აგრეთვე წარმოადგენენ ბილინგვური განათლების ეფექტურობის განმსაზღვრელ ფაქტორებს. აღსანიშნავია, რომ ყველა ზემოთხამოთვლილი ფაქტორის კონტროლი კვლევის ფარგლებში შეუძლებელია. შესაბამისად, კვლევის ფარგლებში არ ყოფილა შესწავლილი მოსწავლეთა ოჯახების სოციალური სტატუსი, სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობა, სწავლების ენების სტატუსი და პრესტიჟი საზოგადოებაში. ნებისმიერ შემთხვევაში, უმნიშვნელოვანესია, რომ სკოლამ ბილინგვური პროგრამების ეფექტურობისთვის აირჩიოს ბილინგვური განათლების “ძლიერი” პროგრამა, ჰყავდეს შესაბამისი საკადრო რესურსი, გააჩნდეს კარგად ჩამოყალიბებული და გაზიარებული მიზნები და მისია და მაღალი იყოს ამ პროგრამის განხორციელებაში თემისა და მშობლების ჩართულობა, მაგრამ მარტო ეს ფაქტორები არ გახლავთ თავისთავად პროგრამების ეფექტურობის გარანტია, თუმცა არის პროგრამების ეფექტურობის აუცილებელი პირობა.

კვლევის შედეგები

კვლევის შედეგებმა რამდენიმე მნიშვნელოვანი საკითხი გახადა თვალსაჩინო; (ა) მულტილინგვური განათლების პროგრამების საპილოტე სკოლების უმრავლესობა „სუსტი“ ბილინგვური განათლების პროგრამებს ახორციელებს; (ბ) სკოლებს არ გააჩნიათ შესაბამისი საკადრო რესურსი, განახორციელონ ბილინგვური განათლების ეფექტური პროგრამები; (გ) სკოლების ადმინისტრაცია არ არის მომზადებული მულტილინგვური განათლების პროგრამების განსახორციელებლად; (დ) მულტილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელება ძირითადად წარმოადგენს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ თავსმოსხვეულ პროგრამას და ის არ არის სკოლის მისიის, მიზნების და სტრატეგიული გეგმის ნაწილი; (ე) ბილინგვური განათლების პროგრამები არ წარმოადგენს გაზიარებულ ხედვას სასკოლო საზოგადოების წევრებს შორის; კერძოდ, ბილინგვური განათლებისადმი, როგორც სასკოლო პოლიტიკისადმი, გაზიარებული ხედვა არ არსებობს მშობლებსა და მასწავლებლებში; (ვ) მულტილინგვური განათლების პროგრამების დაგეგმვასა და განხორციელებაში, ისევე, როგორც ზოგადად სასკოლო ცხოვრებაში, მშობელთა ჩართულობა მინიმალურია.

მოკლედ მიმოვიხილავთ თითოეულ ჩამოთვლილ საკითხს.

ძირითადი საკითხების გარშემო დისკუსია

(ა) მულტილინგვური განათლების პროგრამების საპილოტე სკოლების უმრავლესობა „სუსტი“ ბილინგვური განათლების პროგრამებს ახორციელებს
საქართველოში საპილოტე თუ არაქართულენოვან სკოლებში დღევანდელი მდგომარეობით რამდენიმე მოდელი მუშაობს; კერძოდ, შესწავლილი პროგრამების



ანალიზმა, აგრეთვე ზოგადად არაქართულენოვან სკოლებში სწავლების ენის ანალიზმა ცხადყო საქართველოში შემდეგი პროგრამების არსებობა:

ბილინგუური განათლების პროგრამების ტიპოლოგია საქართველოში:

ერთენოვანი
<ul style="list-style-type: none">- სუბმერსია (ქართულენოვანი სკოლები);- ერთენოვანი (მშობლიური ენაზე სახელმწიფო ენის სწავლებით);- პრესტიჟულ-საემიგრაციო (რუსულენოვანი სკოლები სახელმწიფო ენის სწავლებით);
„სუსტი“ ბილინგუური განათლების პროგრამები
<ul style="list-style-type: none">- სახელმწიფო ენის მხარდაჭერის;- ტრანზიტული;- შერეული;
„ძლიერი“ ბილინგუური განათლების პროგრამები
<ul style="list-style-type: none">- დუალური ბილინგუური განათლების;- განმავითარებელი.

ერთენოვანი პროგრამების არაეფექტურობა თვალნათელია და დასტურდება არაერთი კვლევით. საქართველოს კონტექსტში ამ თვალსაზრისით განსაკუთრებით აქტუალურია სუბმერსიული პროგრამები, რომელთა რაოდენობა და მათში მოსწავლეთა კონტინგენტი თანდათან იზრდება განსაკუთრებით ქვემო ქართლის რეგიონში (განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ინფორმაცია <http://mes.gov.ge/content.php?id=2831&lang=geo>).

სუბმერსიული პროგრამები და მათი ეფექტი საქართველოში ემპირიულად შესწავლილი არ არის, თუმცა მსოფლიოს პრაქტიკა და ამ მიმართულებით ჩატარებული კვლევები ცალსახად ნეგატიურ შედეგებს იძლევა. სუბმერსია აღნიშნავს განათლებას, როდესაც არაქართულენოვანი მოსწავლეები შედიან ქართულ სკოლაში, ისე რომ საერთოდ ვერ ფლობენ ქართულ ენას. გვადალუპე ვალდესი (1998) კვლევებზე დაფუძნებით მიუთითებს, რომ სუბმერსიულ პროგრამებში მოსწავლეებს არ უვითარდებათ კრიტიკული აზროვნება, შეკითხვები დასმისა და თანამშრომლობის უნარი, არ ხდება კოგნიტური უნარების განვითარება, რადგან მოსწავლეთა ენობრივი კომპეტენცია შეზღუდულია და ამ ენაზე სწავლება ხელს უშლის მათ კოგნიტურ განვითარებასაც. ამ ტიპის პროგრამებში ძალიან ხშირია მოსწავლეთა მხრიდან სკოლის მიტოვების მაჩვენებელიც (ვალდესი, 1998, ნანახია ბეიკერი, 2006). სუბმერსიული პროგრამების არაეფექტურობაზე მიუთითებენ კარასქველო და როდრიგესი (2002). მსოფლიო პრაქტიკა სუბმერსიულ პროგრამებს რადიკალური ბილინგუური განათლების ფორმად მიიჩნევს. მნიშვნელოვანია ემპირიული კვლევის ჩატარება საქართველოს კონტექსტში, რათა შევისწავლოთ სუბმერსიული პროგრამების ეფექტურობა. ეს მიმართულება მნიშვნელოვანი იქნება ამ დარგში მომავალი კვლევების თვალსაზრისით.

მშობლიურ ენაზე არსებული პროგრამების არაეფექტურობაზე არავინ კამათობს. აღნიშნული პროგრამები ვერ უზრუნველყოფენ ისეთი კურსდამთავრებულის გამოშვებას, რომელიც ინტეგრირებული იქნება საქართველოს პოლიტიკურ, ეკონომიკურ, სოციალურ და კულტურულ ცხოვრებაში (საერთაშორისო კრიზისების ჯგუფი, 2006, ევროპის უმცირესობათა ცენტრი 2003-2010, ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა უმაღლესი კომისრის ოფისი, 2002-2010). შესაბამისად სწორედ ამ სკოლების რეფორმირების საკითხმა დააყენა დღის წესრიგში ბილინგუური განათლების პროგრამების შემოტანის რეფორმის საკითხი, რათა გაუმჯობესებულიყო ამ სკოლებში განათლების ხარისხი და ამ სკოლის კურსდამთავრებულთა საზოგადოებაში ინტეგრაციის მაჩვენებლები.

აღსანიშნავია, რომ საქართველოში არსებობს ბილინგუური განათლების კიდევ ერთი მოდელი, რომელიც საქართველოსთვის არის დამახასიათებელი. კერძოდ, საქართველოში, ფუნქციონირებს 14 რუსულენოვანი სკოლა და 135 რუსულენოვანი სექტორი. ამ სკოლების



და სექტორების მოსწავლეთა რაოდენობა 28260 მოსწავლეს შეადგენს (24 512 რუსულ სექტორებში და 3748 რუსულენოვან სკოლებში). განათლების და მეცნიერების სამინისტროს 2007 წლის მონაცემებს თუ დავეყრდნობით რუსი ეროვნების მოსწავლეთა რაოდენობა მთელს საქართველოში მხოლოდ 4732 მოსწავლეა. აღნიშნული სტატისტიკით კი ნათელია, რომ რუსულენოვანი სკოლების ან სექტორების მოსწავლეთა დიდი ნაწილისთვის რუსული ენა მშობლიური ენა არ არის. ამ სკოლების მოსწავლეთა ზუსტი რაოდენობის განსაზღვრა, ვისთვისაც რუსული ენა მშობლიური არ არის რთულია, რადგან ხშირად საქართველოში ეთნიკური და ლინგვისტური ფონი ერთმანეთს არ ემთხვევა. მაგალითად, ეთნიკური სომხების ნაწილისთვის მშობლიური ენა შეიძლება რუსული იყოს, რადგან მშობლების რუსულენოვანი განათლების გამო საოჯახო ენა რუსულია. მიუხედავად ამისა, მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებისთვისაც რუსული ენა მშობლიური ენა არ არის მაინც საკმაოდ მაღალია. ანუ ამ სკოლებში, მოსწავლეთა დიდი ნაწილისთვის სწავლების ენად გამოიყენება არც მშობლიური და არც დომინანტი ენა. ამ მოდელს შეიძლება “პრესტიჟულ საემიგრაციო” მოდელი ვუწოდოთ (ტაბატაძე, 2010). ამ მოდელში სამი ტიპის პრობლემა იკვეთება: (ა) პრობლემა, რომელიც ანალოგიურია სუბმერსიული პროგრამებისთვის, ანუ ხშირად მოსწავლეთათვის სწავლება ხდება მათთვის აბსოლუტურად უცხო ენაზე, რომლის უარყოფითი შედეგები კვლევებით დასტურდება და რაზეც ვისაუბრეთ სუბმერსიული პროგრამების ანალიზისას; (ბ) მეორე ტიპის პრობლემა იდენტურია მშობლიური ენის პროგრამასთან, ეს პროგრამები პრობლემატურია ამ პროგრამების კურსდამთავრებულთა საზოგადოებაში ინტეგრაციის თვალსაზრისით, რის შესახებ მშობლიური ენის პროგრამების ანალიზისას ვისაუბრეთ; (გ) მესამე ტიპის პრობლემა, რომელზეც აგრეთვე საუბრობენ გახლავთ ამ პროგრამების მიზანი, რომელიც, ფაქტობრივად, გაცხადებულია, რომ ეს სკოლები ამზადებენ მოსწავლეებს სხვა სახელმწიფოში საცხოვრებლად არჩევანის გარეშე. ანუ ამ სკოლის კურსდამთავრებულები ძირითადად ემიგრირებულნი არიან მეზობელ სახელმწიფოებში, რადგან საქართველოში მათი ინტეგრაციის ხარისხი და კონკურენტუნარიანობა მინიმალურია. შესაბამისად, ეს სკოლები ზრდიან კურსდამთავრებულებს, რომლებიც კონკურენტუნარიანები არიან სხვა სახელმწიფოში და არაკონკურენტუნარიანები საქართველოში, რაც „ტვინების გაღინების“ ერთ-ერთი ხელშემწყობი ფაქტორიცაა. შესაბამისად, მხოლოდ ამ მესამე ფაქტორის გათვალისწინებითაც კი არსებულ „პრესტიჟულ-საემიგრაციო“ მოდელი გადახედვას და რეფორმირებას საჭიროებს (ტაბატაძე, 2010).

ბილინგვური განათლების „სუსტი“ პროგრამების ეფექტურობაც კითხვის ნიშნის ქვეშ დგას სხვადასხვა კვლევებით. სახელმწიფო ენისა და მშობლიური ენის მხარდაჭერის პროგრამები ქვემო ქართლსა და სამცხე-ჯავახეთში ეფექტურად ვერ იმუშავებს, რადგან ამ რეგიონებში სკოლის გარეთ გარემო აბსოლუტურად არაქართულენოვანია. შესაბამისად, სკოლის გარდა სოციალიზაციის სხვა აგენტები (ოჯახი, თემი, ეკლესია, თანატოლთა წრე, სამეზობლო და ა.შ.) ბილინგვური განათლების ხელშემწყობის ფაქტორებს არ წარმოადგენენ. შესაბამისად, ამ „სუსტ“ პროგრამებს კომპაქტური განსახლების რეგიონებში პოზიტიური შედეგის მოტანა ნაკლებად შეუძლიათ. ჩვენი კვლევის მიზანი სწორედ კომპაქტური განსახლების რეგიონებია და შესწავლილი 26 სკოლიდან 12 სწორედ სახელმწიფო ენის მხარდაჭერის სუსტი პროგრამა შეარჩია (9 სკოლა სამცხე-ჯავახეთში, 3 სკოლა ქვემო ქართლში). სკოლები აღნიშნული პროგრამის შერჩევისას დაეფუძნენ არსებულ საკადრო რესურსებს და არსებული რესურსების პირობებში მათ სწორედ სახელმწიფო ენის მხარდაჭერის სუსტი პროგრამა დაგეგმეს, რაც, ზემოთ განხილული ფაქტორების გათვალისწინებით, ძნელად სავარაუდოა, რომ ეფექტური აღმოჩნდეს.

საქართველოს კონტექსტში საინტერესოა „ტრანზიტული“ ბილინგვური განათლების პროგრამის ანალიზი. შესწავლილი 26 სკოლიდან ტრანზიტული მოდელი 3-მა სკოლამ აირჩია (სამივე სკოლა ქვემო ქართლში, არცერთი სკოლა სამცხე-ჯავახეთში). ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამები გულისხმობს, რომ სწავლების საწყის ეტაპზე მოსწავლეები საგნებს სწავლობენ მშობლიურ ენაზე, რათა არ მოხდეს მათი აკადემიური ჩამორჩენა, ხოლო შემდგომ თანდათან გადადიან სახელმწიფო ენაზე სწავლების მოდელზე



სახელმწიფო ენის დაუფლების კვალდაკვალ. ამერიკის შეერთებულ შტატებსა და ბრიტანეთში ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამები მიიჩნევა „სუსტ“ პროგრამებად, რომელთა ეფექტი ნაკლებია (უფრო მეტიც, ამერიკის შეერთებულ შტატებში ტრანზიტული პროგრამების არაეფექტურობის შესწავლამ განაპირობა ბილინგვური განათლების პროგრამების დაფინანსების შეწყვეტაც კი). ტრანზიტული ბილინგვური განათლების არაეფექტურობის მიზეზად შემდეგი ფაქტორები სახელდება: (ა) მეტი დროა საჭირო ენის შესასწავლად, რათა მოხდეს უმრავლესობის ენაზე სწავლებაზე სრულად გადასვლა, შედეგად არასაკმარისი დროის გამო ხდება აკადემიური ჩამორჩენა; (ბ) ენებს შორის სტატუსი განსხვავებულია, უმცირესობათა ენა დაბალი სტატუსით სარგებლობს და შესაბამისად მოსწავლეთა თვითრწმენა დაბალია, რაც ხელს უშლის მათ აკადემიურ წარმატებას; (გ) მასწავლებელთა უმრავლესობა მონოლინგვალია და მხოლოდ უმრავლესობის ენას ფლობს, ამ პროგრამის ეფექტურობისთვის კი მნიშვნელოვანია ბილინგვალი მასწავლებლის არსებობა, რომელიც შეძლებს ორივე ენაზე სწავლებას საჭიროების შემთხვევაში; (დ) მოსწავლეები უმრავლესობის ენაზე სწრაფად გადასვლის პირობებში ვერ ასერხებენ მშობლიურ ენაზე განათლების მიღებას და მათი კომპეტენცია მშობლიურ ენაშიც აკადემიური ენის თვალსაზრისით დაბალია (გარსია, 1991, ევანდო და მისი კოლეგები, 2003, ქრიისი, 2004, ბეიკერი, 2006). ამერიკის შეერთებული შტატებსა და ინგლისთან შედარებით განსხვავებული ვითარებაა საქართველოში სამი თვალსაზრისით: (ა) ქვემო ქართლსა და სამცხე-ჯავახეთში უმცირესობების ენის სტატუსი და პრესტიჟი საკმაოდ მაღალია; შესაბამისად, მოსწავლეებში გამოირიცხულია თვითრწმენის დაკარგვა და საკუთარი ენის მიმართ უარყოფითი დამოკიდებულების გაჩენა; (ბ) არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებელთა აბსოლუტური უმრავლესობა მონოლინგვალია, ოღონდ მშობლიური ენით და არა უმრავლესობის ენის თვალსაზრისით; (გ) ქვემო ქართლსა და სამცხე-ჯავახეთში სკოლის მიღმა გარემო არაქართულენოვანია.

ამ სამი ფაქტორის გათვალისწინებით, ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამის სწორად დაგეგმვის პირობებში, ქვემო ქართლსა და სამცხე-ჯავახეთში შესაძლებელია ამ პროგრამებმა ეფექტურად იმუშაოს. მნიშვნელოვანია, რომ, უპირველეს ყოვლისა, განხორციელდეს “გვიანი” გასვლის ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამები. გარდა ამისა, მნიშვნელოვანია, რომ საქართველოს კონტექსტში ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამები არ მოიცავდეს მხოლოდ და მხოლოდ დაწყებით საფეხურს. ბილინგვური განათლება ხორციელდებოდეს საბაზო და საშუალო საფეხურზეც სწავლების ენის ადეკვატური პროცენტული მონაცვლებით.

შერეული ბილინგვური განათლების პროგრამები შესწავლილი 26 სკოლიდან ოთხმა შეარჩია (3 სამცხე-ჯავახეთი, 1 ქვემო ქართლი). აღნიშნული სკოლებიდან 3 სკოლაში სწავლების ენა რუსული იყო, ხოლო ერთ სკოლაში – ქართული. საინტერესოა ქართული სკოლის მაგალითი, რომელმაც ოფიციალურ განაცხადში შერეული პროგრამა აირჩია, თუმცა, რეალურად აღნიშნული პროგრამა აბსოლუტურად ინოვაციურია და მას „ორმაგი სუბმერსიის“ პროგრამა შეიძლება ეწოდოს ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეთათვის. ბილინგვური განათლების პროგრამები საქართველოში სწორედ ეთნიკური უმცირესობებისთვის დაიგეგმა, ახალქალაქის ქართულენოვანი სკოლა ძირითადად ეთნიკურად ქართველებითაა დაკომპლექტებული, თუმცა ბილინგვური მოდელის შეთავაზება იყო ინსტრუმენტი, ეს სკოლა მიმზიდველი ყოფილიყო ეთნიკურად სომეხი მოსწავლეებისთვის. ქართულ-რუსული მოდელის შეთავაზებით კი, ფაქტობრივად, სკოლა სთავაზობს მოსწავლეებს „ორმაგი სუბმერსიის“ პროგრამას, რადგან ამ მოსწავლეებისთვის არც ქართული და არც რუსული მშობლიური ენა არ არის და სწავლის დაწყებისას ისინი შესაძლებელია ვერცერთ ენას ვერ ფლობდნენ. შესაბამისად, სუბმერსიის პროგრამის ნეგატიური ეფექტებიდან გამომდინარე, ადვილად გასაანალიზებელია, რა შედეგები შეიძლება ჰქონდეს „ორმაგი სუბმერსიის“ პროგრამას ეთნიკურად სომეხი მოსწავლეებისთვის. სხვა საკითხია ამ პროგრამის ფარგლებში ქართულენოვანი და რუსულენოვანი მოსწავლეთა საკითხი. მათთვის ეს პროგრამა დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამად შეიძლება განვიხილოთ. რაც შეეხება ზოგადად შერეული ბილინგვური განათლების პროგრამებს, ალბათ, შეიძლება ამ პროგრამებმა მნიშვნელოვანი



როლი შეასრულოს რუსულენოვანი სუბმერსიული ან პრესტიჟულ-საემიგრაციო პროგრამების ჩანაცვლებაში. მიუხედავად ამისა, არსებობს გარკვეული რისკ-ფაქტორები, რაც დაკავშირებულია ენების სიმრავლესთან ამ მოდელში. როგორც აღვნიშნეთ, ამ სკოლებში რუსული ენა მოსწავლეთა ნაწილისთვის მშობლიურ ენას არ წარმოადგენს, შესაბამისად სკოლებმა უნდა იზრუნონ ერთი მხრივ მოსწავლეებს შესაძლებლობა მისცენ მშობლიურ ენაზე განსაკუთრებით საწყის ეტაპზე მისცენ განათლება, იზრუნონ სახელმწიფო ენის სწავლებაზე და, ამასთანავე, შეინარჩუნონ რუსულ ენასთან მიმართებით არჩეული სპეციფიკა და პროფილი. მნიშვნელოვანია აგრეთვე ერთი ფაქტორი, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მკვეთრი პოლიტიკა ინგლისური ენის სწავლების გაუმჯობესებასთან დაკავშირებით. აღნიშნული პოლიტიკის შედეგად, უცხო ენის სწავლება უკვე პირველი კლასიდან განხორციელდება საქართველოს საჯარო სკოლებში, მათ შორის – არაქართულენოვან სკოლებში (ეროვნული სასწავლო გეგმა 2011-2016 წლები, 2011). ამ კონტექსტში ძალიან მნიშვნელოვანია სასკოლო ენობრივი პოლიტიკის ძალიან კარგად დაგეგმვა. ამ მიმართულებით არსებული ვითარება აგრეთვე სერიოზული კვლევის საგანია სამომავლოდ.

ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ პროგრამები ყველაზე ეფექტურია, თუმცა, რა თქმა უნდა, მხოლოდ პროგრამის ტიპი და არჩევანი ვერ განსაზღვრავს და ვერ იქნება ამ პროგრამების ეფექტურობის გარანტია. საქართველოს კონტექსტში შესწავლილი 26 სკოლის პროგრამებიდან მხოლოდ 7-მა სკოლამ აირჩია ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ პროგრამა. აღნიშნული 7 პროგრამიდან 6 პროგრამა წარმოადგენს განმავითარებელ პროგრამას, ხოლო მეშვიდე – დუალურ პროგრამას. ზემოაღნიშნული 7 პროგრამიდან ექვსი წარმოდგენილია ქვემო ქართლის სკოლებიდან და მხოლოდ ერთი – სამცხე-ჯავახეთიდან.

საინტერესოა „ძლიერი“ პროგრამების კონტექსტში დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამა. ეს პროგრამა გულისხმობს, რომ ამ პროგრამაში მოსწავლეთა კონტინგენტი წარმოადგენს როგორც უმცირესობის, აგრეთვე უმრავლესობის მოსწავლეებს. აღნიშნული პროგრამა საკმაოდ გავრცელებულია და ეფექტურია მსოფლიოს მასშტაბით, თუმცა, საინტერესოა, არსებული დემოგრაფიული ვითარებიდან გამომდინარე, რამდენად რეალიზებადია საქართველოში, ეთნიკური უმცირესობების კომპაქტური განსახლების რაიონებში. სავარაუდოდ, დუალური პროგრამების რეალიზება შესაძლებელი იქნება ისეთ ქალაქებში, როგორებიცაა ახალციხე, რუსთავი და თბილისი, რადგან ამ ქალაქებში შესაძლებელია მოსწავლეთა კონტინგენტი წარმოადგენდეს როგორც უმცირესობის, ასევე უმრავლესობის მოსწავლეებს. დუალური პროგრამების რეალიზება შესაძლებელია კომპაქტური განსახლების რაიონებშიც, თუმცა, ძალიან მცირე რაოდენობით, დემოგრაფიული ვითარებიდან გამომდინარე.

(ბ) სკოლებს არ გააჩნიათ შესაბამისი საკადრო რესურსი

კვლევამ ცხადყო, რომ პროგრამების განხორციელების საწყის ეტაპზე სკოლებს არ გააჩნია ადეკვატური საკადრო რესურსი. საკადრო რესურსების პრობლემა თვალსაჩინო გახდა, როგორც შესწავლილი პროგრამების ანალიზმა, აგრეთვე დირექტორთა და მასწავლებელთა გამოკითხვამაც, აღნიშნულ მდგომარეობას ადასტურებს ამ მიმართულებით ჩატარებული სხვა კვლევებიც. საკადრო რესურსების თვალსაზრისით 2 კომპონენტი შეგვიძლია განვიხილოთ:

- (1) კვალიფიციურ მასწავლებელთა პრობლემა;
- (2) კვალიფიციურ სკოლების ადმინისტრატორთა პრობლემა.

მასწავლებელთა, როგორც საკადრო რესურსის, თვალსაზრისით რამდენიმე მნიშვნელოვანი პრობლემა გამოიკვეთა: კერძოდ, (ა) ქართული ენის მასწავლებელთა დაახლოებით 60% თავად ვერ ფლობს სახელმწიფო ენას. ეს მონაცემი დასტურდება „ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის“ მიერ 2010 წელს ჩატარებული ტესტირების შედეგებითაც, რომლის მიხედვითაც არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებელთა 67 % ვერ ფლობს სახელმწიფო ენას (მელიქიძე, 2010). ამ მხრივ განსაკუთრებით პრობლემატურია ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად განსახლების რაიონები: მარნეული, ახალქალაქი, ნინოწმინდა და წალკა. აღნიშნული რაიონები ქართული



ენის მასწავლებელთა დაახლოებით 70-80% იმყოფება ენის ფლობის A1 და A2 დონეზე („სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის“ ტესტირების შედეგები, 2011). (ბ) საინტერესო შედეგი აჩვენა თვითონ სხვადასხვა საგნის მასწავლებელთა ენობრივმა კომპეტენციებმა სახელმწიფო ენაში. რესპონდენტთა 94% მიუთითებს, რომ ვერ ფლობს სახელმწიფო ენას და, შესაბამისად, ვერ შეძლებს ბილინგვურად სწავლებას. (გ) აგრეთვე მნიშვნელოვანი სურათი იკვეთება არა მხოლოდ ენობრივი თვალსაზრისით, არამედ საგნობრივი მასწავლებლების პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით. პროფესიული განვითარების პროგრამებში მონაწილეობის შესახებ დასმულ შეკითხვაზე დადებითად გაცემს პასუხი მხოლოდ ქართული ენისა და ლიტერატურის, მშობლიური ენისა და ლიტერატურის და დაწყებითი კლასების მასწავლებლებმა. დანარჩენი საგნების მასწავლებლებმა მიუთითეს, რომ ისინი მონაწილეობას არ ღებულობენ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების არცერთ პროგრამაში. ამ მიმართულებით საინტერესოა აგრეთვე გაეროს ასოციაციის კვლევა (2010), რომლის მიხედვითაც აკრედიტებული პროგრამების ანალიზით, აგრეთვე 2010 წელს სერტიფიცირების გამოცდაზე დარეგისტრირებულ და მასწავლებლების პროფესიული განვითარების პროგრამებში მონაწილე მასწავლებელთა მონაცემებზე დაყრდნობით, საკადრო რესურსის თვალსაზრისით, შემდეგი პრობლემები გამოიკვეთა: (1) არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებელთათვის პროფესიული განვითარების პროგრამების ხელმისაწვდომობა შეზღუდულია. პროფესიული განვითარების პროგრამების პროვაიდერები არ ახორციელებენ პროგრამებს უმცირესობათა მშობლიურ ენაზე (საკადრო რესურსის დეფიციტისა და არარენტაბელობის გამო), ხოლო არაქართულენოვანი სკოლის პედაგოგების უმრავლესობა ვერ ფლობს სახელმწიფო ენას. შესაბამისად, მასწავლებლები ვერც პროფესიული განვითარების პროგრამებში მონაწილეობენ და არც სასერტიფიკატო გამოცდებზე რეგისტრირდებიან. მაგალითად, ახალქალაქის რაიონში სასერტიფიკატო გამოცდისთვის დარეგისტრირებული 54 მასწავლებლიდან, მხოლოდ ერთი უცხო ენის მასწავლებელია ეთნიკურად არაქართველი, მასწავლებელთა უმრავლესობა ქართულენოვან სკოლებს ან არაქართულენოვანი სკოლების ქართული ენის მასწავლებლები არიან. მარნეულში სასერტიფიკატო გამოცდაზე დარეგისტრირებული 64 მასწავლებლიდან მხოლოდ 10 არის ეთნიკურად არაქართველი. მარნეულში დარეგისტრირებულ მასწავლებელთა უმრავლესობაც ქართულენოვანი ან არაქართულენოვანი სკოლების ქართული ენის მასწავლებლები არიან. ანალოგიური სიტუაციაა ეთნიკური უმცირესობების კომპაქტურად განსახლების ყველა რაიონში; (2) სომხურის და აზერბაიჯანულის, როგორც მშობლიური ენის მასწავლებლებისთვის არ არის გათვალისწინებული ვაუჩერების გამოყოფა პროფესიული განვითარებისთვის. არ არსებობს ამ მასწავლებელთა სტანდარტიც, რის მიხედვითაც მოხდება მათი პროფესიული განვითარება (საქართველოს გაეროს ასოციაცია, 2010).

კვლევისას მნიშვნელოვანი ყურადღება დაეთმო საზოგადოებრივი მეცნიერებების მასწავლებელთა მზობას, ასწავლონ საზოგადოებრივი მეცნიერებები მხოლოდ სახელმწიფო ენაზე. აღნიშნული მომენტი, მნიშვნელოვანი იყო კვლევისთვის, რადგან „საქართველოს კანონის ზოგადი განათლების შესახებ“ მიხედვით საზოგადოებრივი მეცნიერებები 2010-2011 სასწავლო წლიდან ისწავლება მხოლოდ სახელმწიფო ენაზე. კვლევისთვის საინტერესო აღმოჩნდა როგორც მასწავლებელთა, ასევე სკოლის დირექტორთა მიერ ამ მიმართულებით მოწოდებული ინფორმაცია, კერძოდ, კვლევაში მონაწილე 364 მასწავლებლიდან 48 მასწავლებელი წარმოადგენდა საზოგადოებრივი მეცნიერებების მასწავლებელს. კვლევაში მონაწილე საზოგადოებრივი მეცნიერებების მასწავლებლებიდან მხოლოდ 16-მა (ანუ კვლევაში მონაწილე საზოგადოებრივი მეცნიერებების მასწავლებელთა 33,3%-მა) უპასუხა შეკითხვას დადებითად სახელმწიფო ენის ფლობასთან დაკავშირებით. ხოლო შეკითხვას – მოსწავლეთა მშობლიურ ენასთან ერთად სახელმწიფო ენაზე შეძლებდა თუ ვერა გაკვეთილების ჩატარებას – დადებითად უპასუხა მხოლოდ 8 მასწავლებელმა (ანუ კვლევაში მონაწილე საზოგადოებრივი მეცნიერებების მასწავლებელთა 16,67%-მა). ამ მიმართულებით საინტერესოა სკოლის



დირექტორთა გამოკითხვის შედეგებიც. კვლევაში მონაწილე 155 დირექტორიდან მხოლოდ 20-მა, ანუ 12,9% პროცენტმა უპასუხა, რომ მათ სკოლებში საზოგადოებრივი მეცნიერებების მასწავლებლები შეძლებდნენ როგორც მოსწავლეთა მშობლიურ, აგრეთვე სახელმწიფო ენაზე სწავლებას. კვლევის აღნიშნული შედეგები თვალნათელს ხდის, რომ არაქართულენოვან საჯარო სკოლებში საზოგადოებრივი მეცნიერებების მხოლოდ სახელმწიფო ენაზე სწავლება ამ ეტაპზე შეუძლებელია.

არაქართულენოვან სკოლებთან მიმართებით იკვეთება ახალი საკადრო რესურსით ამ სკოლების უზრუნველყოფის პრობლემაც. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მონაცემებით, 2008 წლის მდგომარეობით, არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებელთა 46,7 % 45 წლის ასაკის ზეითაა. ამ მასწავლებლების შემცველი მომავალი მასწავლებლების მომზადება კი ვეღარ ხდება უმაღლეს სასწავლებლებში პედაგოგის პროფესიისადმი ნაკლები ინტერესის და ამ სპეციალობის კურსდამთავრებულთა სიმცირის გამო (2007-2008 წლებში მხოლოდ 134 სტუდენტი ირიცხებოდა განათლების სპეციალობის მაგისტრატურაში მთელი საქართველოს მასშტაბით სახელმწიფო უმაღლესი სასწავლებლებში, 2008-2009 წლებში -354 და 2009-2010 - 642) და, ამასთანავე, საგანმანათლებლო სპეციალობებზე ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელთა ხვედრითი წილი ერთიანი ეროვნული გამოცდების შემდეგ მკვეთრად შემცირებული და, ფაქტობრივად, საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში ვეღარ ხდება არაქართულენოვანი სკოლებისთვის მომავალი კადრების მომზადება (გაეროს ასოციაცია, 2010). საინტერესოა, რომ არცერთი პედაგოგიური მიმართულების უმაღლესი სასწავლებელი არ ამზადებს ბილინგვური პროგრამების მომავალ მასწავლებლებს, რადგან, ერთი მხრივ, არ არსებობს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ შემუშავებული და დამტკიცებული ბილინგვური მასწავლებლის სტანდარტი და, შესაბამისად, მეორე მხრივ, საქართველოს უმაღლესი სასწავლებლები არ იმუშავებენ და ახორციელებენ ამ მასწავლებლის მომზადების პროგრამებს.

კვლევის პროცესში საკადრო რესურსის პრობლემის მეორე მნიშვნელოვან კომპონენტად სკოლების ადმინისტრაციის მოუმზადებლობა გამოიკვეთა. კვლევაში მონაწილე სკოლის დირექტორთაგან მხოლოდ 3 იყო ინფორმირებული, ბილინგვური განათლების რა პროგრამას ახორციელებდა მისი სკოლა; ანუ სკოლის დირექტორთა 98,6% არ ფლობს ინფორმაციას ბილინგვური პროგრამების შესახებ ზოგადად და რა პროგრამას ახორციელებს ან გეგმავს განახორციელოს მისი სკოლა კონკრეტულად. ეს ფაქტი კიდევ ერთხელ მიუთითებს, რომ სკოლის ადმინისტრაცია არ არის მზად ბილინგვური განათლების პროგრამების განსახორციელებლად. აქვე აღსანიშნავია, რომ სკოლის დირექტორთა უმრავლესობამ (90%-ზე მეტი) აღნიშნა, რომ მონაწილეობდნენ ბილინგვური განათლების პროგრამებთან დაკავშირებულ ტრენინგებში. მიუხედავად ამისა, მათი მომზადების დონე ამ მიმართულებით საკმაოდ დაბალია. არაქართულენოვანი სკოლების ადმინისტრაციის მომზადების ხარისხზე მეტ-ნაკლებად მიუთითებს 2006-2007 წლებში ჩატარებული დირექტორების შესარჩევის კონკურსის შედეგები. არაქართულენოვან სკოლებში მნიშვნელოვანი პრობლემა იყო არაქართულენოვან სკოლებში დირექტორების კანდიდატთა რაოდენობა. ერთ არაქართულენოვან სკოლაზე საშუალოდ 0,3 კანდიდატი მოდიოდა, ახალქალაქის 55 სკოლიდან მხოლოდ 2 სკოლაში იყო წარდგენილი კანდიდატი, ნინოწმინდაში 33 სკოლიდან – 2 სკოლაში, წალკის 13 არაქართულენოვანი სკოლიდან ასევე - 2 კანდიდატი. აღნიშნული რეგიონებიდან სკოლის დირექტორობის მსურველთა 79% გამოეთიშა კონკურსს ტესტირების შედეგად, ხოლო 19% – გასაუბრების შემდეგ (განათლების და მეცნიერების სამინისტრო, 2008). აღნიშნული სტატისტიკაც თვალნათელს ხდის ამ სკოლების დირექტორებისა თუ დირექტორობის მოვალეობის შემსრულებელთა კვალიფიკაციასთან დაკავშირებულ პრობლემებს.

(გ) მულტილინგვური განათლების პროგრამები არ წარმოადგენს გაზიარებულ ხედვას სასკოლო საზოგადოებას შორის



კვლევის შედეგებიდან ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ფაქტორი იყო იმ საკითხის გამოკვეთა, რომ კვლევაში მონაწილე 155 სკოლიდან არც ერთს არ გააჩნდა სკოლის მისია, სტრატეგიული განვითარების გეგმა და ხედვები ჩამოყალიბებული დოკუმენტის სახით, რომელშიც ასახული იქნებოდა ბილინგვური განათლება. ეს ტენდენცია აისახა კვლევის ბილინგვური განათლების დაწყების მიზეზებთან დაკავშირებულ პასუხებშიც. 155 სკოლიდან 45%-მა უპასუხა, რომ არ გეგმავდა საერთოდ ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელებას. ხოლო იმ დირექტორთა ნაწილმა, ვინც ახორციელებდა ბილინგვური განათლების პროგრამას ან გეგმავდა მის განხორციელებას, ერთ-ერთ ფაქტორად მიუთითა განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მოთხოვნა. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მოთხოვნასთან ერთად, რესპონდენტთა 5%-მა დაასახელა მშობლების მოთხოვნა ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელებისთვის, ხოლო 2%-მა – კონკურენციის არსებობა მოსწავლეთა ვაუჩერებთან დაკავშირებით, თუმცა სკოლების დაფინანსების ცვლილებებთან ერთად, კონკურენციის გამო, ბილინგვური განათლების პროგრამების ინიცირება უკვე არააქტუალურია. აღსანიშნავია, რომ მასწავლებელთა კითხვარში ცალსახად გამოჩნდა, რომ მასწავლებლები არ არიან ჩართულები ბილინგვური განათლების პროგრამების დაგეგმვისა თუ განხორციელების პროცესში. მხოლოდ ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლებმა მიუთითეს ამ პროცესში საკუთარი მონაწილეობა, ხოლო საგნობრივი მასწავლებლები საერთოდ არ არიან ჩართულნი პროცესში და შესაბამისად ბილინგვური განათლება არ წარმოადგენს მათთვის გაზიარებულ ხედვას.

დ) მულტილინგვური განათლების პროგრამების დაგეგმვასა და განხორციელებაში, ისევე როგორც ზოგადად სასკოლო ცხოვრებაში მშობელთა ჩართულობა მინიმალურია.

საინტერესო შედეგი აჩვენა კვლევამ მშობელთა და თემის ჩართულობასთან დაკავშირებით. როგორც ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, სკოლის დირექტორთა მხოლოდ 2% დაასახელა მშობელთა მოთხოვნა ბილინგვური განათლების პროგრამების დაწყების საფუძვლად. პროგრამების ანალიზმა ცხადყო, რომ ბილინგვური განათლების პროგრამები ძირითადად შემუშავებულია ქართული ენის მასწავლებლების და რესურს-ცენტრების სპეციალისტების მიერ და მშობელთა მონაწილეობა პროგრამების შერჩევასა და შემუშავებაში არსად იკვეთება. საინტერესო შედეგები აჩვენა ზოგადად მშობელთა ჩართულობის შესახებ არსებულმა თავმა – როგორც დირექტორების, აგრეთვე მასწავლებლების გამოკითხვაში. კვლევაში მონაწილე დირექტორებისა და მასწავლებლების 100-ვე პროცენტი მიუთითებს, რომ მშობლები ჩართულნი არიან სასკოლო ცხოვრებაში, თუმცა კონკრეტული სტრატეგიის, აქტივობის ან პროგრამის შესახებ დასმულ შეკითხვაზე დირექტორთა 95% და მასწავლებელთა 82% კონკრეტულ პასუხს ვერ სცემს, რაც კიდევ ერთხელ მიუთითებს, რომ მშობელთა ჩართულობა მინიმალურია სასკოლო ცხოვრებაში. მშობლებთან მიმართებით მნიშვნელოვანია კიდევ ერთი საკითხი, კომპაქტური განსახლების რეგიონებში მშობელთა უმრავლესობა თავად ვერ ფლობს სახელმწიფო ენას. მშობლები, რომლებიც აქტიურად არიან ჩართულნი სკოლის ცხოვრებაში, მეტი სიფრთხილით ეკიდებიან ბილინგვური განათლების პროგრამებს, რადგან ისინი ვერ შეძლებენ საკუთარი შვილების დახმარებას ამ პროცესში. სკოლებში კი, და არა მხოლოდ არაქართულენოვან სკოლებში, არამედ, ზოგადად, საქართველოში – არ არსებობს მშობელთა განათლებისა და ინფორმირების პროგრამები.

**დასკვნა / კვლევის შედეგების გამოყენება
საბანამანათლებლო სისტემისთვის**

კვლევის შედეგები მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტი შეიძლება გახდეს ბილინგვური განათლების რეფორმის განხორციელებისთვის. კვლევამ აჩვენა, რომ არსებული სიტუაცია



საკმაოდ ნეგატიურია ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურად განსახორციელებლად, თუმცა, ამასთანავე, თვალსაჩინო გახადა, რა ღონისძიებები შეიძლება გატარდეს, რათა მიღწეული იყოს ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელების შედეგად მაქსიმალური ეფექტი.

კვლევამ ცალსახად გამოაჩინა პრობლემები, რომლებიც პოლიტიკის დონეზე ცალსახად მოსაგვარებელია. მნიშვნელოვანი ფაქტორია განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მხრიდან ბილინგვური განათლების რეფორმის არასწორი გააზრება. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ბილინგვური განათლება მოიაზრება სახელმწიფო ენის სწავლების კონტექსტში... ამას მიუთითებს სამინისტროს ხედვა, რომელმაც ბილინგვური განათლების რეფორმა მოაქცია ერთ-ერთი ისეთი პროექტის პატარა კომპონენტად, რომელიც სახელმწიფო ენის სწავლებას ემსახურება. ამას მოწმობს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის განცხადებები, რომ სკოლების 30% გადავა ქართულენოვან სწავლებაზე 2011 წლიდან, ხოლო თბილისში 60%-იან სწავლებაზე – ერთი წლის შემდეგ და 90% – ქართულ ენაზე სწავლება ორი წლის შემდეგ (განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ინტერვიუ, 2010). მიუხედავად იმისა, რომ ბილინგვური განათლების რეფორმაზე საუბარი საქართველოში სწორედ რომ სახელმწიფო ენის სწავლების პრობლემატიკიდან გამომდინარე დაიწყო, არ უნდა დაგვავიწყდეს ბილინგვური განათლების მთავარი მიზნები და დანიშნულება: მოსწავლეში დაბალანსებული ბილინგვიზმის განვითარება აკადემიური ჩამორჩენის გარეშე და მოსწავლეთათვის მშობლიურ ენაზე განათლების მიღების შესაძლებლობა, რათა უზრუნველყოფილი იყოს მოსწავლეთა აკადემიური წარმატება. ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელება ისტორიულად უკავშირდება უმცირესობების მიერ სახელმწიფო ენაზე (ანუ ენაზე, რომელსაც სრულყოფილად ვერ ფლობდნენ) სწავლებისას აკადემიური ჩამორჩენის და სკოლის მიტოვების მაჩვენებლის აღმოფხვრას. სამინისტროს ხედვა, რომელიც უკავშირდება ბილინგვური განათლების გზით მხოლოდ სახელმწიფო ენის სწავლებას, უკეთეს შემთხვევაში, მიგვიყვანს იმ შედეგებამდე, რის გამოც დასავლეთის ქვეყნებში ალაპარაკდნენ ბილინგვური განათლების მნიშვნელობაზე. ამიტომ უმნიშვნელოვანესია, რომ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ ცალსახად განსაზღვროს ბილინგვური განათლების მიზნები, როგორც ბილინგვიზმის განვითარების შესაძლებლობა აკადემიურ წარმატებასთან ერთად და ამ მიმართებით დაგვემოს საგანმანათლებლო პოლიტიკა. ამავე მიმართულებითაა აქცენტები შესაცვლელი სუბმერსიულ პროგრამებთან მიმართებით. აღნიშნული პროგრამების (ქართული ენის სუბმერსიის) პროპაგანდა და წახალისებაც აქტიურად ხორციელდება განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ.

ბილინგვური განათლების პოლიტიკის კუთხით ხედვა კი გულისხმობს შესაბამისი ცვლილებების გატარებას კანონმდებლობაში. აქ, უპირველეს ყოვლისა, მნიშვნელოვანია განისაზღვროს სამიზნე ზღვარი, რასაც უნდა მიაღწიონ არაქართულენოვანმა სკოლებმა. ამასთანავე, თუ საუბარია ბილინგვური განათლების რეფორმაზე, მნიშვნელოვანია ისეთი აქტების მიღება, როგორიც არის სომხურის და აზერბაიჯანული ენების სასწავლო გეგმა, რომელიც მორგებული იქნება საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემას, მნიშვნელოვანი იქნება ცვლილებების განხორციელება ეროვნულ სასწავლო გეგმის საათობრივ ბადაში, რადგან ენების გადანაწილება ბილინგვურ პროგრამებში განსხვავებულია და უფრო მოქნილი საათობრივი ბადის არსებობას მოითხოვს. ცვლილებები იქნება შესატანი ბილინგვურ პროგრამებზე კლასში მოსწავლეთა მაქსიმალურ რაოდენობასთან დაკავშირებითაც. მასწავლებელთა მომზადებისა და გადამზადების კუთხით მნიშვნელოვანი იქნება ბილინგვალი მასწავლებლის სტანდარტის შემუშავება, რომლის საფუძველზეც მოხდება მოქმედი პედაგოგების პროფესიული განვითარების პროგრამების განხორციელება, მომავალი მასწავლებლების მომზადების პროგრამების შემუშავება და განხორციელება უმაღლეს სასწავლებლებში. ამასთანავე, მნიშვნელოვანი იქნება ბილინგვურ სკოლაში მასწავლებლებისთვის ინსენტივების სისტემის შექმნა, რათა მოხდეს არაქართულენოვანი სკოლებისთვის მნიშვნელოვანი საკადრო რესურსის მოზიდვა



არაქართულენოვანი სკოლების საკადრო პრობლემებთან დაკავშირებით, როგორც სკოლების ადმინისტრაციის, აგრეთვე მასწავლებელთა თვალსაზრისით, სხვადასხვა დონისძიებები წლების განმავლობაში ხორციელდება (საქართველოს გაეროს ასოციაცია, 2010). აღნიშნული თვალსაზრისით, პრობლემა ორი სახისაა: (ა) განხორციელებული დონისძიებები არ არის მდგრადი; (ბ) განხორციელებული დონისძიებები არ ემსახურება ადგილობრივი სკოლის გაძლიერებას. განხორციელებული დონისძიებების უმრავლესობა ითვალისწინებს ქართული ენის მასწავლებლების მივლინებას რეგიონებში, ეს პროცესი ჯერ კიდევ 1998 წელს დაიწყო, რაც გაგრძელდა 2005 წელს ე.წ. „მისიონერების“ მივლინებით, შემდგომ, 2009 წლიდან დღემდე ხორციელდება პროგრამა „ვასწავლოთ ქართული, როგორც მეორე ენა“, რომლის ფარგლებში იგზავნება კვალიფიციური ქართული ენის მასწავლებლები ეთნიკური უმცირესობების სკოლებში, 2011 წლიდან კი დაიწყო ბაკალავრების გაგზავნა რეგიონებში პროგრამის „ქართული ენა მომავალი წარმატებისთვის“. არც ერთი ზემოთ ჩამოთვლილი პროგრამა არ იყო და არ არის გრძელვადიანი, მდგრადი და სკოლების გაძლიერებაზე გათვლილი; ამასთანავე, არც ერთი არ გახლდათ ბილინგვური განათლების რეფორმის კონტექსტში განხორციელებული. მნიშვნელოვანია, რომ მომავალი პროგრამები ითვალისწინებდეს გრძელვადიან ხედვებს და მოქმედი თუ მომავალი მასწავლებლების მომზადების პროგრამები ბილინგვური განათლების რეფორმის მიზნების კონტექსტში დაიგეგმოს. მეორე მნიშვნელოვანი საკითხია არაქართულენოვანი სკოლებისთვის მოქმედი ადმინისტრაციის გადამზადება და მომავალი საკადრო რესურსის მომზადება. ამ კუთხითაც მდგრადი და სკოლების საჭიროებებზე ორიენტირებული პროგრამების განხორციელებაა მნიშვნელოვანი.

ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანია თემისა და მშობლების ჩართულობის უზრუნველყოფა. როგორც კვლევამ აჩვენა ამ მიმართულებით სერიოზული პრობლემები აქვთ არაქართულენოვან სკოლებს. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია სკოლების მომზადება (როგორც ადმინისტრაციის, აგრეთვე მასწავლებლების) მშობელთა და თემის ჩართულობის მიმართულებით. ამ თვალსაზრისით, საზოგადოდ, მნიშვნელოვანია განათლების სისტემის დეცენტრალიზაციისა და სკოლების ავტონომიურობის რეფორმის რეალურად განხორციელება. ამასთანავე, მნიშვნელოვანი სკოლების ცხოვრებაში მშობელთა ჩართულობის გასაზრდელად მშობელთა განათლებისა და ინფორმირებულობის პროგრამების განხორციელება სკოლების მიერ. აღნიშნული პროგრამების განსახორციელებლად არც საკადრო რესურსისა და არც ფინანსური რესურსის თვალსაზრისით, სკოლები მზად არ არიან, თუმცა განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსა თუ დონორი საერთაშორისო და ადგილობრივი ორგანიზაციების დახმარებით, მნიშვნელოვანი პროგრამების დაგეგმვა და განხორციელებაა შესაძლებელი და ამ მიმართულებითაც მნიშვნელოვანი აქტივობების აუცილებლობა ცალსახად გამოჩნდა ჩატარებული კვლევის შედეგებში.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ საქართველოს განათლების სისტემა და უმცირესობათა ინტეგრაციის პოლიტიკა ეტაპობრივად მივიდა ბილინგვური განათლების რეფორმის განხორციელების აუცილებლობამდე. აღნიშნული რეფორმისადმი მოლოდინები მაღალია საზოგადოებაში (სახალხო დამცველთან არსებული უმცირესობათა საბჭოსთან შეხვედრა 2008 წლის 30 მარტი). მაღალ მოლოდინებს დიდი იმედგაცრუებაც ახასიათებს. ბილინგვური განათლების მიმართ იმედგაცრუება კი შესაძლებელია ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრაციის პოლიტიკის მიმართ იმედგაცრუების ტოლფასი აღმოჩნდეს. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია ბილინგვური განათლების რეფორმა საქართველოში მაქსიმალურად ეფექტურად განხორციელდეს. ბილინგვური განათლების ეფექტურობისთვის კი უმნიშვნელოვანესია ბილინგვური განათლების „ძლიერ“ პროგრამებზე აქცენტირება და „ძლიერი“ პროგრამების განსახორციელებლად შესაბამისი პოლიტიკის დაგეგმვა და განხორციელება, კადრების მომზადება, სკოლის, თემის და მშობელთა ჩართულობის უზრუნველყოფა.



ბამოყენებული ლიტერატურა:

- ბეიკერი, 2010 - ბეიკერი, კ., *ბილინგვიზმისა და ბილინგვური განათლების საფუძვლები*. სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის 2010 წლის ქართული ვერსიის გამოცემა;
- ბეიკერი და დე კანტერი, 1983 - Baker, K.A. & de Kanter, A.A., *Bilingual Education*. Lexington, MA: Lexington Books, 1983.
- ბენსონი, 2004 - BENSON, C., Do we expect too much of bilingual teachers? Bilingual teaching in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7 (2&3), 204-221; 2004.
- ბექიშვილი - ბექიშვილი, ნ. შაშკინის მოულოდნელი განცხადებები, ჟურნალი ლიბერალი, (1) მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან <http://liberali.ge/node/1114>; 2010.
- ბილინგვური განათლების პროგრამების დებულება, საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრო; 2010.
- ბილინგვური განათლების სტრატეგია და სამოქმედო გეგმა, 2009–2014, საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრო; 2009.
- ბილინგვური განათლება, 2009 - ბილინგვური განათლება, სამაგიდო წიგნი მასწავლებლებისთვის - ლატვიის ლატვიური ენის სააგენტოს გამოცემა, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის ქართული გამოცემა, 2009;
- გრიგულე, 2010 - გრიგულე, ლ. საქართველოში უმცირესობათა განათლების რეფორმა, ადგილობრივი ინიციატივებიდან სახელმწიფოს მიერ დაგეგმილ უმცირესობათა განათლების რეფორმამდე: ჟურნალი „ბილინგვური განათლება“ №2, გვ 31-43; 2010.
- ეროვნული სასწავლო გეგმა 2011-2016, 2010, სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, მოპოვებულია 2011 წლის 1 ივლისს ვებ-გვერდიდან: <http://ncac.ge/index.php?m=854>; 2010
- ეროვნული უმცირესობების სამოქალაქო ინტეგრაციის შეფასება, 2010, საქართველოს გაეროს ასოციაცია;
- ვარგჰესე, 2004 - Varghese, M. M. Professional Development for Bilingual Teachers in the United States: A Site for Articulating and Contesting Professional Roles. *BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM*, Vol. 7, No. 2&3, pp. 222-238, 2004.
- ვონგ ფილმორი, 2000 - WONG FILLMORE, L. & SNOW, C., *What Elementary Teacher Need to Know About Language*. Washington: Center for Applied Linguistics, 2000.
- ლინდჰოლმ-ლეარი - LINDHOLM-LEARY, K.J., *Review of Research and Best practices on Effective Features of Dual Language Education Programs*. http://www.lindholm-leary.com/resources/review_research.pdf; 2005.
- მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამების შესახებ ინფორმაცია მოპოვებულია მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის ვებ-გვერდიდან: <http://www.tpdg.ge/index.php?page=1-3-7&hl=ge>.
- მონტეცელი და კორტეზი, 2002 - MONTECEL, M.R. & CORTEZ, J.D., successful bilingual education programs: Development and the dissemination of criteria to identify promising and exemplary practices in bilingual education at the national level. *Bilingual Research Journal* 26 (1) , 1-10; 2002.
- პერნა და სვეილი - Perna, L. W. & Swail, W. S. A view of the landscape: Results of the national survey of outreach programs. In College Board, *Outreach program handbook 2001* (pp. xi–xxix). New York: The College Board; 2000.
- პერნა და ტიტუსი - Perna, L. W., & Titus, M. The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An examination of racial/ethnic group differences. *Journal of Higher Education*, 76 (5), 485-518; 2005.



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

სტატისტიკური მონაცემები მოპოვებულია საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ვებ-გვერდიდან: http://mes.gov.ge/index.php?module=text&link_id=141&lang=geo

საქართველოს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, *მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი*, 2009 - მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან <http://www.tpdg.ge/index.php?page=professional-standards&hl=ge>; 2009.

საქართველოს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, 2009 - *მასწავლებლის საგნობრივი სტანდარტები*, მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან: <http://www.tpdg.ge/index.php?page=1-7-2&hl=ge>

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

ტაბატაძე, 2009,1 - ტაბატაძე, შ. *განათლების რეფორმა და არაქართულენოვანი სკოლები*. მშვიდობის დემოკრატიისა და განვითარების კავკასიური ინსტიტუტი; 2009.

ტაბატაძე, 2009,2 - ტაბატაძე, შ. (2009). *ინტერკულტურული განათლების პოლიტიკა საქართველოში*. მშვიდობის დემოკრატიისა და განვითარების კავკასიური ინსტიტუტი; 2009.

ტაბატაძე, 2010,1 - ტაბატაძე, შ. (2010). *განათლების პოლიტიკის ახალი ინიციატივები სამოქალაქო ინტეგრაციის კონტექსტში და არაქართულენოვანი სკოლები*. მშვიდობის დემოკრატიისა და განვითარების კავკასიური ინსტიტუტი; 2010.

ტაბატაძე, 2010,2 - ტაბატაძე, შ. ბილინგვური განათლების პროგრამები საქართველოში, რა არჩევანი აქვთ არაქართულენოვან სკოლებს: ჟურნალი „ბილინგვური განათლება“ №1, გვ 7-21; 2010.

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

ჰორნბერგერი და რისენტო, 1996 - Hornberger, N. & Ricento, T. *Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional*. *TESOL Quarterly* 30 (3), 401-428; 1996.

ხათუნა ბერიძე

არასამთავრობო ორგანიზაცია „თარგმანის განვითარების ცენტრი“, ბათუმი, საქართველო

სახელმწიფო ენის სწავლების წინაპირობები

აბსტრაქტი

წინამდებარე სტატიის მიზანია ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების პოლიტიკის ფორმირების კრიტიკული ანალიზი და ქართულ ენაზე თარგმნილი მსოფლიო ლიტერატურის, როგორც ეროვნული კულტურის ინტეგრალური ნაწილის როლი ქართული ენის შემსწავლელთა ან ბილინგვალ მოსწავლეთა განათლებაში. ორივე საკითხი მნიშვნელოვანია ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების პოლიტიკის შემუშავებისათვის. ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლება ისეთ



ვენომენს უკავშირდება, როგორცაა მეორე ენის სწავლების აპრობირებული დასავლური მეთოდოლოგია. ქართული ენის შემსწავლელთა სეგმენტისათვის სწავლების წინაპირობების ანალიზისას გამოეყავით ორი ზოგადი პრობლემა: (1) ენის/ლიტერატურის/თარგმანის კრიტიკის დეფიციტი; (2) არაქართულენოვანი მოსწავლისათვის სახელმწიფო ენის სწავლების პროგრამის შექმნის პროცესში მეორე ენის სწავლების დასავლური გამოცდილების დეფიციტი.

ვფიქრობთ, ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების პოლიტიკის შესაქმნელად საჭიროა დასავლური გამოცდილების კრიტიკული ანალიზი და ენის კრიტიკის განვითარება, რომლის კვლევითი მიმართულება უნდა იყოს იმ ლინგვისტური ცვლილებების დადგენა, რაც ენამ განიცადა საბჭოთა იდეოლოგიისა და რუსიფიკაციული რეჟიმის ზეგავლენით და რა ცვლილებებსაც განიცდის ის გლობალიზებული ენობრივი სამყაროს ზეგავლენით. ვფიქრობთ, თანამედროვე სალიტერატურო ქართული ენის ემპირიული კვლევა და კრიტიკული ანალიზის განვითარება ფრიად აქტუალური საკითხია სახელმწიფო ენის სწავლების პოლიტიკასთან მიმართებით. დღევანდელი ქართული სამყაროს არცთუ სახარბიელო ენობრივი სურათი იქმნება თანამედროვე ქართულით, რომელიც ლიტერატურის, მედიის, თარგმანის, ინტერნეტის არხებით ყოველგვარი კრიტიკის გარეშე მკვიდრდება, რაც არასასურველია გადაცვით საქართველოს არაქართულენოვან მოქალაქეებს. ვფიქრობთ სწორედ კრიტიკული ანალიზისა და ენის კრიტიკის არარსებობამ განაპირობა ის შედეგი, რაც ეროვნული შეფასებების, კვლევებისა და ანალიზის სამმართველოს მიერ 2009 წ. ჩატარებული კვლევის მონაცემებით მივიღეთ საქართველოში ხუთ ყველაზე მოწვევად რეგიონში; მათ შორის კი ქართულენოვანი მოსწავლეებისა და მასწავლებლების ყველაზე დაბალი მოსწრებით აჭარა „პირველობდა“ (წერეთელი, 2009 www.ganatileba.org); ვფიქრობთ, ამ ფონზე გასაკვირი არ უნდა იყოს, თუ ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებული რეგიონების არაქართულენოვან საჯარო სკოლებში სახელმწიფო ენის სწავლების ხარისხი ენის ცოდნის იმ დონეს ვერ უპასუხებს, რასაც განათლების შესახებ ახალი კანონი მოითხოვს.

ტექნიკური ანალიზი (მაგ. საათობრივი ბაღე, კედაგოგების გადამზადება), სტატიაში რეკომენდებულია: (ა) მხატვრული თარგმნილი ლიტერატურის ინტეგრირება აღნიშნულ პროგრამაში; (ბ) რეალისტური სასწავლო გეგმის შედგენა. არსებული ვითარებით, ამ ეტაპზე არარეალისტურად გვესახება არაქართულენოვანი მოსწავლისადმი სწავლების თუნდაც VII საფეხურზე წაყენებული მოთხოვნა წერდეს სხვადასხვა ტიპის ტექსტს სასკოლო ან ახალგაზრდული ჟურნალისთვის (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება N 841 2006 წლის 28 სექტემბერი); (გ) მეტყველების კულტურის ამადლება, ქართული ენის ტელევიზიით სწავლება, ქართული ტელევიზორის არაბუნებრივი სამეტყველო კონსტრუქციებისა და ლექსიკის საპირწონედ; არაქართულენოვანი სკოლებისათვის თარგმნილი სახელმძღვანელოების სიზუსტისა და ხარისხის ანალიზი; (დ) ზემოაღნიშნული შეფასებისას მძიმე შედეგების მქონე რეგიონებში (მაგ: აჭარა, სამეგრელო, მცხეთა-მთიანეთი, შიდა ქართლი, სამცხე-ჯავახეთი) დამატებითი პროექტების შემუშავება ენის სწავლისა და სწავლების ხარვეზის აღმოსაფხვრელად.

ლიტერატურის სწავლება: ადაპტირებული თუ მხატვრული? ქართული თუ მსოფლიო ლიტერატურის თარგმნილი ნიმუშები?

ქართულის, როგორც მეორე ენის პროგრამა (ვებგვერდი: www.cciir.ge/upload/editor <<http://www.cciir.ge/upload/editor>> /.../qarTuli%20,%20srandarti-1-12%20klasi.do) ითვალისწინებს არაქართულენოვანი მოსწავლისათვის ადაპტირებული ლიტერატურის მიწოდებას II - IX კლასების ჩათვლით; აღნიშნული პროგრამის 91-ე გვერდზე ვკითხულობთ, რომ IX კლასელი მოსწავლე იგებს ადაპტირებულ მხატვრულ ტექსტს, რაც, განვლილი სასწავლო წლების მანძილზე ადაპტირებულ ტექსტებზე მუშაობის გათვალისწინებით, სავსებით მართებული მოთხოვნაა; თუმცა, მომდევნო, 92-ე გვერდზე მითითებულია, რომ მოსწავლემ უნდა შეძლოს მხატვრული ტექსტის გაანალიზება სტრუქტურული და ენობრივი მახასიათებლების



მიხედვით. ამავე პუნქტით: ქ.მ. IX. 8 - მოსწავლემ, შედეგის თვალსაჩინოებისათვის, მხატვრული ტექსტის სტილისტიკური ანალიზი უნდა შეძლოს. ვფიქრობთ, ეს საკითხი დაზუსტებას ითხოვს: თუ მოსწავლე 9 წლის განმავლობაში მხოლოდ ადაპტირებულ ლიტერატურას სწავლობდა, მას სტილისტიკური ანალიზის „თვალსაჩინო შედეგს“ ვერ მოვთხოვთ.

ადაპტირებული მხატვრული ტექსტი არ შეიცავს ისეთ სტილისტიკურ ხერხებს, როგორცაა „განწყობის შემქმნელი სიტყვები“, ჰიპერბოლა, გაპიროვნება, ალეგორია, მეტაფორა და მით უფრო, ადაპტირებისას, არ შენარჩუნდება მეტყველების პოლიფონია; სწორედ ამით განსხვავდება ერთმანეთისაგან ავტორისეული მხატვრული ტექსტი და ადაპტირებული, გამარტივებული და გაშინაარსებული ტექსტი ერთმანეთისაგან;

96-ე გვერდზე მითითებულია, რომ მოსწავლემ უნდა შეძლოს მხატვრული ტექსტის შექმნა, პიროვნული და შემოქმედებითი დამოკიდებულების გადმოცემა. მოვიყვანოთ იგივე პროგრამის ციტირებას: „მაგ. კონკრეტულ იგავზე თხზავს საკუთარ იგავ-არაკს“. სრულებით ბუნებრივია, რომ თუ მოსწავლე ასეთ დავალებას თავს ვერ გაართმევს, რადგან, კიდევ ერთხელ აღვნიშნავთ, რომ ცხრა კლასის განმავლობაში მხატვრულ ლიტერატურის მხოლოდ საბაზო ცოდნის მიღების შემდეგ, ანუ მხოლოდ ადაპტირებული ლიტერატურის სწავლებით ასეთი შედეგის მიღება, ვფიქრობთ, სათუთაა. ასეთი შედეგის პერსპექტივას ვერ ქმნის ვერც ის ფაქტი, რომ იგივე პროგრამა ითვალისწინებს VII კლასში იგავური მეტყველების ტექნიკური მხარის გაცნობას, როგორცაა იგავური მეტყველების სტრუქტურული ნიშნები: თხრობის სიმოკლე, ლაკონიურობა, ასევე მისი მთავარი სტილისტიკური ხერხის, ალეგორიის სწავლებას.

აქვეა აღსანიშნავი ის პარადოქსული მოვლენაც, რომ, თუ პარალელს გავავლებთ, ქართული ენისა და ლიტერატურის ეროვნული სასწავლო გეგმით, ქართულენოვან IX კლასელს წლის ბოლოს მისაღწევი შედეგების წერის მიმართულება არ ავალდებულებს მხატვრული ტექსტების შექმნას.

თუმცა, როგორც ქართულენოვანი, ისე არაქართულენოვანი მოსწავლისათვის ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის მიერ შედგენილი ეროვნული სასწავლო გეგმა სრულებით ანალოგიურია იმ მხრივ, რომ არც ერთი არ ითვალისწინებს თარგმნილი ლიტერატურის სწავლებას. ამ დასკვნის საფუძველს გვაძლევს ის, რომ ა) არც ერთ პროგრამაში მითითებული არ არის, „მხატვრული ტექსტი“ მოსწავლისათვის მხოლოდ ქართული ლიტერატურის მიწოდებას გულისხმობს თუ თარგმნილისაც, და ბ) XII კლასის პროგრამის წლის ბოლოს მისაღები შედეგების ბოლოს განთავსებულია რეკომენდებულ მწერალთა ჩამონათვალი, რომელშიც არც ერთ უცხოელი მწერალი არ არის მითითებული. მოვიყვანოთ ციტირებას ეროვნული სასწავლო გეგმის ზოგადი ნაწილის 2.1 პუნქტიდან: „ამდენად, საშუალო საფეხურზე ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების საგანმანათლებლო მიზანია მოსწავლის უზრუნველყოფა ისეთი ცოდნით, რომ მან შეძლოს ქართულ ენაზე: სხვადასხვა ეპოქის ლიტერატურულ ტექსტებში ასახულ კულტურულ ფასეულობათა გააზრება და მათ მიმართ საკუთარი დამოკიდებულების, პოზიციის გამოხატვა და სხვა“ (ე.ს.გ. 2008 გვ. 3).

აქ, ბუნებრივია, კითხვა გაჩნდება: იგულისხმება თუ არა სხვადასხვა ეპოქის ლიტერატურულ ტექსტებში ქართულად თარგმნილი საზღვარგარეთული ლიტერატურა? და თუ არა, რატომ?

აქვე მოვიყვანოთ ციტირებას ისევ ზოგადი ნაწილიდან: „სამოქალაქო ინტეგრაციის ერთ-ერთი ყველაზე სერიოზული გამოწვევაა ეროვნული უმცირესობების მიერ სახელმწიფო ენის არცოდნა“ (ე.ს.გ. გვ.1). უპრიანია, თუ აქვე დავსვამთ კითხვას: უნდა მივიჩნიოთ თუ არა თარგმნილი ლიტერატურა ეროვნული კულტურის ერთ-ერთ შემადგენელ ნაწილად? რატომ არის ის მარგინალიზებული ეროვნული სასწავლო პროგრამიდან? თარგმანმა ხომ არა მხოლოდ ენის განვითარებაში შეიტანა წვლილი და ითამაშა მეტად პოზიტიური როლი, არამედ დასავლური ცივილიზაციის ლიტერატურული მიმდინარეობები და ჟანრები ქართულ რეალობაში დაამკვიდრა: „Georgian romantic poetry is widely considered one of the earliest



manifestations of Georgia's modern opening to the West, an indirect consequence of her annexation by and absorption into the Russian Empire“ (რემი, შათირიშვილი, 2004, 1).

მე-19 საუკუნე დასაწყისიდანვე გამოირჩევა განსაკუთრებული მთარგმნელობითი მიღწევებით: საუკუნის დასაწყისში რუსეთში მყოფი სოლ. რაზმაძე თარგმნის ნაწევრებს ეგვიპტის ონეგინიდან, ლექსებს: „ღვინი“, „დემონი“, „განღვიძება“, „დიშანური სიმღერა“ /“მელოდია“; ამ პირველ, მოკრძალებულ თარგმანებში რაზმაძე ქართულ რეალებს დაურთავს, რითაც თავისუფალი თარგმანის პრეცედენტს ქმნის. ალექსანდრე ჭავჭავაძე თარგმნის „ბრინჯაოს მხედრის“ შესავალს, „კავკასიის ზვავს“ და „ანჩარს“, ამასთან, თარგმნის გოეთეს, ეზოპეს, კორნელის, ვოლტერის, ლაფონტენის, ჰიუგოსა და ოდოევსკის. დიმიტრი ყიფიანი კარიერა სწორედ თარგმანით დაიწყო: 1841 წ. „რომეო და ჯულიეტა“ თარგმნა, შემდეგ კი ბომარშე, მოლიერი, ფულე. თარგმნიდა გრიგოლ ორბელიანიც; ეს ქართული რომანტიზმის მიმდინარეობას უყრის საფუძველს... ბარათაშვილი რუსულ თარგმანში უსმენდა მასწავლებლის წაკითხულ მიცკევიჩის ფარისს, მომავალში კი რომანტიკული და ჰუმანისტური იდეალიზმით აღმატებული მერნის ავტორს ბრიტანელი მეცნიერები ბაირონს გაუტოლებენ: „...the outstanding figure is the young and tragic bard Nikoloz Baratashvili, who met his death in 1845 at the age of 28. No one who has had the privilege of seeing the young Georgian actor Gegechkori in the title-role of the drama Baratashvili on the Tbilisi stage is likely to forget the appeal of this tortured, truly Byronic genius“ (ლანგი, 1966 გვ. 23). მერანს უამრავი რუსი პოეტი თარგმნის რუსულად: პასტერნაკი, ახმადულინა, ევტუშენკო, ვოზნესენსკი, ანტოკოლსკი, ლოზინსკი, მერანი დღემდე ითარგმნება, საუკეთესო ბოლო თარგმანი ახალგაზრდა მთარგმნელს, მაქსიმ ამელინს ეკუთვნის... „მერნის“ რუსი მთარგმნელები ისევე ვერ გაეცნენ მის ზეგავლენას, როგორც ქართველი რომანტიკოსები დასავლური ლიტერატურის საკუთარი თარგმანების რომანტიულ მსოფლგანცდას: მარინა ცვეტაევა წერს უსათაურო ლექსს: *Пожирающий огонь - мой конь*, კონსტანტინე ბალმონტი *Челн томления*, ბორის პასტერნაკი *Дорога* - ს, ანუ ერთდროულად ადგილი აქვს ორ მოვლენას: (1) ინტრალინგვისტურ თარგმანს, ანუ ვერბალური ნიშნების ინტერპრეტაციას იგივე ენაზე სხვა ნიშნებით და (2) ინტერკულტურულ ტრანსლაციას.

მე-19 საუკუნე არა მხოლოდ წარმატებული რომანტიკული და რეალისტური ლიტერატურული მიმდინარეობებით ხასიათდება. პარადოქსია, მაგრამ სწორედ ამავე ეპოქაში ხდება შემდეგი: რუსულენოვან სკოლებში აღზრდილი და რუსულ სამსახურებში შესული ქართული კეთილშობილი საზოგადოება თავადაა რუსულად თარგმნილი: მოხდა მათი კულტურული ტრანსლაცია. ქართული ენის დაკნინებულ, კოლონიალურ, საჭირბოროტო ვითარებაში ივანე მაჩაბელი და ილია ჭავჭავაძე ეროვნულ ბანკს აარსებენ და რუსულად ტრანსლირებული ელიტის ქართულად უკუთარგმანის პრეცედენტის მოწმე ხდებიან:

იმ დროს, როდესაც ჩვენი ენა ისე იყო დევნილი სასწავლებლებიდან თუ სხვა დაწესებულებებიდან, როდესაც ჩვენი ინტელიგენცია რუსულ ენაში ვარჯიშობდა ყველგან და საჯაროდ სიტყვის წარმოთქმა ქართულად სულ არ ეხერხებოდა, ბანკის ყრილობები დიდი ასპარეზი გამოდგა სამშობლო ენაზე ლაპარაკისათვის. გარდა ამისა, რომ ზოგიერთს მათგანს საერთოდ ლაპარაკიც შეასწავლა. არ შეიძლება რუსულად, არ შეიძლება, რამდენს არ გვესმის რუსული, როგორც გეხერხებათ, ისე ილაპარაკეთ ქართულად; – მიაძახებდნენ კრებიდან. ისიც უნებურად ალაპარაკდებოდა ქართულად და რამდენჯერმე წარმოთქმული სიტყვის შემდეგ ისე გამოსწორდებოდა, რომ სასიამოვნო ხდებოდა მისი ყურის დაგდება. იყვნენ ერთი-ორი მათში, რომელთაც სულ ვერ მოახერხეს და ლაპარაკობდნენ რუსულად (აბხაზი, 1987).

რადგან წინამდებარე სტატიის მიზანი მე-19 საუკუნის მთარგმნელობითი მოღვაწეობის წიაღსვლითი შესწავლა არ გახლავთ, მხოლოდ იმას დავძენთ, რომ თუ ახალი ჟანრები მკვიდრდება, კლასიციზმის, რომანტიზმის, რეალისტური მწერლობისა და სალიტერატურო კრიტიკის ძირითადი პრინციპები ყალიბდება და ახალი სალიტერატურო ქართული მკვიდრდება, ეს მთარგმნელისა და თარგმანის ეპოქალური დამსახურებაცაა.

**სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები**
**Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges**



ლიტერატურის უანრობრივი გამდიდრების გარდა, თარგმანს უთუოდ ენის გამდიდრებაშიც აქვს წვლილი შეტანილი და ეს თუნდაც მანაბლისეული ვირტუოზული სიტყვათქმნადობის ნიმუშებითაც დასტურდება: „იგულწრფელის“, „გაიძვალრბილეთ“, „სიტყვაძვირობ“, „უმაგდიდებოდ“, „უჩემსიტყვოდაც“, „მწირმეტყველება“ და მრავალი სხვა, რაც მანაბლისეულ თარგმანებში სხვადასხვა მეტყველების ნაწილთა ზმნად კონდენსაციის მოდელებია.

ინგლისურის, როგორც მეორე ენის სწავლება შეერთებულ შტატებში

თუ ენის სწავლების თანამედროვე დასავლურ პრაქტიკას გადავხედავთ, ცხადი გახდება, რომ ინგლისური ენის სასწავლო პროგრამაში ენა და კულტურა ინტეგრალურადაა წარმოდგენილი; კულტურაში კი იგულისხმება როგორც თარგმნილი, ისე ეროვნული ლიტერატურა, როგორც მსოფლიო კულტურის შემადგენელ ნაწილი. შეერთებულ შტატებში, სადაც 2009 წლის მონაცემებით 6 მილიონი მხოლოდ ესპანურენოვანი მოსწავლეა, მხოლოდ ერთ, კალიფორნიის შტატში 1, 56 მილიონი მოსწავლეა რეგისტრირებული როგორც ინგლისური ენის შემსწავლელი, მათში 1. 3 მილიონი ესპანურენოვანია. ამდენად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ შეერთებულ შტატებს ბილინგვალ ან ენის შემსწავლელ მოსწავლესთან მუშაობის საკმაო გამოცდილება დაუგროვდა; სწორედ ამდენადაა საინტერესო, რა პრიორიტეტები აქვს მას მეორე ენის სწავლების პრაქტიკაში: ინგლისურის, როგორც მეორე ენის შემსწავლელისათვის, სახელმწიფო ქარტიის კურიკულუმის დებულების სტატია 22, თავი 4, სექცია 4.26 ყველა სკოლას ავალდებულებს, წარმოადგინოს საკუთარი პროგრამა ყველა მოსწავლისათვის ვისაც ინგლისური ენის შეზღუდული ცოდნა აქვს, ან სახელმწიფო ენის შემსწავლელია. დებულებაში ნათქვამია: „ყველა სასკოლო რაიონმა უნდა წარმოადგინოს პროგრამა თითოეული მოსწავლისათვის, რომლის მთავარი ენა ინგლისური არ არის. იმისათვის, რომ ხელი შეუწყოს მოსწავლის მოსწრებას ინგლისური ენის მაღალ დონეზე დაუფლებას და 4.12 პუნქტში მოყვანილი სტანდარტების შესაბამისი ცოდნის მიღებას. ამ სექციის მიხედვით შექმნილი პროგრამა უნდა შეიცავდეს ბილინგვურ-ბიკულტურული განათლებისათვის სათანადო მასალას.

სანიმუშოდ ავიღოთ შეერთებული შტატების ერთ-ერთი სკოლა, სადაც კურიკულუმი გაწერილია ინგლისური ენის მოთხოვნის შესაბამისად (<<http://www.usd116.org/uhs/guidance/courses.html>>) და ბილინგვურ-ბიკულტურული განათლებისათვის სათანადო მასალაც წარმოდგენილია:

- მე-9 კლასში 2 სემესტრი ეთმობა თხზულების წერას;
- მე-10 კლასში 2 სემესტრი ეთმობა მსოფლიოთმცოდნეობას, რაც ინგლისურად თარგმნილ ლიტერატურასაც გულისხმობს;
- მე-11 კლასში 2 სემესტრი ეთმობა ამერიკისმცოდნეობას, რაც ეროვნულ ლიტერატურასაც მოიცავს;
- მე-12 კლასში 2 სემესტრი ეთმობა უშუალოდ ინგლისური ენის სწავლებას.

9	10	11	12
თხზულებათა წერა მომზადების მაღალი საფეხურის მოსწავლისათვის: ინტენსიური წერის კურსი, ლიტერატურაში მაღალი მოსწავ-	მომზადების მაღალი საფეხურის მოსწავლისათვის: მსოფლიო-ცოდნეობა წერის ინტენსიური კურსია, სადაც მსოფლიოს კულტურის, ლიტერა-	ამერიკისმცოდნეობა – მომზადების მაღალი საფეხურის მოსწავლის პროგრამა – ითვალისწინებს მეცადინეობებს თხზულებების წერაში, შეასწავლის ჩრდილოეთ	მომზადების მაღალი საფეხურის მოსწავლისათვის: მოსწავლე ვალდებულია წაიკითხოს კლასგარეშე ლიტერატურა; ძირითადი სახელ-



<p>რების მქონე მოსწავლეებისათვის, სადაც მათ კვლევის უნარ-ჩვევებიც უყალიბდებოდათ. ძირითადი სახელმძღვანელოა The Prentice Hall Reader</p>	<p>ტურის შეცნობით ხდება კითხვის სტრატეგიების, გრამატიკის, კვლევის მეთოდის სწავლება. ძირითადი სახელმძღვანელოა „მსოფლიო ლიტერატურა“ ჰოლტის, რაინ-ჰარტისა და უინსტონის ავტორობით.</p>	<p>და სამხრეთ ამერიკის ლიტერატურას; ის კოორდინირებულია სოციალურ მეცნიერებათა სწავლებასთან; საწყისი ტექსტია ლიტერატურის ელემენტები;</p>	<p>მძღვანელოა: პროზა, პოეზია, დრამატურგია ქ. ჯ. კენედის ავტორობით. სასწავლო ტექსტებია: მეფე ლირი, მედიცინის სიყვარული, შეყვარებული, მათი ტვირთი, მეფის მთელი მხედრობი, თეთრი ხმაური, იბსენის ოთხი პიესა. დავალებები წერაკითხვაში მოსწავლეს საშუალებას აძლევს, სასწავლო წლის ბოლოს, მომზადების მაღალი საფეხურის მოსწავლეთა გამოცდა მაისში ჩააბაროს. ამ გამოცდაზე მაღალი ქულის მიღება კოლეჯის რიტორიკის ან ინგლისურის 6 საათიან კრედიტს უტოლდება.</p>
<p>წერის ინტენსიური კურსია, მოსწავლეებს კვლევის უნარ-ჩვევების საფუძვლები უყალიბდებოდათ.</p>	<p>მსოფლიომცოდნეობა წერის ინტენსიური კურსია, სადაც მსოფლიოს კულტურის, ლიტერატურის შეცნობით ხდება კითხვის სტრატეგიების, გრამატიკის, კვლევის მეთოდის სწავლება.</p>	<p>ეს კურსი განკუთვნილია იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებიც არ აპირებენ მომზადების მაღალი საფეხურის პროგრამის შესწავლას; ითვალისწინებს მეცადინეობებს თხზულებების წერაში, შეასწავლის ჩრდილოეთ და სამხრეთ ამერიკის ლიტერატურას; ის კოორდინირებულია სოციალურ მეცნიერებათა სწავლებასთან; საწყისი ტექსტია ლიტერატურის ელემენტები;</p>	<p>ლიტერატურა და თხზულება – კურსი ლიტერატურის ანალიზის თემატური დავალებებისაგან შედგება. ძირითადი ტექსტებია ოტელო, ჰამლეტი, მეტამორფოზები, ამერიკის გალიზიანება, ღვიძლი ვაჟი, მათი თვალები ღმერთს უცქერდა, დაიჭირეთ 22, სიდარტა, ფოიზნუდის ბიბლია, ვილაცამ გუგულის ბუდეს გადაუფრინა.</p> <p>ბრიტანული ლიტერატურა, ძველი ინგლისურიდან მეოცე საუკუნის ჩათვლით. ტექსტებს შორისაა: ჰამლეტი, მაკბეტი, სიბენელის გული, უილბლობა.</p> <p>მწერალთა სახელოსნო კურსის მოდელია სასწავლო-სახელოსნო,</p>

**სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები**
**Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges**



		<p>სადაც ინდივიდუალურად ასწავლიან თხზულების, ნარატივის წერას და ამზადებენ აკადემიური სწავლებისათვის; სწავლებაში ჩართულია თანამედროვე ტექნოლოგიებიც; მოსწავლეებს ინდივიდუალურად ეძლევათ საკითხავი ლიტერატურის სია.</p>
--	--	---

<http://www.usd116.org/uhs/guidance/CourseGuide10-11.pdf>

გარდა ამისა, გათვალისწინებულია შემდეგი ფაქტორიც: ელემენტარულ და საშუალო სკოლებში ჩვეულებრივი მოვლენაა, რომ ინგლისური ენის შემსწავლელებს სხვადასხვა დონე აქვთ; მაღალ კლასებში მეორე ენის შემსწავლელებისათვის ინსტრუქტაჟის ორგანიზება ხდება დონეთშორისი დაყოფის მიხედვით, ანუ დამწყები, საშუალო საფეხურის, მაღალი საფეხურის და გარდამავალი საფეხურის კლასებია ორგანიზებული; აღნიშნული მოდელის მიუხედავად, სწავლების ყველა საფეხურზე მოსალოდნელად მიიჩნევა, რომ მეორე ენის შემსწავლელებს სხვადასხვა პროგრესი ექნებათ, რასაც შეთვისების ინდივიდუალური უნარი განაპირობებს; პედაგოგს კი მოეთხოვება მოსწავლის სპეციფიკური უნარიდან და ცოდნის დონის შეფასების საფუძველზე, ინდივიდუალური პროგრამა შეიმუშაოს (<<http://schools.nyc.gov/Academics/ELL/FamilyResources/ELL>> +Programs.htm).

ამდენად, ცხადი ხდება, რომ აშშ-ში (1) სკოლებს თავად აქვთ საათობრივი ბაღე გაწერილი და საკუთარ მოსწავლეებზე მორგებული; (2) კლასები სავალდებულოა დაიყოს ბილინგვალ და ენის შემსწავლელი კატეგორიების მიხედვით; (3) ბილინგვალ და ენის შემსწავლელი კატეგორიის მოსწავლეები ინგლისურ ენაზე თარგმნილ მსოფლიო ლიტერატურას სწავლობენ. აღნიშნული მეთოდი აპრობირებულია და შედეგიანი.

თუ ჩვენი მიზანია, რომ საქართველოს არაქართულენოვანი მოქალაქე სკოლაში ქართულს დაეუფლოს, ან ბილინგვალად ჩამოყალიბდეს, მას ბიკულტურული ცოდნაც უნდა მიეცეთ; ბიკულტურულ ცოდნაში კი უნდა ვიგულისხმოთ როგორც ეროვნული ლიტერატურა, არამედ შესწავლიდან, ქართულ ენაზე თარგმნილი მსოფლიო ლიტერატურის საუკეთესო ნიმუშებიც, როგორც უკვე ეროვნული კულტურის ნაწილი.

გამოყენებული ლიტერატურა:

აბხაზი 1987 –კ. აბხაზი, ილია: მოგონებები გარდასულ დღეთა, მოგონებანი ილიას შესახებ, თბ.: მერანი, 1987.

ლანგი, 1966 - LANG, D. M., January 1966, "Landmarks in Georgian Literature" Inaugural Lecture, London, School of Oriental and African Studies“.

პირსი, 1992-94 - PEIRCE, C.S. 1992-94 The Essential Peirce, eds. N. Houser and C. Kloesel (Vol. 1) and the Peirce Edition Project (Vol. 2), Bloomington IN: Indiana University Press.

რემი, შათირიშვილი, 2004 - RAM, H., 2004, Romantic Topography and the Dilemma of Empire: the Caucasus in the Dialogue of Georgian and Russian Poetry. Co-authored with Zaza Shatirishvili, Russian Review, Vol. 63: pp.1-25.



**სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები**
**Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges**



საყვარელიძე, 2001 – ნ. საყვარელიძე, თარგმანის თეორიის საკითხები, თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 2001.
სერნა, Education Vol. 130 No 1 - SERNA, C., Autores Bilingües / Bilingual Authors: Writing Within Dual Cultural And Linguistic Repertoires, C. Education Vol. 130 No 1.
უილისი, 1997 - WILLIS, D., 1997, Second Language Acquisition. University of Birmingham, Centre of English language Studies:44-45, 132-133, 147-148.

ელექტრონული მისამართები:

<http://www.lingua.ge/kanoni.html>
<http://www.lingua.ge/normalizacia.html>
www.ganatileba.org
www.cciir.ge/upload/editor/.../qarTuli%2020srandarti-1-12%20klasi.do
<http://www.sde.ct.gov/sde/site/default.asp>
<http://www.usd116.org/uhs>
[http://www.portal.state.pa.us/portal/server.pt/community/english_as_a_second_language/7529;](http://www.portal.state.pa.us/portal/server.pt/community/english_as_a_second_language/7529)
<http://www.policyalmanac.org/education/archive/bilingual.pdf> - Patricia Osorio-O'Dea Bilingual Education: An Overview CRS Report for Congress Received through the CRS Web Bilingual Education: An Overview Updated June 7, 2001 Analyst in Social Legislation; Domestic Social Policy Division Congressional Research Service. The Library of Congress

მაყვალა ხარშილაძე

თამარ კერძია

ნანა ბერეკაშვილი

დოქტორი უზნაძის სახელობის
ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი, თბილისი, საქართველო

სახელმწიფო ენა და ინტეგრაციის პრობლემები

აბსტრაქტი



მეორე ენის სწავლებისას უაღრესად მნიშვნელოვანია განისაზღვროს ენის შემსწავლელის მიდგომა ინსტრუმენტულია თუ ინტეგრაციაზეა ორიენტირებული. მოსწავლეები უფრო ხშირად ირჩევენ ინსტრუმენტულ მიზეზებს, თუმცა ენის შესწავლისას უფრო წარმატებულია ის, ვინც ამჯობინებს ინტეგრაციულ მიდგომას. დღესდღეობით მოტივაცია ქართულის, როგორც სახელმწიფო ენის შესწავლისადმი უფრო ინსტრუმენტულია. ჩვენმა კვლევამ აჩვენა, რომ ყოველდღიური საჭიროების თვალსაზრისით, აშკარად უპირატესი მდგომარეობა აქვს ქართულს (74.2%) და რუსულს (55.1%), შემდეგ მოდის მშობლიური ენები. სწავლისთვისაც და პროფესიული საქმიანობისთვისაც ყველაზე მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა ქართული (68.8%) და რუსული (40.7%). ამასთანავე, გაიზარდა ინგლისური ენის ცოდნის საჭიროება და გაჩნდა ინტერესი თურქული ენისადმი. შორეული მომავლისთვის მოსწავლეებს ინგლისური და სხვა ევროპული ენების ცოდნა უფრო მნიშვნელოვნად მიაჩნიათ, ვიდრე ქართულისა. ინტეგრაციაზე ორიენტირებული მოტივაციის განვითარებისთვის მეორე ენის სწავლებისას სახელმძღვანელოებსა და სასწავლო პროგრამებში უნდა იქნეს ასახული ინფორმაცია არა მარტო ამ ენის მატარებელი ხალხის ისტორიისა და კულტურის შესახებ. მეორე ენის შემსწავლელს უნდა ჰქონდეს საშუალება დარწმუნდეს, რომ მისი მშობლიური კულტურა ასევე მიღებული და აღიარებულია. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია გარდამავალ ასაკში, როდესაც ხდება იდენტობის ფორმირება, ეთნიკური და სამოქალაქო ცნობიერების ჩამოყალიბება.

როდესაც მეორე ენის სწავლებასა და ბილინგვურ განათლებაზე ვსაუბრობთ, უაღრესად მნიშვნელოვანია, განისაზღვროს, ენის შემსწავლელის მიდგომა ინსტრუმენტულია თუ ინტეგრაციაზეა ორიენტირებული. ამ თვალსაზრისით, საყურადღებოა მეორე ენის შესწავლის ლამბერტისა და კლემანის სოციალურ-აღმზრდელობითი მოდელები.

ლამბერტი მიიჩნევს, რომ მეორე ენის დაუფლების ძირითადი ფაქტორი არის მოტივაცია, რომელიც მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ინდივიდის იდენტურობის განვითარებაზე. *ინსტრუმენტული ორიენტაციის* მქონე ადამიანისთვის მეორე ენა არის მხოლოდ ინსტრუმენტი რაიმეს მისაღებად. *ინტეგრაციაზე ორიენტირებული* მოტივაციის მქონე შემსწავლელს კი აქვს სურვილი და განზრახვა, იყოს ამ საზოგადოებაში ინტეგრირებული; მოსწავლეები მეორე ენის სწავლისას უფრო ხშირად ირჩევენ ინსტრუმენტულ მიზეზებს, თუმცა ენის შესწავლისას უფრო მოტივირებული და უფრო წარმატებულიც არის ის, ვინც ამჯობინებს ინტეგრაციულ მიდგომას (ლამბერტი, 1981).

კლემანი აქცენტს აკეთებს სოციალურ-კულტურულ კონტექსტზე. იგი ხაზს უსვამს მეორე ენის დაუფლებისას საკუთარი კულტურისა და ენის დაკარგვის, ასიმილაციის შიშის მნიშვნელობას. დამოკიდებულება ასიმილაციის შიშსა და ინტეგრაციის მოტივაციას შორის განსაზღვრავს მეორე ენის დაუფლების მოტივაციასა და სწავლის შედეგიანობას.

როგორ შეიძლება ინტეგრაციაზე ორიენტირებული მოტივაციის განვითარება? რამდენადაც ნებისმიერი ენის სწავლება დაკავშირებულია იმ ქვეყნის კულტურასთან, რომელშიც ამ ენაზე ლაპარაკობენ, სკოლაში მისი სწავლება შეიძლება განვიხილოთ, როგორც პოლიკულტურული განათლების ფენომენი. სასწავლო პროცესის წარმართვისას ამოსავალი უნდა იყოს ის, რომ ბავშვი არის არა მარტო სწავლის სუბიექტი, არამედ ასევე კულტურათაშორისი ურთიერთობის სუბიექტი. სამყაროს მისეული ინდივიდუალური ხედვა, მისი მოტივები, სოციოკულტურული განვითარება, მისი ემოციები და განწყობილება, აქტუალური ინტერესები და მოთხოვნილებები ფართოვდება და უფრო მრავალფეროვანი ხდება მეორე ენის მეშვეობით სხვა კულტურის გაცნობის შედეგად.

ენის სწავლება ნიშნავს ასწავლო ამ ენაზე მოლაპარაკე ხალხის კულტურა. საჭიროა განვავითაროთ უნარი შეადაროს "თავისი" და "სხვისი" კულტურული მემკვიდრეობა, გააცნობიეროს რა აერთიანებს ამ კულტურებს, რით განსხვავდება და რატომ. ეს არის მეორე ენის სწავლების "კოგნიტური საფუძველი". სწავლების პროცესში (კურიკულუმში, მეთოდებში და სასწავლო პროგრამებში) უნდა იქნას ასახული არამარტო შესასწავლ ენაზე შექმნილი მხატვრული ნაწარმოებები და ინფორმაცია ამ ენის მატარებელი ხალხის ისტორიისა და კულტურის შესახებ. მეორე ენის შემსწავლელს უნდა ჰქონდეს საშუალება



დარწმუნდეს, რომ მის მშობლიურ ენაზე შექმნილ შედეგებს, მისი ხალხის კულტურულ მემკვიდრეობასაც იცნობენ და აფასებენ, მისი მშობლიური ფოლკლორი და კულტურა ისევეა მიღებული და აღიარებული, როგორც სხვა ერების კულტურა. ასეთ შემთხვევაში მცირდება ასიმილაციის შიში და წამყვან პოზიციას იკავებს ინტეგრაციის მოტივაცია. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მოზარდობის ასაკში, როდესაც ხდება იდენტობის ფორმირება – ეთნიკური და სამოქალაქო ცნობიერების ჩამოყალიბება.

მეორე ენის დაუფლება ხდება ან შედარებით არაფორმალურ სიტუაციაში, კონკრეტული კომუნიკაციური აქტების განხორციელებისას წაბადვის საშუალებით, ან საგანმანათლებლო სისტემაში ფორმალური სწავლების სახით. სპეციალისტების აზრით, სწავლება არაფორმალურ სიტუაციაში მიდის უფრო სწრაფად, არის უფრო ღრმა და მიღწეული შედეგებიც ღრმში უფრო გამძლეა, ვიდრე მეორე ენის სკოლაში სასწავლო საგნის სახით ან სპეციალურ სასწავლო სიტუაციებში სწავლებისას.

რუსთაველის ფონდის ხელშეწყობით, დ. უზნაძის სახ. ფსიქოლოგიის ინსტიტუტში 2008-2009 წლებში განხორციელდა პროექტი "არასასწავლო ქცევის პირობებში ქართულის, როგორც მეორე ენის სასწავლო პროგრამა დაწყებითი სკოლის მოსწავლეებისთვის". მიზანშეწონილად მივიჩნიეთ შეგვესწავლა ენობრივ უმცირესობათა წარმომადგენლების დამოკიდებულება (ენობრივი განწყობა) სახელმწიფო (ქართული) და სხვა ენებისადმი.

ენობრივი სიტუაციის კვლევის მიზნით შეიქმნა კითხვარი, რომელიც შედგება ორი ძირითადი ნაწილისგან.

პირველი ნაწილი მოიცავს ათ კითხვას და მიზნად ისახავს ზოგადი ინფორმაციის მიღებას: რომელ ენებს აძლევენ რესპონდენტები უპირატესობას ყოველდღიურ ცხოვრებაში; რომელი ენის ცოდნაა აუცილებელი პროფესიული საქმიანობისათვის ან განათლების მისაღებად; რომელი ენის მეშვეობით უხდებათ ურთიერთობა სახელმწიფო სტრუქტურებთან. გარდა ამისა, მნიშვნელოვნად მივიჩნიეთ გაგვერკვია, სამომავლოდ რომელი ენის ცოდნას მიიჩნევენ რესპონდენტები აუცილებლად; რომელი ენის სწავლას ისურვებდნენ თავიანთი ბავშვებისათვის; რომელი ენის გამოყენება სურთ თემში სხვადასხვა ეროვნების ადამიანებთან ურთიერთობისას; მიაჩნიათ თუ არა, რომ საქართველოს ყველა მოქალაქემ უნდა იცოდეს სახელმწიფო (ქართული) ენა.

იმის დასადგენად, თუ როგორია დამოკიდებულება არა მარტო სხვადასხვა ენისადმი, არამედ სხვადასხვა ხალხისა და კულტურისადმი, გამოვიყენეთ პროექციული მეთოდი – რესპონდენტებს უნდა წარმოედგინათ ცენტრში საკუთარი თავი და ჩამოთვლილი ენები (ქართული, რუსული, სომხური, აზერბაიჯანული, თურქული, ბერძნული, ინგლისური, ფრანგული, გერმანული, ჩინური) და უნდა განეგადავინათ კონცენტრირებულ წრეებზე. იგივე მეორედბოდა სხვადასხვა ხალხისა და კულტურების მიმართ.

მეორე ნაწილში წარმოდგენილი კითხვების მეშვეობით გვსურდა გაგვერკვია რესპონდენტების დამოკიდებულება ქართული ენის სწავლებისადმი: საკმარისია თუ არა სასკოლო სწავლება ქართული ენის დაუფლებისათვის; რამდენად დამაკმაყოფილებელია სახელმძღვანელოების ხარისხი, მასწავლებელთა მომზადება და სასწავლო საათების რაოდენობა; სკოლის გარდა, კიდევ სად შეიძლება ქართული ენის შესწავლა და სწავლების რა მეთოდებს ანიჭებენ უპირატესობას რესპონდენტები (ტრადიციული მეთოდებით, ტრენინგებით, სპეციალური პროგრამებით, კერძო მასწავლებელთან მომზადებით და სხვ.). ამასთან, გვსურდა დაგვედგინა ვითარება ქართული ენის ფლობის თვალსაზრისით. რესპონდენტებს ვთხოვდით ეპასუხათ შემდეგ კითხვებზე: რა დონეზე ფლობენ ქართულს ამჟამად (ვიცი საკმაოდ კარგად; ვიცი, მაგრამ არასაკმარისად; ვიცი ელემენტარულ დონეზე; საერთოდ არ ვიცი); ოჯახის წევრებმა თუ იციან ქართული ენა (ყველამ, ზოგიერთმა, ერთმა წევრმა, არავინ); მათი აზრით, რომელი თაობის ადამიანებმა იციან უფრო კარგად ქართული ენა (უფროსმა, საშუალო თუ უმცროსმა თაობამ).

კვლევისთვის სამიზნე ჯგუფებად მივიჩნიეთ მასწავლებლები, მშობლები და მოსწავლეები თბილისის საჯარო სკოლებში (სომხური და აზერბაიჯანული), ახალქალაქისა და მარნეულის საჯარო სკოლებში. გარდა ამისა, გამოკითხულ იქნა ქართული სექტორის მასწავლებლები და მარნეულში სახელმწიფო სტრუქტურების (გამგეობა, ნოტარიალური



სამსახური, საავადმყოფო, საბავშვო ბაღი) თანამშრომლები.

სულ გამოიკითხა 463 რესპონდენტი (163 მასწავლებელი, 108 მშობელი, 192 მოსწავლე).

მონაცემთა ანალიზმა გვიჩვენა, რომ აშკარად იკვეთება ქართული ენის მნიშვნელობა და ღირებულება არაქართულენოვანი მოსახლეობისთვის, როგორც ყოველდღიურობაში, ისე პროფესიული საქმიანობისა თუ სახელმწიფო დაწესებულებებში საქმიანი ურთიერთობების თვალსაზრისით, თბილისშიც და ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებშიც (ქვემო ქართლი, ჯავახეთი). კერძოდ:

ერთაშორის ურთიერთობის ენად, ქართულის გარდა, ჯერ კიდევ გამოიყენება რუსული ენა (მისი საჭიროება განსაკუთრებით ახალქალაქში ჩანს). მესამე ადგილზე არის მშობლიური ენები (ჩვენს შემთხვევაში სომხური და აზერბაიჯანული).

სულ უფრო მყარ პოზიციებს იკავებს ინგლისური ენა. მართალია, ჯერ კიდევ არ წარმოადგენს ერთაშორის საურთიერთო ენას ყოველდღიურობაში ან სახელმწიფო დაწესებულებებში (თუმცა ასეთი შესაძლებლობაც აღნიშნეს რესპონდენტებმა), მაგრამ პროფესიული საქმიანობისთვის მისი ცოდნის აუცილებლობაზე გამოიკითხულთა 13.5% მიუთითებს.

სწავლისთვისაც და პროფესიული საქმიანობისთვისაც ყველაზე მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა ქართული (68.8%), შემდეგ რუსული (40.7%) და მშობლიური ენები. ამასთანავე, ოთხჯერ გაიზარდა ინგლისური ენის ცოდნის საჭიროება (13.4%) და გამოჩნდა თურქული ენისადმი ინტერესიც, თუმცა მინიმალური სახით (1%) და მხოლოდ მშობლებთან.

სამომავლოდ შვილებისთვის სასწავლებლად ქართულის შემდეგ სწორედ ინგლისური სახელდება და არა რუსული. მოსწავლეების პასუხებში კითხვაზე – თუ სამომავლოდ მათმა შვილებმა რომელი ენა უნდა ისწავლონ, რესპონდენტთა მესამედი (30%) ინგლისურსა და სხვა ევროპულ ენებს ასახელებს. არც ისე სასიამოვნოა იმის აღნიშვნა, რომ შვილებისთვის (ანუ უფრო შორეული მომავლისთვის ვიდრე მათი საკუთარი ცხოვრება) მოსწავლეებს ინგლისური (28.25) და სხვა ევროპული ენების ცოდნა უფრო მნიშვნელოვნად მიაჩნიათ, ვიდრე ქართულისა, მაგრამ ფაქტია, რომ ქართულ ენას ასახელებს რესპონდენტების მხოლოდ 27%.

რესპონდენტები დაბეჯითებით აცხადებენ, რომ საქართველოს მოქალაქეებმა სრულყოფილად ან ელემენტარულ დონეზე მაინც უნდა იცოდნენ სახელმწიფო ენა (ჩვენს შემთხვევაში ქართული). ქართული ენა, რესპონდენტების აზრით, უმცროსმა თაობამ უკეთ იცის, ვიდრე საშუალო და უფროსი თაობის წარმომადგენლებმა, მაგრამ აშკარაა მზაობა და სურვილი ქართული ენის შესწავლისა რესპონდენტთა ყველა კატეგორიაში (აპირებს ქართულის სწავლას 50.7%; სურს, მაგრამ არ იცის, როგორ მოახერხებს – 23.9%).

რაც შეეხება არაქართულენოვან სკოლებში (ანუ სომხურ და აზერბაიჯანულ სექტორებზე) ქართული ენის სწავლების საკითხს, მდგომარეობა ასეთია:

გამოიკითხულთა მესამედი მიიჩნევს, რომ ქართული ენის შესწავლისთვის სასკოლო სწავლება საკმარისია; თუმცა მასწავლებლების 41% საპირისპირო მოსაზრებას გამოთქვამს, მშობლების 43.1% კი ნაწილობრივ არის სასკოლო სწავლებით კმაყოფილი (განსაკუთრებით სომხური სკოლების მასწავლებლები).

რაც შეეხება სახელმძღვანელოების, ქართული ენის მასწავლებლებისა და ქართული ენისთვის განკუთვნილი საათების რაოდენობის შეფასებებს, რესპონდენტთა აზრი აშკარად დადებითია.

ნათელია, რომ დადებითი შედეგი გამოიღო სახელმწიფოს მიერ ბოლო წლებში გატარებულმა პოლიტიკამ და გაიზარდა ქართული ენის შესწავლისადმი ინტერესი. სკოლის მიღმა ქართული ენის შესწავლის შესაძლებლობებს რესპონდენტები ხედავენ ქართულენოვანი მედიისა და ლიტერატურის გაცნობასა და მეგობრებსა თუ კოლეგებთან ურთიერთობისას.

კვლევამ აჩვენა, რომ დღესდღეობით მოტივაცია ქართულის, როგორც სახელმწიფო ენის შესწავლისადმი უფრო ინსტრუმენტულია (განსაკუთრებით მშობლებში). ამაზეა მომართული სახელმწიფო პოლიტიკაც, თუმცა ჯერჯერობით საქართველოს განათლების სისტემა და არსებული რესურსები ვერ უზრუნველყოფს უმცირესობათა ენებზე მოლაპარაკე



ბავშვებისათვის თავიანთი პოტენციალის სრულად განვითარების შესაძლებლობას. ამან შესაძლოა დააქვეითოს ინსტრუმენტული სახის მოტივაცია ქართულისადმი და ინტერესმა გადაინაცვლოს სხვა ენებისკენ (მაგ. ინგლისურის, გერმანულის, თურქულის, ბერძნულის და/ან ჩინურის მიმართ), რომელთა დაუფლებაც მეტად შეუწყობს ხელს არაქართულენოვანი მოსახლეობის დასაქმებას და კეთილდღეობას. ამის საშიშროება ნამდვილად არსებობს და ჩვენმა გამოკითხვამ ეს ნათლად წარმოაჩინა. ვფიქრობთ, მეტი ყურადღება უნდა მიექცეს ინტეგრაციაზე მიმართული მოტივაციის განვითარებას (და არამარტო ენობრივი უმცირესობების წარმომადგენლებში).

ამა თუ იმ კულტურასა და საზოგადოებაში ინტეგრაციის მოტივი ჩნდება მაშინ, როდესაც ადამიანი დარწმუნებულია, რომ ეს საზოგადოება მას იღებს ისეთს, როგორც ის არის – თავისი ენით, გარეგნობით, ისტორიით, ტრადიციებითა და ფასეულობებით. მეორე ენა კი უნდა გახდეს მისთვის არა მარტო იმის საშუალება, რომ თვითონ გაიცნოს შესასწავლ ენაზე მოლაპარაკე ხალხი და მათი კულტურა, არამედ ასევე საშუალება, გააცნოს სხვებს თავისი გამოცდილება და მშობლიური კულტურა. მნიშვნელოვანია ქართულენოვანი სკოლების კურიკულუმშიც უფრო მეტად აისახოს ჩვენს ქვეყანაში მცხოვრები ეთნიკური ჯგუფების როლი და წვლილი ქვეყნის განვითარებაში – ინტეგრაცია ხომ ორმხრივი პროცესია.

გამოყენებული ლიტერატურა:

აფთარაშვილი, 2010 - ი. აფთარაშვილი, „მეორე ენის შესწავლის ფსიქოლოგიური ფაქტორები სასკოლო გარემოში“, სამეცნიერო-საგანმანათლებლო ჟურნალი "ბილინგუური განათლება" №2, 2010, გვ. 2-11.

გარდნერი, 2006 - ნ. გარდნერი, “ინსტიტუციური მოდელების მიმოხილვა ორენოვან განათლებაზე აქცენტით”. – კრებ. “ენობრივი პოლიტიკა და განათლება მრავალენოვან საზოგადოებებში”, ჩ1 დ –ს კონფერენციის მასალები, თბილისი, 2 მარტი 2006 წ., 132-150.

გარდნერი & ლამბერტი, 1972 - Gardner R. CCC., & Lambert W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, Mass.: Newbery House.

ხარშილაძე, კერძია, ბერეკაშვილი, უთურგაიძე, 2009 - მ. ხარშილაძე მ., თ. კერძია, ნ. ბერეკაშვილი, მ. უთურგაიძე, „ლინგვისტური მრავალფეროვნება და ენობრივი პრობლემები საქართველოში“, კრ. "ფსიქოლოგია" XXI, თბილისი, 2009, გვ. 163-172.

ზაალ კიკვიძე
ირინე ჩაჩანიძე

ქუთაისის აკაკი წერეთლის სახელმწიფო
უნივერსიტეტი, საქართველო

ენობრივი სიტუაციის მოდელირება ტირმინთა და ცნებათა მანიპულირების მეშვეობით

აბსტრაქტი

სტატიაში განხილული და გაანალიზებულია საბჭოური პერიოდის დისკურსისათვის დამახასიათებელი თავისებურებების შემცველი უხვი ემპირიული მასალა, რომელიც მრავალი სხვადასხვა ავტორის ნაშრომებიდანაა აღებული, ეს



ნაშრომები კი ე.წ. მეორე მშობლიური ენის საკითხს ეხება; ამ "ტერმინში" იგულისხმებოდა რუსული ამ სახელმწიფოში მოქცეული ყველა არარუსისათვის. ნიშანდობლივია, რომ, მცირედი გამონაკლისის გარდა, თითქმის არც ერთ რუსულენოვან ავტორს არანაირად არ ეხამუშება ეს სიტყვათშეხამება. აქ თვალშისაცემია არა მარტო პოლიტიკური სარჩული (გარუსების აპოლოგია), არამედ ენობრივ-კოგნიტური ფაქტორიც, რომელიც მათდა უნებურად ხდის ფარდას მათი განცხადებების ჭეშმარიტ არსს. ე.წ. „მეორე მშობლიური ენის“ შესახებ წერისას რუსულენოვანი ავტორები ცდილობენ, რომ ამ „ტერმინით“ აღნიშნული ცნება აქსიომატურად წარმოგვიდგინონ, ე.ი. ხდება ენობრივი სიტუაციის მოდელირება ტერმინებითა და ცნებებით მანიპულირების გზით.

ნაშრომში წარმოჩენილია ის ფაქტი, რომ ენობრივი სიტუაციები შესაძლოა დაექვემდებარონ მოდელირებას არა მარტო გარკვეული საკანონმდებლო და ადმინისტრაციული ზომების გატარების, არამედ აგრეთვე შესაბამისი შინაარსის დისკურსისათვის გასაქანის მიცემის საშუალებით, მიუხედავად იმისა, რამდენად ადეკვატური იქნება მიღებული სურათი სინამდვილესთან.

თავის დროზე საბჭოთა კავშირში გატარებული ასიმილაციონისტური პოლიტიკის ვუალირების მიზნით რუსულენოვან პუბლიკაციებში შემოთავაზებული იყო ტერმინი **второй родной язык** *მეორე მშობლიური ენა, რაშიც, რა თქმა უნდა, იგულისხმებოდა რუსული საბჭოთა კავშირში მცხოვრები ყველა არარუსისათვის. ნიშანდობლივია, რომ, მცირედი გამონაკლისის გარდა, თითქმის არც ერთ რუსულენოვან ავტორს არანაირად არ ეხამუშება ეს სიტყვათშეხამება. განვიხილავთ ზოგიერთი რუსულენოვანი ავტორის გამონათქვამებს ამ საკითხთან დაკავშირებით. თავიდანვე უნდა შევნიშნოთ, რომ თვალშისაცემია არა მარტო პოლიტიკური სარჩული (გარუსების აპოლოგია), არამედ ენობრივ-კოგნიტური ფაქტორი, რომელიც მათდა უნებურად ხდის ფარდას მათი განცხადებების ჭეშმარიტ არსს. ე.წ. „მეორე მშობლიური ენის“ შესახებ წერისას რუსულენოვანი ავტორები ცდილობენ, რომ ამ „ტერმინით“ აღნიშნული ცნება აქსიომატურად წარმოგვიდგინონ, ე.ი. ხდება ენობრივი სიტუაციის მოდელირება ტერმინებითა და ცნებებით მანიპულირების გზით.

ჩვენ მიერ ზემოთ გაცხადებული მიზნის მისაღწევად საუკეთესო საშუალებაა სწორედ ხსენებულ ავტორთა ციტატები, რომლებიც ისეთი ცალსახა თავიანთი პათოსით, რომ ზოგჯერ კომენტარიც კი არ გახლავთ საჭირო: „პარტიულ-პოლიტიკურ ლიტერატურაში ასევე შევიდა ცნება მეორე მშობლიური ენა. ბოლო დროს იგი ვრცელდება სამეცნიერო ლიტერატურაშიც“ (აგაევი, 1968, გვ. 136). სიმართლე რომ ვთქვათ, ჩვენ არ ვახდენთ ამ და ზოგიერთი სხვა ავტორის გამონათქვამების, როგორც მეცნიერულად ღირებული შეხედულებების ციტირებას. ისინი წარმოადგენს თვალსაჩინო მასალას ჩვენთვის საინტერესო ენობრივ-კოგნიტური ერთეულების ფუნქციონირებაზე დასაკვირვებლად. მათი მეცნიერულად განხილვა რომ არ ღირს, ეს შემდეგი პასაჟითაც ჩანს: „ცნება მეორე მშობლიური ენის გამოყენების შესაძლებლობა უდავოა. პირველ რიგში, ისეთ კონკრეტულ შემთხვევებში, როცა უცხოენოვან გარემოში მცხოვრები ხალხი ისე თავისუფლად ეუფლება ამ გარემოს ენას, რომ მოსახლეობის სხვადასხვა კატეგორიის ინდივიდები ისე ფართოდ სარგებლობენ მითი, როგორც ეროვნულ-მშობლიური ენით. ასე, მაგალითად, ქართული ენით ამჟამად სარგებლობენ მეგრელები და ლაზები [?! - ზ. კ.]“ (იქვე, გვ. 137). ავტორის გასაოცრად, ზოგიერთი მეცნიერისათვის ეს ცნება მიუღებელი აღმოჩნდა, რადგანაც „მასში ხედავენ ხალხების სხვა ერის ენაზე გადაყვანის შენიღბულ პოლიტიკას“ (იქვე). ალბათ, უპირანი იქნება, თუ ა. აგაევს გამოვეხმაურებით კიდევ ერთი ციტატით: „ხშირ შემთხვევაში ამ პროცესს მივყავართ იქამდე, რომ რუსული ენა ხდება არარუსი მოსახლეობის მნიშვნელოვანი ნაწილის მშობლიური ენა. ამის შედეგად, როგორც ეს აჩვენა სსრკ-ის მოსახლეობის 1959 წლის აღწერამ, სსრკ-ის არარუსი მოსახლეობის 10 მილიონზე მეტმა წარმომადგენელმა აღიარა რუსული თავის მშობლიურ ენად“ (დუშერიევი & პროტჩენკო, 1968, გვ. 122). ამგვარი გამშობლიურების სავალალო შედეგების შესახებ ჩვენ ვწვდით: „ვ
ო
დ
ე
ბ
ი (მცირერიცხოვანი ეთნიკური ჯგუფია) ცხოვრობენ ლენინგრადის ოლქის



კინგისეპის რაიონში. მათი მშობლიური ენა ვოდური იყო; ამჟამად მათი აბსოლუტური უმრავლესობა რუსულად ლაპარაკობს... მოსახლეობის ომისშემდგომ აღწერებში ეს ეროვნება საერთოდ აღარ გამოუყვიათ. გაქრა ენა და გაქრა ერიც. ასევე დაემართათ ლიეებს (ლატვია), ოროკებს (სახალინი), იაღნობებს, თალიშებს (ახერბაიჯანი) და მრავალ სხვას“ (კიკვიძე, 1990, გვ. 187).

მ. რილსკი ამბობს, რომ „ყაზახმა პოეტმა მუხთარ აიეზოვმა ზუსტად მონათლა რუსული საბჭოთა კავშირის ყველა განათლებული არარუსის მეორე მშობლიურ ენად“ (რილსკი, 1962, გვ. 102). თუმცა არსებობს სხვა ინფორმაციაც: „როდესაც ნ. ს. ხრუშჩოვი მინსკის სახელმწიფო უნივერსიტეტის კიბეებზე ადიოდა, მიუბრუნდა თავის მხლებლებს და ისინი ასე დამოძღვრა: „რაც უფრო მალე დავიწყებთ რუსულად ლაპარაკს, მით უფრო მალე ავაშენებთ კომუნიზმს“. ამის შემდეგ ყირგიზეთში რესპუბლიკის კომპარტიის ცენტრალური კომიტეტის პირველმა მდივანმა თ. უსუმბალიევმა რუსული ენა ყირგიზეთა მეორე მშობლიურ ენად გამოაცხადა“ (კიკვიძე, 1990, გვ. 187). აღსანიშნავია, რომ იმ დროს ეს ყირგიზეთის პროგრესული ნაბიჯი გახლდათ, რადგანაც მათს ენას ფორმალურად მაინც ენიჭებოდა „პირველის“ სტატუსი.

ე.წ. „მეორე მშობლიური ენის“ შესახებ წერისას რუსულენოვანი ავტორები ცდილობენ, რომ ამ „ტერმინით“ აღნიშნული ცნება აქსიომატურად წარმოგვიდგინონ, ე. ი. ხდება ერთგვარი ინდოქტრინაცია (იხ. მაგ., ბელოდედი, 1969; კოსტომაროვი, 1963; დეშერიევი, კამარი, მელიქიანი, 1965; ბაზიევი, ისაევი, 1975; ხანაზაროვი, 1963; გარშვა, 1989). ზემოთქმულის ნათელსაყოფად განვიხილოთ ზოგიერთი ამ ავტორის გამონათქვამი. „მეორე მშობლიური ენა შეიძლება პირდაპირი გაგებით ვუწოდოთ იმ ენას, რომელზეც სიცოცხლის პირველივე წლებიდან მეტყველებენ მშობლიურ ენასთან ერთად, რაც შეინიშნება შერეულ ოჯახებში, სადაც ორი (ან რამდენიმე) ენა გამოიყენება. ამას გარდა, მეორე მშობლიურ ენად შესაძლოა იწოდებოდეს იმ მოსახლეობის ენა, რომელმაც დაკარგა ან კარგავს თავის პირველ მშობლიურ ენას“ (გარშვა, 1989, გვ. 31). აქ მიზანშეწონილად მიგვაჩნია შემდეგი შენიშვნების გაკეთება: (1) ავტორი ბრჭყალებში სვამს „первый родной язык“, ხოლო второй родной язык ბრჭყალების გარეშე; (2) სამეცნიერო თვალსაზრისით, კ. გარშვას პოზიცია უცნაურია (თორემ მისი გამონათქვამი, როგორც პოლიტიკური თუ პროპაგანდისტული დისკურსი, სავსებით ექვემდებარება ასხნას): მისთვის უაპელაციოდ მისაღებია второй родной язык, როგორც ტერმინი; ამის შემდეგ ცდილობს, მოარგოს მას რაიმე განმარტება, ან შეურჩიოს ემპირიული საფუძველი. როდესაც ვ. ავრორინი საუბრობს ტერმინ „ბილინგვიზმის“ განმარტებასთან დაკავშირებული სიძნელების შესახებ, იგი აღნიშნავს, რომ ისინი, ვინც საჭიროდ არ მიიჩნევს, როგორმე მკაცრად განმარტონ ჩვენთვის საინტერესო მოვლენა, დაუნაწევრებლად იხილავენ ადამიანების უზარმაზარ მასებს, რომლებიც ასე თუ ისე ფლობენ ორ ენას, ანიჭებენ მათ ორენოვანთა დასახელებას და მხოლოდ ამის შემდეგ შეარჩევენ ცნება „ორენოვანებისათვის“ იმგვარ განმარტებას, რომელიც საშუალებას მისცემს მათ, რომ ამ მასიდან არც ერთი ერთეული არ დარჩეს გამოცალკევებული და ამგვარად შეინარჩუნებენ მის მასობრიობას, რომელიც მილიონებს მოიცავს. „სწორედ ეს მაქვს მხედველობაში, როდესაც ვსაუბრობ მსჯელობის შებრუნებული მიმართულების თაობაზე: არა რაობიდან სახელდება მდე, არამედ სახელდება რაობისაკენ. სწორედ ასეა საქმე „მეორე მშობლიური ენის“ შემთხვევაში“ (ავრორინი, 1975, გვ. 142). ღირსსაცნობია, რომ ვ. ავრორინი იმ იშვიათ გამონაკლისს განეკუთვნება რუსულენოვან ავტორთა შორის, რომლებიც ამ პრობლემას მეცნიერული თვალთახედვით გაანალიზებებს ცდილობენ.

აქვე უნდა შევეხოთ კიდევ ერთი ავტორის მიდგომას: „მეორე მშობლიური ენა... იმას ნიშნავს, რომ ერთაშორისი ურთიერთობის ენა, ყველაზე წამყვანი და მრავალრიცხოვანი ერის ენა, გახდა მანამდე ყველა ჩამორჩენილი და ჩაგრული ეროვნების სულიერი განვითარების წყარო, და, ამ გაგებით, მათთვის ახლობელი და მშობლიური. ერთაშორისი ურთიერთობის ენა მოცემული ერისათვის ხდება მეორე მშობლიური არა იმიტომ, რომ მთელს ერს ათვისებული აქვს იგი ისევე კარგად, როგორც თავისი ეროვნული ენა, არამედ იმიტომ, რომ ერთაშორისი ურთიერთობის ენა ეროვნულთან ერთად აუცილებელია მისი



განვითარებისათვის მრავალეროვანი სოციალისტური სახელმწიფოს პირობებში” (ხანაზაროვი, 1963, გვ. 200). ამ სააგიტაციო პასაჟს კვლავ ვ. ავრორინის კომენტარით გამოვეხმაურებით, რადგანაც იგი არა მარტო ზემომოყვანილ ციტატაში წარმოდგენილი მოსაზრების უსაფუძვლობას უსვამს ხაზს, არამედ ამასთან ერთად მისი გამოსხმაურების ბოლო ნაწილი საკმაოდ ღირსსაცნობ ნიშნს გვთავაზობს ცნებითი მეტაფორების ენობრივ-კულტურული სპეციფიკის სფეროდან: „და კვლავ ჩნდება წინააღმდეგობა. თავიდანვე მოცემულია როგორც აქსიომა, რომ რუსული ენა გახდა მეორე მშობლიური ენა საბჭოთა კავშირის ყველა არარუსი ხალხისათვის, მაგრამ ამავე დროს ცნობილია, რომ ამ ენას ისევე, როგორც მშობლიურს, არარუს ხალხებს შორის ძალიან ცოტა ადამიანი ფლობს. ეს არის ინტელიგენცია და ისიც არა მთელი ინტელიგენცია; მუშებსა და გლეხებს შორის კი ასეთები უფრო იშვიათად გვხვდება. შეიძლება მოგვენახა გამოსავალი მდგომარეობიდან, თუ წავიდოდით იმ გამოცდილი გზით, რომ მაქსიმალურად გაგვეფართოებინა ცნება „მეორე მშობლიური ენა“. ასეც იქცევიან მეცნიერებაში ყოველგვარი „სიმკაცრის“ ურყევი მოწინააღმდეგეები. მათთვის საკმარისია ის, რომ მეორე არის ერთაშორისი ურთიერთობის ენა, რომელიც მნიშვნელოვან როლს თამაშობს სსრკ-ის ხალხთა ცხოვრებაში და დიდი პატივისცემით სარგებლობს, რომ შემდგომი განმარტებების გარეშე მივანიჭოთ მას მშობლიური (მეორე მშობლიური) ენის დასახელება. ასე რომ, სამეცნიერო ტერმინის ადგილს იჭერს მეტაფორა, რომელიც სავსებით უპრიანია პოეზიისა და პუბლიცისტიკის ენაში, ნებისმიერ ტექსტში, რომელიც დაწერილია ამდღებულ საზეიმო სტილში, მაგრამ არ არის თავსებადი მეცნიერების პროზაული ენის აუცილებელ სიზუსტესთან“ (ავრორინი, 1975, გვ. 143). ნიშანდობლივია, რომ ის, რაც რუსულენოვანი ვ. ავრორინისათვის, ტერმინად თუ არა, მეტაფორად მაინც გამოდგება „პოეზიისა და პუბლიცისტიკის ენაში, ნებისმიერ ტექსტში, რომელიც დაწერილია ამდღებულ საზეიმო სტილში“, ქართული ენის ცნებით სისტემასთან აბსოლუტურად არათავსებადია. პოლიტიკურ მოტივებს რომ თავი დაავანებოთ, აქ მიზეზი, რა თქმა უნდა, რუსულში დედაენა ს მსგავსი ცნებითი მეტაფორის არაპოვნის გამოცხადებაა საგულგებელი. სხვათა შორის, როდესაც ვ. პოლიგანოვს უწევს მსჯელობა დედაენის პრობლემების შესახებ და ეს, რა თქმა უნდა, ხდება რუსულად, იგი იძულებულია შემდეგნაირად მოიქცეს: „ტყუილად არ ხდება, რომ ჭეშმარიტი მშობლიური ენის აღსანიშნავად საენათმეცნიერო ტრადიციაში ფართოდ გამოიყენება ტერმინი Muttersprache (და არა Vatersprache)“ (პოლიგანოვი, 1968, გვ. 89). ქართულში კი ამ რუსული „ტერმინის“ ზედმიწევნითი თარგმანი *მეორე მშობლიური ენა პარადიგმატულად გვაძლევს *მეორე დედაენა ს; ქართული დედაენა კი მთავარ, საფუძველდამდებ, დვიდლ ენას ნიშნავს. ეს კი ზემოთ წარმოდგენილ ცნებით სისტემას ვერანაირად ვერ ებჯება. დედაენა მ, როგორც ფაქტმა და როგორც ცნებითმა მეტაფორამ, კიდევ ერთ საინტერესო სიტუაციაში იჩინა თავი და იმოქმედა კიდევ როგორც პოზიტიურმა მამოძრავებელმა ძალამ.

ზემოგანხილულზე დაყრდნობით შეიძლება დავასკვნათ, რომ ენობრივი სიტუაციები შესაძლოა დაექვემდებარონ მოდელირებას არა მარტო გარკვეული საკანონმდებლო და/ან ადმინისტრაციული ზომების გატარების, არამედ აგრეთვე შესაბამისი შინაარსის დისკურსისათვის გასაქანის მიცემის მეშვეობით, მიუხედავად იმისა, რამდენად ადეკვატური იქნება მიღებული სურათი სინამდვილესთან. ამგვარი რამ შეიძლება სხვადასხვა დროს მოხდეს; აღნიშნულის დასტურად მარინე ბერიძის სიტყვებს დავიმოწმებთ: „სამი ქართველური ენის და მათი დიალექტების მიერ „მოხაზული“ კულტურული კონტური კიდევ უფრო მყარსა და ურღვევს ხდის სანიმუშო და უნიკალურ ქართველურ ერთობას და ყოველგვარი პოლიტიზება ვითომდა პრევენციული „ფაბრიკაცია“ ამ საკითხებთან დაკავშირებული ფაქტებისა, უსარგებლო და გაუმართლებელია“ (ბერიძე, 2010, გვ. 1).

გამოყენებული ლიტერატურა:

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



- აგაევი, 1968 - Агаев А. Г. Функций языка как этнического признака. В кн.: Язык и общество. Москва: Наука, 1968: 124-138.
- ავრორინი, 1975 - Аврорин В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка (К вопросу о предмете социолингвистики). Ленинград: Наука, 1975.
- ბაზიევი & ისაევი, 1975 - Базиев А. Т., Исаев М. И. Язык и нация. Москва: Наука, 1975.
- ბელოდედი, 1969 - Белодед И. К. Развитие языков социалистических нации СССР. Киев: Наукова думка, 1969.
- ბერიძე, 2010 -- მ. ბერიძე, ქართული ეთნოლოგიური სინამდვილის ენობრივი კონცეპტუალიზაციის საკითხისათვის. FOLIA CAUCASICA. Festschrift für Jost Gippertz zum 55. Geburtstag. Frankfurt/M & Tbilisi: Logos, 2010: 1-34.
- გარშვა, 1989 - Гаршва . . Интерпретация некоторых статистических данных при изучении двуязычия и многоязычия (на материале Литовской ССР). В кн.: Принципы и методы социолингвистических исследований. Москва: Наука, 1989: 28-35.
- დემერიევი, კამარი, მელიქიანი, 1965 - Дешериев Ю. Д., Каммари ., Меликян . Развитие и взаимное обогащение языков народов СССР//Коммунист, № 13, 1965: 55-66.
- დემერიევი & პროტჩენკო, 1968 - Дешериев Ю. Д., Протченко И. Ф. Развитие языков народов СССР в современную эпоху. Москва: Наука, 1968.
- კიკვიძე, 1990 - ზ. კიკვიძე, ენის ეკოლოგიიდან ერის ეკოლოგიაზე //განთიადი, № 3, 1990: 186-188.
- კოსტომაროვი, 1963 - Костомаров, В. Г. Программа КПСС о русском языке. Москва: Просвещение, 1963.
- პოლივანოვი, 1968 - Поливанов Е. Д. Где лежат причины языковой эволюции? В кн.: Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию. Москва: Наука, 1968: 75-89.
- რილსკი, 1962 - Рильский М. Про людину для людини. Киев: Радьянский писатель, 1962.
- ხანაზაროვი, 1963 - Ханазаров К. Х. Сближение наций и национальные языки в СССР. Ташкент: Фан, 1963.

სოფიო მუჯირი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, საქართველო

ენობრივი კომპეტენციების მიკუთვნების პრობლემები ერთიანი ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს დონეებისადმი

აბსტრაქტი

სტატია ეძღვნება ენების სწავლის, სწავლებისა და შეფასების ერთიანი ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს განხილვას, რომელიც წარმოადგენს ევროპული განათლების სივრცეში ენობრივი პოლიტიკის უმნიშვნელოვანეს დოკუმენტს და ინსტრუმენტს



სახელმძღვანელოებისა და გამოცდების სტანდარტიზაციისათვის. მოკლედ ადწერილი ექვსსაფეხურიანი სკალის დიფერენცირებული სისტემა და დესკრიპტორები, რომლებსაც მეცნიერთა ერთი ნაწილი მიიჩნევს ტრანსფარენტულად და რელევანტურად, მეორე ნაწილი კი – არასრულყოფილად. გამოთქმულია მათი მეტად დახვეწის სურვილი, რათა შესაძლებელი გახდეს გამოსაცდელი პირის ენობრივი კომპეტენციის ზუსტი მისადაგება სარეკომენდაციო ჩარჩოს ამა თუ იმ დონისადმი. კრიტიკის საგანი ხდება ის ფაქტიც, რომ სარეკომენდაციო ჩარჩო არ იძლევა ცალსახა მითითებებს საგამოცდო ტესტის შედგენისათვის და არ ითვალისწინებს ყველა იმ ფაქტორს, რომელიც განაპირობებს ტესტის სირთულეს. სტატიაში გამახვილებულია ყურადღება ზეპირი მეტყველების გაგებასთან დაკავშირებულ სირთულეებზე, რომელთა ანალიზის ბაზაზე შესაძლებელი ხდება რეკომენდაციების შემუშავება როგორც ზეპირი მეტყველების გაგების უნარ-ჩვევის ჩამოყალიბებისათვის, ასევე, სარეკომენდაციო ჩარჩოს სტანდარტთან მისადაგებული, მოსმენის კომპეტენციის შესამოწმებელი ტესტის შედგენისათვის.

ენების სწავლის, სწავლებისა და შეფასების ერთიანი ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩო შეიქმნა 2001 წელს ევროსაბჭოს დავალებით. იგი ემსახურება ევროპაში ენობრივი პოლიტიკის გატარებას და პოლიტიკური ქმედებების განხორციელებას: „მულტიკულტურულ ევროპაში ენათა მემკვიდრეობითი მრავალფეროვნება უნდა გახდეს ევროპელთა ურთიერთგაგებისა და მჭიდრო თანამშრომლობის საფუძველი“. „თანამედროვე ენების ცოდნა გააადვილებს ევროპელთა შორის კომუნიკაციასა და ინტერაქციას, შესაძლებელს გახდის ევროპაში მათი მობილობის ზრდას და ხელს შეუწყობს იდენტობათა პატივისცემას, კულტურულ მემკვიდრეობათა შენარჩუნებასა და განვითარებას“ (გოეთეს ინსტიტუტი, 2001, გვ. 15).

ენების სწავლის, სწავლებისა და შეფასების ერთიანი ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩო (შემდგომში შემოკლებით: „სარეკომენდაციო ჩარჩო“) წარმოადგენს ბაზისს საგანმანათლებლო სტანდარტის შექმნისათვის, უცხო ენის გაკვეთილის რეფორმირებისათვის, კურიკულუმების განვითარებისათვის, ტესტების შედგენისათვის და ა.შ. ის წარმოადგენს მნიშვნელოვან ინსტრუმენტს ინტერნაციონალური მასშტაბით სახელმძღვანელოებისა და გამოცდების უნიფიკაციისა და სერტიფიკაციისათვის, რის გამოც მას გამოქვეყნებიდან ძალიან მოკლე ვადაში წილად ხვდა გასაოცარი რეზონანსი და აღიარება. გერმანულის, როგორც უცხო ენის, ოცდასამმა დიდაქტიკოსმა, თითოეულმა თავის კვლევის სფეროს თვალთახედვიდან გამომდინარე, უმაღლესი შეფასება მისცა **სარეკომენდაციო ჩარჩოს, როგორც „საერთო ევროპული განათლების სივრცეში ენობრივი პოლიტიკის ყველაზე მნიშვნელოვან დოკუმენტს“** (რაუპახი, 2003, გვ. 156). სარეკომენდაციო ჩარჩოს შემდგომი დაზუსტების მიზნით ჩატარდა მრავალი ემპირიული გამოკვლევა, შეიქმნა საბაზისო დოკუმენტები, რომელთა შორის უნდა დავასახელოთ „ევროპულ ენათა პორტფოლიო“, პროექტები: „ALTE“ და „DIALANG“, გერმანულენოვანი შვეიცარული კანტონების პროექტი „IEF“ და სხვ. (გოეთეს ინსტიტუტი, 2001, გვ. 218, 232, აქვე: B და C დანართები; ევროპულ ენათა პორტფოლიო).

ადრინდელი ნორმატიული დოკუმენტებისაგან განსხვავებით, სარეკომენდაციო ჩარჩო მოიცავს ახლებურად განსაზღვრულ და ერთიან სისტემაში მოყვანილ ყველა იმ პარამეტრს, რომელიც საჭიროა ენების სწავლის, სწავლებისა და შეფასებისათვის. სარეკომენდაციო ჩარჩოს უმთავრესი კონცეპტებია: ა) პარადიგმის შეცვლა უცხო ენის გაკვეთილის, მისი მიზნებისა და შინაარსის სფეროში და ბ) ექვსსაფეხურიანი სკალის დიფერენცირებული სისტემა, რომელიც ადწერს კომუნიკაციური აქტივობებისა და ენობრივი კომპეტენციების დონეებს. ეს სისტემა მოიცავს იმ ცოდნასა და ჩვევებს, რომელთა მეშვეობით *ენის შემსწავლელებმა უნდა შეძლონ კომუნიკაციური ქმედების განხორციელება* საზოგადო, პროფესიულ და პირად სფეროში. დონეების საფეხურებრივ სისტემას აქვს ვერტიკალური და ჰორიზონტალური დიმენსიები. ვერტიკალური დიმენსია ასახავს ენობრივი კომპეტენციის ხარისხს (A – ენის ელემენტარული გამოყენება; B – ენის დამოუკიდებელი გამოყენება; C – ენის კომპეტენტური გამოყენება) და დონეების შინაარსს, რაც ილუსტრირებულია



გლობალური სკალით. გლობალური სკალა სარეკომენდაციო ჩარჩოს ყველაზე მნიშვნელოვან სკალას წარმოადგენს. მასზეა ორიენტირებული ყველა დანარჩენი სკალა. ყოველი დონისათვის დეფინირებულია დესკრიპტორები, რომლებიც ენის შემსწავლელთა კომპეტენციის დონეს აღწერენ არა ნეგატიურად, მათი ცოდნის დეფიციტების ჩამოთვლით, არამედ პოზიტიურად: რომელ უნარ-ჩვევებს ფლობენ ისინი, რათა შეძლონ ამა თუ იმ საკომპეტენციო დონის მოპოვება. დესკრიპტორების ვარგისიანობას და ადეკვატურობას (ვალიდურობას) ადასტურებენ გ. შნაიდერი, ბ. ნორტი და სხვ. მეცნიერები შვეიცარულ პროექტში, რომელშიც ყოველი დესკრიპტორი ასობით ცდისპირის მიერაა შემოწმებული, ხოლო სკალები სტატისტიკურ მონაცემებზე დაყრდნობითაა შედგენილი (შნაიდერი, 2000) პროექტი ეფუძნება ემპირიულ გამოკვლევებს, ასევე განათლების სხვადასხვა სექტორში მოღვაწე მასწავლებელთა გამოცდილებას, რომლებიც ამ დესკრიპტორებს მიიჩნევენ „ტრანსფარენენტულად, ვარგისიანად და რელევანტურად“ მიუხედავად ამისა, სარეკომენდაციო ჩარჩოს ავტორები დონეების დესკრიპტორებით აღწერას რეკომენდაციის სახით გვთავაზობენ, რამაც „უნდა გვიბიძგოს ფიქრის, მსჯელობისა და დესკრიპტორების შემდგომი დახვეწისაკენ, ამ სფეროში შექმნილი გამოცდილებისა და ფაქტების ობიექტური აღწერის საფუძველზე“ (გოეთეს ინსტიტუტი, 2001, თავი III). უფრო მეტიც, ისინი მომხმარებელს სთავაზობენ სკალირების სისტემისა და დესკრიპტორების კრიტიკულ შეფასებას, რაც დღემდე წარმოადგენს აქტუალური დისკუსიის საგანს. **სარეკომენდაციო ჩარჩოს კრიტიკა** თავდაპირველად დაიწყო ენობრივი ტესტის ცნობილმა სპეციალისტებმა: კ. რ. ბაუშმა, ჰ. კრისტმა, ფ. გ. კიონიგმა და ჰ. ი. კრუმმა, რომლებიც ტესტის შედგენისას ხელმძღვანელობდნენ სარეკომენდაციო ჩარჩოს დესკრიპტორებით. ტესტის შემდგენლები აღნიშნავენ, რომ სარეკომენდაციო ჩარჩო არ იძლევა ცალსახა მითითებებს საგამოცდო ტესტის შედგენისათვის და არ ითვალისწინებს ყველა იმ ფაქტორს, რომელიც განაპირობებს ტესტის სირთულეს (ბაუში, 2003, გვ. 145-155; კვეტცი, 2001, გვ. 553-563; ბუგატე, 2001). ექვსსაფეხურიანი სკალისა და დესკრიპტორთა კრიტიკის მიხეზი ხდება ის ფაქტიც, რომ როგორც ზოგადი ენობრივი კომპეტენციის, ასევე საკომპეტენციო პროფილების ფარგლებში ყოველთვის არ ხერხდება გამოსაცდელი პირის ენობრივი კომპეტენციის ზუსტი მისადაგება სარეკომენდაციო ჩარჩოს ამა თუ იმ დონისადმი. სარეკომენდაციო ჩარჩოს მომხმარებელს „ენობრივი კომპეტენციის დონის“ ან „სპეციალური პრობლემური სფეროს აღწერის დროს ესაჭიროება უფრო ზუსტი ქვეკატეგორიის ფორმულირება, ვიდრე ამას სარეკომენდაციო ჩარჩოს კლასიფიკაცია შეიცავს“. მართალია, სკალათა დესკრიპტორები შეფასებისა და სწავლის პროცესის დაგეგმვისათვის საჭიროა, მაგრამ „ისინი უფრო უცხო ენის გაკვეთილის ძველ ბიჰევიორისტულ განმარტებებს გვაგონებენ და ასრულებენ იმ ჯოხის ფუნქციას, რომელსაც უნდა გადაახტეს გაწვრთნილი პუდელი“. თუ პუდელმა ეს შეძლო, მაშინ სწავლის მიზანი მიღწეულია (კვეტცი, 2001, გვ. 561). გამოთქმულია კრიტიკული შენიშვნები ზოგიერთი ცნების ზედაპირულ აღწერასთან დაკავშირებით. პირველ რიგში, ეს ეხება ფრაზას: „შეუძლია ... გაგება“: კომპეტენციათა აღწერები განსაზღვრავენ სასწავლო მიზნებს, რომელთა შემოწმება შესაძლებელია, მაგრამ მოსმენილის გაგების პროცესის შემოწმება შეუძლებელია და ეს სარეკომენდაციო ჩარჩოში არაა თემატიზებული. სარეკომენდაციო ჩარჩოში არ არის ახსნილი არც თავად „გაგების“ ცნება და არც ის, თუ როგორ მიმდინარეობს „გაგების“ პროცესი, მიუხედავად იმისა, რომ „გაგების“ ფსიქოლინგვისტური ცნება მეტად მნიშვნელოვანია დიდაქტიკისათვის, განსაკუთრებით C1 და C2 საფეხურებზე. სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესავალ ნაწილში პოსტულირებულია „მრავალენოვანი კომპეტენციის შექმნა“, თუმცა შემდგომში მოსმენილის გაგების კომპეტენცია არ უკავშირდება არც სხვა უცხო ენის ცოდნას და არც ინტერნაციონალიზმების შეცნობას. აღინიშნება ასევე, რომ სარეკომენდაციო ჩარჩო ზედმეტად ნორმატიულია, „მაკდონალდიზებულია“. იგი არ გვაძლევს რჩევებს განათლების მიზნებთან და გაკვეთილის მეთოდებთან დაკავშირებით. სარეკომენდაციო ჩარჩოში არაა მოცემული ისეთი მნიშვნელოვანი უნარ-ჩვევების სკალები, როგორცაა მაგ. თარგმანი, ინტერკულტურული უნარ-ჩვევები, არავერბალური კომუნიკაცია, სწავლის სტრატეგია და სხვ. ამრიგად, მეცნიერთა აზრით, სარეკომენდაციო ჩარჩოს ტაქსონომიური სისტემა ჯერ



კიდევ სრულყოფას საჭიროებს (კრისტი, 2003, გვ.57-66; რაუპახი, 2003, გვ. 156-163; ტრანტერი, 2003, გვ. 3-6).

ერთიანი ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს ჰორიზონტალურ დიმენსიაზე მოცემულია ენობრივი კომპეტენციის ცალკეული აქტივობებისა და პარამეტრების სკალები. მათ შორის ენის შემსწავლელთათვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია **ზეპირი მეტყველების მოსმენისა და გაგების კვალიფიკაცია** და მისი სხვადასხვა აქტივობების, მიზნებისა და მაგალითების აღწერა. **ზეპირი მეტყველების აღქმა-გაგებისა და მასთან დაკავშირებული ფონეტიკურ-ფონოლოგიური კომპეტენციის გარეშე უცხო ენის შემსწავლელი უცხოენოვან სამყაროში ელემენტარულ დონეზე კომუნიკაციასაც კი ვერ გაართმევენ თავს, რადგან „ენის რეცეფციული აღქმა წარმოადგენს ამ ენის შესწავლის უმთავრეს წინაპირობას“** (პირშეფელი, 2001, გვ. 873). ემპირიული გამოკვლევებით დასტურდება, რომ „მოსმენას“ ენის ყოველდღიური გამოყენების დროს მართლაც წამყვანი ფუნქცია აკისრია – 42%. მას მოსდევს „მეტყველება“ – 32%, „კითხვა“ – 15% და „წერა“ – 11%. ის ფაქტი, რომ მოსმენა, პერცეფცია წარმოადგენს საფუძველს პროდუქციისათვის, მეტყველებისათვის, განსაკუთრებით გასათვალისწინებელია უცხო ენის გაკვეთილზე, რომელზეც „**უცხო ენის შესწავლას აუდიტორული ხასიათი უნდა ჰქონდეს**“ (ნოინერ/ჰუნფელი, 1993, გვ. 37). უცხო ენის გაკვეთილზე, ერთი მხრივ, უნდა ვიზრუნოთ აუდიო- და კომპიუტერული ტექნიკისა და უახლესი მეთოდიკა-დიდაქტიკის გამოყენებით მოსმენის უნარ-ჩვევის ჩამოყალიბებისათვის, მეორე მხრივ კი, მხედველობაში უნდა მივიღოთ **ზეპირი მეტყველების გაგებასთან დაკავშირებული სირთულეები**. ამ სირთულეების ანალიზის ბაზაზე შესაძლებელი გახდება როგორც ენის შემსწავლელთა მიზნების გათვალისწინება, სასწავლო მასალის სწორი შერჩევა და გამოყენება სწავლებისა და სწავლის პროცესში, ასევე, საგამოცდო ტესტის კორექტული შედგენა და ობიექტური შეფასება სარეკომენდაციო ჩარჩოს სტანდარტის გათვალისწინებით. მართალია, ხშირ შემთხვევაში რთულია მოსმენის კომპეტენციის მისაღებად სარეკომენდაციო ჩარჩოს დონეებისადმი, მაგრამ ამ პრობლემის ოპტიმალური გადაჭრისათვის აუცილებელია გზების გამონახვა. ამრიგად, მოსმენის კომპეტენციის სწავლის, სწავლებისა და შეფასების პროცესში გასათვალისწინებელია შემდეგი ფაქტორები და სირთულეები:

1. *შეუძლებელია ზეპირი მეტყველების აღქმა-გაგების პროცესზე უშუალო დაკვირვება*. ეს ფაქტი მოსმენას ძირეულად განასხვავებს მეტყველებისა და წერის უნარ-ჩვევებისაგან, რომლებზე დაკვირვებაც შესაძლებელია. მოსმენის უნარ-ჩვევის ტესტირების დროს ჩვენი დაკვირვება გამოსაცდელ პირზე ამოიწურება მისი *რეაქციის გაკონტროლებით*, მაგ. შემოხაზავს თუ არა იგი მოსმენილი ტექსტის თანმხლებ დავალებაში რამდენიმე მოცემული ალტერნატივიდან სწორ ვარიანტს.

2. ენის სხვადასხვა შემსწავლელმა მოსმენილი ტექსტი შეიძლება სხვადასხვაგვარად გაიგოს. მოსმენილი ტექსტის გაგება აქტიური, სუბიექტური პროცესია, რომელიც დამოკიდებულია *ინტერინდივიდუალურ და პერსონალურ ფაქტორებზე*, როგორცაა: დისტანცია მშობლიურ და უცხოენოვან ქვეყანას შორის და ამ ქვეყნების კულტურათა ზოგადი ცოდნა, უცხო ენის შესწავლის მოტივაცია, ტექსტის ტიპებისა და სუპერსტრუქტურების მეტაკოგნიტური ცოდნა, გაგების კომპეტენცია მშობლიურ ენაში, ზოგადი ენობრივი და სტრატეგიული კომპეტენციები უცხო ენაში, დამახსოვრების უნარი და სხვ. (ამ პრობლემების სრული ჩამონათვალი იხ. ზოლმეკე, 1993, გვ. 34-38; ეგერსი, 1996, გვ. 21). სამეცნიერო ლიტერატურაში აღინიშნება, რომ უცხო ენის შემსწავლელთა 65%-ს უცხოენოვანი მეტყველების მოსმენისა და მენტალური დამუშავების პროცესში აქვს უფრო ცუდი გაგებისა და დამახსოვრების უნარი, ვიდრე მშობლიურ ენაში. თუ უცხო ენის შემსწავლელს არა აქვს კარგად განვითარებული *პერცეფციული აღქმის უნარი*, მას ბგერითი ნაკადის აღქმა-გაგების დროს სიტყვების იდენტიფიკაციაც კი უჭირს. *რაც უფრო მეტი ლექსიკური და გრამატიკული კომპეტენცია აქვს უცხო ენის შემსწავლელს, მით უფრო უკეთ იმახსოვრებს იგი ტექსტის შინაარსს მოსმენის პროცესში და პირიქით, არასაკმაო ლექსიკური მარაგი წარმოადგენს მოსმენილი ტექსტის არაადეკვატური გაგების მთავარ მიზეზს* (გროტიანი, 1998, 35-83).



3. კითხვის პროცესისაგან განსხვავებით, მოსმენა „რეალურ“ შეზღუდულ დროში მიმდინარეობს, რის გამოც მოსმენის დროს აუდიტორული შთაბეჭდილება მეტად სწრაფი და ხანმოკლეა. მოსმენის პროცესს ართულებს ძალიან შენელებული, ან პირიქით, ჩქარი, აუთენტიკური მეტყველების ტემპი და აუდიოტექსტის თანმხლები ფონური ხმაური. თუ ამ სირთულეების გამო მსმენელმა ტექსტის ერთი ნაწილი კარგად ვერ გაიგო, მას უჭირს ტექსტის შემდგომი ნაწილის ადეკვატური გაგება. აკუსტიკური არხის სპეციფიკა განაპირობებს მოსმენილი ტექსტის დამახსოვრების შეზღუდულ შესაძლებლობებს. თუ გავითვალისწინებთ იმას, რომ ტექსტის მოსმენას ერთვის თანმხლები დავალებები, რომელთა დამახსოვრება ასევე აუცილებელია ტექსტის გამიზნული სტილით მოსმენისა და დავალებათა შესრულებისათვის, ცხადი გახდება, რომ ყოველივე ამან გამოსაცდელი პირის კოგნიტური მეხსიერება შეიძლება ძალიან გადატვირთოს. დამახსოვრების პრობლემები მას მეტად შეექმნება, თუ დავალებები ტექსტის მოსმენის შემდეგაა მოცემული. ამ შემთხვევაში ფაქტობრივად უკვე გამოწვებთ არა მოსმენის უნარ-ჩვევას, არამედ გამოსაცდელი პირის დამახსოვრების უნარს.

4. ენის შემსწავლელთა მიერ მოსმენილი ტექსტის ადეკვატურ გაგებას მნიშვნელოვნად ართულებენ ზეპირი, ყოფითი მეტყველების სპეციფიკური მახასიათებლები. ზეპირი, ყოფითი მეტყველება ხასიათდება სპონტანურობით. სპონტანურობის ხარისხის ზრდის მიხედვით განასხვავებენ: არასპონტანურ ყოფით მეტყველებას, მომზადებულ ყოფით მეტყველებას და სპონტანურ ყოფით მეტყველებას. ყოფითი მეტყველება ხასიათდება პარატაქსებით, ელიფსებით, გამეორებებით, ჰეზიტაციური პაუზებით, ზმნის არაფინალური პოზიციით მაქვემდებარებელი კავშირების (weil, obwohl) შემდეგ, ნაწილაკებით, დიალექტური გამონათქვამებით, ვულგარიზმებით, კოარტიკულაციით, რედუქციით და ა.შ. (გლაბონიატი, 1998, გვ. 86). რაც უფრო სპონტანურია მეტყველება, მით უფრო მეტად გამოირჩევა იგი ამ თვისებებით. აუთენტიკური აუდიოტექსტების შერჩევის დროს ეს ფაქტი გასათვალისწინებელია როგორც პოტენციური სირთულის ფაქტორი.

5. უცხო ენის შემსწავლელს განსაზღვრული პრაგმატული მიზნებიდან გამომდინარე შეიძლება სურდეს ზეპირი მეტყველების გლობალური, სელექციური გაგება ან მის დეტალურ ინფორმაციებზე ყურადღების გამახვილება. მოსმენის ყოველი მიზანი განსაზღვრავს მოსმენის სპეციფიკურ სტილს, მოსმენილი ტექსტის გაგების რავგარობას და ხარისხს (ზოლმეკე, 1993, გვ. 4-26).

6. სამეცნიერო ლიტერატურაში განასხვავებენ მოსმენის პროცესში ინფორმაციის გადამუშავების ორ ძირითად ფორმას: "ზევიდან ქვემოთ (top down)" და "ქვევიდან ზევით (bottom up)", რომლებიც ერთმანეთთან მჭიდრო ურთიერთკავშირში იმყოფებიან. კამათის საგანია, თუ მოსმენის პროცესში რომელი ფორმაა უფრო დომინანტური. ემპირიული გამოკვლევების თანახმად, მსმენელებში, რომლებიც კარგად არ ფლობენ უცხო ენას, ჭარბობს "ზევიდან ქვემოთ (top down)" გაგების პროცესი, რომლის დროსაც მათ უადვილდებათ მოსმენილი ტექსტის გლობალური გაგება, ლოგიკური დასკვნების გაკეთება და ამის შედეგად "ქვევიდან ზევით (bottom up)", გაგების პროცესის კომპენსირება. მეცნიერთა მეორე ნაწილი კი აღნიშნავს, რომ მოსმენილი ინფორმაციის "ქვევიდან ზევით" (bottom up) გადამუშავების პროცესში უფრო ჩქარა და კორექტულად ხდება სიტყვათა შეცნობა. ჰეტეროგენულ ჯგუფში ტექსტის შედგენის დროს ეს მოვლენა ასევე მხედველობაშია მისაღები (ვოლფი, 2003, გვ. 11-16).

7. ზეპირი ტექსტის გაგებაზე გავლენას ახდენს კანდიდატის ფონეტიკურ-ფონოლოგიური კომპეტენციის დონე. განსხვავებით წერილი ტექსტისაგან, რომელიც წარმოადგენს დისკრეტული ერთეულებისაგან (ასოებისაგან, სიტყვებისაგან და ა.შ.) შემდგარ სისტემას, ზეპირი ტექსტი შეზღუდულ დროში რეალიზებული აკუსტიკური სიგნალია, ბგერათა ნაკადია, რომელშიც სიტყვათა საზღვრები ხშირად არაა კარგად გამოკვეთილი. მსმენელი იძულებულია დაანაწევროს უცხოენოვანი აუდიოტექსტი პაუზების დახმარებით, ბგერათა ნაკადში გამოარჩიოს ცალკეული სიტყვები და წინადადებები, რაც მოსმენილის აღქმა-გაგების პროცესს ართულებს. მოსმენილის გაგება მით უფრო რთულია,



რაც უფრო მეტია ზეპირ ტექსტში ისეთი ფონეტიკური მოვლენები, როგორცაა: კოარტიკულაცია, რეგრესული და პროგრესული ასიმილაცია, რედუქცია, ხმოვნის რედუქცირების ტენდენციები და სხვ. (გოჭი, 2000, გვ. 56-79).

8. ტესტის შედგენისა და შეფასების დროს გასათვალისწინებელია კანდიდატის, როგორც მსმენლის, როლი. გამოსაცდელმა პირმა მოსმენის პროცესში შეიძლება შეასრულოს ისეთი როლები, როგორცაა: ა) საუბრის მონაწილე, რომელსაც მოსმენაც შეუძლია და მეტყველებაც; ბ) ადრესატი, რომელსაც მეტყველი პირი უშუალოდ მიმართავს, მაგრამ თავად ადრესატს ნაკლებად აქვს პასუხის გაცემის შესაძლებლობა (მაგ. სტუდენტი ტრადიციულ ლექციაზე); გ) აუდიტორი, რომელსაც პასუხის გაცემის საშუალება საერთოდ არ აქვს და მისგან პასუხს არც ელიან (მაგალითად, რადიოგადაცემის მსმენელი). ამ პროცესს უწოდებენ ასევე „მოსმენას ცალმხრივი კომუნიკაციის დროს“; დ) თანამსმენელი – არ წარმოადგენს ადრესატს, ის შემთხვევითი მსმენელია, რომლისაგან პასუხს ასევე არ ელიან იმის მიხედვით, თუ რა როლს ასრულებს გამოსაცდელი პირი, მას განსხვავებული კოგნიტური მოთხოვნები აქვს წაყენებული. მაგ. თუ იგი საუბრის მონაწილის როლს ასრულებს, მას შეუძლია საუბრის სხვა მონაწილეთა რეაქციების მიხედვით გადაამოწმოს მოსმენილი სიტყვების მნიშვნელობები. მაგრამ, პარალელურად, საუბრის პროცესში, მან უნდა დაგვემოს საკუთარი სათქმელი. ეს კი მას მნიშვნელოვნად უშლის ხელს თანამოსაუბრეთა ლაპარაკის გაგებაში. ტესტირებასთან მიმართებით, თანამსმენლის როლიც პრობლემატურია, ვინაიდან უცხო პირთა საუბრის მოსმენისას, თანამსმენელს არ გააჩნია საქმის ვითარებისა და კონსტიტუციის ცოდნა, რამაც, შესაძლოა, საუბრის გაგება შეუძლებელი გახადოს (ბრაუნი, 1995, გვ. 59; პაშკე, 2001, გვ. 151-165).

9. მოსმენილი ტექსტის თანმსლები დავალებების სირთულეს ხშირად თავად აუდიოტექსტის სპეციფიკა და დავალებათა ინსტრუქციების ხასიათი განაპირობებს. რ. გროტიანის აზრით, მოსმენის უნარ-ჩვევის შესამოწმებლად არ უნდა შევარჩიოთ „შინაარსობრივად პოლივალენტური“, „კონცეპტუალურად რთული“ ტექსტები (გროტიანი, 2000, გვ. 47). სამეცნიერო ლიტერატურაში დასახელებულია მოსასმენი ტექსტების კოგნიტურ-კონცეპტუალური სირთულის სხვა მახასიათებელი თვისებებიც და აღინიშნება, რომ ტექსტები გამოსაცდელი პირისათვის მაშინ არის შედარებით ადვილი გასაგები, თუ ამ ტექსტებში:

- რეფერენტების (ინდივიდების, ობიექტების) მცირე რაოდენობაა მოცემული;
- ლოკალური მიმართებები ნაკლებად კომპლექსურია;
- რეალური თხრობის თანმიმდევრობა მოვლენათა თანმიმდევრობას შეესაბამება;
- საჭირო არაა რთული ლოგიკური დასკვნების გაკეთება მოსმენილის გასაგებად;
- ტექსტის შინაარსი კოჰერენტულია და მკაფიოდაა ფორმულირებული და სხვ.

(ბრაუნი, 1995, გვ. 70-73).

ზემოსხენებული სირთულების გამო, უცხო ენის შემსწავლელებს ხშირად უჩნდებათ უცხოენოვანი მეტყველების გაგების სპეციფიკური შიში, რომელიც გაგების პროცესის ბლოკირებას იწვევს.

ნათქვამიდან გამომდინარე, შეიძლება მთელი რიგი დასკვნების გამოტანა მოსმენის უნარ-ჩვევის განვითარებისა და მოსმენის ისეთი ტესტის შედგენისათვის, რომელშიც გათვალისწინებული იქნება: ენის შემსწავლელთა ჯგუფის წარმომავლობა (ინტერფერენციული თავისებურებების თვალთახედვით), მისი პომოვენური თუ პეტროვენური ხასიათი, ზოგადი ენობრივი კომპეტენცია, პირველ რიგში, ლექსიკურ-გრამატიკული და ფონეტიკურ-ფონოლოგიური (პერცეფციულ დონეზე ბგერებისა და სიტყვების დისკრიმინაციული და იდენტიფიკაციური აღქმისა და უცხოენოვანი ზეპირი ტექსტის სეგმენტაციის უნარი, ისეთი ფონეტიკური ფენომენების შეცნობის უნარი, როგორცაა: მახვილი, მელოდია, ასიმილაცია, რედუქცია და სხვ.), ზეპირი, აუთენტიკური ყოფითი მეტყველების მნიშვნელოვანი მახასიათებლებისა და ტემპის შეცნობისა და აღქმის უნარი. მსმენელებისათვის, რომლებიც კარგად არ ფლობენ უცხო ენას, უნდა შევარჩიოთ ნაკლებად სპონტანური აუდიოტექსტი, რომლის თანმსლები დავალებები ტექსტის მოსმენამდე იქნება მიცემული. მოსასმენ ტექსტში ყოფითი მეტყველების მახასიათებლები



ნაკლები სიხშირით უნდა იყოს წარმოდგენილი. არ უნდა შევარჩიოთ „კონცეპტუალურად რთული“ ტექსტები, მოსმენის სტილი უნდა იყოს უმთავრესად გლობალური ან სელექციური, მცირე ფონური ხმაურის თანხლებით. მსმენელის როლებიდან უნდა შევარჩიოთ ტესტირებისათვის უფრო ხელსაყრელი ადრესატისა და აუდიტორის როლები.

რეალურ კომუნიკაციურ სიტუაციაში მსმენელი იყენებს არა მხოლოდ აკუსტიკურ, არამედ ვიზუალურ არხსაც. ამიტომ, მას შეუძლია სამეტყველო სიტუაციის მიხედვით (კომუნიკაციის ადგილი, კომუნიკაციაში მონაწილე პიროვნებები, მათი ქსტები და მიმიკა) უკეთესად ჩასწვდეს მეტყველი პირის ინტენციას და შესაბამისად, უკეთესად გაიგოს და დაიმასსოვროს მიღებული ინფორმაცია. ვიზუალური კომპონენტის არარსებობის შემთხვევაში უცხო ენის შემსწავლელს მოსმენილის გაგება მნიშვნელოვნად უძნელდება. მართალია, „საერთო ევროპულ სარეკომენდაციო ჩარჩოში“ ყურადღება მახვილდება აუდიო-ვიზუალური რეცეფციის განვითარების რელევანტურობაზე (ფილმსა და ტელევიზიასთან მიმართებით), მაგრამ „მოსმენილის გაგების“ ტესტებში ვიზუალური კომპონენტი ყურადღების მიღმა რჩება. როგორც ჩანს, ტესტში ვიდეომასალის ჩართვა ტექნიკურ-ორგანიზაციული მიზეზების გამო ფერხდება, თუმცა ვიზუალური კომპონენტის, მაგ. რეკლამის, ფილმის სუბტიტრის და ა.შ. გათვალისწინება მოსასმენი ტექსტის გაგებას უფრო გააადვილებდა. (გინტერი, 2002, გვ. 165-167). მეცნიერთა ნაწილს მიზანშეწონილად მიაჩნია „მოსმენილის გაგების“ უნარის შესამოწმებლად კარნახის გამოყენება და მისი ინტეგრაცია ისეთ დავალებებთან, როგორცაა ინფორმაციის ტრანსფერი, Multiple-Choice-ის დავალებები, სწორი/არასწორი პასუხების შემოხაზვა და სხვ. (ბუკი, 2001, გვ. 73).

სამეცნიერო ლიტერატურაში სხვადასხვაგვარად სცემენ პასუხს კითხვას, თუ რამდენჯერ უნდა მოისმინოს კანდიდატმა ტექსტი. რეალური კომუნიკაციის პროცესში ტექსტებს ჩვეულებრივ ერთხელ ვისმენთ, მაგრამ, უცხო ენის შემსწავლელისათვის (განსაკუთრებით ენის შესწავლის საწყის საფეხურებზე) არ არის საკმარისი ტექსტის ერთხელ მოსმენა, რადგან აუდიოფირის გაგება უფრო ძნელია, ვიდრე რეალურ სიტუაციაში მეტყველების გაგება. ამიტომ, მეცნიერთა უმეტესობა მიიჩნევს, რომ გამოსაცდელმა პირმა ტექსტი ორჯერ უნდა მოისმინოს: პირველად გლობალურად, მეორედ კი, ტექსტის თანმხლები დავალებების წაკითხვის შემდეგ – სელექციურად ან დეტალურად (ბოლტონი, 1996, გვ. 47). „გერმანულის როგორც უცხო ენის ტესტის ინსტიტუტის“ (შემდგომში, შემოკლებით: „გრუტი“) თანამშრომლები მოსმენის კომპეტენციის ობიექტური აღწერისა და შეფასებისათვის, წინასწარ ახასიათებენ ტესტის ტექსტს მისი აუთენტიკური ხასიათის, დისკურსის ტიპის, ქვეტიპის, მოცულობის, ლექსიკური და გრამატიკული სირთულის, მეტყველების ტემპის, არტიკულაციის სიმკვეთრისა და აქცენტის მიხედვით. ამგვარად დახასიათებულ ტექსტს ისინი უსადაგებენ სარეკომენდაციო ჩარჩოს შესაბამის დონეს. მაგრამ, მიუხედავად ასეთი სერუპულოზური სამუშაოს ჩატარებისა, ყოველთვის ვერ ხერხდება როგორც ტესტის ტექსტის, ასევე გამოსაცდელი პირის „მოსმენის“ კომპეტენციის მისადაგება სარეკომენდაციო ჩარჩოს დონეებთან. ერთი მხრივ, იმ ფაქტის გამო, რომ შეუძლებელია უშუალო დაკვირვება მოსმენილის გაგების პროცესზე. მეორე მხრივ კი, სარეკომენდაციო ჩარჩოში მოცემული ცნებები და დესკრიპტორები (როგორცაა მაგ. „ნაცნობი თემები“, „მკაფიოდ არტიკულირებული“, „მცირედენი ძალისხმევით ბევრის გაგება“, „სირთულეების ქონა“, „ფონეტიკური სიმკვეთრე“, „ზეპირი გამონათქვამების მკაფიო ხასიათი“ და ა.შ.), ან დამატებით დეფინიციას მოითხოვენ, ან სრულად ვერ აღწერენ ვერც გამოსაცდელი პირის კომპეტენციას და ვერც მოსასმენ ტექსტს. „გრუტი“-ს თანამშრომლები ტესტირების დროს გამოსაცდელ პირს სთავაზობენ სამი სხვადასხვა სირთულის ტექსტის მოსმენას. მოსმენის წინ მან უნდა წაკითხოს ტექსტის თანმხლები დავალებები. პირველ და მეორე ტექსტს გამოსაცდელი პირი მხოლოდ ერთხელ ისმენს და მოსმენის პროცესშივე ასრულებს დავალებებს (პასუხობს ტექსტისადმი დასმულ კითხვებს, აღნიშნავს სწორ/არასწორ ვარიანტებს). მესამე, უფრო რთულ ტექსტს, იგი ისმენს ორჯერ. პირველი მოსმენის დროს ან მოსმენის შემდეგ იგი მოკლედ პასუხობს ტექსტისადმი დასმულ კითხვებს. მეორე მოსმენის შემდეგ მას გადააქვს შესრულებული დავალებების პუნქტები სპეციალურ ბლანკზე. მართალია, კონსტრუქტი „მოსმენილის გაგების უნარი“ არ

**სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges**



ექვემდებარება დაკვირვებას, მაგრამ იმის მიხედვით, თუ ტესტის რამდენი პუნქტი შეასრულა გამოსაცდელმა პირმა სწორად, ეს კონსტრუქტი ფასდება რიცხვებით, რაც უკვე ექვემდებარება დაკვირვებას. საბოლოოდ, კომპლექსური სტატისტიკური მეთოდის დახმარებით გამოსაცდელი პირის „მოსმენის“ უნარს უსადაგებენ „გრუტი“-ს სამი დონიდან ერთ-ერთს. რ. გროტიანი გთავაზობს „გრუტი“-ს მიერ დადგენილი დონეების 2004 წლის ვერსიას. ეს დონეებია:

- I. (გამოსაცდელ პირს) შეუძლია *ყოველდღიური, სწავლის სფეროსთან დაკავშირებული ზეპირი ტექსტების* მთლიანი აზრისა და მნიშვნელოვანი დეტალების გაგება. (მას) შეუძლია ინტერდისციპლინარული სამეცნიერო თემატიკის ტექსტების ცალკეული ნაწილების გაგება.
- II. (გამოსაცდელ პირს) შეუძლია *ყოველდღიური, სწავლის სფეროსთან, ასევე ინტერდისციპლინარულ სამეცნიერო თემატიკასთან დაკავშირებული ზეპირი ტექსტების* გაგება, რომელთა სტრუქტურა სტანდარტულ ენაზე *ორიენტირებული*.
- III. (გამოსაცდელ პირს) შეუძლია *ყოველდღიური, სწავლის სფეროსთან, ასევე, ენობრივად და შინაარსობრივად კომპლექსურად სტრუქტურირებული, ინტერდისციპლინარულ სამეცნიერო თემატიკასთან დაკავშირებული ზეპირი ტექსტების* მთლიანი აზრისა და მისი ცალკეული ნაწილების გაგება (გროტიანი, 2005, გვ. 135-136).

„გრუტი“-ს დონეებში გათვალისწინებულია ტექსტის ტიპების იერარქია მზარდი სირთულის მიხედვით: 1. ყოველდღიური სწავლის სფეროსთან დაკავშირებული ტექსტები; 2. ინტერდისციპლინარული სამეცნიერო თემატიკის ტექსტები, რომელთა სტრუქტურა *ორიენტირებულია* სტანდარტულ ენაზე და 3. ინტერდისციპლინარული სამეცნიერო თემატიკის ტექსტები, რომლებიც ენობრივად და შინაარსობრივად კომპლექსურადაა სტრუქტურირებული. გარდა ამისა, დონეები მოსმენის მიზნის მიხედვითაც არიან ერთმანეთისაგან დიფერენცირებული. გამოსაცდელი პირის შეფასება „გრუტი“-ს დონეთა მიხედვით ეფუძნება საკმაოდ რთულ და ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებულ პროცესებს. ამასთან, ობიექტური შეფასება (ვალიდურობა) რელაციაშია როგორც გამოსაცდელი პირის მოსმენის უნარის რიცხობრივ შეფასებასთან, ასევე სკალირების სისტემასთან და გამონათქვამთან: „(გამოსაცდელ პირს) შეუძლია“. „მოსმენილის გაგების“ ამგვარ შეფასებას ის უპირატესობა აქვს, რომ როგორც გამოსაცდელი პირისათვის, ასევე ტესტის ჩამტარებლებისათვის ტრანსფარენტულია ტესტის შესრულების ხარისხიც და მისი შეფასების ობიექტურობაც.

2010 წლის მონაცემებზე დაყრდნობით, „გრუტი“ მიზანშეწონილად მიიჩნევა ერთიანი ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს სკალებში დონეების ჩამატებას. „მოსმენილის გაგების“ სკალაში, რომელიც მოიცავს ოთხ ვერტიკალურად განლაგებულ დიმენსიას: 1. მოსმენილის გაგება ზოგადად; 2. ენის მატარებელთა საუბრის გაგება; 3. მაყურებლის/მსმენელის რანგში გაგება; 4. რადიოგადაცემებისა და აუდიოჩანაწერების გაგება, ჩამატებულია შესაბამისი, პორიზონტალურად განლაგებული კომპეტენციათა დონეები (იხ: <<<http://www.testdaf.de>>>; გოთეს ინსტიტუტი, 2001, გვ. 71-73):

	მოსმენილის გაგება ზოგადად	ენის მატარებელთა საუბრის გაგება	მაყურებლის/მსმენელის რანგში გაგება	რადიოგადაცემებისა და აუდიოჩანაწერების გაგება
A2+	შეუძლია ნელი, მკაფიო მეტყველების გაგება კონკრეტული სახის მოთხოვნის დასაკმაყოფილებლად.			
B1+	შეუძლია ყოფითი ან პროფესიასთან დაკავშირებული თემების, არა-		შეუძლია თავის სპეციალობაში მოსხენებების გაგება,	შეუძლია პირად თემთან დაკავშირებული აუდიოჩანაწერების გაგება

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები



Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



	რთული საკმინი ინფორმაციის გაგება. შეუძლია ამ ინფორმაციის ძირითადი და ცალკეული ნაწილების გაცნობიერება, თუ ის მკაფიო და ნაცნობი აქცენტითაა არტიკულირებული.		თუ მათი თემატიკა ნაცნობია, არ არის რთულად გადმოცემული და მკაფიოდაა სტრუქტურირებული.	რებისა და რადიოგადაცემების უმეტესი ნაწილის ინფორმაციული შინაარსის გაგება, თუ დიქტორი მკაფიოდ მეტყველებს სტანდარტულ ენაზე.
B2+	შეუძლია პირდაპირი კონტაქტის დროს, ასევე მედიებიდან მოსმენილი სტანდარტული ენის გაგება, თუ საუბარია ნაცნობ ან ნაკლებად ნაცნობ თემებზე, რომლებიც ჩვეულებრივ გვხვდება პირად, საზოგადოებრივ, პროფესიულ ცხოვრებაში ან განათლების სფეროში. გაგებას აფერხებს მხოლოდ ძლიერი ფონური ხმაური, იდიომატიკა და დისკურსისათვის შეუსაბამო სტრუქტურები.	შეუძლია დედაენის მატარებელთა აქტიურ საუბარში ჩართვა.		შეუძლია სტანდარტული ენის აუდიოჩანაწერების გაგება, რომლებიც ჩვეულებრივ გვხვდება საზოგადოებრივ, პროფესიულ ცხოვრებაში ან განათლების სფეროში. შეუძლია არა მხოლოდ მოსმენილი ინფორმაციის შინაარსის, არამედ მოსაუბრეთა თვალსაზრისებისა და პოზიციების გაგებაც.

მიუხედავად ზემოთ ჩამოთვლილი რთული პროცესების განხილვისა, კითხვა, თუ რამდენად სრულყოფილია მოსმენილის გაგების შეფასება, ჯერ კიდევ ელის ამომწურავ პასუხს მომავალი გამოკვლევებიდან. თუმცა, უკვე არსებული ინფორმაცია წარმატებით შეიძლება იქნეს გამოყენებული უცხო ენის გაკვეთილზე მოსმენილის გაგების უნარ-ჩვევის გასაფართოებლად.

სარეკომენდაციო ჩარჩო ორიენტირებულია რამდენიმე უცხო ენის შესწავლაზე, რომლებსაც ენის შემსწავლელი განსხვავებულ საკომპეტენციო დონეებზე უნდა ფლობდნენ. თუ აქამდე, რომელიმე უცხო ენის ცოდნა აღიქმებოდა, როგორც ხელისშემშლელი ფაქტორი ახალი უცხო ენის შესწავლის პროცესში, ახლა პირიქით, უკვე შესწავლილი უცხო ენა გამოიყენება ტრანსფერად ახალი უცხო ენის დაუფლებისათვის. სარეკომენდაციო ჩარჩოს რეკომენდაციის მიხედვით, საგანმანათლებლო დაწესებულებებმა უნდა გაზარდონ შესასწავლ უცხო ენათა სპექტრი და მეტი ყურადღება დაუთმონ ენობრივი კომპეტენციის ცალკეული პროფილების აღწერას, სწავლასა და შეფასებას.

გამოყენებული ლიტერატურა:

ბაუში, 2003 – BAUSCH, K.-R., / CHRIST, H., / KÖNIGS, F. G., / KRUMM, H.- J. (Hrsg.): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 29-35.

ბოლტონი, 1996 – BOLTON, S., 1996, Probleme der Leistungsmessung: Lernfortschritt-tests in der Grundstufe. Berlin: Langenscheidt.

ბრაუნი, 1995 – BROWN, G., 1995, Dimensions of Difficulty in Listening Comprehension. In: Mendelsohn, D. J. / Rubin, J. (eds.). A Guide for the Teaching of Second Language Listening. San Giego, CA: Dominie Press, 59-73.

ბუგატე, 2001 – BUGATE, M., SKEHAN, P., SWAIN M. (eds). 2001, Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching and assessment. London: tearson.



- ბუკი, 2001 – BUCK, G., 2001, Assessing Listening. Cambridge: Cambridge University Press.
- გერმანულის როგორც უცხო ენის ტესტის ინსტიტუტი (გრუტი), 2010 – TestDaf. Workshop: Zuordnung von Testaufgaben und Leistungen zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Fulda.
- გინტერი, 2002 – GINTHER, A., 2002, Context and Content Visuals and Performance on Listening Comprehension Stimuli. In: Language Testing 19 (2), 133-167.
- გლაბონიატი, 1998 – GLABONIAT, M., 1998, Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch. Innsbruck & Wien: Studien-Verlag.
- გოეთეს ინსტიტუტი, 2001 – Goethe-Institut (Hrsg.) 2001, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. (Übersetzung: Jürgen Quetz u. a.) München: Langenscheidt, 2001; < <http://www.goethe.de/referenzrahmen>>.
- გოჰი, 2000 – GOH, C., M., 2000, A Cognitive Perspective on Language Learners' Listening Comprehension Problems. In: System 28 (1), 55-75.
- გროტიანი, 1998 – GROTJAHN, R., 1998, Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 9 (1), 35-83.
- გროტიანი, 2000 – GROTJAHN, R., 2000, Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben. In: Bolton, S. (Hrsg.): TestDaF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar. München: Gilde-Verlag, 7-56.
- ევროპულ ენათა პორტფოლიო – Europäisches Sprachportfolio
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistik/Portfolio_EN.asp>
- ვოლფი, 2003 – WOLFF, D., 2003, Hören und Lesen als Interaktion: zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 64/65, 11-16.
- ზოლმეკე, 1993 – ZOLMECKE, G., 1993, Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.
- კვეტცი, 2001 – QUETZ, J., 2001, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. In Info DaF 28/6, Jugicium Verlag, 553-563.
- კრისტი, 2003 – CHRIST, H., 2003, Was leistet der "Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen"? In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Frank G. Königs / Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 57-66.
- ნონერ/ჰუნფელდი, 1993 – NEUNER, G., HUNFELD, H. 1993, Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Langenscheidt. München.
- პაშკე, 2001 – PASCHKE, P. 2001, Zum Problem der Authentizität in L2-Hörverstehentests. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. 30, 150-166.
- რაუპახი, 2003 – RAUPACH. M., 2003, Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: ist da mehr drin als man denkt? In: Karl-Richard Bausch u.a. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 156-163.
- საკომპეტენციო დონეები – Threshold Level, (<http://www.linguee.de/englisch-deutsch/uebersetzung/threshold+level.html>)
- ტრანტერი, 2003 – TRANTER, G., 2003, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen - Warum? Wie? Was? In: Klett VHS- Tipps, 10/03, Nr. 36, 3-6
- შნაიდერი, 2000 – SCHNEIDER, G., NORTH, B., 2000, Fremdsprachen können - was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur; Zürich: Rüegger.



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
**Issues of State Language Teaching;
 Problems and Challenges**



ჰირშფელდი, 2001 – Hirschfeld, U. 2001, Vermittlung der Phonetik. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Hrsg. von Helbig, G., Gotze, L. u. a. New York. 872-879.

უგურ დემირეი, ილკანურ ისტიფცი
 ანადოლუს უნივერსიტეტი, თურქეთი.

**მეტაკომუნიკაციის კონცეფციის როლი და ფუნქცია,
 როგორც არაკომუნიკაციის კომუნიკაცია ინგლისურის,
 როგორც უცხო ენის სწავლის პროცესში**

აბსტრაქტი

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



კომუნიკაცია არა მხოლოდ სასწავლო პროცესის, არამედ, საზოგადოდ, არსებობისთვის აუცილებელი კომპონენტია. ფაქტობრივად, ადამიანის არსებობა – ურთიერთობის ტოლფასია. ადამიანი, როგორც სოციალური არსება, იყენებს მეტყველებას, როგორც კომუნიკაციის საშუალებას, რათა გადასცეს სხვას ტავისი აზრები, გამოცდილება, ღირებულებები და ეს ხდება არა მხოლოდ აწმყოში, არამედ პერსპექტივის გათვალისწინებითაც: წერილობითი კომუნიკაცია საშუალებას იძლევა, ჩვენს შთამომავლებთანაც ვიქონიოთ ურთიერთობა... ასე რომ, კომუნიკაციის ისტორია კაცობრიობის არსებობის ისტორიაცაა.

სტატიაში განხილულია გარკვეული საკითხები და შეკითხვები, რომლებიც დაკავშირებულია მეტაკომუნიკაციის კონცეფციის გამოყენებაზე, როგორც არავერბალური კომუნიკაცია უცხო ენის შესწავლის პროცესში, როგორ გამოიყენება მეტაკომუნიკაციური ელემენტები უცხო ენის შემსწავლელ კლასში.

როგორც ცნობილია, კომუნიკაციური ენის კარგი ცოდნა მოიცავს ლინგვისტურ, პრაგმატულ, მსჯელობის, სტრატეგიულ და კომუნიკაციურ უნარებს. ენის შემსწავლელს მოეთხოვება ჰქონდეს ზემოთ ჩამოთვლილი უნარები.

მეტაკომუნიკაცია წარმოადგენს პროცესს ინფორმაციის ურთიერთგადაცემის დროს, როდესაც მოსაუბრეები საუბრობენ სწავლების პროცესზე, რომელიც გამორჩეულია არსობრივი სწავლების არტიკულაციისაგან. იმედია, გაიზრდება არსობრივი ცოდნის მიმართ ყურადღება და მოხდება გააზრებული გაგების მიმართულებით მუშაობა, ცალკეული საკომუნიკაციო არხების განვითარება, რისი მიღწევა შესაძლებელია კონცენტრაციისა და კონტექსტის გაგების უნარის განვითარებით. (McLean, R. S. (2005).

ვერბალური კომუნიკაციას ეხმარება უამრავი არავერბალური ნიშნი და მინიშნებები აზრის სრულყოფილად ჩამოყალიბებაში, რომელიც აძლიერებს ნააზრვეის გადმოცემას ან ნათელს ჰყენს ორაზროვნებას. მაგალითად, ჩვენ შესაძლებელია გადავაჯვარედინოთ ხელები, როცა ვერძნობთ, რომ ვიღაც ამბობს ისეთ რამეს, რაც ჩვენს საწინააღმდეგოდაა მიმართული ან თავს ეუკრავთ დასტურის ნიშნად, რომ ვეთანხმებით მათ ნააზრვეს. არავერბალური ქცევები, რომლებშიც ჩართულია ხელები, თვალები ან სხეულის სხვა ნაწილები, ჩვეულებრივ, ემსახურება ვერბალური ან არავერბალური კომუნიკაციის გაძლიერებას. როგორც ვერბალურ, ისე არავერბალურ კომუნიკაციას განსაზღვრავს კონტექსტი, რომელმაც შესაძლებელია მნიშვნელობა შეუცვალოს თითოეულ სიტყვას ან ქცევას. ერთი და იმავე არავერბალურ ქცევას შესაძლებელია ჰქონდეს სრულიად განსხვავებული მნიშვნელობა. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს კულტურის როლი მეტაკომუნიკაციურ სწავლებაში, როგორც არავერბალური ქცევის ზოგადი კულტურული სპეციფიკა. თუმცა არავერბალური კომუნიკაცია წარმოადგენს ერთგვარ “გასაღებს” მოსაუბრის ნააზრვეის შესახებ ან აძლიერებს მოსაუბრის ნააზრვეის ნათლად გაგებას, კულტურული განსხვავებები შესაძლებელია წარმოადგენდეს დაბრკოლებას მესიჯის (ნააზრვეის) გაგებისა და გააანალიზების პროცესში. (e.g., Pennycook, 1985). რამაც შესაძლოა წარმოიშვას გაუგებრობა. მნიშვნელოვანია დავიმახსოვროთ, რომ მეტაკომუნიკაცია, რომელიც ახლავს რაიმე სახის შეტყობინებას, არის ძალიან კარგი საშუალება, რომელიც აძლიერებს ნააზრვეის გაგებას. მსმენელს არავერბალური შეტყობინებებით ე.წ. „გასაღებით“ (clues) უკეთ შეუძლია ჩასწვდეს მოსაუბრის აზრს, მაგრამ ხშირად საუბარს უფრო ნათელს ხდის მეტაკომუნიკაციიდან მიღებული მნიშვნელობა, ვიდრე თვითონ

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



ვერბალური სიტყვიდან. თუმცა ხშირად კონფლიქტში მოდის, რასაც თქვენ ამბობთ, თქვენს ქმედებასთან, რაც ბუნდოვანს ხდის ნააზრევს. მაშასადამე, გააზრებული გაგება ან არავერბალური შეტყობინება არის უმნიშვნელოვანესი მეორე/უცხო ენის(L2) შემსწავლელთათვის, რადგან მათი გააზრებულად გაგების უნარები საწყის ეტაპზე უფრო შეზღუდულია.

მეტაკომუნიკაციით გადმოცემული მნიშვნელობა კავშირს ამყარებს ვერბალურ საუბარსა და სხეულის ენას (body language) შორის (დემირეი, 2009). მოსმენისა და საუბრის პედაგოგები ხშირად მოსწავლეთა ყურადღების მიქცევის და კონცენტრირების მიზნით მიმართავენ სხეულის ენის (body language) გამოყენებას, ქუსტიკულაციას, ფიზიკურ ქმედებებს, პოზირებას, მზერას, ინტერპერსონალურ დისტანციას სინამდვილის ამსახველი ვიდეოებისა და რეალური ცხოვრების გამოყენებით.

ბამოყენებული ლიტერატურა:

- ალექსანდერი, 1972 - Alexander, G. O. (1972). Instructional Meta communication and Self-Directed Learning. Paper presented at the International Communication Association Annual Convention (Atlanta, Georgia, April 19–22, 1972). (available from and retrieved on 07.07.2011 http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED063737&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED063737)
- ალპტეკინი, 2011 - Alptekin, C. (2011). Redefining multicompetence for bilingualism and ELF. *International Journal of Applied Linguistics*, V. 20, N.1.
- ბირჯანდი, 2010 - Birjandi, P. & Bagherkazemi, M. (2010). The relationship between Iranian EFL teachers' critical thinking ability and their professional success. *English Language Teaching*, 3(2), 135-145.
- ბრინი, კანდლინი, 1980 - Breen, M. P. & C. N. Candlin (1980). The essentials of a communicative curriculum in communicative language teaching. *Applied Linguistics*, 1.
- ბრუტ-გრეიფლერი, 2002 - Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: a study of its development*. Clevedon: Multilingual Matters.
- გოლდინ-მედლოუ, 1999 - Goldin-Meadow, S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 419–429.
- გულბერგი, 1998 - Gullberg, M. (1998). *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse. A Study of Learners of French and Swedish*. Lund: Lund University Press.
- დევიტო, 2001 - DeVito, J. (2001). *The interpersonal communication book* (9th Ed.). New York: Addison Wesley Longman, Inc., USA.
- დემირეი, 2009 - Demiray, U. (2009). Meta Communication for Knowledge Building Process in Distance Education From Point of Meta Cognitive Structural Collaborated Model, paper presented at European Humanities University Centre for Advanced Studies and Education, CASE Visual and Cultural Studies-“Communicative Revolution? Media And Social Change In Eastern Europe After 1989”, May 21-22, 2009, Vilnius, Lithuania.
- ევანსი, 2010 - Evans, K. (2010). Verbal Communication Examples, *eHow Contributor*. updated: July 24, 2010, available from http://www.ehow.com/way_5256204_verbal-communication-examples.html Retrieved August 22, 2010. Read more: Best Way-Verbal Communication Examples, http://www.ehow.com/way_5256204_verbal-communication-examples.html#ixzz0xho2LSh0
- ვატლავიკი, ბეავინი, ჯექსონი, 1967 - Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication*.



- ოუმი, 1987 - Yum, J.-O. (1987). Korean psychology and communication. In D. L. Kincaid (Ed.), *Communication theory: Eastern and Western perspectives*, (pp. 71–86). San Diego, CA: Academic.
- კაგავა, 2001 - Kagawa, H. (2001). *Ambiguous Japanese*. Tokyo: Koudansha International Publisher.
- კასელი, მაკნილი, 1999 - Cassell, J., McNeill, D., & McCullough, K.-E. (1999). Speech-gesture mismatches: Evidence for one underlying representation of linguistic and nonlinguistic information, *Pragmatics & Cognition*, 7, 1–33.
- კაჩრუ, 1985 - Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In Quirk, R. and Widdowson, H. (eds) *English in the World: Teaching and learning the language and literature*. Cambridge University Press in association with the British Council.
- კელერმანი, 1992 - Kellerman, S. (1992). “I see what you mean”: The role of kinesic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning. *Applied Linguistics*, 13, 239–281.
- კოატესი, 2009 - Coates, G. T. (2009). *Notes on Communication: A few thoughts about the way we interact with the people we meet*. Free e-book, Available from <http://www.wanterfall.com>, retrieved August 3, 2010.
- კოიკე, 1989 - Koike, D. A. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal*, V.73, N.3.
- მაკკაფერტი, აჰმედი, 2000 - McCafferty, S. G. & Ahmed, M. K. (2000). The appropriation of the gesture for the abstract by L2 learners. In J. P. Lantof (ed), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, (pp.199-218). Oxford: OUP.
- მაკლინი, 1999 - McLean, R. S. (1999). Communication Widgets for Knowledge Building in Distance Education. Computer Support for Collaborative Learning Proceedings of the 1999 conference on Computer support for collaborative learning 1999, Palo Alto, California December 12–15, 1999, Article No. 48.
<http://portal.acm.org/toc.cfm?id=1150240&coll=GUIDE&dl=GUIDE&type=proceeding&idx=SERIES11363&part=series&WantType=Proceedings&title=CSCL&CFID=69778328&CFTOKEN=28671871> (retrieved on 20.05.2011).
- მორელ-სამუელსი, 1992 - Morrel-Samuels, P. & Krauss, R. M. (1992). Word familiarity predicts temporal asynchrony of hand gestures and speech. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18, 615–662.
- ნორტონი, 2011 - Norton, New York. In addition *Watzlawick's 5 axioms of communication* (http://www.im.ovgu.de/im_media/downloads/lehre/ws1011/l_deckers/Watzlawick+5+Axioms.pdf available from and retrieved on 02.07.2011)
- პენიკუკი, 1985 - Pennycook, A. (1985). Actions speak louder than words: Paralanguage, communication, and education. *TESOL Quarterly*, 19, 259–282.
- რაშიდი, 1999 - Rashid, M. (1999). *System of Distance Education: Study Guide for Non-Formal Education*, Islamabad: National Book Foundation.
- რეინარდი, 2009 - Reynard, R. (2009). *Why Wikis?* Retrieved July, 2010. Available from <http://campustechnology.com/Articles/2009/02/04/Why-Wikis.aspx>
- სმიტი, 1983 - Smith, L. (ed) (1983). *Readings in English as an International Language*. Oxford: Pergamon Press.
- სუეოში, 2005 - Sueyoshi, A. & D. M. Hardison (2005). The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension. *Language Learning*, Vol. 55, No. 4, pp. 661–699.
- ტომაკი, 2011 - Tomak, B. (2011). The perspectives of both Turkish students and Turkish teachers on English learning/teaching as an international language. Proceedings of 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, 2011, Antalya-Turkey.
- შვარცი, სიმონი, კარმონა, 2008 – Schwartz, G. E.; Simon, W. L.; Carmona, R. (2008). *The Energy Healing Experiments*. Simon & Schuster. ISBN 0743292399, USA.
- ჯენკინსი, 2004 - Jenkins, J. (2004). ELF at the gate: the position of English as a lingua franca. In Pulverness, A. (ed) *Liverpool Conference Selections*, IATEFL Publications.

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



- ჰადარი, 1998 - Hadar, U., Wenkert-Olenik, D., Krauss, R., & Soroket, N. (1998). Gesture and the processing of speech: Neuropsychological evidence. *Brain and Language*, 62, 107–126.
- ჰენდი, 2000 - Hand, K. (2000). A Picture or 1000 Words?, *Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*, January 2000 ISSN 1302-6488 Volume: 1 Number: 1 Article No: 7, Turkey.
- ჰარმერი, 2007 - Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited.

ვებ-ბიბლიოგრაფია

- http://www.im.ovgu.de/im_media/downloads/lehre/ws1011/l_deckers/Watzlawick+5+Axioms.pdf
02.07.2011
- <http://ikit.org/kb.html> retrieved on 03.07.2011.
- <http://en.wikipedia.org/wiki/Language> retrieved on 03.07.2011.
- http://www.cobweb2.louisville.edu/faculty/regbruce/bruce//mgmtwebs/commun_f98/Verbal.htm retrieved on 06.07.2011.
- http://www.ehow.com/about_6763748_difference-between-verbal-nonverbal-communication.htm retrieved on 06.07.2011.
- http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED063737&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED063737 retrieved on 07.07.2011.
- http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED063737&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED063737 retrieved on 07.07.2011.
- <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/> retrieved on 08.07.2011.

ნათია გორგაძე

სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათმორისი ურთიერთობების ცენტრი
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, საქართველო



ენის შესწავლის სტრატეგიები და მისი აქტუალობის კვლევა ქართულის, როგორც მეორე ენის დასწავლის გაუმჯობესებისათვის

აბსტრაქტი

შესწავლის სტრატეგიები და მათი გამოყენება დროში გაწეილი პროცესია, რომელსაც მოსწავლე მიმართავს, რათა შეძლოს ენის დაუფლების პერიოდი და შედეგი მაქსიმალურად წარმატებული გახადოს. უფრო კონკრეტულად კი, ეს პროცესი იმ ეტაპობრივ საფეხურებს, ტექნიკასა და გამიზნული აქტივობების ჯაჭვს მოიცავს, რომლებიც მოსწავლის მიერ შეგნებულად ხორციელდება და განსაკუთრებული ეფექტით მეორე ენის შესწავლის დროს გამოიჩენება. მიღებული ინფორმაციის გარკვეული ტიპის ასპექტებზე ფოკუსირება, ინფორმაციის შესწავლის პროცესზე დაკვირვების წარმოება და მისი ანალიზი, ინფორმაციის დეკოდირების პერიოდში მისი დამუშავება და ორგანიზება, დასწავლის შეფასება მისი დასრულების შემდგომ, სწავლის პროცესისადმი შიშის დასაძლევად თვითრწმენის ამოქმედება - შესწავლის სტრატეგიების მოკლე და არასრული ჩამონათვალია. სწორი და გააზრებული გამოყენება კი შესწავლის სტრატეგიებს ენობრივი კომპეტენციების განსავითარებლად მიმართული ჩართულობის მართვისა და ხარისხის რეგულირებისათვის ეფექტურ ინსტრუმენტად აქცევს.

ამ ტიპის მიდგომას, რომელიც თანამედროვე სწავლების ერთ-ერთი ყველაზე განვითარებული ტენდენციაა, მოსწავლე-მასწავლებელს შორის ურთიერთობაშიც ცვლილებები შეაქვს და ბევრად უფრო ორიენტირებული ხდება თითოეული მოსწავლის მიზანსა და ამოცანებზე, ვიდრე პედაგოგის მიერ საკლასო ოთახში გამოყენებულ მეთოდიკასა და მიდგომებზე. მეტიც, არაერთი მეცნიერული მოსაზრების მიხედვით, შესწავლის სტრატეგიების კარგად ცოდნა და მათი სწორად გამოყენების უნარი ამცირებს საკლასო გარემოსა და სახელმძღვანელოების, დამხმარე და მეთოდურ მასალების ხარისხისა და ასევე პედაგოგზე დამოკიდებულებას მეორე ენის ეფექტური შესწავლისათვის.

კვლევის მიზანია, წარმოადგინოს ენის შესწავლის განსხვავებული სტრატეგიები, განიხილოს სხვადასხვა მკვლევრის მიერ შემოთავაზებული სისტემების განხილვა სწავლის სტრატეგიებთან მიმართებით. წარმოადგინოს ქართულის, როგორც მეორე ენის მოსწავლეთა სხვადასხვა ჯგუფის თვისებრივი მახვენებლებისა და აზრის ურთიერთდამოკიდებულების კვლევა და მათ მიერ გამოყენებული სწავლის მეთოდების შედარებითი ანალიზი „ენის ეფექტური შემსწავლელის“ ექვსი ტიპის სტრატეგიასთან მიმართებით. ამასთან, ამ ანალიზის საფუძველზე წარმოადგინოს სწავლების ის კონცეფცია, რომლის გამოყენებაც სხვადასხვა ტიპის საკლასო გარემოში სასურველ შედეგს გამოიღებს და რესურსების, მონაცემებისა და კომპეტენციების ეფექტურ და რაციონალურ გამოყენებას განაპირობებს.

სწავლის სტრატეგიების კვლევა და მის მიმართ მზარდი ინტერესი 70-იანი წლებიდან შეიმჩნევა. ის, თუ რა ხერხებსა და მეთოდებს იყენებს მოსწავლე ახალი ინფორმაციის პროცესირების, მისი აღქმის, დამახსოვრებისა და გამოყენებისათვის მეორე ან უცხო ენასთან მიმართებით, გახდა მეცნიერების მხრიდან სწავლის სტრატეგიებით ზრდადი დაინტერესების ერთ-ერთი გადამწყვეტი მიზეზი. ამასთან, მკვლევრები ცდილობენ გაარკვიონ, თუ რა ფაქტორებით არის განპირობებული ინდივიდის მიერ ენის შესწავლისას პროცესში მიღწეული წარმატებები და რა განსახვავებს წარმატებულ მოსწავლეებს სხვა, ნაკლებ წარმატებულებისაგან. ვილიამსისა და ბარდენის (1997), (Williams and Burden) აზრით, ამ კითხვებზე პასუხის გაცემა მარტივდება სწავლის სტრატეგიების მნიშვნელობისა და გავლენის კვლევის შემთხვევაში, რაც ლოგიკურად მიანიშნებს, თუ რაოდენ დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ მეცნიერები შესწავლის სტრატეგიებს მეორე და უცხო ენის სწავლის მეთოდოლოგიასა და განათლების ფსიქოლოგიაში. და მაინც, როგორ განმარტავენ მეცნიერები შესწავლის სტრატეგიებს?

ვენდენის (Wenden) მოსაზრებით, „სწავლის სტრატეგიები იმ ქმედებათა ერთობლიობაა, რომლებიც მოსწავლის მიერ ხორციელდება იმისათვის, რომ იგი გაერკვეს შესწავლის



მნიშვნელობასა და ფუნქციაში.” რიგნი (Rigney) (1978) და რუბინი (Rubin) (1987) მიიჩნევენ, რომ სწავლის სტრატეგიები სპეციალური ქმედებების, ქცევის, ნაბიჯებისა და ტექნიკების ნაირსაეხეობებს წარმოადგენს, რომლებიც მოსწავლის მიერ სწავლების პროცესისა და შედეგების გაუმჯობესებისაკენ არის მიმართული.

განსაკუთრებით საინტერესოა ოქსფორდისეული, (Oxford, 1992/1993, p. 18) განმარტება, რადგან მიერ მიერ შემუშავებული “ენის სწავლის სტრატეგიების აღწერა” (Strategy Inventory for Language Learning, SILL) ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია ენის შესწავლის სტრატეგიების ანალიზისათვის და დეტალურ, სტრუქტურირებულ იერარქიულ მოდელს წარმოადგენს, რომელსაც თანამედროვე კვლევები და მეთოდები ეფუძნება. ოქსფორდის მიხედვით, ენის შესწავლის სტრატეგიები გამოხსნილი ქმედებებია, რომლებიც შესწავლის პროცესს მარტივს, სწრაფს და სასიამოვნოს, ასევე მოსწავლის მიერ მართულსა და ეფექტურს ხდის და განსხვავებულ სიტუაციაში მათი ტრანსფორმირების საშუალებას იძლევა. საინტერესოა ოქსფორდის მიერ მოცემული შესწავლის სტრატეგიების 12 ძირითადი მახასიათებელიც. მისი აზრით, ენის შესწავლის სტრატეგიები:

1. ხელს უწყობს მთავარი მიზნის მიღწევასა და კომუნიკაციური კომპეტენციების განვითარებას;
2. საშუალებას აძლევს მოსწავლეს თავად წარმართოს და აკონტროლოს შესწავლა;
3. ცვლის პედაგოგის ფუნქციას;
4. პრობლემაზეა ფოკუსირებული;
5. შედეგება სპეციფიკური ქმედებებისგან, რომლებსაც მოსწავლე ახორციელებს;
6. მოიცავს მოსწავლის არა მხოლოდ კოგნიტურ, არამედ სხვა ასპექტსაც;
7. პირდაპირი და არაპირდაპირი მიდგომებით აუმჯობესებს შესწავლის პროცესს;
8. რიგ შემთხვევებში დაკვირვებასა და მონიტორინგს არ ექვემდებარება;
9. მეტწილად შეგნებულად წარიმართება;
10. მათი დასწავლა შესაძლებელია;
11. გამოირჩევა მოქნილობითა და მარტივი ადაპტაციის მექანიზმებით;
12. მრავალი ფაქტორის გავლენას ექვემდებარება;

თუ ოქსფორდის მახასიათებლების ანალიზს შევეცდებით, ვასკენით, რომ ენის შესწავლის სტრატეგიები არა მხოლოდ ენობრივი კომპეტენციების გაუმჯობესებას, არამედ ზოგადი უნარების განვითარებისკენ მიმართული ქმედებებია, რომელთა გამოყენება ნებისმიერი საგნის შესწავლის პროცესისა და შედეგის გაუმჯობესებას იწვევს. ასეთ შემთხვევაში კი, ბუნებრივია ინტერესი, რომელიც ეთნიკური უმცირესობების მიერ ქართულის, როგორც მეორე ენის შესწავლის სტრატეგიების ათვისებასა და გამოყენებასთან დაკავშირებით იბადება. განსაკუთრებით კი სახელმწიფოს მიერ განხორციელებული რეფორმებისა და ეთნიკური უმცირესობების მიერ ქართული ენისადმი პოზიტიური დამოკიდებულებების ჩამოყალიბების ფონზე, რომელიც ბოლო წლების განმავლობაში საგრძნობლად მატულობს. 2011 წელს განვითარების სააგენტოს მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგად გამოვლინდა, რომ გამოკითხული მოსახლეობის 92% თვლის, რომ საქართველოს ყველა მოქალაქე ვალდებულია, ფლობდეს სახელმწიფო ენას. ამასთან, გამოკითხულთა უმრავლესობას აქვს მოლოდინი, რომ არაქართველ მოსახლეობას დიდი სურვილი აქვს, შეისწავლოს ქართული. გამოკითხული არაქართველი მოსახლეობის 82.9%-ს ქვემო ქართლში და 65,2%-ს სამცხე-ჯავახეთში მიაჩნია, რომ სჭირდება ქართული ენის კურსები.

ენის შესწავლის სტრატეგიების კლასიფიკაციას ჯერ კიდევ წინა საუკუნის 50-70-იან წლებში დაედო საფუძველი და მეტწილად, ინგლისურის, როგორც არამშობლიური ენის სწავლასთან არსებულ გამოწვევებს უკავშირდებოდა. არსებობს არაერთი მოდელი, რომელიც სტრატეგიული ინსტრუმენტების სხვადასხვა კლასიფიკაციას ეფუძნება, თუმცა საერთო მიზანს, მეორე ენის ეფექტურ შესწავლას უკავშირდება. მოკლედ მიმოვიხილოთ რამდენიმე მნიშვნელოვანი მიმართულება:

**სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები**
**Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges**



ენის შესწავლის სტრატეგიების კლასიფიკაცია	მკვლევარი, პერიოდი
<ol style="list-style-type: none"> 1. აქტიური დავალების მიდგომა; 2. ენის, როგორც სისტემის რეალიზაცია; 3. ენის, როგორც კომუნიკაციისა და ინტერაქციის საშუალების რეალიზაცია; 4. მოთხოვნების ეფექტური მართვა; 5. მეორე ენის გამოყენების მონიტორინგი. 	<p>ნაიმანი et al. (Naiman et al.) 1978</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. სტრატეგიები, რომლებიც პირდაპირ გავლენას ახდენენ შესწავლაზე: <ul style="list-style-type: none"> • კლასიფიკაცია/შემოწმება; • მონიტორინგი; • დამახსოვრება; • გამოცნობითი/ინდუქციური მიგნებები; • დედუქციური დასაბუთება; • პრაქტიცირება (გამოყენება); 2. პროცესები, რომლებიც ირიბად უწყობენ ხელს შესწავლას: <ul style="list-style-type: none"> • პრაქტიცირების შესაძლებლობები; • პროდუცირების ხერხები. 	<p>რუბინი, (Rubin) 1981</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. კოგნიტური სტრატეგია; 2. მეტაკოგნიტური სტრატეგია; 3. სოციალურ-აფექტური სტრატეგია. 	<p>ბრაუნი და პალინსკარი (Brown and Palinscar) 1982</p>
<p>პირდაპირი სტრატეგია</p> <ul style="list-style-type: none"> • მესხიერების სტრატეგია; • კოგნიტური სტრატეგია; • კომპენსატორული სტრატეგია. <p>არაპირდაპირი სტრატეგია</p> <ul style="list-style-type: none"> • მეტაკოგნიტური სტრატეგია; • აფექტური სტრატეგია; • აფექტური სტრატეგია. 	<p>ოქსფორდი (Oxford) 1990</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. მეტაკოგნიტური (თვითშეფასებითი: ენის შესწავლისაგან მიღებული შედეგების შემოწმება და შედარება კომპეტენციებისა და სიზუსტის შიდა ინდიკატორებთან მიმართებით); 2. კოგნიტური (ე.წ. დედუქციური: წესებისა შეგნებით გამოყენება მეორე ენის პროდუცირების და/ან გამოყენებისათვის); 3. სოციალურ-აფექტური (ე.წ. კოოპერაციული: წყვილში ან რამდენიმე ადამიანთან მუშაობა ინფორმაციის სისრულის, მოსაზრებების გაცვლისა და ენობრივი აქტივობების მოდელირების უზრუნველსაყოფად. 	<p>კოჰენი და ჩი (Cohen and Chi) 2002ა,</p>

ეჭვგარეშეა, რომ ყველა მოდელი საინტერესოა და მათი პრაქტიკაში გამოყენების შემთხვევაში, გარკვეული პოზიტიური შედეგების დადგომა მოსალოდნელი. თუმცა, რადგან



ოქსფორდის მოდელი ყველაზე მოცულობით სტრატეგიულ მიმდინარეობებს აერთიანებს, მასზე შექმერდეთ და მოკლედ მიმოვიხილოთ მის მოდელში წარმოდგენილი თითოეული სტრატეგიული ჯგუფის მახასიათებლები:

1. *კოგნიტური*: მენტალური სტრატეგიაა, რომელიც მოსწავლისგან შესწავლის მიზეზების გაცნობიერებისკენაა მიმართული. ამგვარი სტრატეგიები მოსწავლეს ენობრივი მასალებით პირდაპირი მანიპულაციის საშუალებას აძლევს. მოსწავლე ინფორმაციის რეორგანიზებითაა დაკავებული და უფრო ეფექტურ შედეგებს აღწევს. ვარჯიშობს სტრუქტურისა და ბგერების კონსტრუირებაში, ახალი სიტყვების გამოყენებასა და განმეორებაში, დედუქციურ მსჯელობასა და რეზიუმირებაში.
2. *მეტაკოგნიტური* სტრატეგიები მოიცავს წინა- და პოსტ- თვითშეფასებას, ენის შესწავლისათვის განხორციელებული აქტივობების ანალიზსა და შეფასებას, ენის გამოყენებისაკენ მიმართული ღონისძიებების დაგეგმვას. უფრო კონკრეტულად, მეტაკოგნიტური სტრატეგია ყურადღების გამახვილებას, ორგანიზებას, ამოცანებისა და მიზნების დასახვასა და საკუთარი შედეგების შეფასებას მოიცავს.
3. *მეხსიერებითი* სტრატეგიები წარმოშობს ისეთ მენტალურ კავშირებს, რომლებიც მაგალითად. სიტყვების დაჯგუფებას ან სიტყვის კონკრეტულ კონტექსტში განხილვას, გამოსახულების, ბგერებისა და ხმების გამოყენებას მეხსიერებაზე ზემოქმედებისათვის. მექანიკური ტექნიკების გამოყენება, რომლებიც შეიძლება, რომ, მაგალითად, ფიზიკურ აქტივობას უკავშირდებოდეს, მეხსიერებასთან დაკავშირებული სტრატეგიების ნაწილია.
4. *მაკომპენსირებელი* სტრატეგიები საშუალებას აძლევს მოსწავლეს, ცოდნის ნაკლებობის კომპენსირება მოახდინოს სხვადასხვა გზით. ეს სტრატეგიები დაკავშირებულია, მაგალითად, კითხვის ან მოსმენის დროს კონტექსტის მიხედვით სიტყვების გამოცნობასთან. იგი გულისხმობს სინონიმების, გამოცნობის, უსტებისა და სიტყვაწარმოების ახალ ტექნიკებს კომუნიკაციის სხვადასხვა ფორმისათვის.
5. *აფექტური* - სტუდენტის ემოციურ საჭიროებებთან არის დაკავშირებული, როგორებიცაა, მაგალითად, განწყობის ან შიშის ღონის იდენტიფიცირება, საკუთარ გრძნობებსა და ემოციებზე საუბარი, კარგი შედეგებისთვის შექება ან მიზნის მისაღწევად საკუთარი თავის წახალისება. შეძლებს პერიფრაზირებას, სხვა სიტყვებით აზრის გამოხატვას, პოზიტიური დასკვნების გამოტანას საკუთარი პროგრესის შესახებ, გრძნობათა ანალიზს და განხილვას.
6. *სოციალური*: ხელს უწყობს მოსწავლეებს, იმუშაონ სხვებთან ერთად და მუშაობის პროცესში გაითვალისწინონ მიზნობრივი ენის მატარებელი საზოგადოების კულტურული თავისებურებანი. განმარტებების მიღებისკენ სწრაფვა, გაუგებარი ფრაზების განმეორებითი ხასიათი, საუბრები იმ პირებთან, ვისთვისაც მიზნობრივი ენა მშობლიურს წარმოადგენს, კულტურული და სოციალური ნორმების კვლევა სოციალური სტრატეგიებისათვის არის დამახასიათებელი.

ცხადია, რომ ზოგიერთი სტრატეგიის წარმართვა გარედან მომდინარე ფაქტორების გავლენას ექვემდებარება. ასეთი ფაქტორები შეიძლება იყოს მასწავლებლები, განხორციელებული აქტივობები, ინტერაქციის მახასიათებლები და ა.შ, რომლებიც მოსწავლის მოტივაციასა და მზაობაზე, ასევე იმის განსაზღვრაზეა დამოკიდებული, თუ რის ცოდნაა საჭირო ან აუცილებელი.

მეორე ენის შესწავლის სტრატეგიებზე საუბრისას, მნიშვნელოვანია „კარგი მოსწავლის“ კონცეფციის მიმოხილვაც, რომლებიც მეორე ენის სტრატეგიების ადრეულ ეტაპზე იღებს სათავეებს და მის ძირითად მიზანს იმ სტრატეგიების ერთობლიობის ძიება წარმოადგენს, რომლებიც ეფექტური მოსწავლეების მიერ უცილობლად გამოიყენება. არაერთი კვლევა



ადასტურებს, რომ „კარგი მოსწავლის“ მიერ გამოყენებული სტრატეგიები გამოიხსნება: 1. ფორმისადმი ინტერესისა და ყურადღების; 2. მნიშვნელობისადმი ინტერესისა და ყურადღების; 3. მოსწავლის დამოუკიდებლობისა და მის მიერ პროცესების თვითმართვისა და 4. შესწავლის პროცესის გაცნობიერებულობის განვითარებისკენ. „კარგი მოსწავლის“ კონცეფცია საინტერესოა იმ თვალსაზრისით, რომ მრავალი მკვლევარი, მათ შორის ო. მოლი და ჩამოტი (1990), ასევე გრეინი და ოქსფორდი (1995, გვ. 262) თვლიან, რომ ამგვარი მოსწავლეები აცნობიერებენ, თუ რომელ სტრატეგიებს იყენებენ და რატომ. ამასთან, „კარგი მოსწავლეებს“ შეუძლიათ, რომ შესწავლის სტრატეგია კონკრეტულ ენობრივ დავალებას მოარგონ და ენის შესწავლისათვის არსებულ საჭიროებებს კი, საკუთარი, ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებით მიუღწეონ. (ვენდენი, 1991, გვ. 13; არტელტი, 2003). მრავალი კვლევა ასევე ადასტურებს, რომ მოტივირებული მოსწავლეები ადვილად სწავლობენ ენის შესწავლის სტრატეგიების ეფექტურად გამოყენებას და შედეგად, კონკრეტული ამოცანისა თუ სხვადასხვა მიზნების მიღწევას.

ამ მიდგომას თუ საქართველოს მაგალითზე განვითარებით, მაშინ შეიძლება დავუშვათ, რომ თუ არაქართველ მოსწავლეებსა და სტუდენტებს ექნებათ ქართულის შესწავლის სხვადასხვა სტრატეგიული ინსტრუმენტის შესახებ შესაბამისი ცოდნა, გათვითცნობიერებული ექნებათ თითოეული სტრატეგიისა და სტრატეგიული ტექნიკის ფუნქცია და მნიშვნელობა და ამასთან, შეეძლება თავიანთი საჭიროებებისა და მიზნების იდენტიფიცირება ქართულ ენასთან მიმართებით, იმის აღბათობა, რომ მათ მიერ ენის შესწავლის პროცესი და შედეგი უფრო ეფექტური იქნება, გაცილებით მაღალია. კვლევებმა იმ პოზიტიური სტრატეგიების ჩამონათვალიც კი შექმნეს, რომელიც განსაკუთრებით დამახასიათებელია „კარგი მოსწავლისათვის“. თუმცა, საგულისხმოა ისიც, რომ ის სტრატეგიული ტექნიკები, რომლებიც ერთი მოსწავლის ეფექტურ შედეგს განაპირობებენ ენობრივი კომპეტენციების განვითარებისას, მეორე მოსწავლისათვის შეიძლება სულაც არ იყოს გამოსადეგი. ამ შედეგების ახსნა კი იმ ფაქტორების ერთობლიობით არის განპირობებული, რომლებიც გავლენას ახდენენ მეორე ენის დასწავლისათვის გამოყენებულ სტრატეგიებზე. ამ ფაქტორებს ქვემოთ უფრო დეტალურად მიმოვიხილავთ. ამ შემთხვევაში კი საინტერესოა სწავლის გარემოს ფაქტორი, რომელიც უდავოდ მოქმედებს დასწავლის სტრატეგიების ფლობასა და გამოყენებაზე და რომლის ფარგლებშიც განსაკუთრებული როლი მასწავლებელს უკავია. მასწავლებელი, რომელსაც სურვილი აქვს, მოსწავლეებს მეორე ენის შესწავლის სტრატეგიები შეასწავლოს, აუცილებლად კარგად უნდა იცნობდეს მათ ინდივიდუალურ თვისებებს, ინტერესებს, მოტივაციას, მიზნებს. მეტიც, მას უნდა შეეძლოს დაკვირვების საფუძველზე მოსწავლეების მიერ უკვე გამოყენებადი სტრატეგიების იდენტიფიცირება. მასწავლებელი, რომელსაც შეუძლია განსაზღვროს, რომელი მოსწავლე ითხოვს დეტალურ განმარტებას, რომელი – დასაბუთებას და რომელი კი – შესწავლას მეტყველების მომენტში, უკვე იცნობს მოსწავლეების სწავლის სტილს, რაც ასევე ერთ-ერთი უძლიერესი ფაქტორია შესწავლის სტრატეგიების არჩევისას. თავისთავად, შეიძლება უამრავი მეთოდის გამოყენება, რომლებიც საშუალებას მისცემს მასწავლებელს, მოსწავლეს თავად აღაწერინოს ენის შესწავლის მისთვის ჩვეული პროცესი. ასევე გაარკვიოს, თუ რა არის მოსწავლის ძირითადი მოტივატორი ენის შესწავლისას. თუმცა, ერთ-ერთ ყველაზე ეფექტურ მეთოდად მაინც სპეციალურად შემუშავებული კითხვარები შეიძლება განვიხილოთ, რომლებიც, ერთი მხრივ, მასწავლებლისათვისაა ინფორმატიული, ხოლო, მეორე მხრივ კი, თავად მოსწავლეების ყურადღების გამახვილებას ახდენს სწავლის პერსონალური სტილს, შესწავლის მიზანსა და გამოყენებულ სტრატეგიებზე. ეს კი მოსწავლეს უფრო კარგად მიანიშნებს მიდრეკილებებზე და იმ სუსტ მხარეებზე, რომლებზეც განსაკუთრებულად უნდა იმუშაოს. უდავოა, რომ მოსწავლეების სხვადასხვა ჯგუფს განსხვავებული სწავლის სტილი და შესაფერისი შესწავლის სტრატეგიები შეიძლება ჰქონდეს. და ისიც ცხადია, რომ მასწავლებელი ვერ შეძლებს საკლასო ოთახში მოსწავლეთა ერთი ჯგუფის ინტერესები გაითვალისწინოს და მაგალითად, ანალიტიკური სწავლების მიდგომით იხელმძღვანელოს ან მხოლოდ აუდიო მოტივატორების გამოყენებით შემოიფარგლოს. მეორე ენის მასწავლებელი კარგად უნდა იცნობდეს ყველა სტრატეგიულ



ჯგუფებსა და ინსტრუმენტების ფართო სპექტრს და მათი გამოყენება შეეძლოს გაკვეთილზე სხვადასხვა ტიპის სავარჯიშოებისა და დავალებების უზრუნველყოფის პირობებში. მკველვრების ნაწილი ამტკიცებს, რომ განსაკუთრებული პოპულარობითა და ეფექტურობით ის პროგრამები სარგებლობენ, რომლებიც უშუალოდ ენის შესწავლის სტრატეგიების სწავლის პროცესზე არიან ფოკუსირებული. ეს მეთოდი განსაკუთრებით გამართლებულია მეორე ენის სწავლების ინტენსიური პროგრამების მაგალითზე და პირობითად “ვისწავლოთ, თუ როგორ ვისწავლოთ ქართული” შეიძლება ვუწოდოთ. ქართულ სინამდვილეში, მსგავსი მეთოდის გამოყენება უმაღლეს სასწავლებლებში საშედავითო პოლიტიკის შედეგად ჩარიცხულ და ქართულის ერთწლიან ინტენსიურ კურსებში გაერთიანებულ სტუდენტებთან მუშაობის დროს იქნება მიზანშეწონილი, რადგან, როგორც კვლევა აჩვენა, ეთნიკურ უმცირესობათა წარმომადგენელ ქართულის მოსწავლეებს შორის, ქართული ენის შესწავლასთან დაკავშირებული მიზანი ყველაზე ნათლად სწორედ ამ სტუდენტებს აქვთ გათვითცნობიერებული და ჩამოყალიბებული. უფრო დეტალურად ზემოაღნიშნული კვლევის შედეგებს მოგვიანებით განვიხილავთ.

ეჭვგარეშეა, რომ ცალკე უნდა შევეხოთ იმ ძირითად ფაქტორებს, რომლებიც, როგორც ოქსფორდის (1990) მიერ ჩატარებული კვლევების მონაცემთა ერთობლიობა აჩვენებს, გავლენას ახდენენ მეორე ენის შესწავლის სტრატეგიებზე. ეს ფაქტორებია:

მოტივაცია: რაც მეტად არის სტუდენტი მოტივირებული, მით უფრო მეტ სტრატეგიას იყენებს იგი ენის სწავლის პროცესში. ამასთან, კონკრეტული მიზნები, რომლებიც მეორე ენის შესწავლასთან არის დაკავშირებული, მოქმედებს კონკრეტული სტრატეგიების არჩევანზე.

მოსწავლის სქესი: გოგონების მიერ სტრატეგიების გამოყენება ზოგადად ვაჟებზე ინტენსიურად ხდება. თუმცა, ამავდროულად, ვაჟები მათ მიერ არჩეულ კონკრეტულ სტრატეგიას მეტი ინტენსივობით გამოიყენებენ.

კულტურული წარმომავლობა: ოქსფორდის მიხედვით, მოსწავლის კულტურული საწყისები გავლენას ახდენენ მის მიერ სტრატეგიის არჩევანსა. ასე, მაგალითად, მექანიკური დამახსოვრებისა და სხვა, ნებისმიერი ტიპის მეხსიერების ტექნიკები უფრო ინტენსიურად გამოიყენება აზიური წარმოშობის სტუდენტების მიერ, ვიდრე სხვა კულტურული წარმომავლობის სტუდენტებში. მეტიც, სხვადასხვა ერში სხვადასხვა ტექნიკებისადმი მიდრეკილება არსებობს.

დამოკიდებულებები და რწმენა: ამ კომპონენტების გავლენა განსაკუთრებით თვალსაჩინოა ენის შესწავლის სტრატეგიების არჩევანსა. ამასთან, უარყოფითი დამოკიდებულება მეტწილად განაპირობებს შესწავლის ტექნიკების მცირე რაოდენობით გამოყენებას ან გამოყენებულ სტრატეგიებს შორის ლოგიკური კავშირისა და ბალანსის ნაკლებობას.

შესასრულებელი დავალების სახეობა: დავალების სპეციფიკა მეტწილად ეხმარება მოსწავლეებს, განსაზღვრონ ის სტრატეგია, რომელიც ბუნებრივად უწყობს ხელს დავალების უკეთ შესრულებას.

ასაკი და სწავლის საფეხური: სხვადასხვა ასაკის სტუდენტები სხვადასხვა ტიპის სტრატეგიებს იყენებენ. ამასთან, შესწავლის საფეხური მკვეთრად ცვლის არჩეულ სტრატეგიათა მიმართულებას და მეტი ინტენსივობითა და ფართო დიაპაზონით უფროსი კლასის მოსწავლეებს/სტუდენტებსა და ენის უფრო მაღალი კომპეტენციების მქონე მოსწავლეებში გვხვდება.

სწავლის სტილი: სწავლისადმი ზოგადი დამოკიდებულება, რომელიც ხშირად განაპირობებს მეორე ენის შესწავლისათვის არჩეულ სტრატეგიასაც. მაგალითად, ის სტუდენტები, რომლებიც ანალიტიკური აზროვნებითა და საგნებისადმი პოზიტიური დამოკიდებულებით გამოირჩევიან, უფრო ინტენსიურად გამოიყენებენ შესწავლის ისეთ ტექნიკებს, როგორებიცაა კონტრასტული ანალიზი, წესების დასწავლა, სიტყვებისა და ფრაზების დაშლა უფრო მცირე ერთეულებად. მაშინ, როდესაც კოლისტიკური სტუდენტები მეორე ენის შესწავლის პროცესში მეტწილად მნიშვნელობის გარკვევისკენ მიმართულ სტრატეგიებს იყენებენ, როგორებიცაა, მაგალითად, გამოცნობა, სკანირება,



პროგნოზირება და ა.შ. და ცდილობენ, რომ ისაუბრონ იმ შემთხვევაშიც კი, თუ სიტყვათა მარაგი არ ჰყოფნით. (პერიფრაზირებას, მიმიკა და ჟესტიკულაცია).

ორაზროვნების ან გაურკვეველობის მიმართ ლოიალური დამოკიდებულება: ის სტუდენტები, რომლებიც ზოგადად უფრო ლოიალურად ეკიდებიან ორაზროვან სიტუაციებს სწავლის მომენტში, (მაგალითად, ლექსიკური ომონიმია) აბსოლუტურად განსხვავებულ სტრატეგიებს მიმართავენ შესწავლისას, ვიდრე ისინი, ვისაც უჭირს ამგვარ სიტუაციებთან გამკლავება.

უდავოა, რომ ყველა ზემოთაღნიშნული ფაქტორი მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს მოსწავლის მიერ ენის შესწავლის სტრატეგიების პრიორიტეზებასა და გამოყენების ინტენსივობასა და ხარისხს. თუმცა, ამ შემთხვევაში ყურადღების გამახვილება ორ ფაქტორზე გვინდა. ესენია, მოტივაცია და სწავლის სტილი. მოკლედ განვიხილოთ თითოეული მათგანი:

მოტივაციის ფაქტორი ენის შესწავლის სტრატეგიებთან მიმართებით

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, მოტივაციის ფაქტორი დიდ გავლენას ახდენს ენის შესწავლის სტრატეგიების შერჩევაზე, გამოყენებასა და ინტენსივობაზე. განვიხილოთ ენის შესწავლის მოტივაციის რამდენიმე თეორია. გარდნერი და ლამბერტი (1972) მოტივაციას ინსტრუმენტალურ და ინტეგრირებულ ტიპებად ყოფენ. ინსტრუმენტალური მოტივაცია გულისხმობს მოსწავლის მიერ ენის შესწავლის სურვილს, რომელსაც საფუძვლად მისი უტილიზაცია უდევს: მაგალითად, მოგზაურობა ან დასაქმება. ინტეგრირებული მოტივაცია კი ენის შესწავლის სურვილს მიზნობრივი ენის მატარებელ საზოგადოებაში ინტეგრირებისკენ სწრაფვას უკავშირებს. ამ თეორიაზე ყურადღების გამახვილება მნიშვნელოვნად შეიძლება ჩაითვალოს თუნდაც იმიტომ, რომ გამოკითხული მოსწავლეების აბსოლუტური უმრავლესობა სახელმწიფო ენის შესწავლის მიზნობრიობას სწორედ კარიერული წინსვლის პერსპექტივასა და საზოგადოებაში ინტეგრირებას უკავშირებს პირდაპირ თუ ირიბად. ასევე საინტერესოა მოტივაციის სხვა თეორია, რომელიც „არა როგორც ერთი, არამედ მრავალფუნქციურ კონსტრუქციას წარმოადგენს“. ოქსფორდმა და შეარინმა (1994) 12 მოტივაციური თეორიისა და მოდელის ანალიზის შედეგად, რომელიც სოციოფსიქოლოგიის, კოგნიტური განვითარებისა და სოციოკულტურული-ფსიქოლოგიის მიმართულებებს მოიცავდა, 6 მნიშვნელოვანი ფაქტორი გამოყვეს და მათი გავლენა შეისწავლეს ენის სტრატეგიების არჩევისა და გამოყენებაზე.

- დამოკიდებულება, რომელიც მიზნობრივი ენის მატარებელი საზოგადოებისა და მიზნობრივი ენისადმი ემოციებს აერთიანებს;
- რწმენები ცხოვრების შესახებ, რომლებიც პიროვნების ხედვას მოიცავს; მაგალითად, წარმატებას, თვითეფექტურობასა და შიშთან მიმართებით.
- მიზნები (სწავლის ნათლად გათვითცნობიერებული მიზნების აღქმა, რომელიც სწავლის პროცესს წარმართავს;
- ჩართულობა - ენის შესწავლის პროცესში მოსწავლის აქტიური და გაცნობიერებული მონაწილეობის მოცულობა;
- ხელისშემწყობი გარემო, მასწავლებლებისა და თანატოლების მხარდაჭერის მოცულობა, ენის შესწავლის გამოცდილება, რომელთანაც კულტურული და კლასგარეშე ფაქტორებია ინტეგრირებული;
- პიროვნული დამოკიდებულებები (მიდრეკილებები, ასაკი, სქესი, ენის სწავლის წინარე გამოცდილება);

ეს მოდელიც საკმაოდ საინტერესოა საქართველოს ეთნიკურ უმცირესობებთან მიმართებით, სადაც როგორც კვლევამ აჩვენა, დამოკიდებულება და რწმენები განსაკუთრებით დომინირებს მათ მიერ სახელმწიფო ენის შესწავლასთან დაკავშირებული ინდივიდუალური მიზნების დასახელებისას.



ენის სწავლის სტილი ფაქტორი შესწავლის სტრატეგიებთან მიმართებით

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, სწავლის სტილი ერთ-ერთთაგანია იმ მნიშვნელოვან ფაქტორებს შორის, რომლებიც განსაზღვრავენ ენის შესწავლის სტრატეგიებს. ეს ის ფაქტორია, რომელიც საშუალებას იძლევა დავადგინოთ, თუ როგორ და რამდენად ეფექტურად სწავლობენ მოსწავლეები მეორე ან უცხო ენებს. პირველ რიგში განვიხილოთ, თუ რას ნიშნავს ენის სწავლის სტილი და რა ურთიერთკავშირი არსებობს ინდივიდუალურ სტილსა და პრიორიტეტულ სტრატეგიებს შორის.

სწავლის სტილი - ზოგადი მიდგომაა, როგორცაა, მაგალითად მოცულობითი ან ანალიტიკური, სმენითი ან ვიზუალური. სწორედ ეს ფაქტორები განაპირობებს მოსწავლის მიერ საგნის შესწავლის სტილს. კორნეტის (1983, გვ. 9) განმარტებით, სწავლის სტილი ძირითადი ტენდენციებია, რომელიც სწავლითი ქმედებების ძირითად მიმართულებებს განაპირობებს. მხოლოდ დუნი და გრიგი (1988, გვ. 3) სწავლის სტილის შემდეგ განმარტებას იძლევიან: “სწავლის სტილი არის ბიოლოგიური თავისებურებებისა და განვითარების საფეხურის მიერ განპირობებული მახასიათებლების ერთობლიობა, რომლებიც გამოყენებულ სწავლის მეთოდებს ეფექტურს ან აბსოლუტურად გამოუსადეგარს ხდის.” შესაბამისად, ენის შესწავლისათვის სწორად დაგეგმილ გარემოში, სწავლის სტილი პიროვნების აღქმითი პრიორიტეტების, კულტურული წარმომავლობის, აზროვნების მახასიათებლების და ცოდნის საფეხურის განსხვავებების მიხედვით შეირჩევა.

ერმანი და ოქსფორდი (ერმანი, ოქსფორდი, 1990) სწავლის სტილის 9 ძირითად მიმართულებას განიხილავენ, თუმცა, ცხადია, ეს არ გამორიცხავს ბევრად უფრო მეტი ასპექტის არსებობას, რომელიც მოსწავლის სწავლის სტილს განაპირობებს. იგივე მეცნიერები მეორე ენის შესწავლის პროცესთან ასოცირებულ სწავლის 4 სტილზე აკეთებენ აქცენტს. ესენია: აღქმითი პრიორიტეტები, ინდივიდის ტიპური მახასიათებლები, განზოგადების ხარისხობრივი მახასიათებლები და ბიოლოგიური განსხვავებანი.

ძალიან მოკლედ მიმოვიხილოთ თითოეული მათგანი:

აღქმითი უნარები ოთხ ძირითად მიმართულებად იყოფა და ვიზუალურ, სმენით, კინეტიკურ (მოძრაობასთან დაკავშირებული) და ტაქტილურ (შეხებასთან ასოცირებულ) კატეგორიებს აერთიანებს. მოსწავლის აღქმითი უნარის მიხედვით, საკლასო გარემოში მოსწავლეების ნაწილისათვის ვიზუალური სტიმულაცია მეტად კომფორტული და ეფექტურია, მაშინ, როდესაც მეორე ნაწილისათვის ლექციური ფორმის გაკვეთილები, დიალოგები და სწავლების სხვა სმენითი მიმართულებები, ყოველგვარი დამატებითი მასალების გარეშე, სავსებით მისაღებია. კინეტიკური და ტაქტილური მიდრეკილების მოსწავლეებისათვის როლური თამაშები, დასურათებული ბარათები, კოლაჟები – განსაკუთრებულ მოტივატორებს წარმოადგენენ და მათ მიერ შესწავლის პროცესს კომფორტულს ხდიან. საინტერესოა რეიდის (რეიდი, 1987) მოსაზრება, რომელიც მოსწავლეების აღქმით უნარებს და პრიორიტეტებს მჭიდროდ უკავშირებს კულტურულ მახასიათებლებსა და განსხვავებებს. მისი მტკიცებით, აზიური კულტურული წარმოშობის მოსწავლეები მიდრეკილნი არიან ვიზუალური აღქმადობისაკენ, მაშინ, როდესაც „ესპანოსები“ მეტწილად კარგად განვითარებული სმენითი უნარებით ხასიათდებიან. ეს მიდგომა შეიძლება საინტერესო იყოს იმ კუთხითაც, თუ რამდენად განაპირობებს მშობლიური ენა, როგორც კულტურული წარმომავლობის ყველაზე ძლიერი მახასიათებელი, მოსწავლეთა აღქმით პრიორიტეტებს. ამ თვალსაზრისით, აუცილებელია აზერბაიჯანული და სომხური ენის თავისებურებების შესწავლა და მოსწავლეების ბუნებრივი მიდრეკილებებისადმი მშობლიურ ენასთან ასოცირება, რაც, სამწუხაროდ, ამ პერიოდისათვის ნაკლებადაა გამოკვლეული.

ტიპობრივი მახასიათებლები, რომლებიც ენის შესწავლის პროცესისთვის არის მნიშვნელოვანი, მოსწავლეებს ექსტრავერტ და ინტროვერტ, ინტუიტიურ და სეკვენციურ, მოაზროვნე და აღქმად, საბოლოო შედეგზე ორიენტირებულ/შემფასებელ და ღია/მიმღებ ტიპებად ჰყოფს. ტიპურ მახასიათებლებს ხშირად ფსიქოლოგიურ ტიპადაც მოიხსენიებენ. მრავალი მეცნიერული კვლევა ადასტურებს მჭიდროდ ურთიერთკავშირს ენის შესწავლასა



და ფსიქოტიპურ მახასიათებლებს შორის. ურთიერთსაწინააღმდეგო ტიპური მახასიათებლების მატარებელ მოსწავლეთა ერთობლივი და ეფექტური მუშაობა შესაძლებელია მხოლოდ პედაგოგის სწორად არჩეული მიდგომების შემთხვევაში. მაგალითად, ექსტრავერტებს, რომლებიც ენერგიით ხალხთან ურთიერთობისა და მრავალფეროვანი კავშირების საშუალებით იტვირთებიან, თუ მასწავლებელი საკლასო გარემოში სპეციალურად შეუქმნის შეზღუდულ დროის მონაკვეთში დავალების შესრულების აუცილებლობას, დროის მართვის შესაძლობა დადებითად იმოქმედებს მათ ჩართულობასა და პროდუქტულობაზე, მაშინ, როდესაც დისკუსიის მსვლელობის მართვის შესაძლებლობა განაპირობებს ინტრავერტი მოსწავლეების პროცესში მონაწილეობის თანაბარ ინტენსივობას.

ინტუიტიური აზროვნების მოსწავლეები აბსტრაქტულად და მდიდარი წარმოსახვით გამოირჩევიან. მათ მოსწონთ თეორიების შექმნა და ხშირად მოულოდნელი წიაღსვლებით გამოირჩევიან. ეს მოსწავლეები თავს კომფორტულად გრძნობენ, თუ სწავლის პროცესს მიმართულებას თავად აძლევენ. მაშინ, როდესაც სეკვენციური აზროვნება მოსწავლეებში ფაქტებისადმი მეტ ინტერესს იწვევს, ვიდრე თეორიებისადმი. მათ სჭირდებათ პედაგოგის მითითებები და თანმიმდევრული ნაბიჯებისა და მათი გაანალიზების მოთხოვნა აქვთ. სეკვენციურ მოსწავლეებს კონცეფციების, წესების და თეორიების დამუშავება და მათში გარკვევა ეხერხებათ. ენის გაკვეთილზე პედაგოგს შეუძლია სეკვენციური ტიპის მოსწავლეებს კარგად ორგანიზებული ენობრივი სტრუქტურული ერთეულები შესთავაზოს, რასაც შემდგომში მრავალფუნქციური სავარჯიშოებისა და დამატებითი აქტივობებით შეცვლის ინტუიტიური აზროვნების მოსწავლეებისათვის.

ხარისხობრივი მახასიათებლები მოსწავლეებს იმ თვისებების მიხედვით განასხვავებს, რომლებიც მოსწავლეებს ძირითად იდეასა და ფართო სურათზე ფოკუსირებულსა და დეტალებზე კონცენტრირებულს შორის კონტრასტს გულისხმობს. პოლისტიკური სტუდენტები თავს კომფორტულად ინტერაქციული, კომუნიკაციური აქტივობების დროს საკუთარი მოსაზრებების გამოთქმისას გრძნობენ. ანალიტიკური აზროვნების სტუდენტები კი გრამატიკულ დეტალებზე არიან კონცენტრირებულები და თავს უფლებას ნაკლებად აძლევენ, კონტექსტიდან გამომდინარე დასკვნები გამოიტანონ. ისინი საკმარისად დარწმუნებულნი უნდა იყვნენ საკუთარი შეხედულების კორექტულობაში. პოლისტიკური და ანალიტიკური ტიპის სტუდენტების ერთად მუშაობა განსაკუთრებით ეფექტურია როგორც თავად მათთვის, ასევე მეორე ენის სწავლის პროცესის დაბალანსებისათვის.

ბიოლოგიური განსხვავებები ყველაზე ფართო სპექტრის ფაქტორებს მოიცავს და დიდ გავლენას ახდენს მოსწავლეების ინდივიდუალური სწავლების პრიორიტეტებზე. ასეთი ფაქტორებია, მაგალითად, ბიორითმი, ადგილმდებარეობა, კვების სტილი და ა.შ. ბიორითმი განსაზღვრავს დროის იმ მონაკვეთს როდესაც თითოეული მოსწავლე უკეთ და უარესად გრძნობს თავს, მეტად და ნაკლებად შრომისუნარიანია და, შესაბამისად, საკუთარი თავის წარმოჩენა სხვადასხვანაირად შეუძლია. ადგილმდებარეობა მოიცავს ისეთ მნიშვნელოვან ფაქტორებს, როგორცაა, მაგალითად, ტემპერატურა, განათება, ხმაური, საწერი მაგიდის სიმაღლე და ა.შ. ცხადია, რომ საკლასო ოთახის პირობებში რთულია ინდივიდუალური ბიოლოგიური თავისებურებების დაკმაყოფილება, თუმცა გამოცდილი პედაგოგი ახერხებს მოსწავლეებისათვის მეტ-ნაკლებად კომფორტული გარემოს შექმნასა და ამ კუთხით კომპრომისებზე წასვლასაც კი, თუ ამის აუცილებლობასა და დადებით ეფექტს ხედავს.

როგორც უკვე აღინიშნა, მოსწავლისათვის ძალიან მნიშვნელოვანია საკუთარი სწავლის სტილის იდენტიფიცირება და განვითარება. თუმცა, ასევე მნიშვნელოვანია, რომ საჭირო მომენტებში მან შეძლოს საკუთარ სწავლის სტილზე მასშტაბურად იაზროვნოს. ამაში კი მოსწავლეს სასკოლო გარემოში მასწავლებლის მიერ შერჩეული და გამოყენებული მრავალფეროვანი აქტივობები უნდა დაეხმაროს, რომლებიც საშუალებას აძლევს, ბუნებრივი შესწავლის სტილის ფარგლებს გარეთაც თავი კომფორტულად იგრძნოს. ცხადია, რომ მსგავსი მიდგომა მოსწავლეზე ორიენტირებულ, კომუნიკაციური და სოციალური აქტივობებით გამდიდრებულ მეთოდებს გულისხმობს.



არაერთი კვლევა ცხადყოფს იმ ურთიერთკავშირის მნიშვნელობას, რომელიც სწავლების სტილს, მოტივაციასა და შესწავლის სტრატეგიებს შორის უნდა არსებობდეს და რომელიც მოსწავლის მოსწრებას, აკადემიური წინსვლის, სწავლისადმი დამოკიდებულებასა და ქცევას სწავლის უკვე დაწყებით და საბაზისო საფეხურზე აუმჯობესებს (ვოლასი, ოქსფორდი, 1992). მიიხსენიებენ, რომ ეს განვითარება განსაკუთრებით ეფექტური სწორედ მეორე და უცხო ენის შესწავლის დროს არის.

საქართველოში ქართულის, როგორც მეორე ენისადმი ინტერესი, მისი სწავლება და სწავლა ჯერ კიდევ მოკლე პერიოდს ითვლის იმისათვის, რომ ესა თუ ის დასკვნა, თეორიები, სწავლის მეთოდები და მიდგომები ჩვენს კონტექსტში დაგროვილ გამოცდილებას, დროის სივრცეში გავრცობილ დაკვირვებებსა და სხვადასხვა კვლევის შედეგებს დაეფუძნოს. შესაბამისად, ყველა ის საკითხი, რომელზეც ზემოთ ვილაპარაკეთ, შედარებით ნაკლებად არის გამოკვლეული ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლის მაგალითებზე. თუმცა, თუ სხვადასხვა პერიოდის კომპეტენტური ენათმეცნიერებისა და განათლების ფსიქოლოგთა მიერ წარმოდგენილ შედეგებს მიმოვიხილავთ, ეჭვგარეშეა, რომ მეორე ენის შესწავლის სტრატეგიების, მათი უკეთ შეთვისების, ანალიზისა და პრაქტიკაში დანერგვის საკითხი შეიძლება საკმაოდ ინტერნსიურად დადგეს მათი ეფექტურობის გამო და შესაფერისი ინსტრუმენტი აღმოჩნდეს სხვა მეთოდებსა და მიდგომებთან ერთობლიობაში ეთნიკური უმცირესობებისათვის ქართულის ეფექტურად ათვისებისათვის. ქვემოთ აღწერილია ის პილოტური ემპირიული კვლევა, რომელიც საქართველოს ეთნიკური უმცირესობების მიერ ქართულის, როგორც მეორე ენის შესწავლის პერიოდში სტრატეგიების გამოყენების ინტენსივობას იკვლევდა. ამისათვის სპეციალურად შემუშავებული კითხვარების საშუალებით 100 ეთნიკურად აზერბაიჯანელი და სომეხი პოპულაცია გამოიკითხა. კითხვარები შემთხვევითი წესით დანაწილდა არაქართული საშუალო სკოლის მე-11 – მე-12 კლასის მოსწავლეებს, ქართულის, როგორც მეორე ენის მასწავლებლებსა და თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის იმ სტუდენტებს შორის, რომლებიც 2010 წლიდან სახელმწიფოს მიერ ინიცირებული საშეღავათო პოლიტიკის შედეგად პირველ კურსზე ჩაირიცხნენ. საგულისხმოა, რომ ეს სტუდენტები ერთი წლის მანძილზე ინტენსიურად სწავლობენ მხოლოდ ქართულ ენას და წლის ბოლოს ქართულ ენაში გამოცდის ჩაბარებისა და ენობრივი კომპეტენციების დადგენილი მინიმალური ზღვარის გადალახვის შემთხვევაში სწავლას სასურველ ფაკულტეტზე გააგრძელებენ სხვა სტუდენტებთან ერთად. გამოკითხული ქართულის, როგორც მეორე ენის მასწავლებლები კი, ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის საჯარო სკოლის კონტინგენტს წარმოდგენდნენ, რომლებიც განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ ინიცირებულ და „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის“ მიერ განხორციელებულ ქართული ენის კომპეტენციების გაუმჯობესებისათვის ორგანიზებულ 90 აკადემიურ საათისაგან შემდგარ ტრენინგში იღებდნენ მონაწილეობას. კითხვარი ოქსფორდის „ენის სწავლის სტრატეგიების აღწერის“ (Strategy Inventory for Language Learning, SILL) მიხედვით იქნა შედგენილი და სხვადასხვა სტრატეგიული ჯგუფისათვის დამახასიათებელი ტექნიკის შეფასებას მოითხოვდა სკალის პრინციპით. ავტორის მიერ შემუშავებული კითხვარისგან განსხვავებით, კვლევისათვის გამოყენებულ ჩვენს კითხვარში სტრატეგიული ტექნიკები არ არის 6 სტრატეგიული მიმართულების მიხედვით დაჯგუფებული და, შესაბამისად, რესპონდენტის ყურადღებას მხოლოდ კონკრეტული ტექნიკის გამოყენების ინტენსივობაზე ამახვილებს, რაც, ჩვენი აზრით, ამარტივებს კითხვარში მოცემულ კითხვებზე პასუხის გაცემას.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ჩვენი კითხვარი ოქსფორდის „ენის სწავლის სტრატეგიების აღწერის“ კითხვარის მიხედვით იყო შედგენილი და, შესაბამისად, იმ სტრატეგიულ ტექნიკებთან ასოცირებულ კითხვებს შეიცავდა. მიუხედავად იმისა, რომ შესწავლის სტრატეგიები უამრავ ტექნიკას მოიცავს და, შესაბამისად, შეიძლება, რომ უნივერსალურ ინსტრუმენტად მივიჩნიოთ მეორე ენის სწავლების სტრატეგიასთან მიმართებით, სავარაუდოა, რომ ქართული ენის სპეციფიკიდან გამომდინარე, არსებობდეს ტექნიკები, რომელთა ფლობა და გამოყენება განსაკუთრებით ეფექტური იყოს ენის

**სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები**
**Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges**



შესწავლისათვის. შესაბამისად, არსებობს ალბათობა, რომ ამგვარი ტექნიკების არსებობის შემთხვევაში, კითხვარი ვერ შეძლებდა ამომწურავი ანალიზის შესაძლებლობას.

კითხვარი სულ 50 კითხვისაგან შედგებოდა და სტრატეგიული მიმართულებისათვის დამახასიათებელი ტექნიკების გამოყენების ინტენსივობას 1-დან 5-მდე, შემდეგი დებულებების საშუალებით აყალიბებდა. 1- “არასდროს ან თითქმის არასდროს ვიყენებ”; 2 – “ძირითადად არ ვიყენებ”; 3 – “ხანდახან ვიყენებ”; 4 – ძირითადად ვიყენებ და ბოლო, ყველაზე ინტენსიური უტილიზაციის ამსახველი დებულება, რომელი სკალის ყველაზე მაღალი მაჩვენებლით – 5-ით და დებულებით - “ყოველთვის, ან თითქმის ყოველთვის ვიყენებ” - ფასდებოდა. ქვემოთ მოცემულია კითხვარში მოცემული სტრატეგიული ტექნიკის მახასიათებელი დებულების რამდენიმე მაგალითი:

31. ვხვდები, როდესაც შეცდომებს ვუშვებ და ვიყენებ ამ ინფორმაციას, რომ შემდგომში გამოვასწორო	1	2	3	4	5
32. ყურადღებას ვაქცევ სხვების ქართულ საუბარს	1	2	3	4	5
33. ვცდილობ გავარკვიო ის გზები და საშუალებები, როგორ ვისწავლო ქართული უკეთ	1	2	3	4	5
34. წინასწარ ვგეგმავ ყველა დღეს, რომ დამრჩეს საკმარისი დრო ქართულის სასწავლად	1	2	3	4	5
35. ვეძებ ადამიანებს, ვისთანაც შევძლებ, რომ ქართულად ვისაუბრო	1	2	3	4	5
36. ვცდილობ გამოვიყენო ყველა შესაძლებლობა, რომ ქართულად ვიკითხო	1	2	3	4	5

ამასთან, კითხვარი ქართულის ენის შესწავლასთან დაკავშირებული მიზნის კვლევასაც მოიცავდა. მთლიანობაში კი გვინდოდა დაგვედგინა, რამდენად არსებობს ურთიერთკავშირი სწავლის საფეხურს (სკოლის მოსწავლე, უმაღლესის სასწავლებლის სტუდენტი და დატრენინგებული მასწავლებლები), ენის შესწავლის მიზანსა და გამოყენებულ სტრატეგიებს შორის. უფრო კონკრეტულად, კვლევის შედეგად უნდა დაგვედგინა:

- რამდენად ინტენსიურად გამოიყენება ენის შესწავლის სტრატეგიები ეთნიკური უმცირესობების მიერ ქართულის შესწავლის პროცესში ზოგადად;
- არსებობს თუ არა რაიმე ტიპის პრიორიტეტები ენის შესწავლის სტრატეგიული მიმართულების არჩევისას;
- შეიმჩნევა თუ არა განსხვავება ენის სტრატეგიების არჩევისა და გამოყენების დროს სხვადასხვა ასაკობრივი და სწავლების გამოცდილების მქონე წარმომადგენელს შორის;
- რამდენად მოქმედებს მოტივაციის ფაქტორი სტრატეგიების გამოყენების მრავალფეროვნებასა და ინტენსივობაზე, კონკრეტულად კი, რამდენად არის სტრატეგიები დაკავშირებული გამოკითხულთა ინდივიდუალურ მიზნებთან.

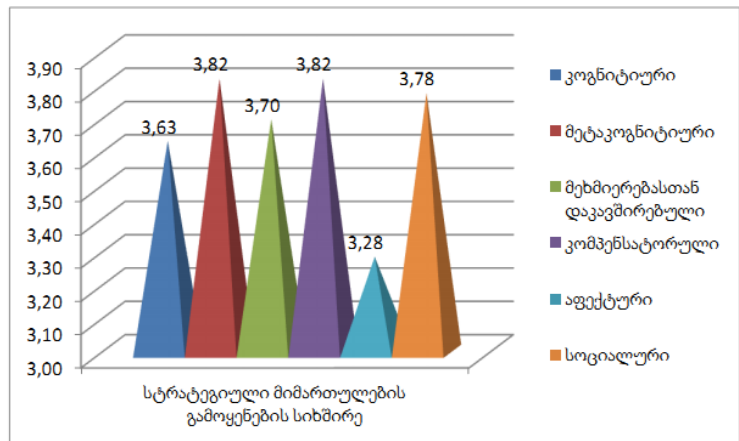
სამწუხაროდ, 100 კითხვარიდან კვლევისათვის მხოლოდ 64-ის გამოყენება იქნა შესაძლებელი, რადგან დანარჩენი კითხვარები შეუვსებელი ან თითქმის შეუვსებელი დაბრუნდა უკან. 64 კითხვარიდან 22 სკოლის მოსწავლის, 18 მასწავლებლისა და 24 სტუდენტის კითხვარი აღმოჩნდა კვლევისათვის გამოსადეგარი. გაანალიზებული 64 კითხვარის შედეგების მიხედვით კი შემდეგ ტენდენციებზე შეიძლება საუბარი:

ეთნიკური უმცირესობების მიერ სტრატეგიული ტექნიკების გამოყენება მაღალი ინტენსივობით ხასიათდება. ამასთან, სტრატეგიული მიმართულებების მოხმარების ინტენსივობა ერთმანეთისგან ნაკლებ განსხვავდება.. იხ. ცხრილი, სადაც ნაჩვენებია თითოეული სტრატეგიული მიმართულების მახასიათებელი გამოკითხულებთან მიმართებით.



სტრატეგიული მიმართულება	კოგნიტიური	მეტაკოგნიტიური	მასსოვრობასთან დაკავშირებული	კომპენსატორული	აფექტური	სოციალური
N Valid	63	63	63	62	60	62
Missing	1	1	1	2	4	2
Mean	3,63	3,82	3,70	3,82	3,28	3,78
Median	3,78	4,00	3,67	3,89	3,17	4,00
Mode	4	4	4	4	4	4
Std. Deviation	1,113	1,065	1,000	1,089	1,320	1,119

კვლევის შედეგების მიხედვით, აფექტური სტრატეგიული მიმართულება ქართული ენის შესწავლისათვის უმცირესობათა წარმომადგენლების მიერ შედარებით მცირე რაოდენობით გამოიყენება. ამასთან, ასაკი და ენის შესწავლის გამოცდილება სტრატეგიების გამოყენების ინტენსივობაზე განსაკუთრებულ გავლენას არ ახდენს და ჯგუფებს შორის განსხვავებები თითქმის არ ვლინდება. საინტერესოა ისიც, რომ გამოკითხულთა მიერ ენის შესწავლის თითოეულ სტრატეგიასთან ასოცირებული ინსტრუმენტების გამოყენების ინტენსივობაც საკმაოდ ჰომოგენურია და რომელიმე, გამორჩეული ინსტრუმენტისადმი განსაკუთრებული ან ნაკლები ინტერესი არ შეიმჩნევა. ამგვარი შედეგის მიღების ერთ-ერთი დაშვებად ეთნიკურ უმცირესობათა ჯგუფებზე გარკვეული ფსიქოლოგიური და იდეოლოგიური ზეწოლის არსებობა შეიძლება განვიხილოთ, რომელიც განათლების რეფორმის პერიოდის თანმდევი ტენდენციაა ამ შემთხვევაში და რომელიც ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებს გულახდილი პასუხების მაგივრად, მათ მიერ სასურველ პასუხებად აღქმულის დასახელებისაკენ უბიძგებს. ამ შემთხვევაში რესპონდენტები არა საკუთარი სწავლის სტილისა და სტრატეგიული მიმართულების პრიორიტეტულობაზე ამახვილებს ყურადღებას, არამედ იმაზე, თუ რამდენად “სწორი” პასუხის გაცემას შეძლებს.



მოკლედ მიმოვიხილოთ ის ტენდენცია, რომელიც გამოკითხულთა მიერ ქართულის შესწავლის მიზანთან მიმართებით დაფიქსირდა; გამოკითხულთა 79,7 %-მა კითხვას, “გაქვთ თუ არა ქართულის შესწავლისთვის პერსონალური მიზანი” დადებითად უპასუხა, მხოლოდ 14%-მა უარყოფითად, 6,3% უპასუხა, რომ უჭირს პასუხის გაცემა. ამასთან, დადებითი პასუხები პროცენტულად ამგვარად გადანაწილდა: გამოკითხულთა სტუდენტთა 49,1%, მასწავლებელთა 21,1% და მოსწავლეთა 29,8% პროცენტმა პერსონალური მიზნის არსებობა დაადასტურა. საინტერესოა ასევე შემდეგ კითხვაზე რესპონდენტების მიერ გაცემული პასუხები. შემდეგი კითხვა მიზნის არსებობის შემთხვევაში მის მოკლედ ჩამოყალიბებას ითხოვდა. მიზანი 64 რესპონდენტიდან 56-მა გაწერა, მათ შორის იმ რესპონდენტებმაც, რომლებმაც მიზნის არსებობას წინა კითხვაში უარყოფითად უპასუხეს ან პასუხის გაცემისგან თავი შეიკავეს. ამასთან, კონკრეტული მიზნის დასახელების დროს, დებულებები თითქმის ერთმანეთის იდენტური აღმოჩნდა. ეს ტენდენცია განსაკუთრებით მასწავლებლებისა და სკოლის მოსწავლეების პასუხებს შორის შეინიშნება. ამასთან, ხშირ შემთხვევაში, მიზანი არ არის მკაფიოდ ჩამოყალიბებული და უფრო მეტად ენის სწავლების აუცილებლობაზე ამახვილებს ყურადღებას, ვიდრე პირად დამოკიდებულებაზე. ასე



მაგალითად, პასუხების ძირითადი ნაწილი ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, რომ ქართული სახელმწიფო ენაა და მისი სწავლა აუცილებელია, თუმცა რა შედეგის მომტანია სახელმწიფო ენის ცოდნა კონკრეტული რესპონდენტისათვის ან რა მიზანს უკავშირებს იგი შესწავლას, კითხვარში არ არის აღნიშნული. მოსწავლეების ნაწილი მიზნის ჩამოყალიბებისას აღნიშნავს, რომ მათ ქართულის სწავლა იმიტომ უნდათ, რომ უყვართ ან/და მოსწონთ იგი, რაც იმაზე მიუთითებს რომ ამ შემთხვევაში რესპონდენტების მიერ დამოკიდებულებებისა და რწმენის ძლიერ გავლენაზე შეიძლება ვილაპარაკოთ, ხოლო მეორე მხრივ კი კვლავ ვივარაუდოთ, რომ რესპონდენტები ძლიერი იდეოლოგიური გავლენის ქვეშ იმყოფებიან. სტუდენტების მიერ მიზნების იდენტიფიცირება მეტი მკაფიოობით ხასიათდება და აბსოლუტური უმრავლესობა საკუთარ მიზანს მომავალ კარიერას, პროფესიასა და საქმიანობას უკავშირებს. თუ იგივე დაშვებას განვაითარებთ, შეიძლება იმის ვარაუდიც, რომ სტუდენტებს სწორედ საუნივერსიტეტო სწავლის გარემო და პირობები მეტ-ნაკლებად აძლევს იმის საშუალებას, რომ საკუთარი დამოკიდებულებები და პრიორიტეტები გაანალიზონ და პერსონალური შეხედულებებიც თავისუფლად გამოხატონ. სტუდენტების მიერ ჩამოყალიბებულ მიზნების დებულებების უმრავლესობაში აღნიშნულია, რომ ქართულის ენის შესწავლა სურთ, რათა მასწავლებელი, იურისტი, მათემატიკოსი და ა.შ. გამოვიდნენ, ხოლო რიგ შემთხვევებში კი, მიზანი პროფესიის დაუფლებასა და შემდეგ საკუთარ თემში პროფესიით მუშაობას წარმოადგენს.

ამრიგად, გამოკითხულთა მიერ გამოყენებული სტრატეგიული მიმართულებისა და მიზნის დებულების კვლევის საფუძველზე, საკმაოდ რთულია სწავლის საფეხურის, მიზნის არსებობის და ენის შესწავლის სტრატეგიების გამოყენების ინტენსივობას შორის ურთიერთმიმართებაზე საუბარი, რაც კიდევ ერთხელ ადასტურებს რესპონდენტთა მიერ სტრატეგიების შერჩევის და განხილვის დროს მათი გათვითცნობიერებული არჩევანის ნაკლებობაზე. ამასთან, ამ შემთხვევაში ჩვენთვის საყურადღებო ეთნიკური უმცირესობების წარმომდგენელი მოსწავლეების ენის სტრატეგიების მიმართ დამოკიდებულებაა და არა ამ დამოკიდებულებაზე მოქმედი ფაქტორები. მიუხედავად იმისა, რომ კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე, არ მოგვეცა საშუალება, თავდაპირველ კითხვებზე ამომწურავი ინფორმაცია მიგვეღო და გავგეანალიზებინა ისინი, ის შედეგები, რომლებიც დადგა, იძლევა საშუალებას, რამდენიმე მნიშვნელოვანი დასკვნა გამოვიტანოთ. ენის შესწავლის სტრატეგიებისგან დამოუკიდებლად, მოსწავლის მიერ ენის სწავლასთან დაკავშირებული მიზანი უდავოდ დიდ გავლენას ახდენს შესწავლის ეფექტურობაზე. შესაბამისად, სწავლის მიზნის ჩამოყალიბებისათვის მუშაობა სასწავლო პროცესის თანმდეგ ნაწილს უნდა წარმოადგენდეს. რადგან შესწავლის სტრატეგიების გამოყენება არა მხოლოდ ენობრივი კომპეტენციების განვითარებას, არამედ ზოგადი უნარ-ჩვევების განვითარებასაც იწვევს, სასურველია, რომ ეს მიდგომა ასევე წარმოადგენდეს მოსწავლეების სწავლების ნაწილს, თუნდაც იმ სპეციფიკიდან გამომდინარე, რომელსაც ბრაუნი (ბრაუნი, 2001, გვ. 217) უსვამს ხაზს და რომელიც სტრატეგიების შესწავლის სიმარტივეს უკავშირდება. ამ შემთხვევაში, ამ მიდგომის დანერგვა, თუნდაც არსებულ სასწავლო გარემოში, რომელიც, არაერთი სპეციალისტის აზრით, საჭირო ადამიანური და სასწავლო რესურსების ნაკლებობას განიცდის, განსაკუთრებული ძალისხმევის გარეშე არის შესაძლებელი. მაგალითად:

- სტრატეგიების შესწავლა სასკოლო პირობებში ინტერაქტიული სტრატეგიების გამოყენებით არის შესაძლებელი და სწავლის პროცესის ნაწილს წარმოადგენს;
- კომპენსაციური ტექნიკების გამოყენება, რომლებიც თვითშეფასებისკენ არის მიმართული, მოსწავლეების არსებული გარემოსგან ნაკლებ დამოკიდებულებას განაპირობებს;
- სტრატეგიების აღწერის დანერგვა და პერიოდული გამოყენება საკლასო გარემოში საშუალებას იძლევა, უკეთ მოხდეს როგორც მოსწავლის, ასევე მასწავლებლისთვის არსებული სიტუაციის უკეთ შეფასებისა და შესაბამისად, სწავლება და შესწავლას მოქნილი მიდგომების გამოყენების საშუალებას იძლევა;

ამასთან, მკვლევარების აზრით:



- სტრატეგიების სწავლება მარტივი ტექნიკების გამოყენებით უნდა დაიწყოს და სასურველია, რომ მშობლიურ ენაზე ხდებოდეს ინსტრუქტირება, რაც არაქართულენოვან სკოლებში საკმაოდ რეალურია.
- მასწავლებელი თავად უნდა იცნობდეს სტრატეგიებს, შეეძლოს თითოეული სტრატეგიული ტექნიკის დასახელება, მისი სტრატეგიულ ჯგუფში გაერთიანება და მისი ფუნქციის სწორად იდენტიფიცირება, რაც, მათი დატრენინგების შემთხვევაში, ასევე რეალურია.
- მოსწავლეს უნდა მიეცეს მრავალი სტრატეგიული ტექნიკის გამოყენების შესაძლებლობა, რომ შეძლოს მოგვიანებით შესაფერის გარემოში მათი სწორი დანერგვა; ეს კი, კონკრეტული მიზნის არსებობისა და ინდივიდუალური მიდგომის პირობებში, ნამდვილად არის შესაძლებელი.

დასკვნა

და ბოლოს, ამ სტატიის საშუალებით გვინდოდა გაგვეანალიზებინა, თუ რამდენად არის შესაძლებელი და გამართლებული, რომ ენის სტრატეგიების სწავლება და გამოყენება არსებული სასწავლო გეგმის ბუნებრივი ნაწილი გახდეს ისე, რომ, ერთი მხრივ, მასწავლებლისთვის იყოს მისაღები და საგაკვეთილო გეგმის თანმდევ, ბუნებრივად ინტეგრირებულ ნაწილს წარმოადგენდეს, ხოლო, მეორე მხრივ კი, მოსწავლისათვის, როგორც ინდივიდისთვის, გახდეს სასარგებლო.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- ოქსფორდი, 1994 - Oxford, R. L. (1994). "Language Learning Strategies: An Update". Retrieved, February 12, 2009 from the Web site: <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>.
- ოქსფორდი, 2003 - Oxford, R.L. Learning Styles & Strategies: an Overview, GALA 2003
- რეიდი, 1995 - Reid, J. (1995). Learning Styles in the ESL/EFL Classroom Boston: Heinle & Heinle.
- რეიდი, 1987 - Reid, J, 1987, The Learning Style Preferences of ESL Students, TESOL QUARTERLY, Vol. 21, No. 1, March 1987
- რუბინი, 1987 - Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- ვენდენი, რუბინი, 1987 - Wenden, A., & Rubin, J. (1987). Learner Strategies in Language Learning (Eds.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- ადნანი, მოჰამადი, 2011 - Adnan, M. A. M, Mohamad, A. Learning Strategies And Self-Efficacy Belief In Arabic Language Learning: A Malaysian Context, University of Malaya, Nilam Puri Campus, Malaysia, AJTLHE Vol. 3, No.2, July 2011, 48-59
- ლი, 2010 - Lee, C. An Overview Of Language Learning Strategies, Arecls, 2010, Vol.7, 132-152.
- ფელდერი, ჰენრიკე, 1995 - Felder, R.F, Henriques, E. R. Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. Foreign Language Annals, 28, No. 1,1995, pp. 21–31
- რაუფი, 2001 - Rausch, A. S. The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning. ERIC Digest, 2001
- გრიფიტსი, 2003 - Griffiths, C. Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation, Department of Education, University of Auckland, 2003, pp. 55-78

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges



- რობინსონი, 2005 - Robinson, P. Aptitude And Second Language Acquisition, Annual Review of Applied Linguistics (2005) 25, 46–73
- მულტიეთნიკური საზოგადოება საქართველოში, 2011 - “Multi-Ethnic Society in Georgia” - Report of Civil Development Agency to the UN Committee on the Elimination of Racial Discrimination for the 79th Session (8 August - 2 September 2011) for the consideration of State Report of Georgia.
- თოფაძე, 2008 - ქეთევან თოფაძე “სწავლების სტრატეგიები” სწავლება და შეფასებიდან, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, 2008. გვ. 38-63



თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, საქართველო

**„ხმამაღლა ფიქრი“ - ეფექტური მკითხველის
აღზრდის სტრატეგია**

აბსტრაქტი

სტატიაში განხილულია გააზრებული კითხვის ერთ-ერთი სტრატეგია - „ხმამაღლა ფიქრი“ და ნახევრები, რა შედეგების მიღწევა შეიძლება მეთოდის მართებულად გამოყენებისა და სწავლების პროცესის სწორად წარმართვის შემთხვევაში.

ეფექტური კითხვა არ გულისხმობს მხოლოდ ტექსტის წაკითხვასა და ექსპლიციტური (ზედაპირული) ინფორმაციის მიღებას, არამედ მის გაგება-გააზრებასა და სიღრმისეულ ანალიზს. „ხმამაღლა ფიქრის“ მეთოდის საშუალებით მოსწავლეები შედიან ტექსტის სამყაროში და კითხვის რვა ძირითადი ხერხის/სტრატეგიის გამოყენებით სიღრმისეულად იაზრებენ მას.

სტატიაზე მუშაობის დროს „ხმამაღლა ფიქრის“ მეთოდი გამოვცადეთ როგორც საჯარო, ისე კერძო სკოლების დაწესებულებით და საბაზო საფეხურებზე (მე-2, მე-4, მე-7 კლასები). წინასწარ შევარჩიეთ ერთი ტექსტი ყველა ასაკობრივი ჯგუფისთვის, ჯანი როლარი, „ტროლეიბუსი №75“ (ადაპტირებული ვარიანტი); მასწავლებლებს დაწვრილებით გავაცანით მეთოდის ფორმატი და დაგუსახეთ სამოქმედო გეგმა.

კვლევამ გვიჩვენა, რომ მეთოდი თანაბრად ეფექტურია ყველა ზემოთ ჩამოთვლილ ასაკობრივ ჯგუფში. გამოიკვეთა, რომ მოსწავლის მიერ გონებაში ტექსტის მნიშვნელობის კონსტრუირება მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული მეთოდის დაგეგმვისას მასწავლებლის მხრიდან თითოეული საფეხურის ასაკობრივი თავისებურებების გათვალისწინებაზე, კითხვის ხერხების სწორად შერჩევასა და მათ დროულად გამოყენებაზე.

მოსწავლეების კარგ მკითხველებად აღზრდა თანამედროვე განათლების სისტემის ერთ-ერთი ძირითადი პრიორიტეტია. ეფექტური კითხვა არ გულისხმობს მხოლოდ ტექსტის წაკითხვასა და ექსპლიციტური (ზედაპირული) ინფორმაციის მიღებას, არამედ მის გაგება-გააზრებასა და სიღრმისეულ ანალიზს. არსებობს არაერთი თანამედროვე მეთოდი/სტრატეგია, რომლებიც გააზრებული კითხვის პროცესის წარსამართად გამოიყენება.

მოსწავლის ეფექტურ მკითხველად აღზრდა კრიტიკულად მოაზროვნე, კრეატიული პიროვნების ჩამოყალიბების ხანგრძლივი და რთული პროცესის შემადგენელი ერთ-ერთი ძირითადი კომპონენტია, ამიტომ მნიშვნელოვანია, მასწავლებელმა მოსწავლის კარგ მკითხველად აღზრდაზე ზრუნვა სწავლის დაწყებითი საფეხურიდანვე დაიწყო.

I. წიგნიერების ხუთი ძირითადი ასპექტი

ვიდრე უშუალოდ მეთოდის აღწერაზე გადავიდოდეთ, ორიოდ სიტყვით შევეხებით წიგნიერების, როგორც ერთ-ერთი საკვანძო კომპეტენციის, ძირითად ასპექტებს. პირველი მათ შორის არის სიტყვების ამოცნობა და დეკოდირება. აქ იგულისხმება, რომ მოსწავლეს შეუძლია დაადგინოს ასო-ბგერითი შესატყვისობები, ანუ აღიქვას კავშირი გამოთქმულ ბგერასა და დაწერილ ასოს შორის, შეუძლია ანბანის პრინციპის გაგება-გამოყენება და ამას თუ ის სიტყვის სწორად ამოკითხვა. მოსწავლეებში ამ კომპეტენციების განვითარება, ჩვეულებრივ, წერა-კითხვის დაწყების პირველსავე ეტაპზე ხდება.

ტექსტის გაგებისათვის უმთავრესი პირობაა სიტყვების მნიშვნელობის ცოდნა და ლექსიკური მარაგის გამდიდრება. ბავშვების ლექსიკური მარაგის გაფართოების საუკეთესო საშუალებაა სწავლის პროცესში მრავალფეროვან მასალაზე მუშაობა. გაუგებარი სიტყვებისა და ფრაზების განმარტებისათვის მასწავლებელმა შეიძლება სხვადასხვა ხერხს



მიმართოს: გამოიყენოს კონტექსტური გასაღებები, თავად აუხსნას მოსწავლეებს მათი მნიშვნელობა, ახლად შესწავლილი სიტყვებით შეადგენინოს წინადადებები, გაააზრებინოს სიტყვის შემადგენელი ცალკეული ნაწილები, გამოიყენოს ახალი სიტყვები თუ გამოთქმები სიტუაციურ საუბარში და ა.შ. (დაწვებითი...2010, გვ. 28).

სწავლის გარკვეულ ეტაპზე მოსწავლემ უნდა შეძლოს გამართული კითხვა. გამართულად მკითხველი ჩუმად კითხვის დროს დეკოდირების გარეშე, ავტომატურად ამოიცნობს სიტყვებს და ადვილად იგებს ტექსტის შინაარსს; არ უჭირს ხმამაღლა კითხვა, სასვენ ნიშნებთან სათანადო პაუზებს აკეთებს და ირჩევს შესაბამის ინტონაციას [კითხვის... 2010, გვ. 13].

მომდევნო ეტაპია წაკითხულის გაგება-გააზრება და ტექსტის ინტერპრეტაცია. განსხვავებით დეკოდირებისა და სიტყვების ამოცნობისაგან, წაკითხულის გააზრება ტექსტის სიღრმისეული შემეცნების პროცესია და მასში გადმოცემული აზრების გაცნობიერებასა და კონსტრუირებას გულისხმობს.

დასკვნითი ეტაპია წერა. წერა წიგნიერების ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ასპექტია. მოსწავლეები, რომლებიც ზრუნავენ წერის უნარის გაუმჯობესებაზე, გაცილებით მეტი ყურადღებით კითხულობენ თანაკლასელებისა და მწერლების ნაწერებს, პასუხისმგებლობით ეკიდებიან თითოეული სიტყვისა თუ ფრაზის გამოყენებას წერისას, ცდილობენ თავიანთი ლექსიკური მარაგის შევსებას, ისმენენ და იზიარებენ ერთმანეთის რჩევებს, ეხვევიან კრიტიკულ აზროვნებას (ტემპლე, 2008, გვ. 283).

II. როგორი უნდა იყოს კარგი მკითხველი?

კარგი მკითხველი ფიქრობს იმის შესახებ, რასაც კითხულობს, იაზრებს ტექსტში მოცემულ ინფორმაციას და ყურადღებას აქცევს თითოეულ დეტალს, წაკითხულს აკავშირებს საკუთარ წინარე გამოცდილებასთან. წარმოიდგენს იმ სურათ-ხატებს, რომელთაც ავტორი აღწერს და შეუძლია ივარაუდოს, თუ რა არის მოსალოდნელი ტექსტის მომდევნო ნაწილში ან ფინალში; ცდილობს, ამოიცნოს მწერლის მიზანი, გამოყოს მთავარი და მეორეხარისხოვანი და ამ გზით სიღრმისეულად გაიაზროს წაკითხული. კარგი მკითხველი თვითონ აკონტროლებს და აკვირდება საკუთარ გაგება/გააზრების პროცესს.

არიან მოსწავლეები, რომლებიც ბუნებრივად ფლობენ კარგი მკითხველის უნარებს, მაგრამ უმრავლეს შემთხვევაში მათ ამ უნარების გამომწვევა და ეფექტურ მკითხველად ჩამოყალიბებისათვის გაგება/გააზრების ხერხების შესწავლა სჭირდებათ.

III. კითხვის რვა ძირითადი სტრატეგია

ეფექტური მკითხველი ტექსტის სიღრმისეულად გასაგებად კითხვის რამდენიმე ძირითად სტრატეგიას ფლობს. ყველა მათგანს კონკრეტული და დამოუკიდებელი წვლილი შეაქვს წაკითხულის გააზრების პროცესში. კარგი მკითხველი ამ სტრატეგიებს იყენებს გააზრებულად როგორც კითხვის დროს, ასევე კითხვის დაწყებამდე და წაკითხვის შემდეგაც.

ქვემოთ მოცემულია კითხვის ძირითადი სტრატეგიები და მათი მოკლე აღწერილობა, რათა უფრო ნათელი გახდეს სურათი, კონკრეტულად რა იგულისხმება თითოეული მათგანის მიღმა და როდის და როგორ შეიძლება მათი გამოყენება.

1. ვიზუალიზაცია/წარმოსახვა - მკითხველი თავის გონებაში წარმოიდგენს ავტორის მიერ აღწერილ სურათ-ხატებს, პერსონაჟებს, მოქმედების ადგილს, ბუნებას.
2. ვარაუდების გამოთქმა - მკითხველი გამოთქვამს ვარაუდებს, როგორ შეიძლება განვითარდეს სიუჟეტი, ან რა არის მოსალოდნელი ფინალში. მისთვის საინტერესოა იმის გარკვევა, გამართლდება თუ არა მისი ვარაუდები.
3. შეკითხვების დასმა - მკითხველი სვამს შეკითხვებს მისთვის საინტერესო საკითხების შესახებ.



4. ახსნა-განმარტება/მნიშვნელობის დადგენა - მკითხველი ცდილობს მისთვის გაუგებარი ადგილების, სიტყვების, ფრაზების მნიშვნელობის დადგენას.
5. კავშირების დამყარება - მკითხველი ცდილობს, მოძებნოს კავშირი წაკითხულსა და საკუთარ ცხოვრებისეულ გამოცდილებას შორის და, აგრეთვე, გაავლოს პარალელები მისთვის ცნობილ სხვა ნაწარმოებებთან.
6. საკუთარი დამოკიდებულების/თვალსაზრისის გამოხატვა - მკითხველი გამოხატავს თავის დამოკიდებულებას, შთაბეჭდილებას წაკითხულის მიმართ, აყალიბებს საკუთარ მოსაზრებას ტექსტის შესახებ.
7. შეჯამება - მკითხველი აჯამებს, თუ რა არის ავტორის მთავარი სატქმელი, რა ინფორმაციაა ტექსტში ყველაზე ღირებული, რა არის მეორეხარისხოვანი.
8. რეფლექსია - მკითხველი აკეთებს საბოლოო დასკვნებს, გამოხატავს საკუთარ პოზიციას, რა იყო მისთვის წაკითხულიდან ყველაზე მნიშვნელოვანი, რა მიზანი დაისახა ავტორმა და როგორ შეძლო ან, საერთოდ, შეძლო თუ არა მისი გახორციელება.

IV. "ხმამაღლა ფიქრი" - მეთოდის რაობა

"ხმამაღლა ფიქრის" მეთოდი ძალზე ეფექტურია მოსწავლეებში წიგნიერების დონის ასამაღლებლად, კერძოდ, გაგებაზე ორიენტირებული კითხვის სტრატეგიების სწავლებისათვის. მისი მეშვეობით მასწავლებელი უჩვენებს მოსწავლეებს, პრაქტიკულად როგორ გამოიყენონ კითხვის რვა ძირითადი ხერხი/სტრატეგია ტექსტის გააზრებისა და მისი შინაარსის სიღრმისეულად გაგებისათვის. „ხმამაღლა ფიქრის“ მეთოდის გამოყენებით მასწავლებელი ხმამაღლა აღწერს საკუთარი აზროვნების პროცესს, ახმოვანებს ტექსტის სიღრმისეული ანალიზის ტექნიკას ბავშვების წინაშე და თვალსაჩინოდ უჩვენებს მოსწავლეებს, როგორ იაზრებს ტექსტს კარგი მკითხველი.

"ხმამაღლა ფიქრის" მეთოდი უკვე დიდი ხანია, აპრობირებულია დასავლეთში და აქტიურად გამოიყენება. ჩვენი მიზანია, ვახვეწოთ, თუ როგორ შეიძლება მოვარგოთ სწავლების პროცესს გააზრებული კითხვის სწავლების ეს სტრატეგია და რა შედეგების მიღწევა შეიძლება ამ პროცესის მართებულად დაგეგმვისა და სწორად წარმართვის შემთხვევაში.

ცნობილია, რომ ბავშვები უფრო კარგად აღიქვამენ ვიზუალურ ინფორმაციას. აბსტრაქტული ცნებები, როგორც არის ფიქრი, მათთვის რთული გასაგებია. უფრო მეტად კი უჭირთ წაკითხულისადმი საკუთარი დამოკიდებულებების გადმოცემა. „ხმამაღლა ფიქრის“ მეთოდი ამ უნარის განვითარებასაც უწყობს ხელს. ამ მიზეზის გამო იგი წარმატებულად გამოიყენება როგორც სკოლაში (მეორე კლასიდან, ვიდრე ბოლომდე), ასევე უმაღლეს სასწავლებლებში და ზრდასრულთა საგანმანათლებლო პროგრამებშიც.

მეთოდი ერთგვარად უნივერსალურია და წიგნიერების გარდა, კარგად ერგება პრაქტიკულად ყველა საგნობრივ დისციპლინას (მათემატიკას, გეოგრაფიას, ბუნებისმეტყველებას და ა. შ.), იგი თანაბრად ეფექტურია ყველა ტიპის ტექსტთან სამუშაოდ. მისი გამოყენება შეიძლება წერის დროსაც. მაგალითად, მოსწავლეებმა წყვილებში მუშაობისას ერთმანეთს გაუზიარონ თავიანთი ფიქრები, ისაუბრონ იმის შესახებ, რისი დაწერა სურთ. ეს დიალოგი მათ დაეხმარება აუდიტორიასთან ურთიერთობის გათავისებებასა და წერაში დაოსტატებაში (ხმამაღლა ფიქრის სტრატეგია). არ არის აუცილებელი, რომ მეთოდის გამოყენებას მთელი გაკვეთილი დაეთმოს. თავისუფლად შესაძლებელია, მასწავლებელმა იგი გაკვეთილის მიზანს მთარგოს და დროის ხანმოკლე მონაკვეთში განახორციელოს მოსწავლესთან ინდივიდუალურად, მცირე ჯგუფებში ან მთელ კლასთან. მეთოდის გამოყენება შეიძლება ტექსტის წაკითხვამდე და კითხვის პროცესში.

როჯერ ფარი და ჯენი კონერი „ხმამაღლა ფიქრის“ მეთოდის გამოყენების სამ ძირითად ვარიანტს გვთავაზობენ (ფარი, 2004):



1. მოდელის დემონსტრირება მასწავლებლის მიერ - მასწავლებელი თავად არის მთავარ როლში, მართო ის ფიქრობს "ხმამაღლა", აღწერს აზროვნების პროცესს და ასწავლის მოსწავლეებს კითხვის ძირითადი სტრატეგიების საჭირო დროს გამოყენებას. მოსწავლეებს წინ უდევთ ტექსტის ასლი და მხოლოდ მსმენელების როლში არიან. „ხმამაღლა ფიქრის“ ეს ვარიანტი უფრო მეტად პირველ ეტაპზე გამოიყენება, ანუ მაშინ, როდესაც ბავშვებისთვის აღნიშნული სტრატეგია ჯერ კიდევ უცნობია და მის განსახორციელებლად საფუძვლიანი განმარტებები და ნიმუშის ჩვენება ესაჭიროებათ. თუმცა, ჩვენ მიერ ჩატარებულ კვლევაზე დაყრდნობით აქვე შევნიშნავთ, რომ მეთოდის ამ ვარიანტის გამოყენება შედარებით ნაკლებად საინტერესოა ბავშვებისათვის. მოსწავლეებს სურთ მასწავლებლის ფიქრების მოსმენა, მაგრამ ცდილობენ თავადაც ჩაერთონ და აქტიური მონაწილეობა მიიღონ „ხმამაღლა ფიქრის“ პროცესში.
2. მეთოდის ერთობლივი განხორციელება მასწავლებლისა და მოსწავლეების მიერ - ამ შემთხვევაში მასწავლებლის როლი მცირდება, მოსწავლეები პროცესის თანამონაწილეები ხდებიან. მასწავლებელი შეკითხვების მეშვეობით მათ "ხმამაღლა აფიქრებს". შესაძლებელია, მოსწავლეებმა დაწერონ კიდევ თავიანთი ფიქრები და მათი განხილვა მოგვიანებით მოხდეს. ამ ვარიანტის ხშირი გამოყენებით მოსწავლეები ადვილად გაიწაფებიან „ხმამაღლა ფიქრში“.
3. მეთოდის დამოუკიდებლად განხორციელება მოსწავლეების მიერ - კითხვის სტრატეგიების გამოყენებაში გაწაფული მოსწავლეები თავად წარმართავენ „ხმამაღლა ფიქრის“ პროცესს, თავადვე ირჩევენ ტექსტის გასააზრებლად ხერხებს, მასწავლებელი კი მხოლოდ დამკვირვებლის როლში რჩება.

V. "ხმამაღლა ფიქრი" - მეთოდის აღწერა

პირველ რიგში, მასწავლებელი შეარჩევს ტექსტს. სასურველია, მას ჰქონდეს დამაფიქრებელი სათაური, დასაწყისი, მოვლენების განვითარების საინტერესო ნაწილი და დასასრული.

მასწავლებელი წარუდგენს მოსწავლეებს წასაკითხ ტექსტს და ისაუბრებს "ხმამაღლა ფიქრის" სტრატეგიის დანიშნულებაზე, განუმარტავს მათ, თუ როგორი უნდა იყოს კარგი მკითხველი. გარდა ამისა, მასწავლებელი ბავშვებს ეუბნება, რომ ხმამაღლა გამოთქმული ფიქრების საშუალებით იგი თავად აჩვენებს მათ, თუ როგორ კითხულობს და იაზრებს ტექსტს კარგი მკითხველი. ამ გზით მოსწავლეები თვალყურს მიადევნებენ და გაიგონებენ, თუ რა ხდება მასწავლებლის გონებაში. ძალზე მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელმა კლასში პოზიტიური განწყობა შექმნას.

თუ საკლასო გარემო ამის საშუალებას იძლევა, სასურველია, ბავშვები დასხდნენ თავისუფლად (პუფებზე, ბალიშებზე, იატაკზე დაფენილ ფარდაზე...), თუკი პირობები შედარებით შეზღუდულია, შეიძლება უფრო მარტივად, მაგალითად, სკამები წრეზე დააღაგონ, რომ ბუნებრივი და მყუდრო გარემო შეიქმნას და ურთიერთკავშირის ერთგვარი ჯაჭვიც შეიკრას, რაც ერთობლივი ფიქრის პროცესს მნიშვნელოვნად შეუწყობს ხელს. ძალიან კარგი იქნება, თუ მასწავლებელიც მათ გვერდით ჩამოჯდება, რათა ბავშვებმა იგრძნონ, რომ ის მთელი ამ პროცესის აქტიური თანამონაწილეა - ერთ-ერთი მათგანია.

კითხვის დროს მასწავლებელი წინასწარ განსაზღვრულ ადგილებში ჩერდება. პაუზების რაოდენობა მხოლოდ მის გადაწყვეტილებასა და მიზნებზეა დამოკიდებული. კითხვის დაწყების წინ იგი სთხოვს ბავშვებს, რომ პაუზებთან გაჩერებისას არ განაგრძონ ტექსტის დამოუკიდებლად კითხვა, ვიდრე თავად არ ეტყვის. თითო პაუზა შეიძლება გამოყენებული იყოს ერთზე მეტი სტრატეგიის დემონსტრირებისათვის.

პაუზის დროს მასწავლებელი იწყებს ხმამაღლა ფიქრს წაკითხულის შესახებ. სასურველია, მან ყურადღება გაამახვილოს ტექსტის იმ დეტალებზე, რომლებიც მოსწავლეებისთვის დამაბნეველია. ასეთი შეიძლება იყოს უცხო სიტყვა, რთული შინაარსის მქონე წინადადება ან მთლიანი აბზაცი.



მასწავლებელმა შეიძლება მიმართოს ფანტაზიას, ესაუბროს ტექსტს ან ტექსტის ავტორსაც კი. კარგი იქნება, თუ იგი მხატვრულად წაიკითხავს და შინაარსის მიხედვით შეიცვლის ტემბრს/ტონს/ინტონაციას/გამომეტყველებას/პოზას.

აუცილებლად უნდა აღინიშნოს, რომ ერთ ტექსტში კითხვის რვავე სტრატეგიის გამოყენება არ არის მიზანშეწონილი, განსაკუთრებით, მეთოდის გამოყენების პირველ ეტაპზე. ეს დააბნევს მოსწავლეს და გამოიწვევს რიგ გაუგებრობებს. უმჯობესია სწორად განისაზღვროს, ამა თუ იმ ტიპის ტექსტისთვის რომელი სტრატეგიები იქნება ეფექტური, პირველ ეტაპზე კი საკმარისი იქნება მხოლოდ 2-3 მათგანი. ბავშვების ეფექტურ მკითხველებად ჩამოყალიბების ხანგრძლივი პროცესის გამდიდრება ეტაპობრივად უნდა მოხდეს.

კითხვის დასრულების შემდეგ მასწავლებელი აუცილებლად უნდა დაინტერესდეს, დაეხმარა თუ არა მოსწავლეებს მისი ხმამაღალი ფიქრი წაკითხულის გაგება/გააზრებაში.

თუ მასწავლებელი ხმამაღლა ფიქრის მეთოდს როჯერ ფარისა და ჯენი კონერის მიერ შემოთავაზებული მეორე ან მესამე ვარიანტის მიხედვით წარმართავს, შეუძლია განახორციელოს ასეთი სქემა: როდესაც ერთი ბავშვი ფიქრობს ხმამაღლა, მეორე უსმენს მას და იწერს მის აზრებს. შემდეგ ისინი ცვლიან როლებს. ასე რომ, ორივე მათგანს ეძლევა შესაძლებლობა იფიქროს ხმამაღლა და ასევე დააკვირდეს სხვის აზროვნების პროცესს. კარგი იქნება, თუკი კითხვის დასრულების შემდეგ მოსწავლეებს შორის გაიმართება დისკუსია იმის შესახებ, თუ რა გააკეთეს კარგად და რა არ გამოუვიდათ. თავიანთი ჩანაწერების საფუძველზე მოსწავლეები ერთმანეთს ესმარებიან და ასწავლიან (ხმამაღლა კითხვის სტრატეგია).

გაკვეთილის ბოლოს ან პროცესშივე მასწავლებელს შეუძლია მოსწავლეებს დააზუსტებინოს ყველა ის ბუნდოვანი აზრი, რომელიც წარმოიშვა ხმამაღლა ფიქრის დროს. მაგალითად, "როცა თქვენ ფიქრობდით ხმამაღლა, თქვენ ასე ენეთ... იქნებ ასხნათ, თუ რას ნიშნავდა... რა იგულისხმეთ?" (ხმამაღლა კითხვის სტრატეგია).

აუცილებელია იმის გათვალისწინება, რომ მეთოდის განხორციელების დროს არ არსებობს ბავშვების სწორი ან არასწორი პასუხი/მოსაზრება. მათ უნდა იგრძნონ, რომ მათი თითოეული სიტყვა არის უაღრესად მნიშვნელოვანი და საინტერესო მასწავლებლისათვის. ეს არის აქტივობა, რომელიც საკუთარი აზრის გამოსათქმელად მაქსიმალურ კომფორტს უქმნის ბავშვს.

მასწავლებელს „ხმამაღლა ფიქრის“ პროცესის წარმართვაში სრული თავისუფლება აქვს. მას შეუძლია გაკვეთილის დაგეგმვისას ჩართოს შემოქმედებითობა, ფანტაზია და მეთოდი თავის ინტერესებსა და გაკვეთილის მიზნებს მოარგოს.

VI. რატომ არის "ხმამაღლა ფიქრის" მეთოდი სასარგებლო?

პირველ რიგში, მეთოდის საშუალებით მოსწავლეები ყალიბდებიან ეფექტურ მკითხველებად; იგი ეხმარება მასწავლებელს ბავშვის აზროვნების განვითარების პროცესის კონტროლში, ხოლო მოსწავლეებს - საკუთარი აზროვნების დინამიკისთვის თვალყურის მიდევნებაში. მეთოდი ბავშვებს აღუძრავს მოტივაციას, იკითხონ უფრო მეტი დააკვირვებით და ყურადღება გაამახვილონ მნიშვნელოვან, თუ, ერთი შეხედვით, უმნიშვნელო დეტალებზე; ასწავლის, როგორ გაარჩიონ მთავარი მეორეხარისხოვანისგან, მიუხედავად ავტორს სათქმელს; ამას გარდა, "ხმამაღლა ფიქრის" მეთოდის ხშირი გამოყენება აუმჯობესებს მოსწავლეების მეტყველებისა და საკუთარი აზრის გადმოცემის უნარს, უყალიბებს მათ თვითშეფასების ჩვევებს.

VII. "ხმამაღლა ფიქრის" მეთოდის გამოცდა



სტატიაზე მუშაობის დროს „ხმამაღლა ფიქრის“ მეთოდი გამოვცადეთ როგორც საჯარო, ისე კერძო სკოლების დაწყებით და საბაზო საფეხურებზე, მე-2, მე-4, მე-7 კლასებში (21-ე საჯარო სკოლა, პედაგოგი: მაია ლორთქიფანიძე, წმ. გიორგის სახელობის საერო სკოლა, პედაგოგი: მაგდა აბესაძე). წინასწარ შევარჩიეთ ერთი ტექსტი ყველა ასაკობრივი ჯგუფისთვის, ჯანი როდარის „ტროლეიბუსი №75“ (ადაპტირებული ვარიანტი), მასწავლებლებს დაწვრილებით გავაცანიეთ მეთოდის ფორმატი და დაგუსახეთ სამოქმედო გეგმა. თავად ვესწრებოდით გაკვეთილებს, თვალყურს ვადევნებდით და ვინიშნავდით რიგ თავისებურებებს, რომლებმაც თავი იჩინა უშუალოდ საგაკვეთილო პროცესის მიმდინარეობისას. გაკვეთილების დასრულების შემდეგ მცირე დისკუსიით მივიღეთ უკუკავშირი როგორც მოსწავლეებისგან (მცირე დისკუსიით), ასევე მასწავლებლებისგან (შემაჯამებელი შეხვედრებით). პედაგოგებს გაუზიარეთ ჩვენი დაკვირვების შედეგები, შევაჯერეთ მოსაზრებები და შევთავაზეთ გარკვეული რეკომენდაციები.

VIII. კვლევის შედეგები და რეკომენდაციები

კვლევამ გვიჩვენა, რომ მეთოდი თანაბრად ეფექტურია ყველა ზემოთ ჩამოთვლილ ასაკობრივ ჯგუფში: მოსწავლეებმა გაიაქტიურეს წინარე ცოდნა, ყველა მათგანი თავისუფლად ჩაერთო მსჯელობის პროცესში, რასაც თავად მეთოდის ფორმატიც გულისხმობს; მოსწავლეები ყურადღებით ისმენდნენ მასწავლებლისა და ერთმანეთის „ფიქრებს“, არგუმენტირებულად ასაბუთებდნენ თავიანთ მოსაზრებებს, გამოსატავდნენ საკუთარ დამოკიდებულებასა და პოზიტიურ ემოციებს.

საგულისხმოა, რომ პირველ ეტაპზეც კი, როდესაც მოსწავლეებისთვის მხოლოდ თეორიულადაა ცნობილი „ხმამაღლა ფიქრის“ მეთოდის რაობა და ჯერ კიდევ არ აქვთ მისი გამოყენების პრაქტიკული გამოცდილება, მათთვის ნაკლებად საინტერესოა მეთოდის პირველი ვარიანტის (მოდელის დემონსტრირება მასწავლებლის მიერ) გამოყენება. ისინი ამჯობინებენ, იყვნენ მასწავლებლის ხმამაღლა ფიქრის პროცესის თანამონაწილეები და თავადაც სცადონ კითხვის სტრატეგიების გამოყენება, გამოთქვან თავიანთი მოსაზრებები, არგუმენტები და ა. შ. ჩვენი აზრით, თუ მასწავლებელი სწორად დაგეგმავს „ხმამაღლა ფიქრის“ მიმდინარეობის მთელ ჯაჭვს, მას თამამად შეუძლია პირდაპირ გადავიდეს მეთოდის გამოყენების მეორე ვარიანტზე და მოსწავლეები ნელ-ნელა თავიდანვე ჩართოს ხმამაღალი ფიქრის პროცესში.

საგანგებოდ უნდა აღინიშნოს, რომ სამივე ასაკობრივი ჯგუფისათვის მიზანმიმართულად შევარჩიეთ ერთი და იგივე ტექსტი, რათა ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით დაგვედგინა, ხმამაღლა ფიქრისას ტექსტის გასააზრებლად რა სიღრმეებს უნდა ჩასწვდომოდა მასწავლებელი. აღმოჩნდა, რომ დაბალი საფეხურის მოსწავლეებისათვის უფრო მნიშვნელოვანი იყო გაუგებარი სიტყვისა ან ფრაზის განმარტება, მათ გაუჭირდათ მწერლის ძირითადი სათქმელის გარკვევა, მთავრის გარჩევა მეორეხარისხოვანისაგან და, პირიქით, მაღალი ასაკობრივი ჯგუფების მოსწავლეებისათვის უინტერესო აღმოჩნდა გარკვეული ლექსიკური ერთეულების მნიშვნელობის დაზუსტება, ისინი უფრო მეტად ორიენტირებულნი იყვნენ ტექსტის დედააზრის ამოცნობაზე, ავტორის სათქმელის მიგნებაზე და სხვა.

შესაბამისად, მასწავლებელმა "ხმამაღლა ფიქრის" მეთოდის განხორციელებამდე გააზრებულად უნდა შეადგინოს სამოქმედო გეგმა, გაითვალისწინოს ასაკობრივი ჯგუფის გონებრივი შესაძლებლობები და ამის მიხედვით შეარჩიოს კითხვის სტრატეგიები. აგრეთვე, მასწავლებელმა დრო ისე უნდა გადაანაწილოს და ისე საინტერესოდ წარმართოს აზროვნების პროცესი, რომ მოსწავლეებისათვის მოსაბეზრებელი არ გახდეს მისი ხმამაღალი ფიქრის მოსმენა.

საბოლოოდ შეიძლება ითქვას, რომ მოსწავლის მიერ გონებაში ტექსტის მნიშვნელობის კონსტრუირება უმეტესწილად დამოკიდებულია მეთოდის დაგეგმვისას მასწავლებლის



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
**Issues of State Language Teaching:
 Problems and Challenges**



მხრიდან თითოეული საფეხურის ასაკობრივი თავისებურებების გათვალისწინებაზე, კითხვის ხერხების სწორად შერჩევასა და მათ დროულად გამოყენებაზე.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- დაწყებითი... 2010 - დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლის მეთოდური გზამკვლევი, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, თბილისი, 2010.
- კითხვის... 2010 - კითხვის ეფექტური მეთოდები, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, თბილისი, 2010.
- ფარი, 2004 - Farr დ. 2004 - Using Think-Alouds to Build Reading Comprehension, Roger Farr and Jenny Conner (2004), <http://www.readingrockets.org/article/102/>
- ტემპლე, 2008 - Charles Temple, Donna Ogle, Alan Crawford, Penny Freppon. All Children Read. Teaching for Literacy in Today`s Diverse Classrooms.. Pearson. 2008.
- ხმამაღლა ფიქრის სტრატეგია - Think Aloud Strategy, <<http://www.teachervision.fen.com/skill-builder/problem-solving/48546>>. html?page=1&detoured=1



ქეთევან გოჩიტაშვილი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, საქართველო

**ინტერკულტურული ასპექტები მეორე ენის სწავლებისას
ბილინგვურ კლასებში**

*„კომუნიკაცია არის კულტურა და კულტურა არის კომუნიკაცია“
ედვარდ ჰოლი*

სამიზნე კულტურის მეორე ენის კონტექსტში სწავლება ბილინგვური განათლების კონცეფციის ერთ-ერთი ქვაკუთხედი. სწორედ კულტურის მიერ არის ნაკარნახევი „კომუნიკაციური წესები“.

კულტურა, როგორც მეხუთე კომპონენტი, გულისხმობს შემსწავლელის უნარს, აღიქვას, გაიგოს და მიიღოს კულტურული სხვაობები. მოყვანილია მაგალითები, თუ როგორ შეიძლება მიიყვანოს წარუმატებელ კომუნიკაციამდე კულტურული ფონის არცოდნამ კომუნიკაციის მონაწილეები.

მოსწავლეებში წარმოიქმნება, თუ რა აქტივობებს შეიძლება მიმართოს მასწავლებელმა ბილინგვურ კლასში, სადაც განსხვავებული კულტურული ბეჭტურადის მქონე მოზარდები სწავლობენ, რომ სტუდენტს სამიზნე კულტურის ათვისებაში დაეხმაროს (ლიტერატურა, „ადამიანი, როგორც რესურსი“, „კულტურული კაფსულები“, ფილმები, ინტერნეტი და ა. შ.). მნიშვნელოვანია, რომ ეს ცოდნა არ დარჩეს განყენებულად და შემსწავლელმა ის პრაქტიკაშიც გამოიყენოს. მაგალითები და რეკომენდაციები ქართული ენის მასალაზე აგებული და პრაქტიკულად დაეხმარება ენის სწავლების პროცესში ჩართულ ადამიანებს – კურიკულუმის შემქმნელებს, სახელმძღვანელოების ავტორებს, ენის მასწავლებლებს.

ნაშრომში ხაზგასმულია, რომ კულტურული კომპეტენციის ზრდა ეხმარება სტუდენტს, აითვისოს ეტიკეტი, ქცევის ნორმები, რომელიც სამიზნე კულტურისათვისაა დამახასიათებელი. ეს მას დაეხმარება მულტიკულტურულ საზოგადოებაში სრულყოფილ და წარმატებულ ინტეგრაციაში.

ენასა და კულტურას შორის არსებული დიალექტიკური კავშირი მეორე ენის მასწავლებლებისა და განათლების სპეციალისტების ყურადღების საგანია. სამიზნე კულტურისა მეორე ენის კონტექსტში შესწავლა ბილინგვური განათლების კონცეფციის ერთ-ერთი ქვაკუთხედი, რადგან საყოველთაოდ ცნობილია, რომ ენა და კულტურა განუყოფელი ნაწილებია, რადგან კულტურა არა მხოლოდ კარნახობს ვინ ვის ესაუბრება, რის შესახებ, როგორ უნდა წარიმართოს კომუნიკაცია, ის, აგრეთვე, ეხმარება განისაზღვროს, როგორ უნდა მოხდეს შეტყობინების დეკოდირება, მნიშვნელობის განსაზღვრა, რომელიც ამ შეტყობინებას აქვს და პირობები და გარემოებები, რომლებშიც სხვადასხვა შეტყობინება შეიძლება გაიგზავნოს ან არ შეიძლება, აღინიშნოს, მოხდეს მისი ინტერპრეტირება. კულტურა კომუნიკაციის საფუძველია (სამოვარი, პორტერი, 1986).

კულტურა ფართო ცნებაა, რომელიც მოიცავს ადამიანის ცხოვრების ყველა ასპექტს, მათ შორის იმას, რის გაკეთებასაც ადამიანები სწავლობენ. ეს არის ყველაფერი, რაც კაცობრიობას შესწავლილი აქვს. კულტურა განსაზღვრავს ჩვენს ფიქრებსა და ქმედებებს და ამას ხშირად “შეცდომის ხელით” აკეთებს.

სპეციალისტები გამოყოფენ კულტურის 2 ტიპს, რომლებიც ენის სწავლების პროცესშიც განსაკუთრებულად ფასეულია: 1. ეს არის კულტურა, რომელიც მოიაზრებს ყველაფერს, რაც ადამიანის ცხოვრებას უკავშირდება, ეს არის რწმენა-წარმოდგენები, ქცევის ნორმები, ღირებულებები და 2. “დიდი/მაღალი” კულტურა, რომელიც ქვეყნის



მუსიკას, ლიტერატურასა და ხელოვნებას მოიაზრებს (აბისამრა). მეორე/უცხო ენის მასწავლებლებისა და კურიკულუმის ავტორებისათვის მნიშვნელოვანია იმის გააზრება, რომ ენისა და ყოველდღიური ცხოვრების ელემენტების ცოდნა აუცილებელი პირობაა “დიდი/მაღალი” კულტურის გასაზრებლად, რადგან ლიტერატურა და, ზოგადად, ხელოვნება, ემყარება და შეიცავს, ერთი მხრივ, უნივერსალურ, ზოგადსაკაცობრიო ცოდნასა და კულტურულ ფასეულობებს, ხოლო, მეორე მხრივ, ეთნიკურ, ლოკალურ ღირებულებებსა და გამოცდილებას. ამდენად, მეორე/უცხო ენის კურსისა და კურიკულუმების ავტორებმა უნდა გაითვალისწინონ, რომ სტუდენტს ბალანსირებულად მიაწოდონ ინფორმაცია ორივე ტიპის (როგორც მაღალი, ისე ყოველდღიური) კულტურის შესახებ და სწორად შერჩეული სასწავლო აქტივობებისა და მასალის მიწოდებით დაეხმარონ მათ, სწორად გაიაზრონ სამიზნე კულტურის ფასეულობები და გაუჩინდეთ შემწყნარებლობის, დაფასების, აღიარების განცდა მათთვის უცხო კულტურისადმი იმ შემთხვევაშიც კი, თუკი ეს უკანასკნელი მისი მშობლიური კულტურისაგან რადიკალურად განსხვავდება.

ენა და კულტურა, როგორც ცნობილია, ურთიერთდაკავშირებული ცნებებია. ენა არის კონკრეტული საზოგადოების კულტურისა და, მეორე მხრივ, უნივერსალური, საყოველთაო კულტურის გამომხატველი. ენის საშუალებით გამოიხატება და ენაშივე “ინახება” მისი მატარებელი კოლექტივის ისტორია, წეს-ჩვეულებები.

საზოგადოდ, თანამედროვე დიდაქტიკებში გაზიარებულია თვალსაზრისი, რომ კულტურის სწავლება ენის სწავლების ორგანული ნაწილია, მაგრამ ნაკლებადაა შესწავლილი, როგორ უნდა ვასწავლოთ ის. ლექსიკისა და გრამატიკისაგან განსხვავებით, ის საკმაოდ ამორფულია.

ზოგადი მონახაზის სახით რომ ვთქვათ, კულტურა, როგორც მუხუთე კომპონენტი, გულისხმობს შემსწავლელის უნარს, აღიქვას, გაიგოს და მიიღოს კულტურული სხვაობები.

კულტურა, როგორც მუხუთე უნარი, გულისხმობს:

უნარს, რომ აღიქვა კულტურული სხვაობები (საქართველოში მოგეთხოვება, რომ დალიო სადღეგრძელოები);

უნარს, რომ მიიღო და აღიარო კულტურული განსხვავებულობანი (ამიერიდან უნდა მახსოვდეს, რომ ქართულ საზოგადოებაში მომიწევს სადღეგრძელოების წარმოთქმა);

უნარს, რომ დააფასო კულტურული განსხვავებანი (სადღეგრძელოები მართლაც საინტერესო ფენომენია!);

ამ მიზნის მისაღწევად მასწავლებელს ევალება, რომ

- დაეხმაროს სტუდენტებს იმ ფაქტის გააზრებაში, რომ ყველა ადამიანი წარმოადგენს მისი კულტურის მიერ შეპირობებულ განსაზღვრულ ქცევას.
- დაეხმაროს სტუდენტებს გაიგონ, რომ ისეთი სოციალური სხვაობები, როგორებიცაა ასაკი, სქესი, სოციალური კლასი და საცხოვრებელი ადგილი გავლენას ახდენს ადამიანის ქცევასა და მეტყველებაზე.
- დაეხმაროს სტუდენტებს, შეძლოს სამიზნე კულტურის მოთხოვნების შესაბამისად მოქცევა.
- დაეხმაროს სტუდენტებს, აიმაღლონ სამიზნე კულტურის სიტყვებისა და ფრაზების კულტურული კონტაქტის ცოდნა.
- სტიმულირება გაუკეთოს სტუდენტის ინტერესს სამიზნე კულტურის მიმართ და მისი მატარებელი ხალხის მიმართ (თანასულასი, 2001).

ბუნებრივია, რომ არც ერთ ენას არ შეუძლია კულტურულ ვაკუუმში არსებობა და არ არსებობს ორი სრულიად იდენტური კულტურა. კულტურათა შორის არსებული სხვაობა ხშირად ხდება ხოლმე მეორე ენის შემსწავლელების ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი



ამოცანაა, თავიდან აიცილონ მოსალოდნელი კულტურული კონფლიქტი (ქანგი, 2006). ენის სოციოკულტურისაგან გათიშვა სრულიად წარმოუდგენელია, რადგან კულტურული ფაქტორები გარდაუვალად აისახება ენაზე. მაგალითად, ქრისტიანულ ქვეყნებში ძალიან ხშირად ისმის გამოთქმები, “ღმერთო ჩემო,” ლიტერატურული ნაწარმოებებში ხშირად გვხვდება ბიბლიური სახე-სიმბოლოებისა და სხვა სახის ელემენტების გამოყენება, რაც შეიძლება გაუგებარი იყოს აღმოსავლელი ადამიანისათვის.

ენის საშუალებით ადამიანი ახორციელებს კულტურულ თვითიდენტიფიკაციას და ინარჩუნებს თავის კულტურულ კუთვნილებას, რადგან ადამიანის აზრები და იდეოლოგია კულტურის მნიშვნელოვანი კომპონენტია, ენა არის შუამავალი რგოლი აზრების გაგრძელებისა. ამავე დროს, როგორც აღვნიშნეთ, არ შეიძლება ენა იზოლირებული იყოს კულტურისაგან. არაერთი შემთხვევაა ცნობილი, როდესაც პიროვნებამ კარგად იცის ენის გრამატიკული სტრუქტურა, აქვს საკმაოდ მდიდარი ლექსიკური მარაგი, იგებს წაკითხულს, მოსმენილს, მაგრამ აქვს კომუნიკაციური პრობლემები.

უცხო ენის შესწავლა გულისხმობს რამდენიმე კომპონენტის ერთდროულად დაუფლებას. ესენია: გრამატიკული სტრუქტურა, კომუნიკაციური კომპეტენციები, ისევე, როგორც სამიზნე კულტურის კომპონენტების ათვისებას.

თუ მოკლედ შევაჯამებთ, კულტურული კომპეტენცია გულისხმობს რომელიმე კულტურის შიგნით არსებული შეთანხმებების, წეს-ჩვეულებების, რწმენა-წარმოდგენებისა და აზროვნების წესის ათვისებას მისი შემსწავლელის მხრიდან. მეორე ენის მასწავლებლების წინაშე ბუნებრივად დგება საკითხი, რომელი მეთოდიკურ-პედაგოგიკური სტრატეგიები და რა შინაარსი უნდა ჩავდოთ ენის სწავლების პროცესში, რომ შემსწავლელმა ენის ფლობის სხვა ასპექტებთან ერთად კულტურული კომპეტენციაც განივითაროს.

ერთ-ერთი კონცეპტუალური შეცდომა, რომელსაც მეორე ენის თეორეტიკოსები კარგა ხნის განმავლობაში უშვებდნენ, ის იყო, რომ ისინი ენას განიხილავდნენ, როგორც კოდს და მისი ათვისებისას (ძირითადად გრამატიკული წესებისა და გარკვეული სოციალური კონტექსტისა, რომელშიც ის არის ჩაშენებული) – ერთი ენა აუცილებლად (თუმცა რთულად) გადადის მეორე ენაში (კრამჩი, 1993).

ენობრივი მონაცემები ძალზე დატვირთულია კულტურული ფონით. (ეროვნული სტანდარტები, 1996) ამის კლასიკურ მაგალითებად შეიძლება განვიხილოთ სკოლა-ინტერნატისა და Boarding school-ის მაგალითი. თუ ამ მნიშვნელობით ეკვივალენტურ ლექსიკურ ერთეულებს ერთმანეთს შევადარებთ, აღმოვაჩინებთ, რომ მათ შორის მნიშვნელოვანი განსხვავება არსებობს. რეალურად, ორივე მათგანი შეიცავს გაგებას “სკოლა, რომელშიც ცხოვრობენ და სწავლობენ.” პოსტსაბჭოთა სივრცეში სკოლა-ინტერნატში სწავლობენ მოზარდები, რომელთა მშობლებს, გარკვეული მიზეზების გამო, სჭირდებათ მატერიალური მხარდაჭერა და ბავშვები სახელმწიფოს (უკანასკნელ წლებში კი ქველმოქმედების) ხარჯზე ცხოვრობენ.

რაც შეეხება ინგლისურ კულტურას, “Boarding School”-ში სწავლის ქირა ძალიან მაღალია და მხოლოდ ძალიან მდიდარი მშობლების შეიძლება შეუძლიათ სწავლა. (Westminster public school, Manchester grammar school, Winchester school).

ინგლისური კულტურის ნაკლებად მცოდნე ადამიანები შეცდომაში შეჰყავდა წარწერას: “For Rent. 30 Pound.” მკითხველი დასახელებულ თანხას აღიქვამდა მთელი თვის საფასურად. სინამდვილეში, თანხა ერთი კვირის გადასახადის ტოლფასი იყო, რაც უკავშირდება ინგლისის ყოფით ისტორიას – ისინი ხელფასს კვირაში ერთხელ იღებდნენ და, შესაბამისად, ბინის ქირასაც ერთხელ იხდიდნენ.



სიტყვები (განსაკუთრებით ფიგურალური მნიშვნელობით გამოყენებული) ძალიან დატვირთულია კულტურული მნიშვნელობით. მაგალითად, “ძროხა” – კულტურათა დიდ ნაწილში მეტაფორულად გამოყენებული უარყოფითი კონოტაციის შემცველია, ხოლო ინდურ კულტურაში ის წმინდა ცხოველია.

უცხო ენის შესწავლა იმპლიციტურად გულისხმობს უცხო კულტურის შესწავლასაც. საკამათო ამ შემთხვევაში შესაძლებელია გახდეს თავისთავად ცნება, თუ რა იგულისხმება კულტურაში და როგორ უნდა მოხდეს მისი შესწავლა მეორე ენის შემსწავლელის მიერ.

არსებობს ერთი თვალსაზრისი, რომლის მიხედვითაც კულტურა, წერის, კითხვის, მოსმენისა და ლაპარაკის ასპექტებისაგან განსხვავებით, დამოუკიდებლად არ ვითარდება, ის ყველა სხვა კომპეტენციის პარალელურად უნდა განუვითარდეს მეორე ენის შემსწავლელს. ენაში (კრამჩი, 1993).

შესასწავლი ენის ავთენტური მასალების მიწოდება სტუდენტს სამიზნე კულტურის გაცნობისა და ათვისების შესაძლებლობას სთავაზობს. წყაროებში შეიძლება განვიხილოთ ფილმები, სატელევიზიო პროგრამები, ტელეშოუები. ეფექტურია ვებსაიტების, ფოტოსურათების, ჟურნალების, გაზეთების, რესტორნის მენიუების, ტურისტული ბროშურებისა და სხვა ნაბეჭდი მასალების შეთავაზება. მასწავლებლის ფუნქციას, სწორად შეარჩიოს მასალა სტუდენტის ენის ცოდნის დონისა და ასაკის გათვალისწინებით. მაგალითად, ენის შესწავლის საწყის ეტაპზე კი შესაძლებელია სტუდენტს მოვასმენინოთ და ვაჩურობინოთ ვიდეოკლიპები შესასწავლ ენაზე და ყურადღება გავამახვილებინოთ ისეთ უმნიშვნელოვანეს კულტურულ ერთეულზე, როგორიცაა, მაგალითად, მისაღება. მასწავლებელმა შეიძლება დეტალურად გადაუთარგმნოს ტექსტი ან მიაწოდოს მათ ცხრილი, დიაგრამა ან გეგმა, რომელიც სტუდენტმა უნდა შეავსოს გადაცემის მოსმენისას ან ვიდეორგოლის ყურებისას. გარკვეული მასალის კლასში მიმოხილვის შემდეგ მასწავლებელს შეუძლია სტუდენტები ჩართოს დისკუსიაში კულტურული ნორმების შესახებ, რომელსაც მოცემული მასალა წარმოაჩენს. ძალიან მნიშვნელოვანია სტუდენტებმა განსაზღვრონ, თუ რა ინფორმაციას იძლევა ესა თუ ის ნორმა კულტურული ღირებულებების შესახებ. სადისკუსიო საკითხები არავერბალური ქცევები (მაგალითად, ფიზიკური მანძილი თანამოსაუბრეებს შორის, ჟესტები, თვალთ კომუნიკაცია, სოციალური როლები, რა ტიპის კომუნიკაციას ამყარებენ სხვადასხვა სოციალური წრის წარმომადგენლები ერთმანეთთან და ა. შ). სტუდენტებს უნდა ვთხოვოთ აღწერონ, რა ტიპის საქციელზე გაამახვილეს ყურადღება, რომელია მათი მშობლიური კულტურისათვის დამახასიათებელი და რომელი უცხო და განსაზღვრონ, რას გამოიყენებენ ეფექტური კომუნიკაციისათვის სამიზნე ჯგუფის წევრთან.

სტატიაში წარმოდგენილი რეკომენდაციების ნაწილი მომზადებულია ელიზაბეტ პეტერსონისა და ბრონვინ კოლტრანის რეკომენდაციების (პეტერსონი, კოლტრანი) მიხედვით, ხოლო ნაწილი ჩვენ მიერაა მომზადებული.

ანდაზები

სტუდენტის მშობლიურ და შესასწავლ ენაში არსებული ანდაზების შედარება, საერთო და განსხვავებულები ერთეულების გამოყოფა და იმის განსაზღვრა, რამდენად უსვამს ხაზს ეს სხვაობები ისტორიულ და კულტურულ ტრადიციებს. (კრასნერი, 1999) გვინდა აღვნიშნოთ, რომ ენის სწავლის პროცესში ანდაზები შეიძლება გამოვიყენოთ როგორც მასალა კულტურული სტერეოტიპებისა და კულტურის შესახებ არასწორი წარმოდგენების შესახებ ანალიზისათვის, მშობლიური და შესასწავლი კულტურისათვის მნიშვნელოვანი ფასეულობების დასადგენად. აქ განსაკუთრებით მიშვნელოვანია ისეთი ანდაზებისა და გამონათქვამების შეთავაზება, რომლებიც შესასწავლი კულტურის მორალურ-ეთიკურ,



რელიგიურ ფასეულობებს წარმოადგენს. გარდა ამისა, ანდაზები, როგორც ენობრივი ფორმულები, კლიშეები, მათ კოგნიტურ ბაზაში რჩება და ენობრივი, კომუნიკაციური დაბრკოლებების გადალახვაშიც ეხმარება სტუდენტს. როგორც ყველა სასწავლო მასალა, ანდაზა მრავალი კუთხით შეიძლება გამოიყენოს მასწავლებელმა.

ფრაზეოლოგიზმები, იდიომატური გამოთქმები

ანდაზების მსგავსად, მეორე ენისა და კულტურის ათვისებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს ფრაზეოლოგიზმებისა და იდიომატური გამოთქმების (ფიცის, წყევლის, ლოცვის, მისაღმებისა და დამშვიდობების ფორმულების, მიმართვის ფორმების ჩათვლით) შესწავლას. სასწავლო მიზნებისათვის განკუთვნილი ტექსტები, როგორც წესი, შეიცავს ფრაზეოლოგიურ გამონათქვამებს. მასწავლებლის როლი იმაში გამოიხატება, რომ სტუდენტს დაეხმაროს საკუთარ ენაში მათი ანალოგიების დაძებნაში, სინონიმებისა და ანტონიმების მოძებნაში, იმის გაცნობიერებაში, თუ რომელ საკომუნიკაციო სიტუაციაში რომელი ერთეულის შერჩევაა საჭირო, რაზე მოქმედებს კულტურული აკრძალვა, ტაბუ.

როგორც წესი, სახელმძღვანელოში შეთავაზებული ფრაზეოლოგიურ-იდიომატური ერთეულები შეზღუდულია, ამიტომ მასწავლებელმა უნდა შეარჩიოს გაკვეთილის საკითხთან დაკავშირებული გამოთქმები. ამ შემთხვევაში, ისევე როგორც ანდაზების შემთხვევაში, არ არის მიზანშეწონილი წინასწარ მიცემული ფრაზეოლოგიზმების ჩამონათვალის მექანიკური დახეპირება. ჯობს, რომ ისინი კონტექსტში შევთავაზოთ ენის შემსწავლელს და მრავალფეროვანი სავარჯიშოების გამოყენებით გავააქტიუროთ.

ანდაზებისა და ფრაზეოლოგიზმების გამოყენება, გარდა ამისა, შეიძლება:

1. მთარგმნელობითი პროცესის განსახორციელებლად – ეს შედარებით იოლი ამოცანაა, მოსწავლეს შეიძლება დაავალოთ პირდაპირი თარგმანი ან ადეკვატის მოძებნა შესაბამის ენაზე. თარგმანის დროს ყურადღება უნდა გამახვილდეს, რომ სტუდენტმა მოახერხოს მიზნის შესაბამისი სტილის მოძებნა, ლექსიკური ერთეულების ზუსტად მორგება ისე, რომ შინაარსი არ შეიცვალოს.
2. გარკვეული სოციალური და პოლიტიკური მოვლენების “რეკონსტრუქციისათვის.” ეს ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი აქტივობაა, რომელიც მასწავლებელმა შეიძლება გამოიყენოს სასწავლო მიზნებისათვის. მაგალითად, “კატა ვერ შესწვდა ძეხვსაო, პარასკევია დღესაო” – შეიცავს შეტყობინებას პარასკევის მარხვაზე. აქ შეიძლება მოკლე კულტუროლოგიური ექსკურსი. “ნუგზარ ერისთვის დროსაო, სისხლის წვიმების დროსაო”, მუხრან ბატონის წყრომითა, ფქვილი ვერ დავდგი გოდრითა” – მოხსენიებული ისტორიული პირებისა და ეპოქების გასაცნობად.
3. კომპარატივისტული მიზნებისათვის.

როლური თამაშები

ბუნებრივია, ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ ენის შემსწავლელმა ზუსტად იცოდეს ქცევისა და მიმართვის ფორმები, რომლებიც მისი შესასწავლი კულტურისათვის მისაღებია. უფრო კონკრეტულად, მან უნდა იცოდეს, როგორ მიმართოს ადამიანებს, როგორ გადაიხადოს მადლობა, მოიხადოს ბოდიში, (მო)ითხოვოს რამე, დაეთანხმოს ან არ დაეთანხმოს თანამოსაუბრეს. როლურ თამაშებში სტუდენტებმა შესაძლოა განასახიერონ კომუნიკაციური მარცხი, რომელიც გამოწვეულია კულტურული განსხვავებულობის გამო. მაგალითად, ვასწავლით ადამიანთა განსხვავებულ ჯგუფებთან მიმართვას, ვაცნობთ, თუ რა სხვაობაა შესასწავლ კულტურასა და მშობლიურ კულტურას შორის, როდესაც ესაღმებთან თავისი ასაკის, ან, ვთქვათ, განსხვავებული ასაკის ადამიანებს.



მაგალითად, როდესაც ქართულის შემსწავლელებს ვასწავლით ნაცვალსახელებსა და ზმნის პირისა და რიცხვის ფორმებს, სასურველია, თუ განუმარტავთ, რომ II პირის ნაცვალსახელისა და ზმნის მრავლობით რიცხვის ფორმა თავაზიანობის მრავლობითს გადმოსცემს (აქ მნიშვნელოვანი განსხვავება იკვეთება ისეთ ენებთან, რომლებსაც ეს კატეგორია არ გაააჩნიათ). აქვე შესაძლებელია ავუხსნათ, რომ ქართულ სინამდვილეში I პირის მრავლობითი რიცხვის გამომხატველი ნაცვალსახელი “ჩვენ” გარკვეულ შემთხვევებში გამოხატავს I პირის მხოლოდ რიცხვს. როლური თამაშების გზით მასწავლებელმა შესაძლებელია გააგებინოს სტუდენტს, რომ ზოგ შემთხვევაში ლინგვისტურად აბსოლუტურად სწორი ფორმა შესაძლებელია კულტურული ნორმების დარღვევა იყოს. ეს განსაკუთრებით თვალში საცემია მო(თხოვნის) დეკლარირებისას. ასე მაგალითად, ენობრივად აბსოლუტურად გამართული წინადადება – “ეი, შენ, მოდი აქ” – სინამდვილეში უპატივცემულობის გამომხატველია და ფორმალურ გარემოში, განსხვავებული სოციალური სტატუსის, უფროსი ასაკის და ა. შ. პიროვნებასთან მისი გამოყენება დაუშვებელია.

კულტურული კაფსულები

მასწავლებელი ავალებს სტუდენტებს, წარმოადგინონ საგნები (ეს შეიძლება იყოს პატარა ფიგურები, სამუშაო იარაღები, საიუველირო ნაწარმი, ხელოვნების ნიმუშები) ან მათი ფოტოები, რომელიც შესასწავლი ენისათვისაა დამახასიათებელი. სტუდენტი პასუხისმგებელია მოაგროვოს ინფორმაცია ამ საგნების შესახებ და წარუდგინოს აუდიტორიას წერილობითი ან ზეპირი პრეზენტაციის გზით. ეს აქტივობა მასწავლებელს შეუძლია გამოიყენოს უფრო დიდი მოცულობის კულტურული, ისტორიული და ლინგვისტური ფაქტორებზე სასაუბროდ, რომლებიც ამ საგნებთანაა დაკავშირებული. მასწავლებელმა თავისი თემის მიხედვით უნდა მისცეს დავალება – ვთქვათ, ოქრომჭედლობასთან დაკავშირებული საკითხები.

- საიუველირო საქმიანობის აღმნიშვნელი ლექსიკის შესწავლისას შეიძლება დაავალდოთ სტუდენტებს, მოიძიონ ინფორმაცია იმ ძვირფასი ქვებისა და ლითონების შესახებ, რომლებიც შესასწავლი ენისა და კულტურის ტერიტორიაზეა გავრცელებული;
- ასეთის არარსებობის შემთხვევაში დაადგინონ, საიდან აწარმოებდნენ იმპორტს და რაზე მიუთითებს ეს (სავაჭრო-ეკონომიკური ტრადიციების არსებობა, გზების, გარკვეული ინფრასტრუქტურის არსებობა და ა. შ.);
- როლიდან იწყება საიველერიო საქმიანობა (ისტორიული ფაქტორები) და რა მიმართულებით განვითარდა ის.

ადამიანი, როგორც “კულტურული რესურსი”

თანამედროვე საზოგადოებები კულტურულად და ეთნიკურად საკმაოდ მრავალფეროვანია. სამიზნე (შესასწავლი) ენისა და კულტურის წარმომადგენლის მიწვევა საკლასო გარემოში ან არასაკლასო აქტივობებში ჩასართავად ძალიან ეფექტურ შედეგს იძლევა როგორც ენობრივი, ისე კულტურული კომპეტენციების ასამაღლებლად. ავთენტური კულტურის წარმომადგენლის მიერ განსაკუთრებით ეფექტურია არაფორმალური გარემოს, მაგალითად, ოჯახური ცხოვრების, შესახებ გამოცდილების გასაზიარებლად, რადგან ფიქსირებული ინფორმაცია შესაძლოა შეცვლილი, ნაწილობრივ ინტერპრეტირებული იყოს. პირველწყაროდან მიღებული ასეთი ინფორმაცია ლინგვისტური თვალსაზრისითაც მნიშვნელოვანია. სტუდენტებს საშუალება ეძლევათ, გაეცნონ საკითხთან დაკავშირებულ ლექსიკურ, ფრაზეოლოგიური ერთეულებს (მათ შორის არასალიტერატუროს), რომლებიც მნიშვნელოვანია წარმატებული კომუნიკაციური ქმედების განსახორციელებლად (ქართულის



მაგალითზე ასეთად გამოდგება, ვთქვათ, სინონიმია პაპა-ბაბუა, ბებია, ბებო – ბაბო; ფრაზეოლოგიური ერთეულები – ოჯახის შენახვა; ოჯახის რჩენა, ოჯახის აწვობა და ა. შ). ანუ იმ ლექსიკურ-ფრაზეოლოგიური ერთეულების შეთავაზება, რომლებიც, დიდი ალბათობით, სასწავლო სახელმძღვანელოებში წარმოდგენილი არ არის.

ეთნოგრაფიული გამოცდილება

სტუდენტებისათვის სამიზნე ენისა და კულტურის შესასწავლად ერთ-ერთ ყველაზე ეფექტური გზაა მათი გაგზავნა ავთენტური კულტურის წარმომადგენელთა საზოგადოებაში “ეთნოგრაფიული ექსპედიციის” მოსაწყობად. შემსწავლელები წინასწარ ადგენენ მათთვის საინტერესო კითხვებს (აქტივობები ეხმარება მათ ენობრივი კომპეტენციის ასამაღლებლად) ხოლო ექსპედიციაში უკვე აკეთებენ ჩანაწერებს. მასწავლებელი აკონტროლებს მთელი პროცესის მიმდინარეობას. ასეთი ღონისძიება მნიშვნელოვანია სხვადასხვა ეთნოგრაფიული ხასიათის რიტუალის, დღესასწაულების და ა. შ. ჩასაწერად, მასწავლებელმა მასალა უნდა გამოიყენოს სასწავლო მიზნებისათვის.

ფილმები და ტელევიზია

ფილმებისა და ტელევიზიის სეგმენტი ადამიანს საშუალებას აძლევს დააკვირდეს საზოგადოების ქცევას, მიღებულ წესებს, რომლებიც, როგორც წესი, ტექსტებში არ აისახება. ფილმებში დაცულია კულტურული წარმოდგენები, შეხედულებები, გრძნობები და მათი როგორც ვერბალური, ისე არავერბალური (სხეულის ენა, ჟესტი, მიმიკა) ფორმები. ის ერთდროულად აკავშირებს სტუდენტს ენობრივ და კულტურულ საკითხებთან (კორდერი, 1968).

ინტერნეტი და სოციალური ქსელები

დღესდღეობით ინტერნეტი და სოციალური ქსელები ითვლება არა მხოლოდ დისტანციური, არამედ ტრადიციული საგანმანათლებლო სისტემის უმნიშვნელოვანეს რესურსად. ავთენტური ინტერნეტგვერდები და სოციალური ქსელები, ერთი მხრივ, სთავაზობს ენის შესწავლით დაინტერესებულ პირებს მრავალფეროვან საგაკვეთილო მასალასა და კურსებს და, მეორე მხრივ, აძლევს საშუალებას, რომ შემსწავლელი თვითონ ჩაერთოს ენობრივი ინტერაქციის, კომუნიკაციის პროცესში. იმიტირებული გაკვეთილებთან და სასწავლო გარემოსთან საგაკვეთილო პროცესში.

ლიტერატურა

ლიტერატურული ტექსტები მიჩნეულია კულტურული ინფორმაციის მნიშვნელოვან წყაროდ და მკითხველში დასამახსოვრებელ ემოციებს იწვევს. სწორად შერჩეული ტექსტი შესაძლოა ძალიან დაეხმაროს სტუდენტს ავთენტური კულტური აღქმასა და შეცნობაში.

ამასთანავე, ლიტერატურული ავთენტური ენის უმნიშვნელოვანესი რესურსია, რომელიც ცალსახად ეხმარება მკითხველს ენობრივი კომპეტენციის ამაღლებაში. კურიკულუმის ავტორებმა და მასწავლებლებმა უნდა განსაზღვრონ, რა შეიძლება კონკრეტულ დონეზე შევთავაზოთ მკითხველს.



დასკვნა

კულტურული კომპონენტის სხვადასხვა გზითა და აქტივობით სწავლება შემსწავლელის მნიშვნელოვან წარმატებას განაპირობებს. მეთოდებისა და ხერხების ცვლა სასწავლო პროცესს უფრო საინტერესოს ხდის.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- აბისამრა - Nada Salem Abisamra, Teaching Culture. Strategies and Technologies. <<http://www.nadasisland.com/culture/>>
- ეროვნული სტანდარტები, 1996 - National Standards in Foreign Language Education Project, standards for foreign language learning in the 21st century. Yonkers, NY: Author.1996, p. 27;
- თანასულასი, 2001 - Dimitrios Thanasoulas; The Importance Of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom; 2001; <http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html>;
- კლასნერი, 1999 - Krasner I, The Role of Culture in Language Teaching. Dialog on Language Instruction, 1999; pp. 13 (1-2), 79-88 .
- კორდერი, 1968 - Corder, S. P. Film and Television in Modern Language Teaching. In Jalling, H. (ed.). Modern Language Teaching. London: Oxford University Press. . 1968., pp. 89-91.
- კრამში, 1993 - Kramsch, C. 1993. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- პეტერსონი, კოლტრანი - Elizabeth Peterson and Bronwyn Coltrane, Culture in Second Language Teaching ; December 200; <<http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>>
- ჯანგი, 2006 - Jinliang Zhang, May 2006, Volume 3, No.5 (Serial No.29) Sino-US English Teaching, ISSN1539-8072, USA 42)
- სამოვარი, პორტერი, ნემი, 1981 - Samovar Larry A., Porter Richard E, & Jain Nemi C; Understanding intercultural communication, Wadsworth Pub. Co. (Belmont, Calif. 1981, p. 5)
- სიკარელი, 1996 - Ciccarelli, A. (1996). Teaching culture through language: Suggestions for the Italian language class. Italica, 73(4), 563-576.



თინათინ კილურაძე

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი,
თბილისი, საქართველო

**ქართულის, როგორც მეორე ენის თანამედროვე
სახელმძღვანელოების მეთოდური ანალიზი**

აბსტრაქტი

სტატიაში განხილულია ქართულის, როგორც მეორე ენის სასწავლო რამდენიმე თანამედროვე სახელმძღვანელო "სტოკჰოლმის კრიტერიუმების კატალოგზე" დაყრდნობით შემდეგი ასპექტების მიხედვით: სახელმძღვანელოს სტრუქტურა, შინაარსი, ლექსიკურ-გრამატიკული მასალის მიწოდების ფორმები, სავარჯიშოთა ტიპები და სახეობები, ვიზუალური მხარე, მასწავლებლის მითითებები. განხილულია ამ სახელმძღვანელოებისთვის დამახასიათებელი ძირითადი საერთო პრობლემები, როგორც არის ტექსტების და დავალებების ტიპების ავთენტურობის საკითხი, ავთენტური აუდიო-ვიდეომასალის პრობლემა, ლექსიკა-გრამატიკული მასალის თანმიმდევრობა, სამეტყველო უნარ-ჩვევების გასაკვირებელი დავალებების პროპორციულად განაწილება, მოსასმენი დავალებები და მათი შესაბამისობა თანამედროვე მეთოდის მოთხოვნებთან.

მოცემული ნაშრომი წარმოადგენს ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლებისთვის შექმნილი ახალი სახელმძღვანელოების მეთოდურ მიმოხილვას.

ახალი თაობის სახელმძღვანელოები ეროვნული სასწავლო გეგმის მიზნების განხორციელებას, კერძოდ, შედეგზე და მოსწავლეზე ორიენტირებული საგაკვეთილო მასალის შექმნის პირველი მცდელობაა, თუმცა ამ კონცეფციის განსახორციელებლად კიდევ ბევრი მუშაობის გაწვევა და ხარვეზების გამოსწორება არის საჭირო.

არსებული ახალი სახელმძღვანელოებიდან განხილულია სახელმძღვანელოების კომპლექტი „თავთავი“ და „შევისწავლოთ ქართული ენა“, რომელთაც თანამედროვე კონცეფცია უდევთ საფუძვლად. განხილვას სახელმძღვანელოთა ანალიზისთვის შემუშავებულ „სტოკჰოლმის კრიტერიუმების სიაზე“ (კრისტი, ნოინერი, 1998, გვ. 107) დაყრდნობით შემდეგი კომპონენტების მიხედვით: სახელმძღვანელოს სტრუქტურა, შინაარსი, ლექსიკურ-გრამატიკული მასალის მიწოდების ფორმები, სავარჯიშოთა ტიპები და სახეობები, ვიზუალური მხარე, მასწავლებლის მითითებები.

ანალიზი ეხება მხოლოდ სახელმძღვანელოებისთვის საერთო ძირითად პრობლემებს და არ წარმოადგენს ცალკეული ასპექტების დეტალურ ანალიზს.

სახელმძღვანელოების სტრუქტურა

უცხოური/მეორე ენის თანამედროვე სახელმძღვანელოები მოსწავლის წიგნის, სამუშაო რვეულის და მასწავლებლის წიგნის გარდა, აუცილებლად შეიცავს ავთენტურ აუდიო (-ვიდეო) მასალებს, რაც შესაბამის ქართულ სახელმძღვანელოებს აკლია ან ახლავს არავთენტური სახელმძღვანელოები. ფაქტობრივად, დიდაქტიზირებული ავთენტური აუდიომასალა მოცემული მომენტისთვის არ არსებობს ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების სფეროში, რაც სწავლა-სწავლების ერთ-ერთ მთავარ პრობლემას წარმოადგენს, რადგან მასწავლებელთა უმრავლესობა თავადაც არაქართულენოვანია. დამატებითი რესურსების ერთ-ერთი კომპონენტი ბუნებრივი სიტუაციების და მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე ადამიანების საუბრების აუდიო- და ვიდეოჩანაწერები უნდა იყოს; მით უმეტეს, რომ მიზნობრივი ჯგუფები ზეპირმეტყველებაზე ორიენტირებულნი არიან თავიანთი აგრარული სოციოკულტურული გარემოდან გამომდინარე (აგრარული მოსახლეობა სამცხე-ჯავახეთში, მარნეულში) და თვალსაჩინოებებით მდიდარი აუდიოვიზუალური მასალის შეტანა ყველაზე ეფექტური გზა იქნება ასეთ მიზნობრივ ჯგუფებში მასალის ათვისების



ხარისხის გაზრდისთვის, რისთვისაც საუკეთესო საშუალებას კომპიუტერული პროგრამები იძლევა, რომლითაც მოსწავლეები ყველა მეტად არიან დაინტერესებულნი.

სახელმძღვანელოს შეიძლება ჰქონდეს ასევე მინი-ლექსიკონი და გრამატიკული დანართი, რაც მოცემულ სახელმძღვანელოთა მხოლოდ ერთ ნაწილში არის წარმოდგენილი ფრაგმენტულად სამუშაო რეჟიმში გრაფის "ჩემი ლექსიკონი" სახით, სადაც მოსწავლემ თვითონ უნდა ჩაწეროს ახალი სიტყვები შესაბამისი თარგმანითურთ (თავთავი II, სამუშაო რეჟიმი, გვ 3, 33).

სახელმძღვანელოს კომპლექტის სხვადასხვა დონის წიგნებს შორის თანმიმდევრულობის პრინციპი ნაკლებად არის გატარებული, რის გამოც ის უნარ-ჩვევები, რომელსაც ერთი დონის სახელმძღვანელოში ითვისებს მოსწავლე, აღარ მეორდება სხვა დონის სახელმძღვანელოში და მოსწავლე მიღებულ ცოდნას და უნარებს ვეღარ იყენებს.

სახელმძღვანელოების შინაარსი

თემატიკის არჩევანი თითქმის ყველა ახალი სახელმძღვანელოს უმეტეს ნაწილში შეესაბამება თანამედროვე მოთხოვნებს, მაგრამ შემოთავაზებული ტექსტები და მოცემული საკომუნიკაციო სიტუაციები, ხშირ შემთხვევაში, არააფუნტურია; ისინი საკმაოდ მშრალი, აკადემიური სახით არის გადმოცემული, რეალობას დაშორებულია და ნაკლებად ესადაგება სამიზნე ჯგუფის ინტერესებს, მათ ყოველდღიურობას. მაგ. დაბადების დღის თემაში ცენტრალური ადგილი უჭირავს სასმელ-საჭმლის ლექსიკურ ველს, ხოლო საჩუქრების საერთოდ უგულვებელყოფილია ("თავთავი" 1, 2005, გვ. 48-51, "შევისწავლოთ ქართული ენა", 2008, გვ.65-67), მაშინ, როცა მოსწავლეებისთვის დაბადების დღის თემაში ბევრად უფრო საინტერესო სწორედ საჩუქრების თემაა. ასევე, თემაში "სტუმრად დედაქალაქში" ("თავთავი" 1, 2005, გვ. 40) პირველი ტექსტი ნათესავების ლექსიკური ველის გარშემოა აგებული, ხოლო რეალურ დედაქალაქზე მხოლოდ ფრაგმენტულად არის საუბარი მთელ ამ მონაკვეთში, თუ არ ჩავთვლით სხვადასხვა შენობების მდებარეობის განსაზღვრას, რაც ნებისმიერ სხვა ქალაქშიც შეიძლება ასე იყოს.

მოცემულ სახელმძღვანელოებში ძირითადად წარმოდგენილია სტანდარტული ენა ავტორების მიერ შედგენილი გაბმული ტექსტების და დიალოგების სახით. თუმცა, გვხვდება საკმაოდ ბევრი დიალოგი და ყოველდღიურ თემატიკასთან დაკავშირებული გაბმული ტექსტი, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ სახელმძღვანელოების მიზანია, რეალური ენის პრაგმატულ ათვისებაზე გაკეთდეს აქცენტი. მაგრამ მიზნის მიღწევას აფერხებს ის ფაქტი, რომ მოსწავლის წიგნში მოცემული ტექსტების აბსოლუტური უმრავლესობა სინთეზური სახისაა, ხელოვნურია, სტანდარტული ენით არის დაწერილი და ბუნებრივ სამეტყველო ენას დაშორებულია. ტექსტებისა და დიალოგების უმრავლესობა ხელოვნურად არის აგებული გრამატიკული მასალის ირგვლივ და არ გამოიყენება მიზნობრივი ჯგუფის თაობის მეტყველებაში.

ავთენტურობის მხრივ, გამონაკლისია მხოლოდ რამდენიმე ტექსტი. შესაბამისად, საჭიროა გამახვილდეს ყურადღება სხვადასხვა სამეტყველო რეგისტრის გამოყენებაზე (როგორც სალიტერატურო ენა, ასევე პრესის ენა, ყოველდღიური სასაუბრო ენა, ნაწილობრივ ჟარგონის ელემენტები, მოზარდების ენა). ტექსტების ტიპების გამრავალფეროვნება აუცილებელია სხვადასხვა რეგისტრის ენის გაცნობისთვის, რათა ბუნებრივ გარემოში მოსწავლეებს შეეძლოთ თვითონაც შესაბამისი რეგისტრის განსხვავება და გამოყენება (ოფიციალური და არაოფიციალური ენა, სტანდარტული და სასაუბრო ენა, პრესის ენა).

ქვეყანათმცოდნეობის ნაწილი რიგ სახელმძღვანელოებში ძალიან მცირე დოზით ან განკერძოებულად არის მოცემული. აქაც, ისევე როგორც ვიზუალურ მხარეში (ფოტოები, რუკები, მისთ.) უფრო მეტი ავთენტურობა არის სასურველი. ზოგ შემთხვევაში ფაქტობრივი შეცდომებიც კი შეინიშნება (მაგ. მეტრო ბათუმში ("თავთავი" 2, 2006, გვ. 28, სპორტის სასახლემდე 6 ნომერი ტროლეიბუსით მგზავრობა, "თავთავი" 1, 2005, გვ. 46).

სახელმძღვანელოებში მოცემული ლექსიკური მასალა



სახელმძღვანელოში ახალი ლექსიკის ნაწილი წარმოდგენილია ვიზუალიზაციის გზით, დანარჩენი პირდაპირ ტექსტებშია მოცემული. ვიზუალიზაციის სახით წარმოდგენილ ახალ ლექსიკას ხშირ შემთხვევაში ემოციური ფონი აკლია. მოცემული ვიზუალური მასალა ხშირად აბსტრაქტულ ნახატებს წარმოადგენს და ხელოვნური ხასიათისაა (მაგ. "თავთავი" 1, 2005, გვ.32, "თავთავი" 2, 2006, გვ. 3, „თავთავი“ 3, 2007, გვ.3; "შევისწავლოთ ქართული ენა", 2008, გვ. 52). სასურველია მოსწავლეების რეალობაში არსებული ფოტოების შეტანა, მაგ. მსგავსი კალმის, ჩანთის, მერხის თუ სხვა ნივთის გამოსახულების, როგორც გავრცელებულია საქართველოში, - ეს ასპექტი აძლიერებს ემოციურ პლანს და ხელს უწყობს ლექსიკის უკეთ ათვისებას. გარდა ამისა, ვიზუალიზებულ ლექსიკურ ველებში, რომლებიც, წესით, ახალი მასალის/ტექსტის გაგების გაიოლებისთვის უნდა იყოს გამიზნული და მეტწილად საკვანძო/აქტიურ სიტყვათა მარაგს უნდა მოიცავდეს, მოცემულია ისეთი სიტყვებიც, რომლებიც საერთოდ არ გვხვდება ტექსტებში და აქტიურ სიტყვათა მარაგშიც არ გადადის, შესაბამისად, მოსწავლეები მათ რეალურად არ იყენებენ. მაგალითად, ტრანსპორტის თემის პირველ გვერდზე ვიზუალიზებულ ლექსიკაში წარმოდგენილია ტერმინები "საჰაერო, სახმელეთო და საზღვაო ტრანსპორტი" („თავთავი“ 2, 2006, გვ.13), რომლებიც საერთოდ არ გვხვდება მოცემულ ტექსტებში. მასწავლებლის წიგნიდან გამომდინარეობს, რომ ლექსიკის ათვისებისთვის მთარგმნელობითი მეთოდიც გამოიყენება ("უკიდურეს შემთხვევაში"), არც სიტყვების ჩამონათვალი და არც მინი-ლექსიკონი არ ფიგურირებს და უცნობ სიტყვათა ჩამონათვალი მოსწავლემ თვითონ უნდა გააკეთოს. რაც შეეხება ახალი სიტყვების გამეორებას, სიტყვების ნაწილი მეორდება მომდევნო გაკვეთილებშიც, მაგრამ არათანმიმდევრულად. ნაწილი საერთოდ არ მეორდება და დავიწყებას ეძლევა, მიუხედავად იმისა, რომ ზოგჯერ ამისთვის შესაფერისი თემატიკა არის მოცემული. ციკლური გამეორების პრინციპი ფაქტობრივად არ არის დაცული ან ძალიან სუსტად არის გატარებული.

მოსწავლეთა გამოკითხვის შედეგად დადგინდა, რომ ნაკლებად არსებობს შინაარსობრივი ბმა "თავთავის" წიგნების სხვადასხვა ნაწილებს შორის, რაც, ერთი მხრივ, ადრეულ ნაწილში მიღებული ცოდნის გამეორების საშუალებას არ იძლევა, ხოლო, მეორე მხრივ, მოსწავლეებისათვის ართულებს ახალი მასალის შესწავლას. დონეებს შორის კოჰერენტულობის პრობლემა ნაკლებად ეხება სახელმძღვანელოს "ვისწავლოთ ქართული ენა", მაგრამ ლექსიკის კონტექსტურად მიწოდების საჭიროება აქაც არის: მართალია, ლექსიკური ერთეულები ვიზუალიზებულია, მაგრამ ხშირ შემთხვევაში საჭიროებს ბმას ცენტრალურ ტექსტთან.

სახელმძღვანელოებში მოცემული გრამატიკული მასალა

მისასალმებელია, რომ განსახილველ სახელმძღვანელოებში გრამატიკული წესები არ არის სიტყვიერად მოცემული და გრამატიკული ტერმინოლოგიით ნაკლებად არის გადატვირთული (მეტ-ნაკლები განსხვავებების სხვადასხვა დონეებს შორის). სახელმძღვანელოში გრამატიკული მასალა სისტემურად არის წარმოდგენილი გრამატიკის ჩარჩოებში (მაგ. „თავთავი“ 1, 2005, გვ. 17, „თავთავი“ 2, 2006, გვ. 37, „თავთავი“ 3, 2007, გვ. 49), უმეტესად ზმნის ფორმების უღლების პარადიგმის სახით, მიუხედავად იმისა, რეალურად საჭიროა თუ არა ეს მოცემულ მომენტში. რაც შეეხება გრამატიკული ჩარჩოების სტრუქტურას, ჩარჩოები არაპროპორციულადაა აგებული. რიგ შემთხვევებში გრამატიკის ყუთი გადატვირთულია სხვადასხვა ინფორმაციით მაშინ, როცა ზოგიერთ ჩარჩოში მხოლოდ ერთი ზმნის პარადიგმა არის მოცემული. სახელმძღვანელოში გრამატიკული წესები არ არის იმგვარად წარმოდგენილი, რომ მოსწავლეს გაუადვილდეს გრამატიკული წესის თავად დადგენა/ადმოჩენა (რაც წარმოადგენს საკომუნიკაციო მიდგომის ერთ-ერთ ძირითად პრინციპს, ბაუმი, ქრისტე, კრუმი, 2003, გვ. 231). ამ პრინციპის გამოყენების ნიმუში მხოლოდ რამდენიმე შემთხვევაში გვხვდება. მიუხედავად იმისა, რომ წესები არავერბალური, სქემატური სახითაა წარმოდგენილი, ისინი თავისი ფუნქციით, მაინც დედუქციურ-თეორიული ხასიათისაა, ვიდრე ინდუქციურ-ემპირიული. ხშირია ზმნის უღლების პარადიგმები, რაც დახეპირებით ათვისებისკენ უბიძგებს მოსწავლეს და მასწავლებელს.

მიუხედავად იმისა, რომ გავლილი გრამატიკული მასალა მეორდება სახელმძღვანელოს მომდევნო ნაწილებში, ამას უფრო განვლილის გახსენების და განმტკიცების ფუნქცია



აკეს, ვიდრე ციკლური განმეორების, სადაც განვლილი მარტივი მასალის ნიადაგზე უფრო რთული, ზედნაშენი სტრუქტურების შემოტანა ხდება.

სავარჯიშოთა ტიპები და სახეობები

„თავთავის“ კომპლექტის სხვადასხვა დონის სახელმძღვანელოებში სხვადასხვა პრინციპით არის განაწილებული სავარჯიშოები, რაც კომპერენტულობის პრინციპს ეწინააღმდეგება და სირთულეებს უქმნის მოსწავლეებს ათვისებული უნარების გამოყენების მხრივ. კერძოდ, სახელმძღვანელოს დონის მატებასთან ერთად იკლებს სავარჯიშოების რაოდენობა მოსწავლის წიგნებში. თუ პირველი დონის მოსწავლის წიგნში სავარჯიშოები უხვადაა წარმოდგენილი, მეორე დონის მოსწავლის წიგნში სავარჯიშოებს ცოტა ადგილი უკავია. მესამე „თავთავში“ კი აბსოლუტურად ყველა სავარჯიშო მოცემულია მხოლოდ სამუშაო რვეულში.

სახელმძღვანელოში მოცემული სავარჯიშოების მითითებები ხშირ შემთხვევაში დასაკონკრეტებელი და დასაზუსტებელია. მაგალითად პირველი დონის „თავთავში“ მოცემულ ერთ-ერთ მითითებაში („თავთავი“ 2, მოსწ. წიგნი, გვ. 51) „შეადგინე მსგავსი მისალოცი ბარათი“ - დასაკონკრეტებელია მონაცემები: ვის, საიდან, მისთ. გარდა ამისა, მითითებებში გამოყენებულია გრამატიკული ტერმინები და ლექსიკა, რომლებიც საერთოდ არ არის ნახსენები მოსწავლის წიგნში, მოსწავლე ამ მითითებებს ვერ გაიგებს და დავალებას დამოუკიდებლად ვერ გააკეთებს. მაგალითად, ტერმინი ნაცვალსახელი მოსწავლის წიგნში არ არის წარმოდგენილი, ამიტომ მოცემულ სავარჯიშოში ნიმუშის მიხედვით უნდა მივახვედროთ მოსწავლეს, რა სიტყვის ჩასმა ევალება („თავთავი“ 1, სამუშაო რვეული გვ. 9, № 21). დავალებების საკმაოდ დიდ ნაწილს აკლია ასეთი ნიმუშები, რის გამოც ხშირ შემთხვევაში მოსწავლეთათვის გაუგებარია სამუშაო რვეულში მოცემული დავალებების პირობები და სასურველია პირობების გამარტივება. ოთხი სამეტყველო უნარ-ჩვევის (მოსმენა, კითხვა, მეტყველება, წერა) გასავითარებელი სავარჯიშოები ერთმანეთის მიმართ არაპროპორციულად არის წარმოდგენილი. მოსასმენი დავალებები ფაქტობრივად არ არის: მოსმენა გაიგივებულია კითხვასთან, რადგანაც „მოსასმენი“ დავალება დაბეჭდილი ტექსტის სახით არის წარმოდგენილი ყველა აღნიშნულ სახელმძღვანელოში და ან მასწავლებელმა უნდა წაიკითხოს ისინი („თავთავი“, სამივე დონე) ან დისკზე არის ჩაწერილი („ვისწავლოთ ქართული ენა“), რაც ეწინააღმდეგება მოსასმენი დავალების ფორმატს. მოსასმენი დავალების ტექსტი მართლაც აუდიო-ფორმით უნდა იყოს მოცემული. თუ იგივე ტექსტი ნაბეჭდი სახითაც გვაქვს იმავე დავალებაში, ის მოსასმენ ტექსტად/ დავალებად ვერ ჩაითვლება, რადგან მოსმენის უნარ-ჩვევას ვერ ავითარებს პარალელურ რეჟიმში წაკითხული, ან თუნდაც მასწავლებლის მიერ წაკითხური ტექსტი, მით უმეტეს, თუ მასწავლებელი არაქართულენოვანია. თანაც, ავთენტურ ჩანაწერებს ახლავს ბევრი დამატებითი ელემენტი (კერძოდ, ინტონაცია, მოსაუბრეთა განწყობა, სიტუაციური ხმაური და მისთ.), რომელიც მოსმენისას შინაარსის გაგებას აიოლებს და რომელსაც მასწავლებლის მიერ რეპროდუცირებული ტექსტი და დიალოგი ვერ შეავსებს.

სახელმძღვანელოში მოცემული საკითხავი დავალებები კითხვის უნარის განვითარებას ნაკლებად უწყობს ხელს, რადგან ტექსტების ბოლოს მოცემული შინაარსთან დაკავშირებული შეკითხვები მხოლოდ წაკითხულის შინაარსის გაგების შემოწმებას ემსახურება და არა კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარებას. ამისთვის საჭიროა გლობალური, სელექციური და დეტალური კითხვის უნარ-ჩვევის გასავითარებელი სავარჯიშოების გაკეთება და კითხვის სტრატეგიების სწავლება). დასახვეწია ენის დამოუკიდებლად გამოყენების უნარი არის შესაბამისად ათვისების ბოლო ფაზაში განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს ბუნებრივი სიტუაციების სიმულაციაზე დამყარებული დავალებების შედგენას.

კარგია, რომ მოსწავლის წიგნში არის მეტყველების გასავითარებელი სავარჯიშოები კლასელებთან ინტერვიუების, ერთმანეთის დახასიათების, თამაშების და წყვილებში მუშაობის სახით. თუმცა სახელმძღვანელოში მოცემული სიტუაციები ბუნებრივი გარემოს სიმულაციას მოკლებულია. წერითი დავალებები ერთნაირად არ არის წარმოდგენილი მოსწავლისა წიგნსა და დავალებების რვეულში მოსწავლის წიგნში წერით დავალებებს



მცირე ადგილი უჭირავს, ისინი მთელ თემაში შეიძლება ერთხელ ან ორჯერ შეგვხვდეს თამაშისთვის განკუთვნილი გრაფის სახით, სამაგიეროდ, მოსწავლის რვეულშია დიდი რაოდენობით. შინაარსობრივად დავალებები მკაცრად შემოფარგლულია მოცემული მასალით; თავისუფალი წერა, იმპროვიზირება ნაკლებად არის გათვალისწინებული. ძირითადად საკითხავი მასალის ნაწილშია დავალებები და შეკითხვები, რომლებიც საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, ისაუბრონ და თავიანთი აზრი გამოთქვან ამა თუ იმ მოვლენის თუ თემის შესახებ შესასწავლ ენაზე.

სამუშაო რვეულის დავალებები ზედმიწევნით ზუსტად მიჰყვება მოსწავლის წიგნის თემატიკას და გრამატიკას. თუმცა ეს არ ეხება ყველა დონის სახელმძღვანელოს. ასევე შეიძლება სამუშაო რვეულის ვიზუალური მხარის გამრავალფეროვნებაც რეალური ფოტოსურათებით, ჟურნალ-გაზეთებიდან ამონარიდებით, სხვ.

მესამე დონის თავთავში შემოქმედებით სავარჯიშოებსაც ვხვდებით, მაგ. სარეკლამო ბუკლეტის შედგენა („თავთავი“ III, სამუშაო რვეული, 2007, გვ. 61). აქვე აღსანიშნავია, რომ ავთენტური მასალაც არის გამოყენებული ვებგვერდზე მუშაობის სახით.

დავალებების უმრავლესობა მკაცრად მიჰყვება პროგრამას, აგებულია მოცემული მასალის გამეორებაზე და ნაკლებად აძლევს მოსწავლეს ვარიაციის თუ დამოუკიდებელი მუშაობის უნარის განვითარების საშუალებას. დიალოგების ათვისებაში როგორც აუდიო-ლინგვური მეთოდის ელემენტები - Pattern Drill - ნიმუშების გამეორება (ბაუმი, ქრისტი, კრუმი, 2003, გვ. 229) შეინიშნება: ხშირია მოისმინე და გაიმეორე ტიპის სავარჯიშოები; მოისმინე და წაიკითხე ტიპის დავალებები, ასევე გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის გამოყენების ელემენტები, მაგ. „სიტყვების გამოყენებით შეადგინე წინადადებები“ - ტიპის დავალებები.

მასალის გამეორებას კი არასისტემური ხასიათი აქვს და დავალებები არ არის აგებული ისე, რომ თემის ბოლოს თემატიკის ლექსიკა და გრამატიკული მასალა იყოს ბევრჯერ, სხვადასხვა რაკურსით დამუშავებული და, შესაბამისად კარგად ათვისებული დახეპირების გარეშეც.

სახელმძღვანელოს კომპლექტ „თავთავში“ გვხვდება აგრეთვე ტექნიკური სახის უზუსტობები; კერძოდ, მოსწავლის წიგნში მითითებულია ხოლმე სავარჯიშო, რომელიც მოსწავლემ უნდა შეასრულოს, თუმცა სამუშაო რვეულში შესაბამისი სავარჯიშო გამოტოვებულია.

ვიზუალური მხარე

ძველი სახელმძღვანელოებისგან განსხვავებით, ახალი სახელმძღვანელოები მაღალ პოლიგრაფიულ დონეზე არის შესრულებული და მათში მრავლად არის მოცემული ილუსტრაციები, რაც ვიზუალურად მიმზიდველს ხდის სახელმძღვანელოებს მოსწავლეებისთვის

კარგია, რომ ყოველ თემას განსხვავებული ფერის ჩარჩო აქვს გვერდის კიდეების გასწვრივ; ერთი მხრივ, თითოეული თემა ვიზუალურადაც იძენს ერთიანობას, მეორე მხრივ, გამოკვეთილია ეტაპობრივობა, რაც მნიშვნელოვანი ფსიქოლოგიური მომენტია მოსწავლეში წინსვლის შეგრძნების ხაზგასმისთვის და მონოტონურობის თავიდან აცილებისთვის.

ილუსტრაციების შემოტანა თავისთავად ძალიან კარგია, მაგრამ მოცემული სახით ისინი უმეტეს შემთხვევაში ემოციურ ფონს ვერ ქმნიან, რადგან სანიმუშო საგნების გამოსახულებებს წარმოადგენენ და არა მოსწავლეების რეალობის ასახვას. მაგალითად, მოსწავლე თუ ნახავს ისეთ ან იმის მსგავსს ჩანთას, ფანქარს ან კლასს, როგორც მას თვითონ აქვს, უფრო დაინტერესდება, ვიდრე უკონტექსტო ნახატებით; უცხოური ბუტერბროდის გამოსახულებას ისევ ქართული რეალობის გამოსახვა სჯობს. ეს მოსწავლეებისთვის უფრო ბუნებრივი და ახლობელი იქნება და სოციოკულტურულადაც რეალურ ინფორმაციას მივაწვდით მიზნობრივ ჯგუფს.

მასწავლებლის მითითებები



მასწავლებლის მითითებები სშირ შემთხვევაში დასაზუსტებელი და დასაკონკრეტებელია. მოსწავლის წიგნში მოცემულ ტექსტზე მუშაობისას უმჯობესია, კითხვები იქვე იყოს, რათა მკითხველს თვალწინ ჰქონდეს ისინი ტექსტის კითხვისას, -ამით გაადვილდება კონკრეტული ინფორმაციის გამიზნულად პოვნის პროცესი.

მასწავლებლის წიგნში მოცემულია დამატებითი მითითებები, მაგრამ მათი ადგილი უპირველეს ყოვლისა მოსწავლის წიგნშია. მასწავლებლის წიგნი მხოლოდ დახმარებას უნდა სთავაზობდეს და არა სავალდებულო პროგრამას: როდური თამაშები მოსწავლის წიგნშივე უნდა იყოს მოცემული დავალების სახით, რათა მასწავლებელს ესმოდეს, რომ ეს აუცილებელი დავალებაა და არა მის ენთუზიაზმზე დამოკიდებული დამატებითი სავარჯიშო.

„თავთავეის“ ერთ-ერთი დონის მასწავლებლის წიგნში მოცემულია ხუთი სანიმუშო გაკვეთილის მონახაზი, შეფასების სისტემა და კრიტერიუმები, მეთოდური მინიშნებები სხვადასხვა საკითხზე. მასწავლებელთა არსებული კონტინგენტიდან გამომდინარე, სასურველია რამდენიმე სანიმუშო გაკვეთილის მსვლელობის უფრო დეტალურად აღწერა ყველა შემადგენელი ელემენტის და თითოეული მონაკვეთის სასწავლო მიზნის ფორმულირებით ყველა დონის სახელმძღვანელოში.

გამოყენებული ლიტერატურა:

ბაუში, ქრისტი, კრუმი, 2003 - Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). (2003). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A.Francke Verlag

კასტი, ნოინერი, 1998 - Bernd Kast, Gerhard Neuner. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken (saxelmZRvaneloebis analizis, Sefasebis da daxvewisTvis). Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Berlin: Langenscheidt. 1998.

ოძელი, 2006 - მარია ოძელი, ქართული ენის ფლობის დონეების აღწერილობა. თბილისი - ქართული ენის ეს სტანდარტი მრავალენოვანი ევროპის ენობრივ სტანდარტს ეყრდნობა.

შავერდაშვილი, 2000 - Ekaterine Shaverdashvili, Deutsch als Fremdsprache. Zur Grundlegung eines Curriculums für den Deutschunterricht in Georgien. Rahmenbedingungen, historische Entwicklung und gegenwärtige Tendenzen. germanuli, rogorc ucxo ena. saqarTveloSi germanuli enis gakveTilis kurikulumis SeqmnisTvis. winapirobebi, istoriuli ganviTareba da Tanamedrove tendenciebi. Münster: Lit Verlag

სახელმძღვანელოს კომპლექტი ”თავთავეი“ I, II, III დონეები. 2005-07, თბილისი: საქართველოს მაცნე

ქიტოშვილი, თ., ლობჯანიძე, ი. 2008-09 – თ. ქიტოშვილი, ი. ლობჯანიძე, ”შვეისწავლოთ ქართული ენა“. თბილისი: ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობა, 2008-09.



ნათია ნაცვლიშვილი

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების
ეროვნული ცენტრი; თბილისი, საქართველო

პაატა პაპავა

„ქემონიკსი“; თბილისი, საქართველო

დავუმბაროთ მეორე ენის მოსწავლეებს საინფორმაციო ტექსტის გაბეგაში

აბსტრაქტი

სტატიის ძირითადი მიზანია ყურადღების გამახვილება საინფორმაციო ტექსტზე მუშაობის აქტუალობაზე, სპეციფიკასა და ინსტრუმენტებზე ბილინგვურ სკოლაში. შევეხებით და განვიხილავთ ისეთ საკითხებს, როგორცაა: საინფორმაციო ტექსტისა და მასზე მუშაობის მნიშვნელობა დღეს; რით განსხვავდება საინფორმაციო ტექსტი სხვა ტიპის ტექსტებისგან, რა სპეციფიკა აქვს საინფორმაციო ტექსტს და რა ართულებს მის გაგებას? რის გაკეთება შეუძლია მასწავლებელს და სკოლას?

საინფორმაციო ტექსტისა და მასზე მუშაობის მნიშვნელობა დღეს

თანამედროვე სამყაროში, ეგრეთ წოდებულ ტექნოლოგიურ ეპოქაში, არსებობს აზრი, რომ თითქოსდა წიგნმა დაკარგა აქტუალობა, რომ გაჩნდა სხვა, უფრო კომფორტული ალტერნატივები როგორც ინფორმაციის მიღების, ასევე პიროვნების განვითარებისათვის. თუმცა, რეალურად, დღევანდელ ეპოქაში, პირიქით, გაიზარდა ტექსტის მნიშვნელობა, ტექსტთან ურთიერთობაც უფრო ხშირად და განსხვავებული მასშტაბებით გვიწევს. დღეს ჩვენ ვართ როგორც ბეჭდური, ასევე ელექტრონული წიგნების მკითხველები. ათასგვარი დაშიფრული ინფორმაციისა და პრაქტიკული ინსტრუქციის ამოკითხვა ჩვენი ყოველდღიური ცხოვრების ნაწილია.

კითხვისა და წერის უნარების განვითარებაში სკოლა და მასწავლებელი სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვან როლს ასრულებს. მასწავლებელმა უნდა აღჭურვოს მოსწავლე იმ უნარებით, რომელიც 21-ე საუკუნის ადამიანს სჭირდება წარმატების მისაღწევად.

როდესაც კითხვის უნარების მნიშვნელობაზე ვსაუბრობთ, აუცილებლად უნდა აღინიშნოს, რომ ამ მნიშვნელობას ზრდის საინფორმაციო ტექსტი. შეიძლება ითქვას, რომ დღეს საინფორმაციო ტექსტი მოიცავს ყველაფერს, რაც ყოველდღიურ ცხოვრებასა და საქმიანობაში საორიენტაციოდ გვჭირდება. ამიტომ არის აქტუალური მოსწავლეთა აღჭურვა იმ უნარებით, რომლებიც საინფორმაციო ტექსტის (ამო)კითხვისთვის მოამზადებს მათ.

ზემოთ ნახსენები ფუნქციიდან გამომდინარე, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია საინფორმაციო ტექსტის წაკითხვის უნარების ფლობა იმ ადამიანებისათვის, რომელთაც მეორე ენის საშუალებით უწევთ ყოველდღიურ ცხოვრებაში ორიენტირება, სხვადასხვა სასწავლო და საქმიანი ამოცანების შესრულება.

სკოლასა და ოჯახში მეორე ენის მოსწავლეს მრავალი განსხვავებული ტიპის, შინაარსისა და სირთულის ტექსტის წაკითხვა უწევს. ბილინგვურ სკოლებში წლიდან წლამდე მატულობს ქართულ ენაზე წასაკითხი ტექსტების რაოდენობა და მოცულობა. სხვადასხვა საგნობრივ ჯგუფში მოსწავლეები სწორედ ამ ტექსტებიდან იღებენ ინფორმაციას, ეუფლებიან ახალ ცნებებს/ტერმინებს და ერთმანეთს უკავშირებენ ფაქტებს თუ მოსახრებებს.

თუ ტექსტის ტიპებს დავაკვირდებით, ადვილად აღმოვაჩენთ, რომ მოსწავლეების მიერ წასაკითხი ტექსტების საკმაოდ ნაწილი საინფორმაციო ხასიათისაა, ანუ ფაქტებისა და მოვლენების, ასევე, მათ შორის მიმართებების აღწერას, ჩამოთვლას, გაშიფვრას



გვთავაზობს. ასეთ ტექსტებზე აგებული ყველა საგნის სახელმძღვანელო და სასწავლო მასალა ლიტერატურის საგნობრივი შინაარსით გათვალისწინებული მხატვრული ტექსტების გარდა.

რით განსხვავდება საინფორმაციო ტექსტი სხვა ტიპის ტექსტებისგან, რა სპეციფიკა აქვს საინფორმაციო ტექსტს და რა ართულებს მის გაგებას?

საინფორმაციო ტექსტის გაგება ადვილი არ არის. მიუხედავად იმისა, რომ სასწავლო პროცესში მოსწავლეები თავდაპირველად სწორედ საინფორმაციო ტექსტებს კითხულობენ და ქმნიან, კვლევა ცხადყოფს, რომ მთელ მსოფლიოში მოსწავლეებს უფრო უჭირთ საინფორმაციო ტექსტთან მუშაობა, ვიდრე მხატვრულთან. ეს შემთხვევითი მოვლენა არ არის. საინფორმაციო ტექსტს აქვს კონკრეტული მახასიათებლები, რომლებიც ართულებს მის გაგებას და უარყოფითად მოქმედებს მკითხველის მოტივაციაზე.

ამ მხრივ, მეორე ენის მოსწავლე კიდევ უფრო რთული ამოცანის წინაშე დგება. საინფორმაციო ტექსტის ენობრივ და სტრუქტურულ ფაქტორებს მჭირი ლექსიკური მარაგი ემატება. საინფორმაციო ტექსტთან მუშაობის გართულების განმაპირობებელ ფაქტორებს შორის ყველაზე გადამწყვეტია: კითხვადობა, ლექსიკური მარაგი, არსებული (წინარე) ცოდნა, ცნებები და ტერმინები, სინტაქსი.

კითხვადობის დაბალი დონე

ერთ-ერთი უპირველესი და თვალშისაცემი ფაქტორი ტექსტის კითხვადობას უკავშირდება. როცა მეორე ენის მოსწავლეს მცირეშრიფტიანი, შეცდომებითა და შეუსაბამო ელემენტებით გადატვირთული ტექსტის წაკითხვა უწევს, გაგება-გააზრება აშკარა ბარიერებს აწყდება.

უცნობი სიტყვები

უცნობი სიტყვების სიმრავლე გაგება-გააზრების ერთ-ერთი არსებითი ბარიერია. ქვემოთ მოცემულია მაგალითი, რომელიც ცხადყოფს, რომ თვისობრივად მარტივი მითითებაც კი შეიძლება მოსწავლისთვის გაუგებრად იყოს გადმოცემული უცნობი სიტყვების გამოყენების გამო:

დახაზეთ ვენის დიაგრამა და შეადარეთ ერთმანეთს ნაწარმოების პროტაგონისტი და მისი მეგობარი.

არსებული ცოდნის სიმწირე

ტექსტის გაგება რთულდება, როცა მოსწავლეს საკმარისი ცოდნა არ გააჩნია მოცემული ტექსტის შინაარსის გასაგებად. მაგალითად, თუ მოსწავლეს არ აქვს საბაზისო ცოდნა გენეტიკაში, სავარაუდოდ ცნებების განმარტება დიდ დახმარებას ვერ გაუწევს ქვემოთ მოცემული ტექსტის გაგებაში.

დეზოქსირიბონუკლეინის მჟავა (დნმ) არის ბიოპოლიმერი, რომლის მონომერები ნუკლეოტიდებია. დნმ ცოცხალი ორგანიზმის გენეტიკური მასალის, ქრომოსომების ძირითადი შემადგენელი ნაწილია. დნმ-ის ფუნქცია უჯრედში ინფორმაციის შენახვა და შთამომავლობით გადაცემაა.

დნმ-ის მონომერი, ნუკლეოტიდი, შეიცავს საქარიდ დეზოქსირიბოზას, ფოსფორმჟავას ნაშთს და ერთ-ერთ აზოტოვან ფუძეს ოთხი შესაძლოდან: ადენინი (A), გუანინი (G), ციტოზინი (C), თიმინი (T). (წყარო: ვიკიპედია)

რთული ცნებები/ტერმინები

ძნელად გასაგები ცნებები/ტერმინები საგრძნობლად ართულებს ტექსტის გაგებას. ამ ფაქტის საილუსტრაციოდ ისევ ზემოთ მოცემული მაგალითი გამოდგება.



როული სინტაქსი

ზოგადად, გრძელი, შედგენილი წინადადებები უფრო ძნელად გასაგებია, ვიდრე მოკლე, მარტივი წინადადებები. რამდენიმესაფეხურიანი როული ქვეწყობილი წინადადება რამდენიმე დამოკიდებული წინადადებით, ბუნებრივია, ზრდის ტექსტის სირთულის ხარისხს.

მაგალითად:

პროზელიტიზმი არის საკუთარ სარწმუნოებაზე სხვების მოქცევის მისწრაფება, რომელიც შეიძლება მოიცავდეს პიროვნების რელიგიურ რწმენაში ჩარევის ნებისმიერ, პირდაპირ თუ არაპირდაპირ მცდელობას, რაც მიზნად ისახავს ამ რწმენის დაკნინებას ნებისმიერი სახის ცდუნების ან მორალური თუ მატერიალური დახმარების მეშვეობით, ცრუ საშუალებებით ან შესაბამისი პირის გამოუცდევლობის, ნდობის საჭიროების, დაბალი ინტელექტის ან გულუბრვეილობის გამოყენებით.

მოცემული მაგალითი წარმოადგენს ერთ წინადადებას, რომლის აღქმაც, როული კონსტრუქციის გამო, მოსწავლეს ნამდვილად გაუჭირდება. ხოლო, იმავე წინადადების რამდენიმე წინადადებად დაშლის შემთხვევაში, გაგების პრობლემა მოიხსნება.

როგორ დავეხმაროთ მოსწავლეებს სახელმძღვანელოს ტექსტების გაგებაში?

პირველ რიგში, გამოვეყნოთ გაკვეთილებსა და ოჯახში გამოყენებული საინფორმაციო ტექსტების ორი ძირითადი კატეგორია:

1. სახელმძღვანელოში მოცემული ტექსტები, დავალებები და ტესტები;
2. მასწავლებლის მიერ მომზადებული ტექსტები, დავალებები და ტესტები.

უმრავლესობა ამ მასალისა, ცხადია, სახელმძღვანელოებიდან მოდის. ასევე, დღითიდღე მატულობს ინტერნეტსივრცეში ხელმისაწვდომი მასალის რაოდენობა. თუ ტექსტები მეტად რთულად გეჩვენებათ და თქვენი მოსწავლეების უმრავლესობისათვის ფრუსტრაციული დონისაა, რაღაც უნდა მოიმოქმედოთ. შესაძლებელია, საერთოდ უარი თქვათ ტექსტის გამოყენებაზე. მეორე მხრივ, შესაძლებელია ტექსტის ადაპტირება.

არსებობს ტექსტის სირთულის სამი დონე. მოცემული მოსწავლისთვის მოცემული ტექსტი შეიძლება იყოს:

1. ფრუსტრაციული დონის (მოსწავლე დამოუკიდებლად ვერ შეძლებს ტექსტის წაკითხვას და გაგებას. დამხმარე საშუალებების უზრუნველყოფის შემთხვევაშიც კი, ასეთ ტექსტთან ურთიერთქმედება მოსწავლეში იწვევს ნეგატიურ ემოციებს და მოტივაციის დაცემას.)
2. სასწავლო დონის (ეს არის საშუალო, ზომიერი სირთულის დონე. ადეკვატური დახმარების უზრუნველყოფის შემთხვევაში მოსწავლე შეძლებს ტექსტის წაკითხვას და გაგებას.)
3. დამოუკიდებელი წაკითხვის დონის (მოსწავლე დამოუკიდებლად შეძლებს ტექსტის წაკითხვას და გაგებას. ამ შემთხვევაში წაკითხვის ამოცანა იმდენად მარტივია, რომ შეიძლება დაწიოს კითხვის მოტივაცია.)

მნიშვნელოვანია, რომ კლასში სამუშაოდ მასწავლებლისა და მოსწავლეებისათვის ხელმისაწვდომი იყოს დიდი რაოდენობით მრავალფეროვანი დამოუკიდებელი და სასწავლო სირთულის დონის ტექსტები.

თუ მასწავლებელი ტექსტის გამოყენებას გადაწყვეტს, სასურველია გამოიყენოს კარგად აპრობირებული სტრატეგიები, რომლებიც ნამდვილად უწყობს ხელს ტექსტის გაგება-გააზრებას. მათ შორისაა: „სემანტიკური რუკა“, „ცნების კატეგორიები“, „SQ3R“, „ვიცი-მაინტერესებს“ და სხვ. ამ სტრატეგიების ყველაზე მნიშვნელოვანი მახასიათებლებია:

- მოსწავლეს ესმის, თუ რა მიზნით კითხულობს ტექსტს, ასევე, რა უნდა გააკეთოს წაკითხვის შემდგომ. როცა მოსწავლე მკაფიოდ აცნობიერებს წაკითხვის მიზანს, იმ ინფორმაციაზე ფოკუსირებული, რომლის გამოყენებაც შემდგომში მოუწევს.
- ააქტიურებს წინარე ცოდნას, რაც მეტად მნიშვნელოვანია ტექსტის (განსაკუთრებით, ვრცელი ტექსტის) წაკითხვისას.



- საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, რომ წინასწარ გაეცნონ წასაკითხი ტექსტის თემას და ისაუბრონ ამ თემაზე შინ, მშობლიურ ენაზე.
- საშუალებას აძლევს მოსწავლეს, გამოთქვას ვარაუდები თემასთან დაკავშირებით.
- საშუალებას აძლევს მოსწავლეს, უპასუხოს შეკითხვებს, რომლებზე პასუხსაც ტექსტთან მუშაობის პროცესში გასცემენ.
- გაეცნონ საკვანძო ლექსიკურ ერთეულებს, რომლებსაც ტექსტში შეხვდებიან.
- შეახსენებს მოსწავლეს, რამდენად მნიშვნელოვანია ქვესათაურებზე, დიაგრამებზე, ილუსტრაციებზე ყურადღების გამახვილება.
- სთავაზობს მოსწავლეს, მონიშნოს ესა თუ ის გაუგებარი მონაკვეთი, რომელზეც მოგვიანებით იმუშავენ.

მნიშვნელოვანია, რომ თანდათანობით მოსწავლეებმა დამოუკიდებლად შეძლონ დასახელებული სტრატეგიების გამოყენება სხვადასხვა ტექსტთან და სხვადასხვა კონტექსტში.

სწავლების რამდენიმე ეფექტური მეთოდი

იმ პრობლემებთან გასამკლავებლად, რომელთა შესახებაც ზევით ვისაუბრეთ, მასწავლებლებს ვთავაზობთ რამდენიმე ეფექტურ მეთოდს, რომელთა დახმარებითაც მასწავლებელი დაეხმარება მოსწავლეებს, განსაკუთრებით, მეორე ენის შემსწავლელებს საინფორმაციო ტექსტის გაგებაში.

ჩვენ მიერ შერჩეული მეთოდებია:

- **სემანტიკური / გონებრივი რუკა**
- **ცნების კატეგორიები**
- **სიტყვათა კლასიფიკაცია**
- **SQ3R**

ქვემოთ წარმოგიდგენთ რამდენიმე კონკრეტულ სტრატეგიას, რომლებიც ეხმარება მოსწავლეებს საინფორმაციო ტექსტებთან მუშაობაში.

სემანტიკური / გონებრივი რუკა

სემანტიკური რუკის შექმნა ეხმარება მოსწავლეებს ცალკეული სიტყვის მნიშვნელობის გაგებაში, ლექსიკური მარაგის გამდიდრებაში, კითხვისა და წერის უნარების დაუფლებაში. ამ სტრატეგიით მუშაობის დროს მოსწავლეები ახალ სიტყვებსა და ტერმინებს უკვე არსებულ ცოდნას და სიტყვებს უკავშირებენ. სემანტიკური რუკის გამოყენების ნაბიჯებია:

1. კონკრეტული სიტყვის შერჩევა;
2. შერჩეული სიტყვის თვალსაჩინოდ დაწერა (დაფაზე ჯგუფური მუშაობისთვის ან ფურცელზე ინდივიდუალური მუშაობისთვის);
3. მოსწავლეების მიერ რაც შეიძლება მეტი ისეთი სიტყვის მოფიქრება, დასახელება და ჩამოწერა, რომელიც დაწერილ სიტყვას უკავშირდება;
4. შერჩეული სიტყვების კატეგორიებში/სიტყვათა ჯგუფებში განაწილება;
5. კატეგორიებისათვის (სიტყვათა ჯგუფებისათვის) სახელების მოფიქრება;
6. რუკის შექმნა კატეგორიებისა და სიტყვათა ჩამონათვალის გამოყენებით;
7. დისკუსიის წარმართვა სიტყვების მნიშვნელობებსა და მათ შორის კავშირების შესახებ, სიტყვების გამოყენების შესახებ; შეჯამება.



ცნების კატეგორიები

მეთოდის/სტრატეგიის მოკლე აღწერა: „ცნების კატეგორიები“ არის ლექსიკური მარაგისა და გაგება-გააზრების სტრატეგია, რომელიც გამოიყენება ახალ თემაზე წასაკითხ ტექსტში არსებულ სიტყვებზე/ცნებებზე/ტერმინებზე სამუშაოდ. მასწავლებელი აწვდის მოსწავლეებს წასაკითხ ტექსტში შემავალი სიტყვების ჩამონათვალს. მოსწავლეები განიხილავენ თითოეული სიტყვის მნიშვნელობას და შესაბამის კატეგორიაში ათავსებენ მას. კატეგორიები შეიძლება მასწავლებელმა ან მოსწავლეებმა განსაზღვრონ.

მეთოდის გამოყენება შესაძლებელია როგორც ტექსტის წაკითხვამდე, ისე წაკითხვის შემდგომ ფაზებზე. როცა მეთოდი წაკითხვამდე გამოიყენება, მასწავლებელი ადგენს, თუ რა იციან მოსწავლეებმა ასათვისებელი თემის გარშემო. წაკითხვის შემდეგ მასწავლებელი აფასებს, თუ რამდენად გაიგეს და გააცნობიერეს მოსწავლეებმა ტექსტის შინაარსი და ახალი ცნებები/ტერმინები.

რისთვის ვიყენებთ ცნების კატეგორიებს?

- მოსწავლეები ეცნობიან ახალ სიტყვებს/ცნებებს/ტერმინებს, რომლებსაც შეიცავს წასაკითხი ტექსტი;
- მოსწავლეები ავლენენ, თუ რა იციან უკვე შესასწავლი საკითხის გარშემო;
- მოსწავლეებს უზრუნველყოფს ვარაუდები და ინტერესი წასაკითხი ტექსტის მიმართ.

მეთოდის/სტრატეგიის წარმართვა

1. მასწავლებელი შეარჩევს 10-15 სიტყვას/ცნებას წასაკითხი ტექსტიდან და ჩამოწერს მათ დაფაზე. მცირე ჯგუფებში მუშაობისას შესაძლებელია სპეციალური ბარათების დამზადება და ჯგუფებისათვის დარიგება.
2. მოსწავლეები დაფიქრდებიან და საუბრობენ მოცემული სიტყვების/ცნებების მნიშვნელობაზე.
3. მასწავლებელი გააცნობს მოსწავლეებს ცნების კატეგორიებს (ჩამოწერს მათ დაფაზე). შემდეგ სთხოვს მოსწავლეებს, რომ თითოეული სიტყვა შეიყვანონ ერთ-ერთ კატეგორიაში.
4. მასწავლებელი წარმართავს შემაჯამებელ დისკუსიას (ან თვითონვე საუბრობს) იმის შესახებ, თუ რატომ მოხვდა ესა თუ ის სიტყვა შერჩეულ კატეგორიაში. სასურველია, მოსწავლეებს მიეცეთ საშუალება, გადაიტანონ სიტყვები ერთი კატეგორიიდან მეორეში.

მაგალითი:

მცენარეები (ბუნებისმეტყველება)

1. მასწავლებელი წარუდგენს მოსწავლეებს წინასწარ შერჩეულ სიტყვებს, მაგ.: ყვავილი, ფოთოლი, წყალი, ბაღი, თესლი, ტყე, ჰაერი, ხე, სინათლე, ნიადაგი, ფესვი, ღერო.
2. სთხოვს მოსწავლეებს, რომ შეიტანონ თითოეული სიტყვა ქვემოთ მოცემულ კატეგორიებში, ან დააჯგუფონ ბარათები და შემდეგ დაასათაურონ კატეგორია.
 - მცენარის ტიპები
 - მცენარის ნაწილები
 - სად იზრდება მცენარეები?
 - რა სჭირდებათ მცენარეებს ზრდისათვის?



სიტყვათა კლასიფიკაცია

მეთოდი, „სიტყვათა კლასიფიკაცია“ საშუალებას აძლევს მასწავლებელს, ხელი შეუწყოს მოსწავლეების კარგ მკითხველად ჩამოყალიბების პროცესს. მეთოდი მულტიდისციპლინური ხასიათისაა. მისი გამოყენება პრაქტიკულად ყველა საგნის სწავლებისას არის შესაძლებელი, ვინაიდან მოსწავლეებს სხვადასხვა საგანში განსხვავებული ტიპის ტექსტებზე უწევთ მუშაობა.

ნებისმიერი ხასიათის ტექსტის გაგება-გააზრების მნიშვნელოვანი სეგმენტი ლექსიკური მარაგია. მეთოდი „სიტყვათა კლასიფიკაცია“ სწორედ ლექსიკური მარაგის გამომუშავებაზე, კოგნიტური და ლინგვისტური უნარების განვითარებაზეა ორიენტირებული. სიტყვის ტექსტის მთლიან კონტექსტთან მიმართების შედეგად, მოსწავლეები მკაფიოდ იაზრებენ ტექსტის ფორმის, შინაარსის, კომპოზიციური ქარგისა და ლექსიკურ-გამომსახველობითი საშუალებების მნიშვნელობას.

მეთოდის მიზანია, მოსწავლეებმა შეძლონ ტექსტის გააზრებულად კითხვა, არსებითი და მეორეხარისხოვანი ინფორმაციის გამოჯენა, ინტერპრეტაცია, რანჟირება და ლექსიკური მარაგის გამდიდრება. მეთოდზე მუშაობა იწყება ტექსტის შერჩევით. სანამ მეთოდის განხორციელება დაიწყება, მოსწავლეებს პედაგოგის მიერ შერჩეული ტექსტი ბოლომდე უნდა ჰქონდეთ წაკითხული. ტექსტი განსაკუთრებული სიფრთხილით უნდა შეარჩიოს მასწავლებელმა. იგი აუცილებელია, იყოს სასწავლო მიზნის ავთენტური, აქტუალური, სრულად ითვალისწინებდეს მოსწავლეთა წინარე ცოდნას და იყოს ლექსიკურად და შინაარსობრივად მორგებული მოსწავლეთა ასაკსა და ინტერესებს.

მეთოდი განსაკუთრებულად ეფექტურია აღწერით და საინფორმაციო ტექსტთან მუშაობის პროცესში. ამგვარი ტიპის ტექსტები, ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, ჯერ კიდევ დაწყებითი საფეხურის საგნობრივ პროგრამებში სავალდებულო მახასიათებლადაა განსაზღვრული.

„სიტყვათა კლასიფიკაციის“ მეთოდით მუშაობისას, მოსწავლეებს საშუალება ეძლევათ, თავისუფლად დააფიქსირონ თავიანთი აზრი და გამოხატონ თავიანთი შეხედულებები. ეს მეტად მნიშვნელოვანია მეორე ენის მოსწავლისათვის.

მეთოდის გამოყენება სასწავლო პროცესში

მეთოდი გამოიყენება სხვადასხვა საგანში როგორც დაწყებით, ასევე საბაზო და საშუალო საფეხურზე. მეთოდის შინაარსი შემდეგში მდგომარეობს: მას შემდეგ, რაც წაიკითხავენ მასწავლებლის მიერ შერჩეულ ტექსტს, დროდადრო თითო სიტყვის დამატებით, მოსწავლეები ადგენენ იმ სიტყვების სიას, რომლებიც წაკითხულ ტექსტთან ასოცირდება და კლასიფიცირებულია სახასიათო თვისებების მიხედვით.

მოსწავლეთა მცირე ჯგუფები სავარჯიშოს მეშვეობით შეგროვებულ სიტყვებს სულ მცირე, ოთხ კატეგორიად ანაწილებენ. საბოლოოდ, ისინი ერთმანეთს უზიარებენ თავიანთ ნამუშევარს საპრეზენტაციო პლაკატების მეშვეობით, რომლებსაც შემდეგ ეტაპზე მთელი ჯგუფი განიხილავს. ისინი გრაფიკულად გამოსახავენ, აჯგუფებენ, იერარქიულად, მნიშვნელობის და სხვა საკითხების მიხედვით ანაწილებენ სიტყვებს. ამ გზით მოსწავლეები აანალიზებენ მოცემულ ტექსტს, ტექსტიდან ირჩევენ და აჯგუფებენ სიტყვებს, ხსნიან რის მიხედვით და რატომ დააჯგუფეს სიტყვები ამ ფორმით, აფასებენ თავიანთ და სხვების მიერ შერჩეულ კლასიფიკაციის სისტემებს.

მეთოდის მსვლელობა

მეთოდის „სიტყვათა კლასიფიკაცია“ უშუალო განხორციელებამდე, სასურველი იქნება, მასწავლებელმა სთხოვოს მოსწავლეებს, განმარტონ, როგორ ესმით სიტყვა კლასიფიკაცია. მოსწავლეები მსჯელობენ, ხოლო მასწავლებელი დაფაზე ინიშნავს მათ მიერ მოწოდებულ ვარიანტებს. 2-3 წუთიანი მუშაობის შემდეგ, მასწავლებელი მიაწვდის ერთ-ერთ მოსწავლეს უცხო სიტყვათა ლექსიკონს და სთხოვს წაიკითხოს ამ სიტყვის განმარტება. გაკვეთილის



შემდეგ ფაზაზე მასწავლებელი სიტყვათა კლასიფიკაციის მეთოდის ინსტრუქციას განუმარტავს მოსწავლეებს.

ამის შემდეგ, იწყება მეთოდის განხორციელების პირველი ეტაპი, რომელიც მოიცავს სიტყვების სიის შედგენას.

- დაფის თავში, დიდი ზომის ფორმატის ქაღალდზე მასწავლებელი წერს წაკითხული ტექსტის სათაურს.

- უხსნის კლასს, რომ უნდა შეადგინონ სია სიტყვებისა, რომლებიც ასოცირდება მათ მიერ წაკითხულ ტექსტთან.

- როცა მასწავლებელი დარწმუნდება, რომ ყველა მოსწავლემ კარგად გაიგო დავალების ინსტრუქცია, მოსწავლეები იწყებენ სიტყვათა სიის შედგენას. ისინი დაფაზე მიმაგრებულ ფორმატის ქაღალდზე (ან დაფაზევე) თვითონ გამოდიან და წერენ, ან კარნახობენ და მასწავლებელი თავად ჩამოწერს სიტყვებს. ასე შედგება მთელი კლასის სიტყვების სია. სასურველია, მუშაობის პროცესში ფორმატის ქაღალდზე ჩამოწერილი სიტყვები მოსწავლეებმა თავიანთ რვეულებშიც ჩაინიშნონ.

მეთოდის ეს ეტაპი გრძელდება მანამ, სანამ თითოეული მოსწავლე არ მიიღებს მონაწილეობას სიის შედგენაში ერთი სიტყვით მაინც. აქტივობა გრძელდება მანამ, სანამ სია 30-40 სიტყვას არ მიაღწევს. საშუალოდ, ამისთვის საჭიროა 10-15 წუთი.

მეთოდის განხორციელების შემდეგ ეტაპზე მუშაობა გრძელდება მცირე ჯგუფებში. მასწავლებელი თავად გადაანაწილებს მოსწავლეებს ჯგუფებში შემთხვევითი შერცევის წესით. მოსწავლეები ფიქრობენ კლასიფიკაციის რაიმე სისტემაზე, სადაც ყველა მოცემული სიტყვა გადაანაწილება. სისტემა უნდა მოიცავდეს სულ მცირე ხუთ კატეგორიას და თითო კატეგორია კი - სულ მცირე, ოთხ სიტყვას მოცემული სიიდან. მოსწავლეებს შეუძლიათ ერთი სიტყვა რამდენიმე კატეგორიაში მოაქციონ და, ასევე, წიგნიდან დაამატონ სიტყვები. მეთოდის განხორციელების შემდეგ ეტაპზე, მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები ასრულებენ სიტყვათა კატეგორიებზე მუშაობას და ყველა სიტყვას გადაანაწილებენ მათ მიერ შერჩეულ კატეგორიებში, ჯგუფები იწყებენ ჯგუფური პოსტერის მომზადებას, რათა წარუდგინონ შემუშავებული სისტემა კლასის დანარჩენ ნაწილს. ამისთვის მათ ურიგდებათ მარკერები, საპრეზენტაციო პლაკატები, დიდი ფორმატის ქაღალდები.

აღსანიშნავია, რომ მეთოდით გათვალისწინებული საპრეზენტაციო პლაკატის მომზადება მხოლოდ ვიზუალურ ეფექტზე გათვლილი აქტივობა არ არის. მას საკმაოდ მნიშვნელოვანი სასწავლო-შემეცნებითი ფუნქცია აკისრია და კარგად ავითარებს ტექსტის ვიზუალიზაციის, სივრცითი, თანამშრომლობითი, საპრეზენტაციო აქტივობისთვის საჭირო უნარებს. მოსწავლეები დაახლოებით 20-25 წუთის განმავლობაში მუშაობენ თავიანთ პოსტერებზე და გეგმავენ პრეზენტაციას. თუ რომელიმე ჯგუფი ადრე დაასრულებს მუშაობას, მასწავლებელი სთხოვს, ისევ მიუბრუნდნენ ტექსტს, ან ლექსიკონში მოძებნონ შედარებით რთული სიტყვების განმარტებები.

მას შემდეგ, რაც ჯგუფები დაასრულებენ საპრეზენტაციო პლაკატებზე მუშაობას, თითოეული ჯგუფი წარმოადგენს თავის პოსტერს, სადაც ასახულია მათ მიერ შემუშავებული კლასიფიკაციის სისტემა.

დასკვნის სახით უნდა აღინიშნოს, რომ მეთოდი „სიტყვათა კლასიფიკაცია“ სწორედ ლექსიკური მარაგის გამომუშავებაზე, კოგნიტური და ლინგვისტური უნარების განვითარებაზეა ორიენტირებული. სიტყვების მთლიან კონტექსტთან მიმართების შედეგად, მოსწავლეები მკაფიოდ იაზრებენ ტექსტის ფორმის, შინაარსის, კომპოზიციური ქარგისა და ლექსიკურ-გამომსახველობითი საშუალებების მნიშვნელობას.

SQ3R

მეთოდის/სტრატეგიის მოკლე აღწერა: სტრატეგიის აბრევიატურა ხუთ სიტყვას მოიცავს: Survey - გადახედე, Question - დასვი შეკითხვები, Read - წაკითხე, Recite - გადმოეცი, Review - განიხილე. ეს ტექსტის გაგების ერთ-ერთი ყველაზე ცნობილი და ეფექტური სტრატეგიაა. კითხვის დაწყებამდე მოსწავლეები უსმენენ მასწავლებლის მოკლე



ლექციას. შემდეგ მოსწავლეები კითხულობენ ამავე თემაზე ტექსტს ან მის ერთ მონაკვეთს. კითხვის დასრულების შემდეგ მოსწავლეები მთელ კლასში ან მცირე ჯგუფებში მართავენ დისკუსიას მოცემულ საკითხზე. დისკუსია მოიცავს შედარებას ლექციის შინაარსსა და წაკითხული ტექსტის შინაარსს შორის. ეს არის აქტიური სწავლის სტრატეგია, რომელიც ერთ თემაზე განსხვავებული ინფორმაციის დაგროვებისა და განსხვავებული შეხედულებების (ავტორი, მასწავლებელი, მოსწავლეები) გამოხატვის პროცესში რთავს მოსწავლეებს.

მეთოდის/სტრატეგიის დანიშნულება

- ეხმარება მოსწავლეებს საინფორმაციო ტექსტის გააზრებაში;
- ქმნის საბაზისო ცოდნას ტექსტის წაკითხვამდე;
- საშუალებას აძლევს პრობლემურ მკითხველებს, ჩაერთონ დისკუსიაში.

რომელ ფაზაზე ვიყენებთ სტრატეგიას?

- ტექსტის წაკითხვამდე
- კითხვის პროცესში
- წაკითხვის შემდეგ

მეთოდის/სტრატეგიის წარმართვა

წაკითხვამდე მოსწავლე გადახედავს ტექსტს:

- ა. სათაურს და ქვესათაურებს
- ბ. სურათის მინაწერებს, ცხრილებს, გრაფიკებს და რუკებს
- გ. წინასწარ მოცემულ ტერმინებს
- დ. შესავალ და დასკვნით აბზაცებს
- ე. შეჯამებას

გადახედვის დროს მოსწავლე აყალიბებს შეკითხვებს:

- გადააკეთებს სათაურს და ქვესათაურებს შეკითხვებად
- კითხულობს შეკითხვებს ტექსტის დასაწყისში ან ბოლოში
- საკუთარ თავს უსვამს შეკითხვას: „რა ვიცი უკვე ამ საკითხის შესახებ?“

კითხვის პროცესში მოსწავლე:

- ა. მოიძიებს პასუხებს თავდაპირველად დასმულ შეკითხვებზე
- ბ. პასუხობს ქვეთავის თავში ან ბოლოში დასმულ შეკითხვებს
- გ. ხელახლა კითხულობს სურათებზე მინაწერებს, ცხრილებს, გრაფიკებს და ა. შ.
- დ. ყურადღებას ამახვილებს ხაზგასმულ, დახრილ და „გაბოლდებულ“ სიტყვებსა და ფრაზებზე.
- ე. შეანელებს კითხვას რთულ მონაკვეთებთან.
- ვ. ჩერდება და ხელახლა კითხულობს იმ მონაკვეთებს, რომლებიც გაუგებარია.
- ზ. კითხულობს მხოლოდ თითო მონაკვეთს და გადმოსცემს მის შინაარსს.

ტექსტის წაკითხვის შემდეგ მოსწავლე:

- ა. ზეპირად შეაჯამებს წაკითხულს საკუთარი სიტყვებით
- ბ. წერს წაკითხული ინფორმაციის მოკლე ვარიანტს საკუთარი სიტყვებით
- გ. მარკერით მონიშნავს ტექსტის ყველაზე მნიშვნელოვან მონაკვეთებს.

სტატიის ბოლოს ჩამოვთვლით იმ ძირითად საორიენტაციო ამოცანებს, რომლებზე ფოკუსირებაც საგრძნობლად დააჩქარებს მოსწავლეებს შორის საინფორმაციო ტექსტების კითხვის უნარების განვითარებას და აკადემიური წარმატებების მიღწევას ყველა საგანში.



რის გაკეთება შეუძლია განათლების სისტემას და სკოლას?

- საინფორმაციო ტექსტის კითხვისა და წერის უნარების შეტანა ეროვნული სასწავლო გეგმის მისაღწევ შედეგებში დაწესებითი საფეხურის დაბალ კლასებში;
- სკოლების უზრუნველყოფა მრავალფეროვანი თემატიკისა და მზარდი სირთულის საინფორმაციო ტექსტებით (როგორც ნაბეჭდი, ისე ელექტრონული);
- მასწავლებლების უზრუნველყოფა სასწავლო სტრატეგიებით ტრენინგისა და სპეციალური ლიტერატურის მიწოდების გზით.

რის გაკეთება შეუძლია მასწავლებელს?

- საინფორმაციო ტექსტთან მუშაობის ყველაზე ეფექტური სტრატეგიების მოსინჯვა;
- საინფორმაციო ტექსტის ძირითადი მახასიათებლების გაცნობიერება;
- პროფესიული განვითარება;
- სტრატეგიების დემონსტრირება და სწავლება;
- უკუკავშირი და შეფასება.

გამოყენებული ლიტერატურა:

ბესელია, პაპავა, 2011 - ნ. ბესელია, პ. პაპავა. წიგნიერება დაწესებით კლასებში. მეთოდური სახელმძღვანელო მასწავლებლებისათვის. ნორვეგიის ლტოლვილთა საბჭო. 2011

კითხვის ეფექტური მეთოდები, 2010 - კითხვის ეფექტური მეთოდები. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი. 2010.

მასწავლებელი, 2010 - ჟურნალი „მასწავლებელი“ №3 (9), 2010.

ჯულიანი, ბერნისი, 1981 - Cullinan E. Bernice. Literature and the Child. HBJ. 1981

Helping ESL students understand written texts. A guide to learning English.
<http://esl.fis.edu/teachers/support/commun.htm>

Just Read Now! SQ3R <http://www.justreadnow.com/strategies/sq3r.htm>

Reading Methods: SQ3R. Academic Resource Center. <http://www.arc.sbc.edu/sq3r.html>

Semantic Mapping. http://literacy.kent.edu/eureka/strategies/semantic_mapping.pdf



ნაირა ბეპიევი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, საქართველო

შედარებითი გრამატიკა ბილინგვური სწავლების დისკურსში (ქართული და ოსური ენების მაგალითზე)

აბსტრაქტი

ოსური ენა ინდოევროპულ ენათა ოჯახს განეკუთვნება კერძოდ, ირანულ ჯგუფს, ქართული ენა კი – კავკასიურს. ბილინგვური სწავლების დროს აუცილებლად გასათვალისწინებელია ამ ორი ენის სტრუქტურული და ენობრივი თავისებურებები. აუცილებელია ფონეტიკური, მორფოლოგიური და სინტაქსური ნიუანსების წარმოჩენა, მათი გათვალისწინება, შედარებითი ანალიზი.

ცნობილია, რომ ქართული ზმნას მრავალფეროვანი გამომსახველობითი საშუალება აქვს, წინადადებაში მაკოორდინირებელი როლიც სწორედ მას ეკისრება. სხვა ენებში ზმნას უჭირს ყველა იმ ნიუანსის გადმოცემა, რაც ქართულ ზმნას აქვს, (პირის რაგვარობის წარმოჩენა, კონტაქტი და სხვ.).

ბილინგვური სწავლების დროს, პირველ რიგში, გასათვალისწინებელია ზმნის თავისებურებების სათანადოდ გადმოცემა. ასევე, გასათვალისწინებელია სახელებისა თუ სხვა მეტყველების ნაწილთა თავისებურებები.

მნიშვნელობა ენიჭება (შესასწავლი ენების) შედარებითი გრამატიკის აუცილებლად გასათვალისწინებელი კურსის გაცნობა-შესწავლა, რაც მათ დიდად დაეხმარება ენების წარმატებულად დაუფლებაში.

ოსური ენა ინდოევროპულ ენათა ოჯახს განეკუთვნება, კერძოდ კი - ირანულ ჯგუფს, ქართული ენა კი - კავკასიურს. ბილინგვური სწავლების დროს აუცილებლად გასათვალისწინებელია ამ ორი ენის სტრუქტურული, ენობრივი თავისებურებები. აუცილებელია ფონეტიკური, მორფოლოგიური და სინტაქსური ნიუანსების წარმოჩენა, მათი გათვალისწინება, შედარებითი ანალიზი. ცნობილია, რომ ქართულ ზმნას საკმაოდ მრავალფეროვანი გამომსახველობითი საშუალება აქვს, წინადადებაში მაკოორდინირებელი როლიც სწორედ მას ეკისრება. ზოგიერთ სხვა ენაში ზმნას უჭირს ყველა იმ ნიუანსის გადმოცემა, რაც ქართულ ზმნას აქვს, (პირის რაგვარობის წარმოჩენა; სუბიექტურ და ობიექტურ პირთა ურთიერთმიმართების საკითხი; კონტაქტი; ქცევის კატეგორია და სხვ.).

ბილინგვური სწავლების დროს, პირველ რიგში, გასათვალისწინებელია ზმნის თავისებურებების გადმოცემა სათანადოდ. კერძოდ, გარდამავალი ზმნის შესატყვისი სუბიექტის ბრუნვის საკითხი. გარდამავალი ზმნის სუბიექტი I, II და III სერიის ზმნასთან ქართულ ენაში სამ ბრუნვაში გვხვდება; I სერიის ზმნასთან ის სახელობით ბრუნვაში დგას, მეორე სერიის ზმნასთან მოთხრობით ბრუნვაშია, ხოლო მესამე სერიის ზმნასთან - მიცემითში. განსხვავებით ქართული ენისაგან, ოსურ ენაში მოთხრობითი ბრუნვა არა გვაქვს და სუბიექტი მხოლოდ სახელობით ბრუნვაში დგას (იშვიათად ნათესაობითში). მოქმედი I სერიის ზმნასთანაც სახელობით ბრუნვაში დგას და II და III სერიის ზმნებთანაც. ოსურში ბუნებრივია: *лѣг худы* კაცი იცინის, *лѣг бахудти* კაცი გაიცინა



(ნაცვლად - კაცმა გაიცინა). ოსური ენის კონსტრუქციიდან გამომდინარე, ბუნებრივია ასეთი წარმოთქმა: *მამალი ყივის, მამალი იყივლა, მამალი უყივლია*.

ქართულ ენაში კონტაქტი ზმნის ის ფორმაა, რომელიც გვიჩვენებს, რომ სუბიექტური პირი მოქმედებს პირდაპირ ობიექტზე უშუალოდ ან სხვა პირის შუალობით. ამის მიხედვით გვაქვს შუალობითი და უშუალო კონტაქტი.

შუალობით კონტაქტს აქვს თავისი მაწარმოებლები: **-ინ, -ევ, -ეინ, -ვინ, -ეინ**.

ოსურ ენაში შუალობითი კონტაქტის გამოსახატავად ზმნის საწყისი ფორმაა გამოყენებული, რომელსაც დაერთვის დამხმარე ზმნა **кѣны - аразын ёй ын кѣны - აკეთებინებს, амѣлын ёй ын кѣны - აკვლევინებს**.

იმ შემთხვევაში, როცა ზმნა ისედაც მეშველზმნიანია, უშუალო კონტაქტის გამოსახატავად ზოგ შემთხვევაში კიდევ ერთხელ დაერთვის საწყისი მეშველი ზმნა.

хѣрын кѣны - აჭმევს, ныв ын кѣны - უხატავს.

хѣрын ын кѣнын кѣны - აჭმევინებს; ныв ын кѣнын кѣны - ახატვინებს.

ასეთ შემთხვევაში გარდამავალი ზმნის სუბიექტი (ის) რეალურად მოქმედ პირს (მას), ირიბ ობიექტს ასრულებინებს მოქმედებას.

ქართულ ენაში ზმნა გამოხატავს კუთვნილება-დანიშნულებასაც. ობიექტი არავისი კუთვნილება არ არის და არც ვისთვისმეა განკუთვნილი; ობიექტი მოქმედ პირს, სუბიექტს ეკუთვნის; ერთი ობიექტი ეკუთვნის მეორეს ან მისთვის არის განკუთვნილი. ამის მიხედვით გვაქვს სამი ქცევა: საარვისო (*ვაშენებ*), სათავისო (*ვიშენებ*) და სასხვისო (*გუშენებ*). ანუ, რაც იგივეა, სამი ვერსია: ნეიტრალური, სასუბიექტო და საობიექტო (ა. შანიძე). ქცევის სხვადასხვა ფორმა ქართულში ზოგჯერ პრეფიქსებით არის გადმოცემული (*აკეთებს, ი-შენებს, უ-წერს*), ზოგჯერ მხოლოდ ფორმით (*წერს*).

როგორ გადმოიცემა ქცევის სხვადასხვა ფორმა ოსურ ენაში?

ოსურ ენაში ქცევას ზმნის ფორმა ვერ გადმოსცემს. პრეფიქს-სუფიქსების დართვით, ზმნის რომელიმე ფორმით მისი გადმოცემა შეუძლებელია. ქცევის ნებისმიერი ფორმის გადმოსაცემად აუცილებელია ზმნას დავურთოთ შესაბამისი სახელები ან ნაცვალსახელები. *მან სახლი ააშენა - Уый хѣдзар самадта* (საარვისო ქცევა - *никайон архайд*), *მან თავისთვის სახლი ააშენა* *Уый хѣдзар самадта йѣхицѣн* (სათავისო ქცევა - *хион архайд*), *მან მას სახლი აუშენა* *Уый кѣмѣндѣр хѣдзар самадта* (სასხვისო ქცევა - *искайон архайд*). ერთ შემთხვევაშიც, მეორე შემთხვევაშიც და მესამე შემთხვევაშიც ააშენა (*самадта*), ერთი და იმავე ფორმით არის გადმოცემული. კუთვნილებით-დანიშნულებითი ურთიერთობის გადმოსაცემად ოსურ ენაში ზმნა არ იცვლის ფორმას, ფორმას იცვლის სახელი ან შესაბამისად ნახმარი ნაცვალსახელი.

სათავისო ქცევის გადმოსაცემად ოსურში აუცილებელია კუთვნილებითი ნაცვალსახელების ჩართვა. აქ რამდენიმე შემთხვევაა ცალ-ცალკე განსახილველი:

1. როცა ზმნის მოქმედება I პირისთვისაა განკუთვნილი I პირის კუთვნილებითი ნაცვალსახელია ნახმარი (პირველი პირის პირის ნაცვალსახელთან ერთად):

ѐз мѣхи дасын მე ვიპარსავ

სათავისო ქცევის გამოხატვის დროს აუცილებელია ზმნასთან ერთად ვისმართ პირისა და კუთვნილებითი ნაცვალსახელები ერთად. ავიშენე ფორმა გადმოიცემა I პირის პირის ნაცვალსახელი + I პირის კუთვნილებითი ნაცვალსახელი + ზმნა (საარვისო ქცევაში):

მე სახლი ავაშენე ჩემთვის (სახლი ავიშენე) ѐз мѣхицан хадзѣр самѣдтон.

ასეთივე მიმართებაა სხვა შემთხვევებშიც.

რაც შეეხება სასხვისო ქცევას, აქ შემდეგნაირი კონსტრუქცია გვაქვს:

1. I პირის პირის ნაცვალსახელი + მესამე პირის კუთვნილებითი ნაცვალსახელი + ზმნა (უღლებადი ფორმა, საარვისო ქცევა);

მე მისთვის სახლი ავაშენე (სახლი აგუშენე) ѐз уыман хадзѣр самадтон

2. II პირის პირის ნაცვალსახელი + მესამე პირის კუთვნილებითი ნაცვალსახელი + ზმნა;

შენ მისთვის სახლი ააშენე (სახლი აუშენე) ды уыман хадзѣр самадтай.



3. III პირის პირის ნაცვალსახელი + მესამე პირის კუთვნილებითი ნაცვალსახელი + ზმნა;

მან მისთვის სახლი ააშენა (სახლი აუშენა) уый уыман хадзѣр самадтѣ.

уый манѣн хадзѣр самѣдтѣ მან ჩემთვის სახლი ააშენა (ამიშენა).

уый дауѣн хадзѣр самѣдтѣ მან შენთვის სახლი ააშენა (ავიშენა).

уый уымѣн хадзѣр самѣдтѣ მან მისთვის სახლი ააშენა (აუშენა).

უარყოფითი ნაწილაკები **არ** და **ვერ** ქართულში მოქმედების ნიუანსობრივ სხვადასხვაობას გამოხატავენ. მათი დართვა ზმნით აღნიშნულ მოქმედებას უარყოფით კონტექსტს ანიჭებს, მაგრამ ერთმანეთისაგან განსხვავებულს. კერძოდ არ ნაწილაკი ზმნასთან ერთად აღნიშნავს ისეთ მოქმედებას, როდესაც სუბიექტს არ სურს მოქმედების შესრულება, მოქმედება მისი ნებელობის შესაბამისია: *არ დავეწერ!* *არ დავხატავ!* *არ შევჭამ!* ასეთ ნათქვამს კატეგორიულობის ნიუანსს **არ** ნაწილაკი სძენს. ხოლო **ვერ** ნაწილაკი, რომელიც ასევე უარყოფითი შინაარსის გამომხატველია, ასეთი კატეგორიულობისაგან დაცლილია, ის აღნიშნავს მოქმედებას, რომელიც სუბიექტის ნებელობის მიუხედავად, შესაძლებელი არაა: *ვერ დავწერ, ვერ დავხატავ, ვერ შევჭამ.* ოსურ ენაში უარყოფითი ნაწილაკი **ნე** გამოხატავს ორივე ნიუანსს – კატეგორიულსაც და შესაძლებლობიდან გამომდინარესაც.

ნე ныфыстон არ დავწერე – კატეგ. ნიუანსი;

ნე ныфыстон არ დამიწერია – ნეიტრ, ნიუანსი;

ნე ныфыстон ვერ დავწერე – შესაძლებლობა. ასეთ შემთხვევაში ოსურ ენაში მოქმედი ამატებს სიტყვებს (არ შემეძლო), რითიც ის განმარტავს, რომ არ შეეძლო დაწერა (სხვადასხვა მიზეზთა გამო).

ოსურში დასტურდება როგორც წინდებული (Разѣвѣрдтѣ, Раздзырдтѣ) ისე უკუდებულები ანუ თანდებულები (Фѣცѣвѣрдтѣ, Фѣцдзы-рдтѣ). როგორც წინდებული, ისე უკუდებული თანდებულს წარმოადგენს, რომელიც „დაერთვის სახელის ამა თუ იმ ბრუნვის ფორმას, რომ აღნიშნოს მდგომარეობა, მიმართულება, დანიშნულება ან სხვა რაიმე დამოკიდებულება დასახელებულ საგანთან“ (შანიძე, 1969).

უკუდებულებთან შედარებით წინდებულები ოსურში მხოლოდ რამდენიმეა, კერძოდ:

ѣд - თან, - იან-ად უკუდებულები (თანამედროვე ქართულში თანდებული პრეფიქსად იშვიათია. სპეციალურ ლიტერატურაში უკუდებულს, ჩვეულებრივ, თანდებულს უწოდებენ).

ѣд-гѣрзтѣ - იარადიანად; ѣд-дзаума - ნივთებიანად

წინდებული *ѣд* მხოლოდ არსებით სახელებს დაერთვის და ისიც მხოლოდ სახელობით ბრუნვაში. დაუშვებელია მასა და სახელს შორის სხვა სიტყვის ჩართვა (ახვლედიანი, 1968, 296).

წინდებული *ѣд* ოსურში ცნობილია, როგორც არაპროდუქტიული წინდებული, ხოლო *ѣნѣ* - როგორც პროდუქტიული (გაბარაევი, 1987, გვ. 48).

აქვე უნდა შევნიშნოთ, რომ სუფიქსებს *-იან, -ოსან, -ოვან, -იერ*, რომლებიც ქონების სახელების მაწარმოებელი სუფიქსებია ქართულში, ოსურში შეესატყვისება სუფიქსი *-джын*; შდრ.: *дур-джын* - ქვიანი; *фыд-джын* - ხორციანი.

ѣნѣ - უ - ო; უ; ѣнѣ-зѣнѣг - უ-შიელ-ო; ѣнѣ-мат - უ-დარდ-ო (უდარდელი).

წინდებული *ѣნѣ* სახელებთან სახელობით ბრუნვაში დგას (ეს წინდებული მნიშვნელობით ახლოს არის ქართულ ცალკე მდგომ თანდებულთან - გარეშე):

განსხვავებით *ѣд* წინდებულისაგან, *ѣნѣ* წინდებულსა და მასთან თანმხლებ სიტყვას შორის ზოგჯერ შეიძლება იდგეს მსაზღვრელი, მათ შორის ნაცვალსახელიც. (აბაევი, 1970, 296).



აქვე უნდა შევნიშნოთ, რომ ოსურში ёнё წინდებულს ზოგჯერ ენაცვლება მისი შემოკლებული ვარიანტი ё, რაც იმავე მნიშვნელობით იხმარება (აღნიშნავს უყოლობა-უქონლობას) (აბაევი, 1970, 678). ё-дзар - უ-სახლკარ-ო; ё-дых - უ-ღონ-ო.

გარდა ამისა, ოსური ენის ზოგი მკვლევარი გამოყოფს მესამე წინდებულსაც фёйнё, რომელიც რაოდენობის სემანტიკას გამოხატავს (მელითი, 2003, 235). წინდებული фёйнё (მნიშვნელობით უახლოვდება - თითო ან ერთი... (ერთი ხუთი, ერთი ოცი, ერთი სამი ვაშლი მომცა) უმეტესად სახელობით ბრუნვაში დგას, თუმცა სხვა ბრუნვებშიც გვხვდება.

ერთმარცვლიანი თანდებულები - ვით, - თან, - ზე - ში, - თვის - გან (დან) ქართულში სახელთან არის შერწყმული. ასეთი სახის თანდებულები ოსურ ენას არა აქვს. ამ თანდებულთა ფუნქციას ოსურში გარკვეული ბრუნვის ნიშნები ასრულებენ (და არა თანდებულები).

შდრ.: хадзёрай - სახლივით; хадзёрёй -სახლიდან.

- გან თანდებულიანი (ნათ. ამხანაგისა - გან) და -დან/იდან თანდებულიანი (მოქმ. წყაროდან; სოფლიდან) სახელებს ქართულში ერთმანეთისაგან განსხვავებული კითხვები დაესმით: ვისგან? საიდან?

ორივე ეს სახეობა ოსურში ნათესაობითი ბრუნვის ერთი ფორმით არის გადმოცემული. არის პირიქითაც, როცა ქართულის ერთ თანდებულს ოსურში ორი შესატყვისი აქვს.

მაგ.: სოფელში წავედი - хъаутам ацыдтан, სხვა ფორმაა - სოფელში ვარ - хъёуты дён სოფელში ვარ), -ში თანდებულია გამოყენებული ქართულში სტატიკის დროსაც და დინამიკის დროსაც. ოსურში ეს ფორმები აშკარად განსხვავებული ბრუნვის ფორმებით გადმოიცემა. хъаутам - სოფელში მივდივარ; хъёуты - სოფელში ვარ

რუსული: В школе (находится)

В школу (ходит)

საფიქრებელია, რომ ოსურში, მისი განვითარების ადრეულ საფეხურზე დღევანდელთან შედარებით უფრო მეტი თანდებული უნდა ყოფილიყო. ამ ვარაუდს ადასტურებს ოსური ენის დიგორულ დიალექტში შემორჩენილი ზოგიერთი ფორმა, რომელთა ნაწილი სალიტერატურო ენაშიც არის დამკვიდრებული. ასეთად გვესახება, მაგალითად:

Раз-дарён (წინსაფარი); дёл-базыр (ფრთებს ქვეშ); дёл-барад (დამოკიდებულება); уёл-арв (ზეცა).

როგორც ვნახეთ, ქართული ზოგიერთი თანდებულის ფუნქციას ოსურში წინდებული და თანდებული ასრულებს. ზოგ შემთხვევაში ქართული თანდებულიანი ფორმა ოსურში ბრუნვის ნიშნით არის გადმოცემული. ასევე გასათვალისწინებელია, რომ ოსურ ენაში ზმნა ვერ გამოხატავს კუთვნილებით-დანიშნულებით ურთიერთობას სხვა მეტყველების ნაწილების დაუხმარებლად. ეს განსაკუთრებით თვალშისაცემია ქართულთან მიმართებით, სადაც ზმნა ამ ფორმებს უმეტეს შემთხვევაში სათანადო ნიშნებით გადმოსცემს. ოსურიდან ქართულ ენაზე თარგმნის დროს საჭიროა ასეთი ფორმები გადმოიცეს შესაბამისი ქცევის ფორმით (სახლი ავიშენე და არა სახლი ავიშენე ჩემთვის).

ამრიგად, ბილინგვური სწავლების დროს აუცილებელია (შესასწავლი ენების) შედარებითი გრამატიკის აუცილებლად გასათვალისწინებელი კურსის შესწავლა, შესასწავლ ენათა ფონეტიკური, მორფოლოგიური, სინტაქსური თუ სხვა სახის თავისებურებების გაცნობა, რაც მსმენელებს, ამ ენათა შესწავლის მსურველებს დიდად დაეხმარება ენების წარმატებულად დაუფლებაში.

ბამოყენებული ლიტერატურა:

შანიძე, 1969 - ა. შანიძე, ქართული ენის გრამატიკა, ტ. I. თბ., 1969.



- ახვლედიანი, 1968 - Грамматика осетинского языка, т. I, под редакцией проф. Г.С. Ахвледиани, Орджоникидзе, 1968.
- აბაევი, 1970 - В. Абаев, Краткий грамматический очерк осетинского языка в книге Осетинско-русский словарь, Орджоникидзе, 1970.
- მშობლიური ლიტერატურა, 1974 - Мадёлон литературё, Цхинвал, 1974.
- გაბარაევი, 1987 - Габараев Н. Я. Ирон ёвзаг, ахуырġёнġн чиныг 5-6 кълġстġн, Цхинвал, 1987.
- თახაზთი, 1991 - Тахъазты Т., Ирон Ёвзаг, Дзġуджыхъġу, 1991.
- მედოითი, 2003 - Медойты Б. Г., Нырыккон ирон ёвзаг морфологи, Цхинвал, 2003.

ზეინაბ გვარიშვილი

შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი;
ბათუმი, საქართველო

„თარჯიმნის ცრუ მეგობრების“ პრობლემა მეორე ენის შესწავლის პროცესში

აბსტრაქტი

წინამდებარე კვლევის მიზანია, გააშუქოს ის პრობლემები, რომლებსაც აწყდებიან ქართულენოვანი სტუდენტები ინგლისური ენის შესწავლის პროცესში. ერთ-ერთ სირთულეს „ცრუ კოგნატები“ ანუ ე.წ. „თარჯიმნის ცრუ მეგობრები“ წარმოადგენენ. აღნიშნული სიტყვები ფორმით (ფონეტიკური და მორფოლოგიური სტრუქტურით) მსგავსს, თუმცა სემანტიკური თვალსაზრისით ხშირ შემთხვევაში ნაწილობრივ ან სრულიად განსხვავებულ წყვილებს წარმოადგენენ. ისინი ხშირ შემთხვევაში არა ადეკვატურად, ზოგჯერ კი არაზუსტად აღიქმებიან ინგლისური ენის ქართულენოვანი შემსწავლელების მიერ, განსაკუთრებით ენის შესწავლის პირველ ეტაპზე. თუმცა ეს პრობლემა არ კარგავს თავის აქტუალობას ენის შესწავლის შემდგომ ეტაპებზეც. იმდენად, რამდენადაც, ქართულენოვანი შემსწავლელები ეყრდნობიან აღნიშნული სიტყვების საერთო კოგნიტურ ბაზაში, ხშირ შემთხვევაში ეროვნულ დისკურსში დაფიქსირებულ მნიშვნელობებს, რასაც ისინი კონცეპტების არაადეკვატურ, არაზუსტ თარგმნამდე მიჰყავთ.

ზოგადად გამოყოფენ „ცრუ მეგობრების“ ორ ტიპს: სრულსა და ნაწილობრივს. განსაკუთრებულ სირთულეს ეს უკანასკნელი წარმოადგენს იმდენად, რამდენადაც, აღნიშნული წყვილების გარკვეული მნიშვნელობები ემთხვევა ერთმანეთს თუმცა შესაძლებელია ისეთი მნიშვნელობის არსებობაც, რითაც ისინი არ გვხვდებიან მეორე ენაში.

როგორც კვლევებმა აჩვენა, სტატიაში დასმული პრობლემა აქტუალურია ენის შესწავლის ყველა ეტაპზე. ამიტომ მიგვაჩნია, რომ აღნიშნული საკითხი არ უნდა რჩებოდეს მასწავლებლებისა და ენის შემსწავლელთა ყურადღების მიღმა. იმდენად, რამდენადაც სემანტიკური სხვაობა „ცრუ მეგობრების“ წყვილებს შორის ნათლად ჩანს კოლოკაციებში, მათი სწავლება სწორედ რომ ინგლისურ და ქართულ შესიტყვებებში უნდა ხდებოდეს რაც იმთავითვე გამიჯნავს და ნათელს გახდის ფორმით მსგავსი ლექსიკური ერთეულების სემანტიკურ დატვირთვას ქართულ და ინგლისურ ენებში.

წინამდებარე კვლევის მიზანია, გააშუქოს ის პრობლემები, რომლებსაც აწყდებიან ქართულენოვანი სტუდენტები ინგლისური ენის შესწავლის პროცესში. ერთ-ერთ სირთულეს *ცრუ კოგნატები* ანუ ე.წ. „თარჯიმნის ცრუ მეგობრები“ წარმოადგენენ. აღნიშნული სიტყვები ფორმით (ფონეტიკური და მორფოლოგიური სტრუქტურით) მსგავსს,



თუმცა სემანტიკური თვალსაზრისით ნაწილობრივ ან სრულიად განსხვავებულ წყვილებს წარმოადგენენ. ისინი ხშირ შემთხვევაში არაადეკვატურად, ზოგჯერ კი არაზუსტად აღიქმებიან ინგლისური ენის ქართულენოვანი შემსწავლელების მიერ, განსაკუთრებით ენის შესწავლის პირველ ეტაპზე. თუმცა ეს პრობლემა არ კარგავს თავის აქტუალურობას ენის შესწავლის შემდგომ ეტაპებზეც. იმდენად, რამდენადაც ქართულენოვანი შემსწავლელები ეყრდნობიან აღნიშნული სიტყვების ზოგად კონიგურ ბაზაში, ხშირ შემთხვევაში - ეროვნულ დისკურსში დაფიქსირებულ მნიშვნელობებს, რასაც ისინი კონცეპტების არაადეკვატურ, არაზუსტ თარგმანად მიჰყავთ. ამიტომაც, რომ ამ წყვილებს ხშირად „გარდაუვალ მახეებს“ უწოდებენ (ლალო, 1967, გვ.84) ენის სწავლების პროცესში ისინი, ერთი მხრივ, აჩვენებენ ენის შემსწავლელის არასრულყოფილ ენობრივ დონეს, ხოლო მეორე მხრივ, აღნიშნულმა წყვილებმა შეიძლება საგრძნობლად დაახარალოს არამართო კომუნიკაცია ენის შემსწავლელთა შორის, არამედ გაართულოს ენის სწავლების პროცესიც. მოყვანილი მიზეზები თვალსაჩინოს ხდის აღნიშნული პრობლემის აქტუალურობასა და მისი კვლევის აუცილებლობას.

„ცრუ მეგობრების“ საკითხს სხვადასხვა ენაში არაერთი საინტერესო კვლევა მიეძღვნა. ამ მხრივ აღსანიშნავია ბუდაგოვის, ნეილის, ჩაკონის, გუტენბერტისა და სხვათა შრომები, თუმცა, მიუხედავად საკითხის აქტუალურობისა, საკმაოდ მწირია კვლევები ქართულ-ინგლისური ცრუ მეგობრების შესახებ.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ცრუ მეგობრები ფორმით მსგავს, თუმცა შინაარსით ნაწილობრივ ან სრულიად განსხვავებულ ლექსიკურ ერთეულებს წარმოადგენენ. მათ შეიძლება ჰქონდეთ ერთი და იგივე ეტიმოლოგია, მაგრამ, შესაძლებელია, ისინი კონკრეტულ ენებში სხვადასხვა ენის გავლითაც იყვნენ შესული.

პრინსლო და შრივერი სემანტიკური გადაფარვის თვალსაზრისით გამოყოფენ „ცრუ მეგობრების“ ორ ტიპს: აბსოლუტურს და ნაწილობრივს. აბსოლუტური ცრუ მეგობრები ფორმით (ორთოგრაფიული და ფონეტიკური თვალსაზრისით) მსგავს და შინაარსობრივად განსხვავებულ წყვილებს წარმოადგენენ. შესაბამისად, ისინი არასოდეს გვხვდებიან ერთსა და იმავე კონტექსტში და ნაკლებ პრობლემას წარმოადგენენ ენის შემსწავლელთათვის. თუმცადა, ენის სწავლების საწყის ეტაპზე, შესაძლოა, მშობლიური ენის ჩარევის გამო, ადგილი ჰქონდეს ფსიქოლინგვისტურ პრობლემას. აბსოლუტური ცრუ მეგობრების მაგალითებია: ინგლისური „talon“ და ქართული „ტალონი“; ინგლისური „order“ და ქართული „ორდერი“; „fabric“-„ფაბრიკა“; „velvet“- „ველვეტი“.

ნაწილობრივი ცრუ მეგობრების პრობლემა თავს იჩენს არა მარტო ენის შესწავლის საწყის, არამედ შემდგომ ეტაპებზეც და შემსწავლელის არასრულ ენობრივ კომპეტენციაზე მიუთითებს. აღნიშნული წყვილების განსაკუთრებული სირთულე იმითაც აიხსნება, რომ ამ შემთხვევაში ადგილი აქვს არა მარტო ფონოლოგიურ ან/და ორთოგრაფიულ მსგავსებას, არამედ ნაწილობრივ სემანტიკურ გადაფარვას, ანუ, შესაძლებელია, ლექსიკური წყვილის მნიშვნელობები გარკვეულწილად ემთხვეოდეს ერთმანეთს, თუმცა, შესაძლებელია, ისეთი მნიშვნელობის არსებობაც, რომლებითაც ისინი არ გვხვდებიან მეორე ენაში. ასე მაგალითად, ინგლისური ზედსართავი სახელი „accurate“-ს შეესაბამება ქართული „აკურატული“ თუმცა, ისეთი მყარი შესიტყვებების თარგმანის დროს როგორცაა „აკურატული ადამიანი“ უმჯობესია სიტყვა „accurate“ ვთარგმნოთ ინგლისური „tidy“ ან „orderly“-ით, იმდენად, რამდენადაც ქართულ მენტალობაში, რუსული ენის ზეგავლენის გამო ამ სიტყვამ დამატებითი კონოტაცია შეიძინა და „მოწესრიგებული“, „კოსტა“-ს მნიშვნელობით გამოიყენება. ინგლისური „delicate“-საგან განსხვავებით ქართულ „დელიკატურ“-ს ორი მნიშვნელობით ვხვდებით: 1. თავაზიანი; 2. ის რაც წინდახედულ, ფრთხილ მოპყრობას მოითხოვს“ (ჭაბაშვილი, 1989, გვ.120) ხოლო რაც შეეხება აღნიშნული სიტყვის ისეთ ინგლისურ მნიშვნელობებს როგორებიცაა „დახვეწილი, ნატიფი, ნაზი“ ის ქართული „დელიკატურისთვის“ არ არის დამახასიათებელი. ინგლისურ ზედსართავ სახელს „dramatic“ ქართული „დრამატული“ შეესაბამება, მაგრამ აღნიშნული წყვილს შორის ნაწილობრივი სემანტიკური გადაფარვა თავს იჩენს ისეთი მყარი შესიტყვების თარგმანის



დროს, როგორცაა მაგალითად ” dramatic view” (e. g: dramatic view of the Alps) ამ შემთხვევაში სიტყვა “dramatic“-ს ქართული „ამაღელვებელი” შეესაბამება და არა „დრამატული“, იმდენად, რამდენადაც აღნიშნული სიტყვა ქართულ დისკურსში, უმეტესწილად, „მოქმედების, მდგომარეობის დაძაბულობის“ მნიშვნელობით გვხვდება.

ნაწილობრივი ცრუ მეგობრები სემანტიკური გადაფარვის მიხედვით შესაძლებელია სამ ქვეჯგუფად დაიყოს ესენია: 1. სეგრეგაციის, 2. ურთიერთგადაფარვის და 3. ინკლუზიის (ო' ნეილი, 1994, გვ.109). სეგრეგაციული წყვილების შემთხვევაში ლექსიკური ერთეულის მნიშვნელობათაგან არცერთი არ კვეთს ერთმანეთს ორ ენაში; სემანტიკური ურთიერთგადაფარვის შემთხვევაში ადგილი აქვს რამდენიმე, მაგრამ არა ყველა მნიშვნელობის დამთხვევას. ინკლუზიის შემთხვევაში ერთმანეთს ემთხვევა სიტყვის ყველა მნიშვნელობა ორივე ენაში, მაგრამ შესაძლებელია ორი ენიდან რომელიმეს ჰქონდეს დამატებითი, განსხვავებული მნიშვნელობა.

ინგლისურ-ქართული „ცრუ მეგობრების” სეგრეგაციის ქვეჯგუფს შეგვიძლია მივაკუთვნოთ წყვილი „პათეტიკური” - “pathetic”, სადაც ქართული ლექსიკური ერთეული არანაირ სემანტიკურ მსგავსებას არ ამჟღავნებს ინგლისურ “pathetic”-თან რომელიც ინგლისურ ენაში საცოდავს, შესაბრაღისს ნიშნავს ქართულში კი „მგზნებარეს, ამაღელვებელს”. ამავე ქვეჯგუფს მიეკუთვნებიან წყვილები: „ექსტრავაგანტული“ და „extravagant“, რაც ინგლისურში დეროგაციული მნიშვნელობით გამოიყენება და „მფლანგველს“ ნიშნავს; „ინტოქსიკაცია“ და „intoxication“, რომელიც, ქართული ენისაგან განსხვავებით, ინგლისურში ალკოჰოლურ ან ნარკოტიკულ თრობას ნიშნავს.

სემანტიკური ურთიერთგადაფარვის მაგალითები, ქართულ-ინგლისური ცრუ მეგობრების შემთხვევაში, ინგლისური ლექსიკური ერთეულების პოლისემანტურობის ჭრილში უნდა განვიხილოთ, რადგანაც, ინგლისური ენა ლექსიკური ერთეულების პოლისემანტურობით მკვეთრად განსხვავდება ქართული ენისაგან. შესაბამისად, „ცრუ მეგობრების“ ინგლისურ მეწყვილეს ქართულ ენაში არსებულ სიტყვასთან საერთო ერთი მნიშვნელობის პარალელურად, შესაძლოა, ჰქონდეს ორი ან ორზე მეტი დენოტაციური და კონოტაციური მნიშვნელობა. ასე, მაგალითად, სიტყვები „agony” და „აგონია” - აქ ინგლისური „agony“-ის ხუთი მნიშვნელობიდან: „1. ფიზიკური და სულიერი ტანჯვა; 2. უეცარი ძლიერი ემოცია; 3. დაპირისპირება; 4. ბრძოლა; 5. სულთმობრძავის მდგომარეობა” - ქართული „აგონია” მხოლოდ მესამეს შეესაბამება; ქართული კოგნატი ინგლისურთან მსგავსებას მხოლოდ იმ ერთ მნიშვნელობაში ამჟღავნებს, რა მნიშვნელობითაც შემოვიდა, ასიმილირდა და დაფიქსირდა იგი ქართულ ენასა და ცნობიერებაში, კერძოდ კი, „სულთმობრძავის მდგომარეობა”, დანარჩენი მნიშვნელობები შესატყვის ქართულ ეკვივალენტს მოითხოვს. ქართული „აკორდი” და ინგლისური “accord” ერთ მნიშვნელობაში - „ნოტების პოლიფონიური შერწყმა” - ამჟღავნებს სემანტიკურ ურთიერთგადაფარვას; დანარჩენ ინგლისურ მნიშვნელობებს კი ქართული „შეთანხმება”, „ერთიანობა”, „ჰარმონია” შეესაბამება.

ინკლუზიის მაგალითები განსაკუთრებით კარგად ასახავს ერის კოგნიტურ სფეროში შემავალ კულტურულ კონცეპტებს. ასე, მაგალითად, ქართული „ამბიციური“, ინგლისური „ambitious“-ისგან განსხვავებით, არ მოიცავს დადებით კონოტაციას და არ ნიშნავს „მიზანდასახულს“; ის დეროგაციული მნიშვნელობით იხმარება და „პატივმოყვარეს“ ნიშნავს. სიტყვა „ფამილარულს” ქართულ ენაში, ინგლისურისაგან განსხვავებით, მხოლოდ უარყოფითი შეფასებითი დატვირთვა გააჩნია. აღნიშნული ქვეჯგუფების აღმოცენების მიზეზი ამ სიტყვების ენაში შემოსვლის გზებსა და წყაროებში უნდა ვეძებოთ. ორივე ენამ, შესაძლოა, ისესხოს სიტყვა ერთი და იგივე ენიდან, მაგრამ შემდგომ თითოეულ კონკრეტულ ენაში, მოცემულ სიტყვას თავისი სემანტიკური, კონცეპტუალური განვითარების ისტორია გააჩნია. ასე მაგალითად, ორივე, ქართული „პათეტიკური“ და ინგლისური “pathetic” ბერძნული “pathetikos”-იდან მომდინარეობს. ბერძნულ ენაში აღნიშნულ სიტყვას „მგრძობიარეს“, „მგზნებარეს” მნიშვნელობა გააჩნია. ინგლისურ ენაში მოცემულმა სიტყვამ, ენის განვითარებასთან ერთად, სემანტიკური ცვლილება განიცადა და



თანამედროვე მნიშვნელობით - „საწყალი/საცოდავია“ - აღნიშნული სიტყვა 1737 წლიდან ფიქსირდება ინგლისურ ლექსიკონში (სკიტი, 1993, გვ. 327); ხოლო რაც შეეხება ქართულ ენაში აღნიშნული ლექსიკური ერთეულის შემდგომ ენობრივ ისტორიას, მოცემულმა სიტყვამ შეინარჩუნა პირვანდელი მნიშვნელობა და თანამედროვე დისკურსშიც თავდაპირველი მნიშვნელობით გამოიყენება. თავის მხრივ, აღნიშნულმა პროცესებმა ხელი შეუწყო ქართულ-ინგლისური ცრუ კოგნატის წარმოქმნას.

ცრუ მეგობრების წარმოქმნის მიზეზი შეიძლება სხვადასხვა ენებში ერთი და იგივე სიტყვის სხვადასხვა ენებიდან სესხებაც გახდეს. ასე მაგალითად, ინგლისური “extravagant” ლათინური ენიდან იქნა ნასესხები „მოხეტიალეს“ მნიშვნელობით, შემდგომ, სემანტიკური გაფართოების შედეგად, სიტყვის მნიშვნელობა რადიკალურად შეიცვალა და დღესდღეობით იგი „მფლანგველის“ მნიშვნელობით გამოიყენება. რაც შეეხება ქართულ „ექსტრავაგანტულს“, რომელიც, თავის მხრივ, ფრანგული ენიდან იქნა ნასესხები, იგი ინარჩუნებს ფრანგულ ენაში ამ სიტყვისათვის დამახასიათებელ მნიშვნელობას „ექსცენტრიული, უცნაური“.

ზემოთ მოყვანილი მაგალითები ცხადყოფს, რომ აღნიშნული საკითხი უდავოდ საყურადღებოა და ის უნდა იქნას გათვალისწინებული მეორე ენის შესწავლის პროცესში.

იმისთვის, რომ დაგვედგინა ძირითადი შეცდომები, რომლებსაც ინგლისური ენის ქართულენოვანი შემსწავლელები უშვებენ „ცრუ მეგობრებთან“ მიმართებით, მიზანშეწონილად ჩავთვალოთ ჩაგვეტარებინა კვლევა ტესტებზე დაყრდნობით. კვლევის (და შესაბამისად - ტესტების) მიზანი იყო, გაგვეცა პასუხი რამდენიმე მნიშვნელოვან კითხვაზე: 1. არის თუ არა სტატიაში დასმული პრობლემა აქტუალური ქართველ ენოვანი სტუდენტებისთვის; 2. კერძოდ, რა ტიპის პრობლემებს ვაწყდებით ამ საკითხთან მიმართებით; 3. რა მეთოდოლოგიური გზები არსებობს მოცემული პრობლემის დასაძლევად. აღნიშნული საკითხების კვლევა მოიცავდა სამ ეტაპს:

- ყველაზე ხშირად გამოყენებადი ქართულ-ინგლისური ცრუ მეგობრების შემცველი ტესტების შედგენა;
- სამიზნე ჯგუფის შერჩევა და დაკომპლექტება;
- შეგროვებული მონაცემების დამუშავება და დასკვნების გაკეთება.

საწყის ეტაპზე შეირჩა საყურადღებო და ყველაზე ხშირად განმეორებადი ქართულ-ინგლისური ცრუ მეგობრები და მათზე დაყრდნობით შედგა ტესტები სხვადასხვა ენობრივი საფეხურის ქართულენოვანი სტუდენტებისათვის. სამიზნე ჯგუფებად შეირჩა სხვადასხვა ენობრივი დონის მქონე ორი ჯგუფი. პირველი სამიზნე ჯგუფი შედგებოდა 20 ზღვრული დონის (pre-intermediate) სტუდენტისაგან, რომელთაც დაურიგდათ გადასათარგმნად 17 „ცრუ მეგობრის“ შემცველი 15 წინადადება ინგლისურ ენაზე:

Provide Georgian translation for the words in bold:

1. He provided us with actual (-----) facts.
2. He used to retell us about this anecdote (-----) in my childhood.
3. She felt a sudden pain, it seemed that it was angina(-----)
4. The only valuable thing left in the house ,was his china cabinet(-----)
5. Usually compositor (-----) arranges type for printing.
6. He holds several concurrent (-----) exhibitions.
7. He held curious(-----) inquiry
8. His novels(-----) will survive over decades (-----)
9. Silk fabric (-----) is my favorite one.
10. He is the most genial (-----) boy I have ever met.
11. He is an intelligent (-----) boy.
12. It was obvious, that the picture he presented, was an accurate replica(-----)
13. He could not manage to take falcon out of eagles talon(-----)
14. Nothing makes person so virtuous (-----) as charity.
15. She offered me tea with biscuits (-----) and marmalade (-----)

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
 Issues of State Language Teaching:
 Problems and Challenges



ტესტის შედეგებზე დაყრდნობით შეგვიძლია განვაცხადოთ, რომ:

ვერცერთმა სტუდენტმა (0%) ვერ შესძლო სწორად ეთარგმნა სიტყვები: „actual“, „angina“, „cabinet“, „concurrent“, „replica“, „talon“ მშობლიური ენის ინფერენციის გამო. ამ განცხადების გაკეთების უფლებას გვაძლევს ის ფაქტი, რომ ყველა სტუდენტმა აღნიშნული სიტყვები ქართული მნიშვნელობებით გადმოიტანა წინადადებებში, კერძოდ: „angina“ ითარგმნა, ნაცვლად „სტენოკარდიული შეტევისა“, როგორც „ანგინა“, „cabinet“, ნაცვლად „კარადისა“, როგორც „კაბინეტი“; „concurrent“, ნაცვლად „ერთდროულად მიმდინარესა“, როგორც „კონკურენტი“, „replica“, ნაცვლად „ზუსტი ასლისა“, როგორც „რეპლიკა“; „talon“ ნაცვლად „კლანჭისა“, როგორც „ტალონი“;

სტუდენტების მხოლოდ 5% სწორად თარგმნა სიტყვები: „compositor“; „genial“; „virtuous“; „ambitious“; და „marmalade“ დანარჩენმა 95% სიტყვა „compositor“-ს შეუსაბამა, ნაცვლად „ამწყობისა“, სიტყვა „კომპოზიტორი“; „genial“-ს, ნაცვლად „მხიარულისა“, „გენიალური“; „virtuous“-ს, ნაცვლად „კეთილისმყოფელისა“ ვირტუოზული; „marmalade“ ნაცვლად „ციტრუსის ჯემისა, ითარგმნა, როგორც „მარმელადი“;

სტუდენტების 10%-მა სწორად თარგმნა სიტყვა „anecdote“ ხოლო, დანარჩენი 90%-ის შემთხვევაში იგი ითარგმნა, ნაცვლად „თავგადასავლისა“, როგორც „ანეკდოტი“;

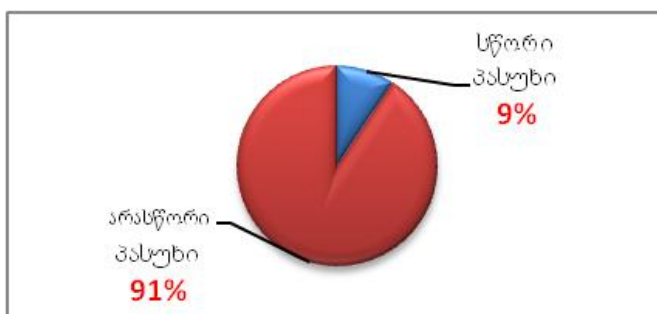
14% სწორად თარგმნა სიტყვა „curious“; დანარჩენმა 85%-მა თარგმნა იგი, ნაცვლად „ცნობისმოყვარისა“, როგორც „კურიოზი“;

სტუდენტების 20%-მა გაართვა თავი სიტყვების „decade“ და „novel“-ის სწორად თარგმანს, ხოლო 80%-მა სიტყვა „decade“-ს შეუსაბამა, ნაცვლად „ათწლეულისა“, ქართული დეკადა, რომელიც 10-დღიან დროის მონაკვეთს ნიშნავს; ხოლო სიტყვა „novel“ -ს, ნაცვლად „რომანისა“, ქართული „ნოველა“ შეუსაბამეს;

მართალია, სტუდენტების 27%-მა სწორად თარგმნა სიტყვა „fabric“, მაგრამ 73%-მა იგი, ნაცვლად „ქსოვილისა“, თარგმნა, როგორც „ფაბრიკა“;

36%-მა სწორად თარგმნა სიტყვა „intelligent“, ხოლო დანარჩენმა 64%-მა აღნიშნულ ლექსიკურ ერთეულს, ნაცვლად „ინტელექტუალურისა“, „ინტელიგენტი“ შეუსაბამა;

დასკვნის სახით ჩვენ შეგვიძლია განვაცხადოთ, რომ 340 წინადადებიდან ადეკვატურად მხოლოდ 32-მა (9%) ითარგმნა.



მეორე სამიზნე ჯგუფი შედგებოდა 20 მაღალი საშუალო დონის (upper intermediate) სტუდენტისაგან. მათ დავალებად მიეცათ ქართულიდან ინგლისურ ენაზე ეთარგმნათ ნაწილობრივი „ცრუ მეგობრების“ შემცველი 8 წინადადება:

შემოხაზეთ გამუქებული სიტყვების შესაბამისი ინგლისური ეკვივალენტი:

1. ის საკმაოდ ექსტრაგავანტული ადამიანია.

- a. eccentric
- b. extravagant
- c. odd

2. ყველა მოიხიბლა მისი პათეტიკური გამოსვლით.

- a. passionate
- b. Pathetic
- c. enthusiastic

3. იმ საღამოს გამორჩეულად გაღანტური იყო.

- a. courteous
- b. gallant
- C. refined

4. ნელი აკურატული აღამიანია.

- a. punctual
- b. accurate
- c. diligent

5. ბაბუა თავის ამუნიციას კარადაში ინახავს.

- a. serviceman outfit
- b. ammunition
- c. armament

6. ვფიქრობ, გამეფებული რუტინა პროგრესს აფერხებს.

- a. stagnation
- b. routine
- c. monotony

7. მისი სისუსტე ინტოქსიკაციის შედეგია.

- a. poisoning
- b. intoxication
- c. sickness

8. ის ღირსეული პედაგოგია.

- a. teacher
- b. pedagogue
- c. trainer

ტესტების შედეგებზე დაყრდნობით, შეგვიძლია განვაცხადოთ, რომ:

ვერცერთმა სტუდენტმა (0%) ვერ გაართვა თავი სიტყვა „ექსტრავაგანტულის“ სწორ თარგმანს, იმდენად, რამდენადაც ყველა სტუდენტმა აღნიშნულ სიტყვას ინგლისური „extravagant“ შეუსაბამა, რაც, როგორც ზემოთ ვთქვით, ნიშნავს „მფლანგველს“ და არა „ექსცენტრიულს“;

35%-მა სიტყვებს „enthusiastic“, „poisoning“ მოუძებნა შესაბამისი ინგლისური ეკვივალენტები – „enthusiastic“, „poisoning“ მაგრამ დანარჩენმა 65%-მა ინგლისური „pathetic“ და „intoxication“ მიიჩნია სწორ ეკვივალენტებად;

სტუდენტების 38%-მა სიტყვები „გაღანტური“ და „პედაგოგი“ სწორად თარგმნა თუმცა დანარჩენმა 62%-მა, ნაცვლად აღნიშნული ერთეულების სწორი თარგმანებისა (გაღანტური – „courteous“, პედაგოგი – „teacher“) არჩევანი ინგლისურ „pedagogue“—სა და „gallant“—ზე გააკეთეს; მაშინ, როცა ინგლისური „pedagogue“ დეროგაციული მნიშვნელობით იხმარება და მკაცრ, პედანტ მასწავლებელს ნიშნავს, ხოლო ინგლისური სიტყვა „gallant“ არა უბრალოდ ზრდილს, არამედ წარმოსადგეს, ქაღალტონების მიმართ განსაკუთრებით ყურადღებიან მამაკაცს, მექალთანეს ნიშნავს.



ნახევარზე მეტმა (55%) სტუდენტმა სწორი ეკვივალენტი შეურჩია სიტყვა „რუტინას“ (რუტინა – “stagnation”); დანარჩენმა 45%-მა კი აღნიშნულ სიტყვას ისევ ინგლისური “routine“ შეუსაბამა, რადგან მისთვის უცნობი იყო ის ფაქტი, რომ ინგლისურ ენაში მოცემულ ლექსიკურ ერთეულს არ გააჩნია ისეთივე დეროგაციული სემანტიკური შეფერილობა, როგორც ქართულ ენაში;

რეზიუმის სახით, ტესტების შედეგებიდან გამომდინარე, შეგვიძლია განვაცხადოთ, რომ ადგილი აქვს არა მარტო მშობლიური ენის ინტერფერენციის პრობლემას, არამედ ნახესებო სიტყვების მშობლიურ ენაში არსებული დენოტაციური მნიშვნელობებისა და ინგლისურ ენაში მოცემული ლექსიკური ერთეულების მნიშვნელობების აღრევასაც. შესაბამისად, 160 წინადადებიდან, სწორად მხოლოდ მხოლოდ 41 (26%) ითარგმნა.

მიღებულ მონაცემებზე დაყრდნობით, შესაძლებელია, პასუხი გავცეთ სტატიის თავში დასმულ კითხვებს: წარმოადგენენ თუ არა ქართულ-ინგლისური ცრუ მეგობრები ენის შემსწავლელთათვის რეალურ პრობლემას? არსებობს თუ არა ამ პრობლემის გადაწყვეტის გზები?

როგორც კვლევების შედეგებმა აჩვენა, სტატიაში დასმული პრობლემა აქტუალურია ენის შესწავლის ყველა ეტაპზე. ენობრივი თვალსაზრისით, სტუდენტები აწყდებიან აღნიშნული ერთეულების არცოდნის და მათი არასწორი გამოყენების პრობლემას. საკმაოდ დიდია მშობლიური ენის გავლენის ალბათობა ენის სწავლების პირველ ეტაპზე, თუმცა, აღნიშნული პრობლემა არც შემდგომ ეტაპებზე კარგავს თავისი აქტუალურობას. ამ პრობლემას თან ერთვის ის ფაქტორიც, რომ სტუდენტების 74%-ზე მეტმა არ იცის სემანტიკური სხვაობა მშობლიურ ენასა და ინგლისურ ენაში არსებული უცხოური ლექსიკის მნიშვნელობებს შორის და პირდაპირ, ორთოგრაფიული და ფონოლოგიური მსგავსების საფუძველზე აკეთებს შესაბამისობას (“extravagant”, “actual”, “intoxication”, “accurate”, “pathetic”), რაც, პრაგმატიკის თვალსაზრისით, მნიშვნელოვნად აზარალებს კომუნიკაციის პროცესს. მშობლიური ენის ინფერენციის პრობლემა მნიშვნელოვნად კლებულობს, როდესაც მასწავლებელი ახალი ლექსიკის გაცნობასთან ერთად, ყურადღებას ამახვილებს მსგავსი ლექსიკური ერთეულის მშობლიურ ენაში არსებობის ფაქტზე და იმთავითვე ხაზს უსვამს მათ შორის სემანტიკური დატვირთვის მსგავსება-განსხვავების ფაქტს განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ ლექსიკურ ერთეულებს ენებში სხვადასხვა სემანტიკური და ემოციური დატვირთვა გააჩნიათ. ასე მაგალითად, უადგილო იქნება ინგლისურ წინადადებაში ქართული ენისათვის დადებითი დენოტაციისა და კონოტაციის მატარებელი სიტყვის „პედაგოგის“ “pedagogue”-თი ჩანაცვლება ინგლისურ ენაში ამ სიტყვის უარყოფითი სტილისტური დატვირთვის გამო (pedagogue - pedant person (ფაულერი, 1960, გვ. 877)) და პირიქით, ქართული სიტყვა „მიტინგი“, რომელსაც განსაკუთრებით ბოლო ისტორიულ პერიოდში განვითარებული მოვლენების გამო, უარყოფითი კონოტაცია გააჩნია, ითარგმნოს როგორც „meeting“, რომელსაც, როგორც ვიცით, ნეიტრალური დატვირთვა აქვს ინგლისურ ენაში და საქმიან თავშეყრას აღნიშნავს. როგორც ზემოთ ვთქვით, სემანტიკური სხვაობა „ცრუ მეგობრების“ წყვილებს შორის ნათლად ჩანს კოლოკაციებში, ამდენად, მათი სწავლება სწორედ ინგლისურ და ქართულ მყარ შესიტყვებებში უნდა ხდებოდეს, რაც იმთავითვე გამოიწვევს და ნათელს გახდის ფორმით მსგავსი ლექსიკური ერთეულების სემანტიკურ დატვირთვას ქართულსა და ინგლისურ ენებში. მაგალითად, თუ ერთმანეთს შევუპირისპირებთ ქართულ და ინგლისურ კოლოკაციებს სიტყვა „დრამატულთან“ მიმართებით, ნათელი გახდება ზემოთქმულის მართებულობა: dramatic change; dramatic possibility, dramatic progress და დრამატული თეატრი, დრამატული მსახიობი, დრამატული ნაწარმოები, დრამატული წრე; ან კიდევ სიტყვა „ფამილარული“ - familiar sight, familiar face, familiar topic, და ფამილარული ტონი, ფამილარული ქცევა, ფამილარული მიმართვა. ქართულ-ინგლისური ცრუ მეგობართა წყვილი „აქტუალური“ და „actual“: აქტუალური თემა, საკითხი, პრობლემა და in actual fact, actual number, actual investment, actual exports. უნდა აღინიშნოს, რომ სწავლების საწყის ეტაპზე განსაკუთრებით ეფექტურია აუდიოვიზუალური დამხმარე მასალების გამოყენება,

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



რაც გაადვილებს არა მარტო ახალი ლექსიკური მასალის ათვისებას, არამედ იმ სემანტიკური დენოტაციური და კონოტაციური სხვაობების დანახვას, რომლებიც გაადვილებს ბუნებრივ გარემოში შესწავლილი მასალის პროდუცირებას და აღნიშნული პრობლემის აღმოფხვრის პროცესში უმნიშვნელოვანეს როლს ითამაშებს.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- აკულენკო, 1979 - Акуленко В.В. О Ложных друзьях переводчика.изд. Советская энциклопедия. Москва, 1979.
- ბუდაგოვი, 1957 - Будагов Р.А. Ложные друзья переводчика //Человек и его язык. - Москва., 1976.
- ლადო, 1957 - Lado R. (1957) Linguistics Across Cultures. Ann Arbor: The University of Michigan Press
- ო'ნეილი, 2010 - m.O'Neill, M., & Casanovas, C., (1994): False Friends: A Historical Perspective and Present Implications for Lexical Acquisition. Vol.: 8. Retrieved January 22nd, 2010
- რუფუსი, 2009 - .h. Rufus, H. Gouws, Prinsloo, D.J. & De Shryver, G. M. (2004). Friends will be Friends – True or False. Lexicographic Approaches to the Treatment of False Friends. Retrieved March 25,2009

გამოყენებული ლექსიკონები:

- თეხელაშვილი ზ. უცხო სიტყვათა ლექსიკონი გამომცემლობა „ მერიდიანი “ თბილისი, 2007
- სკიტი. m.Skeat. W. Concise Dictionary of English Etymology. Wordsworth Reference, 1993
- ფაულერი. კ. ოწლერ . თჰე ჩონცისე ხფორდ იცტიონარყ, ჩლარენდონ რესს, 1960
- ჭაბაშვილი მ. უცხო სიტყვათა ლექსიკონი. გამომცემლობა „ განათლება “ თბილისი, 1989

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



თამარ გოგოლაძე

მარია შერაზადიშვილი

გორის სასწავლო უნივერსიტეტი

გორი, საქართველო

ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების
პრაქტიკული გამოცდილებიდან

აბსტრაქტი

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები ერთგვაროვანი ეთნოსით დასახლებული სახელმწიფოებისათვის ფრიად განსხვავდება ისეთი ქვეყნების საგანმანათლებლო პოლიტიკისაგან, სადაც ძირითადი მოსახლეობის გვერდით გვხვდება სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფი, რომელთაც გააჩნიათ საკუთარი ენა, კულტურა, ტრადიცია. საბჭოთა კავშირის შეშატონების შემდეგ საქართველოსათვის ამ პრობლემამ განსაკუთრებული სიმწვავეით იჩინა თავი, რამაც განაპირობა კიდევ როგორც ქართველისათვის, ისე ჩვენს ქვეყანაში მცხოვრები სხვადასხვა ეთნიკური უმცირესობისათვის რუსული ასიმილაციური საგანმანათლებლო პოლიტიკის გატარებაც.

1990-1991 წლებიდან თავისუფალი საქართველოს სახელმწიფო პოლიტიკის წყალობით ჩამოყალიბდა ქართული ენის წრე გორის სამუსიკო სასწავლებელთან არაქართულენოვანი მოსახლეობისათვის, რომელმაც ერთ წელს იარსება და საინტერესო შედეგები თუ პრაქტიკული გამოცდილება მოგვცა.

2010-2011 სასწავლო წლიდან ჩავერთეთ ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების პროცესში, რის პრაქტიკული მომენტების წარმოდგენაც ვცადეთ წინამდებარე ნაშრომში.

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები ერთგვაროვანი ეთნოსით დასახლებული სახელმწიფოებისათვის ფრიად განსხვავდება ისეთი ქვეყნების საგანმანათლებლო პოლიტიკისაგან, სადაც ძირითადი მოსახლეობის გვერდით გვხვდება სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფები, რომელთაც გააჩნიათ საკუთარი ენა, კულტურა, ტრადიცია. ეს პრობლემა საქართველოსათვის საუკუნეთა განმავლობაში იყო აქტუალური. იგი ხშირად იყო დამოკიდებული მეზობელი ქვეყნების გავლენა-ბატონობასა თუ მიკერძოებულობაზე და ლოიალობას იჩენდა მის ტერიტორიაზე მცხოვრები ეთნიკური ჯგუფების, ცალკეული ოჯახებისა თუ პიროვნებების მიმართ. მაგალითად, სპარსელი ან თურქი მკვიდრდებოდა საქართველოს ტერიტორიაზე და „იოლად გადიოდა“ (ხშირად მთელი ცხოვრების მანძილზე) რამდენიმე სიტყვის ან კომუნიკაციისათვის აუცილებელი პროფესიული თუ სხვა ლექსიკის, დამახინჯებული ფრაზების, გამოთქმების წყალობით. დომინანტი ქართულის, როგორც სახელმწიფო ენისა, დაკავშირებული იყო მის სარწმუნოებრიობასთან, რამდენადაც ქართულ ეკლესიაში წირვა-ლოცვა ქართულ ენაზე სრულდებოდა: „ქართლად



ფრიალი ქუყანად აღირაცხების, რომელსაცა შინა ქართულითა ენითა ეამი შეიწირვის და ლოცვად ყოველი აღესრულების, ხოლო „კვრიელჭსონი“ ბერძნულად ითქუმის“ (მერჩულე, 1999, 162). ამავდროულად თვით ქართველი, ძირითადად, რამდენიმე ენას ფლობდა ქართული ენის გარდა, ვიდრე XIX საუკუნემდე (მაგალითისათვის: პოეტი, გენერალი ალექსანდრე ჭავჭავაძე ფლობდა თურქულ, სპარსულ, რუსულ, ფრანგულ ენებს). ასე რომ, სახელმწიფო ენად ქართული ენის გამოყენება არ ქმნიდა პრობლემას ჩვენს ქვეყანაში, ვიდრე XIX საუკუნემდე, ანუ დამოუკიდებლობის დაკარგვამდე, როცა იმპერიის ასიმილაციური „ენობრივი პოლიტიკის წყალობით“ ქვეყანა თავისი ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენლებთან ერთად იძულებული გახდა ეცნო მესამე ენის (რუსული ენის) დომინანტი ჯერ ინსტიტუციონალურ, შემდგომ კი საგანმანათლებლო დონეზეც.

ეს პროცესი უფრო გართულდა ე.წ. „საბჭოურ ეპოქაში“, როდესაც ყველა ეთნიკური ჯგუფის ან ეროვნების ნებისმიერი მოქალაქისათვის ქართული ენის შესწავლა სამეცნიერო გულისხმობდა (მშობლიურისა და რუსულის გარდა). აქაც წლობით გრძელდებოდა დაშვებული შეცდომების გამეორება-განმტკიცება: არაქართულენოვანი პირები სახლდებოდნენ, იწვევდნენ მუშაობას, ქმნიდნენ ოჯახებს, მრავლდებოდნენ და სწორედ „ენის ბარიერის“ წყალობით უახლოვდებოდნენ ქართულ სამყაროს, ქართულ ყოფასა და კულტურას. არაიშვიათად ეს პროცესი იღებდა აგრესიულ ხასიათსაც. არაქართულენოვანი მოსახლეობა ბრაზს, გულისწყრომას, სიხარულს გამოხატავდა ძირითადად რუსულ ენაზე, რაც, მისი აზრით, გასაგები იყო ამ ენის მცოდნე ქართველისთვისაც. ეს პროცესი კი, თავისთავად, ქართულ სამყაროსთან გაუცხოების პარალელურად, იწვევდა გაუცხოებას საკუთარ მშობლიურ ენასა და კულტურასთან, ნებისმიერი მარტივი ტექსტი (აფიშა, განცხადება) ქართულ ენაზე მათთვის იყო უცხო და გაუგებარი.

„საბჭოურ ეპოქაში“ ქართული ენისა და ლიტერატურის სწავლება რუსულენოვან სკოლაში მიმდინარეობდა ცალმხრივად, სტიქიურად, ძირითადად ენასთან დაქვემდებარებაში, ენის სწავლების შედარებით თანმიმდევრულობის პარალელურად; ტექსტებისა და, კერძოდ, მხატვრული ტექსტების შერჩევა ხდებოდა ნაკლებად მიზანმიმართულად, ხშირად უსისტემოდ, ქართულ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მშობლიური ლიტერატურის პროგრამების ხელგონური პარალელიზაციით. ქართული ტექსტის შესწავლის მიღმა რჩებოდა მისი მხატვრული თუ იდეური ღირებულება (ან პირიქით, იკვეთებოდა მხოლოდ იდეური), ენის, ერის ტრადიცია.

აღნიშნული პროცესი შედარებით სისტემურ იერს იღებს დამოუკიდებელი საქართველოს არაქართულენოვან საჯარო სკოლებში, განსაკუთრებით ამ ბოლო წლებში, სასკოლო რეფორმის პერიოდში. მაგრამ აქაც იგი კვლავ უფრო ხშირად რუსული ენისა და ლიტერატურის „მეშვეობით“ მიდის სხვადასხვა ეროვნების ადამიანებამდე, საქართველოს, იქ მცხოვრები არაქართულენოვანი ეროვნებების ტრადიციის, ეთნიკური რეალობის შემეცნების გარეშე, რაც განსაკუთრებით რთულია საშუალოგანათლებლამიღებული სხვადასხვა ერის ადამიანთა ნორმალური ცხოვრების, დასაქმების თუ უბრალოდ, ინტეგრაციისათვის. სწორედ XX საუკუნის 90-იან წლებში (1990-1991 წ.წ.) გორის იმდროინდელი გამგებლის, ომარ ჩუბინიძის ინიციატივით, გორის სამუსიკო სასწავლებლის დირექტორთან, სანდო კაჭარავასთან შეთანხმებით, გადაწყდა ჩამოგვეყალიბებინა ქართული ენის შემსწავლელი წრე. აქ უკვე სახელმწიფოებრივი პოლიტიკიდან გამომდინარე, ცხადი და აუცილებელი გახდა ქართულ ენაზე წერა-კითხვის ცოდნის მიღება საქართველოში მცხოვრებ და სხვადასხვა დაწესებულებებში რუსულ ენაზე მომუშავე პირებისათვის. ამიტომ გაკეთდა განცხადება, რომლის თანახმადაც ვიწვევდით სამეცადინოდ კვირაში ორჯერ ყველა ასაკისა და პროფესიის ქართული ენის შესწავლით დაინტერესებულ პირებს.



შეიკრიბა 20-მდე სხვადასხვა ასაკის, პროფესიის ადამიანი, მათ შორის, ერთი ოჯახის რამდენიმე წევრი (დედა, შვილი, შვილიშვილი), რომლებიც დიდი დაინტერესებით მოეკიდნენ სწავლის პროცესს. წერა-კითხვის სწავლების პარალელურად მიმდინარეობდა საუბრები ქართულ კულტურაზე, საქართველოს ისტორიის მნიშვნელოვან ეპიზოდებზე, ქართულ ლიტერატურაზე. წერა-კითხვის შესწავლის შემდეგ დავიწყეთ აღწერით და თხრობით ტექსტებზე მუშაობა. განსაკუთრებით შედეგიანი იყო აღწერითი ტიპის ტექსტები და ანდაზა-აფორიზმები. აქ პირველად დაინახეს მსმენელებმა წლობით მათთვის სრულიად უცნობი ერის სიბრძნე, სილამაზისა და შრომისადმი დამოკიდებულება. მსგავსი კურსები გაიხსნა და ორი წლის განმავლობაში ფუნქციონირებდა იმ დროისათვის გორში მრავალეროვანი კოლექტივით ცნობილ ბამბუელის საწარმოო გაერთიანებაში. ორი წლის შემდეგ კურსების მუშაობა შეწყდა ქვეყანაში მიმდინარე პოლიტიკური მოვლენების გამო.

წლების განმავლობაში აღნიშნულ პრობლემებზე, კერძოდ, ბილინგვიზმის და, საერთოდ, საგანმანათლებლო პოლიტიკის საკითხებზე ფიქრს, მსჯელობას, უცხოური გამოცდილების გაცნობა-გაზიარებას მოჰყვა კიდევ 2008 წლის დეკემბერში „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობის ცენტრისა“ და თსუ ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტის მიერ ორგანიზებული პირველი სამეცნიერო კონფერენცია, რომლის მასალებშიც მკაფიოდ განისაზღვრა სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცეში. „ენობრივი პოლიტიკა ქვეყნის პოლიტიკის უმნიშვნელოვანესი საკითხია. ხშირ შემთხვევაში ქვეყნის ენობრივი პოლიტიკა პირდაპირაა მიბმული ქვეყნის ეკონომიკურ პოლიტიკასთან და ეკონომიკური პოლიტიკის კონტექსტიდან გამომდინარეობს. საქართველოს რეალობაშიც ენობრივი პოლიტიკა ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესია ქვეყნის სტრატეგიული განვითარებისათვის და, შესაბამისად, კომპლექსურ და ერთიან მიდგომას მოითხოვს“, – ნათქვამია ერთ-ერთი მოხსენების შესავალში (გაბუნია, 2008, გვ. 3). ამ მასალებში მკვეთრად წარმოჩნდა მულტილინგვური განათლების (რომელიც საქართველოს განათლების რეფორმის შემადგენელ ნაწილად იქცა) დასაწყებად აუცილებელი სამნაწილიანი კონტექსტი: 1. პოლიტიკური, 2. საკანონმდებლო, 3. თეორიული. განისაზღვრა მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის ძირითადი მახასიათებლებიც (განსაზღვრა და დემოგრაფიული მდგომარეობა, საბჭოთა მემკვიდრეობა და საბჭოთა კავშირის ნგრევა, საგანმანათლებლო რეფორმა). აქვე ხაზგასმით აღინიშნა, რომ, როგორც ჩანს, ქართულის, როგორც მეორე ენის პრობლემის მოსაგვარებლად „უფრო სტრატეგიული ღონისძიებებია გასატარებელი, რათა ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეებს მიეცეთ განათლების თანაბარი შესაძლებლობა უმრავლესობასთან მიმართებით“ (გაბუნია, 2008, გვ. 5). ამ შემთხვევაში ძირითად საკითხად იქცა ის, რომ მულტილინგვური განათლება, ან ზოგიერთი საგნის ქართული ენის საშუალებით სწავლება იქცეს ამ სიტუაციაში პრობლემის გადაწყვეტის ოპტიმალურ გზად.

საკანონმდებლო კონტექსტიდან გამომდინარე, „საქართველოს კანონმდებლობა ცალსახად უსვამს ხაზს სახელმწიფო ენის მნიშვნელობას სახელმწიფო ადმინისტრირების სფეროებში და, ამასთანავე, ქმნის გარანტიებს ეთნიკური უმცირესობების უფლებების დასაცავად, მათ შორის მშობლიურ ენაზე განათლების მიღების უფლება (გაბუნია, 2008, გვ. 6).

აღნიშნულ კონფერენციაზე გამოიკვეთა ეთნიკური უმცირესობების უმაღლეს სასწავლებელში ჩარიცხვის შესაძლებლობების გაუმჯობესების გზებიდან მნიშვნელოვანიც: „ქართულისა და უცხო ენის ტესტის დამსახურებაზე (Marit) დაფუძნებული სისტემის შესაქმნელად უპრიანი იქნება აბიტურიენტების ჩარიცხვა უმაღლეს სასწავლებელში მხოლოდ უნარების ტესტზე დაყრდნობით მოხდეს“ (ტაბატაძე, 2008, გვ. 19), ხოლო შემდგომ კი სახელმწიფო ენის, როგორც მეორე ენის სწავლების განხორციელებაც.



ბუნებრივია, აქ დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ევროპის საბჭოში შემუშავებული სტანდარტებისა თუ რეკომენდაციების გამოყენებასაც, რომლის ძირითადი პროექტია „ევროპული ენობრივი პორტფოლიო“. ამ პროექტის კოორდინატორის, მარია ოძელის განცხადებით, 2001 წლიდან იწყება ევროსაბჭოს მიერ აღნიშნული პროექტის მეორე ეტაპი პოსტსაბჭოურ სივრცეში. ენობრივი პასპორტით განსაზღვრულია კრიტერიუმები: აუდირება, წაკითხვა, დიალოგი, მონოლოგი, წერა და დონეები. მომზადდა და გამოიცა ევროსაბჭოს ათი მნიშვნელოვანი დოკუმენტიც. კონფერენციის მასალებში განისაზღვრა მეორე ენის სწავლების თეორიული ასპექტები. ამას მოჰყვა 2010 წლიდან პროექტის - „ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების“ ტრენინგები და საკითხავების (Readers) გამოცემა.

ჩვენ ვაცნობიერებთ, რომ მეორე ენა უნდა გახდეს ინსტრუმენტი, რომელიც სტუდენტს საშუალებას მისცემს ეზიაროს სხვა კულტურას, განსაზღვროს მისთვის დამახასიათებელი ნიშნები და შეითვისოს ქცევის ტიპი, დამახასიათებელი ამ კულტურის წარმომადგენელთათვის. მხოლოდ ასე თუ შეიძლება გახდეს სტუდენტი კულტურათშორისი დიალოგის სრულფასოვანი წევრი. ცნობილია, რომ ენას ზოგი იოლად სწავლობს, ზოგი - ძნელად. სწავლების პროცესში პედაგოგი ეძებს ისეთ გზებს, რომელთა მეშვეობითაც ენის სწავლება იქნება ეფექტური და სასარგებლო. „ენისადმი სიყვარულს ვერ ასწავლი, სიყვარული შეიძლება მხოლოდ აღძრა, მაგრამ ამისათვის საჭიროა ენისადმი სიყვარულის აღძვრის მეთოდების ცოდნა“ (შჩუკინი, 1990, გვ. 7).

ენის სწავლების ძირითადი მეთოდები პირობითად ორ დიდ ჯგუფად ერთიანდება - ესაა კომუნიკაციის პროცესში ინტუიციური ათვისება (საკომუნიკაციო მეთოდები), ან ენაში არსებული წესების, ლექსიკური და გრამატიკული წყობის შეგნებული ათვისება (ტრადიციული მეთოდი). არსებობს კი უნივერსალური მეთოდი? უნივერსალური მეთოდი არ არსებობს. ისიც უნდა გავითვალისწინოთ, რომ არც ერთი მეთოდი არ იძლევა პირდაპირ შედეგს. ნებისმიერი მეთოდის გამოყენება ჯერ გარკვეული სასწავლო ქმედების სტიმულირებას იწვევს, მხოლოდ ამის შემდეგ როგორც შედეგს, ვიდრე შესაბამის ცოდნას.

ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლებისას ამოსავალია სტუდენტი, როგორც სასწავლო პროცესის (ქმედების) სუბიექტი და როგორც კულტურათშორისი დიალოგის სუბიექტი, თავისი ინდივიდუალური ხედვით, მოტივებით, ემოციებით, ინტერესებით და მოთხოვნებებით.

2010-2011 სასწავლო წლიდან მივიღეთ პირველი სომხურენოვანი სტუდენტი. ვინაიდან მუშაობა გვიხდებოდა ერთ სტუდენტთან, პრაქტიკულად თავიდანვე გამოირიცხა ჯგუფური მუშაობის და როლური თამაშების მეთოდები. ამიტომ ჩვენ ვცადეთ გამოგვეყენებინა ტრადიციული მეთოდოლოგიის ელემენტების (მარტივიდან რთულისაკენ, ადვილად გასაგებიდან - ძნელადგასაგებისაკენ) პარალელურად ინტერაქტიურ-კომუნიკაციური მეთოდოლოგია, რომელიც წარმოგვიდგება ფორმალური აკადემიური სწავლის სახით. სწავლების პირველ ეტაპზე, ბუნებრივია, ხდებოდა საბაზო კომუნიკაციური უნარების განვითარება, ისიც არატრადიციული ინსტრუქტაჟით. ეს მეტად ძნელი აღმოჩნდა, რამდენადაც სტუდენტი არ ფლობდა თითქმის არც ერთ ენას (მცირე საკომუნიკაციო ლექსიკის გარდა), გარდა მშობლიურისა, თუმცა იცოდა ანბანი. აქ განსაკუთრებული დახმარება გაგვიწია ჩვენი უნივერსიტეტის სოციალურ მეცნიერებათა, ბიზნესისა და სამართალმცოდნეობის ფაკულტეტის სტუდენტმა, რომელიც ორი წლის წინ ჩაირიცხა გორის უნივერსიტეტში და დამოუკიდებლად შეძლო ქართული ენის შესწავლა და რომელთან ერთადაც ცხოვრობს ჩვენი ახლადჩარიცხული სტუდენტი. ახლადჩარიცხულ სომხურენოვან სტუდენტს, პირობითად, ვუწოდებთ X, ხოლო დამოუკიდებლად შემსწავლელ სტუდენტს - Y. ეს ორი სტუდენტი სხვადასხვა რაიონიდან იყო - ერთი ნინოწმინდიდან, მეორე - ახალქალაქიდან. მიუხედავად ამისა, მათთან მუშაობა გულისხმობდა უმცირესი



საკომუნიკაციო ბაზისის მქონედან (სავარაუდოდ A1) საკმაოდ დონის (სავარაუდოდ B2) სტუდენტთან მუშაობას, რაც, ერთი მხრივ, ემსახურებოდა დახმარებას X-ისათვის, მეორე მხრივ, Y-ისათვის ახალი ლექსიკური მარაგის, ფრაზეოლოგიზმების და საკომუნიკაციო უნარების განვითარებას. ლექციის გარეშე საუბრებში გამოიკვეთა Y-ის ძირითადი მიზნები და ამოცანები ქართულის, როგორც მეორე ენის შესწავლასთან დაკავშირებით. მან ჩარიცხვის შემდეგვე გაიარა მოსამზადებელი კურსი თსუ-ში, შემდგომ მოხვდა სრულიად უცხოენოვან გარემოში და, საკუთარი შესაძლებლობებიდან გამომდინარე, დაიწყო ენის გაგება - შესწავლა. მისთვის ცხადი იყო, რომ თუ არ შეისწავლიდა სახელმწიფო ენას, მისი მეგობრების და მეზობლების მსგავსად, მოუხდებოდა სომხეთის რესპუბლიკაში გამგზავრება უმაღლესი განათლების მისაღებად, იქიდან დაბრუნებულს კი გაუჭირდებოდა ინტეგრაცია და სამსახურის მოძიება ქართული სახელმწიფოებრიობის ფარგლებში. ამავდროულად, ის ვერ შეძლებდა, ოჯახის ფინანსური შესაძლებლობიდან გამომდინარე, სხვა სახელმწიფოში სწავლას. სწორედ ამან განაპირობა მისი სწრაფვა - შეისწავლოს ქართული ენა, რომ შეძლოს არამარტო პროფესიის დაუფლება, არამედ სწორი ინტეგრაცია საკუთარ საცხოვრებელ ადგილას ან, საჭიროების შემთხვევაში, საქართველოს ნებისმიერ კუთხეში.

X-ისათვის იგივე პრობლემები იდგა, მხოლოდ ნაკლები სიბეჯითე და ენობრივი დეფექტები (სოფმატიზმი) ხელს უშლიდა ენის დაუფლებაში. მუშაობა მასთან იყო რთული, რადგანაც ჩვენ, პედაგოგები, არ ვფლობდით მის მშობლიურ ენას და, ბუნებრივია, საწყის ეტაპზე გვიჭირდა მისთვის ახსნა თუნდაც მარტივი კომუნიკაციის ან საკითხავის დონეზე. მოსმენის სწავლების პროცესში ჩვენმა სტუდენტმა შეითვისა ლექსიკა და შეძლო მარტივი კომუნიკაციების განხორციელება უცხო გარემოში. სწავლებისას გამოყენებული იქნა „სკაფოლდინგის“ ელემენტები და ისეთი სტრატეგიები, როგორც იყო კითხვის დასმა, შესხენება, ილუსტრირება და ისეთი ვიზუალური რესურსები, როგორცაა თვალსაჩინოება, უსტიკულაცია, კონტროლი აზრის გაგებაზე, პერიფრაზირება. ამან უზრუნველყო სტუდენტის უწყვეტი და აქტიური ჩართვა სასწავლო პროცესებში. ასევე გამოყენებული იქნა სრული ფიზიკური რეაქციის მეთოდი (ძირითადად „შენატანი“, ღუმილის პერიოდი“, გრამატიკაზე კონცენტრირების ნაცვლად რელევანტურ შინაარსზე დაყრდნობა და სხვ.). აღნიშნული მუშაობის შედეგად X-ს განუვითარდა მოსმენისა და მეტყველების უნარები, კითხვა-წერის უნარი. ამ მხრივ მას მიეცა არასომხურენოვან სივრცეში ინტეგრაციის საშუალება. საბოლოო გამოცდების შედეგების მიხედვით, სტუდენტს გააჩნია, სავარაუდოდ, A2 დონის ცოდნა ქართულში, როგორც მეორე ენაში. მაგრამ შემდგომი სწავლების გასაუმჯობესებლად პრობლემებმა მაინც იჩინა თავი. ეს პრობლემები ძირითადად ეხება მარტივი სინტაქსური კონსტრუქციებიდან რთულ ფრაზეოლოგიზმებით დატვირთულ ტექსტებზე გადასვლას, რაც მოითხოვს სათანადო მეთოდოლოგიის შემუშავებას.

რაც შეეხება სილაბუსსა და სახელმძღვანელოებს, უნდა აღინიშნოს, რომ 2010 წლის ბათუმის შეხვედრის მასალებიდან გამომდინარე, სახელმძღვანელოდ მიღებულ იქნა კახა გაბუნია, გიული შაბაშვილის, ნინო შარაშენიძის, ნანა შავთვალიძის და სხვათა სანიმუშო მასალები და საკითხავები. ყურადღებას შევაჩერებთ რამდენიმე საგნის სილაბუსსა და საკითხავზე. სწავლების პირველი სემესტრი მეტად საპასუხისმგებლოა როგორც ლექტორ-მასწავლებლის, ისე სტუდენტისათვის. ამიტომ ამ ეტაპზე შერჩეული საგნები - წერა-კითხვა, მოსმენა-ლაპარაკი ენის საწყისი ბარიერის ორთოეპიული და ორთოგრაფიული სიზუსტით აღქმის უნარ-ჩვევების გამომუშავებას ემსახურება. ჩვენ საანალიზოდ შევარჩიეთ მოსმენა. აღნიშნული კურსი, სილაბუსიდან გამომდინარე, მიზნად ისახავდა ქართული ენის პრაქტიკულ გამოყენებას მთელი რიგი ზეპირმეტყველების მიზნებისათვის, საუბრის

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



წარმართვის უნარ-ჩვევებს, ქართულ ენაზე სხვადასხვა ტიპის ტექსტების შეთხზვის, გადმოცემის, ანალიზის, ინტერპრეტაციისა და რეპროდუქციის უნარებს. უნდა განვითარებულიყო კოგნიტური, სოციალური, სისტემური, საკომუნიკაციო უნარები. ყოველივე ეს ჯდება 5 კრედიტის ანუ კვირეული დატვირთვის 3 საათის ჩარჩოში. თუმცა აქედან 1 საათი სალექციო უნდა ყოფილიყო, სამივე საათი წარმოსდგა ლექცია-პრაქტიკულის ანუ ლექცია-საუბრის ფორმად. ჩვენი აზრით, ასეთმა ფორმამ უკეთესი შედეგი გამოიღო. თითოეული საკითხი იშლებოდა პრაქტიკულ ასპექტებად და სტუდენტს საშუალება ეძლეოდა ყოველმხრივ, დროულად, გააზრებულად აღექვა იგი 3 საათის განმავლობაში. შესანიშნავად იყო შერჩეული ნაცნობი ლექსიკის შემცველი ლექსების, დიალოგებისა თუ მცირე მოცულობის თხრობითი ტექსტები; ხმის ტემბრით, ინტონაციით პერსონაჟის ამოცნობა. აქ მობილურმა კავშირმა შეასრულა თავისი როლი. პირველივე კონტაქტიდან სტუდენტი ცნობდა ლექტორის ხმას და შედარებით ნელი ტემპით საუბრიდან თითქმის იგებდა საუბრის აზრს. საუბრის ტემპის შემდგომი აჩქარება არაიშვიათად ჩაგვირთავს ტელეფონით კომუნიკაციისას. მოკლე და მარტივი შეტყობინებები თანდათან გადავიდა რთული ფრაზების აღქმამდე. პირველი შუალედური შეფასებისას აქცენტი კეთდებოდა დიალოგებზე (ბაზარში, საპარკმახეროში, ქუჩაში, ტელეფონზე); მეორე შუალედური შეფასებისათვის უკვე გამოყენებული იქნა ჩაწერილი აუდიოტექსტის (საინფორმაციო ჩართვის) მოსმენა და გაგება, ტელეგადაცემის ნაწყვეტის აღქმა-გაგება და, ბოლოს, კომპიუტერის მონიტორიდან მოსმენილი ტექსტის, ჩანაწერის გაგება - საპასუხო ტექსტით.

საგამოცდოდ შერჩეული ტექსტები ემსახურებოდა სტუდენტში შესწავლილი მასალის პრაქტიკული უნარ-ჩვევების გამოსატყობს, ქმედებაზე ორიენტირებულს. სახელმძღვანელო-საკითხავის შემდგომი ტექსტები რთულდებოდა, აქ საჭირო ფრაზეოლოგიზმები შედარებით ძნელად ჯდება სტუდენტის „საბაზისო მარაგში“, მაგრამ, ვფიქრობთ, ის მეტ-ნაკლებად, თავისთავად შეუწყობს ხელს მარტივიდან რთულზე გადასვლას, ადვილად გასაგებიდან რთულის აღქმასაც და აზრის გამოტანას მოსმენილის ირგვლივ. ვფიქრობთ, აღნიშნულმა საკითხავმა საგანში „მოსმენა“ გაამართლა თავისი დანიშნულება.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- გაბუნია, 2008 - კ. გაბუნია, ენობრივი პოლიტიკა და საქართველოს განათლების სისტემა, კრებულიდან: I სამეცნიერო კონფერენციის მასალები (სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები საგანმანათლებლო სივრცეში), 2008, გამომცემლობა საიმედო.
- მერჩულე, 1999 - გრიგოლ მერჩულე, ცხოვრება გრიგოლ ხანძთელისა, კრებულიდან: ძველი ქართული ლიტერატურის ქრესტომათია, 1999, თბ., მეცნიერება.
- ტაბატაძე, 2008 - შ. ტაბატაძე, უმაღლეს სასწავლებელში მისაღები ერთიანი ეროვნული გამოცდების სისტემა, კრებულიდან: I სამეცნიერო კონფერენციის მასალები (სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები საგანმანათლებლო სივრცეში), 2008, გამომცემლობა საიმედო.
- შუკინი, 1990 - Шукин А, Методика преподавания русского языка как иностранного, 1990, Москва.



ნინო პოპიაშვილი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, საქართველო

ენობრივი მიქსი და ქართული ენის სწავლების ზოგიერთი ასპექტი

აბსტრაქტი

ქართული ანბანის გრაფიკა უძველესი დროიდან ფორმირდებოდა და ვითარდებოდა. ქართული ანბანი ორიგინალური, სხვა ანბანებისაგან სრულიად გამორჩეული და განსხვავებულია. თუმცა, ლათინური შრიფტის უნივერსალური გამოყენების თანამედროვე მსოფლიო ტენდენცია გარკვეული პოეტური თუ სარეკლამო ექსპერიმენტების სახით ჩვენს ენაშიც იჩენს თავს.

ამ კუთხით ძალზე საინტერესოა პოეტური ექსპერიმენტები. დავით-დევი გოგიბედაშვილის ლექსის სათაური ქართულსა და ლათინურ შრიფტს თუ სიტყვათა თამაშს ერთნაირად იტევს. “სიახLOVE”.

დავით (დევი) გოგიბედაშვილს ეკუთვნის მსგავსი ექსპერიმენტული სათაურის კიდევ ერთი ტექსტი: “სიახLOVE სიSHORE”.

მსგავსავე ექსპერიმენტს სათაურში გვთავაზობენ სხვა ავტორებიც: გიორგი ლორთქიფანიძე – იდეაfix; კოკა არჩვაძე, მოთხრობა “COM.ისია” და სხვ.

ენობრივი მიქსი სარეკლამო აბრეშუკ ხშირად ფიგურირებს. განხილვით, გეო-Print და სხვ. ფორმულირებული ტექსტები პირველ რიგში, სწორედ გრაფიკული მრავალფეროვნებით იქცევა მკითხველის/მომხმარებლის ყურადღებას. მსგავსი დაწერილობის ტექსტები საინტერესოა თავისი განსხვავებულობით ქართული ანბანის/ენის არმცოდნეთათვისაც.

ფიქრობ, შესაძლებელია ენობრივი მიქსის, ენობრივი ექსპერიმენტების გამოყენება ქართული ენის სწავლების დროს გარკვეული ილუსტრაციების სახით.

ბილინგვური სწავლება, ეფუძნება რა ერთი ენის გრამატიკულ, ფონეტიკურ, ლექსიკურ თუ გრაფიკულ ასპექტებს, მეორე ენის სწავლებისას შესაძლებლობების მიხედვით იყენებს შესწავლილი ენის ასპექტებს. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია საერთო მახასიათებლები, უნივერსალიები თუ ტიპოლოგიური მსგავსებანი, რაც სწავლების პროცესში შესაძლოა დამხმარე მასალად, ზოგ შემთხვევაში კი გარკვეული ენობრივი ნიუანსის შესწავლის საფუძველიც გახდეს.

მეორე ენის სწავლების ერთ-ერთი თეორეტიკოსის, სკრინერის მიხედვით, ენის შესწავლის დროს მნიშვნელოვან როლს თამაშობს კონტექსტი, ანუ ის, თუ რა გარემოდან, რა გამოცდილებიდან, რა კონტექსტიდან ხდება ენის შესწავლა. “ამ თეორიის მიხედვით, ადამიანის ენობრივი ქცევა გაკონტროლებულია ადამიანების მიერ და მნიშვნელოვან ყურადღებას ანიჭებს ფუნქციურ ანალიზს. ფუნქციურ ანალიზზე დაყრდნობით, სკრინერმა შექმნა “სამპირობიანი მოდელი” ენობრივ ქმედებებთან მიმართებით (წინაპირობა - ქმედება –



ქმედებაზე რეაქცია). სკინერი მიიჩნევდა, რომ ინდივიდის ენობრივი ქმედება განპირობებულია ინდივიდის არსებული გარემოთი, წარსული ქმედებებითა და გენეტიკური ისტორიით” (ტაბატაძე, შუბითიძე 2010, გვ. 2).

შესაბამისად, გრაფიკული ექსპერიმენტები ბილინგვური სწავლების დროს ენის შესწავლის ადრეულ სტადიაზე შესაძლებელია თვალსაჩინოების ნიმუშად გამოდგეს. სპეციალისტები აღნიშნავენ, რომ მეორე ენის შესწავლის დროს კითხვისა და წერის კომპეტენცია ბევრად უფრო ნელა ვითარდება მეტყველებასთან შედარებით, თუმცა, მიუხედავად ამისა, მეორე ენის შემსწავლელთა უმეტესობას ადრეული ასაკიდანვე უწევს უცხო ენის გრაფიკული გამოსახულებების აღქმა ნაცნობი სამარკო ნიშნების, აბრების, სარეკლამო ტექსტების სახით. აღნიშნულია, რომ “უცხო/მეორე ენის შემსწავლელ კლასში მრავალფეროვანი ნაბეჭდი / დაწერილი ტექსტებით გამდიდრებულ გარემოს დიდი მნიშვნელობა აქვს კითხვის სწავლისათვის საჭირო რესურსების უზრუნველსაყოფად... საკლასო ოთახში ტექსტთან შეხება გარკვეულად ანაზღაურებს იქამდე არარსებულ ან არასაკმარის გამოცდილებას” (კროუფორდი, პაპავა 2010, გვ. 18).

ქართული ანბანის გრაფიკა უძველესი დროიდან ფორმირდებოდა და ვითარდებოდა. როგორც ცნობილია, მან განვითარების სამი საფეხური განვლო (ასომთავრული, ნუსხა-ხუცური და მხედრული). ქართული ანბანი ორიგინალური, სხვა ანბანებისაგან სრულიად გამორჩეული და განსხვავებულია. ძნელია ქართული ანბანის შედარება ან შეერევა სხვა ენის/ენების ანბანში, თუმცა ლათინური შრიფტის უნივერსალური გამოყენების თანამედროვე მსოფლიო ტენდენცია გარკვეული პოპტური თუ სარეკლამო ექსპერიმენტების სახით ჩვენს ენაშიც იჩენს თავს.

ამ კუთხით ძალზე საინტერესოა პოპტური ექსპერიმენტები. დავით-დეფი გოგიბე-დაშვილის ლექსის სათაური ქართულსა და ლათინურ შრიფტს თუ სიტყვათა თამაშს ერთნაირად იტყვის. მოვიტანთ ტექსტის რამდენიმე სტრიქონს:

სიახLOVE

“შთაბეჭდილებად რამე ახალი
მე დამჭირდება შენთან სიახLove
და თუ შევწყვიტე ფიქრი გნახავდი,
ჩემი სიცოცხლე დღეს სხვას ვათხოვე.

მახსოვს დღეები და ადგილები,
მე ყველა მიყვარს, თუ ვინმე მახსოვს,
თუ ჩემს სიყვარულს დავაკვირდები
აქვე გიპოვი და აღარასდროს
აღარ ვინანებ, რომ აქ ვიცხოვრე”...

ქართველი მკითხველი ლექსის სათაურს კითხულობს ქართული შესაბამისობით – ლექსის სათაური აღიქმება ქართული სიტყვის მიხედვით: სიახლოვე, მიუხედავად იმისა, რომ ლათინური შრიფტით დაწერილი ბოლო ოთხი ასო ინგლისურ ენაზე იკითხება არა როგორც ლოვე, არამედ – ლავ.

დავით (დეფი) გოგიბედაშვილს ეკუთვნის კიდევ ერთი მსგავსი ექსპერიმენტული სათაურის ტექსტი: “სიახLOVE სიSHORE”. ტექსტი ასე სრულდება: “გადავაბიჯე გზასაც და გზებსაც, შენი სიშორეც უკან შემომრჩა, ხვალ სად იქნები, იქ უკვე დღეს ვარ, ბგერებს ვიფერებ ყვითლად და ლურჯად, შენ გამიფიქრე და შენთანა ვარ, მე დროს ვაჯობე, სხვა რამ ვიშოვე, ახლა სიშორეც აღარსადაა, ჩვენ სიახLOVE-ს მყოფი სიSHORE”. უნდა ითქვას, რომ ავტორი აქაც სიტყვათა თამაშის ხერხს მიმართავს. სიSHORE ორმაგი შინაარსის შემცველია. ქართული სიშორე და ინგლისური sea shore, ანუ ზღვის ნაპირი.



ლექსს “სიახLOVE” გარკვეული წარმატება ხვდა პოეზიის მოყვარულთა შორის იმდენად, რომ 2010 წლის ნოემბერსა და დეკემბერში გაიმართა პოეზიის საღამოები სწორედ მსგავსივე სახელწოდებითა და დაწერილობით.

ქართულ კინოთეატრებში რამდენიმე წლის წინ გადიოდა რეჟისორ მაიკლ ნიკოლსის ფილმი “სიახლოვე” (შდრ. ინგლ. “Closer”, 2004. რუსულად – “Близость”) – რომელიც სასიყვარულო მელოდრამაა. ფილმის სათაური კინოთეატრის აფიშებზე შემდეგნაირად იკითხებოდა: “სიახLOVE”.

მკვლევარი ცირა კილანავა სტატიაში: “ენობრივი ექსპერიმენტები ქართულ მასკულტურაში”, უკვირდება რა რეკლამას, როგორც მასკულტურის ერთ-ერთ ელემენტს, განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევს რეკლამის ენობრივ გაფორმებას, ლექსიკურ ელემენტთა პოლისემანტიკურობას. მკვლევარს საინტერესოდ მოჰყავს რამდენიმე ტექსტი. მათ შორის, რეჟისორ მაიკლ ნიკოლსის ფილმის ქართული თარგმანისა და დაწერილობის ვერსიაც და განმარტავს: “მიქის ტიპის ამგვარ ექსპერიმენტთა განსაკუთრებულობა სწორედ ისაა, რომ სხვადასხვა ენის (შესაბამისად, კულტურის) ელემენტთა საშუალებით ერთი აღსანიშნი ორგვარად გამოიხატება ისე, რომ შენარჩუნებულია ცნების ერთადერთობა. ესაა ინტერტექსტუალური მოდელების განსაკუთრებული კომბინაციით შექმნილი ახალი, მულტიენობრივი ერთეული, რომელიც, მინიმუმ, ორ ენაზე იკითხება.

ამის გათვალისწინებით, საქმე გვაქვს არა მხოლოდ მულტიენობრივ, არამედ, ამასთან, ინტერენობრივ (და შესაბამისად, ინტერკულტურულ) მოვლენასთან.”

მსგავსსავე ექსპერიმენტს სათაურში გვთავაზობენ სხვა ავტორებიც: გიორგი ლორთქიფანიძე “იდეაfix”; კოკა არჩვაძე, მოთხრობა “COM.ისია”, დიანა ანფიმიადი, “newოდისეა” და სხვ.

ენობრივი მიქსი სარეკლამო აბრეშუც ხშირად ფიგურირებს. გასანდი, გეო-Print და სხვ. ფორმულირებული ტექსტები პირველ რიგში, სწორედ გრაფიკული მრავალფეროვნებით იქცევიან მკითხველის/მომხმარებლის ყურადღებას. მსგავსი დაწერილობის ტექსტები საინტერესოა თავისი განსხვავებულობით ქართული ანბანის/ენის არმცოდნეთათვისაც.

ვფიქრობ, შესაძლებელია ენობრივი მიქსის, ენობრივი ექსპერიმენტების გამოყენება ქართული ენის სწავლების დროს გარკვეული ილუსტრაციების სახით.

გამოყენებული ლიტერატურა:

გოგიბედაშვილი - დავით (დევი) გოგიბედაშვილი: <http://www.lib.ge/authors.php?432>
კილანავა - ცირა კილანავა, ენობრივი ექსპერიმენტები ქართულ მასკულტურაში: http://lib.ge/body_text.php?8401
კროუფორდი, პაპავა, 2010 - მეორე ენის ათვისებისა და კითხვის სწავლების სტრატეგიები დაწყებით ფაზაზე, ჟურნ. ბილინგვური განათლება 2010, №4
ტაბატაძე, შუბითიძე, 2010 - მეორე ენის სწავლისა და ათვისების თეორიები, ჟურნ. ბილინგვური განათლება 2010, №4



რუსუდან საღინაძე

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი (ქუთაისი, საქართველო)

ჰარუნ ჩიმქე

შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტი (თბილისი, საქართველო)

-ზე და -ში თანდებულის ფორმათა გადმოცემასთან დაკავშირებული პრობლემები ქართულსა და თურქულში

აბსტრაქტი

ქართულში თანდებული ფუნქციურად მრავალფეროვანია. იგი გამოხატავს საგნის ადგილმდებარეობას, მიმართულებას, მსგავსებას, დროს, შედარებასა და სხვ. თანდებულები ქართულში იმავე ფუნქციას ასრულებენ, რასაც სხვა ენებში წინდებულები ან ბრუნვის ნიშნები. ენათა შესწავლისას არსებულ სირთულეთა შორის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან პრობლემას წარმოადგენს -ზე და -ში თანდებულის ფორმათა გადმოცემა.

-ზე და -ში თანდებულის ფორმათა გამოყენებისას თავს იჩენს წინააღმდეგობები როგორც საკუთრივ ქართულში, ასევე თურქულად მოლაპარაკე ქართველისა და, პირიქით, ქართულად მოსაუბრე თურქის მეტყველებაში.

ქართულის -ზე და -ში თანდებულებს თურქულში დამოუკიდებელი ბრუნვის ნიშნები შეესატყვისება, კერძოდ, როცა მიმართულებაა გამოხატული, მაშინ არის მიცემითი ბრუნვის ნიშანი (-e), ხოლო ადგილ-მდებარეობის გამოხატვისას - ადგილობითი ბრუნვის ნიშანი (-de). იშვიათად შეიძლება იყოს გამოსვლითი ბრუნვის ნიშანიც (-den). მაგალითები: Ben eve gidiorum (მე სახლში მივდივარ) - მიცემითი (მიმართულებითი) ბრუნვა; Ben evdeyim (მე სახლში ვარ) - ადგილობითი ბრუნვა; Pencereden baksın (ფანჯარაში გადმოიხედოს) - გამოსვლითი ბრუნვა.

ქართულში თანდებული ფუნქციურად მრავალფეროვანია. „იგი გამოხატავს საგნის ადგილმდებარეობას, მიმართულებას, მსგავსებას, დროს, შედარებასა და სხვ. თანდებულები ქართულში იმავე ფუნქციას ასრულებენ, რასაც სხვა ენებში წინდებულები“ (მარტიროსოვი, 1946, გვ. 203) ან ბრუნვის ნიშნები. ენათა შესწავლისას არსებულ სირთულეთა შორის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან პრობლემას წარმოადგენს -ზე და -ში თანდებულის ფორმათა გადმოცემა.

„ძველ ქართულში შინა თანდებულის ფუნქცია უფრო გამოკვეთილი იყო. მაგალითად: იყოფოდა მცხეთასა შინა (ადგ.) და: წარემართა მცხეთას (მიმართ.)“ (საღინაძე, 2008, გვ. 66). რაც შეეხება -ზე თანდებულს, მან V-XI საუკუნეებიდან დღემდე ლექსიკური მნიშვნელობა



საგრძობლად შეიცვალა. იგი გამდიდრდა ფუნქციურადაც. თანამედროვე სალიტერატურო ქართულში -ზე დართულმა მიცემითმა შეიძლება გამოხატოს: ინტერესი, ადრესატი, თანაობა, დანიშნულება, ინსტრუმენტალისი, მსგავსება, მიწვევითობა, გამონაკლისობა, მიმართულება, ლოკალიზაცია, ადგილმყოფობა, საგნის ზედაპირზე, საგანთან სიახლოვე, ფარდობითი დრო და სხვა.

როგორც აღინიშნა, თანდებულები ქართულში იმავე ფუნქციას ასრულებენ, რასაც სხვა ენებში წინდებულები. საინტერესოა, რომ ქართულის -ში და -ზე თანდებულებს თურქულში დამოუკიდებელი ბრუნვის ნიშნები შეესატყვისება, კერძოდ, როცა მიმართულებაა გამოხატული, მაშინ მიცემითი ბრუნვის ნიშანია, ხოლო ადგილმდებარეობის გამოხატვისას - ადგილობითი ბრუნვის ნიშანი. იშვიათად შეიძლება იყოს გამოსვლითი ბრუნვის ნიშანიც. ძველ ქართულში განსხვავებულად გამოიხატებოდა მიმართულება და ლოკატივი. დღეს ასე არ არის (ქალაქში/ქალაქს მივდივარ). ლოკატივი და მიმართულება თანამედროვე ქართულშიც ასე რომ ყოფილიყო, უფრო გასაგები იქნებოდა. ალბათ, ამიტომ იჩენს თავს -ზე და -ში თანდებულიან ფორმათა გამოყენებისას წინააღმდეგობები როგორც საკუთრივ ქართულში, ასევე თურქულად მოლაპარაკე ქართველისა და, პირიქით, ქართულად მოსაუბრე თურქის მეტყველებაში.

თურქული ენის სამმართველოს მიერ გამოცემული თურქული ენის გრამატიკის (ბანგუოლუ, 2000, გვ. 115) მიხედვით, რომლის ავტორია თაჰსინ ბანგუოლუ, თურქულში ბრუნვათა სახელწოდება ვინ კითხვითი ნაცვალსახელის მოსალოდნელი პასუხის მიხედვით არის. გამოიყოფა 6 ბრუნვა:

1. ვინ ბრუნვა (Kim) – სახელობითი - ev (სახლი).
2. ვის ბრუნვა (Kimi) – ბრალდებითი - evi (სახლს - სახლი).
3. ვის ბრუნვა (Kime) – მიცემითი - eve (სახლს).
4. ვისში (-ზე) ბრუნვა (Kimde) – ადგილობითი - evde (სახლში / -ზე).
5. ვისგან ბრუნვა (Kimden) – გამოსვლითი - evden (სახლიდან).
6. ვისი ბრუნვა (Kimin) - ნათესაობითი - evin (სახლის).

ვის (Kime) ბრუნვა გამოხატავს შესვლას. ვისში (/ ვისზე) ბრუნვა (Kimde) სახელის გაჩერებასა და დარჩენას გამოხატავს. ვისგან ბრუნვა (Kimden) კი გამოსვლითია და გამოსვლას აღნიშნავს.

ეს სამი ბრუნვა დროსა და სივრცეში ადგილისა და მიმართულების გამომხატველი ბრუნვებია. ამ ბრუნვებით სახელები ზმნით აღნიშნულ მოქმედება-მდებარეობასაც გამოხატავს. ამიტომ ამათ ადგილისა და მიმართულების ბრუნვებსაც უწოდებენ. ეს ბრუნვები ზოგიერთი ზმნიზედის შედგენაშიც მონაწილეობს. მაგალითად: Akşama gelirim (საღამოს მოვალ).

თურქული ენის სახელმძღვანელოს მიხედვით, ბრუნვის ნიშნები ასე განიშარტება: ბრუნვის ნიშნები არის ისეთი ბოლოსართები, რომლებიც სახელებს დაერთვის, აკავშირებს მათ ზმნასთან და გამოხატავს მოქმედებას, ადგილსა და მიმართულებას. თურქულში არსებული 6 ბრუნვის სხვაგვარი სახელდება ასეთია:

1. Yalın Hal (სახელობითი ბრუნვა, სუფთა ძირი)
2. ბრუნვა -i - ბრალდებითი ბრუნვა
3. ბრუნვა -e - მიცემითი ბრუნვა
4. ბრუნვა -de - ადგილობითი ბრუნვა
5. ბრუნვა -den - გამოსვლითი ბრუნვა
6. ბრუნვა -in - ნათესაობითი ბრუნვა.



ქართულის -ში და -ზე თანდებულების შესატყვისი თურქულში -e, -de, -den ბრუნვის ნიშნებია და ისინი იმდენად გამოკვეთილია, რომ ბრუნვებს ამ სახელებით მოიხსენიებენ და ეს სახელწოდებები უფრო გაგრძელებულია.

სხვა თვალსაზრისით თურქულში 9 ბრუნვასაც გამოყოფენ. ზემოთ აღნიშნულთაგან განსხვავებულია 3 ბრუნვა: 1. Vasita Hali - პირდაპირ ითარგმნება, როგორც *საშუალება*, მაგრამ ეს ბრუნვა ქართულის მოქმედებითი ბრუნვის შესატყვისია. 2. Eşitlik Hali (ლათ. Ekvativ, მათანასწორებელი) - ვითარებითი. 3. Yön gösterme Hali (ლათ. Direktiv) - გამოხატავს მიმართულებას (ზევით, შიგნით, გარეთ...). ეს თვალსაზრისი გატარებულია თურქული ენის გრამატიკაში (ბანგუოლუ, 2000, გვ. 115), რომელიც უმაღლესი სასწავლებლებისთვის არის განკუთვნილი. ზემოთ დასახელებული გრამატიკები (რომლებშიც ექვსი ბრუნვაა გამოყოფილი) კი სკოლებში ისწავლება.

ზმნიხედების გადმოცემისას შეცდომები გვხვდება როგორც თურქულად მოლაპარაკე ქართველთა, ისე ქართულად მოსაუბრე თურქების მეტყველებაში. მაგალითად, ქართველისათვის ქვევით ვარ და ქვევით მივდივარ არის ერთი; თურქულში კი ორივეს უნდა დაერთოს შესაბამისი ნიშანი: Aşağıdayım (ქვევით ვარ) Aşağıya gidiyorum (ქვევით მივდივარ).

ქართულის -ზე და -ში თანდებულებს თურქულში დამოუკიდებელი ბრუნვის ნიშნები შეესატყვისება, კერძოდ, როცა მიმართულებაა გამოხატული, მაშინ არის მიცემითი ბრუნვის ნიშანი (-e), ხოლო ადგილ-მდებარეობის გამოხატვისას - ადგილობითი ბრუნვის ნიშანი (-de). იშვიათად შეიძლება იყოს გამოსვლითი ბრუნვის ნიშანიც (-den). მაგალითები: Ben eve gidiyorum (მე სახლში მივდივარ) - მიცემითი (მიმართულებითი) ბრუნვა; Ben evdeyim (მე სახლში ვარ) - ადგილობითი ბრუნვა; pencereden baksım (ფანჯარაში გადმოიხედოს) - გამოსვლითი ბრუნვა.

ქართულში -ში ძირითადად შინაგან სივრცეს გულისხმობს, -ზე კი - ზედაპირს (შანიძე, 1980, 601). ქართულის შემსწავლელი თურქისთვის ნათელია გამოთქმები: საწოლში ზის - საწოლზე ზის. აგრეთვე: ზღვაში ჩასვლა (ცურვა) - ზღვაზე წასვლა (დასვენება); მთაზე ვარ (ავდივარ) - მთაში/მთიან მხარეში ვარ (მივდივარ). თუმცა არის შეუსაბამობის მაგალითები: კათედრაზე ვარ (მივდივარ) - არ ითქმის: კათედრაში ვარ (მივდივარ); გამოცდაზე ვარ (მივდივარ); ლექციაზე ვარ (მივდივარ). თურქი იტყვის: კათედრაში, გამოცდაში, ლექციაში ვარ (მივდივარ). მას წინააღმდეგობა ექმნება -ზე თანდებულებიან სახელთან.

ქართულში ერთი მხრივ არის: კონცერტზე დასასწრებად მივდივარ (Konsere gidiorum). მეორე მხრივ: კონცერტში მონაწილეობის მისაღებად მივდივარ (konserde rol aliyor). -ზე თანდებულებიანი ფორმა გამორიცხავს შიგნით მყოფობას, თუმცა სასაუბრო ენაში შეიძლება შეგვხვდეს კონცერტში მივდივარ გამოთქმაც. თურქის წინაშე თავს იჩენს პრობლემა, მსგავს შემთხვევაში რომელი თანდებული უნდა გამოიყენოს. იგი იტყვის: კონცერტში ვარ (მივდივარ).

ქართველის მეტყველებაში არსებულ წინააღმდეგობაზე მიუთითებს, აგრეთვე, მაგალითები, რომელთაგან პირველი მიჩნეულია უმართებულოდ, მეორე - მართებულად: *აუზზე დადის - აუზში დადის, ბაზარზე დვას - ბაზარში დვას, ბინაზე იძყოფება - ბინაში იძყოფება, დიდუბეზე/ვაკეზე ცხოვრობს - დიდუბეში/ვაკეში ცხოვრობს, ქორწილზე მიიწვია/მიიპატიუა - ქორწილში მიიწვია/მიიპატიუა, ქუჩაზე მიდიოდა/ვედო - ქუჩაში მიდიოდა/ვედო...* ან პირიქით: *გზაში დაყრილი - გზაზე დაყრილი, გზაში მიდის - გზაზე მიდის, წიგნის ბაზარში გამოხნდა - წიგნის ბაზარზე გამოხნდა* (ქირია ჭ. და ქირია, ნ. 2008, გვ. 97-106); გადაცემაში „ლამის შოუ“ წამყვანმა ო. ტატიშვილმა კარგად გამოხატა -ზე და -ში თანდებულებიან ფორმებთან დაკავშირებული პრობლემები, როცა დაფიქრდა და აღნიშნა: „Facebook-ზე ვარ შესული, თუ - Facebook-ში, რა მნიშვნელობა აქვს“ და სუბრობით



დააყოლა: „*ხერეღედ ვარ შესული და იყოს Facebook-ზე...*“; იქვე სხვადასხვა თანდებულთ წარმოთქვა იგივე სიტყვა: „*შესული ვარ Facebook-ში...*“ ან: „*ამიტომ დაერეგისტრირდი Facebook-ში*“ (გადაც. „*ღამის შოუ ო. ტატიშვილთან ერთად*“ (ტელეკომპ. „იმედი“, 09.05.2011);

ამბობენ: *საბურთალოზე ვარ, მაგრამ: ვაკეში ვარ.* არ ითქმის: *საბურთალოში ვარ ან: ვაკეზე ვარ* (ამ კონკრეტულ შემთხვევაში). შდრ.: *მას სახლი ვაკეში* (თბილისის ერთ-ერთი უბანი) *აქვს* და: *მისი სახლი ვაკეზე* (საზოგ. სახ.) *დგას*; ასევე: *ფანჯარაში ფარდა არის* და: *ფანჯარაზე ფარდა არის*; *დაბადების დღეზე ვარ* და: *დაბადების დღეში ვარ* (გორის სახელმწ. უნივერსიტ. სტუდ.);

გადაცემაში „ღმის შოუ“ ერთ-ერთმა დამწყებმა ქართველმა დიზაინერმა განაცხადა: *მაგისტრატურაზე ვარ სამხატვრო აკადემიაში* (ტელეკომპ. „იმედი“, 12.05.2011); *მაგისტრატურაზე ვაბარებ* (აკაკი წერეთლის სახელმწ. უნივერსიტ. სტუდ.)...

ქართულად მეტყველი თურქის წინაშე დგება პრობლემა, მსგავს შემთხვევაში რომელი თანდებული უნდა გამოიყენოს. როგორც უკვე აღინიშნა, თურქულში ადგილი და მიმართულება ბრუნვის ნიშნებით მკაფიოდ არის გამოხატული: მიმართულებას -e ბრუნვის ნიშანი აღნიშნავს: *Konsere gidiyorum*, ადგილს კი -de: *Konserde rol aliyor*. როცა მიმართულებაა გამოხატული, მაშინ ყოველთვის -e ბრუნვის ნიშანი იქნება, ხოლო, როცა ადგილი -de. ქართულად მოლაპარაკე თურქი იტყვის: *მივდივარ ან / კონცერტში ვარ*.

ქართული ენის შემსწავლელი თურქის მეტყველებაში არსებულ შეცდომებს სხვადასხვა საფუძველი აქვს:

1) გარედან შიგნით მიმართულების აღქმა და შესაბამისად სახელის -ში თანდებულთ გაფორმება: *პიენიკში ვიყავი, კასეტაში ჩაწერა...*

2) ზედაპირის აღქმა და -ზე თანდებულთ გაფორმება: *სახეზე* (თავზე, ზურგზე...) *ჩარტყმა*; *კალთაზე* *ჩაისვით...*

3) -ზე და -ში თანდებულთა აღრევა: *ტელევიზორზე ვიხილეთ; ჟურნალზე ჩანთა ვნახე დახატული; 15 აპრილზე მივდივარ...*

4) ანალოგია: *საღამოზე უნდა ვიმეცადინო; სავარძელზე ჩაჯდომა* (სკამზე, მერხზე, დივანზე დაჯდომა); *არ შემიხედავს საათზე* (არ დამიხედავს საათზე)... ეს უკანასკნელი გამოთქმა იმ თვალსაზრისითაც არის საინტერესო, რომ ქართულში იმავე შინაარსის სხვადასხვა გამოთქმაა გავრცელებული: *საათზე არ დამიხედავს* (ამის ანალოგიით უნდა იყოს ზემოაღნიშნული გამოთქმა გაჩენილი) და: *საათს დავხედე*.

-ში თანდებულიანი ფორმები გამოხატავს სივრცეს, შინამყოფობას, -ზე თანდებულიანი კი - გარემყოფობას: *ქუჩაში/ვზაში ვარ // ვზაზე ვარ; ნინოშვილის ქუჩაზე (ნინოშვილზე) // ნინოშვილის უბანში // ნინოშვილის 90 ნომერში ვარ (მივდივარ)*. ამ გამოთქმათაგან თურქისთვის ქართული ენის შესწავლისას წინააღმდეგობრივია -ზე თანდებულიანი სახელი.

-ჩა ზმნისწინი ძირითადად ზევიდან ქვევით მიმართულებას გამოხატავს. ქართულში არის, ერთი მხრივ: *სახეში* (თავში, ზურგში) *ჩარტყმა*; *კალთაში* *ჩაისვით*; მეორე მხრივ, *რიყეზე* *ჩასვლა*, *სანაპიროზე* *ჩასვლა*. -ჩა ზმნისწინიანი ფორმებთან -ზე თანდებულიანი სახელები თურქისთვის გასაგებია, მაგრამ მისთვის ისევე გაუგებარია გამოთქმა: *კასეტაზე ჩაწერა, როგორც სახეში, თავში, ზურგში ჩარტყმა*.

თანდებულის პირველი და ძირითადი ფუნქციაა, დაამყაროს გარკვეული მიმართება სახელსა და სახელს შორის ან სახელსა და ზმნას შორის. ზოგჯერ თანდებულები წარმოქმნის ელემენტთა როლში გვევლინებიან და სიტყვათა წარმოებელი აფიქსის სტატუსს იძენენ. თანდებულის ამ ფუნქციაზე სამეცნიერო ლიტერატურაში გამოთქმულია მოსაზრებები, კერძოდ: ა. შანიძე აღნიშნავს, რომ ქართულს შეუძლია თანდებულდართული ფორმა არსებითი სახელის ფუძედ აქციოს და გამოიყენოს ზედსართავის საწარმოებლად (შანიძე, 1980, გვ. 116).

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
 Issues of State Language Teaching:
 Problems and Challenges



თანდებულები მონაწილეობენ ზმნიზედის წარმოებაშიც. ზმნიზედებია თანდებულდართული მიცემითი (შუაში, განზე) და მოქმედებითი (გვერდიდან, შიგნიდან).

პროფ. თ. უთურგაიძე ზმნიზედად მიიჩნევს ყველა იმ თანდებულდართულ სახელს, რომელიც წინადადებაში გარემოების ფუნქციით გამოდის. მისი აზრით, ქალაქში, სახლში, ქალაქზე, ქალაქიდან იმავე კვალიფიკაციის მქონეა, რაც ზმნიზედები თავში, შუაში, ბოლოში (უთურგაიძე, 1986, გვ. 91-92).

როგორც არ. მარტიროსოვი მიუთითებს, ძველ ქართულში თანდებული შინა დაერთვოდა უფორმო სიტყვებსაც: მუნ, აქა. მაგალითად: „*პონ აქა შინა მრავალი სარგებელი*“. ამ თვალსაზრისით საინტერესოა აჭარულის მონაცემები: „(აჭარულში) აქ, მაქ ჩვეულებრივ, წარმოდგენილია -ში ან -ზე თანდებულებით: აქ-ში, აქ-ზე > აგ-ზე (ჯორბენაძე, 1989, გვ. 566).

თურქულში აუცილებლად უნდა გამოიხატოს კონკრეტული ბრუნვა ზმნიზედასთანაც: მიმართულების გადმოსაცემად გამოიყენება ბრუნვის ნიშანი -ა/-ე: Bura (აქ), Ora (იქ) (მიც. ბრუნვა), ხოლო ადგილმდებარეობის (ადგილსამყოფელის) გამოსახატავად -da/-de: Burda (აქ), Orda (იქ) (ადგ. ბრუნვა).

სხვა მაგალითების დასახელებაც შეიძლება:

მიცემითი / მიმართულებითი		ადგილობითი
წინ:	Önüne	Önünde
უკან:	Arkasına	Arkasında
ქვევით:	Altına	Altında
ზევით:	Üstüne	Üstünde
გვერდით:	Çyanına	Yanında

როგორც ქართული, ისე თურქული ენის სწავლებისას -ზე და -ში თანდებულიან სახელთა გადმოცემასთან დაკავშირებულ პრობლემებზე ყურადღების გამახვილება აუცილებელია. ეს საკითხი მომავალში უფრო გაღრმავებულ კვლევას საჭიროებს.

ბამოყენებული ლიტერატურა:

მარტიროსოვი, 1946 - არ. მარტიროსოვი, თანდებული ქართულში; იბერიულ-კავკასიური ენათმეცნიერება ტ. I. თბილისი: საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობა, 1946.

საღინაძე, 2008 - ძველი ქართული ენა. თბილისი: საქართველოს მაცნე, 2008.

უთურგაიძე, 1986 - თ. უთურგაიძე, ქართული ენის სახელის მორფონოლოგიური ანალიზი. თბილისი: მეცნიერება, 1986.

ქირია ჭ., ქირია ნ., 2008. ქართული ენის მართლწერის საკითხები. თბილისი: მერიდიანი, 2008.

შანიძე, 1980 - ა. შანიძე, ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლები; თხზ. III. თბილისი: თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1980.

ჯორბენაძე, 1989 - ბ. ჯორბენაძე, ქართული დიალექტოლოგია, I. თბილისი: მეცნიერება, 1980.

ბანგოლუ, 2000 - Banguoğlu, T., Türkçe'nin Grameri. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları, 2000.



ინგა სანიკიძე

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, საქართველო

**„იმიტომ“ კორელატის ფუნქციური ცვლილებისათვის
თანამედროვე ქართულში**

აბსტრაქტი

ქართული ენის დონეზე მიზნისა და მიზეზის გარემოებებით დამოკიდებულ წინადადებათა სტრუქტურა არსებითად ერთგვაროვან ფორმაშია მოქცეული, შინაარსობრივ განსხვავებას ლექსიკურ ერთეულთა შერჩევა ქმნის; უფრო ნათლად კი: დასახელებულ წინადადებათა სემანტიკურ-ფორმობრივი მოდელირება დამოკიდებულია მთავარ წინადადებაში გამოყენებული კორელატისა და მასზე დაქვემდებარებული კავშირის ლექსიკურ ფორმაზე (იმიტომ...+ რადგან//რომ - გამოხატავს მიზეზის შინაარსის კონსტრუქციას; ხოლო იმისთვის...+ რათა//რომ - მიზნისას).

ფაქტია, რომ სემანტიკურ-ფორმობრივი მხარის მოწესრიგება, კერძოდ, მიზნისა და მიზეზის შინაარსთა გამიჯვნა, თანამედროვე ენაში აღარ კმაყოფილდება მისათითებელი სიტყვისა და კავშირის ურთიერთმიმართებას, იგი სინტაქსურ საზღვარს იფართოებს და ამგვარ კონსტრუქციებში სიმძიმის ცენტრი დამოკიდებული წინადადების ზმნაზე გადააქვს. ზმნის მოქმედების სავარაუდო, ე.წ. კავშირებითი შინაარსი და ფორმა, რომლებიც დამოკიდებულ წინადადებაში ჩნდება, მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს მოქმედების მიზანს, რის გამოც პარალელურ სტრუქტურულ ფორმებად მკვიდრდება შემდეგი კონსტრუქციები - „ფანქარი იმისთვის ვიყიდე, რომ დახატოს“; ან: „ფანქარი იმიტომ ვიყიდე, რომ დახატოს“.

ამრიგად, ნათელია, რომ რთულ წინადადებაში მიზეზისა და მიზნის გამოხატვის ერთ-ერთ ძირითად მახასიათებელს კორელატი კი არ წარმოადგენს, არამედ მას დამოკიდებულ წინადადების ზმნა-შემასმენლის ფორმა განსაზღვრავს.

სიტყვათა შეკავშირების ლექსიკო-გრამატიკულ მექანიზმთა შესწავლა კონკრეტული ენის ფარგლებში, ჩვეულებრივ, ნათელს ჰყენს ხოლმე ამა თუ იმ ენისათვის დამახასიათებელ თითოეულ თავისებურებას, რომელიც არასოდეს განიხილება, როგორც ცალკე აღებული სინტაქსური ოდენობა, რადგან წინადადება, მარტივი იქნება ის თუ რთული, მთლიანი ენობრივი სტრუქტურაა, მისი მოდელირება კი სემანტიკური, უფრო ზუსტად, კომუნიკაციური ფუნქციით არის მოტივირებული. ლექსიკური და მორფოლოგიური დონეების აქტიური გამოყენებით სრულიად ახალ, გაცილებით რთულ, ენობრივ ერთეულს ვიდებთ და მას ჩვენ სხვაგვარად წინადადებას ვუწოდებთ. აზროვნების ეს უადრესად საინტერესო ლოგიკურ-გრამატიკული ფორმა თავის თავში მოიაზრებს სრუქტურულ ერთეულებსა (ამ შემთხვევაში ვგულისხმობთ წინადადების მთლიან სტრუქტურას) და ლექსიკურ ორგანიზაციას, რომელშიც სიტყვათა შეხამებული წესრიგი ლოგიკური თანმიმდევრობით არის განსაზღვრული.

სინტაქსური კვლევის მთავარ მიზანს ყოველთვის წარმოადგენდა ის, თუ რა სახის (ლექსიკური თუ გრამატიკული) სიტყვათერთეულები ქმნიან წინადადებას, ან როგორ განლაგდებიან ისინი დასრულებული აზრის მთლიან ქსოვილში. მწიგნობრული ენის ხანგრძლივმა ტრადიციამ და ქართული სალიტერატურო ენის 16-საუკუნოვანმა განვითარების უწყვეტობამ, ფაქტია, რომ მნიშვნელოვნად გაზარდა ქართული წინადადების შესაძლებლობანი - გააფართოვა წინადადების წევრთა გადანაწილების სტრუქტურული ფარგლები და ლექსიკურ ერთეულთა შერჩევის გაცილებით მეტი შესაძლებლობა წარმოქმნა. აქედან გამომდინარე, ქართული ენის რთული ქვეწყობილი წინადადების შესწავლა თავის აქტუალობას არ კარგავს, თუმცა როგორც ფ. ერთეულიშვილი აღნიშნავს:



„ქვეწიფობილი წინადადების შესწავლასთან არა ერთი სიძნელეა დაკავშირებული. საჭიროა პირველ რიგში თვალსაზრისი, სინტაქსური თვალსაზრისი, რომლის მიხედვითაც უნდა წარმართოს კვლევა-ძიება, თვალსაზრისები კი საერთოდ სინტაქსის ობიექტის მიმართ დღეისათვის, როგორც ცნობილია, განსხვავებულია; საჭიროა თვალსაზრისთა შორის შედარებით მიზანშეწონილის გაზიარება, დაზუსტება და კონკრეტულ ენობრივ მასალაზე მუშაობისას შესაბამისი პრინციპების დაცვა“ (ერთელიშვილი, 1963, გვ. 4).

იმის გამო, რომ „სინტაქსი იკვლევს ენაში ისტორიულად შემუშავებულ ზოგად წესებს, რომლებიც საფუძვლად უდევს სიტყვათა შეკავშირებასა და წინადადების ტიპების მიღებას“ (კვაჭაძე, 1966, გვ. 6), ჩვენი დაინტერესებისა და კვლევის ობიექტს ქართულ ენაში დამკვიდრებული მიზეზისა და მიზნის გარემოებებით დამოკიდებული წინადადების ფორმობრივი (ვგულისხმობთ სინტაქსურ ფორმას) მოდელები და ის ლექსიკური საშუალებანი წარმოადგენს, რომლებიც დასახელებულ სახეობებში იჩენს თავს.

თავის დროზე ჰიპოტაქსის გენეზისთან დაკავშირებით გ. როგავა შენიშნავდა, რომ დამოკიდებული წინადადება თავისი წარმოშობით კითხვითი წინადადებიდან მომდინარეობდა და, რომ „ქვეწიფობილი წინადადება სტრუქტურულად წარმოადგენს კითხვითი წინადადებისა და მისი საპასუხო წინადადების შეერთების შედეგს. ოღონდ, ამ შეერთების საფუძველზე კითხვით წინადადებას (resp. დამოკიდებულ წინადადებას) უკვე დაკარგული აქვს კითხვითი შინაარსი“ (როგავა, 1948, გვ. 365). გამოთქმული მოსაზრება ნაკლებად არის სადავო, რადგან, მართლაც, „ქვეწიფობილი წინადადების წევრ-კავშირები და კავშირები იგივე კითხვითი ნაცვალსახელები და ზმნიხედებია, რომლებიც კითხვით წინადადებაში გვხვდება“ (ერთელიშვილი, 1963, გვ. 196). ქართველ მეცნიერთა აზრით, ასეთ ნაცვალსახელებად, უპირველესად, მოიაზრებიან - ვინ, რა, რომელი, სად და სხვა ნაცვალსახელები.

რთული ქვეწიფობილი წინადადების (ფ. ერთელიშვილის ტერმინოლოგიით „დაქვემდებარებული წინადადების“) შესწავლა ფაქტობრივ წარმოუდგენელია მთავარი და დამოკიდებული წინადადებების ურთიერთმიმართების გარეშე, მისი სახეობების გამოჯვანაც ხომ ამ ლოგიკურ-აზრობრივი და ლექსიკურ-გრამატიკული ერთეულების სინთეზის შედეგად ხორციელდება. ამავე საზოგადო ენობრივი პრინციპის დაცვის შედეგადაა მიღებული ის სინტაქსური ჯგუფები, რომლებიც მიზნისა და მიზეზის გარემოებებით დამოკიდებულ წინადადებად იწოდებიან.

საქმე ის არის, რომ ქართული ენის დონეზე მიზნისა და მიზეზის გარემოებებით დამოკიდებულ წინადადებათა სტრუქტურა არსებითად ერთგვაროვან ფორმაშია მოქცეული, სემანტიკურ განსხვავებას ლექსიკურ ერთეულთა შერჩევა ქმნის; უფრო ნათლად კი: დასახელებულ წინადადებათა სემანტიკურ-ფორმობრივი მოდელირება დამოკიდებულია მთავარ წინადადებაში გამოყენებული კორელატისა და მასზე დაქვემდებარებული კავშირის ლექსიკურ ფორმაზე (იმიტომ...+ რადგან//რომ - გამოხატავს მიზეზის შინაარსის კონსტრუქციას; ხოლო იმისთვის...+ რათა//რომ -მიზნისას). ლექსიკური მახასიათებლები, რომლებსაც ჩვენ სხვაგვარად შეიძლება კორელატები და კავშირები ვუწოდოთ, ფაქტია, რომ მნიშვნელოვნად განსაზღვრავენ წინადადების შინაარსობრივ ხასიათს, მაგრამ რა განსაზღვრავს მათს ფორმას?! ეს წარმოადგენს იმ მთავარ კითხვას, რომელზე პასუხის გაცემაც უმთავრეს სინტაქსურ ამოცანად გვესახება.

ვიდრე მიზეზისა და მიზნის გარემოებებით დამოკიდებული წინადადების ფორმობრივ ანალიზსა და მათში „იმიტომ“ (//„ამიტომ“ // „მაგიტომ“) კორელატის ფუნქციას გავარკვევდეთ, მიზანშეწონილად მიგვაჩნია, სქემატურად გამოვსახოთ ის ლექსიკური შესაძლებლობანი, რომლებიც თითოეულ მათგანსა აქვს.

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



მთავარი წინადადება

კორელატები - ამიტომ, მაგიტომ, იმიტომ / ამის გამო, მაგის გამო, იმის გამო



დამოკიდებული წინადადება

კავშირები - რადგან[აც], რომ, იმიტომ რომ, ვინაიდან, რაკი

მიზნის გარემოებით დამოკიდებული რთული წინადადება:

მთავარი წინადადება¹

კორელატები -- ამისთვის, მაგისთვის, იმისთვის, მისთვის



დამოკიდებული წინადადება

კავშირები - რათა, რომ

სამეცნიერო ლიტერატურაში შენიშნულია, რომ რადგან//რადგანაც კავშირები საშუალო პერიოდის ძეგლებიდან გვხვდება და მას მიზეზით დამოკიდებული წინადადების მთავართან მიერთება-დაქვემდებარების ფუნქცია აკისრია (ერთელიშვილი, 1963, გვ.141). ამ თვალსაზრისით არც ახალ ქართულს შეუტანია რაიმე სახის ცვლილება დამოკიდებული წინადადების კავშირში; ასეთივე ვითარებაა რათა კავშირის შემთხვევაშიც. უკვე ძველ ქართულში „რადთა კავშირი იხმარება მნიშვნელობით „რათა, რომ“; დამოკიდებული წინადადება, რომელიც ამ კავშირს შეიცავს მიზნის გარემოებითა და მთავარი წინადადების მომდევნოდ აქვს ადგილი მიხენილი“ (ერთელიშვილი, 1963, გვ.126). მართლაც, ფაქტია, რომ ძველი ქართულიდან დღემდე მცირეოდენი ცვლილებაც კი არ განუცდიათ იმ კავშირებს, რომლებიც მიზეზისა და მიზნის შინაარსთა საკლასიფიკაციოდ აქვს ენას შერჩეული და, რომლებიც ერთი კითხვითი ნაცვალსახელიდან - „რა“ ფორმიდან - მომდინარეობის მიუხედავად, სემანტიკურ-ფუნქციურად მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან (რა → რა-დ-გან [ვით. ბრ-ვის თანდებულიანი ფორმა]; რა → რა-დთ-ა → რა-თა [მოქმ. ბრ-ვის ფორმა]). უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ მიზეზ-მიზნის გამოხატვის თვალსაზრისით ქართულ ენას საზიარო მაკავშირებელი ლექსემაც აქვს და ეს „რომ[ე]“ კავშირია; რომელიც, რა თქმა უნდა, არ იფარგლება მხოლოდ მიზეზისა და მიზნის გარემოებებით დამოკიდებულების აღნიშვნით, მისი ფარგლები გაცილებით ფართოა და სხვა ტიპის დამოკიდებულ წინადადებებშიც გვხვდება (დროის; ვითარების, პირობით და სხვ.). ამრიგად, თანამედროვე ქართულში „რომ“ კავშირის ნეიტრალური ხასიათი ექვს არ

¹ შენიშვნა: ლ. კვაჭაძის სახემძღვანელოში „თანამედროვე ქართული ენის სინტაქსი“, როგორც ჩანს, გამორჩენილია მე-2 პირისადმი მიმართული კორელატები: „მაგისთვის“, „მაგის გამო“. მეცნიერი წერს: „თანამედროვე ქართულში „ამისთვის“, „იმისთვის“, „მისთვის“ მიზნის ზმნიხედებია, „ამიტომ“, „იმიტომ“, „ამის გამო“, „იმის გამო“ - მიზეზისა (კვაჭაძე, 1966, გვ. 402)



იწვევს. ის ზოგადი მნიშვნელობის მქონე მაკავშირებელი საშუალებაა და ამიტომაც თავისუფლად ფუნქციონირებს სხვადასხვა სახის სინტაქსური დაქვემდებარებების დროს.

განსხვავებულ ვითარებაა, როცა საქმე მიზნის გარემოებით დამოკიდებულ წინადადების ერთი წარმოშობის, პირთა მიმართების (სავარაუდოდ, საორიენტაციო წინაპოზიციური ხმოვნების - ა-; ი-) მქონე მისათითებელ ლექსემებს შეეხება; ესენია: „ამიტომ“, „მაგიტომ“, „იმიტომ“. პრობლემა ის არის, რომ დასახელებული კორელატები როგორც სასაუბრო, ისე სამწერლობო ენაში ორი ფუნქციით გვხვდება: ამთგან პირველი მისი ორგანული, სემანტიკური მნიშვნელობიდან გამომდინარე ფუნქციაა და მიზეზის აღნიშვნას ემსახურება; ხოლო მეორე ფუნქცია - მიუთითოს დამოკიდებულ წინადადებაში გამოხატული მოქმედების მიზანი - სემანტიკურად აცდენილია ამიტომ//მაგიტომ//იმიტომ კორელატების პირველად შინაარსობრივ გააზრებას, მიზეზის ჩვენებას და რამდენადმე საზიარო სინტაქსურ ერთეულად არის ქცეული; ანუ ახალი ქართულის დონეზე დასახელებულ სინტაქსურ საშუალებებს შესწევთ უნარი, შეითავსონ როგორც მიზეზის, ისე - მიზნის ფუნქციები ისე, რომ ამ ორი განსხვავებული შინაარსობრივ-სინტაქსური წინადადების არც ფორმობრივი და არც - სემანტიკური აღრევა არ მოხდეს (ვგულისხმობთ აღრევას როგორც მოსაუბრე, ისე - მიმღები, მსმენელი პირის მიერ). მიუხედავად იმისა, რომ ამგვარი ენობრივი სიტუაცია დიაქრონიული თვალსაზრისით მაინცა და მაინც სახარბიელო არ არის, ფაქტია, რომ ენობრივი ტენდენცია ამ კუთხით არის მიმართული და ამიტომ//მაგიტომ//იმიტომ კორელატთა შინაარსობრივი ნეიტრალიზაციის ფონზე ვითარება მნიშვნელოვნად არის შეცვლილი -- ენის სინქრონიული მდგომარეობა დასახელებულ საკითხთან დაკავშირებით სწორედ ასე გამოიყურება. ვფიქრობთ, რომ ნორმატიული ენის აკრძალვის მიუხედავად, არაფერი იცვლება და ქართული ენის მიერ არჩეულ პოზიციასზე - დასახელებულ კორელატებს ორივე ფუნქციის გამოხატვა დაკისროს - ვერ შემოქმედებს. სინტაქსურ ფორმათა აღრევასთან დაკავშირებით ლ. კვაჭაძე „თანამედროვე ქართული ენის სინტაქსში“ წერს: „...მიზნის გარემოებითი დამოკიდებული წინადადების მისათითებლად მთავარში მიზნის ზმნიზედა უნდა ვიხმართ, მიზეზის გარემოებითი დამოკიდებული წინადადების მთავარში კი - მიზეზისა. მაგრამ ვხვდებით ამ ზმნიზედების ერთიმეორის ნაცვლად გამოყენებას, რაც თანამედროვე სალიტერატურო ქართულის მიხედვით დაუშვებელია“ (კვაჭაძე, 1966, გვ.402); მაგრამ საქმე ის არის, რომ ეს დაუშვებლობა სრულიად უძღურია იმ ენობრივი ტენდენციის მიმართ, რომელიც, ჩვენი აზრით, თანამედროვე ქართული ენის ერთ-ერთ პრობლემურ საკითხად რჩება.

ერთი მწერლის ენობრივი ანალიზიც კი საკმარისია იმისათვის, რომ ნათლად წარმოჩნდეს რეალური ვითარება ახალი ქართული ენისა. ჩვენ ასეთად გალაკტიონ ტაბიძის ენა შევარჩიეთ და „იმიტომ“//„ამიტომ“ კორელატის გამოყენების სტატისტიკასთან ერთად დასახელებულ ლექსემათა ფუნქციურ გადანაწილებასაც მივადევნეთ თვალს. აღმოჩნდა, რომ „იმიტომ“//„ამიტომ“ კორელატების გამოყენების თვალსაზრისით სურათი საკმაოდ ჭრელია და ის ორივე - მიზეზისა და მიზნის - შინაარსობრივი დატვირთვით ფუნქციონირებს (რა თქმა უნდა, კონტექსტური დატვირთვიდან გამომდინარეობს). მაგალითად:

მიზეზის გარემოებით დამოკიდებული წინადადებები:

„მხოლოდ იმიტომ გავიხსენე და მოგიგონე/ რომ შენში ვმარხავ მთელ არყოფილ ბედნიერებას“: გალაკტი., I, 187.

„დუმილი გახდა ვიჭრო გალია/... მხოლოდ იმიტომ, რომ მაღალია“: გალაკტი., II, 105.

„ეგ იმიტომ, რომ მასა არ გიყვარს“: გალაკტი., III, 96.

„სიკვდილით სჯიან...მხოლოდ იმიტომ/ რომ რემედასის აღმოუჩინეს წიგნი წვერობის“: გალაკტი., IV, 65.

„არ უკოცნია, არა იმიტომ/ რომ ალერსი არ ესიამოვნა/ არამედ მისთვის, რომ შეუშინდა/ განმეორებულ კოცნათ მოწყენას“: გალაკტი., IV, 210.



„აღბად, იმიტომ ხომალდის აფრით, იღუმაღლ წყენით... ვერ მოახერხებს გული ვერაფრით“: გალაკტი, IV, 215.

„ეს იმიტომ, რომ/ უხეში გრძნობით/ უეცრად, არა/ თანდათანობით/ მიათრევს აკენებს“: გალაკტი, XI, 234.

„ისინი ცდილობდნენ, რომ ყველა ქართველი კათოლიკეები გამოეცხადებინათ სომეხ კათოლიკეებად, მხოლოდ იმიტომ, რომ ზოგიერთი მათგანი სალოცავად მიდიოდა სომხურ ეკლესიებში“: გალაკტი, XII, 43.

„მე ამის შესახებ იმიტომ ვლაპარაკობ, რომ ეს ხელის ჩამორთმევა მეკუთვნოდა არა მე, არამედ მთელ საბჭოთა მწერლობას“: გალაკტი, XII, 127.

მიზნის გარემოებით დამოკიდებული წინადადებები:

„მე მინდა ვწერო მხოლოდ საგანზე და საგნის გამო და მე არ მინდა ვწერო მხოლოდ იმიტომ, რომ ვწერო“: გალაკტი, XII, 158.

„უცქეროდა ქვეშიდან კიბით ჩამომავალ ქალებს. ალბათ იმიტომ, რომ დაენახა შიშველი მუხლები ქალისა“: გალაკტი, XII, 309.

„ის სვამდა ღვინოს ... შეიძლება იმიტომაც, რომ ამით მოესპო სოცოცხლე“: გალაკტი, XII, 69.

„ამიტომ სწრაფად, ამიტომ მალე გადავაბიჯოთ“: გალაკტი, III, 417.

„დამაშორა ბედმა შენს მწუხარებას, შენ იმიტომ, რომ ლეონორა არ გიშლიდეს ტარებას“: გალაკტი, II, 453.

წინადადებების ფორმობრივ აგებულებაზე დაკვირვება აჩვენებს, რომ „იმიტომ“//„ამიტომ“ კორელატა სემანტიკური დატვირთვა (გვულისხმობთ პირველად მნიშვნელობას) მნიშვნელოვნად არის შესუსტებული და ის, როგორც ლექსიკური სემანტი, ნეიტრალური ფუნქციისაა, რასაც ვერ ვიტყვით მის სინტაქსურ ფუნქციაზე - წარმოადგენდეს მთავარ წინადადებაში მისათითებელი სიტყვას, რომელზედაც დამოკიდებული წინადადების შინაარსობრივ-გრამატიკული სტრუქტურა უნდა დაშენდეს. როგორც ჩანს, მთავარი წინადადების კორელატიზაცია, ანუ კორელატი გაფორმება, საკმარისად ძლიერი კოორდინატორია რთული წინადადების მოდელირების პროცესში და მის დაკარგვას ენა ძნელად თუ ეგუება. საქმე ის არის, რომ სინტაქსური თვალსაზრისით, ენობრივი პროცესი გაცილებით შორს არის წასული, ვიდრე ეს ერთი შეხედვით შეიძლება წარმოვიდგინოთ. კერძოდ, მიზეზისა და მიზნის შინაარსთა განსხვავებულობის გამოხატვა არ კმაყოფილდება მხოლოდ კორელატისა და კავშირის შეწონასწორებულ ლექსიკურ-სინტაქსურ შეკავშირებასა და მათს ურთიერთმიმართებას; საზღვრები გაცილებით ფართოა და სინტაქსურ აქცენტთა შორის ერთ-ერთი გადამწყვეტი როლი დამოკიდებული წინადადების ზმნა-შემასმენლის მორფოლოგიურ ფორმას აქვს დაკისრებული. აშკარაა, რომ კონსტრუქციებში, რომლებშიც დამოკიდებული წინადადების ზმნა თუობით-სავარაუდო, ანუ ე.წ. კავშირებითობის შინაარსის შემცველია (ამ ფუნქციით ძირითადად II კავშირებითისა და II თურმეობითის ფორმები გამოიყენება), უცილობლად მიზანი გამოიხატება და არა - მიზეზი; ხოლო თუ დამოკიდებული წინადადების შემასმენელი თხრობით კილოშია მოცემული, საქმე მიზეზის გამომხატველ სტრუქტურასთან გვაქვს. საილუსტრაციოდ რომელიმე, ერთი მაგალითის განხილვაც კი საკმარისია იმისათვის, რომ ნათქვამში დავრწმუნდეთ. ახლა განვიხილოთ კომბინაციები, რომლებიც დასაშვებია რთულ წინადადებაში მიზეზისა და მიზნის შინაარსთა გამოხატვის კუთხით.

მიზეზის წინადადებათა ვარიანტები ერთი წინადადების ფარგლებში:

- ეძინება ალბათ იმიტომ, რომ ადრე დგება (აწმყო - თხრობითი კილო);
- ეძინებოდა ალბათ იმიტომ, რომ ადრე დგებოდა (უწვევტელი - თხრობითი კილო);
- დაეძინა ალბათ იმიტომ, რომ ადრე ადგა (წვევტელი - თხრობითი კილო);
- დასძინებია ალბათ იმიტომ, რომ ადრე ამდგარა (I თურმეობითი - თხრობითი კილო).



აზრობრივ-სინტაქსურ მდინარებაში არსებითი ცვლილების შეტანის ძალა, როგორც აღვნიშნეთ, დამოკიდებული წინადადების ზმნა-შემასმენლის კავშირებითობის გამომხატველ ფორმას დაეკისრება, როცა კორელატი უცვლელი დარჩება (მის ცვლილებას აზრი აღარც აქვს) და მიზეზის შინაარსს მიზნისა ჩაენაცვლება:

[და]იძინებს ალბათ იმიტომ (//იმისთვის), რომ ადრე უნდა ადგეს (II კავშირებითი);

ან:

[და]იძინებს ალბათ იმიტომ (//იმისთვის), რათა ადრე ადგეს.

ამავე ტიპისა იქნება:

მიკროფონთან იმიტომ მიდის, რომ თავისი აზრი გამოხატოს.

იმიტომ [და]უბუჭდავს წერილებს, რომ სახელი მოუხვეჭოს.

მიზნის გამოხატვის ძალა აქვს II თურმეობითსაც:

ასე იმიტომ მოიქცა, რომ სხვას დაენახა.

მიკროფონთან იმიტომ მივიდა, რომ თავისი აზრი გამოეხატა.

წერილები იმიტომ დაუბუჭდა, რომ მისთვის სახელი მოეხვეჭა;

და სხვ.

ქართულ გრამატიკულ ლიტერატურაში შენიშნულია, რომ II თურმეობითის „კილო ჩვეულებრივ თხრობითია. მაგრამ ხშირია მისი გამოყენება III კავშირებითის ნაცვლადაც: იგი იხმარება ისეთი მოქმედების გადმოსაცემადაც, რომელიც ფაქტი არ იყო, მაგრამ რომელიც ივარაუდებოდა, როგორც პირობა სხვა მოქმედების შესრულებისთვის. ამ შემთხვევაში მისი კილოა არა თხრობითი, არამედ პირობითი და აქტის ელემენტი (უნახაობა) ფორმაში აღარ არის“ (შანიძე, 1980, გვ. 222). ქართულ ენაში II თურმეობითის მიერ კავშირებითის შინაარსის გადმოცემა მწკრივის ერთ-ერთი ძირითადი მახასიათებელია და იგი ერთი ფორმის ფარგლებში თხრობით კილოსთან იზიარებს შემასმენლის მორფოლოგიურ ფორმას. ფაქტია, რომ მიზნის გარემოებით დამოკიდებული წინადადების სინტაქსური სტრუქტურა ვერ ძღვება პირობითი, სათუო-სავარაუდო შინაარსის გამომხატველ ფორმათა გარეშე და რთული, როგორც მთელი, წინადადების მოდელირებისას განსაკუთრებულ სინტაქსურ აქცენტს თავის თავზე იღებს; თუმცა უნდა ითქვას ისიც, რომ ასეთ შემთხვევაში მთავარი წინადადებისა და მისი კორელატის გრამატიკული შესაძლებლობა, მათი ენობრივი პოტენცია მაკოორდინირებელი სინტაქსურ-აზრობრივი ელემენტის ფუნქციას ასრულებს და დამოკიდებული წინადადების ზმნა-შემასმენლის ფორმას სწორედ ის მართავს. მიზნის სემანტიკა დამოკიდებულ წინადადებაში ზმნით გამოხატული მოქმედების თუობითობას განსაზღვრავს და ამით მთქმელის მიერ მისი შესრულების ალბათობის დაშვებას აფიქსირებს - შესრულდება კი დასახული მიზანი? - ასე უყურებს ენობრივი აზროვნება მიზნის გარემოებით დამოკიდებული რთული წინადადების ლოგიკას და სინტაქსურ ფორმასაც დასახელებულ შინაარსს უსადაგებს - დამოკიდებულ წინადადებაში კავშირებითის ფორმას მიმართავს.

ცალსახად ცხადია, რომ ქართულ ენას რთული წინადადების ფარგლებში მიზნის გამოხატვის საკუთარი, მყარად ჩამოყალიბებული სტრუქტურა აქვს, რასაც მთავარი წინადადების ზმნა-შემასმენელთან შეწონასწორებული (შეფარდებული) დამოკიდებული წინადადების ზმნის კავშირებითობა შეაპირობებს. ფაქტია, რომ სიტყვათშეხამების ამ ფაქტორს იმდენად ძლიერი სინტაქსური შესაძლებლობა აქვს, რომ კორელატების ჩანაცვლება-აღრვეის პროცესი (ვგულისხმობთ მიზნის კორელატების მიზეზის კორელატებით ჩანაცვლებას) როგორც ზეპირ, ისე სამწერლობო ენაში უმტკივნეულოდ მიდის და დღეს სასაუბრო მეტყველებაში „იმიტომ“ მისათითებელი ზმნიზედის მიზნის



ფუნქციით გამოყენების სტატისტიკა, სავარაუდოდ, რამდენადმე აღემატება კიდევ „იმისთვის“//„ამისთვის“ კორელატთა ხმარებას. მაგ.:

შარშან ინგლისში იმიტომ გავემგზავრე, რომ მოხსენება წამეკითხა.

ან:

მიწა საგულდაგულოდ იმიტომ დავბარე, რომ კარგი კარტოფილი მოვიყვანო (ან: მომეყვანა);

და მისთ.

რა თქმა უნდა, დასახელებული პროცესი კითხვით წინადადებებში კითხვითი სიტყვების აღრევის მიზეზიც ხდება: რატომ მიდიხარ? - საქმის გასაკეთებლად (ე.ი. იმიტომ რომ საქმე გავაკეთო); უნდა იყოს: რისთვის მიდიხარ? - საქმის გასაკეთებლად (ან: იმისთვის, რომ საქმე გავაკეთო).

უნდა ითქვას, რომ ფუნქციური გადანაწილების ამგვარი შემთხვევა დიაქრონიული თვალსაზრისით ქართული ენის მასალაში ერთადერთი არ არის, მაგალითად, ისტორიულად დროის აღმნიშვნელი „რახან“ დღეს მიზეზს გამოხატავს. ფ. ერთელიშვილი წერს: „ამ ზმნიზედის შედგენილობა მარტივია: რა-ხან. ხან აქ „ხან“-ს, „დროს“ ნიშნავს; მაშასადამე, თავდაპირველად რახან ზმნიზედა დროის აღმნიშვნელი ყოფილა, მას „როცა, როდესაც“ ზმნიზედის სინონიმური მნიშვნელობა ჰქონია... საშუალ ქართულში იძენს ის მიზეზის ზმნიზედის მნიშვნელობას, ზოგჯერ კი ძნელი გასარჩევად არის რა ფუნქციითაა ის ნახმარი წინადადებაში - დროისა თუ მიზეზის ფუნქციით“ (ერთელიშვილი, 1963, გვ. 177). ფაქტია, რომ თანამედროვე ქართულის დონეზე „რახან“ ზმნიზედის გამოყენება დროის მნიშვნელობით ფაქტობრივ არც ხდება. იგი მხოლოდ და მხოლოდ მიზეზს აღნიშნავს და, მიუხედავად დიაქრონიულად სრულიად განსხვავებული ფუნქციისა (აღნიშნა დრო), მიზეზის გარემოებით დამოკიდებულ წინადადებებში „რადგან“ ფორმის გვერდით საკმაოდ პროდუქტიულად ფუნქციონირებს. მაგ.,

„ტალღებისაკენ/ მკერდმიშვერილი/ დაიდრა, რახან/ ჰგავს ახალთ-ახალ/ წიგნს, სულ ეხლახან/ რომ დაწერილა“: გალაკტი, XI, 25.

შდრ.: დროის ფუნქციის მქონე „რა ხანი ა“ [//„რა დრო ა“] -ს;

„ჩემ მიერ განცხადება მიცემულია რახანია და ის ამბობს სულ: ხვალ! ხვალ“: გალაკტი, XII, 367.

აღნიშვნის ღირსია ისიც, რომ მიზეზისა და მიზნის ფუნქციითა გამოხატვის აღრევა რთული წინადადების ფარგლებში თანამედროვე ეტაპზე დაწყებულ მოვლენად არ უნდა მივიჩნიოთ. ჰაგიოგრაფიული თხზულების - „გრიგოლ ხანძთელის ცხოვრების“ (Xს.) - ერთ ეპიზოდში ვკითხულობთ:

„არამედ ქართლისა ეპისკოპოსნი მირეან არსენის მამისათჳს ფრიად გულწყებულ იყვნეს ამის მიზეზისათჳს, რამეთუ თჳნიერ განზრახვისა მათისა მძღაჲრ სამცხისა ერთი ძჳ თჳსი დაადგინა კათალიკოზად თანადგომითა და კურთხევითა მცირედთა ეპისკოპოსთაჲთა“ („ხანძთელის ცხოვრება“, 1946, გვ. 129).

„მაშინ მიზეზისათჳს ზაკუვით მოსთხოვა სანატრელსა ამას მეფესა დაჲ ერთი, სახელით ელენე, რამეთუ შუწნიერებისა და უზომოდსა სიკეთისა მისისათჳს ჳმა-განსმენილ იყო. რამეთუ ჰგონებდა მძღაჲრი იგი არა მიცემასა მისსა ქრისტიანობითა მიზეზითა“ (XVIIIს. „ლუარსაბის მარტვილობა“, 1946, გვ. 410).

ორივე ზემოთ მოყვანილ მაგალითში -თვის თანდებულებიანი ფორმების გამოყენება მოქმედების მიზნის გამომხატველი უნდა იყოს, არადა საქმე მიზეზთან რომ გვაქვს, ამაზე, ერთი მხრივ, „რამეთუ“ კავშირი, ხოლო, მეორე მხრივ, არსებითი სახელი „მიზეზი“ - მიუთითებს. ამრიგად, უკვე ძველ ქართულსა და გვიანდელ სალიტერატურო ენაში მიზეზ-მიზნობრიობის აღნიშვნა საკმაოდ არაერთგვაროვან სურათს გვაძლევს და ქვეწყობის პროცესში მიზეზისა და მიზნის გრამატიკულ საშუალებათა ჩანაცვლება უცხო ნამდვილად არ არის.

ახლა მოვიყვანოთ მაგალითს, რომელშიც -თვის თანდებულის გარეშე ხდება მიზეზის გამოხატვა:

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



„დაენერგა... და ჭეშმარიტად გულსმოდგინებისა თქვენისა საქმე, რამეთუ მცირითა მით მიზეხითა, რომელი იყო დამტკიცებულ გულთა თქვენთა სარწმუნოებად, გამოაცხადეთ იგი უღმრთოთა ზედა“ (IX ს. „კონსტანტი კახი“, 1946, გვ. 79).

ამასთან, ძველ ქართულში -თვის თანდებული შინაარსობრივად ზოგჯერ -გამო ს ბადალი გრამატიკულ-ლექსიკური საშუალებაა:

„ხოლო წმიდასა მას ენება, რადთა ბორცუსა მას ზედა უმაღლესსა აღაშწნა ეკლესიად. და ძმად მისი იოვანე და სხუანი ძმანი იტყოდეს: „ნუ , წმიდაო მამაო, ადგილსა ამას, რამეთუ მაღალ და ცივ არს და ძმანი ესე შიშუელ და გლახაკ“. რომლისათვისცა იქმნა ცილობად შორის მათსა...“ („ზარზმელის ცხოვრება“, 1946, გვ. 94).

„ხოლო ამასა ნეტარსა დადაცათუ აქუნდა სიყუარული მდღელობისად, შეზრუნდა სიტყუასა მათსა ზედა და შიში დაეცა სიახლისათვის ჰასაკისა მისისა“ („ხანძთელის ცხოვრება“, 1946, გვ. 101).

ამრიგად, დიაქრონიულმა სურათმაც ნათლად გვაჩვენა ის, რომ მიზეხისა და მიზნის ფუნქციათა გამოხატვა არც ძველი ქართული სამწერლობო ენის დონეზე წარმოადგენდა მოწესრიგებულ სისტემას. დანიშნულების ფუნქციის მქონე -თვის თანდებული -გამო თანდებულს თავისუფლად ენაცვლებოდა, თავად -გამო კი გამოყენების თვალსაზრისით რამდენადმე შევიწროვებულ იყო. „გამო - აღნიშნავს მიზეხს: ავადმყოფობის გამო, სიკვდილის გამო და სხვ., ზოგჯერ უდრის „შესახებ“-ს: ამ საქმის გამო, მოლაპარაკების გამო და მისთ.“,- წერს აკ. შანიძე (შანიძე, 1980, გვ. 602).

-გამო თანდებულის -თვის თანდებულით ჩანაცვლების ძველქართულისეული ენობრივი მონაცემი კიდევ ერთი დასტურია იმისა, რომ ქართული ენის განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე მიზნისა და მიზეხის გამომხატველ საშუალებათა ერთგვაროვნება დასაშვებ ენობრივ სემანტიკურ ფარგლებში იჯდა და შინაარსთა გადმოცემის პროცესს არ აფერხებდა.

ამრიგად, „იმიტომ“//„ამიტომ“ კორელატთა მიზნის ფუნქციით გამოყენების თანამედროვე შემთხვევა ქართული ენის საერთო ტენდენციის ამსახველ მოვლენად უფრო უნდა განვიხილოთ, ვიდრე - კონკრეტულ ენობრივ კანონდარდვევად. დღეს ის მიზეხისა და მიზნის ფუნქციათა საზიარო მისათითებელ ზმნიზედად არის ქცეული, აქტიურად მონაწილეობს როგორც ერთი სახეობის (მიზეხის), ისე - მეორე შინაარსობრივ-სინტაქსური სტრუქტურის (მიზნის) შექმნის პროცესში და ნორმათა აკრძალვის მიუხედავად, საკუთარ პოზიციას არ თმობს.

ბამოყენებული ლიტერატურა:

ერთელიშვილი, 1963 - ერთელიშვილი ფ., რთული წინადადების ისტორიისათვის ქართულში (ჰიპოტაქსის საკითხები), თბ., 1963, თსუ გამომცემლობა.
კვაჭაძე, 1966 - კვაჭაძე ლ., თანამედროვე ქართული ენის სინტაქსი, თბ., 1966, გამომც. „განათლება“.
როგავა, 1948 - როგავა გ., ჰიპოტაქსის საკითხისათვის ქართულში, ქუთაისი პედაგოგიური ინსტიტუტის შრომები, ტ. 8, ქუთაისი, 1948.
შანიძე, 1980 - შანიძე აკ., ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლები, თხზ. ტ.3, თბ., 1980, თსუ გამომცემლობა.

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



გამოყენებული წყაროები:

- გალაკტიონი, 1966-1975 - გალაკტიონ ტაბიძე, თხზულებანი თორმეტ ტომად, ტ.1, თ., 1966; ტ.2, 1966; ტ.3, 1966, ტ.4, 1966, ტ.9, 1973, ტ.10, 1975, თბ., გამომც. „საბჭოთა საქართველო“.
- „ზარზმელის ცხოვრება“, 1946 - ბასილ ზარზმელი - „ცხოვრება და მოქალაქეობა ღმერთ-შემოსილისა ნეტარისა მამისა ჩუენისა სერაპიონისი“, კრებულში: „ძველი ქართული ლიტერატურის ქრესტომათია“ (შედგენილი სოლ. ყუბანეიშვილის მიერ), თბ., 1946, გვ. 86-98, თსუ გამომცემლობა.
- „კონსტანტი კახი“, 1946 - “ანონიმი ავტორი - „ცხოვრება და წამება წმიდისა მოწამისა კონსტანტისი ქართველისა, რომელი იწამა ბაბილოვნელთა მეფისა ჯაფარისა მიერ“, კრებულში: „ძველი ქართული ლიტერატურის ქრესტომათია“ (შედგენილი სოლ. ყუბანეიშვილის მიერ), თბ., 1946, გვ. 407-416, თსუ გამომცემლობა.
- „ღუარსაბის მარტვილობა“, 1946 - ბესარიონ კათალიკოზი - ღუაწლი წმიდისა და სანატრელისა მოწამისა და მეფისა ღუარსაბისი, რომელი იწამა შაჰ-აბაზ უსჯულოდსა მიერ, სპარსთა მეფისა“, კრებულში: „ძველი ქართული ლიტერატურის ქრესტომათია“ (შედგენილი სოლ. ყუბანეიშვილის მიერ), თბ., 1946, გვ. 407-416, თსუ გამომცემლობა.
- „ხანძთელის ცხოვრება“, 1946 - გიორგი მერჩულე - ცხოვრება გრიგოლ ხანძთელისა“, კრებულში: „ძველი ქართული ლიტერატურის ქრესტომათია“ (შედგენილი სოლ. ყუბანეიშვილის მიერ), თბ., 1946, გვ. 44-53, თსუ გამომცემლობა.



რამაზ ქურდაძე

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, საქართველო

ერთი სახის დერივატთა წარმოების სამართო წესის შესახებ ქართულსა და ინგლისურში

აბსტრაქტი

ნაშრომში განხილულია ზმნური ფორმაწარმოებისა და ერთი ტიპის სიტყვაწარმოების ტიპოლოგიური მსგავსებანი ქართულსა და ინგლისურ ენებში, რის გათვალისწინებაც ერთგვარად გააადვილებს ქართულის, როგორც მეორე (უცხო) ენის სწავლებას ინგლისურენოვანი სტუდენტებისათვის.

ქართულის, როგორც მეორე (უცხო) ენის სწავლებას არც ისე მცირე ხნის ისტორია აქვს. არსებობს სპეციალური სახელმძღვანელოები და მეთოდური მითითებანი ამ მიმართულებით, მაგრამ, რა თქმა უნდა, ყველა საკითხი ჯერ კიდევ არაა სათანადოდ შესწავლილი და ქართული გრამატიკის სწავლების ბევრი უბანი ჯერ კიდევ მოითხოვს შემდგომ დამუშავებას ამ მიმართულებით. ეს მით უფრო ნათელი ხდება მაშინ, როდესაც ქართულის, როგორც მეორე (უცხო) ენის სწავლების დროს არაქართველ სტუდენტთა მშობლიური ენის როლს ვითვალისწინებთ. ამ თვალსაზრისით, მეტად საინტერესოა ტიპოლოგიურ მსგავსებათა გამოვლენა ქართულ ენასა და შემსწავლელთა მშობლიურ ენას შორის.

ჩვენს ნაშრომში დასმული საკითხები მეორე ენის სწავლების მეთოდებს ეხება. აქ ერთი კონკრეტული ტიპოლოგიური მაგალითის მიხედვით ნაჩვენებია, თუ რას უნდა ითვალისწინებდეს მასწავლებელი, როგორ უნდა ხსნიდეს თეორიულ მასალას, რაზეც შედეგ უნდა აფუძნებდეს პრაქტიკულ სავარჯიშოებს, ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების დროს.

ცნობილია, რომ ტიპოლოგიურ მსგავსებათა ანალიზს განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება მეორე ენის სწავლების დროს. მშობლიურ ენასა და შესასწავლ (ანუ სამიზნე) ენას შორის გამოვლენილ ტიპოლოგიურ მსგავსებებს მნიშვნელოვნად შეუძლიათ გააადვილონ ენის სწავლება.

ჩვენი ნაშრომი გამიზნულია ინგლისურენოვანი სტუდენტებისთვის. კერძოდ, ჩვენ ერთი ტიპის დერივატთა წარმოების საერთო წესს განვიხილავთ ქართულსა და ინგლისურში, რაც, ვფიქრობთ, უფრო გასაგებს და ადვილად შესასწავლს გახდის ქართული სიტყვაწარმოების ნიმუშებს. აქვე ვითვალისწინებთ იმასაც, რომ ინგლისურენოვან სტუდენტთა შორის უშუალოდ პრაქტიკული ქართულის შემსწავლელთა გარდა, არიან ლინგვისტი სტუდენტებიც, რომელთათვისაც ქართული ენის ტიპოლოგიურ ანალიზს განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს.

ჩვენი სანალიზო სიტყვაწარმოების ნიმუშები როგორც ქართულში, ასევე ინგლისურში ზმნური წარმოშობის დერივატებია. თვით ეს ფაქტიც უაღრესად საინტერესოა ქართულის როგორც მეორე ენის სწავლების თვალსაზრისით, რადგან, როგორც ამას ადრევე აღვნიშნავდით, ზმნურ ფორმათა წარმოების წესშიც მეტად საინტერესო ტიპოლოგიური მსგავსება შეინიშნება ქართულსა და ინგლისურ ენებს შორის. ზემოთ აღნიშნული დერივატების განხილვა გვინდა დავიწყოთ სწორედ ქართული და ინგლისური ზმნური ფორმების ტიპოლოგიური მსგავსებით, რადგანაც ეს დერივატები ორსავე ენაში გარკვეული ტიპის ზმნურ ფორმებს ემყარება.

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



ნებისმიერ ენას ზმნურ ფორმათა დაჯგუფების თავისი პრინციპები აქვს. მიუხედავად იმისა, რომ ქართული და ინგლისური სხვადასხვა ოჯახის ენებია, ამ ენათა ზმნურ ფორმათა დაჯგუფებისას ერთგვარი ტიპოლოგიური მსგავსება გვხვდება. კერძოდ, მხედველობაში გვაქვს ის გარემოება, რომ ორსავე ენაში ფუძისეულ ხმოვანმონაცვლეობას ზმნურ ფორმათა დაჯგუფებისას გაბატონებული მდგომარეობა უნდა ჰქონოდა ამ ენათა განვითარების ადრეულ საფეხურზე.

კერძოდ, ჩვენ მხედველობაში გვაქვს ფუძისეული ხმოვნის აბლაუტური მონაცვლეობა. აბლაუტი ქართულში, მსგავსად ინდო-ევროპული ენებისა, მორფოლოგიური ფუნქციის მქონეა, იგი გამოყენებულია სხვადასხვა მორფოლოგიური კატეგორიის საწარმოებლად, ე. ი. ასეთი ხმოვანთმონაცვლეობა ფუნქციურად აფიქსებს უტოლდება. ამდენად, აბლაუტის სხვადასხვა საფეხური შეიძლება განვიხილოთ როგორც გარკვეულ მორფოლოგიურ კატეგორიათა საწარმოებლად გამოყენებული დამატებითი მორფემები ძირითად მორფემებთან (აფიქსებთან) ერთად (გამყრელიძე, მაჭავარიანი, 1965, 175-179).

დღეისათვის ქართული ზმნის უღლება ფაქტობრივად აწმყო-წყვეტილის თემათა წარმოების ორ წესს ექვემდებარება: 1. აფიქსურს (კერძოდ, სუფიქსურს). აწმყოსა და მასზე დამყარებულ ფორმებს აწარმოებენ თემატური სუფიქსები: -ი, -ავ, -ამ, -ებ, -ობ; 2. ფუძის ხმოვნის ფუნქციონალურ მონაცვლეობას - აბლაუტს (აწმყოს ფუძეში - ე, აირისტში - ი; ან აწმყოს ფუძეში - 0, აორისტში - ა ან ე). პირველი სისტემა გაბატონებულია და ზმნათა აბსოლუტურ უმრავლესობას მოიცავს, მეორე კი, ისტორიულად გავრცელებული, დღეს იშვიათია. თანამედროვე ქართულში აშკარაა ტენდენცია „ზმნის უღლების სისტემაში ოდესღაც ფართოდ გავრცელებული აბლაუტური ხმოვანთმონაცვლეობის ნაშთების გადაშენებისა და თემათა განსხვავების ერთიან, აფიქსურ სისტემაზე გადასვლისა“ (მელიქიშვილი, 1979, 84).

თანამედროვე ქართულში აფიქსური წარმოების მაგალითისათვის შეგვიძლია ნებისმიერი თემატური ფუძე დავასახელოთ, მაგ.: ხატ-ავ-ს / დახატ-ა, ხოლო აბლაუტური წარმოებისათვის - ე. წ. დრეკადი, ე - ი მონაცვლეობის დრეკ-ს / დრიკ-ა და კუმშვადი 0 - ა / ე მონაცვლეობის თლ-ი-ს / (გა)თალ-ა, ვ-ჭრ-ი / (გა)-ვ-ჭერ-ი ფუძეები.

მსგავსი ტენდენცია გვაქვს ინგლისურშიც. კერძოდ, თანამედროვე ინგლისური ზმნა ძირითადად ორი გრამატიკული ჯგუფით წარმოდგება. ერთი, რომელიც აფიქსაციით იწარმოება, და მეორე, რომელიც წარმოების დიდი მრავალფეროვნებით ხასიათდება.

პირველს, რეგულარულ (წესიერ) ზმნებს ისტორიულად სუსტ ზმნებს უწოდებენ, ეს ზმნები ნამყოს და ნამყო დროის მიმდევობას -ed სუფიქსით აწარმოებენ: to paint - ხატვა, paint-ed - (მან) დახატა, paint-ed - დახატული.

არარეგულარულ (არაწესიერ) ზმნებს ისტორიულად ძლიერ ზმნებს უწოდებენ, ფორმაცვალების დროს ესენი არ მისდევენ ზემოაღნიშნულ აფიქსურ წესს და წარმოების მრავალფეროვნებით ხასიათდებიან. ორ ასეულამდე არარეგულარულ ზმნას ასახელებენ, რომელთაც შემდეგნაირად აჯგუფებენ:

1. არარეგულარული ზმნები, რომელთაც სამი მთავარი ფორმიდან (საწყისი ფორმა - ინფინიტივი, ნამყო და ნამყოს მიმდევობა) სამივე სხვადასხვა აქვთ: speak - spoke - spoken - ლაპარაკი.
2. არარეგულარული ზმნები, რომელთაც ზემოაღნიშნული სამი მთავარი ფორმიდან ორი იდენტურია. ამ შემთხვევაში სამ ქვეჯგუფს გამოყოფენ: ა) ნამყო და ნამყოს მიმდევობა იდენტურია, ხოლო ინფინიტივი კი განსხვავებული: bring - brought - brought - მოტანა, ბ) ინფინიტივი და ნამყოს მიმდევობა იდენტურია, ხოლო ნამყო განსხვავებული: come - came - come - მოსვლა, გ) ინფინიტივისა და ნამყოს ფორმები იდენტურია, ნამყოს მიმდევობა კი განსხვავებული: beat - beat - beaten - ცემა.
3. არარეგულარული ზმნები, რომელთა ზემოაღნიშნული სამივე ფორმა იდენტურია: put - put - put - დადება.

ზმნათა დიდი უმრავლესობა ინგლისურში რეგულარული წარმოების აფიქსურ წესს მიჰყვება (გოქსაძე, მამაცაშვილი, გიგინეიშვილი, 1992, 89-91).



საყურადღებოა, რომ ინგლისურ არარეგულარულ ზმნათა დიდი ნაწილი ზემოაღნიშნულ მთავარ ფორმებს: ინფინიტივს, ნამყოს და ნამყოს მიმღეობას ხმოვანთა მონაცვლეობით განარჩევს, ის ზემოთ: speak - spoke - spoken და სხვ.

ამრიგად, აქ უკვე ვლინდება პირველი ტიპოლოგიური მსგავსება ქართულსა და ინგლისურ ზმნურ ფორმაწარმოებას შორის. სახელდობრ, ორსავე შემთხვევაში ენის განვითარების გარკვეულ ეტაპზე ზმნურ ფორმათა გასარჩევად ზმანთა გარკვეული ნაწილისათვის გამოყენებულია ხმოვანმონაცვლეობა, რომელიც შემდეგ აფიქსურმა წარმოებამ შეცვალა. აქვე უნდა ითქვას, რომ როგორც აფიქსური, ასევე აბლაუტური წარმოების წესები ქართულსა და ინგლისურში სხვადასხვაა.

მაშასადამე, ზმნურ ფორმათა წარმოების აბლაუტური წესი დღეისათვის ორივე ენაში ნაშთის სახით არის შემორჩენილი. აღსანიშნავია, რომ მსგავსება თვით ქართული და ინგლისური ხმოვანმონაცვლე ზმნების მთავარ ფორმათა წარმოებაშიც შეინიშნება. კერძოდ, ქართული ე - ი ტიპის დრეკადი და 0 - ა / ე ტიპის კუმშვადი ზმნების ნამყოს მიმღეობა ემყარება იმ ფუძეს, რომელიც წარმოდგენილია აწმყოს ფორმებსა და საწყისში (და არა ნამყოში):

ა) ე - ი ტიპის დრეკადი ფუძეები:

აწმყო	ნამყო	საწყისი	ნამყოს მიმღეობა
გლეჯ-ს	გლიჯ-ა	გლეჯ-ა	და-გლეჯ-ილ-ი
დრეკ-ს	დრიკ-ა	დრეკ-ა	გა-დრეკ-ილ-ი
კრეფ-ს	კრიფ-ა	კრეფ-ა	და-კრეფ-ილ-ი

ბ) 0 - ა / ე ტიპის კუმშვადი ფუძეები:

აწმყო	ნამყო	საწყისი	ნამყოს მიმღეობა
შლ-ი-ს	გა-შალ-ა	შლ-ა	გა-შლ-ილ-ი
ვ-ცრ-ი	გა-ვ-ცერ-ი	ცრ-ა	გა-ცრ-ილ-ი

ეს წარმოება ერთგვარ ანალოგს პოულობს ინგლისურ ენაში. კერძოდ, ინგლისურ არარეგულარულ ზმნათა ნაწილი ნამყოს მიმღეობაში წარმოგვიდგენს იმ ფუძეს, რომელიც გამოყენებულია ამავე ფორმათა ინფინიტივში და არა ნამყოში:

ა) ზმნები, რომელთა ნამყოს ფორმა ნაწარმოებია ხმოვანმონაცვლეობით და ნამყოს მიმღეობას აქვს იგივე ხმოვნიანი ფუძე, რაც ინფინიტივშია, ბოლოს კი ემატება -en დაბოლოება. ამ შემთხვევაში სამივე ფორმა სხვადასხვაა.

ინფინიტივი	ნამყო	ნამყოს მიმღეობა
to give	gave	given მიცემა
to eat	ate	eaten ჭამა
to see	saw	seen დანახვა

ბ) ზმნები, რომელთა ნამყოს ფორმა ნაწარმოებია ხმოვანმონაცვლეობით და ნამყოს მიმღეობას აქვს იგივე ხმოვნიანი ფუძე, რაც ინფინიტივშია, მაგრამ არ ემატება -en დაბოლოება. ამ შემთხვევაში ორი ფორმა – ინფინიტივი და ნამყოს მიმღეობა იდენტურია.

ინფინიტივი	ნამყო	ნამყოს მიმღეობა
to become	became	become გახდომა
to come	came	came მოსვლა
to run	ran	run სიარული



საინტერესოა, რომ ინგლისურში ვხვდებით არარეგულარულ ზმნათა ნამყო დროის მიმდებარეობებს იმ ხმოვნიანი ფუძით, რაც ნამყოში გვაქვს და არა ინფინიტივში. ასეთი მიმდებარეობები გვხვდება როგორც -en სუფიქსით, ასევე მის გარეშე: speak - spoke - spoken - ლაპარაკი; wear - wore - worn - ტარება, ხმარება.

ამისი ანალოგის დასახელებაც შეიძლება ქართული ხმოვანმონაცვლე ზმნების მაგალითზე, ეს იმ შემთხვევაში, თუ ხმოვანმონაცვლე ზმნებს აწმყოს ფორმებში პარალელური ვარიანტები მოეპოვება: კრეფ-ს, კრეფ-ავ-ს, კრიფ-ავ-ს, რასაც შემდეგ ემყარება საწყისი და მიმდებარეობა: კერძოდ, ქართული დიალექტების მონაცემების გათვალისწინებით ხმოვანმონაცვლე ზმნების შემდეგი ი ხმოვნიანი ფუძის მქონე მიმდებარეობაც დასტურდება: გა-კრიფ-ულ-ი, შდრ. ნამყო: (მო)კრიფა და სხვ. (ქურდაძე, 2005, 114).

საყურადღებოა, რომ როგორც ქართულში ასევე ინგლისურში ხმოვანმონაცვლე ზმნათა მთავარ ფორმებში გამოვლენილი აბლაუტის სხვადასხვა საფეხურიანი, ანუ სხვადასხვა ხმოვნიანი ფუძე გამოყენებულია სახელთა სიტყვაწარმოებითი ფუნქციით.

სახელდობრ, ქართულში გვაქვს სახელები, რომლებიც ნაწარმოებია ხმოვანმონაცვლე ზმნათა აწმყოსა და მასზე დამყარებულ ფორმათა ფუძეებიდან. კერძოდ, ე ხმოვნიანი ფუძეებიდან იწარმოება. მაგ.:

დენი (ადენს - აღინა ზმნიდან),

ზნეკი (ზნექს - ზნიქა ზმნიდან),

წნეხი (წნეხს - წნიხა ზმნიდან) და სხვ.

სახელები, რომლებიც ხმოვანმონაცვლე ზმნათა ნამყოს ფუძეებიდან, ი ხმოვნიანი ფუძეებიდან იწარმოება. მაგ.:

ბზიკი (ბზეკს - ბზიკა ზმნიდან),

ლხინი (ალხენს - აღხინა ზმნიდან),

ცქვიტი (ცქვეტს - ცქვიტა ზმნიდან) და სხვ.

ამ სახელთა წარმოების თავისებურებანი და სრული სია ქართულში წარმოდგენილი გვაქვს ხმოვანმონაცვლე ზმნურ ფორმათა ინდექსში, რომელიც ერთვის ჩვენსავე ნაშრომს „ხმოვანმონაცვლე ზმნები თანამედროვე ქართულში“ (ქურდაძე, 2005).

ასეთივე ვითარება დასტურდება ინგლისურ ხმოვანმონაცვლე ზმნურ ფორმათა მიხედვითაც. კერძოდ, გვაქვს სახელები, რომლებიც ემყარება ხმოვანმონაცვლე ზმნათა ინფინიტივის ფუძეს, რომელიც ასევე აწმყო-მყოფადის ფორმების საწარმოებლად გამოიყენება. მაგ.:

Blow ტრაბახი, კოკაინი (ჟარგ.), (blow - Blew ზმნიდან, რაც ბერვას ნიშნავს);

Drive გზა, (drive - დროვე ზმნიდან, რაც წაყვანას, მგზავრობას, გარეკვას, მანქანის ტარებას ნიშნავს);

Eat საჭმელი, (eat - ate - ჭამა ზმნიდან);

Fall შემოდგომა (fall - fell - დაცემა, ჩამოვარდნა ზმნიდან) და სხვ.

ინფინიტივის ფუძის მქონე დერივატების არსებობა ინგლისურში არ არის გასაკვირი (ისევე, როგორც ქართულში საწყისისა და აწმყოს ფუძის მქონე დერივატების არსებობა), რადგან ინფინიტივი ზმნის უპირო ფორმაა და ამდენად უკვე სახელური თვისების მატარებელია, მაგრამ მნიშვნელოვანია, რომ ზოგ ასეთ ფორმას დერივატები მოეპოვება ნამყოს ფუძითაც. მაგალითად,

Broke უფულობა, უსახსრობა (break - broke - გატეხვა ზმნიდან);

Chose კერძო საკუთრების ნაწილი, ნივთი (choose - chose - ამორჩევა ზმნიდან);

Struck დახურული ან მუშათა გაფიცვას დამორჩილებული ფაბრიკა, ან ასეთი ფაბრიკის თანამშრომელი (strike - struck - გაფიცვა) და სხვ.

ზემოაღნიშნულ ინგლისურ დერივატებს სხვადასხვა მნიშვნელობები აქვთ. ეს მაგალითები ჩვენ ინტერნეტში არსებული ლექსიკონიდან მოგვყავს. იხ.: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/drive>



მსგავსი დერივატები სხვა არახმოვანმონაცვლე არარეგულარულ ინგლისურ ზმნებსაც მოეპოვება. საერთოდ, გვინდა აღვნიშნოთ, რომ გამოსავლენი და აღსაწერია ასეთი დერივატების სრული სია ინგლისურში. რა თქმა უნდა, ასეთი დერივატების სრული აღწერა და შესაბამის ზმნურ ფორმებთან მიმართებათა გარკვევა აუცილებელ საქმედ მიგვაჩნია ინგლისურისათვის. ამასთანავე იმასაც თუ გავითვალისწინებთ, რომ ინგლისური ენის მრავალი დიალექტური ნაირსახეობა არსებობს დღეისათვის მსოფლიოში, სავარაუდოა, რომ ამგვარ დერივატთა რაოდენობა და სემანტიკური მრავალფეროვნება კიდევ უფრო გაიზრდება.

ბუნებრივია, აღნიშნულ ინგლისურ დერივატთა სრული ანალიზი ერთ სტატიაში ვერ მოხერხდება და, ფაქტობრივად, ეს არცაა ჩვენი მიზანი.

ჩვენი ნაშრომი ინგლისურენოვან სტუდენტთათვის ქართულის სწავლებას ეხება და მასში ქართულ და ინგლისურ ზმნური ფორმაწარმოების საერთო ტენდენციების საფუძველზე გამოვლენილია ერთი ტიპის ტიპოლოგიურად მსგავსი სიტყვაწარმოება ქართულსა და ინგლისურში. ვფიქრობთ, ქართული ენის მასწავლებელს შეუძლია ეს მსგავსება ეფექტურად გამოიყენოს ინგლისურენოვან სტუდენტებთან მუშაობისას.

ბამოყენებული ლიტერატურა:

- გამყრელიძე, მაჭავარიანი, 1965 - თ. გამყრელიძე, გ. მაჭავარიანი, სონანტთა სისტემა და აბლაუტი ქართველურ ენებში, თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა, თბ. 1965.
- გოქსაძე, მამაცაშვილი, გიგინეიშვილი, 1992 - ლ. გოქსაძე, ნ. მამაცაშვილი, მ. გიგინეიშვილი, თანამედროვე ინგლისური ენის გრამატიკის კურსი, წიგნი I, თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა, თბ., 1992.
- ინტერნეტში არსებული ინგლისური ენის ლექსიკონი, “ვებსტერი”, <http://www.merriam-webster.com/dictionary/drive>
- მელიქიშვილი, 1979 - დ. მელიქიშვილი, მოქმედებითი გვარის ზმნის უღლების სისტემა თანამედროვე ქართულში, საქართველოს მეცნიერებათა აკადემიის მაცნე, ენისა და ლიტერატურის სერია. № 1, თბ., 1979.
- ქურდაძე, 2005 - რ. ქურდაძე, ხმოვანმონაცვლე ზმნები თანამედროვე ქართულში, თბ., 2005.



რუსუდან ზეკლაშვილი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, საქართველო

ქართული ზმნების კლასიფიკაცია ბერმანშლენოვან სახელმძღვანელოებში

აბსტრაქტი

სტატიაში განხილულია ქართული ზმნების კლასიფიკაციის საკითხი უცხოელებისთვის შედგენილ გერმანულენოვან სახელმძღვანელოებში და გამოვლენილია მათ შორის განსხვავება-მსგავსება. კიტა ჩხენკელის „ქართული ენის შესავალში“ და ჰაინც ფენრიხის „ქართული ენის მოკლე გრამატიკაში“, აკაკი შანიძის მსგავსად, ზმნათა საკლასიფიკაციო ნიშნად აღებულია გვარი, თუმცა მათ შეხედულებებში სხვაობაც შეინიშნება. კიტა ჩხენკელის სახელმძღვანელოსა და ლექსიკონში წარმოდგენილია ზმნათა ინდექსაციის სისტემა, რომელიც ეყრდნობა გარდამავლობას, გვარსა და სხვა ზმნურ კატეგორიებს. ხაზგასმულია, რომ კიტა ჩხენკელი უღლების მეხუთე ტიპად გამოყოფს ირიბ (ინვერსიულ) ზმნებს. ყურადღებაა გამახვილებული ზმნური კატეგორიების სწავლების თანამიმდევრობაზე ამ ავტორთან. ჰაინც ფენრიხის ნაშრომის ერთ-ერთ დამსახურებად ჩათვლილია ზმნის აგებულებაში ფორმანტთა ერთიანი სქემის წარმოდგენა და ზმნების კლასიფიკაციაში განსხვავებული შეხედულების ასახვა (აქვს/ჰყავს ტიპის ზმნათა ინვერსიულობის აღიარება, მედიოაქტივთა მოთავსება აქტიურ ზმნათა რიგში).

ნაშრომში გაანალიზებულია ზმნების კლასიფიკაცია აბულაძე&ლუდენის სახელმძღვანელოსა და ზმნურ ტაბულებში (ხოტივარი-იუნგერი&მელიქიშვილი&ვიტკეი), რომლებშიც გამოყოფილია უღლების სამი ტიპი, დ. მელიქიშვილის დიათეზების მიხედვით. ამ კლასიფიკაციის საფუძველია არა მარტო ზმნების მორფოლოგიური აგებულება (სტრუქტურა), არამედ სინტაქსური კონსტრუქცია (სუბიექტის ბრუნვა და ვალენტობა). ბოლოს ხაზგასმულია, რამდენად მნიშვნელოვანია ზმნების ინდექსაციისა და პარადიგმების თანამიმდევრული სისტემის ჩამოყალიბება უცხოელთათვის ქართული ენის სწავლებაში.

ევროპელთა დაინტერესებას ქართული ენით ხანგრძლივი ისტორია აქვს, მაგრამ შემსწავლელებს ყოველთვის განსაკუთრებით უჭირთ ქართული ზმნების მორფოსინტაქსურ და სემანტიკურ სირთულეებში გარკვევა. უცხოელები ხშირად ვერ ახერხებენ ზმნების დამოუკიდებლად უღლებას ან უღლებადი ფორმების სწორად ამოცნობას.

ამ სირთულეების გამო XX საუკუნის დასაწყისში ევროპაში გავრცელებული იყო შეხედულება, რომ ქართული ზმნა ჯერაც ჩამოუყალიბებელია, მისი შესწავლა და გაგება შეუძლებელია, უღლებაში არავითარი სისტემა არ შეინიშნება და ბევრ საკვანძო საკითხზე ერთმანეთში გრამატიკოსებიც ვერ შეთანხმებულან (ღირი, 2004, გვ. 3; ჩხენკელი, 1958, 1, გვ. XXXI). გარდა ამისა, გერმანელი მეცნიერი ადოლფ ღირი წუხდა: „უცნაურია და ძალიან დასანანი, რომ სწორედ კავკასიური ენებია ასე ნაკლებად შესწავლილი და ლინგვისტთა

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



უმრავლესობისთვის „ტერა ინკონიტა“-ს წარმოადგენს... კავკასიურ ენათა შესწავლა მოგვცემს გასაღებს ბევრი ისტორიული, მაგრამ ნაკლებად ცნობილი ენის წვდომისთვის“ (ღირი, 2004, გვ. VII; ჩხენკელი, 1958, 1, გვ. XXIII). მას შემდეგ საუკუნეზე მეტი გავიდა, მაგრამ სწორედ ზმნის სწავლება უქმნის დღესაც ყველაზე მეტ თავსატეხს სახელმძღვანელოს შემდგენლებს არაქართველთათვის, რადგან ძნელია, მარტივად და გასაგებად აიხსნას ზმნური კატეგორიები, მათი წარმოება და ფუნქციები. სწავლებისას ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხია ქართული ზმნების სწორი კლასიფიკაცია, რადგან ეს იძლევა ზმნის ფორმაცვლილების გასაღებს.

ჩვენს მიზანს წარმოადგენს გერმანიაში შედგენილი სასწავლო მასალის მიმოხილვა ამ თვალსაზრისით. ცნობილია ქართული ენის რამდენიმე გერმანულენოვანი სახელმძღვანელო: კიტა ჩხენკელის, ჰაინც ფენრიხის, ლია აბულაძისა და ანდრეას ლუდენის, შტეფი ხოტივარი-იურგენის, დამანა მელიქიშვილისა და ლია ვიტკის. ამ წიგნებში განსაკუთრებული ადგილი ეთმობა ზმნების დახასიათებას, უღლებასა და კლასიფიკაციას. ზემოთ ჩამოთვლილი თითქმის ყველა ავტორის კლასიფიკაცია განსხვავებულია, რადგან თვით ამოსავალი პრინციპი განსხვავდება.

კიტა ჩხენკელმა 1958 წელს შვეიცარიაში გამოსცა „ქართული ენის შესავალი“ და გააცნო ევროპელებს ჩვენი ენის გრამატიკული სისტემა. საყურადღებოა მისი შენიშვნა: „ქართული ზმნის კლასიფიკაცია მხოლოდ მისი სხვადასხვაგვარი შინაგანი შინაარსის მიხედვით მოუხერხებელია“ (ჩხენკელი, 1960-1965, გვ. XXIV). ამიტომ მეცნიერი უპირატესობას ანიჭებს ფორმობრივ მხარეს, როცა ზმნა შინაარსით გარდაუვალია, ფორმით კი გარდამავალს ჰგავს (მაგ., ვამთქნარებ, დავამთქნარებ) ანდა შინაარსით გარდამავალი ზმნა - გარდაუვალს (ვიყიდულობ - ვიყიდი). ასეთ შემთხვევებში ზმნა დახასიათებულია ფორმის მიხედვით.

ავტორი ქართულში გამოყოფს ზმნების ორ ძირითად კლასს (Verbarten, Verbklassen): I. გარდამავალსა და II. გარდაუვალს. გარდაუვალში, თავის მხრივ, შეჰყავს ოთხი ქვეჯგუფი: პასივები (Passiva), საშუალო ზმნების (Mittelverben) აბსოლუტური და რელატიური ფორმები, მდგომარეობის პასივები (Zustandspassiva) და ინვერსიული ზმნები (Indirekte Verben). ეს კლასიფიკაცია ჰგავს აკ. შანიძისეულს, მაგრამ არ იმეორებს მას ზუსტად, რადგან ცალკეა გამოყოფილი ირიბი (ობიექტური ანუ ინვერსიული) ზმნები. უღლების ტიპი ხუთია, ხოლო ქვეტიპები გამოყოფილია ქცევის, სიტუაციის, ირიბობიექტური პირის ნიშნებისა და კაუზატივის მარკერების მიხედვით. სიმბოლოებად შერჩეულია ლათინურიდან ნასესხები სათანადო გერმანული ტერმინის პირველი ასოები (იხ. სქემა 1):

I უღლება - გარდამავალი ზმნები (Transitive Verben): თ1 - საარვისო ქცევა: წერს, აკეთებს, ასხამს; თ2 - სათავისო ქცევა: იწერს, იკეთებს, ისხამს; თ3 - სასხვისო ქცევა: უწერს, უკეთებს, უსხამს; თ4 - საზედაო (სათანაო) სიტუაცია: დააწერს, მოასხამს; თ5 - ირიბობიექტური პირის ნიშნის: მისწერს; V - კაუზატიური ზმნები: აწერინებს, აკეთებინებს, მოასხმევინებს, აშენებინებს...

II უღლება - ე. წ. დინამიკური ვნებითის ზმნები (Passive Verben):

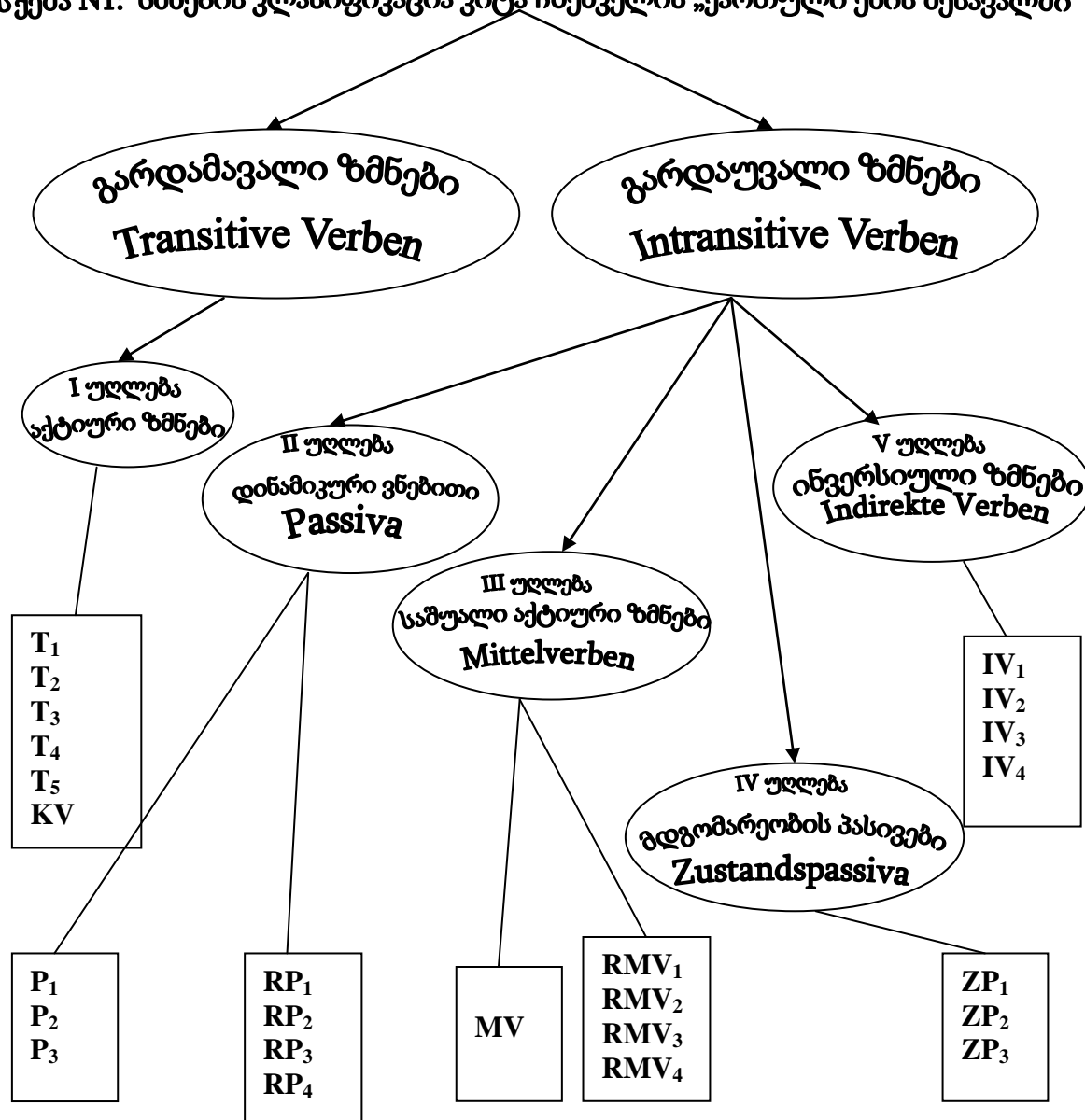
აბსოლუტური (ერთპირიანი) ფორმები: 1 - ინიანი: იწერება, იპარება, იბადება; 2 - დონიანი: თეთრდება, სახელდება, ბერდება, შავდება; 3 - ებიანი (უნიშნო): კვდება, შრება, თბება.



რელატიური (ორპირიანი) ფორმები: RP1 - ენიანი: ემალება, ეპარება, ებადება; RP2 - ირიბობიექტური პირის ნიშნიანი: სცილდება, სჯერდება, ჰბარდება; RP3 - სასხვისო ქცევის: უშავდება, უთეთრდება, უშრება; RP4 - სიტუაციის ნიშნიანი: აშრება, ახმება.

III უღლება - საშუალო გვარის აქტიური ზმნები (ე. წ. მედიოაქტივები MV - Mittelverben): ცოცხლობს, მეფობს, კამათობს, ჩხუბობს.

სქემა N1: ზმნების კლასიფიკაცია კიტა ჩხენკელის „ქართული ენის შესავალში“



რელატიური: RMV1 - ირიბობიექტური პირის ნიშნიანი: სდარაჯობს, ჰყარაულობს, დასჭიკტიკებს; RMV2 - ობიექტური ქცევისა: უგალობს, უჭიკტიკებს, უღიმის; RMV3 - საზედაო სიტუაციისა: ადგას; RMV4 - ენიანი: ეწვის, ესმის.



IV უღლება - სტატიკური ვნებითები (ე. წ. მდგომარეობის პასივები - Zustandspassiva): ZP1 - საარვისო ვერსია: წერია, აგდია, აფენია; ZP2 - სასხვისო ვერსია: უწერია, უგდია, უფენია; ZP3 - სახედაო სიტუაციისა: აწერია, ახატია.

V უღლება - ე. წ. ინვერსიული ზმნები (ანუ ირიბი ზმნები - Indirekte Verben): IV1 - ირიბობიექტური პირის ნიშნით: სძულს, ჰყავს, ჰქონდა; IV2 - ობიექტური ქცევა: უყვარს; IV3 - სიტუაციის ნიშნით: ახსენდება, აგვიანდება; IV4 - ენიანი პასივის ფორმისა: (რა) ეხუმრება, (რა) ემღერება.

წიგნში ყურადღება ექცევა მასალის მიწოდების თანამიმდევრობასაც: ჯერ განხილულია გარდამავალ ზმნათა პირველი და მეორე სერიის ფორმები, ხოლო სწავლების უფრო მაღალ საფეხურზე - ე. წ. ინვერსიული ზმნები, ობიექტური პირის ნიშნები და მესამე სერიის ფორმები. ირიბ ზმნებთან ავტორი დაწვრილებით განმარტავს ინვერსიულობის არსს, გრამატიკული და სემანტიკური სუბიექტ-ობიექტების მიმართებას. ბოლოს ის ანალიზებს თავისებურად უღლებად ანუ ფუძემონაცვლე ზმნებსაც (არის, აქვს, ჰყავს, ზის, მოდის).

მწკრივების ჩამონათვალი ტრადიციულია, ოღონდ პრეზენტულ ჯგუფში (ავტორის ტერმინით, I დროითი ჯგუფი - I Zeitgruppe) აღარაა გამოყოფილი ორი წრე, მწკრივები კი დაწვრილებულია შემდეგნაირად:

ა. Präsens - აწმყო, ბ. Futurum - მეოფადი, გ. Imperfekt - უწყვეტელი, დ. Konditionalis - ხოლმეობითი, ე. Konjunktiv I: Präsens Konjunktiv I - ა. პრეზენტული კონიუნქტივი; Futurum Konjunktiv - ბ. ფუტურუმის კონიუნქტივი.

კიტა ჩხენკელი ქართული ზმნების ინდექსაციის პრინციპი ბოლომდე გაატარა ვრცელ ქართულ-გერმანულ ლექსიკონში, რომელიც ამ სახელმძღვანელოს უშუალო და ორგანული გაგრძელებაა. ყველა ზმნასთან მითითებულია უღლების ტიპი ზემოთ ჩამოთვლილი სიმბოლოების შესაბამისად და ზმნები დალაგებულია ბუდობრივი პრინციპით (ძირების მიხედვით, ვერსიისა და კაუზაციის გათვალისწინებით), რაც იმ დროისათვის ახალი სიტყვა იყო ქართულ ლექსიკოგრაფიაში.

ლექსიკონის წინასიტყვაობაში ავტორი აღნიშნავს: „მთავარი იყო, მეპოვა ახლებური გზა ქართული ზმნის წარმოჩენისა, რომლის მეშვეობითაც ზმნა არა მარტო ყოვლისმომცველად უნდა გაანალიზებულიყო, არამედ ეს გაკეთებულიყო რაციონალურად. რაკი ქართულ ენას სახელი გაუვარდა, როგორც ძნელს, რთული ზმნური სისტემის მქონეს, საჭირო იყო ამ ფორმათა ლაბირინთში ცოტაოდენი სინათლე მაინც შეგვეტანა“ (ჩხენკელი, 1960-1965, გვ. XIX-XX).

კიტა ჩხენკელი ასაბუთებს, რატომ არაა მიზანშეწონილი ლექსიკონში საწყისის ამოსავალ ფორმად შერჩევა და მის მიხედვით ზმნათა გაწყობა. მიზეზებად ის ასახელებს მასდარში ვერსიის არქონას, აქტიური და პასიური ფორმების, პირიანობის განურჩევლობას, მისგან ზმნის უღლებადი ფორმების წარმოების შეუძლებლობას, ზოგიერთი ზმნის შესაბამისი მასდარის არარსებობას და სხვ. (იხ. ჩხენკელი, 1958, 1, გვ. 623-628).

ჰ. ფენრიხის „ქართული ენის მოკლე გრამატიკა“ პირველად გამოიცა 1986 წელს. მასში გამოყოფილია ზმნების 4 ტიპი: 1. გარდამავალი აქტივები (ხატავს); 2. პასივები (ი-ება/ი-ევა: იხატება, იგლიჯება, ირევა, ინგრევა; -ები: თბები, -დ-ება: წითლდება, პატარავდება); 3. გარდაუვალი აქტივები (მუშაობს, დარაჯობს, ყვირის) და 4. გრძნობა-აღქმის ზმნები (უყვარს, სძულს, უნდა). ავტორი იხილავს ზმნების შემდეგ ჯგუფებსაც: ბუნების მოვლენების აღმნიშვნელს (თბილა, ცივა, მოთოვს, წვიმს), არარეგულარულს (არის, აქვს, ჰყავს, მიდის, ივლის, აძლევს, დგას, წევს, ზის, სურს, სვამს, ვარდება, ბრძანდება, ჰგავს) და მეტყველების სემანტიკის ზმნებს (ამბობს, ეუბნება) (ფენრიხი, 1986, გვ. 71-134). ეს დაყოფა ძირითადად ეფუძნება აკ. შანიძისეულს, მაგრამ ზუსტად არ ემთხვევა, რადგან ავტორი საუბრობს პირის ნიშნების ინვერსიაზე უყვარს ტიპის ზმნებშიც. გარდა ამისა, ენიან ფორმებში ე-ს არ მიიჩნევენ ვნებითის ნიშნად.

ნაშრომში დაწვრილებითაა განხილული ამ ჯგუფების ზმნათა უღლების თავისებურებები.

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



წიგნში მოცემულია ქართული ზმნის აგებულების ზოგადი სქემა, რომელშიც გამოყოფილია 21 ფორმანტი: ზმნისწინების სამი ჯგუფი (1 - წინა-, ზე-, 2 - და-, აღ-, გა-, შე-, წა-, 3 - მო-), სუბიექტური პირის პრეფიქსი ვ-, ობიექტური პირის პრეფიქსები (მ-, გ-, გვ-, ჰ), ე. წ. მახასიათებელი ხმოვნები (ხმოვანპრეფიქსები: ა, ე, ი, უ), მიმდებარე პრეფიქსი „მ“, ძირი ან მარტივი ფუძე, ფუძის სავრცობი „ა“, მასდარის სუფიქსები (-ომ, -ოლ), ვნებითის სუფიქსი „-დ“, აწმყოს ფუძის ფორმანტები (-ებ, ობ, -აგ-, -ამ, -ი, -ემ, -ოფ), კაუზაციის ნიშნები (-ევ, -ინ), კაუზაციის აწმყოს ფორმანტი -ებ, მიმდებარე სუფიქსი -არ, პასივის ფორმანტები აწმყოში (-ებ, -ევ, -ობ), პრეზენსული სავრცობები (-ოდ, -დ), ჩანართი -ნ, მწკრივის ნიშნები (-ი, -ო), პირისა და რიცხვის სუფიქსები (-ს, ა, -ეს, -ნენ), ჩანართი -ი, დამხმარე ზმნები (-ა, -ვარ, -იყავი), რიცხვის ნიშანი (-თ), ირიბი ნათქვამის ნიშნები (სხვათა სიტყვის ნაწილაკები -ო, თქო).

სქემაში ჩამოთვლილია შესაბამისი ზმნების თითო მაგალითი: ჭამ, დავახატვინებ, წინააღმდეგნენ, (რა ძალა) მადგას, მოჰკვდომია, ელლაბუცებოდა, დავათვალიერებინებდნენ, გავიყინები, შეემცდარიყავი, უბრძოლნიათ, დაქალდაო, დაგიხატავართ, ზეწამოიჭრა, მოგვაშლევინეს, გამომიყვანო-თქო.

2006 წელს გამოქვეყნდა ლ. აბულაძისა და ა. ლუდენის სახელმძღვანელო, რომელიც გამიზნულია სამეცნიერო ქართული ენის დასაუფლებლად სასაუბრო ტექსტების მეშვეობით. თანდართულ გრამატიკულ ცნობარში ზმნები დაყოფილია უღლების სამ ტიპად (პროფ. დ. მელიქიშვილის დიათეზების თეორიის მიხედვით):

1. პირველი უღლება: ბრუნვაცვალებადი სუბიექტის მქონე გარდამავალი და გარდაუვალი ზმნები (ე. წ. აქტიური საშუალო ზმნები);
2. მეორე უღლება: უცვლელი სუბიექტის მქონე გარდაუვალი (ნასახელარი, ნაწარმოები) და პასიური (დინამიკური, სტატიკური) ზმნები, ასევე გერმანული უკუქცევითი ზმნების ეკვივალენტური ფორმები;
3. მესამე უღლება: მიცემითბრუნვიანი სუბიექტის მქონე ირიბი ანუ ინვერსიული ზმნები.

მეორე უღლების ზმნებთან დაკავშირებით აღნიშნულია, რომ ქართულ ლინგვისტურ ლიტერატურაში მათ აკუთვნებენ ვნებით გვარს, თუმცა უცხოელს ამის გაგება უჭირს, რადგან გერმანულად თარგმნისას ისინი ხშირად არაა პასივები (აბულაძე, ლუდენი, 2006, გვ. 204).

მართალია, გრამატიკული ცნობარი არც ისე ვრცელია, მაგრამ კარგადაა გადმოცემული ქართული ენის სპეციფიკა და ზმნების თავისებურებები. სახელმძღვანელოს ავსებს შემდეგი ზმნების უღლების ნიმუშები (აბულაძე, ლუდენი, 2006, გვ. 245-323): არის, ხატავს, იხატება, (ხატია), აქვს, ჰყავს, შვრება, უნდა, დგას, ზის, მიდის, იცის, უყვარს, ესმის, უსმენს, აძლევს, კვდება, ეძებს, სძინავს, ლაპარაკობს, ელაპარაკება, ამბობს, ეუბნება და სხვ. მითითებულია მასდარისა და მიმდებარის ფორმები.

2010 წელს გამოვიდა შ. ხოტივარი-იუნგერის, დ. მელიქიშვილისა და ლ. ვიტკის „ქართული ზმნური ტაბულები“, რომელშიც გამოყოფილია ზმნების 3 ტიპი. წიგნის თეორიულ საფუძვლად იქცა ზმნათა დაჯგუფება სამ დიათეზად დამანა მელიქიშვილის ნაშრომების მიხედვით, განსხვავებით გვარებად დაყოფის პრინციპისაგან. დიათეზა ემყარება როგორც ზმნის სტრუქტურას, ისე მის კონსტრუქციას, მოიცავს გვარს, ვერსიას, კონვერსიასა და ინვერსიას, ზმნათა სტატიკურობა-დინამიკურობას, ასევე ითვალისწინებს აქტანტთა ბრუნვაცვალებადობასა და სემანტიკას.

წიგნში 800 ზმნასთან მითითებულია უღლების ტიპი და პარადიგმა, შესაბამისი მასდარი, ძირითადი დროითი ფორმები (აწმყო, აორისტი, პერფექტი ანუ I თურმეობითი) და ლოგიკური სუბიექტის ბრუნვა. ამ მონაცემების დახმარებით შესაძლებელია სხვა ზმნისწინებით ნაწარმოები მსგავსი სტრუქტურის ზმნების სწორად უღლება. გერმანული ზმნების ანბანურ რიგში შეიძლება ვიპოვოთ შესაბამისი ქართული ზმნა, დავადგინოთ მისი უღლების ტიპი და მოვქებნოთ ნიმუშიც. ამ ინდექსაციით უცხოელი ადვილად გაერკვევა ქართული ზმნების სირთულეებში, დამოუკიდებლად აუღლებს და გამოიყენებს მათ.

წიგნის ძირითადი ნაწილი ზმნების ტაბულებს უკავია (ხოტივარი-იუნგერი და სხვ., 2010, გვ. 30-95), შემდეგ მოცემულია პარადიგმები დიათეზების მიხედვით (იქვე, გვ. 95-137), ბოლოს კი - განსაკუთრებულ ზმნათა სია თარგმანითურთ (იქვე, გვ. 137-160).



მაგალითად, anziehen (ჩაცმა - იცვამს, ჩაიცვა, ჩაუცვამს), I დიათეზის 34-ე პარადიგმაში შედის. ვარტყამ ზმნის მოდელის მიხედვით (ხოტივარი-იუნგერი და სხვ., 2010, გვ. 116) შესაძლებელია მისი უღლება. ტაბულებში პოლისემიურ გერმანულ ზმნასთან მითითებულია ქართული ეკვივალენტები: ablegen ზმნას ქართულად შეესაბამება ორი მნიშვნელობა: ablegen (Examen) - გამოცდის ჩაბარება; ablegen (Kleidung) - გაიხდის (ტანსაცმელს); ablehnen-თან მითითებულია: უარყოფს, უარს ამბობს; abnehmen (Gewicht) - გახდება (წონაში დაიკლებს), მაგრამ abnehmen (Brille) - მოიხსნის (სათვალეს).

შტეფი იუნგერ-ხოტივარი დიათეზის ნაცვლად იყენებს ტერმინ „უღლების ტიპს“ და გამოყოფს ამ კლასიფიკაციის ერთ-ერთ დამახასიათებელ ნიშანს: ლოგიკური სუბიექტის ბრუნვას (ანუ სინტაქსურ კონსტრუქციას). დ. მელიქიშვილის ნაშრომის 8000 ზმნიდან უმრავლესობა I დიათეზას განეკუთვნება (5300 ზმნა, განაწილებული 34 ქვეჯგუფში), II-ში მისი ნახევარია (2300 ზმნა, 18 ქვეჯგუფი), ხოლო III დიათეზა მცირერიცხოვანია (სულ 280 ზმნა, 14 ტიპი).

I დიათეზაში შედის R-0 სტრუქტურის მქონე და ცვალებადი (ერგატიული) სინტაქსური კონსტრუქციის ზმნები, რომელთა სუბიექტი ბრუნვაცვალებადია: აწმყოს დროით ფორმებში (I სერიაში) დგას სახელობითში, აორისტის ჯგუფში (II სერიაში) - მოთხრობითში ანუ ერგატივში, პერფექტის ჯგუფში (III სერიაში) - მიცემითში. მაგალითად: ის წერს - მან დაწერა - მას დაუწერია; ის მღერის - მან იმღერა - მას უმღერია; ასეთი ზმნებია: ვწუხვარ, ვყვფ, ვფრენ, ვცეკვავ, ვტრიალებ, ვიძინებ, ვცხოვრობ, ვპატრონობ, დავეიერნობ... ვწერ, ვხატავ, ვაქებ და სხვ.

II დიათეზის ზმნები დ+ი სტრუქტურისაა. მათ სტაბილური კონსტრუქცია (ნომინატიური) აქვთ, რადგან სუბიექტი ყველა სერიაში სახელობით ბრუნვაში დგას: ვიწერები/ ვეწერები, ვიდრიკები, ვიზრდები, ვსველდები, ვეჯიბრები, ვთბები...

III დიათეზის ზმნები უმეტესად გრძნობა-აქმის გამომხატველია (ე. წ. აფექტური). მათთან ლოგიკური სუბიექტი ყოველთვის მიცემითში დგას და გრძნობის განმცდელია (სუსტი ნებელობისა): მაცვია, შემიძლია, მომწონს... უყვარს, სცივა, ემღერება, ავიწყდება...

თავისებურ ზმნათა შორის ჩამოთვლილია: მწკრივში ფუძემონაცვლე (არის, შერება, დევს, ამბობს, მიდის, მოაქვს, ზის), პირში მონაცვლე (თქვა - ბრძანა, მობრძანდა, ბრძანდება, მიართვა, გეახელი), რიცხვში მონაცვლე (აბია - ასხია, უგდებს - ყრის, დებს - აწყობს, ზის - სხედან...), სულიერ-უსულთ ობიექტებთან განსხვავებული ფუძის ზმნები, რომლებიც გერმანულში ერთი ფუძით გამოიყენება, რაც უცხოელებს სირთულეს უქმნის: haben (აქვს - ჰყავს), stellen (დადგამს - დააყენებს), nehmen, mitnehmen (აიღებს - აიყვანს), legen - hinlegen (დადებს - დააწვენს). ნაუღლებია რამდენიმე არაწესიერი და თავისებური ზმნა (იცის, უწყის, მისცემს, დგას, წევს, ჰყავს, ჰგავს), განსაკუთრებული ზმნები (მოაქვს, მოჰყავს, მივლივარ, კითხულობ, მიხარია, ვაძლევ, მყავს...).

ფიქრობთ, გერმანიაში გამოცემული „ქართული ზმნის ტაბულები“ ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი სასწავლო მასალა გახდება ქართული ენის შემსწავლელთათვის. კარგი იქნება, რომ ამ ტიპის ცნობარი ზმნათა ინდექსაციითა და უღლების ტაბულებით საქართველოშიც გამოიცეს.

როგორც ვხედავთ, კიტა ჩხენკელისა და ჰაინც ფენრიხის კლასიფიკაციაში პირველი სამი ჯგუფი იდენტურია. სხვაობა მხოლოდ ისაა, რომ ენიან ზმნებში ჰ. ფენრიხი ე-ს მიიჩნევს ირიბი ობიექტის მისათითებელ ნიშნად. რაც შეეხება ლ. აბულაძისა და შტეფი ხოტივარი-იუნგერის კლასიფიკაციას, ორივე ეყრდნობა პროფ. დ. მელიქიშვილის დიათეზების თეორიას, რომლის მიხედვითაც, ზმნების დაჯგუფების საფუძველია როგორც მორფოლოგიური სტრუქტურა, ისე სინტაქსური კონსტრუქცია. ეს საშუალებას იძლევა, რომ ე. წ. მედიოქტივები მოთავსდეს პირველ ჯგუფში, ხოლო ინვერსიული ზმნები - მესამეში.

განხილული ნაშრომები კიდევ ერთხელ მოწმობს, რამდენად მნიშვნელოვანია ქართული ზმნების უღლების გასააზრებლად უცხოელებისთვის სწორი კლასიფიკაცია და თანამიმდევრული სისტემა.

სქემატურად ქართული ზმნების კლასიფიკაცია განხილულ სახელმძღვანელოებსა და ცნობარებში ასე გამოიყურება (სქემა 2; მდრ. ვებგვერდი: <<http://www.kartuli.net/verben.html>>



სქემა 2: ქართული ზმნების კლასიფიკაცია გერმანულენოვან სახელმძღვანელოებში			
კიტა ჩხენკელი	ჰაინც ფენრიხი	აბულაძე/ლუდენი	შტეფი ხოტივარი-იუნგერი, დამანა მელიქიშვილი, ლია ვიტკო
1. გარდამავალი ზმნები – პირველი უღლება	1. გარდამავალი აქტივი	1. გარდამავალი და აქტიური საშუალო ზმნები	პირველი ტიპი I. გარდამავალი და გარდაუვალი აქტიური ზმნები (ბრუნვაცვალებადი სუბიექტით)
2. პასიური ზმნები – მეორე უღლება ა) ინიანი; ბ) უნიშნო; გ) დონიანი; დ) ენიანი; ე) მდგომარეობის პასივი.	2. პასივი ა) ინიანი; ბ) ებიანი; გ) უნიშნო;	2. გარდაუვალი და პასიური ზმნები – მეორე ტიპი ა) ნასახელარი და ნაწარმოები ზმნები; ბ) დინამიკური პასივები; გ) სტატიკური პასივები; დ) შინაარსით რეფლექსური ზმნები	2. გარდაუვალი პასიური ზმნები (ბრუნვაცვალებადი სუბიექტით) – მეორე დიათეზა
3. საშუალო ზმნები – მესამე უღლება	3. გარდაუვალი აქტივი		
4. მდგომარეობის პასივები – მეოთხე უღლება	4. გრძნობა-აქტის ზმნები		
5. ირიბი ზმნები – მეხუთე უღლება	5. არაწესიერი ზმნები	3. ირიბი ანუ ინვერსიული ზმნები – მესამე ტიპი	3. ინვერსიული ზმნები (მიცემითბრუნვიანი სუბიექტით) – მესამე დიათეზა

შეიძლება ითქვას, გერმანულენოვან სახელმძღვანელოებსა და ცნობარებში თავიდანვე ჩანს ავტორთა სურვილი, რომ ზმნების ძირითადი ტიპების გამოყოფით გაუადვილონ უცხოელებს ქართული ენის სწავლება. თითოეული ნაშრომი ანგარიშგასაწევია და სწავლების პრაქტიკა - განსაზოგადებელი. შეიძლება ავტორთა ზოგიერთი მოსაზრება დღეს საკამათო მოგვეჩვენოს, მაგრამ ეს არ ამცირებს ამ ნაშრომების მნიშვნელობას.

გამოყენებული ლიტერატურა:

აბულაძე, 2006 - ABULADZE, L. & LUDDEN, A., 2006, Lehrbuch der georgischen Sprache, Helmut Buske Verlag GmbH, Hamburg.
 დირი, 1904 - DIRR, A., 1904, Grammatik der modernen georgischen Sprache, Wien und Leipzig.
 ფენრიხი, 1986 - FÄHNRICH, H., 1986, Kurze Grammatik der georgischen Sprache, Verlag Enzyklopädie Leipzig.
 ჩხენკელი, 1958 - TSCHENKELI, K., 1958, Einführung in die georgische Sprache, Bd.1: Theoretischer Teil; Bd. 2: Praktischer Teil (Chrestomathie, Texte, Übungen), Zürich, Amirani-Verlag.
 ჩხენკელი, 1960-1965 - TSCHENKELI, K., 1960-1965, Georgisch-Deutsches Wörterbuch, in 26 Lieferungen, Zürich (Switzerland), Amirani-Verlag.
 ჩხენკელი, 1965-1974 - TSCHENKELI, K., 1965-1974, Wörterbuch der georgischen Sprache, 3 Bd, Zürich.
 ხოტივარი-იუნგერი და სხვ., 2010 - CHOTIWARI-JÜNGER, St., & MELIKISCHWILI, D., & WITTEK, L., 2010, Georgische Verbtabelle, Helmut Buske Verlag GmbH, Hamburg.
 ვებგვერდი: <http://www.kartuli.net/verben.html>



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
**Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges**





SHOTA RUSTAVELI NATIONAL SCIENCE FOUNDATION

Issues of State Language Teaching; Problems and Challenges

International Conference

IVANE JAVAKHISHVILI
TBILISI STATE UNIVERSITY



**CENTER FOR CIVIL INTEGRATION
AND INTER-ETHNIC RELATIONS**

Tbilisi / Batumi
14-15 July, 2011
225



Ekaterina Protassova

University of Helsinki, Finland

Multilingual Education in Finland (with a special focus on the Russian language)

ABSTRACT

The present article tries to connect the language education policy in Finland with its historical development. Finland has always been a multilingual country, and the combination of languages in the school curriculum followed the necessities of power and economics. The numerous successes in the international PISA competitions are explained through teaching of languages and mathematics at school. The current state of foreign and second language acquisition is demonstrated in depth through example of Russian in education.

The historical perspective

The first settlers came to Finland approximately 8.000 B.C., supposedly, following the melting snow of the ice age. The Finno-Ugric people arrived from the Ural area between Europe and Asia, and there were Baltic and Germanic speakers arriving from the shores of the Baltic Sea. The Swedes lived on the modern territory of Finland for more than eight centuries, and vice versa, Finnish-speaking peoples moved to Sweden. Finland was part of Sweden until 1809, for 600 years. Ordinary people spoke various Finnish and Swedish dialects, and the upper classes could use several languages. For the official purposes, Latin (mostly for documents) and afterwards Swedish were employed.

Under many rulers, Russia and Sweden fought over Finland, dividing the country and expanding the own religious influence. As a result of Napoleonic wars, Finland became part of Russia and remained so until 1917. Enjoying the rights of an autonomous Grand Duchy, Finland was administered by the Senate, an own government, while the Emperor of Russia was proclaimed the Grand Duke of Finland. Under the Russian rule, the Finnish language, currency, army, culture and economy strengthened. Swedish and partly Russian became the official languages until 1863, when the Finnish language received the status of an official language (equality was achieved in 1982) in the autonomous Finnish part of the Russian Empire. The practically dominant language systematically and rapidly developed into a language of administration, journalism, fine literature and science. Many members of the Swedish-speaking Fennoman movement were prepared to learn and use Finnish at home and in public, ready to work for the interests of the majority (Lindgren et al. 2011). The Russian language as the third official language in the country played only a small role, although the Finns remember how they struggled against the attempts to the forced Russification at the beginning of the 20th century.

A general strike in 1905, the revolution of 1917 and the civil war in 1918 supported the independence of Finland from Russia (declared on December 6, 1917) and the development of an own Finnish culture, and so was in the recent times the challenge with the European Union. Since 1841, the Finnish language was taught as a subject in schools, but now, a tendency to education and schooling in this dominant language of the population occupied a key position in the nation's progress.

For the Swedish-speaking elite, the Finnish language was not cultural enough if compared to other European languages, but it was politically important. For the Finnish-speaking majority, the Swedish language was the language of the old upper classes, making them feel the inferiority of their own identification. The recent fight for the abolition of the obligatory examination in the forced Swedish language and the possibility to in-



introduce another language into its place (for example, a neighbour language) has its roots in the past (Buchberger 2002).

The Winter War (1939-1940) against the Soviet Union and its Continuation (1941-1944) were followed by joining the anti-Hitler coalition. Finland had to concede Karelia and a few other territories, receiving the 430.000 evacuated persons (mostly Finnish- and Russian-speaking) in the main territory. The after-war economic flourishing was due to a balanced policy towards socialist and western countries that led to blossoming of the public education, healthcare and social security systems. In the late 1980s, Finland revised its foreign policy; it became a member of the European Union in 1995.

The structure of the population and the language policy

The linguistic homogeneity of Finland is caused by the fact that the native language of 92 % of its population is Finnish, which is part of the Finnic subgroup of the Uralic languages, one of the official EU languages not of Indo-European origin. Russian has no status in the EU, although about 6 millions of its citizens speak this language as their mother tongue, and about 7% might be competent in it to some extent.

Before World War II, as in most countries, the German language was usually the first foreign language in the school. Nowadays, in Finland, about 63% of the population can speak English as a foreign language, 18% German, 3% French, 2% Spanish, 1% Italian, 2% Russian (Eurobarometer 2006). Multilingual Finnish citizens competent in at least three, often four, languages has been a reality in the Finnish education system since the early seventies, with English taking sequentially the role of the most important foreign language. The younger generation in the northern European Countries is able to communicate in English because English has the position of a first or second foreign language in the curricula of all primary or secondary schools in these countries. In this role, English has increasingly substituted the unofficial so-called Scandinavian language.

Learning of the two domestic and many foreign languages is a very important part of the Finnish educational system, providing, to my opinion, its most important key to success in the PISA-evaluations. Usually, it is not mentioned in the reports as a crucial factor of effective cognitive development (cf. PISA; Levine 2011). Yet, the experience of the best Russian schools specializing in mathematics, foreign language learning and trying to introduce sports were the principles leading to very high results of the pupils (cf. the school programs by Andrei Kolmogorov).

The two national languages of Finland are Finnish and Swedish. The language policy has been always to give equal rights for both the Finnish-speaking and the Swedish-speaking population. The percentage of the Swedish speaking population (Swedish-speaking Finns) was in the first decades of the 20th century around 10%, and has reduced to around 6%. They live predominantly in the coastal west-southern areas and partly in the big cities. Swedish remains the only official language in the autonomous Åland (Åland in figures 2011). Finnish constitution guarantees the same cultural and economic rights to both language groups.

In the northern Lapland, the indigenous Sámi people number around 1.800. Actually, three Sámi languages are spoken in Finland: Northern Sámi, Inari Sámi and Skolt Sámi; they are familiar to only a quarter of the Sámi population (0,03% of the whole population of the country). Efforts are undertaken to revitalize and modernize these languages; the language nest method has been efficiently adapted (Anarâš; Lehtola 2002; Pasanen 2010; Sámi in Finland).

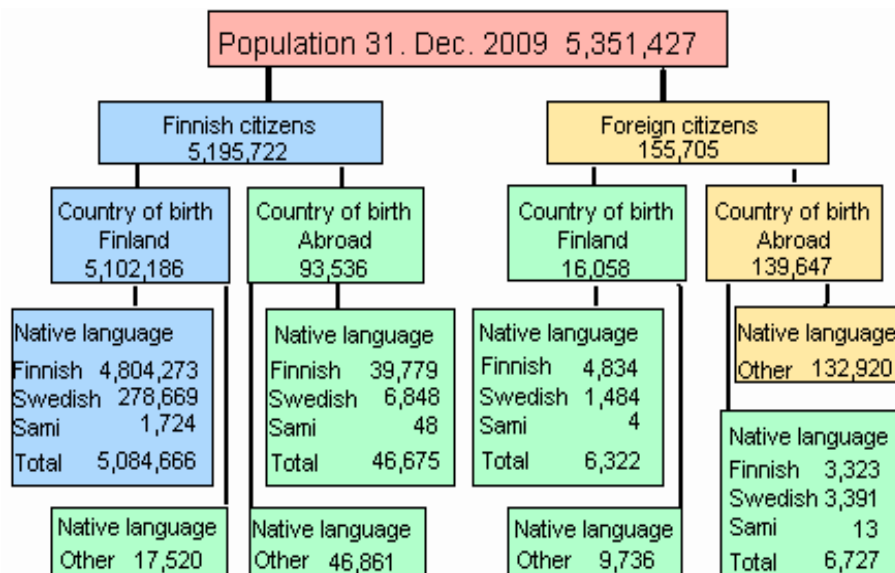
Additionally, the recognized regional and minority languages are Romani (Finnish Romani is spoken by 5.000-6.000 people), Tatar (Finnish Tatar minority of about 800 people who moved to Finland in the times of autonomy), Yiddish (as the supposed language of some hundred Jews who settled down in Finland during the Russian rule) – all of them are actually bilingual – and the Finnish Sign language. The degree of bilinguality was never measured on the all-nation scale. It is worth to mention that the life of minorities and their language use become often a topic of popular articles (e.g., Lindgren 2011).

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
**Issues of State Language Teaching:
 Problems and Challenges**



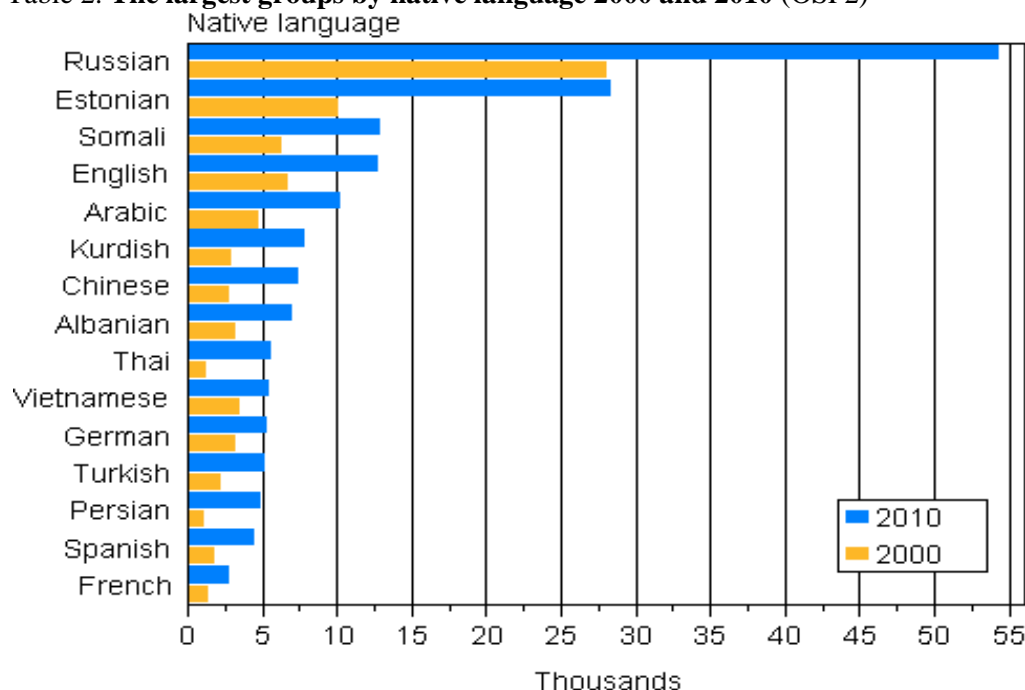
The Finland's Romani are provided with the same education as the majority population, their language enjoying the status of a non-territorial minority should be safe within the European Framework Convention for the Protection of National Minorities. Nevertheless, this group has difficulties both with access to the higher educational level and with maintenance of the own language (Finitiko romaseele 2004).

Table 1. **Country of birth, citizenship and mother tongue of the population (OSF1)**



About 140 immigrant languages are spoken in Finland today; they include, among others, Russian (1.0%), Estonian (0.3%), English, Somali, Arabic, Kurdish, Albanian and Chinese. Altogether, about 2,7% speak immigrant languages. The right of minority groups to maintain their culture and language is protected by the constitution.

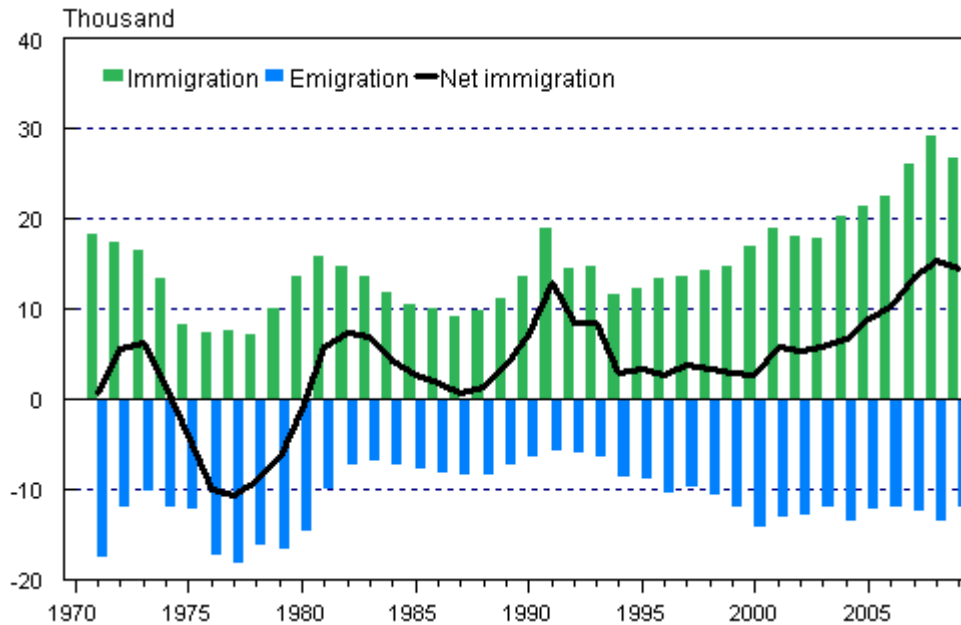
Table 2. **The largest groups by native language 2000 and 2010 (OSF2)**



In the history, Finns often were migrating from the country; in the recent time, the net immigration surpasses the emigration.



Table 3. Immigration, emigration from 1971 till 2010 (in thousands of people) (OSF3)



Finland had to develop its own strategy towards linguistic diversity through an elaborated system of teaching and exercising languages (Lähteenmäki, Vanhala-Aniszewski 2010). The fundament of this multifaceted approach is, in my mind, the own history and the practical experience of the many centuries of multilinguality.

Teaching of languages in the school system

The language of instruction in the Finnish educational institutions can be Finnish or Swedish on all educational levels, from the day care centre on. As a matter of fact, the institutions have either Finnish or Swedish as their languages of instruction. Some upper secondary vocational institutions and universities are bilingual; for example, the University of Helsinki is a university where students may use Swedish at all occasions if they want to do so, and there are special lines for the bearers of the Swedish language at some departments. Sámi is the language of instruction in some institutions of the general and vocational training in the Sámi-speaking municipalities.

More and more the speakers of Swedish had to communicate with the speakers of Finnish, and their bilingualism developed to a high degree. The number of mixed marriages also grow (today, a half of all marriages with Swedes are mixed). Despite of the school system of its own, the Swedish-speaking population had problems to maintain the mastery of their mother tongue at a sufficient level. Most of them learned Finnish already at home, in the neighbourhood or at school (Björklund 2002). The University of Vaasa also promotes bilingualism (Aschan 2011).

The Finnish foreign language instruction follows the time allocation prescribed by the government, presenting two levels of language teaching. A1 denotes the language learned from the lower stage which is obligatory to all students. A2 denotes the optional language that is also learned early. B1 denotes the language learned from the upper stage which is obligatory. B2 denotes the language that starts in the upper secondary school. B3 denotes the voluntary language at the same stage. In order to complete the upper secondary schooling, at least one A1 and one B1 should be learned, including the other national language of the country. The



facultative languages must not necessarily be evaluated at the leaving examination (Structure of Education System in Finland).

Normally, an A1 starts in the third grade of comprehensive school, while some schools offer a foreign language in the first or second grade or at the optional kindergarten level (for example, this combination is available from 2009 at the Käpylä school in Helsinki, Ojala 2010). The early start has become popular, and more and more parents wish their children to start learning of the foreign languages at least at the kindergarten level. Yet, English is by far the most popular A1-language (up to 95% prefer it as an A1, partly because there is no other choice). An A2 belongs usually to the fifth grade, sometimes it commences a year earlier. English (everywhere) and German (in more than 200 municipalities) are more easy to begin with, but Russian can be chosen only in about 30 municipalities. Girls chose an optional language two times more often than boys, especially for French, but not for Russian. Almost all school achievers had finished a course in English and Swedish; nearly half of them had been studying German, 20% French, 6% Russian, 5% Spanish and 2% Italian. Some graduates have been studying two or more A languages (NCC; Pöyhönen 2009).

Every Finnish speaking student studies Swedish at school as a second official language. The number of the lessons of the Swedish language in the upper-secondary school is nowadays less than before, 6 from 1994 on against 9 in 1985 and even 12 in 1970. Most of the Finnish-speaking learners (90%) start it compulsory only by the age of 14, and only 1% at the age of 9. The rest 8% start to learn Swedish out of their own desire by the age of 13 (Pekkarinen 2011). The popularity of Swedish as an A1 decreased, but it increased as an A2. In Sweden, the most frequently chosen foreign languages after English are Spanish (28%), German (22%) and French (22%).

The National Board of Education underlines that the official national bilingualism must be supported, and the research results showed that the studies of the Swedish as a second language are not sufficiently effective and those who learned it do not want to use it in real-life situations. The Swedish immersion program of Vaasa inspired hope for language immersion programs. It was introduced by professor Christer Laurén at the University of Vaasa in the late 1980 and supported by all political authorities. They are available for those who can cherish their first language at home. Consequently and increasingly, they become enough help from the school to support their first language as a subject and as a mean of instruction, from communicating and acquaintance with the cultural heritage to literacy skills. Foremost, they must be learnt in the second language, and when they are stable, respective skills in all other languages must be acquired. The third and the fourth languages are taught once or twice per week through communication and Content and Language Integrated Learning (CLIL); this approach leads to functional competence in each language (Björklund 2011).

A description of possible bilingual education programs was published by the National Board of Education. It was proclaimed that the evaluation must be responsible, outcome-orientated, visible and continuant from national to individual levels. The development of students' first language and of their academic mastery in a second or foreign language are being researched. The experiments with a foreign language as the language of instruction opened the way to different teaching strategies in schools. Abundant information can be obtained from the website of the National board of education (FNBE).

Education in a language other than Finnish or Swedish has become increasingly available in Finland, especially in the capital region, including English, German, Spanish, French, Russian, Estonian and Chinese. The schools can be attended by native speakers and Finnish-speaking children, but usually include a language test to ensure the children's capability to follow classes. A number of public Finnish-language schools offer basic education in another language for children from an immigrant background. The subjects taught include mathematics and environmental science and do not concentrate exclusively on learning the language. The



teaching of Chinese started, for example, in Helsinki in 2008. In the Meilahti school, From its 380 students, 108 study Chinese as a foreign language, and 42 participate in bilingual Finnish-Chinese education; it is possible to start to learn it in the first grade as a A1 language or in the upper secondary education as a B2 language (Ahola 2011).

There are other opportunities for the international schooling in Finland. Children whose home language is English, French, German or Russian can study predominantly in their mother tongue in Helsinki and some other cities. Teaching in English at all age-levels is provided by the International School of Helsinki, the English School, the Maunula school etc. At the upper secondary level, students can study for the International Baccalaureate (IB) examination and some other advanced programs at the SYK and Itäkeskus high schools and at some other institutions. In such schools, instruction is organized in two languages, the country's official language and English.

The German School was funded in 1881 for the needs of the German-speaking minority, but it was always prestigious among bearers of other languages (the speakers of Russian among them). It is the oldest foreign-language private school in Finland, fully recognized by the Finnish authorities. The Deutsche Schule Helsinki employs German as the language of instruction, it has two lines, for the ex-pats and bilinguals vs. those who start from zero (two thirds of its students). The school leaving examinations are national Finnish as well as the German Reifeprüfung. There is also a German kindergarten.

The École française Jules Verne consists of a preschool and grades 1 to 9 where the language of instruction is French. It follows the French curriculum provided by the native French speakers. The Lycée franco-finlandais d'Helsinki has the Finnish agenda with a special attention to the French language, literature and civilization. The day care centre has a special program.

So, everyone in Finland should learn Finnish, Swedish and English (Leppänen et al. 2011). Different projects and campaigns aim to facilitate access to learning of German, French, Russian, Spanish, Chinese, Italian, Japanese and Arabic, as well as to the life-long learning (Nikula et al. 2010). The education policy slogan "high quality education and training for all" means best education for high achievers (under perspectives of global economic competition) and for all other students support services, as well as inclusive education for students with special needs (under perspectives of the Scandinavian welfare state model and comprehensive education).

Language education for immigrants

The foreign-speaking population is concentrated predominantly in the southern part of Finland. In Helsinki alone, more than 4,000 students from an immigrant background attend the schools. The principles of the multilingual education have been formulated, for example, in Cenoz 2009, García et al. 2006, Protasova, Rodina 2011, Skutnabb-Kangas et al. 2009. On the one hand, people have the right to study their own language and in their own language. On the other hand, they must be given all the possibilities to study the state language properly and to develop their personality. Then, there are the needs of a state to have citizens competent in many languages. If former immigrants or their children return to their country of origin, they might be able not only to use their first language to full extent, but to become human bridges between the new and the former counties of dwelling.

Therefore, the objectives of immigrant education in Finland are to provide the newcomers with equal opportunities to function as members of Finnish society and to get the same educational chances as other citizens. Both, children and adults, have to learn to be equal, functionally bilingual and multicultural. They have



to integrate into the Finnish education system and society, to maintain their cultural identity their own native language (ECRE; cf. Niessen, Schibel 2007).

Under the conception of *immigrants* may be refugees, migrants, remigrants, spouses from abroad, asylum seekers and other foreigners. If the immigrant arrives at a compulsory school age (7–17), he or she has the right to the same basic education as Finns. There is an elaborated system how to ensure that adult immigrants learn language and working skills needed for earning their life and how their former qualifications could be taken into account and profited of.

Some children learn state languages already in the day care centre (Mouna 2009). The pre-primary education (for the 6 years old) may be organised in the form of preparatory instruction, in the kindergarten or combining both variants, letting children grow into two cultures and two languages. It follows the general Core Curriculum for Pre-school Education 2000 and takes into account immigrant children's backgrounds. Legislation allows for the creation of full-time education in the minority language, but this right is usually not exercised.

Instruction for immigrant children who have recently arrived in Finland may be arranged in preparatory teaching groups or integrated into mainstream education, with support provided according to the children's needs including special arrangements for pupil's assessment. Pupils are entitled to instruction in their own religion if their parents or caretakers allow. Special preparatory classes exist for immigrant children and are aimed at the intensive teaching of Finnish or Swedish as a second language and the propaedeutics of other basic school disciplines. During this time the mother tongue is used as a tool of explanation and is also taught as a subject itself. Usually a child has the opportunity to study in such state-financed classes for one year, with a maximum of 10 to 12 pupils per group. Children then join the mainstream at a minimum of 450 hours of instruction for six-to-ten year olds and 500 hours for older children. In appropriate subjects, e.g. sports, music or the arts, children can be mainstreamed earlier. Morning and afternoon activities are supplied to eliminate risk factors caused by the lack of adult control and too much time spent unaccompanied. The study of Finnish or Swedish continues both in regular classes and in separate groups, with the goal of fully integrating foreign children into Finland's pedagogical culture. All schoolchildren in Finland whose mother tongue is not Finnish or Swedish, are entitled to lessons in their native language two hours per week, as long as a group of four pupils close in age can be formed at the beginning of the school year (even if they are drawn from adjacent school districts or municipalities). Native language instruction for immigrants is provided in 50 different languages to 11,000 pupils in 80 municipalities. A national core curriculum for basic education establishes standards for the teaching of immigrant pupils in the form of study plans and targeted achievement levels of eight on a ten-point scale. Working groups of home language teachers have developed teaching models for respective languages. Schools and other educational institutions offer many opportunities for heritage language instruction, although it is not available everywhere, and not all parents are aware of their rights. Training for teachers of immigrant languages and cultures is subsidized by the government and can be conducted in the respective languages (*IEF*; Latomaa 2007). Sometimes, new forms of the Finnish language emerge as a result of code-mixing, code-switching and linguistic hybridization with special goals or spontaneously (Lehtonen 2008). The long-term goal of immigrants is to join the mainstream, avoiding the risk to be neither here nor there (Saukkonen 2010).

The case of Russian

There is a whole assortment of Russian speakers living now in Finland: the New Russians, including ethnic Russians, Ingermanland Finns and Russia-Finns, former citizens of the Soviet Union and nowadays citizens of the CIS or EU countries, of different ages, born in Finland or in Russia; the Old Russians, it means the



descendants of 16th century and later arrived Orthodox missionaries and of merchants, soldiers and peasants, White emigrants, deserters and fugitives. The oral speech norms of several generations are in contact, experiencing attrition and displaying contact phenomena. Russians in Finland are concomitantly considered by the host population as enemies and friends, as belonging or strangers, easily understood or incomprehensible, cultured or uncivilized. The language of the majority in their country of origin is the minority language in Finland. The old Russians, Finnish-Russian bilingual children, newcomers who speak good Russian but drop the stylistic nuances, all of them mix semantically close words or misplace the accents in the Russian geographical names, including Finnish lexis into Russian speech and misinterpreting meanings of words. It has been described how the changes in the native language appear first as slips of the tongue and deepen with immersion in the Finnish environment. The absence of regular education in Russian and meaningful contacts with the language may lead to erosion, but some people who did not acquire their home language in childhood may have chances to learn it later. The Russian speakers are to a certain extent prevented from assimilation because of the economic benefits of bilingualism. They maintain interest in current events in Russia and identify themselves with Russians and Russian culture. They are afraid of the future rootlessness in the Finnish culture (Protassova 2004).

A brief history of the Russian educational institutions in Finland looks as follows:

The end of the 19th century: numerous primary schools and dozens of secondary schools for the Russian-speaking population in Finland, some operated by the Russian Orthodox Church. Most of the Russian schools were located in Helsingfors (Helsinki) and Vyborg (Viipuri).

By the 1920s and 1930s: all the Russian schools were facing great financial problems, and only the Tabunov Primary School and the Russian Secondary School in Helsinki managed to survive until the end of World War II.

1955: A new Russian-Finnish private school opened in Helsinki. It offered a day care centre and both a primary and secondary school. In connection with the comprehensive school reform of 1977, it became a public school supported by the government and called the Finnish-Russian School. Finnish-speaking pupils studied Russian as a foreign language, starting with preparatory classes, and children who speak Russian as their first language have access to dual instruction provided by native speakers for all subjects in both languages. English as a second foreign language was introduced in the second grade and Swedish in the seventh grade.

1992: The Myllypuro primary school in Helsinki teaches Russian speakers in grades 1 to 6.

1997: The Finnish-Russian network school of Eastern Finland in Joensuu, Lappeenranta and Imatra provides education to a few hundred children. The main language of instruction is Finnish. The school is organized mostly in the form of bilingual classrooms, and occasionally as separate classes in either tongue, taught by native speakers of both languages.

From 1988 on: about 20 Russian-speaking kindergartens opened all over Finland.

In the future: there are some plans to organize multilingual educational institutions to meet the needs of bilingual parents and Russian-speaking entrepreneurs and businessmen from Finnish and Russian origin (Protassova 2008).

Investigating the specificity of the Russian language and culture teaching in Finland, one must mention the long common border, the ambiguous relationships in the past and modernity, the rich sources of shared history and mutual needs of the neighbouring countries. Objectively, the requirement to have those who could speak Russian is mounting, and it can be demonstrated by personal and political documents (Rinne 2010). Thus, the Finnish population does not attain the numbers of those who speak Russian sufficiently well due to different prejudices and misunderstandings. Despite of this, the immigrants abandon their native tongue very fast, and the next generation is not as proficient as the former has been. The maintenance of the heritage language, Russian, along with the acquisition of the second one, Finnish or Swedish, contributes to a new speaker



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges



identity, though the complete acquisition of the L2 without the support of the first language is difficult (Mustajoki et al. 2010a,b).

Conclusion

The issues of language teaching, national history, immigration and education, conditions of the development of the native tongues of various linguistic groups and the place of Russian in Finland's educational system seem to be closely interrelated. It is important to work on the cognitive, emotional and intellectual development of a child in a family and in the society taking into account the child's individual development, including special attention to his or her linguistic past and future. Preserving the mother tongues in the social structure is a necessary condition for mutual understanding between the generations and the layers of society. Regardless of opinion that all levels of language abilities and aptitudes are beneficent, the palette of languages studied has to be improved, and the quantity of hours per week has to be added.

Recent years have seen an ongoing discussion on the role of the English language in Finland. Researchers have also studied more carefully linguistic everyday reality, assessed language proficiency and attitudes as well as the educational tactics and methods. The impact of immersion, linguistic environment, exchanges with schools abroad and motivation to use language multimodally were also burning themes in education. The language education policy is highlighted by the membership in the European Union and northern collaboration projects, by globalization and internationalization, new informational technologies and multicultural tolerance.

REFERENCES

- Aschan, Nadine. 2011. *Kaksikieliset koulutusohjelmat ovat valttikortti tulevaisuuden työmarkkinoilla*. Helsingin yliopisto, verkkotoimitus.
- Ahola, Mia. 2011. Farmari Wang ja mystiset merkit. *Opettaja*, No 22-23, s. 22-26.
- Anarâş. *The Inari Sámis*. www.samimuseum.fi/anaras/english/yleistietoa/yleistietoa.html (accessed August 2011).
- Åland in figures 2011. *Statistics and research Åland*. Mariehamn: ÅSUB. www.asub.ax (accessed August 2011).
- Björklund, Siv. 2011. Swedish immersion as a way to promote early multilingualism in Finland. In: Bangma, Idske; van der Meer, Cor; Riemersma, Alex (eds.). *Trilingual Primary Education in Europe. Some developments with regard to the provisions of trilingual primary education in minority language communities of the European Union*. Leeuwarden/Ljouwert: Fryske Akademy, pp. 13-31.
- Björklund, Siv. 2002. Case Study: A trilingual school in Vaasa, Finland. In: Beetsma, Danny (ed.). *Trilingual primary education in Europe. Inventory of the provisions for trilingual primary education in minority language communities of the European Union*. Mercator-Education. The European network for regional or minority languages and education. Leeuwarden/Ljouwert: Fryske Akademy, pp. 14-32.
- Buchberger, Irina. 2002. A Multilingual Ideology in a Monolingual Country: Language Education in Finland. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, No 25, ps. 185-202.
- Cenoz, Jasone. 2009. *Towards Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- CLIL. European Commission. *Multilingualism, Content and language integrated learning*. http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm (accessed August 2011).
- ECRE. 2006. European Commission. NGO Network of Integration Focal Points Access to vocational training and (higher) education. *Recommendations for the integration of refugees and migrants in Europe*. INTI Community Actions.
- Eurobarometer 2006. European Comission. *Europeans and their Languages*. Special Eurobarometer 243.



- Finitiko romaseele 2004. *Finland's Romani People*. Brochures of the Ministry of Social Affairs and Health 2004:2. Helsinki.
- FNBE. *Finnish National Board of Education (OPH / FNBE)*. www.oph.fi (accessed August 2011).
- García, Ofelia; Skutnabb-Kangas, Tove; Torres-Guzmán, Maria (eds.). 2006. *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization (Linguistic Diversity and Language Rights)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Latomaa, Sirkku (toim.) 2007. Oma kieli kullaa kallis. *Opas maahanmuuttajien oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtola, Veli-Pekka. 2002. *The Sámi People: traditions in transition*. Inari: Puntsi.
- Lehtonen, Heini. 2008. Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. In: Routarinne, Sara; Uusi-Hallila, Tuula (toim.). *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, s. 103-124.
- Leppänen, Sirpa, Pitkänen-Huhta, Anne, Nikula, Tarja, Kytölä, Samu, Törmäkangas, Timo, Nissinen, Kari, Kääntä, Leila, Räisänen, Tiina, Laitinen, Mikko, Pahta, Päivi, Koskela, Heidi, Lähdesmäki, Salla & Jousmäki, Henna. 2011. *National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes*. Jyväskylä, Finland: Jyväskylän yliopisto. Studies in Variation, Contacts and Change in English (eVarieng), 5.
- Levine, Joshua. 2011. Finishing school. *Time*, April 11, pp. 45-46.
- Lindgren, Anna-Riitta; Lindgren, Klaus; Sari, Mirja. 2011. From Swedish to Finnish in the 19th century: a historical case of emancipatory language shift. *International Journal of the Sociology of Language*, Vol. 2011 Issue 209, pp. 17-34.
- Lindgren, Minna. 2011. Marko Vuoriheimo. Viitomakielinen hiphopmuusikko Signmark taistelee ihmisoikeuksien puolesta. *Suomen Kuvalehti*, No 31, s. 52-55.
- Lähtenmäki, Mika; Vanhala-Aniszewski, Marjatta (eds.). 2010. *Language Ideologies in Transition: Multilingualism in Finland and Russia*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mouna, Travis. 2009. *Home lingual environment effect on development of child's language in multilingual daycare*. Bachelor's Thesis. Pirkanmaa University of Applied Sciences.
- Mustajoki, Arto; Protassova, Ekaterina; Vakhtin, Nikolai (eds.) 2010a. *Instrumentarium of Linguistics: socio-linguistic approaches to the Non-Standard Russian*. Studia Slavica Helsingiensia 40. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mustajoki, Arto; Protassova, Ekaterina; Kopotev, Mihail; Nikunlassi, Ahti; Huttunen, Tomi (eds.) 2010b. *Izuchenie i prepodavanie russkogo jazyka v Finljandii*. St Petersburg: Zlatoust.
- Niessen, Jan; Schibel, Yongmi. 2007. *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners*. European Communities: Publications Office.
- Nikula, Tarja; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Hildén, Raili. When MT + 2 is not enough: Tensions within foreign language education in Finland. In: Ammon, Ulrich; Darquennes, Jeroen; Wright, Sue (eds.). 2010. *Foreign languages in the schools of the European Union*. Sociolinguistica Jahrbuch. Berlin: de Gruyter, pp. 25-42.
- IEF. Immigrant Education in Finland. Finnish National Board of Education (OPH / FNBE).
- NCC. *National Core Curricula*. National Board of Education (OPH / FNBE).
- Ojala, Ulla. 2010. ¡Hola! ¿Qué tal? *Opettaja*, No 43, s. 22-25.
- OSF1: Official Statistics of Finland. Population structure. *Country of birth, citizenship and mother tongue of the population*. Helsinki: Statistics Finland.
- OSF2: Official Statistics of Finland. Population structure. *The largest groups by native language 2000 and 2010*. Helsinki: Statistics Finland.
- OSF3: Official Statistics of Finland. Migration. *Immigration and emigration in 1971–2009*. Helsinki: Statistics Finland.
- Pasanen, Annika. 2010. Will language nests change the direction of language shifts? : On the language nests of Inari Saamis and Karelians. In: Sulkala, Helena; Mantila, Harri (eds.). *Planning a new standard language: Finnic minority languages meet the new millennium*. Helsinki : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, pp. 115-131.
- Pekkarinen, Aino. 2011. Mamma mia, mitä ruotsia! *Opettaja*, No 14, s. 28-32.



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges



- PISA. *The OECD Programme for International Student Assessment*. www.pisa.oecd.org (accessed August 2011).
- Pöyhönen, Sari. 2009. Foreign language teaching in basic and secondary education in Finland: current situation and future challenges. In: Lucietto, Sandra (ed.) *Apprendimento delle lingue straniere e la formazione degli insegnanti*. Rovereto: IPRASE del Trentino, 143–174.
- Protasova, Ekaterina; Rodina, Natalia. 2011. *Interkul'turnaja pedagogika mladshogo vozrasta*. Moscow: Forum.
- Protassova, Ekaterina. 2004. *Fennorossy: zhizn' i upotreblenie jazyka* [Fennorosses: life and the use of language]. St Petersburg: Zlatoust.
- Protassova, Ekaterina. 2008. Teaching Russian as a Heritage Language in Finland. *Heritage Language Journal*, No 2, V 5, www.heritagelanguages.org (accessed August 2011)
- Rinne, Raila. 2010. Tuuli kääntynyt venäjän taakse. Kielipolku turvattava lukion loppuun. *Opettaja*, No 48, 6–9.
- Sámi in Finland. *The Finnish Sámi Parliament's homepage*, www.samediggi.fi (accessed August 2011).
- Saukkonen, Pasi. 2010. *Kotouttaminen ja kulttuuripolitiikka: tutkimus maahanmuutosta ja monikulttuurisuudesta suomalaisella taiteen ja kulttuurin kentällä*. Cuporen julkaisuja 19. Helsinki: Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö.
- Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert; Mohanty, Ajit K.; Panda, Minati (eds.). 2009. *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Structure of Education System in Finland. *The European Education Directory*. www.euroeducation.net/prof/finco.htm (accessed August 2011).

Beatrice Schulter

Pestalozzi Children's Foundation Switzerland:
Director International Programmes



CIMERA: Director and education specialist
“Multilingual education project” in Central Asia, 2001-2004

Multilingual Education and the Rights of the Child

ABSTRACT

Articles 28 and 29 of the Convention on the Rights of the Child state, that every child has the right to access to relevant quality education, which supports the development of his or her full potential, without any discrimination on basis of ethnic, linguistic or other affiliation.

This paper/presentation will explore the consequences for the State obligations in education with regard to the Convention of the Rights of the Child, with a special focus on these two articles. It will explore the psycholinguistic development of the child in different linguistic situations in education, and will discuss the potentials of forms of multilingual education for the realisation of the rights of the child in education in a multiethnic and multilingual state.

The presentation will thus focus upon the importance of a linguistically sensitive system of education for the individual, and at the same time touch upon the relevance of the realisation of the rights of each individual for the emergence of a functioning and peaceful democratic society.

INTRODUCTION

This paper reflects the State obligations in language education with regard to the Convention on the Rights of the Child, with a special focus on articles 28 and 29. These two articles state that every child has the right to access to relevant quality education which supports the development of his or her full potential, without discrimination on basis of ethnic, linguistic or other affiliation. The paper explores the psycholinguistic development of the child in different educational settings, and discusses the potentials of multilingual education for the realisation of the rights of the child in a multiethnic and multilingual state.

Prevailing model of language education: monolingual education

In post-Soviet countries, there are traditionally two possibilities for a child to receive education within the State system: Either it attends a school with its mother tongue as language of instruction - other languages (including the State language, if the mother tongue is not the State language) are taught as subjects with second or foreign language teaching methodologies; or it undergoes schooling in a language other than its mother tongue, for example children from linguistic minorities attending education with Georgian as language of instruction in Georgia. In which class a child will be educated, is determined by the parents. However there are specific differences in the qualifications each child bears, depending on its mother tongue, and in the specific needs in terms of pedagogical and methodological support it needs in various settings of language education. These differences are usually not taken into account in a sufficient way in the educational process.

Since the determination of identity in this part of the world is largely based on ethnic belonging rather than citizenship, the languages, too, are closely associated with ethnic identity rather than other factors. Therefore, for example Azeri being associated as being the "language of the Azeri" or Armenian being the "language of the Armenians" etc., classes with these languages of instruction are attended mainly by representatives of these ethnic groups. This means that representatives of various ethnic groups are educated separately, in some countries even with different curricula, although they live next to each other. In addition to that these various ways of education provide the children with unequal possibilities in life and create a divided society with a high potential for conflict.

Although the State languages are taught in all classes as a subject, the results of these language lessons for children speaking a minority language are usually not satisfying. In traditional language lessons the main stress is on grammar and formal aspects of language. This means that children learn language in an analytical, grammar-based, rather than a communicative way, although at the age of 6-9 they are psychologically not



ready to perceive and understand such analytical correlations. Such a way of teaching of compliance with grammatical rules leads to formalised lessons, in which both teachers and students concentrate on the formal aspects of language, forgetting about its most important communicative function. The content of what is being said is less important, than whether it is formulated correctly. As a result the students spend their intellectual energy on formal aspects and are not developing their communicative skills in the target language. Traditionally the target language is not used as language of instruction during the lessons. Thus the children never hear the target language in a coherent way and naturally they cannot learn to use this language as what it is meant to be: a means of communication. As a result after finishing school pupils are able to communicate freely both orally and written only in the language, which has been for them the language of instruction.

With the differences in legal status of the different languages spoken in these countries – most of them have only one State language – it is crucial for the individual as well as for the State to have most effective ways for teaching the State language to minority language speakers. Georgia has been making serious efforts in improving the methods of second language teaching in the past years, but nevertheless, even if the teaching is on an increasing level, minority language speakers will stay behind in language competency in comparison with mother-tongue speakers of Georgian, and only very few will achieve enough language competencies to be able to fully participate in the educational, social and political life of the country.

The right of the child to relevant and good quality education

The Human Rights Framework, which the Convention on the Rights of the Child is an important part of, provides a useful reference for assessing and developing forms of language education in different linguistic settings. The Human Rights Framework takes into account both the needs of the individual, as well as the needs of different groups of society, including the state as a whole, and thus provides a frame for constructive discussions on continuous developments of education in an ever-changing world. In order for these inherently held rights to be realised for all rights-holders, the state, as primary duty-bearer, is obliged to provide everything necessary, starting from the national legal setting, up to definition of processes enabling the putting into practise, such as budget allocations, decentralisation of decision-taking, sensitisation and human-rights education for all.

The human rights-based approach is a useful and effective framework for development especially with respect to emotionally and politically sensitive issues, such as the language issue. Language is one very strong denominator of identity, and as such both a powerful means for state building, and at the same time a potential factor of conflict in this process. Broad participation in discussions, developments of approaches and solutions, as suggested by the human rights-based approach, can be the path towards overcoming the obstacles, and making best use of existing opportunities.

Articles 28 and 29 of the UN Convention on the Rights of the Child specifically refer to formal education:

Article 28

1. States Parties recognize the right of the child to education, and with a view to achieving this right progressively and on the basis of equal opportunity, they shall, in particular:
 - a. Make primary education compulsory and available free to all;
 - b. Encourage the development of different forms of secondary education, including general and vocational education, make them available and accessible to every child, and take appropriate measures such as the introduction of free education and offering financial assistance in case of need;
 - c. Make higher education accessible to all on the basis of capacity by every appropriate means;
 - d. Make educational and vocational information and guidance available and accessible to all children;
 - e. Take measures to encourage regular attendance at schools and the reduction of drop-out rates.
2. States Parties shall take all appropriate measures to ensure that school discipline is administered in a manner consistent with the child's human dignity and in conformity with the present Convention.



3. States Parties shall promote and encourage international cooperation in matters relating to education, in particular with a view to contributing to the elimination of ignorance and illiteracy throughout the world and facilitating access to scientific and technical knowledge and modern teaching methods. In this regard, particular account shall be taken of the needs of developing countries.

Article 29

1. States Parties agree that the education of the child shall be directed to:
 - a. The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential;
 - b. The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations;
 - c. The development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own;
 - d. The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin;
 - e. The development of respect for the natural environment.
2. No part of the present article or article 28 shall be construed so as to interfere with the liberty of individuals and bodies to establish and direct educational institutions, subject always to the observance of the principle set forth in paragraph 1 of the present article and to the requirements that the education given in such institutions shall conform to such minimum standards as may be laid down by the State.

These two articles are the main ones with regard to issues of education. However, they cannot be treated separately from or disregarding other articles of the convention. Especially important for the discourse about models of language education is article 30:

Article 30

In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities or persons of indigenous origin exist, a child belonging to such a minority or who is indigenous shall not be denied the right, in community with other members of his or her group, to enjoy his or her own culture, to profess and practise his or her own religion, or to use his or her own language.

Thus, every child has the right to access to relevant and good quality education, which supports the development of his or her full potential, without any discrimination on basis of ethnic, linguistic or other affiliation. With regard to the language education, as well as the forms of language education this has specific implications for the state, and specifically for the system of state education.

Potentials and limits of monolingual education based on linguistic separation

Education with the mother tongue as language of instruction:

Linguists and pedagogues such as J. Piaget or Vygotskij have examined the role of the mother tongue, i.e. the language, in which the child speaks at home.¹ Since the 1990ies linguists, pedagogues and neurologists have been conducting research on the linguistic and cognitive development of children in primary schools with various linguistic conditions. On the results of these research activities see for example Baker, Wode or Thomas/Collier². The results confirmed Vygotskij's and Piaget's assumptions that the language of instruction plays a crucial role for the general development of the child.

¹ Piaget, Jean: *Sprechen und Denken des Kindes*, Düsseldorf: Schwann 1975

Wygotski, Lew S: *Denken und Sprechen*, F.a.M. Fisher 1974

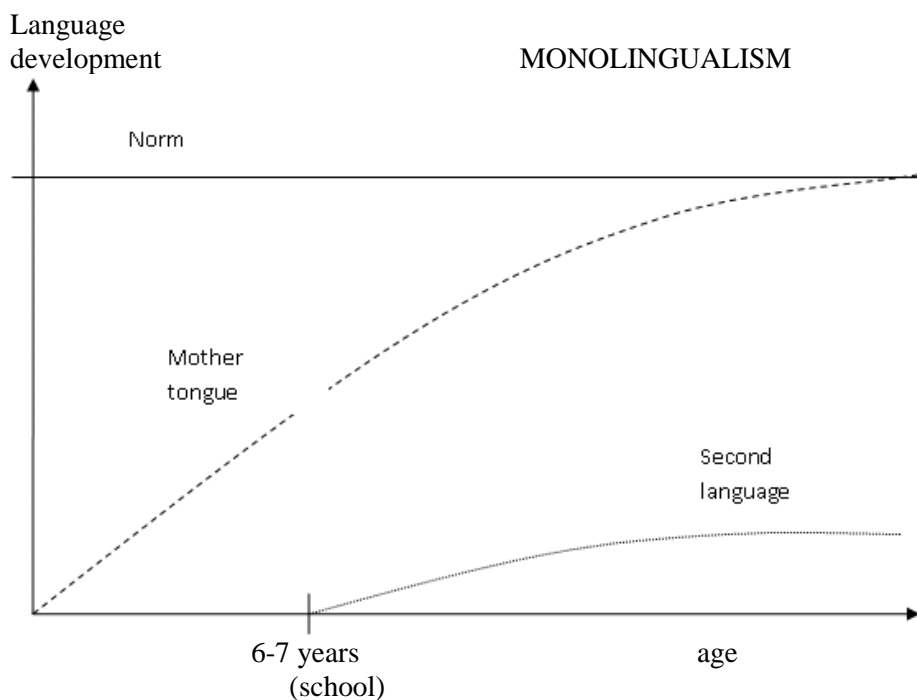
² Thomas, Wayne P. and Virginia Collier, 1997. *School effectiveness for language minority students*. Washington D.C.

Baker, Colin, 1996. *Foundations for bilingual education and bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Wode, H. 1995. *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning.



For Georgian-speaking children attending a Georgian school the monolingual system guarantees both sound linguistic and psychological development and good competencies in the State language, which will enable them to full participation in the social and political life of the country, and have the full opportunities for higher education and employment. For children speaking a minority language and living in a region where the State language is not used in everyday life, however, this poses serious challenges. The following diagram³ is depicting the tendencies of the linguistic development of children, who are being taught in their mother tongue (i.e. the language, in which they first learned to speak and in which they speak at home), and learn the State language as a second language in separate language lessons.



These children steadily develop their mother tongue until it reaches the norm, because in the process of school education they will constantly communicate in this language. The cognitive development, fostered by the content of learning of different subjects, evolves together with the increasing language competence and vice versa. The second language on the other hand does not reach a high level, because traditionally the methods of teaching do not enable the development of communication skills. Even if the teaching is more communicative, usually the time during which the child is exposed to the second language is not sufficient to reach the needed level of language competency. Persons, who are educated in their mother tongue, even if they enjoy second language lessons, usually become monolingual. They have a high command of their mother tongue, but when communicating in the second language constantly translate from or to the mother tongue.

While this approach corresponds to the State's duties for fulfilling what is stated in Article 29 1.c) of the Convention, namely that education "shall be directed to [...] the development of respect for [...] his or her own cultural identity, language and values [...]" other parts of the Convention are not covered. Article 28 1.c) of the Convention obliges the State to make higher education accessible to all on the basis of capacity. However, with the education with the mother tongue as language of instruction, this obligation is not fulfilled: In the

³ The diagram shall be understood as an aid to illustrate the arguments. The line referring to the language development combines various aspects, including language skills, communication competence and general cognitive development. The line labelled "norm" in the diagram denotes a level of linguistic and cognitive development that enables a person to fully participate in all aspects of life.



course of the discussion about the unified national examination for entering university in Georgia in 2005 and 2006, this difficulty became evident. While in a first step in 2005 there was the possibility for high school graduates from non-Georgian schools to take an adapted Georgian language test, this benefit was cancelled in 2006. As we have seen, monolingual education in the mother tongue does not give minority language speakers the opportunity to acquire the State language on the needed level, making it impossible for numerous young people from national minorities to enter a Georgian higher education institution.

Apart from the purely linguistic drawbacks for minority language students, there is another problem with the system of separate minority and majority language schools: It divides children from a very early age according to their ethnic, linguistic and cultural background, and teaches them separately, even in regions and towns where they live next to each other. In their everyday life the children experience that they are seemingly fundamentally different from each other. This situation is counter-productive with regard to the State's obligation to what is stated in Article 29 1.d) "to ensure an education that is directed to [...] the preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin." The current system therefore not only provides the children with unequal possibilities in life, but also creates a divided society with a high potential for conflict.

Additionally, with this limited competence in the Georgian language, there is both little motivation as well as little possibility for minority language speakers to orient their professional life towards Georgian speaking parts of the country, wherefore they might rather search their opportunities in the neighbouring countries, where their mother tongue is the State language. This tendency is a potential threat to the development of a unified state based on citizenship.

Education for minority language speakers with the State language as language of instruction:

Understanding the growing importance of a good command of the Georgian language, as well as the minimum standards for command of the State language as laid down by the State, more and more parents of linguistic minorities send their children to Georgian language schools. This development was increasingly observed in an unpublished survey done by CIMERA in 2005 in the Kvemo Kartli region, where the notion prevails that it is the task of the family to "teach" children their mother tongue. However, in this setting the importance of education in the mother tongue for both the linguistic and cognitive development of a child is neglected.

Teaching children exclusively in a language, which is not their mother tongue, is called *submersion* or *total immersion*. It is important to note that this model can lead to bilingualism only in very specific linguistic settings, where the children's mother tongue has very high prestige and is widely used outside of the school⁴. Usually - and in most situations in Georgia - this does not lead to bilingualism. On the contrary, it can be dangerous for the overall linguistic and intellectual development of the child.

If non-Georgian speaking children attend a Georgian school together with Georgian speaking children, they undergo the whole education process in a language unknown to them and experience a so-called "full immersion shock". This shock slows down the children's ability to perceive information and to learn. These children are expected to adopt the second language on native speakers' level *and* learn the content of the school subjects at the same pace as native speakers. The pupils are constantly in a situation in which they do not understand what is being asked of them, and can conclude that the problem lies in them themselves: they feel stupid and think that they are not able to learn at all. In this situation the child can close in and the Georgian language, although in time does start to develop, never reaches the required level. This shock slows down the children's ability to perceive information and to learn and it puts in danger their cognitive development.⁵ Throughout the world, this problem is one of the roots for high drop-out rates in primary education. In this setting the requirements of the CRC Articles 29 1.a) "...education of the child shall be directed to the devel-

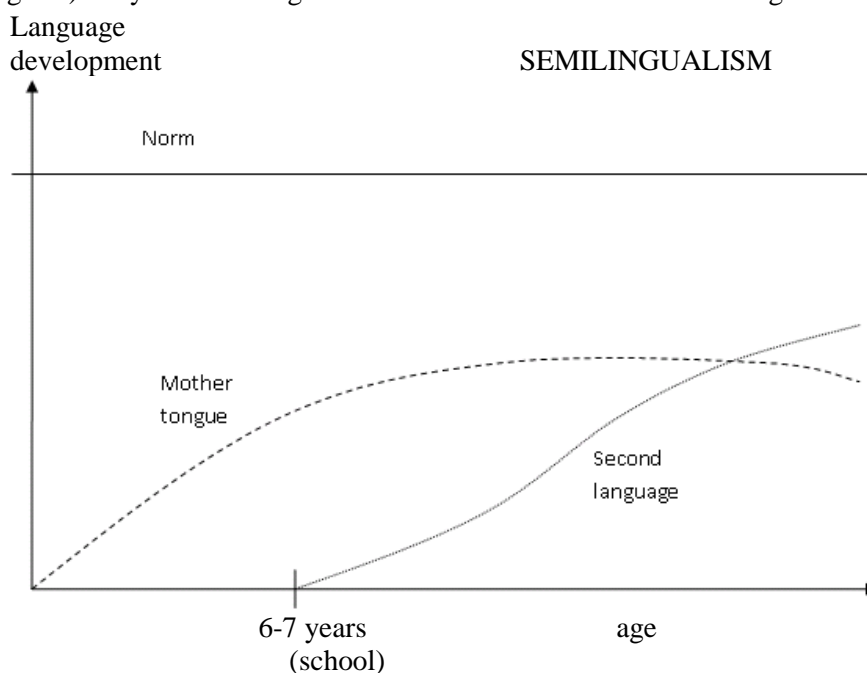
⁴ Baker (1993) and Wode (1997).

⁵ Crawford (1989) and (1997), Cummins (1980), Sweetnam Evans (2001)



opment of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential." and 29 1.e) "Take measures to encourage regular attendance at schools and the reduction of drop-out rates" can not be fulfilled.

At the same time the mother tongue does not develop properly in this educational setting. The children do not learn how to read and write in their mother tongue and they will not be able to express more complex academic meaning in it. Even if children continue to use their mother tongue at home or with friends, they will not learn to formulate more complex academic meaning in it. The linguistic development stops on an everyday level. The diagram shows that the development of the mother tongue not only stops, but can go back at the age of about 14-15. This phenomenon is explained by the fact, that at this age the pupils start to subconsciously understand, that their mother tongue is the reason for their difficulties at school. Seeing that the children who speak the State language at home are doing much better, pupils can draw the conclusion, that everything they received from home (including the language), impedes them in life. This can go as far as a total rejection of the mother tongue and the culture connected to it. At the same time a hostile attitude towards the majority language and culture can occur. This psychological tension is called "bicultural ambivalence": "shame towards the native culture and hostility towards the other".⁶ In some settings, and if the teachers know the mother tongue of the children, teachers often start to translate. If the teaching process goes about with constant translation, children never hear any coherent texts in the target language, because the teacher constantly switches between languages. As a result the pupils might not be able to clearly differentiate the two languages and start to mix them. In this case their competence in the State language does not reach a normal level either. Therefore persons who undergo education in such a setting very often become semi-lingual (or subtractive bilinguals): they will have a good command neither of the mother tongue nor of the second language.



The potentials of multilingual education models

In order to tackle these challenges, various models of multilingual education can be helpful. Multilingual education refers to the use of two or more languages as mediums of instruction, as defined by UNESCO.⁷ Dif-

⁶ Crawford (1989, 107)

⁷ UNESCO (2003)



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
**Issues of State Language Teaching;
 Problems and Challenges**



ferent languages thus can be used as language of instruction based on different criteria for division. Either the subjects are assigned to different languages of instruction: for example, mathematics, geography and sports in language 1, biology, history and arts in language 2. etc. Different languages can also be appointed to two or three different teachers, all of whom teach all subjects in one class, but using different languages. Or the languages of instruction can be assigned to specific times, for example one language always being used in the morning, the other in the afternoon, or different languages can be assigned for specific days of the week, and so on.

Pupils feel comfortable in the lessons, which are taught in the language they are already familiar with, because they understand what is being asked of them. They can experience their abilities, which develops in them a feeling of self-confidence. In this way one can first of all guarantee the sound development of the mother tongue: the child learns to read, write and express complex thoughts in the mother tongue, thus having the right according to article 29 1.c) fulfilled: "education shall be directed to [...] the development of [...] his or her cultural identity, language [...]".

The acquired self-confidence helps the children to openly tackle learning also in the subjects, which are taught in the second and third language. Having experienced their own learning potential, they can learn with curiosity and effort. For the children whose mother tongue is not the State language, for example Georgian, this second language develops much quicker than in a monolingual Georgian class.

Children not only develop language skills in two or more languages, but also, surprisingly, score higher in language proficiency as well as in academic subjects.⁸ Children become multilingual, which means that not only they are fluent and proficient in two languages, but that they develop a number of additional skills and abilities. First and foremost, multilingual persons show cognitive avails especially in what concerns the conscious handling of language.⁹ They become more creative and inventive in problem-solving in general. Thanks to their increased linguistic awareness and repertoire, multilingual persons are better at learning and/or acquiring other languages in their adult life. Persons, who thanks to an ideal linguistic situation develop such abilities, are called multilingual.

In that sense, this model can significantly contribute to the State's obligation according to article 29 1.a) of the Convention on the Rights of the Child: "The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential."

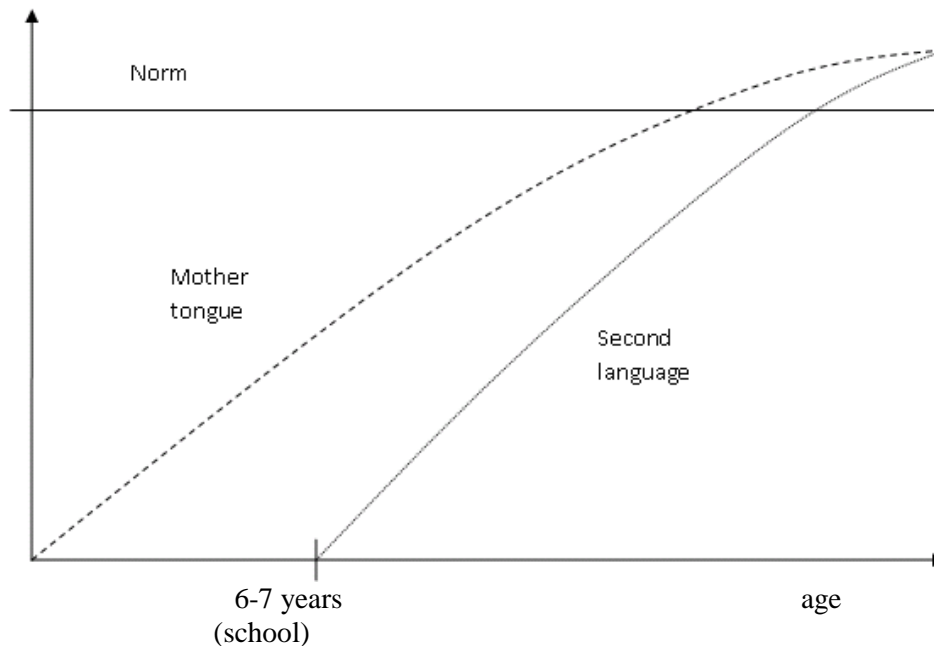
Language
Development

MULTILINGUALISM

⁸ Cazabon, Nicoladis, Lambert (1988)

⁹ Lemmon and Goggin (1989)

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
**Issues of State Language Teaching;
 Problems and Challenges**



Many parents fear that learning in two or three languages at a time is very difficult for children. But in fact this is not the case. When child-centred, interactive methods are used, children can acquire two or three languages on a high level of competency, without even noticing how this happens. From the psychological point of view, it is not more difficult for children in a multilingual class than in mother-tongue education and a lot easier than in the full immersion model. Therefore multilingual education helps both the linguistic as well as the psychological, cognitive and creative development of children.

Baker (1988) identifies three types of partial immersion models of multilingual education:

Transitional immersion programmes start with a relatively large amount of mother-tongue lessons in primary school, and then gradually increase instruction in the second language up to 100% in the last years of schooling. Such programmes can be applied successfully for the integration of migrants in Western Europe. It fosters assimilation of minority language groups into the majority language culture. These models of multilingual education support the realisation of articles 28 1.c) and e), as they contribute to the reduction of drop-out rates due to the full-immersion shock, as well as to the increased accessibility to higher education due to increased competencies of the State language.

Maintenance immersion programmes are aimed at more or less homogenous groups of minority language speakers. The programme remains multilingual throughout schooling. The ultimate goal is to facilitate expression and literacy in two or three languages. Maintenance immersion programmes are popular in societies where cultural and linguistic diversity are valued as enrichment for society. It is for example applied in Kyrgyzstan in purely Kyrgyz-speaking regions, where multilingual education is used as a means to foster better knowledge of the official language Russian. With this approach, the State can further the realisation of articles 18. 1.c) (access to higher education) and 29 1.c) (respect for the child's cultural identity, language and values).

Two-way immersion programmes are aimed at promoting multilingualism and multiculturalism not only among minorities, but among all representatives of a country or region. This model makes use of all available linguistic resources in a multi-ethnic region or town. The ultimate goal of two-way immersion programmes is multilingualism, multi-literacy and multiculturalism for individuals of all linguistic groups. It is important that in these classes interactive teaching methods are used, which enable the children to learn actively, enable the teachers to determine the needs of each child, and use communication in the target languages as the basic



method for learning languages and content. Since in multilingual classes each child receives education in its mother tongue *and* in the second language, the classes can be ethnically and linguistically mixed, depending on the needs and possibilities of each region. With multilingual education the parents' dilemma in choosing the language of instruction for their children, is resolved.

This kind of multilingual education is successfully used in regions densely populated by a minority of the country. An example is the Rumantsch-speaking region of Switzerland, where in some villages both German- and Rumantsch-speaking children are educated with both languages of instruction. In this way, children speaking the minority language Rumantsch are assured proficiency in German, which ensures their access to higher education and a prosperous professional future; children speaking German on the other hand are given the chance to learn the minority language Rumantsch, to get to know the corresponding culture and to grow up bilingually and bi-culturally.

The two-way immersion models are the ones with the highest potential for contributing to the fulfilment of the State obligations with regard to the Convention on the Rights of the Child: It provides the setting in which every child can acquire the State language on a sufficiently high level for having access to higher education, if other capacities allow, thus supporting the realisation of article 28 1. c). Also, it prevents drop-out due to the full-immersion shock that children might encounter, contributing to the realisation of article 28 1. e). Additionally it contains a high potential to contribute to the values and quality factors as covered in article 29 of the Convention: “the development of the child's personality, talents, and mental and physical abilities to their fullest potential; The development of respect for the child's own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own; The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin”.

The striking difference of the two-way immersion model to other models of multilingual education is the fact, that in this model not only minority language children are benefitting from the advantages of multilingual education, but all children, irrespective of their ethnic or linguistic belonging. In that sense the two-way immersion programmes are fully complying with the content and the spirit of the human rights framework.

CONCLUSIONS

Multilingual education models are a most powerful and pragmatic approach for multilingual States to fulfil their complex duties stated in the Convention on the Rights of the Child with regard to language education. It ensures that all children, irrespective of their linguistic background, can access education in their mother tongue, which is crucial for development of his or her full intellectual, personal, cognitive, creative and social potential (Article 29 1. a), and which as well is directed towards the development of the child's cultural identity, language and values (Article 29 1. c). Additionally it gives all children the possibility to acquire the State language on a high level, so as to make higher education accessible to all children equally (Article 28 1. c). Multilingual education can reduce drop-out that may occur with children, who are exposed to full immersion in the State language (Article 28 1. e). Multilingual education programmes imply the use of modern teaching methods, a concern raised in Article 28 3 of the Convention.

Two-way immersion programmes, involving children from the minority as well as the majority groups, being the most immediate, pragmatic and efficient way of intercultural education, are a means for realising and developing the values stated in Article 29 1.d) The preparation of the child for responsible life in a free



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin.

REFERENCES

- Baker, Colin (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin (1993). *Foundations for bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cazabon, Mary T., Elena Nicoladis, and Wallace E. Lambert (1988). *Becoming Bilingual in the Amigos Two-Way Immersion Programme*. <http://www.cal.org/crede/pubs/research/rr3.htm>
- Crawford, James (1997). 'Research on Language-Minority Education: The State of the Art'. *Best evidence: Research on language-minority education*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/reports/bestevidence/research.html>
- Cummins, James (1980). *The construct of language proficiency in bilingual education*. In: Alatis, J.E. (ed.), *Current Issues in Bilingual Education*. Washington. Georgetown University Press.
- Garcia, Augustine (2000). 'Informed parent consent and Proposition 227'. *Bilingual Research Journal* 24, (1, 2): 57-74.
- Krashen, S., Crawford, J. and Kim H. (1988). *Bias in polls on bilingual education: A demonstration*. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/USCpoll.htm>
- Lemmon, C.R. and Goggin, J.P. (1989). 'The measurement of bilingualism and its relationship to cognitive ability'. *Applied Psycholinguistics*, 10, 144-155.
- Piaget, Jean (1975). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Save the Children (2005). *Child Rights Programming*. Lima.
- Schulter, Beatrice (2006). 'Language learning and multilingual education from the point of view of the child - linguistic, cognitive and personal development in education forms with various linguistic settings'. In: Bachmann, C. (ed.), *Language Policies and Education in Multilingual Societies*. CIMERA Conference Proceedings 7, Tbilisi.
- Sweetnam Evans, Moyra (2001). *Academic achievement, underachievement and bilingual/multilingual education: What the university can contribute*. <http://general.rau.ac.za/aameeld/junie2001/achievement.htm>.
- Thomas, Wayne P. and Virginia Collier (1997). 'School effectiveness for language minority students'. *National Clearinghouse for Bilingual Education*. www.ncbe.gwu.edu.
- Twyford, Charles W. (1988). 'Age Related Factors in Second Language Acquisition'. *The National Clearinghouse for Bilingual Education*, 2. <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/classics/focus/02bage.htm>.
- UNESCO (2003) Education Position Paper: *Education in a multilingual world*.
- United Nations, Office for the United Nations High Commissioner for Human Rights (1989), *Convention on the Rights of the Child*. <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>
- United Nations, Office for the United Nations High Commissioner for Human Rights (2006), *Frequently Asked Questions on a Human Rights-based Approach to Development Cooperation*. New York and Geneva.
- Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wygotski, Lew (1974). *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer.

Katri Raik

Narva College of the University of Tartu, Estonia



Content and Language Integrated Learning: Prospects for Bilingual School in Estonia

ABSTRACT

Teaching children in the language that is different from their mother tongue has been practiced in Estonia since the beginning of the 1960s. At first it was teaching in the English language. The schools which at that time introduced English-medium instruction have been considered elite schools in Estonia up to today. In modern Estonia under the notion “content and language integrated learning” people mean the methodology which ensures simultaneous acquisition of the content and language which happens due to development of certain learning skills (Mehisto, Marsh et al, 2008). The methodology of content and language integrated learning is applied primarily in general education schools with Russian as the language of instruction which compose one fifth of the whole of school system of Estonia. Voluntary systematic application of content and language integrated learning in Russian-medium schools began in Estonia over ten years ago with the launch of the “language immersion” project by the example of Canada. Language immersion is practiced both in kindergartens and in basic school. Thus, in Estonia both early and late language immersion is used in its both full and partial forms. This teaching methodology has already proved its effectiveness.

In 1997 the current “Law on Basic and Secondary Schools in Estonia” was added to with a new point according to which Russian-medium schools were to start transition to partial subject teaching in the Estonian language at the level of secondary school not later than 1 September, 2007. The pupils who started studying in secondary school in 2011 are to be taught subjects in the Estonian language in the extent of 60% of the compulsory study minimum stated by the National Curriculum. The aim of such “transition” to teaching in Estonian is to provide Russian-medium secondary school leavers with equal (comparing to pupils finishing Estonian-medium schools) possibilities of further education or employment at the labour market. New National Curricula for basic and secondary school (adopted by the Government Regulation of 6 January, 2011) recommend using the content and language integrated learning methodology in the process of the transition. Thus, devising of this methodology becomes the key topic of the education system of Estonia for the next years. The Estonian-medium instruction is applied already at the basic school stage in the vast majority of schools (according to data of the Ministry of Education and Research, it is practiced in, at least, three fourths of schools).

In the academic year 2010/2011 the compulsory minimum of subjects of Estonian-medium instruction in the first year of secondary school is 4 subjects (adopted by the Government Regulation no. 235 of 23 November, 2007). However, according to data of the Ministry of Education and Research, in 90% of secondary schools more than 4 subjects are taught in the Estonian language. Meanwhile, single secondary schools reach the 60% rate of Estonian-medium content/subject instruction. Up to today the subject of discussion is what we mean by the notion “content/subject teaching in the Estonian language”. Do we take into consideration the level of pupils’ Estonian language skills which depends directly on their age and speech skills in their mother tongue?

Pupils and teachers’ evaluation of and attitude to the serious changes¹⁰ which took place in Russian-medium schools during the last years have been the subject of research. The first results of such researches (2009) show that we are standing at a crossroads: pupils and teachers’ discontent with the changes in the area is at a high level, although it is too early to make conclusions yet. The differences between Ida-Viru County, Tallinn and other regions of Estonia are considerable. The standpoints of teachers and pupils also differ: as the research shows, pupils are more open to studying in the English language. The positive result is the pupils’ growing interest towards studying in secondary vocational educational institutions and universities in Estonia. The methodology of teaching and motivation of pupils remain the problematic issues (Masso, Kello, 2010).

¹⁰ Today in Estonia there are 62 Russian-medium secondary schools which are located mainly in Tallinn and Ida-Viru County. 19% of the total number of pupils study in 4gGeneral education schools with Russian as the language of instruction; every fourth Russian-speaking pupil studies in the Estonian-medium classroom or in the language immersion programme.



Unfortunately, we do not have the data about the methods which schools use for teaching second and foreign languages and about the effectiveness of these methods. The TALIS (2007/20008) research of teachers conducted within the frames OECD revealed the fact that is worth paying attention to: viewpoints of teachers in Estonia are liberal and modern, although the teaching practice is considered more traditional as compared to other countries (Loogma, Ruus et al, 2009). The question of the teacher's Estonian language fluency is no less important since the mother tongue of the majority of teachers using content and language integrated learning methodology is Russian.

The overview of the academic performance of pupils from Russian-medium schools is provided in reports of OECD PISA researches (2006, 2009), according to which schools with Russian as the language of instruction have showed poorer results (see the overview: http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/PISA_2009_Eesti.pdf). A relatively small number of subjects¹¹ taught in the Estonian language could not have had a considerable effect on the indexes of the development level of main skills. According to the data of state examinations (the system has been in operation since 2000), the academic results of Russian-speaking youth are lower (as compared to the ones of their Estonian-speaking peers), primarily in the area of history, civic science, geography and foreign languages. It is noteworthy that those first Russian-medium schools where Estonian-medium instruction is applied to a much larger extent, showed academic results equal to the ones of Estonian-medium schools (data of the Ministry of Education and Research for the academic year 2010/2011). Directors of Russian-medium schools have recently been attracting the public attention via mass media to the problem of the most talented children's going to Estonian-medium schools ("Õpetajate Leht (Teachers' Newspaper)", 14 January, 2011, p. 2). The Russian-medium school of Estonia is at the crossroads: it is important to define the status of the basic school with Russian as the language of instruction and decide its destiny. In the new conditions an essential role is given to Russian-speaking teachers who are to keep and preserve the culture of their nation.

The success of further application of the content and language integrated learning methodology (the methodology which has already proven its effectiveness on the international scale) in Estonia depends on the state educational policy, teachers' preparedness and readiness to use it, availability of corresponding study materials and teachers' skills to adopt the study materials they already have.

The current state educational policy categorically allows secondary education in the Estonian language, while secondary vocational education can be obtained in the Russian language. According to the data of the Ministry, the number of Russian-speaking youth who choose to study in vocational educational institutions is 10 % higher than in the case of their Estonian-speaking peers. According to the "Law on Basic and Secondary Schools", the owners of Russian-medium secondary schools, local governments, can apply for the delay in transition to the Estonian language of instruction, and private secondary schools have the right to keep the Russian-medium instruction. Up to this moment, six months before the beginning of the school reform, the corresponding applications have not been submitted. Thus, today the main issue is not the necessity of introducing changes in the area of education, but the way of doing that.

Training of teachers for Russian-medium schools already was the subject of discussions over a decade ago (Vassiltšenko, Asser, Trasberg, 1998). The participants of that discussion focused on the teacher's language fluency and also on the issues of the possibility of teacher training in Russian (mother tongue) and linking the Estonian context with the national culture of a pupil. The alterations made in the teacher training curriculum are, unfortunately, not enough: the subject which would pay much attention to multicultural education is rather an exception than a rule in the teacher training curriculum. In today's Estonia all teachers need special preparation for using the content and language integrated learning methodology; it is important to pay special attention to training of teachers who work both in the Estonian and in the Russian languages. Content/subject teaching in the Russian language should be introduced, first and foremost, in the basic school in the case of exact and nature sciences. Education of teachers of Russian as the mother tongue should be in compliance with their new role: the preserver of the language and culture who shapes the identity and supports Russian-medium content/subjects instruction.

The above-mentioned content and language integrated learning is an issue not only for Russian-medium schools in Estonia. In Estonia besides schools with Russian as the language of instruction there are English-

¹¹ The participants of the research were pupils under 15 years of age.



medium and Finnish-medium schools, as well as schools with partial instruction in French and German. The key to further success is in cooperation between teachers and experience exchange, including that with foreign colleagues. In connection with the language-oriented teaching methodology the following fact is becoming increasingly important: pupils in Estonian-medium schools have very different cultural background and their mother tongue is not necessarily Estonian or Russian. The latter circumstance sets the Estonian education system and its teachers special tasks. The results of researches show that studying in the multicultural environment is under-estimated in the Estonian education system, first of all, in the case of the Estonian-medium school (Loogma, Ruus et al, 2009). It is necessary to provide the corresponding competence with a clear meaning in Teacher's Professional Standard of Estonia and in in-service teacher training.

REFERENCES

- Loogma, K., Ruus, V-R., Talts, L. & PoolValickis, K., 2009. Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. (Teacher's Professionalism and Creation of More Effective Teaching and Learning Environment. Results of OECD International Survey in Teaching and Learning TALIS). Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
- Masso, I. & Kello, K., 2010. Vene õppekeele koolide valmisolek eestikeelsele gümnaasiumiõppele üleminekuks (Readiness of Russian Medium Schools for Transfer to UpperSecondary School Studies in Estonian Language.) In: <http://www.hm.ee/index.php?048181.20.02.2011>.
- Mehisto, P., Marsh, D. and Frigols, M.J.: 2008, Uncovering CLIL. Macmillan, Oxford
- “Õpetajate Leht (Teachers' Newspaper)”, 14 იანვარი, 2011.
- PISA , 2009 – http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/PISA_2009_Eesti.pdf
- Vassiltšenko, Asser, Trasberg, Muukeelne haridus ja õpetajakoolitus, 1998.
- http://www.kke.ee/index.php?lang=est&pages_ID=46&menus_ID=1&active_link_ID=55&mark=0
- <http://www.hm.ee/index.php?0511752.20.02.2011>.

Zenta Anspoka

Doctor of pedagogy, professor

Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Latvia



Dace Dalbina, Vineta Vaivade
Latvian State Agency, Latvia

Minority students in the Latvian schools: some problems and solutions

ABSTRACT

The topicality of the research is connected with the problem that in the last fifteen years approximately 6% of minority children start their studies in a Latvian language school. The number of minority students in the secondary school classes is much higher. Together with students coming from monolingual families there are studying both harmonic bilinguals and students who are just gradually becoming strong bilinguals. Between them there are also asymmetric bilinguals. Teachers need to acquire a new professional competence – how to work with ethnically and linguistically heterogenic classes.

INTRODUCTION

Education plays a central role in promoting social development, stability, integration, and equity in a linguistically diverse world. The school is the environment for the successful development of personality corresponding to the needs of the students; therefore, new demands are created for education. The learning/teaching process can be broadly described as the development of intellectual, social, physical, emotional, linguistic and moral capabilities to function effectively both individually and as a part of wider society.

In the last fifteen years the number of students in Latvian language schools is rising and it is not connected with the rise in the overall proportion of Latvians. Since 2001 approximately 6% of minority students start their studies in a Latvian language school. The classes in Latvian language schools are becoming more and more ethnically and linguistically heterogenic. According to the research by Society Politic Centre PROVIDUS 19.3 % of pupils in the secondary school classes are considered to have the Latvian language as a second language. The most important parent arguments for sending their children to a Latvian language school are the following: an easier integration in the society of Latvia is achieved based on the usage of the Latvian language, it is easier to study in the state higher education facilities in state financed programs whose basic studies are only in the state language, and it is easier to take part in the Latvian labor market and there are more career opportunities etc. (*Austers, Golubeva, Kovaļenko, Strode, 2006*).

The more changeable social circumstances are, the more important is the responsibility of the teacher to help each student understand his/her specific identity and to acquire different education content.

The aim of the study is to draw attention to problems of psychological, linguistic and pedagogical nature in working with ethnic minority students in Latvian language schools and to analyze experience on how they are being resolved.

Methods and materials are different theories about language and culture interaction, theories about communicative approach, task-based learning and some empirical observations have shown the necessity to improve the teacher's professional competence in a multicultural environment.

Results and discussion

The purpose of multicultural education is to help a student develop his identities, solidarity with others, critical thinking, liberatory action. Multicultural education contains culture oriented content. Culture oriented content helps a minority student to integrate in the majority society, to express themselves in the intercultural dialog and better understand not only majority culture, but own ethnic cultural traditions and values, to see cultural similarities and differences between people with different cultural background. The individual culture of each person is associated with stable knowledge, proper skills and sound attitude to the environment. Each culture reveals its peculiarities and develops as a result of social interchange (*Bank, 2005; Giddens, 2003; Harmer, Blanc, 2000*).



The following multicultural features turn up at national schools in Latvia, for instance, different ethnic traditions, speech behavior, style of clothes, experience of the language, psychological and social development, material and spiritual values, beliefs, motivation to learn, previous learning habits and abilities. According to empirical observations in a multicultural environment various students groups are allowed to keep their own special features.

Minority students with different ethnic background are not isolated from other ethnic groups, but they coexist and value the cultural and ethnic diversity. Students need to develop identities- as individuals, as members of communities and a sense of solidarity with all people. According to empirical observations and questionnaire minority students and their teachers have some psychological, linguistic and pedagogical problems.

Psychological problems are connected with emotional stress. 52.8% from 154 students feel a certain discomfort. In such a case a new cultural environment is going to reinforce this discomfort. It may result in emotional anxiety, irritation, annoyance, fear to speak and to make mistakes, sudden and striking changes in the mood. A part of pupils try to get rid of the feeling of discomfort by isolation from the peers or on the contrary, by shocking misbehavior to attract attention and to excell in front of the peers (the pupil's learning process does not comply with acceptable cultural norms) (*Anspoka, Silina- Jasjekevica, 2006*).

Linguistic problems are very diverse. The students who begin to learn the state language in these schools can be divided into two groups: one part of the pupils studies Latvian as their mother language, the other part - as the second language, some times as a foreign language. The acquisition of the Latvian language as a second language refers to those pupils who together with their parents return from the European countries when their parents' work contract is over or to the children whose parents belong to the countries of the third world. These students acquire the Latvian language and content of different subject by the model of submerge.

Empiric observations reflect student's different former practice of the language skills: listening skills, speaking skills, reading skills and written experience.

The linguistic problems for minority students disturb not only to learn different education content, to find, to read and understand the information in order to comprehend it, to analyze, to classify, to discover new interconnections among various facts, but to develop the dialogue between students and teachers in particular sociocultural contexts at particular moments of time.

Among the minority pupils there are pupils who easily pass from one native language to the Latvian language, but there are pupils who mix language codes. The mixing of codes most often is observed in oral speech including the words, phrases, sentence constructions, grammatical forms etc. from their native language or the foreign language acquired at school. The mixing of codes is caused by users' insufficient speaking ability, as well as insufficient motivation to learn, effort of will etc.

When working with texts minority pupils also have mistakes of cultural character and it interferes with the perception of the content, understanding and applying it in other communicative situations when making a crosscultural dialogue. Minority pupils think more about the form of separate words but not about the content and it results in losing the thought. Quite often in descriptions and compositions minority pupils use everyday words acquired in informal communication with peers outside the school because their vocabulary does not contain words corresponding to cultural norms of the Latvian language.

Minority students often cannot answer questions or form an independent narrative. In this case we have to be careful and consider if it is a lack of language competence or like majority pupils they do not have enough knowledge about the topic.

Minority pupils can make mistakes as a result of language interference, for example, Latvian words are formed according to the model of the native language or previously acquired Latvian language model. According to 49.9% respondents pupils do not have consistent knowledge about Latvian culture, history, therefore it is difficult to understand folklore texts, proverbs and set expressions.

Similarly, minority pupils frequently do not have knowledge about their own ethnic culture and then pupils accept Latvian traditions non-critically. Such a situation threatens pupils' assimilation or on the contrary – causes intolerant attitude towards other traditions, wisdom. (*Anspoka, Silina- Jasjekevica, 2006*).

It is also an important conclusion (mentioned by 17.8 % of respondents) that a greater discomfort exists for those pupils who come from monolingual, mostly from



Russian families and who have not attended Latvian preschool educational institution. These pupils do not often have Latvian language environment outside school because families mainly watch and listen to programmes in Russian, read newspapers in Russian and have communication with Russian cultural life, parents cannot help to do homework because they themselves speak and write with mistakes and have a poor vocabulary. At the same time there exists a positive contradiction. If only a pupil has a motivation to learn, it is supported in the family, they themselves cope with the difficulties. According to 48.2% of the surveyed teachers, if in the first forms minority pupils have a smaller vocabulary compared to majority pupils, sometimes they even do not perceive or partly perceive the study content, then at the end of basic school the level of language skills between minority and majority pupils tends to balance. Quite often minority pupils who gradually become biliguals are also more diligent, their experience about the surrounding world is wider because they not only use two languages but they have a sense about two or several cultures. (*Anspoka, Silina- Jasjevica, 2006; Austers, Golubeva, Kovaļenko, Strode, 2006*).

Teachers consider the acquisition of the Latvian language as the most essential problem at work in multicultural environment and with bilingual students.

Language is not only an instrument for communication, but also the means of expressing thoughts as well as the means of thinking, the means of exploration of the world, acquisition of cultural heritage and values; moreover, it is the means of the individuality's self-realization in multicultural dialogue. The cultural dialogue is based on recurrent and habitual system of dispositions and expectations.

According to standards and programmes language learning is not any more aimed just at the development of communicative skills and the accurate use of grammatical forms of the particular language, but at the same time at learning the peculiarities of its material and spiritual culture as well as the traits of national behavior. While speaking or writing students express their attitude, show their values. During the communication process students reveal the reality of their culture with the help of the language and gain a new experience in the process of acquisition of cultural heritage. A language as a tool to transmit ideas, establish the aims, tolerate individual identities and memberships in social communities (*Anspoka, 2008*).

Language is not only a part how one defines the culture, but language also reflects culture. Target language cannot be properly understood and acquired without being aware of what one is learning and its cultural roots. Culture should be included in language learning process as one of fundamental components of language learning. Culture should be an integral part of any language learning as it makes communication and use of the acquired language meaningful. Understanding cultural phenomena would enable students to understand the application of linguistic structures better and vice versa, studying culture and language shows a more clear-cut organisation of the society (*Krasner, 1999; Giddens, 2003; Вызomckий, 1997*).

One of the core aspects that are put forward is the ability of the teacher to make a student understand that a language is a lot more than an abstract system of symbols; to emphasize that a language learning is the way to get to know a different culture and deepen the knowledge of one's own roots. The purposeful use of authentic texts that provide information about cultural patterns and symbols can serve as a means of learning about standards in culture, behaviour models of verbal and non-verbal communication and help pupils to understand the meaning of a particular symbol and the context of its application within that culture. At the same time teachers should not ignore the acquisition of the grammatical system of the learned language. However, its acquisition could not be separated from the communicative culture acquisition. To maintain the intercultural dialogue the ability to apply the knowledge of the language use and communication skills to create the appropriate text in oral as well as in written communication is as equally important as the ability to understand connotation of words and phrases, consciously choosing such etiquette for behavior and speech that corresponds to the cultural traditions of the particular ethnic group.

Research shows some pedagogical problems too. Even though about 85% of teachers respect the choice of students and their parents and take into account that at the same time teacher's work is becoming more difficult.

To prevent students' assimilation and to maintain their national identity, the issue of the study content becomes important.

The study content is changing due the aforesaid factors, therefore, national component, native country and global perception components in their mutual interaction are becoming dominant in terms of the contents. The education content - the spiritual values is acquired by the student with the help of the teacher. It consists



of knowledge, skills, developing mind, moral, esthetical and other characteristic features, which create one's private culture. It is vitally important to realize and fulfill the learners' social role in the particular cultural environment. Students need to become critical thinkers, to be confident and persistent problem solvers so that they see themselves as activists rather than simple feeling overwhelmed by the challenges of the world. Teachers must ensure that all pupils gain the academic skills that will give them access to the knowledge of our society and the power to make a difference (*Bank, 2005; Ramsey, 2004; Zogla, 2001; Harmer, Blanc, 2000*).

The proficiency of the teacher is based on the assumptions that it is a sum of different competences, for instance, general intelligence, knowledge of the subject, classroom management, communication, etc. Much attention is paid to the teachers' emotional and psychological state in a ethnically and linguistically environment, the structure of lessons as a form of learning and the traits of the teacher's leadership.

One of the criteria to assess the teacher's professionalism is the teacher's level of all-round intelligence (IQ). It involves a teacher's psychological, pedagogical and social willingness to educate learners, regardless the scale of their social values, ways of behavior, ideals, previous practice of Latvian and their specific developmental background. If we wish to prepare a student to live and survive in a democratic society, a teacher should be aware of cultural diversity and inconvenient situations. Moreover, a teacher should act and react speedily in such situations, should predict their development and, if it is necessary, to change the selected means, keeping in mind the goal of developing a harmonious personality regardless student's physical, intellectual and social experience.

As very important for successful professional action in an ethnic and linguistic environment are considered some characteristic features of the teacher's personality (sensitivity, tolerance, patience). It depends on the teacher's personality, what emotional climate will be created in a particular heterogeneous student's group". If the positive emotions prevail in the group ("emotional piece"), then the process of acquiring goes deeper and faster. Emotions make an impact on the in-taking process of brains, memory and psychological processes. In heterogeneous environment one should pay attention not only to the study content, but to the emotional, psychological state of the pupils (*Mushi, 2004; Sousa, 2001; Ramsey, 2004*).

Professional competence of the teacher is seen in the way he/she manages to plan the pedagogical process. The research points out that there are teachers who partly acknowledge the National Standard as a precise, well structured programme to stimulate teacher-learner cooperation and find the programme as a regulator in educational process without which task-oriented and systemic approach cannot be carried out. On the one hand, programmes worked out by other authors are challenging for a teacher to plan his/her own professional activities. On the other hand, a teacher may run a risk if he/she does not take it analytically to meet the needs of the particular culture environment and does not apply it flexibly.

One of the criteria of the competences of a subject teacher is the skill to select a topically vital content and methods for realization this content. On the one hand, teaching and learning in an ethnic and linguistic environment, means to take into account each learner's specific characteristics of culture, on the other hand, to search similarities and differences in the variety of cultures, to enrich learners' specific culture including the experience of 'language in use'.

Research reflects that teachers need to develop some professional skills: social organization (emphasis on individual accomplishments versus peer cooperation), conventions and courtesies of speech (the length of time one waits for a response, rhythms of speech and responses), patterns of cognitive functioning, in particular the difference between verbal/analytic and visual/holistic thinking), motivation (responses to rewards versus affection).

To help all pupils irrespective of their ethnos, linguistic activity experience to acquire the contents of the different subject in Latvian, the teacher in the planning of the education process has to take into account the heterogenic content of the students and individual, cognitive, emotional and social character of the learning, especially language learning.

To teach the language means to create a certain environment, facilitating communication and linguistic interaction. Grammar regularities cannot be isolated; they are included into the use of the language in correlation with the language functions in the process of communication. In order to compare the native



language and culture to the other language, the information on a range of ethno-cultures, language peculiarities is essential as well.

In order to help each learner, a teacher's professionalism is to grasp the way of the learner's thinking, the former knowledge of the topic as well as his/her subjective logics. Teaching practice approves of having his/her own experience that should be taken into account in further teaching and learning process.

At the same time the former experience may differ from the teacher's imagined associations with it. It does not correspond the teacher's syllabus, teaching aids and sequence of themes. If a student has acquired his/her own learning style, (understanding of separate notions and their definitions, a habit of perceiving a word as a whole unit, skills to put it down, possesses a chain of associations that assists the formation of new notions based on the previous ones etc.), but if he/she is supposed to do as the teacher expects him to do, cognitive dissonance appears. It must be taken into account that each student has his/her internalisation in which like in all psychological processes perception depends on the level of appeal and topicality, that impacts a student's action to approve acceptable values and norms (*Fishman, 1999; Larsen-Freeman, 2000*).

One of problem is insufficient teachers' cooperation for the providing inter-subject link, for promoting the use of the particular knowledge and skills in real communicative situations. Effective communication requires paying close attention to what others are saying both verbally and nonverbally and genuinely trying to see and understand their perspectives, as well as making oneself understood.

The professionalism of teacher is connected with the skill to help a student work with such pedagogical tools that would stimulate him to learn, using the gained experience in other situations; realize that a pedagogical process is the tools for every student's development as a personality. In a multicultural class teacher's emotional and psychological sustainability matters greatly in the case of selection a class as a form to organize the pedagogical process and its management, taking into account the potential of each learner.

The current trends of teaching process cannot ignore the development of ICT and necessity to work with various information sources. The application of ICT in the teaching classes can facilitate the development of grammatical competence in different contexts and communicational aspects. The Web serves as a platform for spoken and written communication in authentic discourse and could be successfully incorporated in language learning and teaching methodology that would increase students' interest towards studies and create the possibility for a positive experience of student's autonomous learning.

Taking into account the many different problems in the last few years The Latvian Language State Agency in cooperation with higher education facilities, Ministry of Education and Science and local municipalities has created a system for further education of teachers and development of methodical and study materials etc. The general aim of the Latvian Language Agency is to promote and strengthen the status and sustainable development of the Latvian language – the state language of the Republic of Latvia and an official language of the European Union as well as to organize courses and seminars for teachers. Teacher's professionally competence courses and seminars includes content for development skills to integrate language and different subjects content, to teach grammar into the use of the language in correlation with the language functions in the process of communication. It gives enables to understand semiotical values, to learn not only language but culture heritage through emotional experience.

CONCLUSIONS

- The classes in Latvian language schools are becoming more and more
- linguistically heterogenic. Together with children coming from monolingual families there are studying both harmonic bilinguals and students who are just gradually becoming strong bilinguals. Between them there are also asymmetric bilinguals.
- As the results of the research show, the quality of learning process is affected
- by emotional stress which is associated with the student moving to a new cultural environment. Sometimes teachers are not convinced by the choice of learning/teaching methods or the usefulness of the work forms in the learning/teaching process, because the experience in pedagogic work is not



sufficient. In many cases a good cooperation with minority student's parents is not achieved mostly due to low Latvian language proficiency.

- As pupils frequently don't have knowledge about their own ethnic
- group's culture, they view Latvian traditions non-critically or do not understand them at all. Such a situation creates the threat of assimilation or an opposite thing – intolerant attitude towards Latvian culture. There are less problems with pupils who have attended a Latvian language pre-school institution, and who have a good family support in the process of learning the Latvian language and content of different subjects.
- Teachers need to acquire a new professional competence – how to work with
- ethnically and linguistically heterogenic classes.
- Especially important are problems of pedagogical nature. Teachers admit that
- they do not know the history of different ethnic groups, their traditions, and don't know their language to help the student if need be.
- Problems arise also from methodically unprepared teachers, the use of
- different text books and other study materials which are intended for majority students. It is important to take into account that minority students are learning Latvian as a second language not their native language as it is with majority students.
- In order to develop pupils' basic skills of the Latvian language, it is necessary
- to ensure a mutual link between different subject contents and the cooperation between teachers in its acquisition process.
- Taking into account the many different problems in the last few years The
- Latvian Language State Agency in cooperation with higher educational institutions, Ministry of Education and Science and local municipalities has created a system for further education of teachers and development of methodical and study materials etc.

REFERENCES

- Anspoka Z. & Silina-Jasjukevica G. (2006). *Latvian Language for Ethnic Minority Students in Elementary School with Latvian language as a language of Instruction*. Riga: Lielvards. [In Latvian].
- Anspoka, Z. (2008) Daži latviešu valodas mācību satura kultūrvides komponenta aspekti 1.–4. klasē [Some aspects of ensuring cultural environment in Latvian content for 1st to 4th grade]. Letonikas 2. kongresa materiāli. *Valodniecības raksti-2*. Rīga: Latvijas Zinātņu akadēmija, 168.–79. lpp. (In Latvian).
- Austers, I., Golubeva, M., Kovaļenko, M., Strode, I. (2006) *Daudzveidība ienāk latviešu skolās. Mazākumtautību bērnu integrācija latviešu skolu vidusskolas klasēs*. Rīga: Sabiedriskās Politikas Centrs PROVIDUS.
- Bank, A.J. (2005) *Improving Multicultural Education. Lessons from the intergroup education movement*. New York: Columbia University.
- Giddens, A. (2003) *Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Lives*. Taylor & Francis, p.124.
- Fishman, J. (1999). *Handbook of Language and Ethnic Identity*. New York: Oxford University Press.
- Hamers, J. F., Blanc. M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Krasner, I. (1999). The role of culture in language teaching. *Dialogue on Language Instruction*, 13(1-2), 79-88.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mushi, S. (2004) *Multicultural competences in teaching; a typology of classroom activities*. // *Intercultural education*. Vol.15., No.2, June, p.179-194



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
**Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges**



Ramsey, G.P. (2004) Teaching and Learning in a Diverse World . New York: Columbia University.

Sousa, A. (2001) How Brain Learn.2nd edn. Thousand Oaks: Corvin.

Žogla I. (2001) Didaktikas teorētiskie pamati. Rīga: RaKa.

Выготский, Л. С. (1997). Вопросы детской психологии. С –Пб.: Союз.

Ligita Grigule

Mag.paed., University of Latvia, Riga, Latvia



Problems and Challenges of Teaching State Language in the Implementation Process of Multilingual Education

ABSTRACT

State Language and multilingual education are directly connected and complex issues. Looking back in the past of many former Soviet republics that have serious approach towards the implementation of the multilingual education, one can see that it has started with the improvement of the state language as a second language teaching. Making a next step towards the formation of the multilingual and multicultural education, the politicians, the society and educators have to be aware of the changes of language teaching and learning paradigm. The aims of the second language teaching cannot be simply transferred to multilingual education programme, on the other hand, the development of multilingual education has an effect on the second language teaching and learning. To correspond to the new demands, the aims of multilingual education put forward to the acquisition of the second language, it is evident that the teaching of the second (state) language should change.

Paper will summarize the most essential trends of the development of the second language, analyze what principles should guide design of appropriate set of instruments for state language teaching – learning to ensure that teaching will meet and contribute to the multilingual education process development, as well as share the examples of Latvia and Georgia.

The evidence is based on the theoretical foundations of the second language acquisition and experience working on the development of the Latvian language teaching in Latvia.

Background

Meeting the challenge of introducing Latvia to Georgian and international linguists in the most concise form possible, I approached the Latvian Institute web site. Which is the news that should be told others about Latvia? It is said that “Latvia is a comparatively small country in north-eastern Europe, whose present population is 2.2 million, inhabiting a land area of 65 thousand km². Latvia is one of the few countries whose population was larger 20 years ago, and even 100 years ago, than it is today. This is the effect of two world wars, deportations, emigration and a demographic crisis.” And it is emphasized that “as in many parts of Eastern Europe, so too in Latvia, **ethnic consciousness is very pronounced**, sometimes even predominating over national or religious consciousness.”

When adapting and analyzing the experience in Latvia it is important to keep in mind that state language acquisition for minorities has both pragmatic motives - it provides higher education and career opportunities, and a symbolic sense – loyalty to the country, respect towards the cultural heritage of home country. One of the requirements for obtaining Latvian citizenship is a certain level of State language proficiency.

Beside the commonly agreed learning achievements during the 15 years of bilingual education, public opinion on bilingual education and on the status of the Russian language schools are issues which still causes intense debates and parts Latvian society as it is not only an educational, but also one of the major ethno-political issues. The views particularly accentuate in pre-election atmosphere with appeal to national sentiments, bringing to front the educational issues of minorities, requiring extreme solutions as transition to national language as a language of instruction or state language status for the Russian language. According to bilingual education specialist Kristina Paulston, this context should be respected by every methodologist of bilingual education:

“...unless in some way we try to take into account the socio-historical, cultural, and economic-political factors which has lead to certain forms of bilingual education, we will never understand the consequences of this education”.

Insight into history of implementation of bilingual education in Latvia

After the regaining independence like in many former Soviet Republics the language policy and bilingual education have been discussed intensely. The first years after regaining independence can be described as a



period of national culture renewal. Pioneers in Latvian language text books were replaced by children in national costumes and stories about Latvian country life and ethnography. (Silova,1996).

After a period of rigid language policies in the former Soviet Republics, including Latvia, these republics are gradually becoming aware of the need for multicultural policies. Post-Soviet countries aspiring to join the European Union (EU), particularly the Baltic States – Estonia and Latvia, were „asked” to formulate minority policies in terms of Western values of pluralism, human rights, and tolerance, as well as cultural and linguistic diversity (Batelaan). Multilingual and multicultural education was prescribed as a tool for tackling the problem.

Nowadays, in Latvia education is provided in eight minority languages - Russian, Polish, Ukrainian, Belarusian, Lithuanian, Roma, Estonian, and Hebrew.

In school year 2010/2011, Latvian was the language of instruction in 724 schools, Russian – in 132 schools, but 81 schools had two sectors (Latvian and Russian). In 5 schools teaching process was conducted in Polish, in one school - in Ukrainian, in one school - Belarusian, and in one school in English. In one Estonian and one Lithuanian school and two Jewish schools some subjects were taught in minority languages. In two schools Roma language was presented as optional subject.

In State-funded universities lectures are held in Latvian, but in some private higher education establishments lectures take place in other languages as well. Every student has the opportunity to choose the educational institution regardless the language of instruction. Ministry of Science and Education is elaborating unified standards for subjects on primary and secondary educational level and national tests both in Latvian and minority languages, analyzing the learning outcomes. According to education program for minorities, students or schools can choose a minority language as a subject for centralized examinations of state.

The Education reform in minority schools of Latvia took place gradually, starting in 1995. Two different Russian and Latvian school systems, which were created during the Soviet period, continued to exist until the mid-nineties. In schools different curriculums were implemented and the books used in the classrooms varied in their content: in Russian schools Latvian language was included as the subject, but the teaching methods and learning outcomes were described as ineffective.

In 1992 the formation of Latvian national educational system started. The standards for all learning subjects were established, setting unified requirements for all Latvian schools, students and teachers regardless of the language of instruction, but the curriculum development and methodological approach was the professional choice of the teachers. Thus, part of the students gained knowledge and skills that did not correspond to the requirements and the level described in Latvian educational documents. One of the ways how to solve the existing situation was to provide the full-value Latvian language classes for students with different mother tongue.

In 1996, The Cabinet of Ministers approved the national programme, elaborated in 1995, with the main goal – "to facilitate the integration in the society by improving Latvian language skills among the inhabitants of Latvia". Initial goal for this Latvian language training programme was to ensure that in minority schools two subjects are taught in Latvian on primary level, but three on secondary level.

In school year 1996/1997, the Ministry of Education and Science (MES) established the task-force in order to develop an educational model for minorities suitable for Latvian circumstances. The task-force consisted of international experts, headmasters of minority schools, teachers and MES specialists, whose decisions were based on experience of other European countries in terms of how to implement the training programs for ethnic minorities.

In May 1998, the government approved the «National program for gradual transition to secondary education in state language» written by MES (for transition period until 2004). **In November 1998**, the Latvian Parliament issued the Law of Education, containing education programs for linguistic minorities, including bilingual education (BE) as a method. In secondary schools, which is not a compulsory education, the transition to national minority education programmes started in September 1995 and was completed by June 2007.

Starting from school year 1995/1996, in secondary schools three subjects had to be taught in Latvian, but starting from 2004/2005, in linguistic minority educational establishments run by state and municipalities, grades 10 to 12 are taught following the proportion: 60% of the curriculum is taught in Latvian, 40% - in mi-



minority languages. It was possible, and still is, to study subjects in Latvian, in minority language or bilingually (also within one learning subject).

From 2007 in educational establishments of ethnic minorities, the 12th grade students have done the national test materials in the Latvian language, while the students themselves may choose the implementation language for the test - Latvian or Russian. Thus, just starting with school year 2007/2008, the educational programs of ethnic minorities are fully implemented from grade 1 to 12.

Overall, the introduction of bilingual education in Latvia is a top-down example of implementation of educational reforms; perhaps therefore it is so attractive model and example for educational reforms in other post-soviet countries. Exclusion of minorities or only symbolic involvement in solving educational and social integration issues resulted in protests of national minority communities, which reached its climax in **2003**, when Political party For Human Rights in Independent Latvia and the newly created Russian school defence headquarters started to protest against the shift to secondary education «exclusively» in Latvian. As a result, in February 2004, the Law of Education was changed stating that 60% of education in minority secondary schools should be in Latvian, and the rest in the mother tongue.

To the question – why was educational reform for minorities necessary in Latvia, the official position of Latvian government is the following: With the new language law, the Latvian language skills became an essential part in both public and private sectors. It was necessary to create such education system which would provide equal opportunities in job and education market for graduates of both Latvian and ethnic minority schools. Bilingual education is an advantage for minority schools, because in these schools the Latvian language is not just one subject in the schedule, but it is part of all subjects that are taught in Latvian.

Second language acquisition research implications for second language teaching

Most second language acquisition theories can be observed in the Latvian as a second language teaching practice, in few cases it is the planned implementation of the theory in practice, but mostly these strategies were gotten somewhere and used fragmentary by the practitioners, unknowingly and not associating it with a certain theory or author. Especially typical in between 80s and 90s was that the ideas and methods came first, but the “names in profession” much later. This Latvian case is most likely common to the experiences of many parts of the former Soviet Union, but unique with respect to other parts of the world: theories and methods were not names, that is, to be more precise they entered and spread in Latvia in an adapted and localized (not to say plagiarised) form. For example, in the late 80s Latvian teachers were introduced to communicative approach which was associated with the Russian linguist J. Passov. An inner joke among Latvian methodologists later was that “Only after the fall of the “Iron Curtain” we found out that our authorities in EFL methods in reality were just good translators”. A similar problem in the following years was with European experts coming to Latvia in the framework of international projects (e.g. Tempus) who presented ideas, materials, handouts without context and references.

In the remainder of this paper I will discuss some second language research areas of immediate relevance for second language teaching in Latvia. The research areas that I will focus upon in this context are the following:

- Comparing and contrasting first and second language acquisition,
- Compliance of L2 as a subject teaching approach to multilingual education process,
- Reconceptualising culture teaching.

Comparing and Contrasting First and Second Language Acquisition

First and second language relationship is a fundamental issue of language acquisition. It was especially urgent to Latvian context due to state of asymmetric societal bilingualism - a common heritage of native Latvian speakers was an excellent command of Russian, but it did not work the other way around.

Like other second language teachers, I began my career in an environment where almost all students had one and the same first language – a big, prestige language, known also by the teachers. It caused the tempta-



tion – to develop curriculum and teaching – learning materials and organize the teaching based on the findings of contrastive analysis of the target languages. Even more, language comparison in the case of Latvia is historically deep rooted – the first Latvian grammar descriptions were developed by German linguists in German.

I would like to mention the ABC by Jakob Gogebashvili which is beloved by all Georgians. (Figure 1.) When I started learning Georgian and my teacher used this book to teach me letters I wondered why the book starts with the letters “a” and “i”. “Isn’t it exciting that after the first lesson student can read the sentence and understand the utterance” was the explanation. Even though this ABC was not very appropriate for my adult second language learner needs (and in fact was not meant for it) I would like to positively recognize the message received from the first page - we are learning language for functional reasons.

There is no so beloved ABC for Latvians. To find the most effective way of learning the alphabet during the years from 1945 to 1997 ten text books were developed. However, second language acquisition for decades was started with letters “k” and “a” (Figure 2). Why? These are the letters that are in the Slavic alphabet, therefore already known to students with Russian as first language.



Constructive analysis can be used on different levels – as a study course in teacher education programme, as a curriculum and text books structure, as well as in everyday teaching practice. In Latvia, language tests for years were based on typical errors, thus students “trained” by private tutors passed them exceptionally, creating an illusion of language competency. During the time when such tests became popular, second language learners were more successful and presented better results than first language speakers because they were trained purposefully.

A straight comparison to the first language hinders acquisition of target language as an independent system. An unnecessary battle occurs all the time whether “it is the same or different” in the first language. Error analysis is related to learning language as a system, that is, grammar – translation approach – to prevent errors language rules are explained explicitly. The prepared materials become useless in an environment with an audience that has a different first language.

This misleadingly effective temptation has been tried out also in Georgia (for experts I would like to remind, for example, teaching materials developed by L. Tushuria), even though a direct comparison of two languages in the multilingual Georgia has an even smaller target audience than in Latvia.

Markedness and error analysis concepts

Markedness is a specific kind of asymmetry relationship between elements of linguistic or conceptual structure. In a marked-unmarked relation, one term of an opposition is the broader, dominant one. The domi-



nant term is known as the 'unmarked' term and the other, secondary one is the 'marked' term. In linguistics, markedness ranges over phonological, grammatical, and semantic oppositions, defining them in terms of 'marked' and 'unmarked' oppositions like honest (unmarked) vs. dishonest (marked).

There is a dilemma in selection of learning content – to focus the teaching on marked or unmarked elements. Common sense/ functionality logic states that in the learning process it would be more effective to learn broader, dominant features.

However the tradition in language didactics inherited from the Soviet times is to pay attention to differences. What has stayed in mind from English lessons is that we learned irregular verbs (go - went) or irregular plural forms (mouse-mice).

The peculiarity of the Latvian language is long and short vowels. The *top activity* for many teaching materials and teachers is to teach word pairs that are different only by one letter, for example, *kazas – kāzas* (goats-weddings); *pile – pīle* (drop-duck). Teaching these pairs is not very productive, because such semantically diverse pairs are rarely used together, and their meaning can be grasped from context. When teaching explicitly the only result is that these words are marked as problematic in the learners mind.

The tendency to emphasize the marked elements is also supported by test makers, who try to determine where students lack knowledge instead of what they can do. It is easier to test exceptions, which are either known or not. Teachers who prepare students for tests concentrate on these exceptions (unfortunately pretty often only on these).

Other consequence – teachers like to control language output and avoid the error emergence and fossilisation later. Thus teachers control language input and restrict students' exposure to real, authentic language, where unpredictable exceptions and unconventional usage can be expected.

Interlanguage and Common Underlying Proficiency concepts

It was important for the teachers to be exposed to **interlanguage** concepts, as well as **Cummin's Common Underlying Proficiency** theory when beginning a purposeful and theoretically grounded teaching of Latvian as a second language,

An **interlanguage** is an emerging linguistic system that has been developed by a learner of a second language (or L2) who has not become fully proficient yet but is approximating the target language: preserving some features of their first language (or L1), or over generalizing target language rules in speaking or writing the target language and creating innovations. An interlanguage is based on the learners' experiences with the L2. It can fossilize, or cease developing, in any of its developmental stages. The interlanguage rules are claimed to be shaped by several factors, including: L1 transfer, transfer of training, strategies of L2 learning (e.g. simplification), strategies of L2 communication, and overgeneralization of the target language patterns (Selinker). We cannot say that there has been important interlanguage research done, but the point for teachers becoming acquainted with theory orientation to second language learner individualities.

Cummin's Common Underlying Proficiency theory was an important argument for advocating bilingual education. On the basis of the fact that bilingual program evaluation little relationship has been found between amount of instructional time through the majority language and academic achievement in that language, it has been suggested that L1 and L2 academic skills are interdependent, i.e., manifestations of a common underlying proficiency. The interdependence principle has been stated formally as follows (Cummins, 1981):

To the extent that instructional in L_x is effective in promoting proficiency in L_x, transfer of this proficiency L_y will occur provided there is adequate motivation to learn L_y.

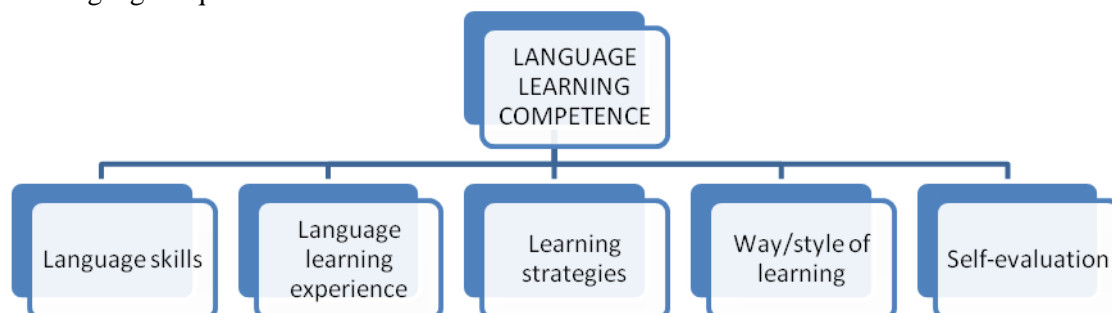
In precise terms this principle means is that in a Armenian – Georgian or Azeri – Georgian bilingual program, minority language instruction that develops L1 reading skills for minority language speaking students is not just developing minority language skills; it is also developing a deeper conceptual and linguistic proficiency that is strongly related to the development of Georgian literacy and general academic skills. In their words, although the surface aspects (e.g., pronunciation, fluency) of, for example, Armenian and Georgian or Azeri and Georgian are not clearly separate, there is an underlying cognitive/academic proficiency that is common across languages. Transfer is more likely to occur from minority to majority language because of the greater exposure to literacy in the majority language and the strong social pressure to learn it.



Plurilingualism and plurilingual competence

In Europe today, plurilingualism defines the language policy of the Council of Europe, and is a fundamental principle of language education policies in Europe and elsewhere in the world. Plurilingualism concept has a close connection with language skill assessment and language teaching skill development. The Council of Europe has developed a general description of language levels. Joining this scheme allows to assess language skill according to an internationally understandable form (levels A,B,C), motivates to develop a united language education strategy, integrated language acquisition programmes and standards.

Developing Latvian language standard and program for minorities (2001) language learning competence and its role in language acquisition was defined.



During the acquisition of languages, students use the learning experience and skills of previously acquired languages: mother tongue skills – in the curricula for ethnic minorities, for the acquisition of Latvian language (as a second language) and foreign languages; mother tongue and second language skills – for the acquisition of foreign languages. The most essential requirements for the development of language learning competence are summarised in the table below.

Compliance of L2 as a subject teaching approach to multilingual education process

Another important aspect during the transition to the multilingual education system is the appropriateness of dominating second language teaching approach. Bilingual/ multilingual method is a new way to learn languages. The goal of traditional second language programmes is the defined set of language skills. Language programme generally remains a clearly defined sequence for introducing new language skills in the classroom. New vocabulary, idioms, constructions and grammar are introduced in a more controlled manner.

Bilingual programmes, on the other hand, use the target language as the vehicle for instruction of other knowledge and skills. Hence mathematics, history or geography will be taught using the target language as the vehicle for instruction. The teacher uses all the language – vocabulary, idioms, constructions, that are appropriate and necessary to the delivery of the content. The student is engaged in learning both language and content/skills simultaneously.

In this respect, bilingual programmes are modelled more closely to the first language learning. Young children acquire their native language through a natural process of communication with parents and caregivers rather than through vocabulary lists and grammar lessons. Early attempts at expression are generally only approximations of adult language but are met with praise and encouragement rather than criticism or correction.

Thus, bilingual programmes offer not only increased exposure to the new language, (i.e. more instructional time), but a different approach to language instruction. The communication of ideas/concepts becomes the key. The target language is used to communicate new content or new skills. Students are encouraged to respond using the new language. Consequently, students must apply their developing language skills to communicate about a broad range of topics related to the curriculum. Students are constantly engaged in an active process of trying to figure out how the language works.

After regaining independence the audio – lingual approach, a typical feature of which was – memorizing sentence models and dialogs, became popular in Latvia for a short period of time. It was quickly overtaken by the communicative approach, which concentrating at developing four language skills. Looking back, focusing



on developing four language skills was a hindering factor in the future transition to bilingual education. For many subject teachers it caused a resistance – both communicative approach and the four skills seemed to focus only on language teaching, thus neglecting the subject, which on its own has a very different methodology. Those are language activities, not thinking activities. In this case the Brumfit model and the functional approach would have been much more optimal.

Brumfit's model illustrates how the teacher can facilitate the process of a second language acquisition. According to Brumfit, second language instruction involves three stages: conversation, comprehension, and extended writing. Conversation develops a basic level of communicative proficiency; comprehension focuses on the understanding of oral and written texts; writing develops learner's ability to compose texts for public audiences. Brumfit deliberately ignores the traditional distinction between listening, speaking, reading, and writing; these interactive skills can be taught simultaneously when proper consideration is given to the students' developmental level. However, oral language is emphasized during introductory stages, and literacy becomes increasingly important during the later ones. The model is consistent with the well-known distinction between receptive and productive language; the oral or written texts produced by a particular individual are less complex and accurate than those he is able to understand. During the comprehension stage a student acquires knowledge appropriate for his age and grade level without engaging in formal writing. The linguistic and cognitive abilities he gains through reading and listening prepare him for advances academic tasks that acquire receptive as well as productive skills. During each stage, language interacts with cognition, and comprehension with production. Moreover oral and written language interact with each other; the phonological, syntactic and semantic rules that govern the system of the target language are applied by speakers as well as writers, and utilized by their audiences in order to understand the information they receive (Cantoni-Harvey).

Brumfit's model includes the teaching of communicative as well as academic skills. Since it integrates language with content, it seems particularly relevant to the multilingual education and subject and language integrated teaching. Even though Brumfit modelled the development of language acquisition in a horizontal dimension, it can be easily adapted to every lesson when observing – what students have to understand from the content, what they will learn in mutual communication, and what must they be able to express verbally or in writing.

Also the principles and elements of the direct and audio-lingual method, and the natural approach is a resource, which could be nicely used again teaching other subjects through Georgian.

The basic for the functional approach in Latvia was realized within the framework of the project, which was intended for developing basic school education standard and program for minorities. (2001). The goals for Latvian language as a subject standard were formulated in the bilingual education context.

“When implementing the curricula for ethnic minorities, a qualitatively new attitude develops towards the teaching – learning process of the Latvian language. The Latvian language in the schools for ethnic minorities is not only a subject, but also a means for acquiring other subjects. The language skills required both for everyday communication and the teaching – learning process can be developed in the course of learning the Latvian language. In addition, during the learning of other subjects students have the possibility to make use of and improve the skills acquired in Latvian language and literature lessons”.

In order to develop a theoretically justified and functional acquisition programme there was research and classification of **communicative functions** of language and exponents done in the beginning. In the research of communicative functions of the Latvian language, the classifications of the English linguist Halliday (1973), Van Ek and Trim *“Threshold Level 1990”* (1993) and Latvian *“Latviešu valodas prasmes līmenis”* (1997) were preserved, but components of each group were carefully adjusted to the system of the Latvian language. After assessing these variants, six basic functions of communicative systems were included in the Latvian language education program. They were adjusted according to the level of students' language development, knowledge and needs. They are the functions of *denomination, contact establishment, information exchange, expression of attitude and emotion, instructing and imagination.*

The project experts carefully planned their work in order to have all function groups represented at various stages of language learning. For this purpose it was necessary to examine grammar themes, speech topics and texts applied in textbooks for different age groups. On the whole, communicative functions embrace all



topics envisaged in the program, in this way providing students with language expression possibilities in interesting and useful spheres of life.

When transferring to bilingual education it is easy to associate the communicative functions and thinking skills and to keep such type of L2 teaching – learning program as a basis for the content and language integrated learning.

Reconceptualising culture teaching

It is obvious, that the teaching of culture is an integral, organized component of the every language teaching programme. Nevertheless, as it is formulated by Kenneth Chastain:

“Culture is one of the two major areas (the other being communication skills) in second language education in which the greatest need and the greatest potential for improvement exist”.

One of the major hurdles to the successful implementation of culture goals in language classes revolves around attitudes. This accounts for learners as well as teachers and those who are responsible for language content and teaching. For years, culture teaching typically looked like a monologue from a representative of one majority culture about particularity their own culture. The old approaches to the culture teaching were no longer adequate to society in which learners are not (should not?) treated as travellers, visitors but as equal citizens in the society. Culture teaching in a form of introducing visitors to majority culture should be replaced by learning to live together and celebrating cultural diversity.

New approach to teaching culture became visible in Latvian as second language text-books at the end of the 90s: by researching and including interesting age appropriate content. For the first time characters were not only called by typical Latvian names. Writing a text-book for Grade 6 the authors together with the Publishing house Zvaigzne ABC announced a competition for text-book design. Minority school students were asked to send in interesting photos on different themes such as “my friend as I had never seen before”. That way minority school children literally “came” into text-books with their life and interests.

In basic school education standard and program for minorities (2001) socio-cultural competence is defined as an understanding of cultural aspects in Latvia and intercultural dialogue, acquisition of literature and cooperation. When selecting literary works for reading in Latvian it was advised to have: 50% – works of Latvian authors and works that help develop an understanding of Latvian culture; 30% – literature in Latvian that meets students’ interests; 20% – texts that are appropriate to students’ individual needs in order to prepare for learning in the next stage of education.

The communicative, linguistic and socio-cultural competences are developed in an integrated way, gradually and consecutively, appropriate to the interests and needs of age groups, in the following thematic areas:

- myself, others, everyday life and relationships;
- myself, others, free time, healthy lifestyle;
- myself, others, surrounding world and mutual interaction;
- myself, others, science, technology and sources of information;
- myself, others, school and education;
- myself, others and cultural life.

Intercultural education became part of L2 teachers in service training programme. *Intercultural education, intercultural dialogue, tolerance, management of interethnic relations* are concepts of global education. It is interesting to examine which of these terms have become commonly used and dominating in Post – soviet countries’ discourse. In the Baltic States, the “intercultural dialogue” is more commonly used, in Middle Asia – “tolerance”. The author prefers the use of term intercultural dialogue because ‘tolerance’ is a principle, intercultural dialogue – a form. In order to substantially change the learning practice instead of just introducing new terms the learning environment as well as the form of interaction must be changed, which certainly is a transition to a dialogue.

All in all, I would like to conclude that second language teachers are facing a need of careful re-examination of classical ideas, preconceptions, methods and ways in language education for understanding its role and purposes in the multilingual education.



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching:
Problems and Challenges



By learning and accepting new concepts, teachers are looking for new resources for second language teaching. Linguists should respond to this request and should develop grammar descriptions for second language students. National Curriculum and Assessment Centre should develop an integrated language teaching curriculum (including minority language acquisition) and attainment targets should be internationally comparable, which would guarantee a frame of references for assessing language development. Teachers pre-service education and in-service training agencies should ensure that L1 teachers learn and use the same teaching methods as L2; and minority schools have a whole school language development approach, i.e., pupils language development is every teacher's responsibility not only the state language teacher's. If support is not given by experts in the field based on the internationally acknowledged solutions, then the missing places are filled with pseudo effective solutions. That is how in Latvia finances were wasted on developing different types of terminology dictionaries, in Georgia – translating school books.

Multilingual and multicultural society has become a state of fact, and the field of multilingual daily life is developing a little more each day. Multilingual education is an answer to the needs of multicultural society. An awareness of the second language acquisition process and the strategies that facilitate it provides the necessary foundations for dealing with such situations effectively. Once this importance of the second language teaching quality is acknowledged, commonly agreed and accepted not only by language specialists but by policymakers and society, I believe that the context for language learning will be much more positive.

REFERENCES

- Brumfit, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching: The Role of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cantoni – Harvey, G. 1997. *Content – Area Language Instruction*. Addison – Wesley Publishing Company.
- Chastain, K. 1988. *Developing Second-Language Skills. Theory and Practice*. Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Cummins, J. 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. CAFE.
- Dedze, I. 1999. *Reading Ability of Latvian Students. Results from an International Study*. Institute of International Education. Stockholm University.
- Facing the future. Language educators across Europe*. 2003. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing, Strasbourg Cedex.
- Grigule, L., Pavula, I., Salme, A. *Standard and Programme for Latvian as a Second Language: Universal and National Features*. Best Practices of Learning Less Widely –used Languages in Multicultural and Multinational Europe. September, 23 – 25, 2004, Vilnius, Lithuania.
- Latvian language and literature in the schools providing curricula for ethnic minorities. Standard for Compulsory Education, grades 1-9 . Approved by the Curriculum Development and Examination Centre. Statement No.4, 12th January 2004.
- Salme, A. 2006. *New Trends in Teaching Latvian as a Second Language in the Process of educational Transformation*. Synopsis of Doctoral Thesis in Linguistics. Riga.
- Selinker, L., & Douglas, D. (1985). *Wrestling with 'context' in interlanguage theory*. Applied Linguistics, 6, 190-204.
- The Latvian Institute fact sheet*. Retrieved July 14, 2011 from <http://www.li.lv/index>.

Karina Brikmane

Master's Degree in Pedagogy, Liepaja University PhD student, Riga, Latvia

Laima Geikina

Doctor of Pedagogy, University of Latvia, student for PhD in Theology, Riga, Latvia



Aspects of General Education Evaluation in the Minority Schools of Latvia

ABSTRACT

Since October 2005, the State General Education Quality Evaluation Agency has been responsible for the comparisons of Latvia's education level to other European nations (the agency was established by a Cabinet of Ministers Regulation). Its basic task was to evaluate the quality of the operation of those schools which carry out licensed education programmes. In May 2009, through the collation of 723 (72%) general school operations quality evaluation results, a certain overall view was gained about the situation in education. The "positive" sides of the work were clarified (for example, professional teachers, a support system established at the school for the development of student personality), as were problems (for example, the shortage of modern resources, school work organization and leadership, a student learning achievement evaluation system) and the search and recommendation of solutions to them were found (including the review of the number of normative acts, then – the content). The quality of school operations in Latvia has been assessed as being similar to many places in Europe, for example, Scotland, Germany and Lithuania. Therefore, the data is comparable. Using the unified methodology, in evaluating 7 areas of a school's work (based on 20-22 criteria) at four levels, it can be inferred that Latvia's schools are good overall. The question though is – for how long? The period of regression already mentioned, including access to financial resources will also influence this overall assessment. Of the international measurements and research, the most popular currently is the OECD nations' "Programme for International Student Assessment" (*PISA 2006, 2009*) research, the results and conclusions of which also indicate that overall the achievements of Latvia's students can be considered as good, but process development provides evidence of certain signs of stagnation. The school operations quality evaluation process or accreditation is currently recognized by the community. A positive aspect is the clearly defined requirements (precise criteria) and method of evaluation. There has been a system in the area for at least five years. But the view also exists that accreditation, as it is interpreted currently, must be suspended. If by accreditation, we understand the monitoring of the work of educational institutions or quality surveillance, then I agree that it should exist, but it must be re-structured from its roots and, should possibly be completely different. And one of the foundation stones could be the data analysis of state testing, in order to be able to oversee the whole school process. In the same way, it will be necessary to create criteria, by which the monitoring of nurturing work can take place. The further goal of the research is, through an analysis of the existing education quality evaluation process in the nation, to develop criteria or to recommend an operations monitoring model for educational institutions, which would promote the improvement of the education process.

The words "Education quality" are characteristic key words in education systems throughout the world, which are closely connected with accessibility to education, education content, the period of the education's suitability and others. An example is the job market or even the requirements of the next step in education, as well as the education system's functioning as a whole. Article 112 of the Constitution of the Republic of Latvia prescribes the compulsory nature of the attainment of elementary education, and the guarantees of the attainment of elementary and secondary education can be interpreted as guarantees of the attainment of a quality education. (Constitution of the Republic of Latvia)

However, the concept of education quality, in practice, continues to be interpreted in many ways, especially emphasizing its specific character in connection with defined target groups – those to be educated and their parents, pedagogues, society and employers etc.

Along with this, questions continue to arise about the established education quality system and evaluation (accreditation) of education quality in the nation, as well as the education quality evaluation experience acquired up till now, the consistency of development and its problems. The analysis of this is also one of the wider research goals of the evaluation of general education which has been commenced.

The goal of the research is to analyze the existing general education quality evaluation process (accreditation) in the nation and to discuss the results of accreditation in the minority schools of Latvia.

There is no doubt that society noticeably influences the teaching process in educational institutions, basically demanding good defined education standards, which are also one of the foundations for putting up defined quality criteria and undertaking evaluation. We must guarantee that a graduate of any educational institution is prepared for life in this era, and that pedagogues are able to provide the required support in the



graduate's choice of path in their life. That's why it's necessary to develop a monitoring system which can evaluate the processes taking place in the educational institution.

The issues analyzed in the research affect the general education programme implementation quality evaluation processes in the nation, looking at the accumulated experience in the accreditation process from November 2005 until May 2009, as well as accreditation. The research methods used were an analysis of the available literature about the accreditation process in the nation, as well as the processing and collation of statistical data.

In the Ministry of Education and Science's *Education System Development Project* (2000-2004) done in cooperation with the World Bank, education system self-evaluation and external evaluation (education institution and programme accreditation and director attestations) criteria and methodology were developed. Methodological materials and organized courses for the training of external evaluators (experts) were also developed. In this way, from 2005, a new understanding of quality culture in education was introduced in the quality evaluation of general education in Latvia. This introduced a unified general education quality evaluation system for the country, which is similar to that in many other places in Europe, for example, Scotland, Germany and Lithuania, providing credible data for education policy analysis and development. (**Grīnis E.** General Education Quality Evaluation // *Skolotājs* Journal – 2008. – No.1. – 40. – pg. 45)

In the period from October 2005 until May 2009, the State General Education Quality Evaluation Agency (SGEQUA) ensured the accreditation of 723 general education institutions on the basis of the education institution director attestation process having taken place. From the 1st July 2010, the SGEQUA functions were taken over by the State Education Quality Service.

The education institution accreditation process means the quality evaluation of educational institution operations in accordance with the *School Operations Quality Evaluation Methodology* (methodology) which has been developed and endorsed by the Ministry of Education and Science. This methodology is the result of the implementation of the wide ranging *Education System Development Project*, supported by the World Bank. The methodology provides for the following to be evaluated in the operations of educational institutions:

Accreditation was done in general and vocational education programmes and establishments. There were expert commissions (3-5 persons) established which evaluated every program. The term of accreditation is 6 years (2 years if there are some problems) for educational programmes. The most important activity today – the preparation of a new accreditation methodology (combining general and vocational education accreditation methodologies).

Aspects of School Performance and Evaluation Criteria

School evaluations take place in the key areas:

- of their performance, such as its quality
- of implementation of their education programmes and their quality
- of their management.

Aspects of a *school's performance* are evaluated covering seven key areas being:

- teaching content;
- teaching and learning;
- student achievements (without revealing an evaluation of the level);
- support for students;
- school environment;
- school resources;
- school work organization, leadership and quality assurance.

Each area is subdivided into *Quality Indicators*:

- school education programmes implemented,
- quality of teaching,
- quality of learning,
- evaluation as a component of the teaching process,
- collaboration with parents,
- support in the student's health care, psychological and social assistance area, ensuring safety,
- support for the development of personality,
- support in the choice of further education and choice of profession,
- providing support in learning work differentiation,

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
**Issues of State Language Teaching:
 Problems and Challenges**



support for students with special needs if the school has a special education programme, and correspondingly provides support for students with special needs,
 school micro-climate,
 school physical environment,
 space, equipment and material-technical resources,
 financial resources,
 human resources,
 personnel management,
 personnel continuing education,
 self-evaluation of the school's work,
 school development plan,
 work of the school's leadership.

Each Quality Indicator is subdivided into *themes*.

There are a few core research questions: How effectively does a school work? What is the quality of teaching and learning processes and what are the achievements of students? What is the quality of the school management? These questions were answered according to a four level assessment system:

Level 4 – very good: mostly strengths prevail; major improvements not required

Level 3 – good: strengths prevail ; drawbacks – easily overcome

Level 2 – mediocre: a number of strengths, but some serious drawbacks; managerial support and additional resources required to improve the situation

Level 1 – unsatisfactory: drawbacks prevail
 Immediate improvements required

The basic principles of the evaluation process are:

- The process has to assist a school to improve its achievements
- The evaluation process is planned on the basis of School Self- Evaluation and Development Planning.
- The same criteria are used in School Self -Evaluation and External Evaluation.

Some results from the Accreditation of Educational Establishments and Education Programmes in the 2009/2010 School Year:

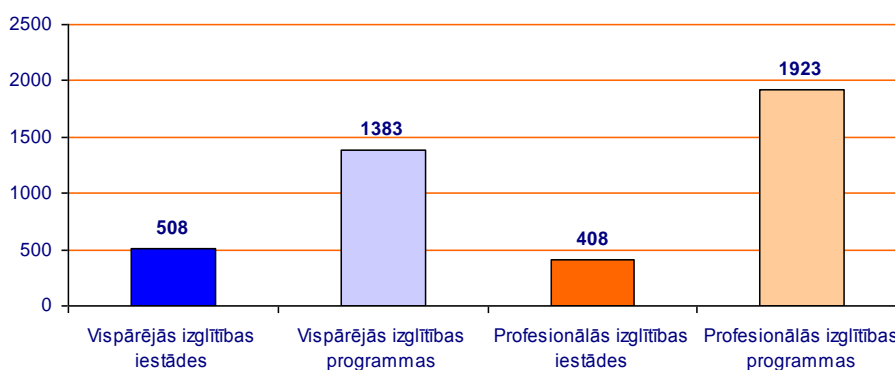
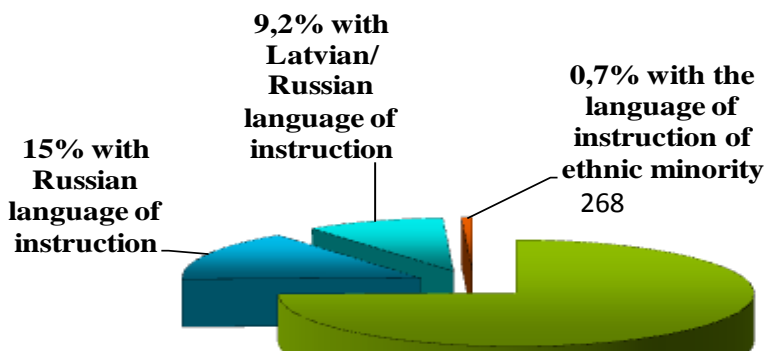


Diagram No 1. Accredited Educational Institutions and the number of programmes.

508 general educational establishments were accredited (incl. a change of accreditation pages); 1383 general education programmes were accredited (incl. a change of accreditation pages); 1 establishment – accreditation was rejected. 408 professional educational institutions and 1923 professional education programmes were accredited.





სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges



Diagram No 2. Breakdown of General Education Institutions (in %) by Language of Instruction in the 2009/10 School Year.

State Contribution to the Education of Ethnic Minorities

1. In Latvia, general basic education and general secondary education is provided free of charge for pupils who study in education programmes provided for minorities (in Russian, Ukrainian, Byelorussian, Polish, Lithuanian, Estonian, Jewish and Romany languages)
2. In Latvia, a single state standard of general basic education and general secondary education is applied in all education programmes
3. Pupils are required to pass one state examination in each of Forms 3, 6 and 9 and a centralised examination in Form 12. Minority pupils have to additionally pass a state examination in the minority language and in literature
4. For minorities there is a bilingual learning process provided, as well as the opportunity to learn subjects in the minority language

Monitoring System for the Education of Ethnic Minorities

The evaluation system for the operations of educational (Accreditation) institutions is the same as for schools with Latvian language instruction. This accreditation is done by **the** Centre for Curriculum Development and Examinations (curricula, state tests, in-service teacher training) and these schools participate in various kinds of international research projects where different skills and the knowledge of pupils is measured. This research is guided by the University of Latvia (OECD, TIMSS, PIRLS, etc.).

The Results of Activities

High school graduates take centralized exams. Since 2007 pupils receive exam texts in Latvian, but can choose the language in which they wish to complete them, either in Latvian (marking L) or in Russian (marking K).

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
 Issues of State Language Teaching:
 Problems and Challenges

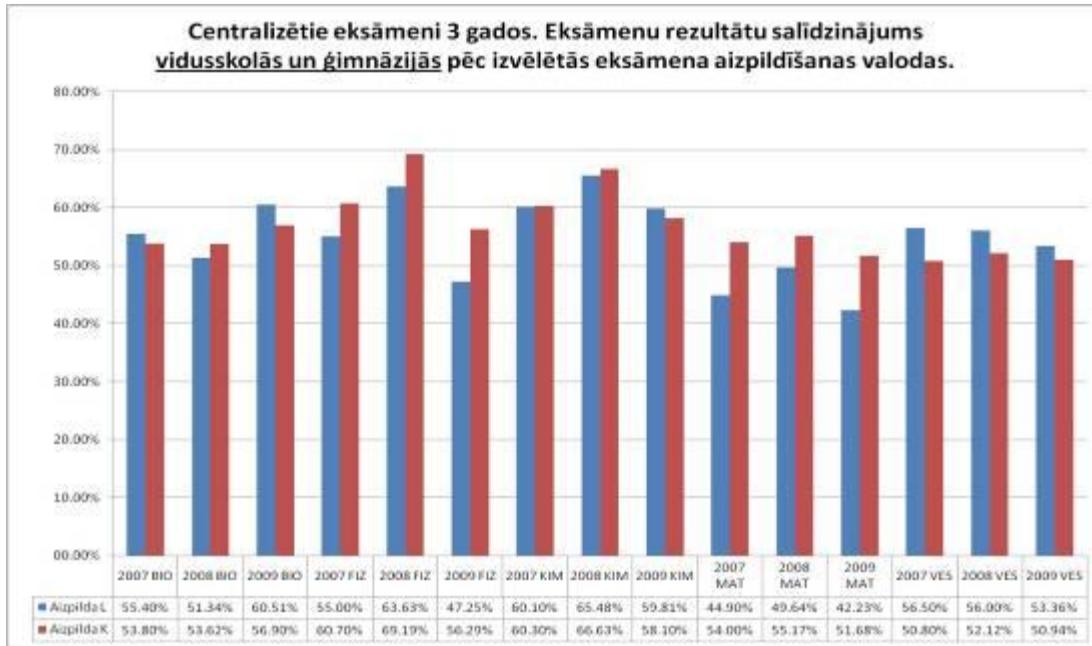


Diagram No 3. Centralized exams over 3 years. Comparison of the chosen language for completing exams.

Examination Results in Latvian

Centralized exam results are evaluated at six levels, of which F is the lowest, A- is the highest achievement.

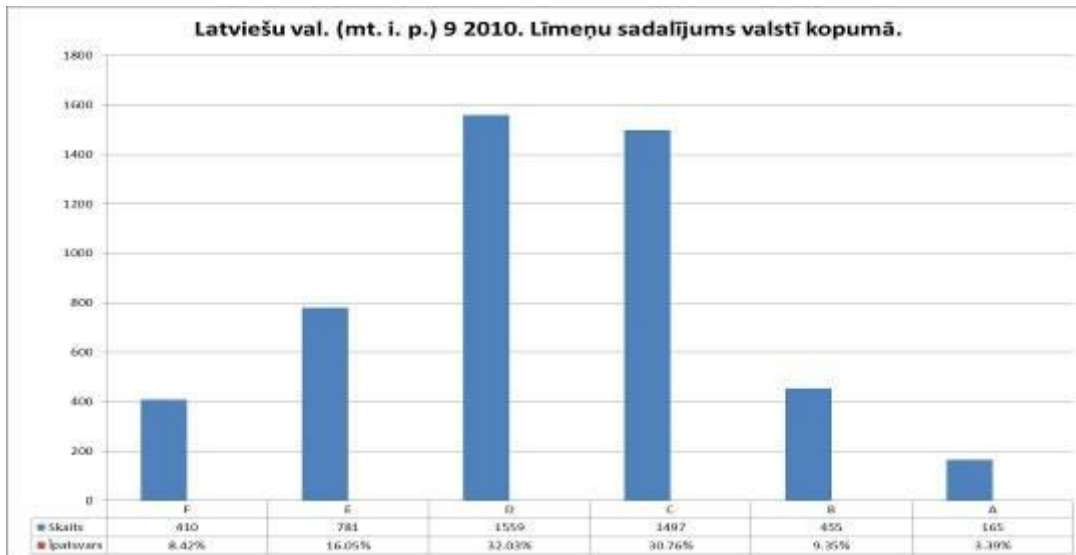


Diagram No 4. Basic education exam results in 2010 in the Latvian language in minority education programmes. (Form 9)

If we compare this diagram with the next, we can see that Latvian language skills have become better by Form 12, when compared to Form 9.

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
 Issues of State Language Teaching;
 Problems and Challenges

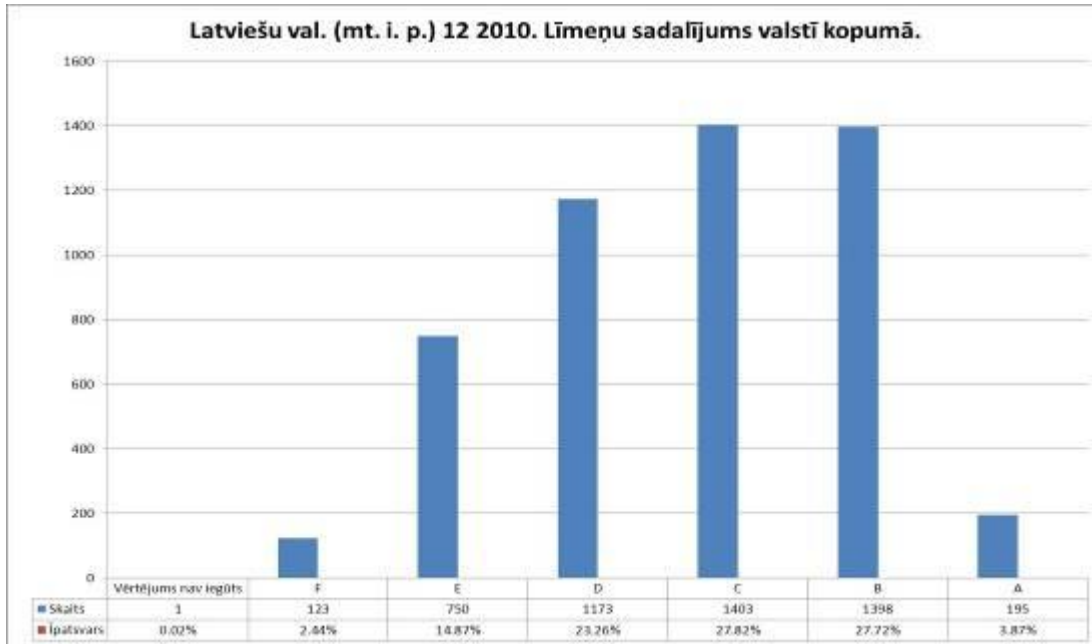


Diagram No 5. Latvian language centralized exam results in Form 12

In the school and education programme quality evaluation process, not only are exam results analyzed, but as previously mentioned, all of the school's 7 areas of operation are also evaluated and an assessment is given for them.

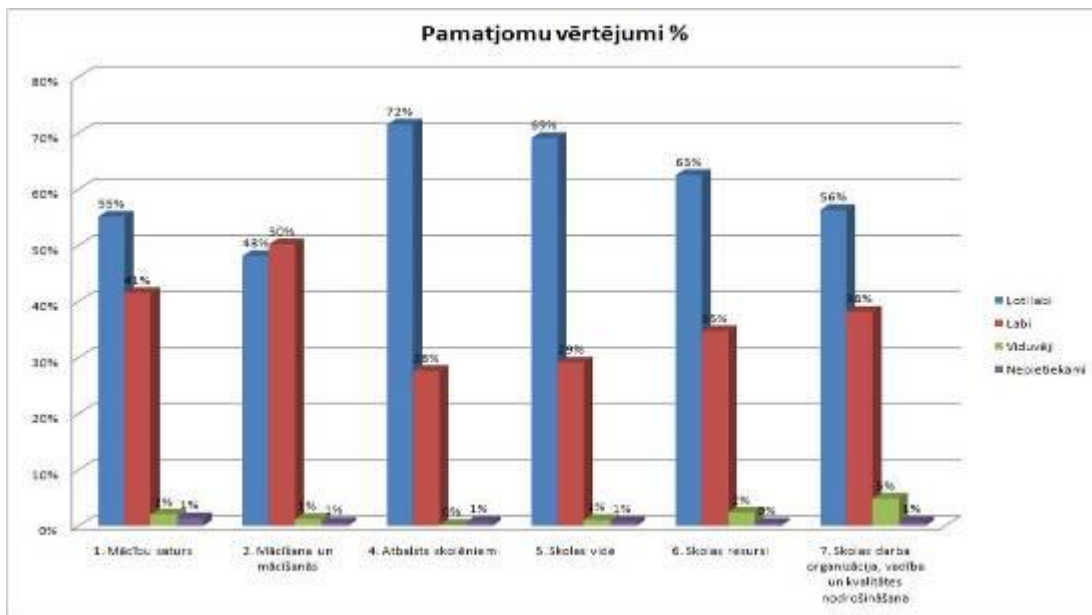


Diagram No 6. General Education (2009/2010) evaluation results for seven key areas (very good- blue, good- red, mediocre-green)

Evaluation Report of the Expert Commission

The results of accreditation for an educational establishment are summed up in the report of the Expert Commission.

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
 Issues of State Language Teaching:
 Problems and Challenges



The information included in the report is based on the investigation of the documents of the educational establishments, observation of lessons, interviews with parents, students and teachers, results of questionnaires, as well as on the self-assessment of the educational establishment and analyses of the information included in the plan of its development.

The next diagram shows us how often different teaching subject lessons were observed within the process of accreditation:

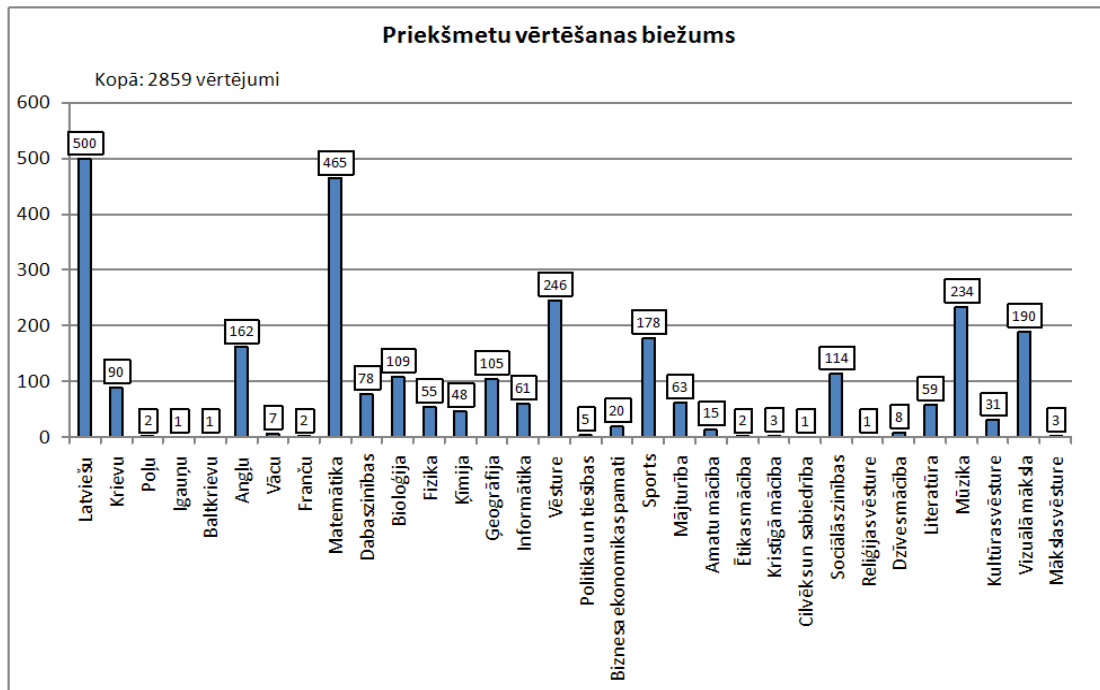


Diagram No 7. Frequency of Evaluation of Teaching Subjects

Every Evaluation Report has the same structure:

1. General information about the school performance evaluation process
2. General information about the school
3. Implementation of the recommendations of the previous external evaluation commission
4. Evaluation of the quality of school performance
5. Evaluation of the quality of teaching and learning on the basis of previously selected school subjects
6. **Summary Table – Quality indicators and their assessment by levels**
7. Strengths
8. **Recommendations for the improvement of school performance.**

In the summary from evaluation reports, it can be seen that most of the recommendations were in the field of teaching and learning, about recourses of schools and school management quality.

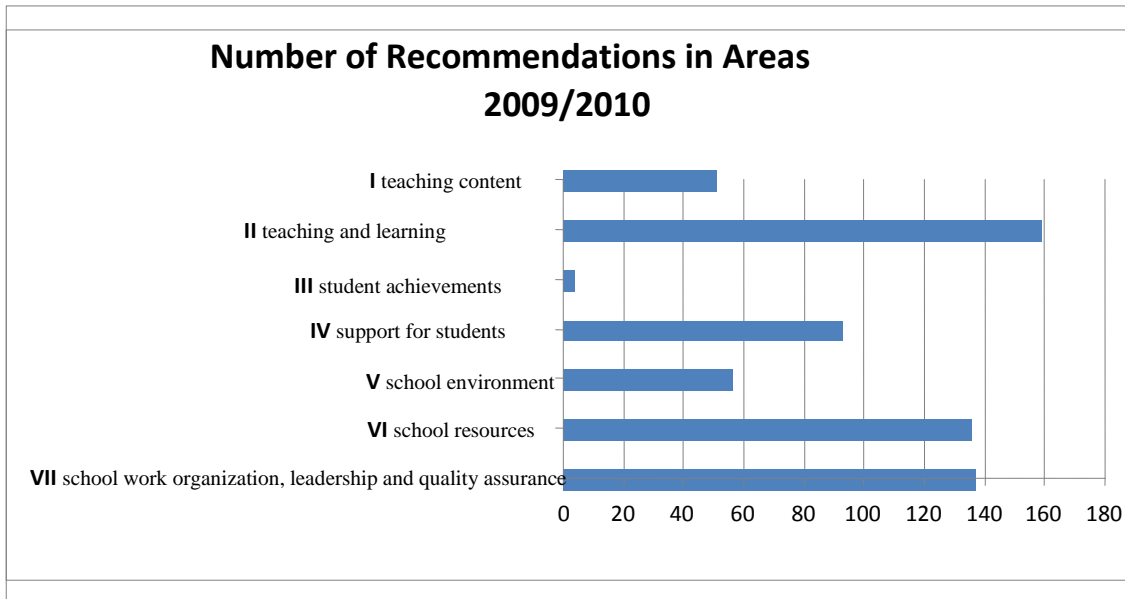


Diagram No. 8. Number of Recommendations in 7 areas of school operations in the 2009/2010 School Year.

The most difficulties arise in the criteria in the *Teaching and Learning* area: “evaluation of teaching and learning process” and “quality of teaching”

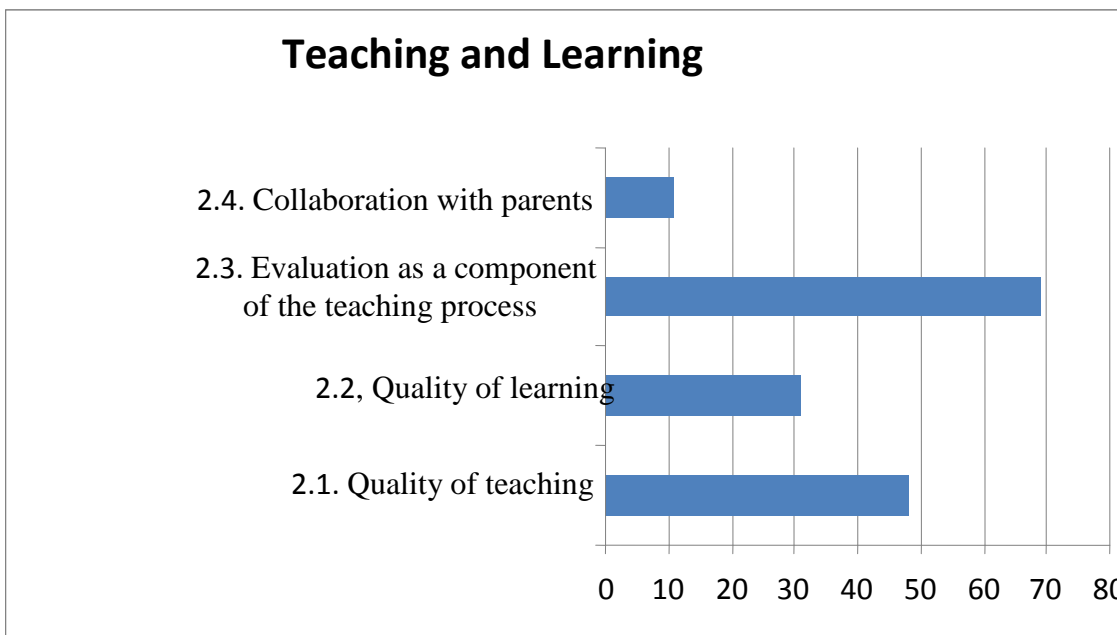


Diagram No 9. Recommendations in the Teaching and Learning area’s sub-criteria.

When accreditation reports were analyzed, the following questions arose:

- How to precisely measure the quality of general education? Indicators?
- What determines it?
- Are examinations the only indicator of the sound implementation of an education programme?
- Quality of education – a process or a result? Examinations – a result. Implementation – a process...
- The management of an educational establishment is closely connected with the quality of education.

The answers to these questions will provide further research in the field of assessment of general and minorities’ education.



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges



REFERENCES

- <http://oraprod.eurydice.org/pls/portal/url/page/Eurydice/showPresentation?pubid=062EN>.
Gailīte I. (2000) *Pedagogical Analyses in School Practice R.*: Coursebook, p.178, Riga
Grīnis E. (2008) *General Education Quality Evaluation // Skolotājs Journal* – 2008. – No.1. – 40. pg. 45,
Riga
Matisāne I. (2009) *How to Find Quality in the System of Education of Latvia?*, Riga
*Handbook for School Evaluation and Planning of School Development // Project of the Development of the
System of Education of Latvia // Component of School Evaluation // (2000), Riga*
Public Reports of VIKNVA (2007., 2008., 2009), Riga
Satversme of the Republic of Latvia // <http://www.likumi.lv/doc.php?id=57980> (12.11.2010.)
Working Materials of the Functions Audit Commission // <http://www.mk.gov.lv/lv/vk/funkciju-audita-komisija/2010-darba-materiali/> (12.11.2010.).



Apollon Silagadze, Nino Ejibadze
Ivane Javakhishvili
Tbilisi State University, Georgia

Arabic (Egyptian) Bilingualism and the Problem of Teaching

ABSTRACT

In the Arabic world, particularly in Egypt, the linguistic situation is diglossic. For part of the society it is bilingual; this is a layer of the society (educated society, as well as the student youth) which has an English education. The specificity (and complexity) of the situation is that for this part of Egyptian society native language is Egyptian Colloquial Arabic (Cairene speech – the standard variety of Egyptian dialect), not Literary Arabic which they start learn from the zero level as not native speakers (it seems that the school program is not enough).

The Arabic diglossia is the natural co-existence of literary and speaking forms of the language and shows its specificity as follows: on one hand we have a special diversity of dialects, on the other (literary Arabic) – two languages – Classical (fuṣṣā) and modern (standard). The first is only language of scholarship, the second has full function but its communicational capacity is very limited by dialects. Additional problem is that the literary standard language does not have its own graphical and orthographical system and when uses classical system can not/do not notes its peculiarities (Arabic alphabet is consonantal). Finally, on the place of Literary Arabic we have one graphical system i.e. one language in a graphical expression which has two representants. It is possible to say that there is some kind of heterography, when the same text (graphical language) can be read in two ways.

The above mentioned transfers the complexity on the level of bilingualism. The final result – not enough level of knowledge in literary Arabic – is reflected in the practice of teaching process. When at the universities (e.g. American University in Cairo) Literary Arabic is taught, course of the literary grammar is read on the permanent regime of interlingual code-switching when the basic communicational language is not Literary Arabic, but Egyptian Colloquial, and the object of code-switching is English. This situation is conditioned by various factors.

In the Arabic world, in general, namely, in Egypt, the linguistic situation is complex and as a rule is evaluated as diglossic. At the same time for a certain part of the population not only diglossia but also bilingualism is a reality.

According to Ferguson, diglossia is “a relatively stable linguistic situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation (C.A. Ferguson, 1971:16).

In case of diglossia we are dealing with a phenomenon when two linguistic forms are in a subordinated relation to one another. In case of Egypt and Arabic countries, in general, the high, prestigious variant of the language is Literary Arabic, whereas local dialects are forms of a comparatively lower status. “The linguistic situation in the Arabic world is evaluated as diglossic, but some authors (S. Kaye, 1994:47) regard that in fact there are “Many Arabics”, whereas the linguistic situation in the Arabic world in multiglossic. Such an approach to the question is indeed close to the real picture: in Cairo, one might say, the general linguistic situation does not go beyond diglossia, if we consider that here only two linguistic units oppose one another – the Cairo dialect and Literary Arabic. In the peripheries the situation is different: each village has its own local dialect, along with this, a great part of the population speaks the dialect widespread in the regional centre. Local residents have contacts with inhabitants of nearby villages, hence, speak their dialects. Their majority periodically arrive in Cairo on business and get acquainted with the Cairo speech as well. If such a village resident learns Literary Arabic (or even without learning it), we are dealing with poliglossia. However, this is not the ultimate example of linguistic



variety either. Along with territorial dialects and Literary Arabic, there is also a third linguistic conglomerate: the so-called Standard Arabic” (N.Ejibadze, 2010:22-23, in Georgian).

Along with this, it is of fundamental importance here that Literary Arabic, despite the fact that exactly it is the form of the high status, is not the native language of any Arab, it is never spoken during informal conversations.

At the time of bilingual situations there are two linguistic forms, often belonging to different linguistic spaces, having an equal status towards one another. In case of Egypt, in the diachrony of the last centuries, this was, on the one hand, Arabic and, on the other one, with respect to changes of historical realia, - Turkish, French, or at present, English. The history of Egypt has witnessed periods when the local population, already Arabicized for centuries, more precisely, its aristocratic part, did not even know Arabic, received an education e.g. in Turkish, and spoke Turkish. This fact posed a great problem at the time of communication between representatives of different social strata of the population, as its low, uneducated part (and such can be found abundantly in Egypt of the 21st c. as well) spoke only its native Egyptian dialect. The situation changed after the reforms of Muhammad Ali. Representatives of the high social stratum as well as talented youths of modest means were educated in Europe, mostly, in France, and later – in England. As a result, a new linguistic format penetrated into the Egyptian reality.

From the position of the present reality, it would not be exact to note that the situation in entire Egypt is bilingual. But for one stratum of the population the situation is indeed complex: on the one hand – bilingual, and on the other one – diglossic as well. This is the part of the population, which receives a European, according to the present-day situation, English-language education. As a result, a youth brought up in Egypt has a perfect command of English (and sometimes of other European languages), also speaks the Cairo vernacular (a certain standard variant of the Arabic dialect of Egypt), which in synthesis with one another results in a bilingual situation. On the one hand, these youths have to live in a diglossic society, where a factor defining diglossia is opposition of this dialect and Literary Arabic. Practice shows that the majority of these youths speak Literary Arabic very poorly, because this is the language which the Arab children study at school, and this part of the Egyptian youth studies at school European languages at a higher level than Arabic. They continue studies in European and American universities, and if these higher educational institutions are on the territory of Egypt, during the university years, they have to study Literary Arabic, which presents great problems for them. Those who speak with the status of the native language one form of the Arabic language – a dialect (in particular, mostly, the Cairo vernacular), practically are not familiar with the other form of Arabic – the literary language, and often start to study it from the beginning, in the same way as speakers of another language.

It should be taken into account that Arabic diglossia, being a natural co-existence of literary and spoken languages, manifests a specificity in the fact that if on the one hand there is a great number of dialects, on the other one (that of the literary language) there are two languages – classical (fuṣṣḥā) and modern (standard). The first is only a written language, and the other has the full function, but its communicative purpose is very restricted by the dialects. Another difficulty is that the literary standard-language does not have its own graphic and orthographic system and when it uses the classical one, it does not/cannot mark its own peculiarities (the Arabic alphabet is consonantal). Finally, in place of the literary language there is one graphic system, i.e. one language in the graphic expression, which has two representatives. One might say that we have certain heterography when one and the same text (graphic language) is read/deciphered in two ways. “In the graphic expression there exists only one language, not two. The standard-language is completely based on the classical graphic system (along with this, in principle – on the classical grammar as well, if we do not take into consideration some changes, not very difficult to describe). Hence, only the speech representation creates a fundamental difference between the classical and modern languages...” (A. Silagadze, 2010:8, in Georgian).

For working in the Arabic world, management of business correspondence, working with documentation, etc. it is necessary to know Literary Arabic, namely, grammar. How, with the help of which language do these youths study the grammar of the Literary Arabic language?

A characteristic phenomenon of any segment of the Arabic society is the so-called code switching, in which it is implied that during speech an Arab uses different forms of Arabic, from the dialect to Literary Arabic – different variants of language gradation, which depends on the change of the situation, the status of the thought to be expressed, the qualification of the relation with an interlocutor, and other parameters. In this regard, special studies were carried out even during public speeches of Presidents of Egypt. For example, in public speeches of Pres-



ident Nasser Literary Arabic was heard as “the language of abstract, idealized or metaphorical messages”, whereas as soon as he touched upon “topics associated with the specific, physical, strictly personalized”, he switched the speech code to the dialect (Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics: 419) . This is a variant of the so-called code switching, which is an accompanying phenomenon of the speech of every Egyptian (and every Arab) and implies code switching inside one language – Arabic, between its different levels.

In the Arabic reality there is also another, bilingual variant of code switching, when code switching occurs from one language to another and vice versa.

The observation of the given part of the Egyptian youth demonstrates that they preferably resort to the second variant of code switching. This is the case, in particular, when these youths study Literary Arabic, its grammar. In the American University of Cairo lectures of grammar of the Literary Arabic language take place in the regime of permanent bilingualism. The Egyptian dialect (naturally, its standard variant, the so-called Cairo speech) is represented with the status of the basic spoken language, whereas the constant object of code switching is the English language. This has its own, not only sociolinguistic reasons.

A peculiarity of traditional – classical grammar is that as compared with modern, e.g. English grammatical terminology, some grammatical terms are less comfortable, which is manifested in the fact that the Classical Arabic variant does not correspond to only one specific, but at the same time to several concepts. For example, the Arab grammarians denote by the word *ḥarf* “a sound, letter, consonant, particle”; by the word *maḥall* - “case, syntactic status of a word”; by the word *wazn* – “a model/pattern, paradigm”, in versification – “meter of the verse form”, it is also used as a musical term in Arabic music, etc. On the other hand, 100% of the students have a perfect command of English, a language in which one, quite definite term corresponds to each of these concepts, which avoids any ambiguity. The situation becomes complicated with regard to the dialect, which does not and must not have linguistic terminology. Thereby the reason, time, place of code switching is defined.

Another reason is that as compared with Arabic Arabistics proper, Western Arabistics has a simplified approach to the Arabic grammar, which is more acceptable and easy to understand for persons of Western education, than the traditional Arabic approach. E.g. in the Arabic-language grammar there is not a special term to denote the word “form” (a very significant category of Arabic morphology, derivation) (the word *wazn* is used, which has a quite general meaning and implies any word model). Here too the reason of code switching and reasonability of shifting to concretized English lexemes are defined naturally.

One more reason may be the greater extent of economy of the second language (modern English) in some cases as compared with Arabic, e.g. in Arabic one concept is expressed by a definition having a comparatively complex syntactic construction, whereas in the other language it is conveyed by a single lexeme: *’iddigām(u) ḥarfayin(i) l-’illa(ti)* for the term “diphthong”, etc. This phenomenon is frequent in Arabic in cases when Arabic resorts to its own resources in order to render certain concepts, describes the meaning of a concept (as in case of “diphthong”), or translates the foreign title of a comparatively new concept.

REFERENCES

- C.A. Ferguson, 1971: Diglossia, Language Structure and Language Use, Stanford, California, 1971.
S. Kaye, 1994: Formal vs. Informal in Arabic: Diglossia, Triglossia, Tetraglossia, etc., Poliglossia – Multiglossia, Journal of Arabic Linguistics, N 27, 1994, 47-66.
Code-switching: Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics, v. I, Brill-London, 2006; Code-switching, 414 – 421.
A.Silagadze, 2010: The Modern Arabic Language: Specificity and Teaching Problem, Introductory Article for *Manual of the Modern Arabic Language*. Tbilisi, 2010 (in Georgian).
N.Ejibadze, 2010: Grammar of the Egyptian Dialect, I, Tbilisi, 2010 (in Georgian).



Irine Shubitidze

CCIIR, Tbilisi, Georgia

Bilingual Education for Ethnical Minorities in Georgia

ABSTRACT

The Article describes the necessity of study of the official language in Georgia and bilingual education as one of the facilities of study of the Georgian language. The issue has become most actual recently whereby the Georgian Government has started implementation of several significant projects in line of the multilingual education. The article represents the results of the research performed in 40 pilot schools in Georgia where the multilingual education has been put into effect. The goal of the research is to detect the preventive factors existing in the process of implementation of the bi-/multilingual programs, which impede their effective implementation. The object of the research is 23 randomly sampled pilot non-Georgian speaking schools where, based on the results of the expert assessment and quantitative research, have been detected the preventive factors and facts (the non-Georgian surrounding, low qualification of teachers both from the aspect of knowledge of the official language and from the aspect of the bilingual teaching methods, lack of methodical and educational materials etc.) which strongly interfere with the multilingual education process.

INTRODUCTION

In consequence of the multiethnicity of Georgia the need in communication in more than one language has been always on the agenda (The Language Policy and Education in Multilingual Community, 2000). Currently, the need in and demand for learning of the second language has been increasing day after day that first of all depends on the political course of the country and the requirements towards the society. In the recent years one of the trends of the national policy in Georgia like in other multiethnic countries has been promotion of the study of the official language for the representatives of minorities parallel with the preservation and development of their mother language, culture and traditions. Integration of the minorities is significant in order to prevent the ethnic confrontation, the precedents of which have become more frequent not only in our country but in many developed or developing countries worldwide especially in the last period.

The process of socialization of ethnic minorities will be not effective only through implementation of the multilingual education programs though the education is one the directions of top priority and top significance for the civil integration and improvement of knowledge of official language. This is demonstrated by the reforms implemented by the government in the last years in line of the general and higher education, the policy of preferences for the minorities entering institutes of higher education and so on (The UN Association of Georgia, 2010).

According to the 2002 data, the share of minorities in Georgia makes up 16% (the territories of the Abkhazia Autonomous Republic and former South Ossetian Autonomous District are not covered). (The First Report on Protection of National Minorities of Georgia, 2007). After the Georgians the largest ethnolinguistic group is represented by the Azeris (6.5%) who compactly inhabit the Kvemo Kartli Region, namely: Marneuli, Gardabani, Dmanisi, Tsalka, Tetrtskaro, Rustavi etc. The other large group is represented by the Armenians (5.7%) who are mainly settled in Samthkhe-Javakheti Region, namely in Akhalkalaki and Ninonstinda districts where their population exceeds 95% and in Akhaltsikhe where the share of the Armenian population makes up 36%. The compact residences of Azeris and Armenians are also in Tbilisi together with various small ethnic groups.

Depending on the existing demographical situation the education and development of the minorities is one of the top priorities of the government in the peaceful development process. In spite of the significance of this issue the problem of their education has remained unsolved for many years that has been resulted in the



low index of their integration and current alarming situation as at schools of general and higher education so in the non-Georgian speaking communities in general. The low level of knowledge of the official language among the non-Georgian-speakers, the informational vacuum, civil isolation and low quality of involvement in the united national space due to this lack of knowledge of the official language is most evident in the regions compactly inhabited with the non-Georgian-speakers where the interest and need in the study of the Georgian language is very low. The current alarming situation and estrangement due to the ignorance of the Georgian language is very detrimental for representatives of both national minorities and majority on the way of peaceful development (Cimera publication 2006).

The latest scheduled and implemented activities of the Georgian Government aimed at the promotion of education and integration of the non-Georgian-speaking population are serving facilitation of these problems and slackening of estrangement. One of the most important activities was the introduction of the bi-/multilingual education which has been step-by-step implemented in 40 non-Georgian-speaking schools selected nationwide (The UN Association of Georgia, 2010). The detection of the preventive and impeding factors existed in the process of multilingual education piloted in those schools and search of the ways for their elimination is the goal of our research.

The bilingual education implies teaching of academic subjects in the native and second languages simultaneously. The bilingual education is not a separate process and represents a part of the general education and socioeconomic and cultural policy. As Polstin (1992) notes, “If the effect of social, historical, cultural, economic and political factors on the bilingual education is not studied, we will not share the results of this type of the education”. (Baker, 2010). Therefore, it is very important to study the effect of those factors which determine the effectiveness of the bilingual education. If the bilingual education and programs are customized to the individual needs of the students where their age, surrounding, social status, national and cultural peculiarities, children physical and mental abilities are taken into consideration, the bilingual education will bring only positive results to schools (Baker, 2010).

The bilingual education in the article is considered in the context of ethnic minorities that implies the development of the skills and competencies determined by them in the curriculum both in the native and official languages thus promoting their integration in the Georgian community and preventing the threat of assimilation and anxiety of loss of the minority’s language and culture. Noteworthy is that the bilingual education is one but not the only facility, on the right and purposeful implementation of which the positive or negative outcomes depend. We may face both the positive and negative outcomes in case of wrong implementation of the programs. All innovations which are entering our everyday life and which are establishing as standards therein, require the thorough study, analysis, conscientious research and consideration of their results in the process of introduction of the innovation as well as the will and support of the government.

Based on the results of the performed qualitative and quantitative research we have detected some important factors, the consideration or ignorance of which determines the effect thereon. The surrounding where the concrete multilingual education model is introduced; taking into account the culture, traditions, mentality and other individual peculiarities of ethnical groups; the current sociopolitical environment in the country; sharing experience of other countries; analysis of individual needs of a concrete region and school, consideration of psychological and age peculiarities of children, adequate readiness of the logistic base – those are the factors which along with many other ones determine the successful implementation of the program.

Research in 40 pilot schools

The research was held in 23 out of 40 non-Georgian-speaking schools selected by the Ministry of Education and Science of Georgia where the multilingual education programs has been piloted since 2009. (The Statute of Multilingual Education Programs, 2010). The goal of the research is to reveal the preventive factors existing in the process of implementation of the bi-/multilingual programs which impede the effective implementation of the programs. Based on the set problem the methods of qualitative and quantitative study were selected as the method of research. Within the qualitative study were held two depth interviews with the multilingual education experts and for the quantitative study were randomly sampled the principals of 23 non-Georgian-speaking pilot schools that represents 58% of all such schools and enables to generalize the obtained result for all pilot schools.



Whereas the linguistic situation, problems in the bilingual education process and those related to the teaching of the official language differ in Tbilisi and regions with compactly inhabited non-Georgian-speaking population, for the evident result we have sampled as the target-group the principals of 6 Tbilisi schools (26%) and 17 schools (74%) of the compactly inhabited regions. The school principals were selected for the target-group of the research as they are directly involved in the piloting process and obtain the information about the linguistic and educational situation in the school as well as about the attitude of the community and society towards the bilingual education in general.

Within the qualitative research was made the interview with the Latvian expert of the High Commissioner on National Minorities of the Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE/HCHM) Ms. Ligita Grigule. Her experience of many years was very useful for us in line of the interesting and reliable information especially at the first stage of the research. We have also held the interview with the multilingual education expert Mr. Davit Zatiashvili which has been working on this issue since 2010 as the representative of the National Curriculum and Assessment Center and is directly involved in the process of perfection and approval of the multilingual education application forms filed by schools and holds the information about what threats and contradictions exist in the process of piloting of the programs. For the research we have used the questionnaire intended for the half-structured interview which has provided maximum information at the expense of minimum time and resources especially at the initial stage of the research. The data were gathered in frames of the depth interview round several important problems based on the results of which the structured questionnaire for the quantitative research was created.

The important source of the secondary information for the research was the report “Bilingual Education in Georgia” (Grigule, Perrin, 2007 and DEDZE2007) where the analysis of activities in line of the multilingual education implemented in Georgia until 2007 is provided. The information obtained from the multilingual education application forms filed by the schools was also very important from the aspect of data regarding each concrete school thereof. Based on the analysis of the secondary information and qualitative research was compiled the 44-item questionnaire designed for pilot school principals for gathering quantitative data. The questionnaire consists of three blocks: the first part contains eight questions of the inquiry form – general information about a respondent, region/city and ethnic groups in the school and so on. Twenty-five questions of the second block regarded the problems existing in the school from the aspect of the bilingual teaching. The respondents should give their answers according to the 4-score scale (1. Don’t agree at all; 2. Don’t agree; 3. Agree; 4. Totally agree). Eleven questions of the third block were aimed at obtaining information about the interest in the multilingual education programs in the schools and in the languages - throughout the region in general.

As a result of the research was checked out the hypothesis that the process of introduction of bilingual education faces many contradictions and problems that may be counterproductive if each problem is not thoroughly studied, analyzed and if the results thereof are not taken into account in the piloting process.

Research framework and reliability:

- As a result of testing of the questionnaire it was found out that a great part of open questions were left answerless by the majority of respondents. For this reason in the final version of the questionnaire all questions were closed. At the end of the questionnaire was allocated a place for the additional opinion which was ignored by 91.3% of the respondents or where they have fixed the opinion provided as the answer to the concrete question in the previous items.
- The principals often stated their own attitude to various matters but refused to record it (in kind of a video- or audio-material).
- The questionnaire was translated into the Russian language because the majority of principals do not know Georgian language;
- The electronic version of the questionnaire was made (in Georgian and Russian languages) which we intended to use as an alternative facility for the involvement of the majority of schools in the research. However, electronic format could be used only in Tbilisi schools because the Internet is not available in the schools of the region though the majority of schools have the computer classes.
- In process of quantitative research the percent of lost questionnaires or unanswered questions was insignificant;



- We have got the photo-material made in the schools, also the audiorecords of the interviews that ensures the reliability of the research.

Analysis of qualitative research:

Ligita Grigole: Latvian University, (OSCE/HCHM), multilingual education expert:

- There are total 149 schools in Georgia (though from 2011 the number of Russian schools is decreasing) where the teaching language is Russian (Tabatadze, 2010). As Ms. Grigule states, the majority of students of those schools are not ethnic Russians (Armenians, Azeris, Ossetians, Kurds, Georgians...) that creates a great problem in process of teaching of official language because for the students the learning of the official language is relegated to the background in the conditions of the teaching language (Russian) and study of one mandatory foreign language.

- The significant preventive factor is non-existence of the Georgian surrounding in the compactly inhabited areas;

- Low involvement of parents in the process or often negative attitude to the bilingual education, a reason of which may be the lack of awareness.

Davit Zatiashvili, multilingual education expert (since 2010 the representative of the National Curriculum and Assessment center):

The goal of bilingual education for the ethnic minorities residing in Georgia is not only to provide the adequate teaching of the official language but to ensure the learning of their native language at the academic level because the success in the second language to some extent is conditioned by the level of mastering of the native language.

According to the data of January 2011 only 17 application forms were considered and approved out of the application forms of 40 pilot schools.

The work for ensuring the training of teachers of academic subjects in the Georgian language is also in process. The following is planned: creation of guidebooks (in cooperation with foreign experts), conduct of intensive monitoring and research in some schools for elaboration of the appropriate teaching technologies; introduction of multilingual education in all non-Georgian-speaking schools financed by the government since the academic year 2011-2012. For the nearest future it is planned to make amendments in the General Education Law of Georgia, according to which the bilingual education (the official language + the native language) will be mandatory for all non-Georgian speaking schools in Georgia.

Based on the current analysis data there has been noted the significance of the social factors that implies the readiness of both majority and minorities to and public awareness of the bilingual education; what positive outcomes may its right implementation bring; what threats may occur in case of its wrong implementation; and in general, what is the significance of knowledge of the official language for minorities and so on.

Quantitative research analysis

As a result of elaboration of the questionnaire was revealed the positive attitude to the bilingual education from the side of respondents as well as the increased interest in and demand for the learning of the official language. The majority of schools before the piloting had had no experience in line of the bilingual teaching, though in some schools a few subjects were taught in the Georgian language only due to the absence of the desirable teacher. However, such teaching did not take into account the peculiarities of method of teaching in the second language, the communication between the teachers and students speaking different languages was a problem.

- 74% of the respondents have agreed that the need in the teaching of the official language in their regions really exists;

- Learning the official language through the bilingual education is considered as the significant ground for integration by 100% of the respondents. They explained that this was the reason of involvement of their schools in the process of piloting of the multilingual education;

- 34.8% of the polled school principals have had no experience in the bilingual teaching; only 26.1 % have participated in various projects. 47.7% have noted that in their schools they have teachers who have taken part in various trainings and who have got certain experience in the bilingual teaching which they are sharing with other teachers.



As a result of the quantitative research there have been marked some important preventive factors which interfere with the effective implementation of the multilingual education at schools:

- Low motivation of students – 52%;
- Low linguistic competence of students in the official language – 52.2%;
- The non-Georgian-speaking surrounding – 65.2% (especially for the compactly inhabited areas. The majority of those who have not agreed with this opinion were Tbilisi Kurds where the situation with the Georgian-speaking surrounding is much better).
 - Poorly trained teachers – 52.7%;
 - The low linguistic competence of teachers in the official language has been fixed only in 8.7 % cases;
 - Low motivation of teachers – 30.4%;
 - Lack of educational material – 82%.
- 43.5% of respondents agree in full or partially with the fact of unconformity of the educational material (difficulty) with the language competence of students, and the remained 56.5% who have not agreed with this opinion are mainly the Tbilisi school principals. They state that for the students of schools of the capital city the material is too easy that causes their indifference during the teaching process. Their language competence enables them to master much more complex and diversified material.
 - Low competence of teachers from the aspect of teaching of school subjects – 91.4%;
 - Low competence of teachers in the bilingual teaching methods – 100%.

In spite of the existing difficulties the school principals state that the majority of teachers (88.3%) have positively faced the novelty – introduction of the multilingual teaching at schools. As to the priority teaching language, 82.6% have noted that lately the interest in learning of the official language has increased. Noteworthy also is that in private conversation the majority of principals stated that after the held information briefings, meetings, workshops and other arrangements the bilingual education has not been already perceived by the non-Georgian-speaking population as a threat of their assimilation.

39.2% of pollees noted that a great part of non-Georgian-speaking students have got higher education abroad, mainly in their historical motherland because due to the lack of knowledge of the official language they could not enter the higher school in Georgia. However, the “preference policy” having been carried out in respect of the minorities has enabled them to enroll in the one-year preparation department at Georgian higher schools based on the results of one exam only (the general skills) passed in their native language. During the studies at that preparation department they are mastering the Georgian language (within 60 credits) for further studies. The reform has promoted the demand for learning of the official language at schools whereupon the number of those who wish to get the higher education in Georgia has increased significantly, as 81.4% respondents confirm.

In connection with the growth of prestige of the official language 52.2% of the polled schools applies the multilingual education program of support of the official language and 21.7% - the program of support of the native language.

52.2% of the pollees stated that the main language at schools is the Georgian language, the second place is held by the Armenian language (43.5%), then comes the Russian language (39.1%) and Azeri (30.4%). Noteworthy is that the majority of schools where the main language of teaching is Russian are using the mixed multilingual teaching model as for the major part of the students the Russian language is not native. At such schools the students of the mixed ethnolinguistic group are studying.

In Tbilisi and regions the priority languages have been distributed rather differently. This demonstrates once more how the surrounding and needs determine the prestige of a language. At Tbilisi schools the priority teaching languages are Georgian (50%) and Russian (50%) and at the regional schools – native (75%) and official language (17.6%).

Conclusion

As a result of the qualitative research there has been separated the problem of the Russian-speaking schools especially for those students for whom the Russian is the second language. The demand for Russian-speaking schools is a vestige of the Soviet period, the elimination of which requires great efforts and time. The demand for the Russian language in the compactly inhabited areas is also favored by the non-Georgian-



speaking surrounding as the status of the Russian language as the language of communication has preserved in those regions since the Soviet period.

The low level of involvement of parents or their negative attitude is also a preventive factor separated as a result of the qualitative research which has not been proved with the outcomes of the quantitative research. The positive attitude of parents and the readiness for involvement in the official language teaching is a significant step forward.

Training and advancement of skills of teachers; preparation of diversified and student-oriented teaching materials and visual aids, public awareness in process of introduction of programs – those are the issues of top priority which match according to the results of the qualitative and quantitative research.

Surrounding

In compactly inhabited areas the non-Georgian-speaking surrounding negatively impact on the students and teachers both from the language teaching and integration aspect. In conditions of the non-Georgian-speaking surrounding the adequate learning of the Georgian language at school only is not possible, the more so as the process of teaching of the language at those schools is related to big problems. The problems of absence of the appropriate educational material and lack of high-skilled teachers along with the non-Georgian-speaking surrounding still makes the good mastering of the official language at schools impossible.

Absence of methodical and training material:

- Inconformity of textbooks with the language competence of students;
- Lack of visual aids and appropriate additional manuals;
- Absence of teachers' guidebooks.

Low skills of human resources:

- Low competence of teachers for the bilingual teaching;
- Inadequate knowledge of the official language;
- Lack of high-skilled teachers of school subjects.

Informational vacuum

• The significant problem is the belated provision of information to the minorities. For example, the news about the novelty at higher schools that has been taken place in Georgia since 2010 (the preference policy) has reached the compactly inhabited areas with a great delay.

• For teachers of those areas the information about the modern teaching technologies and other novelties is not available.

Positive outcomes gained as a result of the research:

• Naming the official language as the priority teaching language at schools that implies the increased interest and need in the learning of the official language.

• Significant growth of the parents' interest and involvement that shall be considered the important step forward.

• Positive attitude of teachers and wish of involvement in the multilingual education process;

• Growth of those who wish to get the higher education in the Georgian language in Georgia that in turn is very favorable for the employment of the non-Georgian-speaking population and their integration in the society after the long-term “expulsion”, the reason of which was just the lack of knowledge of the official language and minimum opportunity to get adequate education.

Discussion

In our époque all ways to the successful carrier pass through the bilingual education. It is hard to imagine the life in the world speaking a single language today and tomorrow. Therefore, the role and priority of bilingual education is increasing day after day both for the minorities and for majorities not only in Georgia but worldwide.

As it is seen from the conducted research, for the minorities the study of the official language by means of the bilingual education and their integration in the society is assessed positively by the majority of the respondents. However, the results of the analysis of the qualitative and quantitative research have proved our hypothesis that introduction of multilingual programs will be accompanied with many contradictions and pre-



ventive factors which interfere with the planned process, and disregarding of them is detrimental for positive results thereof.

Parallel with those many challenges which our country is facing now, such as the problems of Georgian public schools in general, the fact that many Georgian children are lacking possibility to get the adequate general and higher education due to the lack of funds, the proper attention shall be paid to the issue of education and integration of ethnic minorities in the process of the current educational reform. Their integration is of vital significance in the process of formation of the united powerful democratic society and country development. I think the education shall be of top priority and study of the official language shall be mandatory for all citizens of the country and the bilingual education is a way towards the set objective.

Recommendations:

The school administrators and education policy-makers shall do their best endeavors to plan and implement the program in due way as the basis of success is only the rightly planned and implemented reasonable steps. During this process the following main factors which have been separated as a result of the generalization and analysis of the research shall be taken into consideration. Those are:

- well-timed study and analysis of needs;
- carrying out intensive research and experiments before setting a novelty as a norm;
- well-timed training and advancement of skills of teachers;
- perfection of the bilingual teaching methods and public awareness;
- taking into consideration the national and cultural peculiarities as well as a respect for the culture and traditions of minorities within the planning of the academic process;
- taking into consideration the method of the second language;
- intensive monitoring of schools;
- creation of the diversified and interesting academic material customized for the linguistic abilities of students.

REFERENCES

- Baker C., 2006 – Baker C., *Foundation of bilingual education and Bilingualism 4th ed. Georgian version translated and published by „Center for Civil Integration and Inter-Ethnic Relations” 2010.*
- Tabatadze Sh., 2010 - Tabatadze Sh. *Intercultural Education in Georgia – Collection “Cultural dialogue and social Civil Consciousness”*, Caucasus Institute for Peace, Democracy and Development, 2010
- Tsipuria B., 2006 – Tsipuria B. *From State Language Education to Civil Integration – Collection Language Policy and Education in Multilingual Society. Cibera publication 2006.*
- Grigule L. & Perrin, 2007 - *Multilingual Education in Georgia, Evaluation Reporte, Tbilisi, Geneva, July 2007.*
- Dedze I., 2007 - DEDZE I. *Multilingual Education In Georgia. An evaluation report of the Ministry of Education and Science of Georgia Policy on the Deveopment of Multilingual Education. August 2007.*
- Bilingual Education Programs, Provision of Project, Ministry of Education and Science of Georgia, 2009.
- Provision of Multilingual Education Programs 2010, Ministry of Education and Science of Georgia 2010.
- Application forms of Multilingual Education, 2009 – Ministry of Education and Science of Georgia 2009.
- The United Nation Association of Georgia 2010 - *Evaluation of Integration of National Minorities 2010, Tbilisi.*
- First report of Georgia on protection of national minorities according European Framework Convention, article – 25, first paragraph, 2007, March 30.



Natela Imedadze, Marine Japaridze

Ilia State University, Tbilisi, Georgia

Bilingualism Model in Mastering Georgian as a Second language

ABSTRACT

In order to overcome unilateralism and static of the above-mentioned model we (N. Imedadze. 1979, 1993) created a dynamic model where these two types of bilingualism are understood as two steps of a continuum. According to this model, differential characteristics of these two types of bilingualism should rely on real speech production rather than only on hypothetically implied semantic systems ratio. Real speech production is estimated in the aspect of existence/not existence of language interference and development of linguistic code. Thus, the above-mentioned typology can be viewed as a dynamic formation, where more or less autonomous functioning of language systems depends on subject's actual condition. The psychological mechanism of this phenomenon is formation of language "set" that will activate semantic and structural peculiarities characteristic for the language (D. Uznadze)

Formation the set for speaking second language implies two factors: subjective (need) and objective (situation). Subjective factor is created by existence of the relevant motivational base – integral or instrumental motives (Gardner, Lambert 1985, 2007), and the situation – by the communication with the second language bearer (e.g. teacher) or specific activities (entertainment, professional activities, etc).

Thus, formation of bilingualism is possible to understand as shifting from the compound, mixed type to the autonomous model. This depends on the quality of teaching. Teaching can accelerate formation of coordinated bilingualism, or vice versa, ineffective teaching can constantly leave a pupil in the state of a mixed type of bilingual, constantly making lexical, grammatical and phonetic errors.

The models of bilingualism created in the recent years take into account social-psychological factors based on what LaFromboise and Coleman (1993) identified five models: assimilation, acculturation, alternation, multicultural and mixed. We consider that alternation model is more realistic for non-Georgians living in Georgia as it does not imply hierarchical relation of cultures. Person alters own behavior, verbal behavior among them, according to the social context. For example native language is used for communications at home and the second, state language for professional and broader social interaction. Such people are less prone to social anxiety.

The data obtained by us in 2007-2008 (at Georgian schools with Armenian and Russian children) showed clear distribution according language situations, less language interference, positive emotional background and pride with the fact that they master two languages.

Child's language preference is mediated by the status of their communities and may become a valuable indicator of young people's future well-being and sense of long-term security in their cultural identity.

Broad definition of bilingualism implies having a skill to use two languages for communication (despite the level of mastery). In this aspect bilingualism is a result (intermediate or final) of the second language learning. In this context teaching of Georgian language as a second language to non-Georgians should be based on a specific model of bilingualism.

Classical dichotomic model of bilingualism distinguishes coordinated and compound types (Ervin-Osgood, 1954). In the first case two language systems function autonomously and in the second case – interdependence of language systems is revealed in semantic interference.

In order to overcome unilateralism and static of the above-mentioned model we (N. Imedadze. 1979, 1992) created a dynamic model where these two types of bilingualism are understood as two steps of a continuum. According to this model, differential characteristics of these two types of bilingualism should rely on



real speech production rather than only on hypothetically implied semantic systems ratio. Real speech production is estimated in the aspect of existence/not existence of language interference and development of linguistic code. Thus, the above-mentioned typology can be viewed as a dynamic formation, where more or less autonomous functioning of language systems depends on subject's actual condition. The psychological mechanism of this phenomenon is formation of language "set" that will activate semantic and structural peculiarities characteristic for the language (D. Uznadze)

Formation the set for speaking second language implies two factors: subjective (need) and objective (situation). Subjective factor is created by existence of the relevant motivational base – integral or instrumental motives (Gardner, Lambert 1972, 2007), and the situation – by the communication with the second language bearer (e.g. teacher) or specific activities (entertainment, professional activities, etc).

According to Albert and Obler (1978) notions of compound and coordinate may be difficult to define, but they serve to remind us that acquisition parameters may influence the way in which a second language is organized in later life. Age of acquisition and manner of acquisition must be considered as factors influencing mechanisms of bilingualism. It is likely that certain systems (e.g. phonological perception, deep semantics) will be compound for all bilinguals, while other systems (e.g. lexicon and syntax) will be coordinate to a greater or lesser extent. Ellen Bialystok (2006) proposes the model of second language learning which attempts to account for discrepancies both in individual achievement and achievement in different aspects of second language learning.

Thus, formation of bilingualism is possible to understand as shifting from the compound, mixed type to the autonomous model. This depends on the quality of teaching. Teaching can accelerate formation of coordinated bilingualism, or vice versa, ineffective teaching can constantly leave a pupil in the state of a mixed type of bilingual, constantly making lexical, grammatical and phonetic errors.

In the modern models of bilingualism the two types maintenance and transitional are distinguished (C Baker, 1993). The maintenance philosophy promotes developing, enriching the second language and as such promotes additive bilingualism. This process involves adding second language skills to a person's linguistic repertoire in a context where both the second language and culture are equally used. The transitional philosophy allows the development and strengthening of the home language so that it can serve as a vehicle for learning subject matter but the home language is deemphasized

The models of bilingualism created in the recent years take into account social-psychological factors based on what LaFromboise and Coleman (1993) identified five models: assimilation, acculturation, alternation, multicultural and mixed. We consider that alternation model which supposes that an individual can alter his or her behavior to fit a particular social context, is more realistic for non-Georgians living in Georgia as it does not imply hierarchical relation of cultures. Person alters own behavior, verbal behavior among them, according to the social context. For example native language is used for communications at home and the second, state language for professional and broader social interaction. Such people are less prone to social anxiety.

The data obtained by us in 2007-2008 (at Georgian schools with Armenian and Russian children) showed clear distribution according language situations, less language interference, positive emotional background and pride with the fact that they master two languages.

Child's language preference is mediated by the status of their communities and may become a valuable indicator of young people's future well-being and sense of long-term security in their cultural identity.



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges



REFERENCES

- M.Albert, L.Obler,1978, The Bilingual Brain, Academic press, New York
C.Baker, 1993 Foundation of Bilingual Education and Bilingualism, Philadelphia, Multilingual Matters.
E Bialystok A Theoretical Model of Second Language Learning ,Journal of Research in Language Studies
2006
N.Imedadze, K.Tuite,1992, The Acquisition of Georgian, in Crosslinguistic Study of Language Acquisition, ed,D.Slobin, vol.3
LaFromboise, H.Coleman, J.Gerton, Psychological Impact of Biculturalism:Evidence and Theory, Psychological Bulletin, 1993,vol 114, N.3 395-412
W.Lambert, 1972, Bilingual Education of Children, Newbury House Publishers, USA
Osgood C.Sebeok,1954, Psycholinguistics. Baltimore: Waverly Press.
D.Usnadse, The inner form of language, “Psychology”,.4. Tbilisi Mezniereba



Shalva Tabatadze

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University
CCIIR, Tbilisi, Georgia

The Factors influencing the Effectiveness of Bilingual Educational Programs; the Prospects of Pilot Bilingual Educational Programs in Georgia

ABSTRACT

Multilingual Education Programs Regulation was adopted and the implementation of bilingual educational reform started in Georgia in 2010. The article presents research results on readiness of non-Georgian schools to implement multilingual educational programs effectively. The research studied the important factors influencing the effectiveness of bilingual educational programs, specifically (a) Type of Program; (b) Human Resources of Schools and Teachers Professional Development; (c) Bilingual education as shared vision for all school stakeholders; (d) Community and parental involvement in designing and implementation of bilingual educational programs. The following research methods were used during the research: (a) Quantitative and qualitative content analysis of bilingual educational programs of 26 non-Georgian schools of Kvemo Kartli and Samtskhe-Javakheti; (b) Quantitative survey of non-Georgian school principals through questionnaires; (c) Quantitative survey of non-Georgian schools' teachers of different subjective groups through questionnaire. The study revealed that schools are implementing mostly "weak" bilingual educational programs. The schools implementing bilingual educational programs do not have sufficient human resources, bilingual education is not a shared vision for all school stakeholders and parents and community are not actively involved in designing and implementation of the programs. The bilingual educational programs submitted by non-Georgian schools at The Ministry of Education and Science of Georgia are developed based on existing situation and does not react on needs for effectiveness of the program. The designed and implemented programs cannot achieve the goals of bilingual education.

INTRODUCTION

The research findings are mostly positive about the effects of bilingual education on children's language awareness and cognitive functioning (Bekerman, 2005). Skugtnabb-Kangas and Garcia identified several positive effects of bilingual education (1995): (a) competence in at least two languages; (b) equal opportunity for academic achievement; (c) cross-culturality and positive attitudes toward self and others. In spite of positive research findings and benefits of bilingual education its still remains a controversial field in educational policy (Beckerman, 2005). There are several reasons for this controversy. The effectiveness of bilingual education is influenced by the type of the program, as well as by many other intervening factors.

There are several typology of bilingual education program. Colin Baker proposes the distinction between "strong" and weak" forms of bilingual education programs (2006). The "weak" programs mostly ignore the importance of student's native language and are the main reasons of academic underachievement of minority students (Cummins, 2000). There are several other important factors influencing the effectiveness of bilingual education. Human resources, shared vision of bilingual education by all stakeholder as well as parental and community involvement are the most crucial factors influencing the effectiveness of the bilingual education programs.

This article presents the research results on bilingual education programs in Georgia. The aim of the research was to investigate the readiness of non-Georgian schools to implement bilingual educational programs effectively. The first part of the articles describes typology of bilingual educational programs worldwide developed by Colin Baker based on Skutnabb-Kangas typology. Second part presents bilingual educational reform in Georgia.. Third part of the article analyses the important factors influencing the effectiveness of bilingual educational programs. The fourth part of article is devoted to the research methodology, research results and discussions and implications of research results.

The research studied the important factors influencing the effectiveness of bilingual educational programs, specifically (a) Type of Program; (b) Human Resources of Schools; (c) Bilingual education as shared

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
**Issues of State Language Teaching:
 Problems and Challenges**



vision for all school stakeholders; (d) Community and parental involvement in designing and implementation of bilingual educational programs. The following research methods were used during the research: (a) Quantitative and qualitative content analysis of bilingual educational programs of 26 non-Georgian schools of Kvemo Kartli and Samtskhe-Javakheti; (b) Quantitative survey of non-Georgian school principals through questionnaires; (c) Quantitative survey of non-Georgian schools' teachers of different subjective groups through questionnaire. The study revealed that schools are implementing mostly “weak” bilingual educational programs. The schools implementing bilingual educational programs do not have sufficient human resources, bilingual education is not a shared vision for all school stakeholders and parents and community are not actively involved in designing and implementation of the programs. The bilingual educational programs submitted by non-Georgian schools at The Ministry of Education and Science of Georgia are developed based on existing situation and does not react on needs for effectiveness of the program. The designed and implemented programs cannot achieve the goals of bilingual education

Typology of Bilingual Educational Programs

Colin Baker proposes the distinction between “strong” and weak” forms of bilingual educational programs (2006). The ‘weak” programs mostly ignore the importance of student’s native language and are the main reasons of academic underachievement of minority students (Cummins, 2000). There are several other important factors influencing the effectiveness of bilingual education in terms of language learning, academic achievement and cognitive development (Cummins, 2000) Skutnabb-Kangas as well as other bilingual education researchers developed bilingual education programs typology based on worldwide experience. The 10 most widely used bilingual education programs are presented below from existed typology:

MONOLINGUAL FORMS OF EDUCATION FOR BILINGUALS				
Type of Programs	Typical Type of Child	Language of the Classroom	Societal and Educational Aim	Aim in Language Outcome
MAINSTREAMING / SUBMERSION (Structure d Immersion)	Language Majority Minority	Majority Language	Assimilation/ Subtractive	Monolingualism
MAINSTREAMING / SUBMERSION with Withdrawal Classes / Sheltered English / Content-based ESL	Language Majority Minority	Majority Language with “pull-out” L2 lesson	Assimilation/ Subtractive	Monolingualism
SEGREGATIONIST	Language Majority Minority	Majority Language (forced, no choice)	Apartheid	Monolingualism
WEAK FORMS OF BILINGUAL EDUCATION FOR BILINGUALS				
Type of Program	Typical Type of Child	Language of the Classroom	Societal and Educational Aim	Aim in Language Outcome
Transitional	Language Majority Minority	Moves from minority to majority language	Assimilation /Subtr active	Relative Monolingualism
MAINSTREAM with Foreign Language Teaching	Language Majority	Majority Language with L2/FL lessons	Limited Environment	Limited Bilingualism
SEPARATIST	Language Majority	Minority Language (out of choice)	Detachment/ Autonomy	Limited Bilingualism
STRONG FORMS OF BILINGUAL EDUCATION FOR BILINGUALISM AND BILITERACY				
Type of Program	Typical Type of Child	Language of the Classroom	Societal and Educational Aim	Aim in Language Outcome
IMMERSION	Language Majority Minority	Bilingual with initial emphasis on L2	Pluralism and Enrichment . Additive	Bilingualism & Biliteracy
MAINTENANCE /HERITAGE LANGUAGE	Language Majority Minority	Bilingual with emphasis on L1	Maintenance, Pluralism and Enrichment. Additive	Bilingualism & Biliteracy
TWO WAY / DUAL LANGUAGE	Mixed Language Majority & Majority	Minority and Majority	Maintenance, Pluralism and Enrichment. Additive	Bilingualism & Biliteracy
MAINSTREAM BILINGUAL	Language Majority	Two Majority Languages Pluralism	Maintenance, & Biliteracy and Enrichment. Additive	Bilingualism

Colin Baker “Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Fourth Edition, 2006, pp 215-216



Submersion

The minority students are taught in majority language in submersion programs. The language of instruction is majority language. The classroom consists of minority students alongside the majority students, who are fluent speakers of majority language. The other type of submersion program is called structured immersion. The structured immersion program consists of only language minority students.

Submersion Program with Withdrawal Classes

This program is another type of submersion program. This program has several names in different countries, such as Mainstream Education with Pull –Out Classes, Mainstream Education with Withdrawal Classes, Sheltered English or Content Based Second Language. The minority students study in schools with majority language of instruction in this program; however, the students are withdrawn for “compensatory” lessons of mainstream language. There is another approach in this program as well. Minority students in mainstream schools may be withdrawn for additional classes conducted with simplified wording of content of various academic fields.

Segregationist Education

The segregationist education is the state policy, which implies “minority language only” education for minority students (Skutnab-Kangas, 2000). The graduates of this type of minority schools are not competitive in the labor market as well as do not have access to higher or vocational education. “Segregationist education occurs where minority language speakers access to those programs or schools attended by majority language speakers. Such separation can be through law (de jure) or practice (de facto)” (Baker, 2006, p 221). Mostly, this is a state policy. The aim of the policy is to have minority groups in subordinate situation and to prevent their social mobility.

Transitional Bilingual Education

The transitional bilingual education is one of the most frequently used types of bilingual education, especially in the United States (Baker, 2006). The aim of transitional bilingual education is to increase the proportion of majority language of instruction in the classroom and decrease the use of minority language. The main aim of the program is to assist minority students in the process of second language acquisition. The knowledge of majority language will enable them to function effectively in majority language in mainstream society. However, the transitional bilingual educational programs mostly fail in terms of academic achievement of ethnic minority students.

There are two types of transitional bilingual educational programs: Early and late exit programs (Ramirez & Merino, 1990 in Baker, 2006). Early exit transitional bilingual educational program allows using minority language as language of instruction for 2 years. Late exit bilingual education program implies to conduct 40% of classes in minority languages until the sixth grade (Baker, 2006).

Mainstream Education with Foreign Language Teaching

This program is the regular mainstream education program. Students are majority language students. The language of instruction is the state/majority language. Foreign language is taught as separate subject. Foreign language is not used as a language of instruction in these programs. The most important problem of the program is that majority of the students are not able to become proficient in taught foreign language.

Separatist Education

The main goal of separatist education is monolingualism and monoculturalism in minority language. The separatist education is similar to segregation education programs with one significant difference. Segregation education is the state policy, while the separatist education is the choice of minority groups. The movement for separatist education was called secessionist movement by Schermerhorn. The aim of secessionist movement is “to detach itself from the language majority to pursue an independent existence” (Baker, 2006, p. 224). The goal of separatist education can be protection of minority languages or to achieve political, economic and cultural autonomy.



Immersion Program

The students are linguistic majority students in immersion programs. The immersion program was developed first in Canada. There are two state languages in Canada. The immersion model was introduced as an experiment in Canada. The English language speaking parents took their children in school of experimental French language class. The language of instruction was only the French language and English was used as a language of instructions at a later stages.

There are several different programs under the immersion bilingual education program. The most popular and widespread program are Total Immersion and partial Immersion programs. The language of instruction is second language in total immersion programs for the first two years. The native language becomes language of instruction in 20% of subjects after 2 years and by the end of elementary school the proportion between second and first language of instruction is 50%/50%. The partial immersion programs have 50/50% proportion of language of instructions in first and second languages throughout infant and junior schooling (baker, 2006).

Maintenance/ Heritage Language Bilingual Education Program

The students of these schools are linguistic minority students. The minority language is used as language of instruction in these programs with the final aim of full bilingualism in minority and majority languages. The majority language is taught as a separate subject as well as is used as language of instruction in some subjects. The main precondition for effectiveness of the program is the majority language environment.

Dual Language Bilingual Education

Majority as well as minority languages are used as a language of instruction in Dual Language Bilingual Educational Programs. The classroom consists of almost equal number of majority and minority students. The goal of the program is to achieve bilingualism and biculturalism for both majority and minority students. The interaction between different ethnic group students is very important to develop intercultural sensitivity in students for this type of program.

The language distribution in classroom setting varies based on specific situation. One subject can be taught in minority language and other in majority or one day classes can be conducted in minority language and another day in majority language and so on. However, the language balance in these programs is always almost equal. It is important that two languages have equal status in the school as well as teachers and school administrators should be bilinguals themselves.

Bilingual Education in Majority Languages

Bilingual Education in Majority Languages occurs when two majority languages are used for the instruction. The main goal of these schools is to achieve bilingualism, biliteracy and promote cultural pluralism in students (Mejia, 2002 in Baker, 2006). This type of bilingual education program is mostly used in bilingual or multilingual states and societies.

Bilingual Educational Reform in Georgia

Multilingual Education Program Regulation was adopted by the Ministry of Education and Science of Georgia on August 20, 2010. The approval of the Regulations as well as formulation of the multilingual education programmes for Georgia particularly was the result of of considerable work done by local and international experts and organizations for at least 6- 8 years (Grigule, 2010). The several project and initiatives were implemented during this period, several models of bilingual education were developed and piloted, methodological and teaching materials were developed as well as local experts and trainers are trained (Grigule, 2010).

The various bilingual education programs were piloted and evaluated in the context of Georgia form 2006. The most important project “Multilingual Education Program” was implemented by international non-governmental organization from Switzerland “CIMERA” with financial support of Organization for Security and Cooperation in Europe High Commissioner on national Minorities. The project was implemented during two academic years in 12 public schools of Kvemo Kartli and Samtskhe-Javakheti regions of Georgia (Grigule, 2010). In 2008, the Ministry of Education and Science developed the ‘National Minority Integration



through Multilingual Education' document, basing on which, on March 31st of 2009, the Ministry of Education and Science approved the 'Multilingual Education Support Program'. The program achieved the following: (a) development of a regulation system for multilingual education, (b) in August-September of 2009, the members of the multilingual education work group of the Ministry were delivered 4 trainings with the support of the OSCE HCNM experts, (c) 10 local trainers were selected by the program, which were delivered the professional trainings by OSCE international experts, (d) OSCE experts delivered the training to the directors of 40 pilot schools, 30 personnel of education resource centers, and 64 accreditation experts (UNAG report, 2010).

The implemented project and activities, developed policy documents as well as prepared local human resources and accumulated experience enabled the Ministry of Education and Science of Georgia to adopt regulations for bilingual education programs. The Regulations proposes the following six multilingual educational programs to public schools:

Developmental (enrichment) Multilingual Educational Program - subjects and subject groups provided by the national curriculum are taught equally on both state and national languages (50 to 50% or 40 to 60 %) and equally high language competence is achieved in both state and national languages. The program is similar to enrichment bilingual educational program proposed by Skutnabb-Kangas.

Transitional Multilingual Educational Program – study process is carried out on both state and native languages. Although, studies on state language is scaling up and step by step transition on state language takes place. The program is similar to enrichment bilingual educational program proposed by Skutnabb-Kangas. The program is referred as “weak” bilingual education program. However, the program can be effective in Georgian context in the regions of compact settlements of ethnic minorities. This issue will be discussed in depth in analytical part of the article.

Multilingual Educational Program to Support Native Language – subjects and subject areas determined by national curriculum are taught on state language. To teaching of native language is dedicated maximum hours and varying proportion of the curriculum being taught in the native language.

Multilingual Educational Program to Support State Language - subjects and subject groups provided by the national curriculum are taught on national language. State language is taught as a subject with maximum hourly demand and varying proportion of the curriculum being taught in the state language. The program is similar to heritage language bilingual educational program proposed by Skutnabb-Kangas. The program is referred as “strong” bilingual educational program in the typology. However, the program can be ineffective in Georgian context in the regions of compact settlements of ethnic minorities. This issue will be discussed in depth in analytical part of the article.

Dual Language Multilingual Educational Program - subjects and subject groups provided by the national curriculum are taught equally on both state and minority languages. Contingent of students is equally divided and represent the Georgian language students as well as non-Georgian language students. The program is similar to Dual Language Bilingual educational program proposed by Skutnabb-Kangas

Mixed Languages Multilingual Educational Program - study process starts on language, which in most cases is pupils' second language (Russian, for instance). After the initial development of literacy in the second language, 1) subjects on state language or 2) subjects on native and state language are introduced aiming at development of state language, mother-tongue and other languages necessity for pupils. This program is specific for Georgian context and implies the transformation of the Russian schools into bilingual/multilingual schools

The public schools can choose the program based on their need assessment, human resources as well as social environment. Public schools can develop their own multilingual education programs; however, the program should be approved by the Ministry of Education and Science of Georgia (Multilingual Education Programs Regulation, 2010)

The amendments and additions were adopted in the “Law on General Education” on December 15, 2010. The term “multilingual education” was officially written in the article two of the law with the following explanation: “Multilingual Education- Education, which aims at development of pupil's language competences in various languages. It implies the organization of the teaching process in educational system to improve the process of acquisition and effective usage of these languages” (Law of Georgia on General Education, 2005). The same amendments defined that National Centre for Curriculum and Assessment will be responsible for



implementation multilingual education in Georgia. The amendments changed the list on subjects of national curriculum, particularly; the subjects Georgian Language and Literature and Abkhazian Language and Literature were changed with subject State Language. The law defined that language of instruction of social science subjects would be only the state language in non-Georgian schools.

Based on the new initiative of the President of Georgia, the Ministry of Education and Science (MES) has started to implement a new program “Georgian Language for Future Success” in 2011. The goal of program is to implement such activities that will improve knowledge of state language among minorities. In the framework of the above mentioned program all activities will be focused on improving teaching/learning level of Georgian as, a second language. The following activities are planned in the framework of the program: (a) To establish new “language House” in Kvemo Kartli, Samtskhe-Javakheti and Kakheti regions and increase the efficiency of “Georgian Language Houses”; (b) To conduct teachers’ professional development programs for minority school teachers; (c) To implement multilingual educational programs in all non-Georgian schools; (d) To develop and elaborate Georgian, as a second language methodological and teaching materials; (e) To organize Summer camps; (f) To establish bilingual pre-school education centers; (g) To implement school student exchange programs Georgian and non-Georgian public schools; (h) To implement School partnership programs and other activities; (i) To select and send qualified Georgian language teachers in non-Georgian public schools; (j) To involve BA, MA and PhD students in the process of improving state language teaching process in non-Georgian schools of Georgia (MoES, 2011). The bilingual education is only one minor sub-component of this global and large-scale program and is considered in the context of improvement of State Language teaching in non-Georgian schools.

The factors influencing on effectiveness of Bilingual Education

Colin Baker in his textbook “Bilingual Education and Bilingualism” (2006) suggested to address the issue of effectiveness of bilingual education from four different perspectives. The suggestion came based on literature review and researches in the field. The issue of effectiveness of bilingual education can be discussed from the following perspectives: (a) individual student level; (b) particular classroom level; (c) school level; (d) type of bilingual program.

First, there is effectiveness at the level of the individual child. Within the same classroom, children may respond and perform differently. Second, there is effectiveness at the classroom level. Within the same classroom and type of bilingual educational program, classroom may vary considerably. Third, effectiveness is often analyzed at the school level. What makes some schools more effective than others even within the same type of bilingual education program and with similar student characteristics? Fourth, beyond the school level there can be aggregations of schools into different types of program (e.g. transitional compared with heritage language programs)... (Baker, 2006, pp 260-261)

The type of bilingual education program is seen as important factor influencing the program effectiveness. The previous chapter discussed the “strong” and “weak” forms of bilingual education. The research findings proved that “weak” forms of bilingual education programs are ineffective. The programs aimed at to ignore the importance of native language are main reason for minority student’s academic underachievement (Cummins, 2000). However, only the choice of “weak” or “strong” bilingual educational programs cannot guarantee effectiveness of the program. The other important factors influencing the effectiveness of bilingual program should be considered. The following factors are important for bilingual program effectiveness even for “strong” bilingual education programs: (a) Human Resources; (b) Shared vision, mission and goals by school administration and teachers on bilingual education; (c) Parental involvement in school life in general and in designing and implementation of bilingual educational program.

Human resources: Human resources are important factor for effectiveness of bilingual education (Varghese, 2004). The issue of human resources can be divided into components: (a) School leadership and administration; (b) teachers. The school leadership needs several important traits and knowledge to lead bilingual program effectively, particularly: (a) School principal should be instructional leader, should know curriculum approaches and language teaching methods and able to deliver the approaches to the teachers (Shaw, 2003 in baker, 2006); (b) School principals should be inspirational leaders. They should be able to develop bilingual education program and models, formulate the vision and mission of their school and develop strategic plan for



school; (c) School leaders should be effective administrators and managers, as the “Not only... inspire, motivate, support and communicate well with staff, they also identify, secure and mobilize human, financial and material resources (Montecel&Cortez, 2002, in Baker, 2006, p. 315).

The second important component of human resources is teachers and their professional development. Haworth *et al* (2004) pointed out that literature does not clearly determine the importance of teachers in developing young children’s bilingualism. This is explained by the dominance of Krashen’s (1981) theories, “which hold that fluency in another language is gained through a process of natural acquisition, rather than through conscious learning”. Chomsky pointed out that children can construct language only in the natural settings (Chomsky, 1965; Lenneberg, 1967) and thus it is critically important to engage children in play-based activities. The only person, who can create natural setting for students and engage them in play-based activities, is a teacher. Thus, teacher’s preparation and training is the most important component of bilingual education reform. As Varghese (2004) points out “The highly politicized and debated nature of bilingual educations serves a determining factor in the formation of the professional roles of bilingual teachers”. At the same time professional roles of bilingual education teachers are influenced by societal forces created by local context and their personal life and experience (Varghese, 2004.) Teacher without high qualification is important threat for effectiveness of bilingual education program. The bilingual education teachers should know modern teaching methods, should have positive attitudes toward bilingual education and minority students, and should be “pedagogue, linguist, innovator, intercultural communicator... (Benson, 2004, p. 207-8, in Baker, 2006, p. 314). The bilingual education teacher should conduct a lot of extracurricular activities, assure parental and community involvement in school and classroom life and at the same time should be bilingual and role model for students. It is very hard to meet all these standards.

Vision, Mission and Goals shared by school administration, teachers, parents and community It is crucially important, that schools have school mission toward bilingual education and strategic plan of school to achieve designed goals for the effectiveness of bilingual educational programs. The school mission, strategic plan and goals should be shared by school administrators, teachers, parents and community. It is utmost important that all stakeholders have positive attitudes toward bilingual education.

“*Parental involvement*” is the important component for success of such programs related ethnic minority education (Swail & Perna, 2000). On the one hand parents are important factors for successful implementation of bilingual education program as they can influence greatly political situation for bilingual education and ensure readiness of ethnic minority students to be involved in these programs (Tabatadze, 2008). The parent involved in designing and implementation of bilingual educational program can be the most effective mechanism for quality assurance in such programs. On the other hand parental education and involvement is part of a social capital, which is important for ethnic minorities for success not only in education, but also in the future life (Perna & Titus, 2005). In sum, the study of Perna and Titus (2005) revealed positive relation between the parent involvement as social capital and ethnic minority students educational achievements. Thus bilingual educational programs, which are able to involve parents in it, are a promising approach to addressing the problem of non achievement of ethnic minority students due to lack in State language proficiency (Tabatadze, 2008)

Research Methodology

The research aimed at to evaluate the readiness of non-Georgian schools to implement multilingual educational programs effectively. The research studied the important factors influencing the effectiveness of bilingual educational programs, specifically (a) Type of Program; (b) Human Resources of Schools and Teachers Professional Development; (c) Bilingual education as shared vision for all school stakeholders; (d) Community and parental involvement in designing and implementation of bilingual educational programs. The following research questions were studied: (1) What type of bilingual educational programs do non_Georgian schools of Kvemo Kartli and Samtskhe-Javakheti regions implement to achieve high competences of their students in native and second languages, high academic achievements and to develop social skills sufficient for their social integration; (2) Are non-Georgian schools ready to implement effective bilingual education program? (3) Do they have sufficient human resources as well as shared vision toward bilingual education to



implement the programs effectively? (4) Are parents involved in designing and implementation of bilingual education programs?

Research Design

The mixed research method was employed during the research study. Thus, the research combined quantitative and qualitative research techniques and approaches. Particularly, two research methods were used; (a) Document content analysis; (b) Survey. The 26 applications of bilingual education programs from Kvemo Kartlis and Samtskhe-Javakheti regions submitted at the Ministry of Education and Science of Georgia were studied during the document quantitative and qualitative content analysis. The survey for teachers and schools principals were conducted as well. 366 teachers and 155 schools principals of non-Georgian schools participated in the survey.

Opportunity of participation in the survey was offered to all the non-Georgian schools located in the target districts (Akhalkalaki, Ninotsminda, Tsalka, Akhaltsikhe, Marneuli, Bolnisi and Gardabani). By the time of the survey there were total of 216 non-Georgian schools across Georgia. Out of 216 schools 189 non-Georgian schools were located in the above-mentioned target regions (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011). As part of the research, principals of all 189 non-Georgian schools received questionnaires. Out of all the schools, principals of 155 schools (82.01%) agreed to fill out the research questionnaire. High response rate and participation of more than 80 % of all the schools allows for the generalization of the research findings.

As part of the research separate questionnaires were sent to teachers of non-Georgian schools. According to the 2008 data of the National Center for Teacher Professional Development Center, there were total of 6541 teachers in all non-Georgian schools of Georgia. In the target districts the number of teacher amounted to 5 400 teachers (Tabatadze, 2008). For the purposes of teacher survey stratified sampling was applied. The sample was drawn from all the non-Georgian schools of the regions compactly resided by ethnic minorities – Kvemo Kartli and Samtskhe-Javakheti. Specifically, sample was drawn from the teachers employed at the non-Georgian schools in Akhaltsikhe, Akhalkalaki, Ninotsminda, Tsalka, Marneuli, Bolnisi and Gardabani. The following stratification principles were used for the survey: (a) 20 % of all the village schools in each district participated in the survey; (b) Minimum one teacher of the following subject areas participated in the survey: (1) Primary level; (2) Math; (3) Natural Sciences; (4) Social Sciences; (5) Sport/ Physical Education and arts; (6) Foreign Languages.. Village schools were selected by random sampling. Every 5th village school participated in the survey.

The size of the sample was 366. The objective of the survey was to study how actively the teachers and parents are involved in the programs of multilingual education and what their attitudes are towards these programs. 7 % of the total number of the teachers in minority schools participated in the survey. Teachers participating in the survey represented all the districts of the regions compactly resided by ethnic minorities, both city and village schools of all the districts, teachers of all the subjects, as well as teachers representing all three levels of general education: primary, basic and secondary education. Schools were selected by mixed method. All the schools from the cities participated in the selection. Village schools were selected by random selection – every fourth school from the list participated in the survey. In sum teachers of 56 schools participated in the survey, which makes 30 % of all the minority schools in the district where research have been conducted.

Limitations of the Study

Most of the factors that define the level of effectiveness of the bilingual education programs were studied in the study. However, there are other important factors that affect the quality of the bilingual programs. Such factors are: social-economic status of the family, status of the language of instruction and its reputation among the local community, etc. Within this study, it was impossible to control all the factors mentioned. Therefore, such factors as social-economic status of the student's family and the status of the language of the instruction were not researched in this study. However, irrespective of the positive and negative influence above-mentioned factors may have, effectiveness of the bilingual program can be achieved if the school selects the "strong" program, has the qualified teaching and administrative staff, has well-articulated and widely shared mission and goals and ensures active involvement of the parents and community in the school life. These fac-



tors may not be the full guarantee of the effectiveness of the bilingual program; however they are necessary precondition of the success of the bilingual programs.

Findings of the Study

The study presents several noteworthy findings: (1) Most of the pilot schools implement so called “weak” bilingual education programs; (b) Schools do not have enough human and financial resources to implement bilingual education programs; (3) School administrations demonstrate no readiness to implement this kind of programs; (4) Bilingual education programs are seen as the ones imposed by the Ministry of Education and they are not reflected in the mission, goals and strategic plan of the school; (5) Bilingual education is not shared vision of the school community, parents and teachers of the schools; (6) Parent participation in the implementation of the bilingual education programs as well as in school life in general is very minimal. Below these findings will be described briefly.

Discussion/Recommendations

(a) Most of the pilot schools implement so called “weak” bilingual education programs;

There are several bilingual educational programs implemented in Georgia in pilot schools. The analysis of bilingual programs as well as analysis of language of instruction in non-Georgian schools revealed the following typology of bilingual educational programs in Georgia:

Bilingual Education Program Typology in Georgia

<p style="text-align: center;">Monolingual</p> <ul style="list-style-type: none">- Submersion (Georgian Schools);- Prestigious-Immigrational (Russian schools with teaching state language as a subject; <p style="text-align: center;">„Weak“ Bilingual Educational Programs</p> <ul style="list-style-type: none">- Supporting State Language program Minority Language with teaching state language as a subject- “Weak” program in Georgian context due to demographic situation and language environment);- Transitional Programs (Can become “strong” program in Georgian context);- Mixed Programs;- Supporting Native Language Bilingual Program <p style="text-align: center;">“Strong“ Bilingual Educational Programs</p> <ul style="list-style-type: none">- Dual Bilingual Educational Program;- Enrichment Programs;

The submersion programs are really important and needs further research in Georgian context. The number of submersion programs as well as number of non-Georgian students is dramatically increased especially in Kvemo Kartli region (MoES, 2011 <http://mes.gov.ge/content.php?id=2831&lang=geo>). Submersion programs and their impact has not been empirically studied in Georgia. However, the practice and research in the world reveal negative outcomes of such programs. Submersion implies sending non-Georgian kids to the Georgian schools with the zero-competency of the Georgian language. Gvadaluppe Waldes (1998) draws on the research and points out that students in submersion programs do not develop such skills as critical thinking, questioning, collaborating. It also hinders the cognitive development of a child as the child’s competency in the language of learning is limited and it hinders his cognitive development as well. Research suggests that drop out rates are very high in schools with submersion programs (Waldes, 1998 in Baker, 2006). Qatasqvello and Rodriguez (2002) also emphasize the ineffectiveness of the submersion programs. Submersion programs are considered worldwide as extreme forms of bilingual education. It is important to conduct empirical research in Georgia and study the impact of the submersion programs. This will contribute to the development of the research in this field.



Nobody questions the inefficiency of the native language monolingual programs. Graduates of these such programs cannot integrate in Georgia's political, social, economic and cultural life (International Crisis Group, 2006; European Ethnic Minorities Center, 2003-2010; OSCE High Commissioner on Ethnic Minorities, 2002-2010). Introduction of the bilingual programs became the response to the urgent need of reforming such schools. Bilingual education is seen as an efficient strategy to improve the quality of education in the minority schools and help their graduates better to integrate in the Georgian society.

It should be mentioned that Georgia has another model of bilingual education. There are 14 Russian schools and 135 Russian-language sectors in Georgia with total of 28 260 students enrolled (3748 students in Russian schools and 24 512 students in Russian language sectors). Based on the year 2007 statistical data of the Ministry of Education of Georgia there are only 4732 ethnically Russian students in Georgia. This data suggests that Russian language is not a native language for the big part of the students of Russian schools. It is difficult to get the accurate number of such students as quite often in Georgia the first language spoken does not correspond with the ethnicity. For example, Russian is the native language for certain part of Armenian citizens of Georgia as their parents had received education in Russian and therefore the latter became the first language spoken in the family. Despite this peculiarity, the number of the students at Russian school with the native language other but Russian is quite high. This means that for the most of the students of the Russian schools the language of instruction is neither the native, or dominant language. This model can be defined as a "prestigious emigration model" (Tabatadze, 2010). This model contains three different problems: (a) Similar to the submersive programs, the language of instruction is different from the native language which as we discussed earlier has negative consequences; (b) Similar to the native language model, students get their education in the language different from the state one, which creates the problem of the integration of the graduates in the Georgian society; (c) Finally, this model of "prestigious emigration" leaves no other chance to the school graduates but to emigrate in the neighboring countries. This can be explained by the fact that the graduates of Russian schools have very low chances of integration into the Georgian Society, as well as the level of their competitiveness to succeed in their career is very low. Thus these schools educate the students who are competitive in foreign countries and not in Georgia and add to the already existing brain-drain from Georgia. Given only to this third problem, "emigration model" needs to be revised in order to minimize above-mentioned negative consequences.

Education research questions the effectiveness of the "weak" bilingual education programs too. Programs supporting the state and native languages will not be effective in Kvemo Kartli and Samtskhe Javakheti as they have entirely non-Georgian environment outside the schools. Therefore other social agents (such as families, community, church, neighborhood, etc.) do not play the supporting role to the bilingual education and the school remains to be the only agent in this process. Hence, these "weak" bilingual programs have no enough capacity to make positive impact in the regions compactly resided by ethnic minorities. These regions have been purposely selected as the target of this research. 12 schools out of 26 target schools selected "weak" form of bilingual education program (9 schools in Samtskhe-Javakheti and 3 schools in Kvemo Kartli). Selection of the "weak" programs was explained by the limited teacher resources the schools have. Given to the circumstances outlined above, it can be hardly expected that these "weak" programs work effectively in the regions compactly resided by ethnic minorities. The same kind of programs can be defined as "strong" programs in Tbilisi as the environment is Georgian and therefore it may represent the analogy of the Heritage Language Support program as given in the Scutnab-Kanjas classification.

It is very interesting to analyze the so called "transitional" bilingual education program in the context of Georgia. Out of the 26 target schools 3 schools selected this "transitional" model (all three schools are located in Kvemo Kartli region only). As part of the "transitional" bilingual education programs, students learn the subjects in their native languages in the beginning years of the schooling and shift to the full-Georgian language instruction at a later stage. Such approach enables the schools to ensure the proper academic development of the students and smooth shift to the full-Georgian instruction after the language competency of the students in the native language is high enough. "Transitional" bilingual education programs are considered to be the "weak" programs in the US and Great Britain as they are believed to have little positive impact (Moreover, as a result of the evidenced ineffectiveness of the "transitional" bilingual education programs, no more public funding was allocated for their implementation. It was argued that "transitional" bilingual programs are ineffective for the following reasons: (a) For the full acquisition of the language and



smooth transition to the non-native language instruction students need much more time. Given to the insufficient amount of time allocated students suffer from academic problems at a later stage; (b) Minority languages have much lower status than majority languages which lowers the self-esteem of the students and hinders their academic progress and success; (c) majority of the teachers are monolingual and are competent only in the majority language. The success of these programs mainly depend on the existence of the bilingual teachers who can speak both majority and minority languages when needed; (d) Given to the quick shift to the majority-language instruction students remain at the low academic level in their native language as well. (Garcia, 1991, Evando et al, 2003, , Creese, 2004, Baker, 2006). These arguments are very powerful. However, it should be mentioned that the Georgian context significantly differs from the US and Great Britain due to the following reasons: (a) The status of the minority languages in Kvemo Kartli and Samtskhe-Javakheti is quite high. Therefore students cannot be expected to develop low self-esteem or negative attitudes towards their mother tongue if they study in their native language; (b) Majority of the teachers in non-Georgian schools are monolingual, but in the minority rather than the majority language; (c) Both in Kvemo-Kartli and Samtskhe-Javakheti the social environment outside the school is fully non-Georgian. Having considered these differences it can be argued that given the proper planning and implementation, “transitional” bilingual programs can be very effective in the minority regions of Georgia. For effectiveness of the program transitional program should be implemented in primary as well as on basic school level and the entire shift to the state language can be done only on high school level. However, the human resources are important for transitional programs. The main aim of the schools implementing transitional model should be professional development of their teachers. Monolingual teachers should become bilinguals themselves.

Out of the 26 target schools 4 schools selected mixed bilingual education programs (3 schools in Samtskhe-Javakheti and 1 school in Kvemo Kartli). Previously the language of instruction was Russian in 3 schools, and Georgian – in 1 school. The case of the Georgian school is very interesting. This school selected mixed program, however, in practice this is a totally innovative program and can be defined as a “double-submersion” program for the minority students. Majority of the students in Akhalkalaki Georgian school are ethnically Georgians. Introduction of the bilingual (Russian-Georgian) program was seen as the instrument for attracting more ethnically Armenian students. Russian-Georgian Bilingual program puts the ethnic minority students under the “double-submersion”, as for the majority of the Armenian students neither Georgian nor Russian is the native language and accordingly start the schooling with the two languages of instruction they do not speak. Hence, it can be easily predicted how negative the impact of the “double-submersion” program is for Armenian students. Above-mentioned Russian-Georgian bilingual program at the Georgian school in Akhalkalaki can have different implications for the Georgian and Russian students. From their perspective, this program can be defined as a dual bilingual program.

In general, mixed bilingual education programs can possibly play important role in substituting Russian submersion and prestigious-migration programs. Nevertheless, the program contains certain risks mainly related to the multiple languages used in it. As it was mentioned, Russian is not the native language for some students. Therefore, the schools are facing three important tasks they have to accomplish: they have to ensure that Armenian students have opportunity to receive education in the native language in the beginning stage; they also have to ensure that students are learning the state language which is Georgian; and finally they have to fulfill the Russian-language component of the program. This complicated approach becomes even more challenging if we consider the new policy of the Ministry of Education and Science to strengthen the teaching of English language at the secondary schools. As a result of this policy, instruction of the English language will be starting from grade 1 in all the schools in Georgia, including the minority schools (National Curriculum 2011-2016, 2011). In this context proper planning and implementation of the school language policy is very important.

“Strong” bilingual education programs are the most effective ones, However, only introduction of such types of the programs cannot guarantee their success. Out of the 26 target schools only 7 schools selected the “strong” bilingual programs. Among these 7 programs 6 programs are formative ones, whereas the seventh one can be classified as a dual bilingual program. 6 of these programs were introduced in Kvemo-Kartli and 1 – in Samtskhe-Javakheti.

Dual bilingual education program is a very interesting one. This program implies that students to be taught are both representatives of majority and minority. Dual bilingual education programs are widely



spread across the world and work quite effectively. Given to the demographic composition of Georgia it is a matter of discussion whether dual programs can be effectively implemented in the regions compactly resided by ethnic minorities. It is more likely that such programs can be effectively implemented in cities like Akhaltsikhe, Rustavi and Tbilisi where the schools have both ethnically Georgian and non-Georgian students. Dual programs can be also implemented in the regions compactly resided by ethnic minorities. However, the scale of implementation can be very limited given to the demographic composition of these regions.

b) Lack of qualified human resources

The findings of this study suggest that in the beginning stage of the bilingual programs schools do not have adequate human resources. This problem was evident both based on the analysis of the existing bilingual programs and the survey of school principals and teachers. The same barrier is pointed out in other studies. The lack of qualified human resources can be broken down into two directions: (a) lack of the qualified teaching resources; (b) lack of the qualified school administrators.

There are several interesting findings related to the lack of the qualified teaching cadres: (a) Approximately 60 % of the Georgian language teachers do not demonstrate sufficient competency in the Georgian language. According to the results of the Georgian language testing held in 2010 by the National Curriculum and Assessment Center, 67 % of the teachers of the non-Georgian language schools do not know Georgian Language (Melikidze, 2010). The Georgian-language competency among the teachers is particularly problematic in the regions compactly resided by ethnic minorities: Marneuli, Akhalkalaki, Ninotsminda and Tsalka. 70-80 % of the teachers in these cities demonstrate the level 1 and 2 competency of the Georgian language (Center for Civic Integration and Inter-ethnic Relations, 2011); (b) Teachers demonstrate very low confidence in their ability to conduct bilingual instruction. 94 % of the subject teachers of the minority schools indicated that they do not know Georgian language and therefore are not able to teach in bilingual programs; (c) Apart from the barriers associated with the Georgian language competence, teachers of the minority schools have problems with the professional development in their subject areas. In the above-mentioned study only the primary, native language and Georgian language teachers responded positively on the question about the participation in the professional development programs. Rest of the teachers indicated that they do not participate in any kind of in-service professional development programs. The interesting findings were mentioned in UNAG report conducted in 2010 regarding teachers professional development programs and non-georgian schools teachers (UNAG, 2010); (1) Teachers of non-Georgian language schools have limited access to professional development programs. Providers of the professional development programs are not providing the programs in native languages (because of low human resource and low profitability), and the majority of teachers of non-Georgian language schools have poor knowledge of the state language. Respectively, teachers cannot participate in professional development programs, nor can register on certification tests. For example, from 54 teachers, registered for certification test in Akhalkalaki, only one foreign language teacher was ethnically non-Georgian, where the majority were the teachers from the Georgian language schools, or the Georgian language teachers from non-Georgian language schools. In Marneuli, only 10 teachers from total 64 teachers registered for certification tests, are non-ethnic Georgians. Majority of teachers in Marneuli that registered for certification tests, represent the Georgian language schools, or are the teachers of Georgian language in non-Georgian language schools. Similar situation can be found in all areas that are densely inhabited by national; (2) No vouchers are provided for the professional development of the teachers of Armenian and Azerbaijani as Native Languages. No standards were elaborated and approved for these teachers, according to which their professional development could have been handled (UNAG evaluation report, 2010).

In the study the special attention was given to the readiness of the teachers of social sciences to teach their subjects only in the state language. It was very important to research this area as according to the Law on General Education of Georgia, as of the academic year 2010-2011 social sciences are taught only in state language in minority schools. Interesting information was collected both from the teachers and school principals. 48 teachers out of 364 participants were teachers of the social sciences. According to the survey results, only 16 of 48 social science teachers speak Georgian (e.i. 33.3 % of the surveyed teachers). Moreover, when the teachers of the social science were asked whether they could to teach the discipline in the state language, only 8 of them (16.67 %) responded positively. Very similar information was obtained from the school principals.



Only 20 participants out of 155 (12.9 %) principals responded that teachers of social sciences would be able to teach social sciences both in the native and state languages. These findings demonstrate that at this stage it is quite unrealistic to expect the teachers of social sciences to teach their discipline only in the state language.

With regard to the non-Georgian language schools, new human resources related problems were also identified. This information is confirmed by the data of the Ministry of Education and Science, according to which 46.7% of all teachers in non-Georgian language schools are over 45 years. But the training of substitutes to these teachers in higher education institutions could not be accomplished because of following factors: a) general low public interest into the profession of the teacher, respectively resulting in low graduates of the program (in 2007-2008, only 134 students enrolled in education masters program countrywide. In 2008-2009 – 354 and in 2009-2010 – 642 students), b) The share of students belonging to national minorities in the education programs significantly decreased after the unified national exams, and actually no new resources are trained in the higher education institutions of Georgia for non-Georgian language schools (UNAG evaluation report, 2010). It is worth mentioning that none of the universities with education programs prepare the future teachers of the bilingual programs. This vacuum has two main explanations: First, the Ministry of Education and Science of Georgia has not developed and approved the standard of the bilingual teacher; Second, universities themselves are not willing to design and implement the education programs for the bilingual teachers.

Another important component of the issue of less qualified human resources is related to the lack of the relevant competence among the school principals. Out of all the principals of the target schools only 3 principals were informed about what kind of bilingual program was being implemented at their school. This means that 98.6 % of the school principals have no information about the bilingual programs in general, as well as in the context of their own school. At the same time 90 % of the principals indicated that they had participated in the trainings related to the bilingual education. This evidence once again suggests that despite certain professional development opportunities school principals have no readiness for the implementation of the bilingual programs.

The election of school principals conducted in 2007 can be one of the measures of qualification of non-Georgian school principals. The number of candidates nominated for school principal candidacy was insufficient. This insufficient number decreased dramatically after the different stages of examinations.. 79% of non-Georgian school candidates failed qualification exams, while another 19% were rejected after interview. The number of nominations for non-Georgian schools averaged 0.3 candidates per non-Georgian school. For instance, only two candidates were nominated in 55 non-Georgian public schools in Akhalkalaki district as well as only 2 candidates were nominated in 33 public schools of Ninotsminda district (Tabatadze, 2008). This statistical data proves the problems of qualification of non-Georgian school administrations.

(c) Multilingual education programs are not shared by the school community

One of the findings of the study reports that out of the 155 target schools none had the school mission and strategic development plan outlining the school vision and strategy of the bilingual education. Lack of the shared vision of the bilingual education programs was also revealed when principals were asked whether they were planning to launch the bilingual education programs and why. 45 % of the 155 school principals responded that they were not planning to start the implementation of such programs. Those school principals, who were implementing or were planning to implement bilingual education programs indicated that they had taken such a decision as it was required by the Ministry of Education and Science of Georgia. Along the request of the Ministry of Education, 5 % of the schools also indicated the parent request. 2 % of the schools also reported the school competition for more students and more vouchers as one of the reasons for implementing bilingual education programs (it should be mentioned that due to the changes in the school financing system introduction of the bilingual education programs is no more considered as the financial incentive). Survey results also showed that majority of the teachers do not participate in the planning and implementation of the bilingual programs. Only the teachers of the Georgian language and literature reported to participate in these processes. Subject teachers are not involved in the planning process and accordingly do not share the value of the bilingual education programs.



(d) Parental involvement in the planning and implementation of the bilingual education programs, as well as in school life is very low

Given study showed interesting results on the involvement of the parents and the community. As it was already mentioned, only 2 % of the school principals indicated that they introduced or were planning to introduce the bilingual education programs based on the parent request. The analysis of the bilingual programs also revealed that mainly the Georgian language and literature teachers and representatives of the educational resource centers participate in the selection and planning of the bilingual programs. It is also interesting to review the responses to the questions related to the parents involvement in school life. 100 % of the school principals and teachers indicated that parents participate in the school life. However, 95 % of the school principals and 82 % of the teachers could not answer the question about the specific programs, strategies and activities of parent involvement. These evidence explicitly suggests that parental involvement in the school life is very minimal. Moreover, even when parents are actively participating in the school life, they tend to be cautious about introducing bilingual programs. This can be explained by the fact that majority of these parents do not speak the Georgian language and therefore in bilingual programs they will not be able to help their children with the homework. Clearly, these parents could have benefited a lot if school had parent education and awareness-raising programs. Unfortunately, such kind of programs exist neither in the Georgian, nor in the non-Georgian schools.

Conclusion/Implications for Practice

The findings of this research may become the significant foundation for the implementation of the bilingual education reform in Georgia. These findings suggest that existing situation is quite challenging for the implementation of the bilingual programs. At the same time the results of the research advise the measures that have to be taken in order to maximize the positive impact of the bilingual education programs.

Given study revealed the problems that have to be solved at the national policy level. The ministry of education and science of Georgia demonstrates the improper understanding of the purpose and importance of bilingual education reform. Bilingual education is seen as part of teaching the state language. This is evidenced by the fact that the Ministry of Education made the bilingual education reform as part of one of its projects which is aimed teaching Georgian language. This approach is further strengthened by the statements of the Minister of Education and Science of Georgia. According to these statements, all non-Georgian schools will move to the bilingual education from 2011 and 30 % of the subjects will be taught in Georgian language. Exception will be non-Georgian schools in Tbilisi where 60 % of the subjects will be taught in Georgian and a year later – 90 % of the subjects (Interview with the Minister of Education and Science, 2010). Despite the fact that the importance of the bilingual education was recognized in the context of teaching the state language, the main purpose and idea of the bilingual education should not be ignored – to develop a balanced bilingualism in each child without any academic problems and to provide the opportunity to receive the education in the native language. Historically bilingual programs are associated with the decreased drop out rates and academic underachievement of the minority students receiving education in the state language (in the language in which their competence is limited). The current vision of the Ministry of Education of Georgia which implies teaching the state language through the bilingual programs will in the best-case scenario lead us to the results because of which the Western countries started to advocate such programs. Therefore it is crucial that the Ministry of Education defines the goal of the bilingual education in Georgia to be the development of the bilingualism along with the overall academic success of each student and plans and implements the corresponding bilingual education programs. The Ministry of Education and Science should also revise its attitudes towards the submersion programs. The Ministry of Education and Science of Georgia is actively popularizing and stimulating submersion (Georgian program submersion) programs.

Revision of the bilingual education policy requires certain legislative changes. First of all, the benchmarks should be determined for the non-Georgian schools – what are these schools expected to achieve in a certain period of time? Secondly, it is very important to develop and adopt such state documents as national curriculum of Azerbaijani and Armenian languages, which are in line with the Georgian educational system. Thirdly, changes have to be made in the allocation of the instructional hours so that they correspond the specific nature and characteristics of the bilingual education. Fourthly, amendment should be made to the maximum class-size in the bilingual programs. Fifthly, it is very important to create a professional standard of a



bilingual education and to plan and implement both pre-service and in-service professional development programs according to this document. Finally, it will be necessary to create incentive system for the teachers in order to ensure recruitment and retention of the qualified teaching cadre in such schools.

Over the recent years number of programs and initiatives were implemented to solve the problems related to the lack of the qualified teaching and administrative cadre in non-Georgian schools (United Nations Association of Georgia, 2010). Above-mentioned programs have two main limitations: (a) They are not sustainable; (b) They do not contribute to the development of the local capacity of the schools. Most of these programs are aimed at sending out the teachers to the minority regions. This type of program was launched in 1998. In 2005 this program was renewed in the form of “Missionary” teacher program. It was followed by the program “Teach Georgian as a Second language” in 2009. The participants of this program were the qualified teachers of Georgian language and literature who was placed in the non-Georgian schools in the minority regions. The new program “Georgian Language for Future Success” was launched in 2011. As part of this program graduates of the BA programs were sent out to teach in the minority schools. None of the above-mentioned programs are long-term, sustainable or aimed at strengthening the local capacity. At the same time none of these programs were implemented in the context of bilingual education. It is important that future programs are the part of the bilingual education policy and at the same time provide more long-term and sustainable support to the non-Georgian schools. The same approach has to be taken towards the strengthening the capacities of the local administrative staff and more sustainable and need-oriented programs have to be implemented.

One of the most important priorities is to ensure the active involvement of the parents and community in the school life. As the findings of this study non-Georgian schools have almost no practice of such involvement. Hence the professional development of the administrators and teachers in the area of parent and community involvement is very important. On the other hand, the non-Georgian schools can benefit a lot by implementing the parent education and awareness raising programs. Non-Georgian schools have got no sufficient financial and human resources for implementing such programs. However, very efficient programs can be implemented by the Ministry of Education and Science of Georgia in collaboration with the local and international organizations.

In conclusion, the Georgia education system and the minority integration policy have step by step reached the important point of launching a bilingual education reform. Expectations towards this reform are very high (Ombudsman Office, Meeting with Ethnic Minority Council, March 30, 2008). When expectations are high, chances of dissapointent are also very high. Dissapointment towards the billingual education reform may equal the disappointment to the policy of the integration of ethnic minorities. Therefore, it is crucial for all the parties involved to ensure the effectiveness of the bilingual education reform. The reform will be effective if state priority is given to the “strong” bilingual programs and appropriate policies and activities are implemented.

REFERENCES

- Assessment of Civic Integration of National Minorities (2010), United Nations Association of Georgia;
- Baker, C., 2006, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* Clevedon: Multilingual Matter;
- Baker, K.A. & de Kanter, A.A., 1983, *Bilingual Education*. Lexington, MA: Lexington, MA: Lexington Books;
- BENSON, C., 2004, Do we expect too much of bilingual teachers? Bilingual teaching in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7 (2&3), 204-221;
- Bekishvili, N. (2010) Unexpected Announcement of Dimitry Shashkin, *Journal Liberal, Tbilisi*, retrieved on May, 15, 2011 from the web-site <http://liberali.ge/node/1114>;
- Bilingual Educational Programs Regulations (2010), Ministry of Education and Science of Georgia;
- Bilingual Education Strategy and Action Plan 2009-2014, (2009) Ministry of Education and Science of Georgia;
- Bilingual Education-Handbook for Teachers, 2001, LVAVA, Latvia;



- Fillmore, L. & Snow, C., 2000, *What Elementary Teacher Need to Know About Language*. Washington: Center for Applied Linguistics;
- Grigule, L. (2010), Georgia Minority Education Reform: from Local Initiatives towards State Planned Minority Education Reform. *Bilingual Education*, Vol 2, pp 31-43;
- Hornberger, N. & Ricento, T. (1996) Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly* 30 (3), 401–428;
- Lindholm-Leary, K.J., 2005, *Review of Research and Best practices on Effective Features of Dual Language Education Programs*. http://www.lindholm-leary.com/resources/review_research.pdf;
- Montecel, M.R. & Cortez J.D., 2002, successful bilingual education programs: Development and the dissemination of criteria to identify promising and exemplary practices in bilingual education at the national level. *Bilingual Research Journal* 26 (1) , 1-10;
- National Curriculum of Georgia 2011-2016 (2010), National Curriculum and Assessment Centre, retrived on July 1, 2011 from the web-site <http://ncac.ge/index.php?m=854>;
- Perna, L. W. & Swail, W. S. (2000). A view of the landscape: Results of the national survey of outreach programs. In College Board, *Outreach program handbook 2001* (pp. xi–xxix). New York: The College Board
- Perna, L. W., & Titus, M. (2005). The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An examination of racial/ethnic group differences. *Journal of Higher Education*, 76 (5), 485-518
- SHAW, P., 2003, Leadership in the diverse school. In C. Baker Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matter;
- SKUTNABB-KANGAS, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah, NJ: Erlbaum;
- Statistical Data of the Ministry of Education and Science of Georgia (2010), Retrieved on June, 15, 2010 from the web-site: http://mes.gov.ge/index.php?module=text&link_id=141&lang=geo;
- Teachers Professional Development Programs (2010), Teachers Professional development Centre, retrieved on June, 2010 from the web-site: <http://www.tpd.c.ge/index.php?page=1-3-7&hl=ge>
- Teachers Professional Standard (2009), Teachers Professional Development Centre, retrieved on June 15 from the web-site: <http://www.tpd.c.ge/index.php?page=professional-standards&hl=ge>
- Teachers Subject Standards (2009) Teachers Professional Development Centre, retrieved on June 15 from the web-site: <http://www.tpd.c.ge/index.php?page=1-7-2&hl=ge>
- Tabatadze, S. (2008) Bilingual Educational Policy in Georgia. Journal “Solidaroba”, (23), pp 66-80
- Tabatadze, S. (2011) Bilingual Educational Policy in Georgia, Publishing house McGraw-Hill, Penn Plaza, 20th fl. New York, NY 10121, Book “Human Diversity in Education, Integrative Approach, pp 282-284;
- Tabatadze, S. (2010), : New Initiatives of Education Policy in the Context of Civil Integration, *Caucasus Institute for Peace, Democracy and Development, Tbilisi*
- Tabatadze, S. (2008), ‘Education Reform and Non-Georgian Language Schools’, *Caucasus Institute for Peace, Democracy and Development, Tbilisi*
- Tabatadze, S. (2010), Intercultural Education in Georgia, ‘*Culture Dialogue and Civil Consciousness*’, Caucasus Institute for Peace, Democracy and Development, Tbilisi, pp. 63-86
- Tabatadze, S. (2010), Bilingual Education programs in Georgia, What Public Schools Can Choose? *Journal Bilingual Education*, (1), pp 7-21;
- Varghese, M. M. (2004). Professional Development for Bilingual Teachers in the United States: A Site for Articulating and Contesting Professional Roles. *BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM*, Vol. 7, No. 2&3, pp. 222-238;



Khatuna Beridze

NGO Translation Development Center, Batumi, Georgia

Preconditions of Teaching GLL Students

ABSTRACT

Teaching of Georgian, as a State Language and introduction of the advanced Western methodologies of language teaching are viewed as two interrelated phenomena. One of the significant approaches of the Western European methods of the language teaching is the politics of language teaching, which is strictly based on the preliminary in-depth research outcomes;

The language teaching policy is elaborated as a result of the summed up data and their synthesis; The traditional Western approaches of language teaching incorporate the structural, the functional and interactional views of the language; Hence, the methodology is constructed and on the premises of each view (Richards, J.C. y T.S. Rodgers 1987, pp. 14-30).

Against this background, for the progressive teaching of Georgian as a state language it is of absolute urgency to develop critical analysis and modern style of criticism specifically for the Georgian, as well to focus literary norms of the modern Georgian.

The goal of the paper is to analyze the headstart conditions of policy formations for teaching Georgian as a second language. It addresses two urgent problems: critical analysis of language teaching and the role of translated fiction, as part of the national culture in the education of the GLL or bilingual students. Both are considered to be intertwined in the process of the policy formation for teaching GSL. Teaching of Georgian, as a second Language and introduction of the advanced Western methodologies of the second language teaching are viewed as two interrelated phenomena, however, the paper argues, that adoption of the Western experience should be based on the preliminary adaptation analysis. The paper highlights several recommendations for successful implementation of the policies of second language teaching.

The Preconditions of starting new educational programs for the GLL students' segment is classified into (a) dearth of the language/literature/translation criticism; (b) dearth of efficiency and Western experience in teaching the state language to the Georgian language learners whose first language is not Georgian.

The scholars of Georgian have yet to concentrate on the literary norms of the modern Georgia, with the view on one hand of the linguistic changes which Georgian suffered through the Russification regime, and on the other hand, the threats to the language as posed to the globalized world. The linguistic portrait of the Georgian world is the conceptual phenomenon coded with the national essence, that is to be communicated to the non-Georgian citizens of our homeland. The deficiency of criticism is reflected on the outcomes of the research project carried out by the Department of the National Assessment in 2009 which intended to pinpoint the problems of teaching Georgian. Regrettably, Adjara indexed the worst outcomes among the five most vulnerable regions in Georgia (Tsereteli, 2009 www.ganatileba.org). Therefore, it should not come as a surprise, that non-Georgian public schools in the regions which are densely populated with the ethnic minorities do not meet the standards established by the newly issued Law of National Education. Regrettably, unless purified, modern Georgian is contaminated enough to bring about miscommunication of the national concept. We have to gauge the channels which transfer contaminated Georgian through literature, translation, mass media, internet etc.

One of the significant approaches of the Western methods of the language teaching is the politics of language teaching, which is strictly based on the preliminary in-depth research and testing outcomes; Furthermore, analytical approaches to the politics of teaching needs technical analysis (e.g. matrix of assigned teaching hours) as well as critical analysis of the Western experience and development and institutionalization of the language criticism.



Teaching literature: adapted over original? National over translated?

The national program of the Georgian as a SL (see www.cciir.ge/upload/editor/.../qarTuli%2020srandarti-1-12%20klasi.do) approves adapted literature for the Georgian Language Learners (GLL) for the 2-9 grade students. The page 91 reads that “a 9th grade student comprehends an adapted text of fiction, which is quite logical, provided all the experience with the adapted literary texts in previous grades. However, the trajectories of the students competency and the student requirement on the very next 92nd page fall apart as the student requirement claims structural and linguistic analysis of a literary text. The same paragraph: ქ.ბ. IX. 8 articulates that a student is supposed to transparently demonstrate his/her skills in stylistic analysis. We have to question here the integrity of the training and the requirement in the National Educational Program (NEP) and to assert that no transparently demonstrated outcomes can logically be expected based on the training component.

Clearly, the affinity between the original and the adapted literary text is the story itself, while the improvised content is a simple with no authentic set of stylistic devices, with no auctorial story-telling, allegory, metaphors, hyperboles, personification etc. Hence, the next requirement to GLL student to be able to compose a fable is deemed an overstatement of the NEP which does not provide for the necessary knowledge criteria for intermediate level training.

The analogy of the National Educational Program deliberated by the National Educational Curriculum and Assessment Center for Georgian and non-Georgian students locates both ignoring fiction in translation. None of the draft programs outline succinctly whether a “literary text” stands as a Georgian literary text or it means a corpus of the translated fiction, as a part of the national corpus or as a part of the national culture. The Annual Yearly Progress in the end of the 12th grade enlists recommended writers, which entirely is composed of the national writers, hence the question: as far as the NEP will measure the student competency in literatures of various periods, does it mean that the literature also mean translated literature from worldwide or not? And why, in case the response is negative? The translated literature is seen to be given a marginalized milieu while it degrades its significant role as a donor of literary canons and genres: „Georgian romantic poetry is widely considered one of the earliest manifestations of Georgia’s modern opening to the West, an indirect consequence of her annexation by and absorption into the Russian Empire“ (Ram, Shatirishvili, 2004, p. 1). In 19th c. translation activity in Georgia invoked multiple literary achievements. Earlier, while still in Russia, Solomon Razmadze translated “Eugeny Onegin” and other verses by Pushkin, „ლხინი“, „დემონი“, „განღვიძება“, „ღიმპანური სიმღერა“ /“მელოდია“. Razmadze intertwines Georgian realias into these first unpretentious experiments, thus making a precedent of free translation. Alexander Chavchavadze translates various verses of Pushkin, Goethe, Aesop, Cornel, Walter, Lafontaine, Hugo, Odovskiy. Dimitri Kipiani started his career as a translator, ending in 1941 with the translation of “Romeo and Juliet”. The versatility of the authors, texts and cultures ushered doors for Georgian romanticism. Recited by his teacher, Farys in Russian translation was one of Baratashvili’s inspirations. Later, he was compared to Byron by the outstanding British scholar: „...the outstanding figure is the young and tragic bard Nikoloz Baratashvili, who met his death in 1845 at the age of 28. No one who has had the privilege of seeing the young Georgian actor Gegechkori in the title-role of the drama Baratashvili on the Tbilisi stage is likely to forget the appeal of this tortured, truly Byronic genius“ (Lang, 1966: 23).

Baratashvili’s “Merani” invites the best of the Russian writers to contest for the best translation of this truly humanistic masterpiece of romanticism, Pasternak, Akhmadulina, Euteshenko, Voznyesensky, Antokolsky, Lozinsky, and currently, Maksim Amelin’s glorious translation indicates the eternal attraction with the poem. However, none of the translators remained unconscious of the magnetism the poem produced, thus reflecting it in their own works, e.g. in Tsvetaeva’s untitled verse: “Пожирающий огонь — мой конь”, Bal’mont’s “Челн томления”, Pasternak’s “Дорога”. Apparently, two phenomena emerge simultaneously: (1) intercultural translation or interpretation of verbal signs in the same language with other signs and (2) intercultural translation.

The 19th c. was not only characterized with the romantic and realistic literary genres. The paradox of that epoch concludes in the incoherence of the prosperous translation practices which enriched the genres of literature, with the deplorable inferiority of Georgian under the colonial regime.

The Russian-educated Georgian elite who also served in Russian military services transformed into culturally translated monolinguals, with Russian as the native language. Georgian language saw degradation un-



der the colonial oppression, what made foundation of the Bank of Nobility by Ilia Chavchavadze and Ivane Machabeli a matter of vital political expediency. It was hard to disregard Georgian language anymore and the end of the century witnessed gradual back translation of the Georgian elite. Literary translation contributed immensely to the development of the new literary traditions, classicism, romanticism, and canons in Georgia, canonization of the new Georgian language, enrichment with neologisms and occasional word-building. Translated literature is viewed as a part of national culture in the West, hence it is respected and integrated in the curricula of the student with English as the first or the second languages (ELL).

Teaching English to ELL Students in the USA

Since the USA has the richest experience of all the states in regards of the bilingualism and biculturalism, the experience it offers is seen valuable at the earlier stage of introduction NEP for the GLL students. The statistics of the US offers impressive figures with 6 million individuals with Spanish as the first language, 1.3 million of them only in the state of California among 1, 56 of English language learners (ELL).

The modern Western practice of the language teaching attests that teaching English is integrated with the teaching of culture, intertwining literatures (both national and translated), composition, world studies for the high school grade students. The students can enroll in the advance placement preparation groups or in general classes. The selection is made on the basis of the preliminary tests, taken prior to enrolment. This option makes both teaching and comprehension processes less strenuous for the ELL with differences of the language skills. The priorities set out in teaching English as the second language are deemed valuable for Georgia as well, as long as it emphasizes on the individual approach to students. The education of students whose dominant language is not English and/or are English language learners, is the responsibility of every school district/charter school in the Commonwealth. Title 22, Chapter 4, Section 4.26 of the Curriculum Regulations requires that the school district/charter school provide a program for every student who is limited English proficient (LEP) or an English language learner (ELL). The regulation states: "Every school district shall provide a program for each student whose dominant language is not English for the purpose of facilitating the student's achievement of English proficiency and the academic standards under § 4.12 (relating to academic standards). Programs under this section shall include appropriate bilingual-bicultural or English as a second language (ESL) instruction."

We use the experience of the high school at Urbana Champagne, Il, to demonstrate the integrity of approach to teaching ESL (English second language) and flexibility of adjustment programs to the ELL levels (<http://www.usd116.org/uhs/guidance/courses.html>)

- 2 semesters of Composition 9 (9th)
- 2 semesters of World Studies –English (10th)
- 2 semesters of American Studies –English (11th)
- 2 semesters of English (12th)

Chart of ELL Placement and Programs

(viz. <http://www.usd116.org/uhs/guidance/CourseGuide10-11.pdf>)

9	10	11	12
<p>*AP Prep Composition 9</p> <p>One year, two credits This course is designed to help students prepare for the demands and rigor of senior Advanced Placement Literature and Composition. The course is designed for highly motivated and exemplary freshmen who read significantly above grade level, and who have</p>	<p>*AP Prep World Studies</p> <p>One year, two credits This course is designed to help students prepare for the demands and rigor of senior Advanced Placement Literature and Composition. This course is designed for more mature and independent sophomores who read and write significantly</p>	<p>*AP Prep American Studies</p> <p>One year, two credits This course is designed to help students prepare for the demands and rigor of senior Advanced Placement Literature and Composition. It provides an advanced and rigorous approach that is taught in coordi-</p>	<p>*AP Literature & Composition</p> <p>One year, two credits This highly rigorous course is appropriate for seniors who read and write significantly above grade level. The text is Literature: An Introduction to Fiction, Poetry, and Drama by X.J. Kennedy, a text used in colleges. Longer works studied include King Lear, Love Medicine, Beloved, The Things They Carried, All the King's Men,</p>



<p>mastered five paragraph expository compositions. This is a writing intensive course that provides advanced instruction in persuasion and exposition while giving the students a foundation in conventions and research skills. The primary text is The Prentice Hall Reader.</p>	<p>above grade level. Students are expected to devote significant time outside of class to meet course requirements and expectations. The course will be taught in coordination with *AP Prep World Studies Social Studies. The primary text is World Literature by Holt, Rinehart, and Winston. Supplemental works include, Things Fall Apart, Almost a Woman, Night, and One Day in the Life of Ivan Denisovich. This is a writing intensive course that includes instruction in expository, persuasive, and literary analysis papers in addition to research projects.</p>	<p>nation with *AP Prep American Studies Social Studies. The primary text will be Elements of Literature: Literature of the United States with Literature from the Americans.</p>	<p>White Noise, and Four Plays by Ibsen. Reading and writing assignments are similar to those which can be expected in college English courses, including a required second semester research paper and oral presentation of that research. Taking this class can prepare the student to take the Advanced Placement Exam in May. Scoring well on that exam can result in up to 6 hours of college credit in Rhetoric or English.</p>
<p>Composition 9 One year, two credits This course is required of all 9th grade students not taking *AP Prep Composition 9. It is a writing intensive course that provides specific instruction in a variety of persuasive and expository modes while giving the students a foundation in conventions and research skills. Specific attention will be given to reading strategies and paragraph and essay structure.</p>	<p>World Studies One year, two credits This course is required for all sophomores not taking *AP Prep World Studies English. The course will be taught in coordination with World Studies Social Studies. This is a writing intensive course that will build on the skills developed in Composition 9. Specific instruction will be given in a variety of persuasive and expository modes, grammar, and research skills. The class will also utilize a variety of reading strategies to better understand some of the social issues of various cultures throughout the world.</p>	<p>American Studies One year, two credits This course is required of all juniors not taking *AP Prep American Studies English. The course will be taught in coordination with American Studies Social Studies. The primary text will be Elements of Literature: Literature of the United States with Literature from the Americans.</p>	<p>Literature & Composition One year, two credits This course provides a rigorous thematic approach to longer works through literary analysis. Primary texts include works such as Othello, Hamlet, The Metamorphosis, Unsettling America, Native Son, Their Eyes Were Watching God, Catch 22, Siddhartha, The Poisonwood Bible, and One Flew Over the Cuckoo's Nest. The focus of composition is impromptu, exposition, and persuasion incorporating critical secondary sources. British Literature One year, two credits This survey course will provide students with a background in British Literature from Old English through the twentieth century. Its assessment focus is on the development of student exposition and analysis and on preparing students for college level coursework. An array of larger works may be used in the course including Hamlet, Macbeth, Heart of</p>



		<p>Darkness, and Things Fall Apart. Writers' Workshop One year, two credits This course is based on the workshop model of study. It is specifically designed to provide concentrated and individualized instruction in written composition to prepare students for success in work or in continued academic study. In addition, the use of technology is integrated to enhance student skills for work or continued education. Assignments include the basics of narrative, expository, and persuasive writing. A secondary focus of the course is individual reading of fiction and nonfiction works of literature in order to encourage life long learning.</p>
--	--	--

In elementary and middle schools, it is quite common to have a wide variety of English language proficiencies in bilingual and ESL classes. In the high schools, ESL classes are usually organized by levels of instruction: beginning, intermediate, advanced, and transitional. The majority of high schools follow this model although variations exist. Regardless of class organization models, there is a recognition at all grade levels that second language acquisition is a process and that students progress through various acquisition stages at their own pace. Teachers of ESL select specific methods and use specialized instructional materials to meet their students' needs.

In conclusions, the practice of the US schools highlights that (1) the schools have the hourly schedule adjusted to the ELL students, (2) the classes are streamed in accordance to bilingual and ELL students, (3) both bilingual and ELL students study world literature in translation. This approach is based on the long-term success and proven outcomes of the methods.

Thereby, bicultural education comes as an integral part of teaching of Georgian to the GLL or bilingual students, while it involves national literature as well as the world literatures in translation, as part of the national culture.

REFERENCES

- LANG, 1966 – LANG, D. M., January 1966, "Landmarks in Georgian Literature" Inaugural Lecture, London, School of Oriental and African Studies.
- PEIRCE, C.S. 1992-94 *The Essential Peirce*, eds. N. Houser and C. Kloesel (Vol. 1) and the Peirce Edition Project (Vol. 2), Bloomington IN: Indiana University Press.
- RAM, H., 2004, Romantic Topography and the Dilemma of Empire: the Caucasus in the Dialogue of Georgian and Russian Poetry. Co-authored with Zaza Shatirishvili, *Russian Review*, Vol. 63: pp.1-25.
- SERNA, C., *Autores Bilingües / Bilingual Authors: Writing Within Dual Cultural And Linguistic Repertoires*, C. Education Vol. 130 No 1.
- WILLIS, D., 1997, *Second Language Acquisition*. University of Birmingham, Centre of English language Studies:44-45, 132-133, 147-148.

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
**Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges**



URLs:

<http://www.lingua.ge/kanoni.html>

<http://www.lingua.ge/normalizacia.html>

www.ganatileba.org

www.cciir.ge/upload/editor/.../qarTuli%20,%20srandarti-1-12%20klasi.do

<http://www.sde.ct.gov/sde/site/default.asp>

<http://www.usd116.org/uhs>

[http://www.portal.state.pa.us/portal/server.pt/community/english_as_a_second_language/7529;](http://www.portal.state.pa.us/portal/server.pt/community/english_as_a_second_language/7529)

<http://www.policyalmanac.org/education/archive/bilingual.pdf> - Patricia Osorio-O'Dea Bilingual Education: An Overview CRS Report for Congress Received through the CRS Web Bilingual Education: An Overview Updated June 7, 2001 Analyst in Social Legislation; Domestic Social Policy Division Congressional Research Service. The Library of Congress



Makvala Kharshiladze, Tamar Kerdzaia, Nana Berekashvili
Dimitri Uznadze Institute of psychology, Tbilisi, Georgia

State Language and Integration Problems

ABSTRACT

In the second language teaching and bilingual education, it is greatly important to determine the language learner's approach – whether it is instrumental or integration oriented. During second language study instrumental reasons generally prevail in learners, although those who prefer integration approach are more motivated and successful as well.

At present the motivation to study Georgian as state language is more instrumental in nature. Our research shows that in terms of everyday need Georgian and Russian (55.1 %) are by all means advantageous (74.2 %), followed by native languages; Both in terms of education and professional activities the most significant languages are Georgian (68.8 %) and Russian (40.7 %). The need for English language has increased and an interest in Turkish language has occurred. The learners consider the knowledge of English and other European languages more important than Georgian for the future.

During second language teaching the incorporation of the literature works and information on the history and culture of the people speaking the language to be studied is not enough. The second language learners should have the opportunity to see that their native culture is accepted and appreciated. It is especially important during the transitional age, when identity is formed and ethnical and civil awareness established.

I. When we speak of the second language teaching and bilingual education, it is greatly important to determine the language learner's approach – whether it is instrumental or integration oriented. In these terms social-educational models of second language learning by Lambert and Cleman are especially noteworthy.

Lambert (1979, 1981) thinks that the key factor of second language learning is motivation, which greatly influences the development of the identity of the individual. For instrumentally oriented individuals second language represents only a tool for achieving something. Integration oriented learner desires and intends to become part of the society; during second language study instrumental reasons generally prevail in learners, although those who prefer integration approach are more motivated and successful as well.

Cleman focuses on socio-cultural context. He outlines the significance of fear of losing own culture and language, assimilation during second language learning. The relation between the fear of assimilation and motivation of integration determines the motivation for second language learning and effectiveness of such learning.

II. How can an integration oriented motivation be developed? As any language teaching is connected with the culture of the country, which speaks the language, school teaching could be considered as phenomenon of poly-cultural education. During teaching process the focus should be made on the fact that the child is not only the subject of teaching, but the subject of inter-cultural relationships. The individual perception of the world by the pupil, his/her motives, socio-cultural development, emotions and moods, actual interests and demands are widened and diversified through study of the second language and acquaintance with different culture.

Teaching a language means teaching the culture of the people who speaks this language. It is necessary to develop the skill of comparison of “own” and “other” cultural heritage, become aware of what links the cultures and what is different and why. It forms the “cognitive basis” for second language learning. During second language teaching (in textbooks, methods and curriculum) the incorporation of the literature works and information on the history and culture of the people speaking the language to be studied is not enough. The second language learners should have the opportunity to see that the masterpieces in their native language are also known and valued, their native folklore and culture is accepted and appreciated. It is especially important during the transitional age, when identity is formed and ethnical and civil awareness established.



III. Second language is learnt either in relatively informal situation through imitation of implementation of specific communication acts, or through formal teaching in educational system. According to specialists, learning in informal situation is faster, deeper and achieved results are more stable over time than the knowledge of second language acquired at school through curriculum subject or special teaching situations.

With the support of Rustaveli Fund the project of “Georgian, as Second Language Curriculum for Elementary School Pupils, in Non-Teaching Conditions” was implemented in D. Uznadze Psychological Institute in 2008-2009. We became interested in studying the attitude of the representatives of the language minorities (language mood) towards state (Georgia) and other languages.

With the aim to research the language situation a questionnaire was developed, which comprised two main parts.

The first part consists of ten questions with the purpose to receive general information: which languages are preferred by respondents in everyday life; knowledge of which language is necessary in professional activity or education; in which language they have to communicate with the state agencies. In addition, we thought it important to identify the knowledge of which language is considered necessary by respondents in the future; learning which languages they wish for their children; which language they want to use in relationships with various nationalities in the community; if they consider the knowledge of state (Georgian) language by all citizens of Georgia mandatory.

For the purpose of identification of attitude not only towards different languages, but towards various people and cultures, we used projection method – respondent should imagine themselves in the center and align listed languages (Georgian, Russian, Armenian, Azeri, Turkish, Greek, English, French, German, Chinese) in concentric circles. The same should be repeated for different people and cultures.

Through questions in the second part we desired to determine the attitude of the respondent towards learning Georgian: whether school teaching is sufficient for mastering the language; to what extent the quality of textbooks is satisfactory along with teacher qualification and number of teaching hours; except for school, where it is possible to learn Georgian and which learning methods are preferred by the respondents (traditional methods, trainings, special programs, private teachers, etc.). We also tried to identify situation in terms of Georgian language knowledge. We asked the respondents to answer the following questions: how fluent they are in Georgian at present (know well; know insufficiently; know at elementary level; do not know at all); if family members know Georgian (all, some, one member, none); in their opinion, representatives of which generation know Georgian better (elderly, middle or young).

We selected target groups from teachers, parents and pupils in Tbilisi public schools (Armenian and Azeri), Akhalkalaki and Marneuli public schools. In addition, teachers of Georgian sector were questioned along with employees of state agencies in Marneuli (local administration, notary, hospital, kindergarten).

To sum up the total of 463 respondents were interviewed (163 teachers, 108 parents, 192 pupils).

The analysis of data shows the prominent significance and value of Georgian language to non-Georgian speaking population both in everyday life and professional activities or business relationships with state agencies in Tbilisi and regions compactly populated by ethnical minorities (Kvemo (Lower) Kartli, Javakheti), namely:

- In addition to Georgian Russian is being still used for inter-nationality relationships (the necessity of Russian is especially conspicuous in Akhalkalaki). Mother tongues are on the third place (in our case – Armenian and Azeri);
- English earns more and more solid positions. It is not an inter-nationality relationship language yet in everyday life or in state agencies (although such possibility was mentioned by respondents), but 13.5 % of the interviewed indicated the importance of English language knowledge for career;
- Georgian is the most important language for education and career (68.8 %). It is followed by Russian (40.7 %) and mother tongues. It should be mentioned that the necessity of English language knowledge has increased four times (13.4 %) and interest towards Turkish has activated, although at minimal level and only in parents (1 %);
- For the future the runner up to Georgian language is English and not Russian. On the question which language their children should study in the future one third of the pupils (30 %) named English and other European languages. We should mention with regret that the pupils consider the knowledge



of English (28.25) and other European languages more important than Georgian for their children (i.e. more distant future than their lifespan). However, it is a fact that only 27 % of respondents name Georgian language;

- Respondents are sure that citizens of Georgia should fluently master state language (in our case - Georgian) or at least know it at elementary level. According to the opinion of the respondents, young generation knows Georgian better than representatives of the middle and elderly generations. However, the readiness and desire to study Georgian is conspicuous in all categories of the respondents (50.7 % plans to study Georgian; 23.9 % wants to, but does not know how they will manage to study);

- As regards the issues of Georgian language teaching in non-Georgian speaking schools (Armenian and Azeri sectors), the situation is as follows:

- One third of the interviewed thinks that school teaching is sufficient for Georgian language study; however, 41 % of the pupils have opposite opinion and 43.1 % of parents are partially satisfied with school teaching (especially, teachers of Armenian schools);

- As regards textbooks, assessment of Georgian language teachers and number of hours for Georgian language study, the opinion of respondents is undoubtedly positive;

- It is prominent that the politics implemented by the state in the recent period has been effective and the interest towards learning Georgian language has increased. Respondents see the opportunities to study Georgian language outside schools through Georgian media, acquaintance with Georgian literature and relationships with friends or colleagues.

The research shows that at present the motivation to study Georgian as state language is more instrumental in nature (especially among the parents). State politics aim at the above too, although Georgian educational system and existing resources do not facilitate the children speaking minority languages with the opportunity of full development of their potential yet. It could result in decrease of instrumental motivation towards Georgian and shift of interest on other languages (i.e. English, German, Turkish, Greek and/or Chinese), the knowledge of which would offer more opportunities in employment and welfare of the non-Georgian speaking population. Such threat is fairly real and our interviews distinctly showed it. We think more attention should be paid to the development of integration oriented motivation (and not only among the representatives of language minorities).

The motif of integration into a culture or society occurs when a person is convinced that he/she is accepted into the society as he/she is with his/her language, appearance, history, traditions and values. The second language becomes the means not only to become acquainted with the people speaking the language and their culture, but the opportunity to share own experience and native culture. The curriculums of Georgian schools should more intensively reflect the role and share in the development of state of ethnical groups living in our country – integration is a bi-lateral process, after all.

REFERENCES

- Aptarashvili, I., 2010, Psychological Factors of Second Language Learning in School Environment, scientific-educational magazine “Bilingual Education”, #2, 2010, p. 2-11
- Gardner N., 2006, Review of Institutional Models with Focus on Bilingual Education, CIMERA conference material, Tbilisi, 2 March 2006, p. 132-150
- Gardner R.CCC., & Lambert W.E. 1972, Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass.: Newbery House
- Kharshiladze, M., Kerdzaia, T., Berekashvili, N., Uturgaidze, M., 2009, Linguistic Diversity and Language Problems in Georgia, coll. “Psychology” XXI, Tbilisi, 2009, p. 163-172



Zaal Kikvidze, Irine Chachanidze

Akaki Tsereteli State University, Kutaisi, Georgia

Modelling of Language Situations by Means of Manipulating with Terms and Notions

ABSTRACT

The paper analyzes the vast empirical data, including the features characteristic to the Soviet period discourse, contained in the works by numerous authors, dealing with the issue of the so called second native language; notwithstanding some minor exceptions, the said coinage seems bizarre to none of the Russophone authors. It is not only the political underpinning (apology of Russification), but a cognitive factor which, against their will, unveils the true essence of those statements. When writing about the so called *second native language*, Russophone authors try to present the notion, rendered by means of this 'term,' as an axiomatic entity, that is, they model the language situation by way of manipulating with terms and notions.

The paper highlights the fact that language situations may become a subject to modelling not only by way of certain legislative and administrative activities, but also by means of giving way to a discourse of appropriate content, irrespective of the fact how adequate its product is going to be with the existing reality.

In order to veil the assimilationist policy, conducted in the Soviet Union, Russian-language publications in the period of the Communist rule proposed the term второй родной язык 'the second native language,' referring to Russian for all non-Russians living in that state. It is noteworthy that, notwithstanding some minor exceptions, the said coinage seems bizarre to none of the Russian-language authors. The present paper discusses statements by some Russophone authors concerning the issue in point. What is salient here, is not only the political underpinning (apology of Russification), but a cognitive factor which, against their will, unmasks the true essence of those statements. When writing about the so called *second native language*, Russian-language authors try to present the notion, rendered by means of this *term*, as an axiomatic entity, that is, they model the language situation by way of manipulating with terms and notions.

In order to achieve the set goal, the best means is to refer to the said authors' quotes which are so unambiguous with their aspirations that sometimes even no comment is needed: "The notion 'second native language' was introduced in the party and political literature. Recently, it gained circulation in scholarly literature as well" (Agayev, 1968: 136). To tell the truth, we are not going to refer to this and some other authors' statements as scholarly relevant opinions. For us, they are the illustrative data in order to observe the process in question. The fact that they are not worth discussing in a scholarly way is clear based on the following passage: "The possibility of the use of the notion 'second native language' is unarguable. First of all, in such specific cases when a people, living in a foreign-language milieu, learn it so fluently that individuals of various categories of the population use it so widely as their national-native language. For instance, presently Megrelians and Laz [?! -- Z. K & I. C.] use Georgian" (ibid.: 137). The author is surprised that the notion appeared unacceptable for some scholars as far as "in it, they view the masked policy of transferring peoples to a language of another nation" (ibid.). It would be reasonable to echo A. Agayev with another quote: "Frequently, this process leads to the point Russian becomes a native language for a considerable part of a non-Russian people. As a result, as it is seen based on the 1959 census of the population of the USSR, more than 10 million representatives of the non-Russian population of the USSR recognized Russian their native language" (Desheriev & Protchenko, 1968: 122). This is what we wrote about the critical outcomes of such 'nativization': "Vods (a smaller ethnic group) inhabit Kingisepp District of Leningrad Oblast. Their native language used to



be Vodic; presently, their overwhelming majority speak Russian... The nation has not been included in the post-war censuses. The language disappeared and the nation did too. The same happened with Livs (Latvia), Oroks (Sakhalin), Iaghnobis, Talysh (Azerbaijan) and many others" (Kikvidze, 1990: 187).

M. Rilski says that "Kazakh poet Mukhtar Ayezov accurately named Russian 'the second native language' of all educated non-Russians of the Soviet Union" (Rilski, 1962: 102). However, there is different information: "When N. S. Khrushchov was ascending the stairs in Minsk State University, he turned back to the followers and declared: "The sooner we begin to speak Russian, the sooner we will build communism." Following that, T. Usumbaliev, the first secretary of the Communist Party of Kyrgyzstan, declared Russian the second native language for the Kyrgyz people" (Kikvidze, 1990: 187). It is noteworthy that, in that period, it was a step forward for the Kyrgyz as far as their language was given the status of 'the first' at least formally.

While writing about the so called 'second native language,' Russophone authors do their best to present the concept, designated by the 'term,' as granted, that is to somehow indoctrinate it (see, for instance, Beloded, 1969; Kostomarov, 1963, Desheriev et al., 1965; Baziyeu & Isayev, 1975; Khanazarov, 1973; Garšva, 1989). In order to illustrate the above said, we will discuss statements by some of the authors. "The second native language can be in the direct sense applied to a language which is spoken by individuals since their first years together with their mother tongue, which is observed in mixed families in which two (or more) languages are simultaneously spoken. Besides, the second native language can refer to a language of the population who lost or loses their 'first native language'" (Garšva, 1989: 31). The following comments are to be made here: (1) the author puts „первый родной язык“ (first native language) in the quotation marks while второй родной язык (second native language) is without them; (2) from a scholarly standpoint, K. Garšva's opinion is queer (otherwise, her statement, as either a political or propagandistic discourse, is quite definable): she takes второй родной язык, as a term, for granted; following that, she tries to find some definition to it or provide with an empirical foundation.

When V. Avrorin speaks about the difficulties, associated with the definition of the term *bilingualism*, he states that those, who do not consider it necessary to somehow strictly define the phenomenon in point, regard people's huge masses without discriminating them, more or less speaking two languages, refer to them as bilinguals, and, only after that, select such a definition for *bilingualism* as not let no single entity of that mass separated from it, thus maintaining its mass character, comprising millions. "This is what I mean when I speak about a reverse order of judgment: not from an essence toward a nomination, but from a nomination toward an essence. This is how it is done in the case of 'second native language'" (Avrorin, 1975: 142). It must be pointed out that Avrorin is one of the few exceptions among the Russophone scholars who try to analyse the problem in a scholarly way.

We should deal with the approach of another author: "Second native language means that the language of intra-ethnic relations, the language of the leading and the most developed nation, became a source of the spiritual development of all degraded and suppressed nationalities, and, in this sense, it became intimate and native for them. A language of intra-ethnic relations becomes a second native language for a given nation not because the whole nation has acquired it equally well as their native tongue but because the language of intra-ethnic relations, together with the national one, is necessary for its development in the multi-national socialist state" (Khanazarov 1963: 200). We will reply to this agitation passage with V. Avrorin's comment as far as it emphasizes not only the groundlessness of the approach, set forward in the above-presented quote, but also provides a noteworthy niche in terms of the vulture-specific nature of conceptual metaphors: "Again, there is a discrepancy. In the beginning it provides an axiom that Russian became the second native language for all non-Russian peoples in the Soviet Union, while it is known that very few non-Russians speak it like a native tongue. This is the intelligentsia and not all of them; such ones more rarely occur among workers and peasants. We might have found a way out if we went the paved way by means of ultimately widening the notion "second native language." This is how disclaimers of any kind of *strictness* in scholarship behave. They suffice the fact that the second one is the language of intra-ethnic relations, playing the significant role in and being greatly respected among the peoples of the Soviet Union, and refer to it as a native (second native) language. Hence, the metaphor occupies a place of a scientific term, being quite reasonable in the language of poetry and journalism, in any text, written in the elevated celebrative style, however, it is not compatible with the accurateness of the prosaic language of scholarship" (Avrorin, 1975: 143). It is noteworthy that what is acceptable at least as a metaphor, if not a term, "in the language of poetry and journalism, in any text, written



in the elevated celebrative style," is not at all compatible for the conceptual system of Georgian. To set aside political reasons, the cause should, of course, be sought in the fact that a conceptual metaphor like *mother tongue* does not occur in Russian. As a matter of fact, when speaking about mother tongue problems, E. Polivanov was obliged to behave in the following way: "It is not in vain that the scholarly tradition widely applies the term *Muttersprache* (and not *Vatersprache*)" (Polivanov, 1969: 89).

The literal Georgian translation of *второй родной язык* is *'meore mšobliuri ena' (second native language) paradigmatically yields in *'meore dedaena' (second mother tongue), while, in Georgian, **dedaena** 'mother tongue' refers to a principal, basic, national language. This pattern can in no way accord with the above-presented conceptual system. Georgian **dedaena** (mother tongue), both as a fact and as a conceptual metaphor, occurred in another interesting situation, acting as a positive factor.

Based on the above said, it can be inferred that language situations can be a subject to modelling both by way of realizing various legislative and/or administrative measures and by giving way to a discourse of appropriate content, notwithstanding the fact how realistic the received picture will be. Such things may happen in any period of time; to prove this, we will refer to M. Beridze's words: "The cultural contour, 'drawn' by the three Kartvelian languages, makes the model and unique Kartvelian unity far firmer and more solid, and any kind of politicization, a sham preventive 'fabrication' of the facts associated with these issues, is useless and unjustifiable" (Beridze, 2010: 1).

REFERENCES

- Agayev, A. G. 1968. Functions of language as an ethnic feature. *Language and Society*. Moscow: Nauka: 124-138. [in Russian]
- Avrorin, V. A. 1975. *Problems in the Study of the Functional Aspect of Language (On the issue of the object of sociolinguistics)*. Leningrad: Nauka. [in Russian]
- Baziyev, A. T. & Isayev, M. I. 1975. *Language and Nation*. Moscow: Nauka. [in Russian]
- Beloded, I. K. 1969. *Development of the Languages of the Socialist Nations of the USSR*. Kiev: Naukova dumka. [in Russian]
- Beridze, M. 2010. On the issue of the linguistic conceptualization of the Georgian ethno-social reality. *FOLIA CAUCASICA. Festschrift für Jost Gippertz zum 55. Geburtstag*. Frankfurt/M & Tbilisi: Logos: 1-34. [in Georgian]
- Garšva, K. K. 1989. Interpretation of some statistical data from the study of bilingualism and multilingualism (based on Lithuanian SSR). *Principles and Methods of Sociolinguistic Inquiries*. Moscow: Nauka: 28-35. [in Russian]
- Desheriev, Y. D., Kammari, M., Melikyan, M. 1965. Development and mutual enrichment of the languages of the peoples of the USSR. *Kommunist*, No 13: 55-66. [in Russian]
- Desheriev, Y. D. & Protchenko, I. F. 1968. *Development of the Languages of the Peoples of the USSR in the Contemporary Epoch*. Moscow: Nauka. [in Russian]
- Kikvidze, Z. 1990. From the ecology of language to the ecology of nation. *Gantiadi*, No 3: 186-188. [in Georgian]
- Kostomarov, V. G. 1963. *CPSU Programme on the Russian Language*. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian]
- Polivanov, E. D. 1968. Where are the reasons of language evolution? In Polivanov, E. D. *Papers in General Linguistics*. Moscow: Nauka: 75-89. [in Russian]
- Rilski, M. 1962. *About People for People*. Kiev: Padyanski pisatel. [in Ukrainian]
- Khanazarov, K. K. 1963. *Rapprochement of Nations and National Languages in the USSR*. Tashkent: Fan. [in Russian]



Sophie Mujiri

Ivane Javakhishvili

Tbilisi State University, Georgia

The problems of adjusting linguistic competences to the levels of the European Framework of Reference

ABSTRACT

The article is dedicated to the consideration of the united European Framework of Reference, concerning the learning, teaching and assessing language learning of the Framework that is the most important document and instrument of standardizing text-books (manuals) and examinations. A differentiated system of a six-stage scale and descriptors is described briefly part of the scholars consider it to be transparent and relevant, other think that it is imperfect. A wish of improving it is expressed in order that I should be possible to exactly adjust the linguistic competence of the examined person to one of the levels of the Framework of Reference. Another point that is criticized is that Framework of Reference does not present any special instructions for drawing up the examination test and does not envision all the factors, conditioning the complexity of the test. The difficulties, connected with the understanding of the oral speech are also accentuated in the article. On the basis of analyzing these problems it becomes possible to work out recommendations both for developing the skill of understanding the oral speech and drawing up the test to check up the competence of listening, adjusted to the standard of the Framework of Reference. Taking into consideration the following factors and difficulties is recommended: the homogeneous/heterogeneous character of the group of language learners, interference peculiarities, the level of phonetic-phonological and lexico-grammatical competence, the ability of recognizing the importance features of spontaneous authentic speech and tempo. We should not choose texts with polyvalent contents with complicated reference and local relativity and background noise for the persons who do not know the foreign language well. The accompanying assignments should be given before listening to the text, the style of listening of the audiotext should be mainly global or selective. It is preferable to include the visual channel for testing and choosing the roles of the addressee and the auditor for the listener. The assessment system of “the Institute of German as a Foreign Language” (the 2010-2011 version) is given as a specimen of the objective description and assessment of the competence of listening. According to this system it is necessary first to characterize the text of the test (its authentic character, the type of discourse, its subtype, volume, how difficult its vocabulary and grammar is, the tempo of speech, how distinct the articulation is, the accent, etc.) and adjust it to the respective level of the Framework of Reference (to make it more exact B2+, B1+, A2+ levels are added to the competence scale of understanding of what has been heard), and then to assess the competence of the listener numerically (according how correctly he/she will do the assignments, accompanying the text he/she has listened to). The above-mentioned system is objective and transparent. It can be successfully introduced into the educational sphere of Georgia to learn, teach and assess audition in a foreign language.

Common European Framework of reference of the languages learning, teaching and assessment was created in 2001 according to the European Council instruction. It serves pursuing language policy and implementation of political activities in Europe: “In multicultural Europe hereditary diversity of languages must become the ground of mutual understanding and close cooperation of Europeans.”(...) “The knowledge of modern languages will ease communication and interaction between the Europeans, will make it possible to increase their mobility in Europe and will facilitate the respect of identities, maintenance of the cultural heredity and development” (GI, 2001, P. 15).

Common European Framework of reference of the languages learning, teaching and assessment (hereafter briefly: the framework of reference) is used as the basis for formation of educational standard, reformation



of foreign language learning, development of curriculum etc.¹ It represents an important instrument on an international scale for unification and certification of the exams. That is why the framework of reference obtained striking resonance and recognition since its publication. Twenty-three specialists in didactics (from Germany and Austria) of German, as a foreign language, according to their research field, have given the highest assessment to the **framework of reference as “the most important document of the language policy”** in the area of common European education (Raupach, 2003, P. 156). With the aim of further specification and development of the framework of reference, many empirical researches have taken place, base documents have been drawn up, the foreign languages portfolio (ESP) of which we should name, projects: “ALTE” and “DIALANG”, German-speaking Swiss cantons project “IEF” etc. (GI, 2001, P. 218, 232, Appendix: B, C, Europarat: *European Language Portfolio*)

Unlike early normative documents, the framework of reference embraces all those newly determined parameters thronged in the uniform system that is necessary for language learning, teaching and assessment. The most major concepts of recommendation frameworks are: a) The change of paradigm in the field of the foreign language lesson, its aims and content and b) Differentiated system² of six-level scale, which describes the levels of communicative activities and language competencies.

This system contains the knowledge and skills, by which the language learners **must be able to** implement language activities in social, professional and private field. The phased system of levels has vertical and horizontal dimensions. The vertical dimension represents the language competence level (A – elementary usage of the language, B – independent usage of the language, C – competent usage of the language) and content of the levels that are illustrated by a global scale. The global scale represents one of the most important scales of the framework of reference, on which all the rest of the scales are oriented on the global scale. The competence level of a language learner with defined descriptors for each level is characterized not in negative, by listing deficits of their knowledge, but in a positive way: what skills they own, to be able to gain their competence level. Feasibility and adequacy (validity) of the suggested descriptors are empirically researched in the Swiss project by B. Nort, G. Schneider and other scientists and are based on the experience of teachers working in different education sectors, who regard these descriptors as transparent, feasible and relevant. Each descriptor is examined by hundreds of experiments in three languages (English, German, French), as for the scales, they are composed based on the statistical data (see Schneider, 2000; GI, 2001, Chapter III, Appendix A, B regarding Swiss project). Despite this, the description of the levels descriptors is suggested in the form of recommendation that “must incite us to thinking, discussing and further improvement of descriptors, on the ground of an objective description of the gained experience and facts in this field (GI, 2001, Chapter III; Quetz, 2001, 559). The authors of the framework of reference offer the users critical assessment of the scaling system and descriptors that really represent a topical issue up to date. Such famous specialists as: K.R. Bausch, H. Christ, F.G König and H. I. Krumm primarily initiated **criticism of the framework of reference** in the field of the language test. Test authors, who must utilize the framework of reference descriptors, remark that the recommendation framework does not provide clear instructions for composing an examination test (Rausch, 2003, P.145-155; Quetz, 2003, P.553-563). It does not take into account the control of all those factors that condition the complexity of a test task. Some critics remark that the framework of reference is too normative, “McDonaldized”. It does not offer us the advice, related to the education aims and lesson methods. Above all, in the framework of reference such important skills scales, as: translation, intercultural skills, non-verbal communication, strategy of studies etc. are not given. The reason for criticizing the six-level scale and descriptors is due to the fact, that it is not always possible to correspond to the given language competencies precisely to any levels of the framework of reference within the framework of general language competence and competence profiles. The framework of reference user “during the language competence level” or “by the time of describing a special problematic sphere, needs the formulation of a more precise subcategory, until it is contained by the classification of the framework of reference”. Though, the scales descriptors are necessary

¹ The teachers’ poll, which took place in 2007 by the European Council, certifies that they regard the framework of reference necessary and helpful: 90% - for curriculum; 87% - for assessment of the teaching level/compiling of the tests; 78% - for the qualification of teachers (TestDaF Institut, 2010).

² We can view the six-level-scale elements in the curriculum "Threshold Level" (<http://www.linguee.de/englisch-deutsch/uebersetzung/threshold+level.html>) created by the European Council in the 70’s.



for planning the process of assessment and studies, but “they remind us of old behaviouristic explanations and they implement the function of that stick, over which a trained poodle must jump.” If the poodle manages it, then the goal of studying has been reached (see the criticism of levels and descriptors (Quetz, 2001, P. 561). Several critical remarks have been stated concerning the “superficial description” of the concept. First of all, it is related with the phrase: “Can... understand”. “Competence descriptions determine learning aims, checking of which is possible, but checking of “understanding of the listening” process is impossible and it is not discussed in the framework of reference. Neither the concept “understand” is explained within the framework of reference, nor – the concept of “understanding” and how the process of understanding is in progress despite the fact that the psycholinguistic concept of “understanding” is rather relevant for didactics, especially for C1 and C2 levels. “Gaining multilingual competence” is postulated in the introductory part of the framework of reference, but the competence of the “understanding of listened to material” is related neither with the knowledge of any other languages, nor with the cognition of internationalisms. In many cases, it is impossible to correspond the listening competence to the levels of the framework of reference. The taxonomic system of the framework of reference still needs perfection (Christ, 2003, P. 57-66; Raupach, 2003, P.156-163; Tranter, 2003, P. 3-6).

As it is known, the scales of separate activities and parameters of the language competence are given on the horizontal dimension of the European framework of reference. The description of the **qualification of listening and understanding of oral speech** and its different activities, aims and examples are rather important for a language learner. Without the perception-understanding of the oral speech and phonetic-phonological competence that is related to it, they will not be able to deal with the communication of the elementary level within the world of foreign languages. According to H. I. Krumm, “the receptive perception of the language represents the major precondition of language learning” (Krumm, 2001, P. 1086). In scientific literature it is remarked that “listening” plays the key role in everyday usage of a language – 42%. It is followed by speech – 32%, reading – 15% and writing - 11%. The fact that “the receptive perception and understanding skills of the oral speech represent a precondition of successful participation in communication”, should be taken into account at the lesson of a foreign language, as “perception represents the ground for production”(Neuner/Hunfeld, 1993, P.37; Keltz, 1992: 23). That is why, first of all we must take care of the formation of listening skills at the lesson of a foreign language, by means of using audio and computer engineering and the latest methodology – didactics. “Foreign language learning should take place in the classroom”. On the other hand, we should take into account **difficulties related with understanding oral speech**, on the analysis basis of which it will be possible, on the one hand, to take into account the aims and abilities of language learners, proper selection of the teaching material and its usage during the teaching and learning process, on the other hand – compiling an examination test and its assessment according to the framework of reference standard. Though, in the scientific literature it is remarked that in frequent cases it is impossible to correspond the listening competence with the levels of the framework of reference, but at the same time, it is necessary to find an optimal resolution of these problems. Thus, the following factors and difficulties should be taken into account during the process of learning, teaching and assessment of the competence of listening:

1. It is impossible to carry out direct observation of a candidate’s perception-understanding. This fact fundamentally differentiates listening from speech and writing skills, on which observation is possible. During testing of the listening skills, our observation on a candidate consists in controlling his reaction only, for example, if he will circle the correct answer³ from several alternatives given in the accompanying task of the listened text, or not.

2. Different learners of the language may understand the listened text in different ways. Understanding of the listened texts is active and subjective process, which depends on numerous interindividual and personal factors, such as: the distance between the native land and foreign country, and background knowledge of the culture of these countries, motivation for studying the foreign language, metacognitive knowledge of the text types and superstructures, understanding competence of the in mother tongue, general language and strategic competencies of the foreign language, ability to memorize etc. (See the list of these problems: Zolmecke, 1993, P. 34-38; Eggers, 1996 P. 21). In the scientific literature, it is remarked that 65% of language learners have a poor ability for understanding and memorizing during the process of listening and mental processing of the foreign language speech, rather than of the mother tongue. The higher lexical and grammatical competence a foreign language learner has the more ability to memorize he has during the process of content-based



text processing and vice versa, restricted vocabulary represents the main reason of inadequate understanding of the heard text. If a foreign language learner does not have a well-developed perceptual ability for perception-understanding of the sound flow even identification of words will be quite difficult for him during listening (Grotjahn, 1998). The Foreign language learner, on the basis of different pragmatic goals, may want global, selective understanding of the oral speech or to put emphasis on its detailed information. Each goal of listening determines a specific style of listening, the type of understanding of the listened text and quality (Zolmecke, 1993, P. 4-26; Grotjan, 1998, P. 35-83).

3. Unlike the process of reading, the listening process occurs in a “factual” limited time and that is why the auditory impression is much more rapid and momentary. Very slow or fast authentic pace of the background noise, accompanying the audiotext, presents special difficulties for a foreign language learner during the process of listening. If a listener could not understand a certain part well, it will be difficult for him to understand the following part of the text adequately. The specificities of the audio channel specify limited possibilities of memorizing the listened to text. Memorized information represents the basis of understanding the following part of the text. If we take into consideration the fact that listening to the text is accompanied by the tasks, memorizing of which is necessary for listening to the text for a certain purpose and the implementation of these tasks, it becomes evident that this may congest the cognitive memory of a candidate a lot. If the tasks are given after listening to the text, in this case we do not check the listening skill, but – the ability to memorize (Buck, 2001).

4. Specific peculiarities of oral, everyday speech considerably complicate the adequate understanding of the listened to text by language learners. Oral, everyday speech is characterized with spontaneity. The following is distinguished according to the increase of the spontaneity degree: unspontaneous everyday speech, prepared everyday speech and spontaneous everyday speech.³ Everyday speech is characterized by parataxis, ellipses, revisions, zehitational pauses, non-final position of the verb after subordinative conjunctions (weil, obwohl), particles, dialectic expressions, vulgarisms, coarticulation, reduction etc. (Glaboniat, 1998, P. 86). The more spontaneous the speech, the more distinguished it is by these features. This fact should be taken into account as the factor of potential difficulty while selecting authentic audiotexts.

5. A foreign language learner, on the basis of different pragmatic goals, may want global, selective understanding of oral speech or to put emphasis on its detailed information. Each goal of listening determines a specific style of listening, the type of understanding of the listened to text and quality (Zolmecke, 1993, P. 4-26).

6. Two basic forms of the information processing are distinguished during the process of listening in the scientific literature: “from the top down” and “from the bottom up” that are in close interconnection with each other; Which form is more dominant during the process of listening - is a matter of dispute. According to the empiric researches, “from the top down” process is dominant among the listeners, who do not speak a foreign language well, during this process the global understanding of the listened to text, making logical conclusions and hence the compensation of the “bottom up” process is easy for them. The second part of the scholars remark that during the process of processing “bottom up” of the listened to information, cognition of the words occur more rapidly and correctly. In the heterogenic group this phenomenon should also be taken into consideration during the compilation of the text (Grotjan, 2005, P. 117-118; Wolff, 2003, P. 11-16).

7. The level of a candidate’s phonetic competence affects the understanding of the oral text. Unlike the written text, which represents the system composed from discrete units (letters, words etc.), the oral text is a realized acoustic signal within the limited time, sound flow, in which word boundaries are not often marked out well. The listener has to discern separate words, break up the foreign audiotext into words and sentences by means of short or long pauses that also complicates the perception-understanding process of the listened. Understanding of what has been listened to is more difficult when there are many phonetic phenomena in the oral text, those are: coarticulation, regressive and progressive assimilation, reduction, tendencies of a vowel reduction, etc. (Goh, 2000, P. 56-79).

³ texts for listening belong to the category of unspontaneous everyday speech that is formulated in writing and then read word by word or orally stated (for example transcription of the texts). Lecture, as well as political comment on the radio or television is the example of prepared everyday speech. We can hear spontaneous everyday speech in the street, restaurant, within the circle of friends etc.



8. The role of a candidate, as of a listener, should be taken into account during the text compilation and assessment. A candidate can perform the following roles during the listening process: a) The conversation participant, who can listen and talk; b) addressee, whom the speaker directly addresses, but the addressee does not have enough ability to respond (for example, a listener at the traditional lecture); c) An auditor, who cannot respond at all and he is not even expected to answer (for example, the listener of the radio broadcast). This process is also known as “listening during one-sided communication”; d) The co-listener is not an addressee, he is a casual listener, who is not expected to respond. A candidate will appear before cognitive requirements of different levels according to the role, which he performs. For example, if he plays an active role of the conversation participant, he can recheck the meaning of the heard words by the reaction of other participants of the conversation. But at the same time, during the process of speaking, he must think of his own speech. This hampers him to understand the speech of an interlocutor. The role of the co-listener is problematic with regard to testing, as during listening to the conversation of the strangers, the co-listener does not have the knowledge of the situation and consituation, that may make it impossible to understand the conversation (Grotjan, 2000, P. 120; Brown, 1995, P.59; Paschke, 2001, P.151-165).

9. The specificities of the audiotext and the character of instructions of the tasks condition the difficulty of the tasks, accompanied by the listened text. For example, we should not select “polyvalent by content” “conceptually difficult” texts (Grotjan, 2000, P. 47) in order to check the listening skills. Other characteristic features of cognitive-conceptual difficulty of texts for listening are mentioned in the scientific literature and it is remarked that the texts are comparatively easy to understand for a candidate if:

- There is a small amount of the referents (individuals, objectives) given in these texts;
- The referents are clearly separated from each other;
- Local directions are less complex;
- The sequence of factual narration corresponds to the sequence of the events;
- It is not necessary to understand the listened as a result of complicated logical conclusions;
- The content of the text is coherent and clearly formulated (Brown, 1995).

Due to the above-mentioned difficulties the learners of foreign languages develop specific fear of understanding the speech in a foreign language which blocks the process of understanding.

Proceeding from the above said, a number of conclusions can be made to develop the skills of listening and draw up such tests in which the origin of the group of learners will be considered (from the point of view interference peculiarities), its homogeneous and heterogeneous character, the general language competence, lexico-grammatical and phonetic-phonological (in the first place, on the level of perception perceiving the sounds and words discriminating and indentifying them, developing the skill of recognizing and perceiving such phonetical phenomena as the stress melody, assimilation, reduction, etc., to be able to segment the oral text in a foreign language); also the skill of recognizing everyday authentic oral speech, its tempo and other important peculiarities. For the listeners who do not know the foreign language well we should choose a less spontaneous audiotext. Its less difficult accompanying assignments should be given beforehand. In the text that will be given for listening the elements of everyday speech must be presented with less frequency. We should not select, “conceptually difficult” texts, the style of listening must be mainly global and selective, with little background noise. As for the roles of the listeners for testing the role of an addressee or especially that of an auditor are preferable.

In a real communication situation the listener uses both the acoustic and visual channels. Therefore, proceeding from the situation (the place of communication, the people, taking part in the communication, their gestures and mimicry) he/she can understand the intention of the speaker better, and accordingly, perceive and remember, the received information better. If there is no visual component, it is considerably more difficult for the foreign language learner to understand what he hears. It is true, “that, the General European Framework of Reference pays attention to the relevance of the development of the audiovisual reception (with regard to films and television), in the tests, checking the understanding of what was listened to, the visual component remains beyond attention. Evidently, including the video material into the test is hampered due to technical organizational reasons, though, of course, including the visual component into the test, e.g. commercials, a segment of a film, etc. would make the test more objective (Ginther, 2002, P. 165-167). Part of the scholars think it expedient to use a dictation to check the skill of understanding of what one has listened to, and its integration into such assignments as the transfer of information, multiple choice, circling correct/wrong



answers, etc. (Buck, 2001, P. 73).

The question how many times a candidate should listen to the text has different answers in scholarly literature. We usually listen to the texts once in the process of real communication, but listening to the text once is not enough for the foreign language learner, especially at the initial stage of learning the language, for it is easier to understand speech in a real situation than to understand, the video tape. Therefore, the majority of scholars, think that a candidate should listen to the text twice while taking a test in “listening”; first globally, and a second time after, he/she has read the accompanying assignments, selectively or in detail (Bolton, 1996, P. 47). The workers of “the Institute of the Test of German as a foreign language” (later TestDaF) characterize the text of the test beforehand to make the description and assessment of the listening competence, objective. (according to its authentic character, the type of discourse, the subtype, volume, the lexico-grammatical complexity, the speech tempo, the distinctness of articulation and accent). They adjust the text, characterized in this way to some level of the reference framework. But adjusting both of the text of the test and the listening competence of the candidate to the levels of the reference framework cannot always be managed. On the one hand, it is impossible to observe the process of understanding the text that is being listened to, on the other, the concepts, given in the reference framework and describers (e.g. “the well-known themes,” “the text difficult by its content and language”, “distinctly articulated”, “to understand much by a slight effort”, “having difficulties”, “phonetical distinctness”, “a distinct character of oral expressions, etc.) do not properly describe the candidates competence or the text to be listened to.

While testing the candidate is offered to listen to three texts of increasing complexity. Before listening to them he/she must read the assignments, accompanying each text (all the three texts have 25 assignments.) the candidate listens to the first and second text only once. (answers the questions, put to the text, defines the correct and wrong variants). The candidate listens to the third text, which is more difficult twice. While listening for the first time or after listening, he/she answers the questions to the text briefly. Having listened to the text a second time he/she transfers the points of the assignments he/she has done to a special form.

While assessing the candidates performance, first the number of correct answers is counted, then with the assistance of the complex statistic method adjust the “listening skill of the candidate to one of the three levels of TestDaF. According to the 2004 version (TesDaF Institute 2004; Der TestDaF- Beschreibung der Niveaustufen) these levels are as follows:

1. (The candidate can understand oral texts, connected with the sphere of his/her everyday studies, both their meaning and their important details; the candidate can understand the text of interdiscipline scientific themes).
2. (The candidate can understand oral texts, connected with the sphere of his/her everyday studies, and also with interdiscipline scientific themes whose structure is oriented to the universal language.
3. (The candidate) can understand both the whole idea and the meaning of separate parts of the oral text, connected with the sphere of everyday studies and also with interdiscipline scientific themes, structured semantically and according to contents (Grotjan, 2005, P. 135-136).

Test DaF levels envision the hierarchy the type of texts, connected with the sphere of everyday studies, according to increasing complexity; 2. The texts of interdiscipline themes whose structure is oriented to the universal language and 3. the texts of interdiscipline scientific themes, having linguistic and complex content structure. Apart from that the levels differ from one another by the aim of listening as well.

The assessment of candidates according to the TesDaF levels is based on rather complicated closely connected processes. At the beginning the construct that does not submit to observations is given. It can be defined as the ability of understanding of what has been listened to in the academic context. This construct is characterized numerically, according to the quality of the text assignments, done by the candidate (this is already possible to observe). Finally, it becomes necessary to coordinate the numerical assessment of “the understanding of “what has been listened to” with scaled component according to its complexity. Thus, the objective assessment is related to both the numerical assessment of the ability of listening and the so called (candidate) “can” with the expression and its dimensions that have no connection with the test.

The assessment of “the understanding of what has been listened to” with the help of levels, compared with the numerical assessment of the ability of listening, is superior because real (veistandech) information about the quality of the test is given to the people who have conducted it. The question whether the assessment of the test is objective or not after discussing these complicated process still expects its answer from the re-



sults of future investigations.

Depending on the data of 2010 the Test Institute of German as a foreign language considers it expedient to add levels in the scales of the reference framework. The scale of understanding of what has been listened to consists of four vertical dimensions:

1. Understanding of what has been listened to in general;
2. To understand the speech of native speakers;
3. To understand the conversation when being a listener or a spectator;
4. To understand radio and video programs (GI, 2001, P. 71-73) the A 2+, B1+, B2+ levels are added

to the levels of competence of the horizontal dimensions, corresponding to these vertical dimensions (<<http://www.testdaf.de>>):

	Understanding the heard texts in general (The reference framework, P. 71)	To understand, the speech of a native speaker (The reference framework, P. 72)	Understanding the foreign speech, while being a listener, spectator (The reference framework, P. 72)	Understanding radio, video programs (The reference framework, P. 73)
A2+, can understand distinct slow speech to satisfy concrete demands			
B1+	In case he/she hears distinctly articulated speech with a familiar accent, he/she can understand business information that is easy to understand and that is connected with everyday or professional topics. Herewith he/she can perceive their separate information.		He/she can understand a report on his/her specialty if it is not delivered in a complicated form, and its theme is familiar.	He/she can understand the audi-recordings and radio broadcasts and the larger part of informational programs if the announcer speaks distinctly in a standard language.
B2+	He/she can understand the standard language during direct contacts or heard on the radio or television, if the conversation is about the topic he/she knows, concerning personal, social professional life or the sphere of education. The understanding is hampered by the use of idioms and the improper structures of discourse.	He/she can join the heated conversation of native speakers.		He/she can understand the standard, language from audio recordings the topics that are usual, in everyday life in professional life or in the sphere of educational. He/she can understand the ideas and positions of speakers.

Proceeding from the above-mentioned it can be said that the problems of understanding of what has been listened to are not fully revealed yet. Though the existing information can be used for the purposeful training to understand what is listened to at the lesson of a foreign language.

The reference framework is oriented to the study of several foreign languages. The learners should master these languages. The learners should master these languages on different competence levels. If the learned foreign language was considered to be a hampering factor in the process of mastering a new foreign language before, now on the contrary “teachers must use the language, learned before as the basis for a transfer”. Accordingly educational institutions should broaden the spectrum of the foreign languages to be learned and pay more attention to the description, learning and assessment of separate profiles of the language competence.



REFERENCES

- BAUSCH, K.-R., / CHRIST, H., / KÖNIGS, F. G., / KRUMM, H.- J. (Hrsg.): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 29-35.
- BOLTON, S., 1996, Probleme der Leistungsmessung: Lernfortschritt-tests in der Grundstufe. Berlin: Langenscheidt.
- BROWN, G., 1995, Dimensions of Difficulty in Listening Comprehension. In: Mendelsohn, D. J. / Rubin, J. (eds.). A Guide for the Teaching of Second Language Listening. San Diego, CA: Dominie Press, 59-73.
- BUCK, G., 2001, Assessing Listening. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUGATE, M., SKEHAN, P., SWAIN M. (eds). 2001, Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching and assessment. London: tearson.
- CHRIST, H., 2003, Was leistet der "Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen"? In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Frank G. Königs / Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 57-66.
- Europäisches Sprachportfolio <http://www.coe.int/t/dg4/linguistik/Portfolio_EN.asp>
- GINTHER, A., 2002, Context and Content Visuals and Performance on Listening Comprehension Stimuli. In: Language Testing 19 (2), 133-167.
- GLABONIAT, M., 1998, Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch. Innsbruck & Wien: Studien-Verlag.
- Goethe-Institut (Hrsg.) 2001, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. (Übersetzung: Jürgen Quetz u. a.) München: Langenscheidt, 2001; <<http://www.goethe.de/referenzrahmen>>.
- GOH, C., C., M., 2000, A Cognitive Perspective on Language Learners' Listening Comprehension Problems. In: System 28 (1), 55-75.
- GROTJAHN, R., 1998, Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 9 (1), 35-83.
- GROTJAHN, R., 2000, Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben. In: Bolton, S. (Hrsg.): TestDaF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar. München: Gilde-Verlag, 7-56.
- Hirschfeld, U. 2001, Vermittlung der Phonetik. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Hrsg. von Helbig, G., Gotze, L. u. a. New York. 872-879.
- NEUNER, G., HUNFELD, H. 1993, Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Langenscheidt. München.
- PASCHKE, P. 2001, Zum Problem der Authentizität in L2-Hörverstehenstests. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. 30, 150-166.
- QUETZ, J., 2001, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. In Info DaF 28/6, Jugicium Verlag, 553-563.
- RAUPACH. M., 2003, Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: ist da mehr drin als man denkt? In: Karl-Richard Bausch u.a. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 156-163.
- SCHNEIDER, G., NORTH, B., 2000, Fremdsprachen können - was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur; Zürich: Rüegger.



TestDaf. Workshop: Zuordnung von Testaufgaben und Leistungen zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Fulda.

Threshold Level, (<http://www.linguee.de/englisch-deutsch/uebersetzung/threshold+level.html>)

TRANTER, G., 2003, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen - Warum? Wie? Was? In: Klett VHS- Tipps, 10/03, Nr. 36, 3-6

WOLFF, D., 2003, Hören und Lesen als Interaktion: zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 64/65, 11-16.

ZOLMECKE, G., 1993, Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.



Ugur Demiray

Prof. Dr., Faculty of Communication
Anadolu University, Eskisehir, Turkey

Ilknur ISTIFCI

Assist Prof. Dr., English Preparatory School
Anadolu University, Eskisehir, Turkey

ROLE AND FUNCTION OF META COMMUNICATION CONCEPT as NONVERBAL COMMUNICATION FOR TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

This paper examines and focuses on some issues and questions related to effective use of meta communication concept as nonverbal communication for teaching language as a foreign language by giving some language tips on how to teach meta-communicative items in the foreign language class. As is well-known, communicative language ability includes linguistic, pragmatic, discourse and strategic competences and a communicatively competent language learner is required to have these abilities to communicate in the target language.

“Meta Communication” is the process between message designers when they are talking about the learning process, as distinguished from their articulation of the “substantive” learning, itself. The hope is to increase the focus on the substantive knowledge and understanding being developed, by providing a separate channel for the support communication, and to do it in an easy, focused, and context aware manner (McLean, R. S. (2005). Verbal communication is supported by a raft of non-verbal signs and cues that reinforce what we are saying or clear up any ambiguities. For example, we may cross our arms when we feel threatened by what somebody else is saying, or we nod our heads when we agree with what s/he is saying. Nonverbal behaviors, whether they involve the hands, the eyes, or the muscle tone of the body, usually occur in packages or clusters in which the various verbal and non-verbal behaviors reinforce each other. Like verbal communication, nonverbal communication exists in a context, and that context determines to a large extent the meanings of any nonverbal behaviors. The same nonverbal behavior may have a totally different meaning when it occurs in another context. It is also important to mention culture in teaching meta-communication as the nonverbal behaviors are generally culture specific. Although nonverbal communication gives clues to what speakers are thinking about or enhances what they are saying, cultural differences may also interfere with understanding a message (e.g., Pennycook, 1985).

Thus, there can be misunderstandings in communication. It is essential to remember that the meta-communication which accompanies any message is very powerful. The receiver will use these clues to help them to interpret what you mean, but more importantly they will often take the meaning from the meta-communication rather than from the words themselves, particularly when what you are saying conflicts with what you are doing. Hence, understanding or interpreting nonverbal messages accurately is especially important for second/foreign language (L2) learners whose comprehension skill is more limited. Since meta-communication is creating meanings to solve relationships of body language (Demiray, 2009), listening and speaking teachers may also concentrate on exposing students to the samples of body language, gesture, facial expressions, posture, eye-gaze and interpersonal distance by showing authentic videos of real life use.

INTRODUCTION

Communication not only lies at the heart of the teaching process, but it also emerges as the most basic requirement of a liveliness and existence. In fact, “living is to communicate” in a sense. The humankind, since



his/her species began to live as a social being, has used communication for maintaining his/her liveliness, for sharing what they have produced, for transferring some of his/her values, settled opinions, knowledge to the coming generations. Its history begins with the history of humankind. We live in a kind of message web at every moment in our everyday lives except for the sleep, ringing of the alarm clock, the sound of the azan coming from loudspeaker, shouting of the salespersons in the street, billboards, while greeting each other, in schools, on the street, while turning the heads, maintaining attitudes and so on. It would be a great mistake to describe communication as being static; it should rather be defined as a process. The transferring of knowledge, emotion, opinion, attitude or beliefs with behaviors, from one person to another (between the source and the receiver), by using some channels that aims at change, occurs as a process rather than having a static and fixed form and quality.

In other words, communication is a process of transferring information from one entity to another. Communication processes are sign-mediated interactions between at least two agents, which share a repertoire of signs, and semiotic rules. Communication is commonly defined as "the imparting or interchange of thoughts, opinions, or information by speech, writing, or signs". Although there is such a thing as one-way communication, communication can be perceived better as a two-way process in which there is an exchange and progression of thoughts, feelings or ideas (energy) towards a mutually accepted goal or direction -information- (Schwartz and et. al., 2008, p. 129). Since the process indicates dynamism all the time from moment to moment with the framework of its own rules and communication structures as a process, it entirely has a dynamic structure by the cause of its existence. Therefore, what must be understood from the suggestion? It should be understood that, communication is circular process for the better quality of communication.

FORMS OF COMMUNICATION:

NONVERBAL COMMUNICATION versus VERBAL COMMUNICATION

Communication is a process whereby information is enclosed in a package and is channeled and imparted by a sender to a receiver via some medium. The receiver then decodes the message and gives to the sender as a feedback. All forms of communication require a sender, a message, and a receiver. Communication requires that all parties have a space of communicative commonality. There are auditory means, such as speech, song, and tone of voice, and there are nonverbal means, such as body language, sign language, paralanguage, touch, eye contact, as well as writing.

Communication is thus a process by which meaning is assigned and conveyed in an attempt to create a shared understanding. This process requires a vast repertoire of skills in intrapersonal and interpersonal processing, listening, observing, speaking, questioning, analyzing, and evaluating. It is through communication that collaboration and cooperation occurs (available from and retrieved on 06.07.2011 <http://www.k12.wa.us/CurriculumInstruct/Communications/default.aspx>).

Over time, technology has progressed and has created new forms and ideas about communication. These technological advances revolutionized the processes of communication. Researchers determine that communication was transformed in three revolutionary stages that are:

1. The 1st Information Communication Revolution, in which the first written communication began, with pictographs.
2. The 2nd Information Communication Revolution, in which writing began to appear on paper, papyrus, clay, wax, etc. Common alphabets were introduced, allowing the uniformity of language across large distances.
3. The 3rd Information Communication Revolution, in which information can be transferred via controlled waves and electronic signals.

The complicated nature of communication results from its relatedness to human nature. Essentially, communication skills are particularly important when communicating or contacting with people who are very sensitive to verbal and nonverbal nuances due to their emotional distress. Communication always develops in a given situation or context. If the subject, the speaker talks about and the situation he/she is in is not known pre-



cisely or the context in which a message is transferred is not understood, the meanings may not be clearly conceived and may be analyzed wrongly. It is possible to categorize communication depending upon various criteria such as the number of participants, materials and medium that is used. Communication can be categorized structurally into two according to the codes used in it:

- Verbal Communication which contains oral-audial and written items and
- Nonverbal Communication

Verbal Communication

The basis of communication is the interaction between people. Verbal communication is the most well known way for people to communicate face-to-face. Some of the key components of verbal communication are sound, words, speaking, and language (available from http://www.cobweb2.louisville.edu/faculty/regbruce/bruce//mgmtwebs/commun_f98/Verbal.htm retrieved on 06.07.2011).

While the term "verbal communication" seems almost self-explanatory, it is indeed far more complex in its appearance. By definition, verbal communication includes not only oral discussions, but also written messages and mediated communications. The most apparent type of verbal communication is oral, and a number of examples of oral communication are readily available. Speeches, presentations and announcements are all forms of verbal communication, as well as casual conversations between friends.

In addition to standard verbal communication, most communication models also include verbal feedback from the receiver, which may be in the form of questions or comments, but also in shorter forms such as "Yes" or even a nondescript "Uh-huh."

While specific examples of oral verbal communication are virtually unlimited, any conversation involving at least a receiver and a sender that are using spoken words can be considered an example of verbal communication. While it may seem counterintuitive, written communication is deemed as a form of verbal communication, under most commonly accepted definitions of the term. For this reason, a plethora of seemingly nonverbal communication forms can be used as examples of verbal communication, including written letters, memos, newsletters, newspapers, journals and even personal notes. Textbooks, novels and other literature also serve as examples of verbal communication, because they use words as the medium through which a message is conveyed. Even though the field of mediated communication is a separate branch of communication study, it contains examples of both verbal and nonverbal communications. Most World Wide Web content consists of either typed text or videos, both of which rely heavily on verbal communication to convey their messages.

Likewise, webcasts and other online interactive media use verbal communication, as do emails, telnet sessions and newsgroup postings. Mediated communication does not stop with the Internet, of course; television broadcasts use a combination of verbal and nonverbal communication, and radio broadcasts rely on verbal communication (Evans, 2010).

Crucial components of verbal communication include language, sound, words and speaking. The emphasis in verbal communication is the act of speaking. Words alone are not enough to put across the gravity of the message or the real meaning. The uttering part makes verbal communication a distinct type. Basically intent or purpose of verbal communication is to provide the necessary information and direction.

When a person employs verbal communication, he delivers information. Speaking about something means clarifying or stating how things are. Thus, there is the direction part. Through verbal communication, it's possible to direct perception into certain thoughts and meaning and people have the ability to manipulate things using words (available from and retrieved on 05.07.2011 http://www.ehow.com/about_6763748_difference-between-verbal-nonverbal-communication.htm).

Nonverbal Communication

A person may use his/her body language effectively in everyday life intentionally or unintentionally and mostly unconsciously. Beyond that, a person can not control his/her body as he/she controls the words. Our body gives much more spontaneous reactions against events or situations. It is possible to hide our actual feelings and thoughts behind the words; however it is most of the time not possible to conceal our body language.



A good listener perceives not only the words of the person with whom he/she communicates, but also the things he/she has performed by his/her face, hand, arm and body. Because, communication is possible by using nonverbal messages such as facial expressions, hand and arm movements, posture of the body, tone of the voice. In fact in such forms of communication, only a little part of the message interaction is made up of verbal messages.

At this point, the question of how to define nonverbal communication should be touched upon. It is possible to make various definitions with different perspectives. It is possible to come across some approaches that define a communicational form beyond verbal, and enacts not by words or voice, but any other thing such as body language, facial expression, way of dressing and environmental factors while communicating. This form of communication consists of the codes which occur naturally such as intonation, facial expressions, mimics, gestures, body movements, colours, accessories. In other words, it consists of the communication codes made up of nonverbal signs, involves also the voices other than words. A given situation or context, is a dynamic process in which, nonverbal behaviors are performed individually or as a group together with verbal behaviours during the exchange, interpretation or analysis of meanings.

Nonverbal behaviours, experiences and communication occurs all day long on TV, in cinema, radio, newspapers, magazines, during speeches that take place in front of a community, private meetings, classrooms, in short in every field and at every moment of life and they are effective. They are enacted to identify definite behaviours or codes of nonverbal communication and help people to improve their communication skills.

There are five major characteristics of nonverbal communication: it is present in most interpersonal communication; it often conveys more information than verbal communication; it is usually believed to be more effective than verbal communication; it is a primary means of communicating emotions and finally, it is meta communication.

Nonverbal communication engages in most of our senses, therefore we experience many different forms. Nonverbal communication involves **facial** -displays, identity, attraction, emotion-, **eye behaviors** -eye contact and pupil size-, **movement and gestures** -emblems, illustrators, affect display, regulators, adaptors-, **touch behaviors** -affection, care giving, power and control, aggression, ritual-, **vocal behaviors** -pitch, inflection, volume, rate, filler words, accent, silence, etc., **the use of smell** -memories and sexual attraction-, **the use of space** -four distances-intimate, personal, social, and public-, **physical appearance**-attractiveness=positive qualities-, **the use of time** -send messages of value and power **the use of artifacts** -selection and **placement of objects, use of light**, as well as **use of color**.

Nonverbal communication intends to put more meaning into verbal communication. In some cases, the use of words or manipulation is not enough to emphasize the emotions or thoughts behind the message. The use of other objects, facial expressions and hand gestures provides a different kind of clarity. Nonverbal communication provides clues and hints to the real meaning behind the words used (http://www.ehow.com/about_6763748_difference-between-verbal-nonverbal-communication.htm available and retrieved on 06.07.2011).

Nonverbal vs. Verbal Communication

It is widely debated which form of communication is more persuasive and the underlying reasons by scholars. It seems that verbal communication is seen as a more persuasive form in general and that nonverbal communication exists just to supplement verbal communication. But also, some are wondering whether if these two forms are equally effective on their own ways. Verbal communication is about the content, and can be persuasive depending on how it articulates, proof, logic and emotional appeal. Whether or not verbal communication is persuasive depends largely on the bias and receptiveness of the listener. Non verbal communication is separate from content, and communicates vocally through pitch, tone, cadence and motion, like posture, physical appearance, gesture, and facial expression.

Unlike verbal communication, perceptions based on non verbal communication tend to be qualitative and descriptive, like honesty, confidence, intelligence, authority, and credibility. However, it is not possible to persuade anyone for anything without verbal communication, because there must always be a message. Despite all these, we may still argue that in the presence of a truly unbiased and receptive listener, nonverbal



communication can be the main tipping point to decide, whether the person across knows what he is talking about or not. Precisely because nonverbal messages are more primitive, uncontrollable, believable, continuous, unstructured, they are more efficiently and widely understandable.

Similarities between verbal and nonverbal messages are symbolic, individually produced and subject to interpretation. While both verbal and nonverbal communication serves as reflections of people's thoughts, ideas and emotions, they vary in the extent of use. For instance, nonverbal communication is imprecise and explains certain things, but maybe not in its entire complexity. Verbal communication can explain complex ideas because the use of words and speaking are the main forms of communication that people use to get any message across. Regardless of how complex the idea is, people can always explain it verbally. Further, nonverbal communication is only possible within a certain distance.

Unless there is some form of video conversation, nonverbal communication cannot be applied over great distance. Verbal communication does not exactly need visuals to be able to convey thoughts. Therefore, verbal communication can transmit factual information whereas, nonverbal cannot (available and retrieved on 06.07.2011 http://www.ehow.com/about_6763748_difference-between-verbal-nonverbal_communication.htm).

In what comes next, we will develop 'meta communication' as a concept to convey the ways in which these two forms of communication may indeed envelop on each other in multiplicity of ways in order to think further on the ways in which this meta communicative strategies could be useful in the teaching process.

META COMMUNICATION as a CONCEPT

The prefix can have various meanings but as used in communication, philosophy and psychology its meaning is best recognized as *about*. Thus, *meta communication* refers to communication about communication; *meta-language* is language about language; *meta-message* is a message about a message. In the same way, you can use language (i.e., meta-language) to talk about language (i.e., object language). And you can talk about your messages with meta-messages.

For example, when you send someone an e-mail with a seemingly sarcastic comment and then put a smiley at the end, the smiley communicates about your communication; it says something like "this message is not to be taken literally; I'm trying to be humorous." The smiley is a meta-message; it's a message about a message. When you say, in preface to some comment, "I'm not sure about this but...." you're communicating a message about a message; you're commenting on the message and asking that it be understood with the qualification that you may be wrong. When you conclude a comment with "I'm only kidding" you're meta-communicating; you're communicating about the communication.

"Every communication has a content and relationship aspect to such an extent that the latter classifies the former and is therefore a meta-communication." Each person responds to the *content* of communication in the *context* of the relationship between the communicators. The word meta communication is used in many different ways, but Watzlawick uses it to refer to the exchange of information about how to interpret other information (http://www.im.ovgu.de/im_media/downloads/lehre/ws1011/l_deckers/Watzlawick+5+Axioms.pdf). Just as the interpretation of the words "What an idiot you are" could be influenced by the following words "Just kidding", it could also be influenced by the relationship between the communicators. In the example given, the word "idiot" might be accepted quite happily from a close friend, but convey an entirely different meaning in other circumstances (Coates, 2009).

De Vito (2000) suggests that for a message to have meaning, both elements, verbal and nonverbal, need to be present. He defines nonverbal communication as communicating without words: "You communicate non-verbally when you gesture, smile or frown, widen your eyes, move your chair closer to someone, wear jewelry, touch someone, raise your vocal volume, or even when you say nothing" (DeVito, 2000, p. 130). According to DeVito, meta communication is "communication that refers to other communications" (2001, p.136). In other words, meta communication is talking about 'talk' or 'communication'.

For example, if two married people sit-down to talk about an argument they just had, they are meta communicating because they are talking about the communication that happened in the argument. Meta communication can be communication about both verbal and nonverbal communication. If a girlfriend is talking to



her boyfriend and she complains that her boyfriend does not seem to be listening to her and judging from his lack of eye contact (nonverbal communication), then the girlfriend is meta-communicating because she is talking about her boyfriend's nonverbal communication.

'Meta communication' is therefore something that occurs 'in addition to the communication' and we must always be aware of its existence. It is essential to remember that the meta communication which accompanies any message is very powerful. The receiver will use these clues to help them to interpret what you mean, but more importantly they will often take the meaning from the meta communication rather than from the verbal words themselves, particularly when what one is saying conflicts with what he/she is doing. If, for example, you are angry but trying to hide your anger, you must be aware of your body posture, the way you use your eyes, gestures and facial expressions, and the tone of your voice, which may well give you away. Similarly, in writing, the 'tone of your voice' may show, show your attitude/character. In addition meta communication is to create meanings by solving relationships of body language (Demiray, 2009).

KNOWLEDGE BUILDING PROCESS WHILE LEARNING AND TEACHING

To understand knowledge building process it is essential to distinguish learning -"the process through which the cultural capital of a society is made available to successive generations" from knowledge building- "the deliberate effort to increase the cultural capital". This, in turn, requires distinguishing knowledge building from a broad range of activities that share its constructivist underpinnings, but not its focus on the creation of new knowledge. These include collaborative learning, guided discovery, project-based learning, and communities of learners, communities of practice, and anchored instruction, distance learning as well as learning a foreign language. Knowledge building teaches students how to develop a repertoire of skills that allow them to become experts in the art of learning, a skill that, once developed, can be used across their academic and working lives. In a knowledge-building environment, structured assignments can assist learning for students, rather than teachers, are invested with the individual and collective responsibility to identify holes in their knowledge, develop plans to close them, and assess progress in attaining their goals.

Learning needs, discovered through structured assignments, which determine the activities students perform in order to master a specific subject. Knowledge building may bridge the chasm between the classroom and the corporation, because it allows students to develop the skills involved in learning, thinking critically and working co-operatively with others (available from and retrieved on 08.07.2011, <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/>). The same principles apply to learning a foreign language as well.

DYNAMICS OF KNOWLEDGE BUILDING PROCESS AND ITS RELATIONSHIP WITH META COMMUNICATION

The dynamics of knowledge building process has social aspects such as the creation of public knowledge. In contrast to knowledge situated within the individual mind (the traditional concern of education) and knowledge situated in the practice of groups (the concern of situated cognition and communities of practice), public knowledge has an out-in-the-world character. Public knowledge can itself become an object of inquiry and the basis for further knowledge building. Thus there is the possibility of a knowledge building dynamic that drives the continual creation and advancement of new knowledge. What makes knowledge building a realistic approach to education is the discovery that children as early as grade one can engage in it. Thus there is a clear developmental link running from childhood education on into advanced education and adult knowledge work, in which the same process is carried out at increasingly high levels (available from and retrieved on 03.07.2011, <http://iikit.org/kb.html>)

Like all your communication, your meta communication may be used both effectively and ineffectively. Generally, it's helpful to analyze your talking patterns and the ways in which you and your partner or management and workers, say, relate to each other. This is good; this is the effective use of meta communication and can often lead to significant improvements in your own relationships. But, when you substitute talking about your communication for talking about a problem, you're likely to create more problems than you had originally.



The conversation (and soon-to-be argument) is now between the parents and their view of each other. When this type of talk becomes the sole or main topic of conversation, you're into what is called a *meta communication spiral*, with your talk focusing more and more on the ways you talk and less and less on the problem of the child. So, the lessons to be learned from meta communication are two fold: Use meta communication to improve your interpersonal and relationship communication -to preface important messages or to analyze and ultimately improve relationship communication- for example, and avoid meta communication when it substitutes for addressing an immediate problem (available from and retrieved on 07.07.2011 <http://tcbdevito.blogspot.com>).

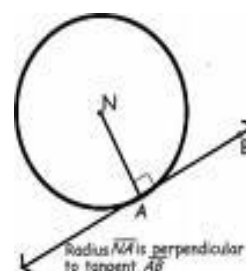
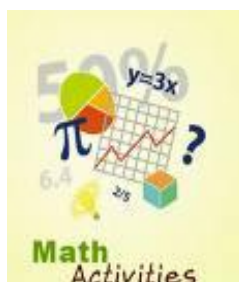
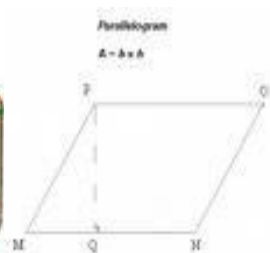
As it is mentioned above the most important phase in building knowledge-is using meta communicational element. We can discuss many examples as meta communicational elements in education materials which are produced for traditional or distance education environments, domestically and universally. But we should discuss the exact universal examples here rather than domestic ones. For example let's look at the traffic education course. Some symbols talk us universally.



For example "DO NOT HORN", means not disturb here, please be careful, there is some sensitive thing around here like school, hospital etc. The meanings of these symbols and their function for our life with correct running of the traffic system talk us from various aspects of possibilities as described by the teachers. Also this would mean to discuss with learners for receiving their critics and thoughts during this traffic education period. Learning of other signs and rules of traffic education are similar on using meta communication process and its function. Since, we have to learn and teach these certain rules and values via signs and symbols by the same

meaning. These meanings do not change in different societies or in between different regions of the same society. In this context maybe life sciences have more advantages than the social ones like history, philosophy, geography or literature. In social sciences terms and concepts appear more abstract and we have to think more in abstract terms. However the terms of life sciences like chemistry, physics or math have more definite signs, symbols and icons for their contents. So that we can use meta communicational elements more often and also functionally while producing educational materials in instruction for these fields.

Other examples are useful to clarify understanding of meta communication concept and its function in life long learning process with our daily life. For example, some signs dealt with disabled person which are conveniently understand each others in same the meaning of parking for disabled person, toilet for disabled person, meal for disabled person, path for disabled person, reserve for disabled person, line for disabled person which we can meet anywhere. The word 'disabled' is unnecessary. We understand meaning of these symbols very briefly and then behave how it is necessary in social perspective.





Let's have look deeper to examples from the math course world. Usually 2×2 is 4 or $2+2=4$ in every corner of the world or to take area of square into consideration can be formulating square of on side length in everywhere (Reynard, 2009).

Another example deals with etiquettes. Etiquettes are practicing in good manners or to know how to behave in given situation and to know how to interact with the people or others. Proper etiquette helps you make a great first impression and stand out in a competitive with others. From point of communication science, etiquettes have meta communicational function in communication process. In this process etiquettes are verbally have a meaning dealt with what you say and how you say it and nonverbally Etiquette has a handshake, posture, eye contact, facial expressions meaning, In other words etiquette is defined as the forms, manners, and ceremonies established by convention as acceptable or required in social relations, in a profession or in official life.

Textbooks make claims about how meta communication betters relationships in various ways; however, research is not cited to uphold such claims. Therefore, since studies in the past have not examined the possible link between meta communication and relationship satisfaction within romantic relationships, a relationship between the two concepts must be addressed and tested (Alexander, 1972). Although online learning offers a more direct mode of communication between the learner and the instructor than in many in-class situations, many students and educators feel that a deeper interaction is needed to feel part of a group dynamic online. However, does this actually help the student learn, feel part of the class, and control the attrition rate? What value does a photograph add to online learning? (Hand, 2000).

The knowledge builder must have the knowledge and experience of various forms of activities such as reviewing Experience, attitude Questions, finding Things Out, finding and using Information, role Play, preparing Written Information and problem solving and planning action: (Rashid, 1998).

Indeed same principles may apply to teaching English as a foreign language, therefore this process could be enhanced by use of meta communicative techniques. In order to develop this argument, first we need to consider the structure and system of 'language' as a social phenomena briefly and show the ways in which 'English' language came to be a commonly learned and spoken language in our global world.

ROLE AND FUNCTION OF META COMMUNICATION CONCEPT FOR TEACHING ENGLISH

Language may refer either to the specifically human capacity for acquiring and using complex systems of communication, or to a specific instance of such a system of complex communication (available from and retrieved on 03.07.2011, <http://en.wikipedia.org/wiki/Language>). People have always been interested in learning a language by using linguistic or extra linguistic means of communication. Learning a language involves:

- Paralinguistic and extra linguistic means of communication (i.e. the function of gestures, mime, prosody, etc.).
- Linguistic means of communication (including knowledge about items belonging to the levels of phonology/graphology, morphology, syntax, lexis).
- Pragmatic and discourse knowledge (e.g. knowledge how to express speech acts by linguistic and paralinguistic means, knowledge about the structure of different discourse types, knowledge about co-occurrence restrictions on speech acts (possible adjacency pairs).
- Socio-interactive knowledge, refers to the knowledge on general social rules for interaction in a given society or situation (Faerch & Kasper, 1986).

By metacommunicating we imply the learners' activity in analysing, monitoring and evaluating those knowledge systems implicit within the various text-types confronting him during learning. Such metacommunication occurs within the communicative performance of the classroom as a sociolinguistic activity in its own right. Through this ongoing communication and metacommunication, learners not only



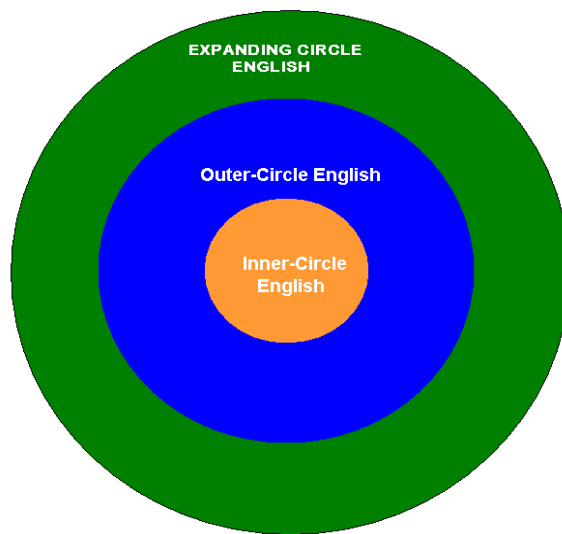
become participants in the procedures and activities, they may also become critically sensitised to the potential and richness of the unified system of knowledge, affects and abilities upon which their communication depends (Breen & Candlin, 1980). Metacommunicative function indicates how the referential meaning of a message is to be interpreted and it relates to the speaker's subjective intentions or the hearer's subjective interpretation thereof when using the code. Nonverbal communication which involves conveying messages to an audience through body movements, head nods, hand-arm gestures, facial expressions, eye gaze, posture, and interpersonal distance can be given as an example of meta communication (Kellerman, 1992). Goldin-Meadow (1999) suggested that "gesture serves as both a tool for communication for listeners, and a tool for thinking for speakers". For speakers, gestures facilitate retrieval of words from memory and reduce cognitive burden. For listeners, they can facilitate comprehension of a spoken message (e.g., Cassell, McNeill, & McCullough, 1999) and convey thoughts not present in speech. Although nonverbal communication gives clues to what speakers are thinking about or enhances what they are saying, cultural differences may interfere with understanding a message (e.g., Pennycook, 1985). Facial expressions in Korean culture are different from those in Western cultures in terms of subtlety.

Perceptiveness in interpreting others' facial expressions and emotions is an important element of non-verbal communication (Yum, 1987). In Japan, gestures and facial expressions sometimes serve social functions such as showing politeness, respect, and formality. Bowing or looking slightly downward shows respect for the interlocutor (Kagawa, 2001). Engaging eye contact is often considered rude in Asia culture.

Various studies with native speakers have shown that the presence of gestures with a verbal message brings a positive outcome to both speakers and listeners. Morrel-Samuels and Krauss (1992) found that a gesture functions as a facilitator to what a speaker intends to say. In narration, gestures are synchronized with speech and are conveyed right before or simultaneously with a lexical item. They facilitate negotiation of meaning and help speakers to recall lexical items faster (Hadar, Wenkert-Olenik, Krauss, & Soroket, 1998). Gestures are particularly effective for listeners when the intelligibility of the speech is reduced, as in noisy conditions. Other studies focusing on gesture use by L2 learners have found that those learning English as an L2 in a naturalistic setting have the benefit of greater exposure to nonverbal communication features such as gestures and tend to acquire more native-like nonverbal behaviors in contrast to learners of English as a foreign language (EFL; McCafferty & Ahmed, 2000). Learners also use more gestures when producing L2 English than their L1s (e.g., Gullberg, 1998).

Learners with higher proficiency, perhaps in conjunction with more L2 exposure and interaction experience (McCafferty & Ahmed, 2000), might have a greater ability to use gestures as one of their communication strategies. Nonverbal cues may play an important role in interactions that promote interlanguage (interlingua) development for L2 learners by facilitating negotiation and comprehension as well as output (Sueyoshi, A. & D. M. Hardison, 2005).

English, as the most commonly spoken language across the world, has become an international language in the course of time. Kachru (1985) classifies the spread of English in three circles. The first one is inner circle which illustrate the conventional essence of English. The United States, the United Kingdom, Canada, and Australia are inner circle countries. The other category is the outer circle which refers to the countries where English is taught as a second language because of the official status given to English. People living in these countries such as Nigeria, Hong Kong, Pakistan, Singapore and India have to learn English because they will need it in a state office anyhow. In other words, people have a chance to use English every time and everywhere in these countries. The last category is called expanding circle which involves the areas where English language is not used for official purposes, but rather as an international language and taught in institutions of education. Learners' interaction in English is limited to school environments and they do not have many chances to communicate in English in their daily lives. Some of these countries can be lined up as Turkey, Greece, France, Germany and Japan.



Kachru's "Circles" Theory

A new term has come into existence by the spread of English worldwide. English as a Lingua Franca (ELF) can be described as an international medium of communication which has no native speakers and no proper culture of its own to speak of (Alptekin, 2011). Alptekin says that ELF is everyone's property and lacks idioms, puns, connotations, slang, humour, and culture-specific pragmatic dimensions. As the forms and conventions of ELF transforms and transpositions in speech acts and cultural contexts and interact and influence one another, each variety itself becomes multicultural in the process and gradually fosters a multicultural identity among its speakers (Brutt-Griffler, 2002). Jenkins (2004) claims that learners need to learn not only variety of English, but about Englishes; their similarities and differences; issues involved in intelligibility; the strong links between language and identity rather than conforming to a native standard such as British English.

Today it is possible to mention about Chinese English, Japanese English, Thai English which have different syntactic, lexical and meta communicative characteristics. As Smith (1983) states no one needs to become more like the Americans, the British, the Australians, the Canadians or any other English speaker in order to lay claim on the language.

No matter what kind of English that aimed at teaching, we cannot escape the need to decide on the variety or varieties which students are exposed to and have to learn.

The choice seems to be between adopting one (perhaps native speaker) variety, or, raising students' awareness and 'plucentricity', so that they can adjust their speech 'in order to be intelligible to interlocutors from a wide range of L1 backgrounds, most of whom are not inner circle native speakers' (Harmer, 2007). Harmer further claims that for beginner students, whether from the inner circle or from anywhere else, presenting the language in its variety will be an appropriate pedagogical model. As the students become more advanced, the variety's richness – including metaphors and idioms- should also be offered in order to make them absorb better, unless they are not too culture-specific. Jenkins states that (2004) our students should be made more and more aware of different Englishes as they become more advanced.

The more students are exposed to the varieties of meta communicative elements, the better they can understand and be aware of varieties of English language. Meta communicative abilities may serve students as an effective method to allow the students to systematically examine texts in a critical manner. Here it is inevitable to mention about critical thinking. From a practical perspective, Haskins (2006:2) states that critical thinking is "a process by which we use our knowledge and intelligence to effectively arrive at the most reasonable and justifiable positions on issues, and which endeavors to identify and overcome the numerous hindrances to rational thinking." A critical thinker, according to Birjandi & Bagherkazemi (2010:137), is someone who among other characteristics:



- has a strong inclination to notice the prominence of good thinking;
- describes problems and concentrates on related topics and issues;
- differentiates between logical and illogical inferences;
- postpones judgments and decisions in the absence adequate proof;
- comprehends the difference between logical reasoning and rationalizing;
- knows that one's comprehension is restricted and that there are degrees of belief;
- distinguishes between facts, views and suppositions;
- watches out for authoritarian effects and specious assertions;
- predicts the results of alternative actions.

It should be stated that critical thinkers are also good at understanding meta communicative concepts and use them in communicating in the target language. Good language learners make guesses about the language, use reasoning and they are good at making inferences.

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

As is emphasized in the text, meta-communication is a very important, powerful and functional concept during knowledge building for preparation of the course materials in education field. In this meaning, concept is becoming a more carefully designing course for language learners. Good language learners are the ones who can understand and use meta communicative elements in communicating in English. The more students are exposed to meta communicative elements, the better they can understand the dynamics of good communication skills.

The implications of such a method that makes use of critical thinking and meta communication will accompany teachers who inform-their students that other nations are also using English as an official language. Some other supportive techniques and strategies may be developed as well. For instance, teachers may bring some videos to the class on which Indians, Africans and other people from different nationalities using English either as a foreign or second language. In this way, students will better understand the internationality and multiplicity of the ways in which English language is performed through different agents across cultures. Most of the students and teachers think that the USA and the UK impose their culture via their language. Teachers may bring reading texts related to the other cultures just to show that English can be used as a tool to learn something that is not related to the USA and the UK culture. Teachers may bring extra reading texts apart from the ones in their course book materials to familiarize students with other cultures and make them competent interculturally (Tomak 2011). By doing so, students will also improve their intercultural competence by acquiring information about other cultures as well.

Teachers can create a holistic environment (by not focusing exclusively on language forms), they can interact naturally with the meaning students want to create. In this experimental curriculum native speakers may be invited to enroll in the class or assist in the lessons.

Teachers may create blogs or carry out online activities as well in order to support and develop students' critical thinking capacities. English textbooks and materials should be written which reflect other cultures and identities so the students can engage in relating the texts books into their own cultural terms and expressing their identity rather than mimicking the others. By gaining awareness of meta communicative aspects of target language, students may communicate with other speakers of English whether they use English as ESL, EFL or ELF.

In conclusion, curriculum developers and material designers may discuss their educational course materials for re-building (at any level such as printed, audio, visual, electronic and verbal) from point of function of meta communication and knowledge building theory perspectives according to recent developments and learners' needs. Lesson materials and course books may be prepared to include instances of meta communication in order to raise students' awareness. Students may be exposed to natural language use by ESL, EFL and ELF learners. They may be helped to be critical thinkers by applying language learning strategies.



REFERENCES

- Alexander, G. O. (1972). Instructional Meta communication and Self-Directed Learning. Paper presented at the International Communication Association Annual Convention (Atlanta, Georgia, April 19–22, 1972). (available from and retrieved on 07.07.2011 http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED063737&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED063737)
- Alptekin, C. (2011). Redefining multicompetence for bilingualism and ELF. *International Journal of Applied Linguistics*, V. 20, N.1.
- Birjandi, P. & Bagherkazemi, M. (2010). The relationship between Iranian EFL teachers' critical thinking ability and their professional success. *English Language Teaching*, 3(2), 135-145.
- Breen, M. P. & C. N. Candlin (1980). The essentials of a communicative curriculum in communicative language teaching. *Applied Linguistics*, 1.
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: a study of its development*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cassell, J., McNeill, D., & McCullough, K.-E. (1999). Speech-gesture mismatches: Evidence for one underlying representation of linguistic and nonlinguistic information, *Pragmatics & Cognition*, 7, 1–33.
- Coates, G. T. (2009). *Notes on Communication: A few thoughts about the way we interact with the people we meet*. Free e-book, Available from <http://www.wanterfall.com>, retrieved August 3, 2010.
- DeVito, J. (2000). *Human communication*. New York: Longman, USA.
- DeVito, J. (2001). *The interpersonal communication book* (9th Ed.). New York: Addison Wesley Longman, Inc., USA.
- Demiray, U. (2009). Meta Communication for Knowledge Building Process in Distance Education From Point of Meta Cognitive Structural Collaborated Model, paper presented at European Humanities University Centre for Advanced Studies and Education, CASE Visual and Cultural Studies- “Communicative Revolution? Media And Social Change In Eastern Europe After 1989”, May 21-22, 2009, Vilnius, Lithuania.
- Evans, K. (2010). Verbal Communication Examples, *eHow Contributor*. updated: July 24, 2010, available from http://www.ehow.com/way_5256204_verbal-communication-examples.html Retrieved August 22, 2010. Read more: Best Way-Verbal Communication Examples, http://www.ehow.com/way_5256204_verbal-communication-examples.html#ixzz0xho2LSh0
- Faerch, C. & G. Kasper (1986). Procedural knowledge as a component of foreign language learners' communicative competence. In Slama-Cazacu, T. (ed.) *Psycholinguistics AILA Review*.
- Goldin-Meadow, S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 419–429.
- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse. A Study of Learners of French and Swedish*. Lund: Lund University Press.
- Hadar, U., Wenkert-Olenik, D., Krauss, R., & Soroket, N. (1998). Gesture and the processing of speech: Neuropsychological evidence. *Brain and Language*, 62, 107–126.
- Hand, K. (2000). A Picture or 1000 Words?, *Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*, January 2000 ISSN 1302-6488 Volume: 1 Number: 1 Article No: 7, Turkey. http://muse.jhu.edu/login?uri=/journals/american_annals_of_the_deaf/v149/149.3kelman.html
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited.
- Jenkins, J. (2004). ELF at the gate: the position of English as a lingua franca. In Pulverness, A. (ed) *Liverpool Conference Selections*, IATEFL Publications.
- Kagawa, H. (2001). *Ambiguous Japanese*. Tokyo: Koudansha International Publisher.
- Kellerman, S. (1992). “I see what you mean”: The role of kinesic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning. *Applied Linguistics*, 13, 239–281.
- Koike, D. A. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition—speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal*, V.73, N.3.



- McCafferty, S. G. & Ahmed, M. K. (2000). The appropriation of the gesture for the abstract by L2 learners. In J. P. Lantof (ed), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, (pp.199-218). Oxford: OUP.
- McLean, R. S. (1999). Communication Widgets for Knowledge Building in Distance Education. Computer Support for Collaborative Learning Proceedings of the 1999 conference on Computer support for collaborative learning 1999, Palo Alto, California December 12–15, 1999, Article No. 48.
<http://portal.acm.org/toc.cfm?id=1150240&coll=GUIDE&dl=GUIDE&type=proceeding&idx=SERIES11363&part=series&WantType=Proceedings&title=CSCL&CFID=69778328&CFTOKEN=28671871> (retrieved on 20.05.2011).
- Morrel-Samuels, P. & Krauss, R. M. (1992). Word familiarity predicts temporal asynchrony of hand gestures and speech. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18, 615–662.
- Pennycook, A. (1985). Actions speak louder than words: Paralanguage, communication, and education. *TESOL Quarterly*, 19, 259–282.
- Rashid, M. (1999). *System of Distance Education: Study Guide for Non-Formal Education*, Islamabad: National Book Foundation.
- Reynard, R. (2009). *Why Wikis?* Retrieved July, 2010. Available from
<http://campustechnology.com/Articles/2009/02/04/Why-Wikis.aspx>
- Schwartz, G. E.; Simon, W. L.; Carmona, R. (2008). *The Energy Healing Experiments*. Simon & Schuster. ISBN 0743292399, USA.
- Smith, L. (ed) (1983). *Readings in English as an International Language*. Oxford:Pergamon Press.
- Sueyoshi, A. & D. M. Hardison (2005). The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension. *Language Learning*, Vol. 55, No. 4, pp. 661–699.
- Tomak, B. (2011). The perspectives of both Turkish students and Turkish teachers on English learning/teaching as an international language. Proceedings of 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, 2011, Antalya-Turkey.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication*. Norton, New York. In addition *Watzlawick's 5 axioms of communication* (http://www.im.ovgu.de/im_media/downloads/lehre/ws1011/l_deckers/Watzlawick+5+Axioms.pdf available from and retrieved on 02.07.2011)
- Yum, J.-O. (1987). Korean psychology and communication. In D. L. Kincaid (Ed.), *Communication theory: Eastern and Western perspectives*, (pp. 71–86). San Diego, CA: Academic.

WEBLIOGRAPHY

- http://www.im.ovgu.de/im_media/downloads/lehre/ws1011/l_deckers/Watzlawick+5+Axioms.pdf
02.07.2011
- <http://ikit.org/kb.html> retrieved on 03.07.2011.
- <http://en.wikipedia.org/wiki/Language> retrieved on 03.07.2011.
- http://www.cobweb2.louisville.edu/faculty/regbruce/bruce//mgmtwebs/commun_f98/Verbal.htm retrieved on 06.07.2011.
- http://www.ehow.com/about_6763748_difference-between-verbal-nonverbal-communication.htm retrieved on 06.07.2011.
- http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED063737&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED063737 retrieved on 07.072011.
- http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED063737&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED063737 retrieved on 07.072011.
- <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/> retrieved on 08.07.2011.



Natia Gorgadze

Ivane Javakhshvili Tbilisi State University
PhD student of education sciences, CCIIR, Georgia

Strategies of language learning and analysis of its actuality in case of Georgian, as the way of improvement the second language learning

ABSTRACT

Learning strategy and their utilization is the constant process that is employed by the student in order to make own language learning process and outcomes more effective. More specifically this is a process which encompasses chain of different actions, sequent steps and techniques being fulfilled consciously and having most significant results while acquiring second language. The learning strategies include but are not limited by focusing on the specific aspects of received information; monitoring and analysis of acquisition process; elaboration and organization of new information during the encoding period; evaluation of fulfilled practice and raising confidence in effectiveness of learning as a tool to allay anxiety.

Exploring and applying of learning strategies has been prominent shift within the field of education over the last years that pursue to transform interrelationship between the teachers and student while putting greater emphasis on learners and learning rather than on teachers and teaching methods applying in the classroom. Moreover, according to contemporary researches, the learning strategies and their comprehensive usage may reduce the negative influence of and dependence on quality of textbooks, methodological and supplementary learning materials and teachers for learning of L2 proficiently. There is rather meaningful to consider the correlation between the choosing learning strategy and individual behavior and emotional character of learner to comprehend correct plan for exploiting of effective strategy.

The represented research aims to describe and argue taxonomies by different researchers, study linkages between the individual qualities of different focus groups and choice of Georgian as a L2 learning strategy. At the same time the article analyzes an interrelationship between the strategies employed by the different learners and concept of 'good language learners'. And finally, the article proposes learning strategies which are based on the study results and are appropriate for rational utilization of resources for sophisticated outcomes in the classroom.

Growing interest in research of learning strategies is evident from 70s. One of the main reason that's why scientists became interested in learning strategies are the ways and methods that pupils use in processing, memorizing and retrieving the new information about the foreign language. Scientists are concerned to find out the driving factors that determine the success and the failure of different learners while learning foreign language. This means to determine those factors which make variations among different abilities of language learners. According to Williams and Burden (1997) answers to these questions are becoming rather simpler if we analyze the importance and influence of distinctive learning strategies, from that logically follows that scientists attach a great importance to analyzing the learning strategies in education psychology and in foreign language learning methodologies. Still it is important, how scientists define the learning strategies?

According to Wenden's view "learning strategies are the collection of activities that individuals use to help them understand the functions and importance of language learning." Rigney and Rubin (1978) consider that the learning strategies are the collection of special behaviors, activities and techniques that are aimed at improving the results and the language learning processes itself.

Far more interesting is the Oxford definition (Oxford, 1992/1993, p. 18) as the "Oxford Strategy Inventory for Language Learning, SILL" is one of the significant instrument for analyzing the language learning strategies. It presents detailed structured model that are basis for modern research



methods and techniques. According to Oxford the language learning strategies are aimed activities that make learning simpler, fast and pleasant. Also it adds effectiveness and ability of transformation of knowledge to pupils in different situations. It is interesting to review twelve learning strategies published by Oxford. According to Oxford the main aspects of learning strategies are:

1. Supports achieving the main aim and helps to develop communicational competencies
2. Enables to pupil to manage and control learning process by himself or herself
3. Changes the role of teachers
4. Is focused on problems
5. Consists of special actions, that pupil are using in learning
6. Covers not only the cognitive aspects but other aspects as well
7. Improves learning process by including a direct and an indirect methods
8. In certain cases cannot be monitored or observed
9. In most cases in mind driven
10. It is impossible to cognize them
11. It is distinguishable by the features of flexibility and the simple adaptation mechanism
12. It is multi factorial process

If we analyze the features of learning strategies by Oxford we will to conclude that these strategies are not only directed to develop language competencies but also general cognitive competencies, that results in improving of learning capacities of learning in other academic fields as well. In such situation it naturally raises the interest of studying Georgian as the second language by ethnical minorities. Especially in conditions when active state reforms have taken place accompanied by the developing of positive attitude from ethnical minorities toward Georgian language learning. this trend has been rising in recent years. by the survey of Development Agency in 2011 was revealed that 92 percent from interview people think that all the citizens of Georgia must know the state language. Majority of them expects positive feedback from non Georgian citizens towards learning Georgian language. 82,9 percent from of non ethical Georgians in the region of Georgia Kvemo Kartli and 62,2 percent in the region of Samckhe Javakheti think that learning Georgian is essential for them.

Fundamentals of classification of language learning strategies were created even from the 50-70s of the previous century. This was related to the problems of teaching English as the second language for nonnative speakers. There are a number of models that use the different classifications of language learning strategies but are united under one aim of rising effectiveness in language learning. Let us review some of the important directions of classification:

language learning strategy classification	Researcher, period
<ol style="list-style-type: none"> 1. Active task approach 2. Realization of the language as a system 3. Realization of the language as a means for communication and interaction 4. Management of active demands 5. Monitoring of L2 performance 	Naiman et al. 1978
<ol style="list-style-type: none"> 1. Strategies that directly affect leaning : <ul style="list-style-type: none"> • Classification/verification • Monitoring • Memorization • Guessing/inductive inferencing • Deductive reasoning • Practice 2. Processes that contribute indirectly to learning: 	Rubin 1981



<ul style="list-style-type: none"> • Creates opportunities for practice • Production tricks 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cognitive strategies 2. Meta cognitive strategies 3. Social-affective strategies 	Brown and Palinscar 1982
<p>Direct strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memory strategies; • Cognitive strategies; • Compensation strategies <p>Indirect strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meta cognitive strategies • Affective strategies • Social strategies 	Oxford 1990
<ol style="list-style-type: none"> 1. Meta cognitive (Self-assessing) 2. Cognitive (Deductive) 3. Social-Affective (Cooperative) 	Cohen and Chi 2002a,

It is unquestionable that every model is interesting and in case of practical application of them yields some positive effects. As Oxford model is the most divers and includes many directions of learning strategies we will review Oxford's model by considering each feature of strategic group:

1. **Cognitive:** it is mental strategy that is directed to understand the reasons of learning. Such strategies enable learners to manipulate directly using language materials. Learner reorganizes the materials itself that gives more effective results. At the same time learner trains in constructing sentences and sounds, uses new words and expressions in deduction mining and makes summaries.

2. **Meta cognitive** strategies include pre and post assessments, analysis of activities performed during language learning and evaluation of planned activities for learning. More concretely Meta cognitive strategy covers the assessments of mind concentration, organization of thinking and achieved results.

3. **Memory Strategies** creates such links that enables: to group, analyze, use in appropriate context words that are perceived by using visual and sound means of learning. These activities are reflected ultimately on active parts of memory. Also this strategies include using of some technical facilities or physical activities.

4. **Compensating strategies** enables to pupils the fills the gap of knowledge by using different methods. These strategies are for example connected to guess the meaning of words by their context while reading or listening. It implies different communication techniques of grouping synonyms, guessing of meaning, using gestures and using word derivation.

5. **Affective strategy** is related to the emotional needs of students, such as feelings or fears of failure, speaking about the personal feelings, praising of good performance or self gifting in case of achieving some aimed results. In other words this implies expressing one's own opinion, making conclusions on one's own performance and progress. Analyzing and summarizing of emotional feelings.

6. **Social strategy** helps students to cooperate with others and to take into account the features of language's cultural aspects inherent in the society of mother language. Other features of Social learning strategies are: trying to understand the meaning of words and word combination, active talks with people to whom this language of interest is mother language, exploring the cultural and social norms of native speakers.

It is clear that using of some of these strategies are effected by outer factors. Examples of these factors includes following: teachers, completed activities, features of interaction etc. each of these factors are reflected on the motivation and readiness of students. Also influence horizon includes the definition of the question that determines what knowledge is essential or sufficient.

In discussion the learning strategies it is important to review the notion of "Good Student", which is formulated on earlier steps of language learning and has an objective to find most effective approaches that are used by most of the students. There are number of research that confirms the aims of the strategies used by "Good Student" are the following: 1. interest and attention to forms 2.



Interest and attention to meaning; 3. Self-management of learning processes 4. Understanding of learning process by itself. Notion of “Good Student” is interesting to the point as it is noted by several researchers O'Malley and Chamot, 1990, Green and Oxford, 1995: 262 that such type of learners know why and to achieving what aims are using certain language learning strategies. Moreover such “Good Students” can adjust some of the language learning strategies to the concrete language learning tasks and to choose concentration in the language learning according to their needs. (Wenden, 1991: 13), (Artelt 2003). There are number of researches that state motivated learners achieve better results by effectively using the learning strategies and posing concrete tasks.

If we use this approach in case of Georgia, we can assume that non-Georgian language learners would have different knowledge base about the learning strategies, they will have understanding of the roles and function of these learning strategies and at the same time they would be able to define the scope of their needs in relation of language learning. In these conditions the likelihood of success will be more realistic. Some of the researchers have identified the list of these strategies that are most characteristic of these “Good Students”. But we should note that some strategies that can turn out to be effective to some of the learners may be ineffective to others. Such effects can be explained by those factors that determine used learning strategies. We will discuss these factors below. In this case it is important the aspects of learning environment that has direct influence on the knowledge and use of learning strategies. Within these factors the central role occupies a teacher. The teacher who wants to teach his/ her students how to use learning strategies should know the individual character of its students; also he/she should have information about the motivation, aims and interests of students. Based on this information he/she should identify the most effective learning strategies for his/her students. The teacher who can determine which student needs detailed explanations and which of them only correction at speaking is able to handle learning process effectively which is one of the most important factors in learning process. There are number of methods which enable teachers to include students in the process of choosing learning strategies. Also to determine what is the main motivation of student for learning foreign language. But the most effective method is reckoned to be a specially designed questioner. These questionnaires are on the one side very informative to teachers and on the other hand enable students to concentrate on the personal style of learning, aims and on used strategies. This will guide students to those aspects and mistakes that need more attention. it is clear that different groups of students may have different learning style and strategies and the teacher cannot account for the interests of one group and at the same time use analytical learning methods or only audio motivations. Second, teacher of language courses should know all strategic groups and the wide variety of instruments. Especially important is their use on lessons in context of different exercises and drills. Some researchers support the view that the most popular are those programs that are directly oriented on learning the strategies of language learning. These methods are especially appropriate on the example of learning the second languages that we can call “Learn how to teach Georgian”. This approach will be useful to those students that have enrolled in higher educational institutes within the framework of state support programs on one year long course in Georgian language. As the research has shown ethnical minorities that are learning Georgian language has the most clearly shaped aim on why to study Georgian. We will discuss in more details the results of this research below.

We should discuss those factors that are presented in the research by Oxford (1990), as the analyzed data has showed the factors that determine the features learning strategies are following:

Motivation: as more students motivated more learning strategies he/she uses. Moreover chosen aims related to language learning have influence on chosen strategies of learning.

Gender of student: Girls generally uses learning strategies more intensively than boys. but boys use concrete chosen strategies quiet intensively.



Cultural origins: By Oxford, cultural basis of student has influence on the mode of learning strategies. For example, technical or other types of remembering techniques are more frequently used by the Asian students than by other representative of different regions. Different nations have different remembering techniques.

Attitudes and Beliefs: the affect attitudes and beliefs is especially apparent on choosing the learning strategies. Negative attitude determines relatively shirked variety of used learning techniques or some kind of misbalance among chosen methods and the intensity of their use.

Type of exercises: specific features of exercises help students to determine such strategy that naturally helps students make progress in language learning.

Age and learning fee: students in different ages use diverse strategies. Moreover, learning level determines the direction of strategies. More intensity and diversity of learning strategies are more expected at higher level of learning at more adult age.

Style of learning: attitudes to learning often determine chosen strategy of learning. for example those students that are characterized by analytical thinking use more intensively some techniques such as comparing analysis, learning rules of grammar, dividing of words and expressions in small parts etc. whereas holistic students, in the process of language learning more intensively use context analysis of morphological units, for example guessing, scanning, forecasting etc. and try to speak on that language if they have insufficient reserve of words. (in paraphrasing, mimics and gesticulation).

Loyal attitude towards ambiguity: those students that are not critical to ambiguity in learning foreign language (for example, lexicographical homonyms) use absolutely different strategies compared to those students that have difficulties with coping the problems in similar situations.

It is indisputable that all the named factors determine by its significant part determine the prioritizing of learning strategies and the intensity of their use. But we want to draw attention on the following two factors. These are: motivation and the style of learning. Let us discuss them briefly:

The role of motivation in relation to learning strategies

As we mentioned above, motivation plays significant role in choosing learning strategies, also it determines their intensively and the mode of use. There are several theories on motivation in language learning. Gardner and Lambert (1972) divide motivation in instrumental and in integral parts. Instrumental motivation means desire coming from student that is based on the practical use of this knowledge, for example, for traveling or business purpose. As for integral motivation its main aim is to become part of the society which uses this language. Concentrating on this theory is important as majority of surveyed students describe their aims of language studying for the career advance and for integrating in the local society. Also it is interesting the second theory of motivation, which represents the complex of factors. Oxford and Shearin (1994) by the way of analyzing twelve motivation theory and model that covered the social physiology and social cultural aspects as well, has identified 6 important factors. They have pointed out six important factor on which is based the choosing the strategy of language learning.

- Attitude, which covers the emotions towards the desired language including the society;
- Beliefs about life which includes the views of person on success, on self effectiveness and on failure;
- Aims- clearly formulated and fully perceived aims which are basic of learning process;
- Involvement- active participation of a student in learning process and the level of this participation;
- Supporting environment, the level of support from teachers and from their classmates, experience in studying foreign languages which includes also in class and outclass different factors;
- Personal attitudes (propensities, gender, age, previous experience of language experience).

This model is also interesting for ethnical minorities in Georgia. in this case as research has shown that attitudes and believes are especially dominant in taking decision about learning the state language. Their aim is determined largely by their attitudes about success.



Factor of learning style in relation to learning strategies

As we mentioned above, the learning style is one of the important factors that determine the strategies of language learning. This is the factor which enables us to determine in what way and by what intensity students use learning strategies in foreign or second language studying. First of all we will discuss what learning style means and relationships exist between individual style and prioritized strategies.

Learning style is general approaches such as, for example quantitative or analytical, voice or visual. Exactly these factors determine the style of learning of students. By Cornett (1983 p. 9) definition, style of learning is the main tendencies that determine the directions of learning activities. Only Dunn, R. and Griggs (1983, p. 3) offer the following definition of learning style: “learning style is the collection of biological and development characters that determine the effectiveness of used learning methods.” Correspondingly learning style is chosen in adequately supportive environment by the personal perception, cultural origins, mode of thinking and the different level of studying.

Ehrman and Oxford (1990) examine the main nine directions of learning style. But this does not mean that this is exhaustive list. There number of other factors that determine the diverse styles of learning. These scientists distinguish four learning style that are related to studying processes itself. These are: perception priorities, typical features of individual, qualitative features of abstraction ability and biological differences. The main features of these styles are listed below:

Perception abilities include four directions itself: visual, voice, kinetic (related to motion). According to perception abilities, in class significant effect has use of the visual applications for one kind of learners, whereas to others lecture formats of lessons, dialogues and other voice applications without any additional applications of learning are more acceptable. For those students that are more inclined to kinetic and tactical methods role plays, picture slides and etc make their learning process more comfortable. It is interesting the point view of Reid (1987) that perception abilities of pupil are related cultural similarities and differences. According to assertion of Reid Asian students are more inclined to use visual applications whereas Spaniels are characterized more with voice learning applications. This approach may be interesting to the point that mother language determines the perception features of pupils. To this aspect it is essential to explore the characteristics of Armenian and Azerbaijanis language and associations that students have in relation to their mother language. Unfortunately this aspect of the second language learning is not explored yet.

Typical characteristics, that is important for learning process itself. in the learning process there are extravert and introvert, intuitive and sequential, thinker and perceiver, oriented on final results and assessor and open to new information type learners. These are psycho types that are closely related to language learning that is proved by many researches. In case of counter characteristics of students the main role is attached to teacher that can coordinate effective learning process depending on the rightly chosen strategy. For example, extraverts that take energy with relations to others teacher in case working in class creates time limits for doing some exercises will result positive time management from them. While, in case of introvert student, the opportunity to manage direction and process of discussion will ensure their equal intensity of involvement.

Students with intuitive thinking are distinguished by the abstractive and full imagination. They like creating theories and often pose unexpected ideas. These kinds of learners are satisfied when they can manage the learning process itself. On the other hand those students with sequential type of thinking express more interest to facts than to theories. They need teacher’s directions about the steps and type of done exercises in learning process. Thus teacher can offer to consecutive type of learner’s good organized language forms and word combinations which will be changed with multifunctional exercises and intuitive type of language drills in working with intuitive type learners.

Quantitative features divide students according to those ideas and bread pictures that imply concentration on details and contrasts. Holistic students feel comfort when they can express their views



and when they are involved in communicative activities. As for analytical type of students, they are mainly concentrated on grammar rules and hardly ever express their ideas according to the context of text. They generally need to be fully assured in their knowledge and thinking. Working together with holistic and analytical students is especially important to achieve balanced learning environment.

Biological differences include the vastest variety of factors and have a significant influence on individual priorities of learning. Example of this are: biorhythm, location, style of nutrition etc. biorhythm determines the time period during which time student feels readiness to study or not. Thus biorhythm determines productivity of certain time periods. Location covers factors such as temperature, lightning, noise, the heightens of reading tables etc. it is clear that in classroom it is impossible to account for every individual preferences to create the most comfortable environment but experienced teacher can manage to create less or more comfortable environment with available resources. All this forms positive attitudes toward learning.

As we mentioned above for students it is essential to identify and to know her/his own style of learning. It enables students to develop and make progress in their learning techniques. At the same time such approach will enable student to assess its own learning style with board view. For that purposes a great help is those activities that are offered by teachers in the classroom. At the same time flexibility in these approaches gives possibilities to students to feel comfort even beyond their learning styles. Obviously, such approaches cover communicative and social aspects that are oriented to students.

There are number of research according to that there exists a significant relation between learning styles, motivation and learning strategies. These relations determine academic achievements, attitudes toward learning process and behavior on basic and secondary levels. Wollas and Oxford (1992) consider that this development is especially important in learning the second language.

In Georgia the interest toward Georgian, its teaching and learning yet accounts relatively short period of time for making conclusions on achieved progress. There is not still accumulated enough experience that can be used to draw out conclusions and make general summaries on effectiveness of used learning strategies. Thus those all the questions that we discussed above are not yet researched in Georgia on the example of teaching Georgian as a second language. but if we review the research results of qualified linguistics and education psychologists it is evident that learning strategies, their use in practice and analysis can be intensively used in future in ethnical minorities that wish to learn Georgian language. Below is presented the results of piloted empirical research. This research was aimed to analyze the strategies and the intensity of their use that ethnical minorities apply when studying Georgian as the second language. For achieving aimed results were interviewed 100 Azerbaijanis and Armenian ethnical minorities using special designed questionnaire. Questionnaires respondents were chosen randomly: in non-Georgian schools among the students of 11-12 grades, Georgian language teachers and among students that were enrolled at Tbilisi State University on special one year program. This special one year program implies that students learn during a year only Georgian language and after successful completion of the program they continue studying with ordinary university programs at different faculties with other students. As for Georgian language teachers they teach at schools of Kvemo Kartli and Samtskhe Javakheti and among them were chosen the participants of the training on improving Georgian language teaching techniques with 90 academic hours. This program of teaching Georgian language was initiated by the ministry of education and sciences of Georgia that was implemented by the Center for Civic Integration and Inter-Ethnic Relations. Questionnaire was designed according to Oxford Strategy Inventory for Language Learning, SILL and implied different technique of scaling to different strategic groups. Unlike the Questionnaire of Oxford in our research was used not grouped according to six strategic dimensions and thus enables respondents to concentrate only on used technique that to our mind makes quiet simple to answer these questions. As we already mentioned, Questionnaire was designed according to the Ox-



ford Inventory for Language Learning, SILL and accordingly questions used in our survey was quite near to those type of questions. Despite the fact that learning strategies cover many techniques and accordingly it may be considered as a universal instrument in relation to learning the second language. It is presumable that taking into account the features of Georgian language there are such techniques that are effective for learning Georgian. Based on this hypothesis, its possible that an usage of such techniques had a negative influence on the survey in terms of getting full picture of situation.

Questionnaire consisted of fifty questions and included the directions of using strategic techniques from 1 to 5 according to their intensity by the following choices. 1-“I Never or hardly ever use”; 2-“Basically I don’t use”; 3-“I use it occasionally”; 4-“I use in most cases”; and the last choice was assigned maximum 5 score with the choice-“I always or nearly always use it”. Below is presented some examples of included questions in the survey:

31. I notice my Georgian mistakes and use that information to help me do better.	1	2	3	4	5
32. I pay attention when someone is speaking Georgian.	1	2	3	4	5
33. I try to find out how to be a better learner of Georgian.	1	2	3	4	5
34. I plan my schedule so I will have enough time to study Georgian	1	2	3	4	5
35. I look for people I can talk to in Georgian	1	2	3	4	5
36. I look for opportunities to read as much as possible in Georgian	1	2	3	4	5

Survey also was aimed to analyze the objectives of language learning. In the whole we wanted to get the information about the relations that are among studying level (school pupil, graduate student and trained teachers), aims of language learning and between used techniques. more concretely main aims of research were to find out:

- What is the intensity of using learning strategies at Georgian language courses for ethnical minorities;
- Is there any kind of priorities that determine the choice of strategic direction of language studying;
- Are there any differences in the choices of strategies of language studying based on age and experiences in foreign language learning;
- What is the role of motivation in intensity of language strategies use and how many strategies are related to each concrete individual aims of language course participants.

Unfortunately from 100 filled questionnaires only 64 were valuable because remaining questionnaires were partially filled or unfilled. Among 64 defectively filled questionnaires 22 were of pupils, 18 of teachers and 24 of them were of graduate students. After analyzing the research raw data we can point out the following trends:

Use of strategies techniques of language learning is intensive within ethnical minorities. At the same time difference according to diverse directions in learning strategies are not statistically important. See the table, on the table are presented each score to different strategies:

strategy		cognitive	meta-cognitive	memory related	compensatory	affective	social
N	Valid	63	63	63	62	60	62
	Missing	1	1	1	2	4	2
Mean		3,63	3,82	3,70	3,82	3,28	3,78
Median		3,78	4,00	3,67	3,89	3,17	4,00
Mode		4	4	4	4	4	4
Std. Deviation		1,113	1,065	1,000	1,089	1,320	1,119

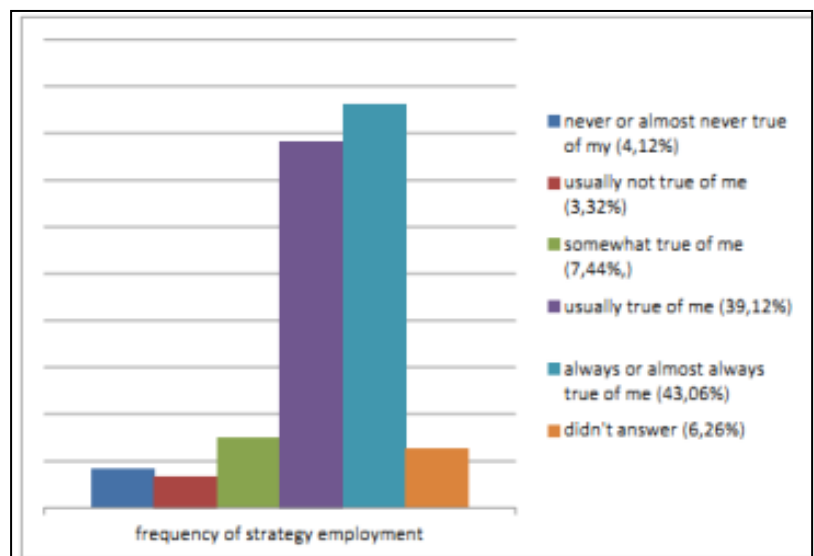
According to the questionnaire results, affective strategic direction of language learning is relatively hardly ever used. However the age and learning experience have a little effect on chosen language learning strategy and we do not have any significant differences among groups. it is also in-



interesting that instruments included in each learning strategies for surveyed respondents are nearly the same, quiet homogeneous there is no distinguished more or less interest to each of this tools. Such results can be explained by the ideological pressure that is on the ethnical minorities during the education reforms. The latter triggers representatives of ethnical minorities not to be quite open when answering survey questions. In this case they are not oriented to answer the questions based on factual information but on stating “the right” answer.

Below is reviewed the tendencies that are evident after analyzing survey data. 79, 7 percent from surveyed respondents on the question –“Do you have any personal aims in studying Georgian language” answered positively and among them only 14 percent gave negative answer with 6,3 percent with neutral “not sure to answer”. Along the positive answers groups of respondents were following: 49,1 percent were students, 21,1 percent were teachers and 29,8 percent were pupils that answered positively on having personal aims in studying Georgian language. It is also interesting to review the data on the next questions. Next question was about the stating in short what aims they have in learning Georgian. Aims were formulated by 56 respondents from 64. Among them were even those respondents that in previous question answered that they do not have any aims. Overall stated aims were almost the same kind. This trend is especially evident in answers of pupils and language teachers. In most cases aims are not concretely formulated and main attention was paid to the need of studying language itself than on personal aims. For example if we summarize given answers it is evident that most respondents think in terms of studying Georgian language is barely essential as it is a state language. However they do not have clearly outlined personal aims what perspectives can be obtained by studying Georgian. Some of the pupil study Georgian because of the features of this language itself, they think that it is nice and interesting language. The latter means that influence of believe and attitudes are important in studying Georgian language as the second language. This trend is accompanied by ideological influences. More clear answers were given by students that are motivated by the factors such as future perspective career and professional advance. This can be explained by the fact that university environment gives possibilities them to realize more concrete aims and understand the needs of studying Georgian as the second language. At the same time they can more easily express their views. In most cases students have noted that learning Georgian gives them real chance to become lawyer, mathematician, etc. and in other cases the main drivers were to acquire additional professional skills and to work in local community.

In most cases aims are not concretely formulated and main attention was paid to the need of studying language itself than on personal aims. For example if we summarize given answers it is evident that most respondents think in terms of studying Georgian language is barely essential as it is a state language. However they do not have clearly outlined personal aims what perspectives can be obtained by studying Georgian. Some of the pupil study Georgian because of the features of this language itself, they think that it is nice and interesting language. The latter means that influence of believe and attitudes are important in studying Georgian language as the second language. This trend is accompanied by ideological influences. More clear answers were given by students that are motivated by the factors such as future perspective career and professional advance. This can be explained by the fact that university environment gives possibilities them to realize more concrete aims and understand the needs of studying Georgian as the second language. At the same time they can more easily express their views. In most cases students have noted that learning Georgian gives them real chance to become lawyer, mathematician, etc. and in other cases the main drivers were to acquire additional professional skills and to work in local community.



As a conclusion from the above discussions that covered observations on possible relations among the learning objectives and age of students, as well as strategies of language learning we can state there no direct link among these factors. The latter tendency once again proves that respondents lack the full understanding why to choose one learning strategy or not. In case of our main research object ethnical minorities’ language strategies are chosen depending on strategies itself and not by the factors that determine the effectiveness of this strategies. Although we have not got a full and exhaustive answers on research questions still the questionnaire results gives possibilities to make a



number of useful observations. The effectiveness of learning depends considerably on projected aims more than on chosen learning strategies. Correspondingly projection of aims should be an integral part of the learning process itself. because the learning strategies is aimed not only to the development of language skills but also for the development of general skills, it is desirable that this approach to become an essential part of studying process based on the specific features that Brawn (2001, p 217) has emphasized in terms of simplicity of language learning strategies. Within this strategy it is significant to be it included in current studying environment. The latter view is supported by many competitive specialists. However they note that there is a serious lack in terms of human and learning resources. For example the following points of views can be used in learning environment:

- It is possible to learn strategies by using the interactive strategies and it is part of learning process;
- Using of compensating techniques that are oriented on self assessment ultimately determines less dependence on current learning environment;
- Implementation of framework of learning strategies and its periodical use enables in learning environment to teachers and pupils better understand the driving factors in learning process and depending on that choose more flexible methods of teaching;
- According to expert's view:
- Learning of strategies should be started with simple techniques and it is desirable that instruction be made on Georgian language that is quite possible in non-Georgian schools
- Teachers should know each learning strategies, they should be able to name and identify each likening strategies, unite and group similar strategies according to their features. That is quite possible in case of effective trainings of teachers.
- Pupils should be given possibilities to choose among diverse techniques, that would be given chance to implement them in adequate environment. This is quite realistic in case of having concrete aims and individual approaches.

Conclusion

By this article we wanted to analyze how it is possible and is it justified to implement the learning strategies in already existed learning programs. Such approach is based on premises of practical effectiveness and to be acceptable to teachers. At the same time we have determined how the learning strategies can become an integral part of lessons that should be mutually beneficial to teachers as well as to pupils and persons.

REFERENCES

- Oxford, R. L. (1994). "Language Learning Strategies: An Update". Retrieved, February 12, 2009 from the Web site: <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>.
- Oxford, R.L. Learning Styles & Strategies: an Overview, GALA 2003
- Reid, J. (1995). Learning Styles in the ESL/EFL Classroom Boston: Heinle & Heinle.
- Reid, J, 1987, The Learning Style Preferences of ESL Students, TESOL QUARTERLY, Vol. 21, No. 1, March 1987
- Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). Learner Strategies in Language Learning (Eds.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.



- Adnan, M. A. M, Mohamad, A. Learning Strategies And Self-Efficacy Belief In Arabic Language Learning: A Malaysian Context, University of Malaya, Nilam Puri Campus, Malaysia, AJTLHE Vol. 3, No.2, July 2011, 48-59
- Lee, C. An Overview Of Language Learning Strategies, Arecls, 2010, Vol.7, 132-152.
- Felder, R.F, Henriques, E. R. Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. Foreign Language Annals, 28, No. 1,1995, pp. 21–31
- Rausch, A. S. The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning. ERIC Digest, 2001
- Griffiths, C. Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation, Department of Education, University of Auckland, 2003, pp. 55-78
- Robinson, P. Aptitude And Second Language Acquisition, Annual Review of Applied Linguistics (2005) 25, 46–73
- “Multi-Ethnic Society in Georgia” - Report of Civil Development Agency to the UN Committee on the Elimination of Racial Discrimination for the 79th Session (8 August - 2 September 2011) for the consideration of State Report of Georgia.
- Ketevan Topadze “Learning Strategies” from Teaching and Assessment, National Centre for Teachers’ Professional Development , 2008, pp.38-63 ქეთევან თოფაძე “სწავლების სტრატეგიები” სწავლება და შეფასებიდან, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, 2008. გვ. 38-63



Tamar Chanturia, Eka Kvirkvelia

Ivane Javakhshvili Tbilisi State University, Georgia

Thinking Aloud - The Strategy of Rearing an Effective Reader

ABSTRACT

In the article is considered one of the comprehension strategies – Thinking-Aloud and is shown what results can be achieved by using this method correctly and by directing the learning process rightly.

An effective reading does not mean only reading a text and getting the simple information from it, but comprehending, understanding, thinking and deeply analyzing it. Thinking-aloud method allows students to be deeply engaged in the structure of the text. By using eight main strategies of good reading, they fully comprehend it.

During the process of working on the article, we tested Thinking-Aloud method in the public and private schools on elementary and basic steps (the 2nd, the 4th, the 7th forms). We chose one text for all the age groups in advance (Gianni Rodari's "Trolleybus #75" (adapted version), acquainted teachers with the format of the method in details and described the plan of the lesson.

The research has proved that this method is equally effective for all the above mentioned age groups. It is appeared that constructing of the content of the text in learners' minds mostly depends on the following: the teacher should take into consideration the group's particularity, choose appropriate reading strategies and use them in proper time and way.

One of the major priorities of the educational system is to rear students as good readers. An effective reading does not mean only reading a text and getting the simple information from it, but comprehending, understanding, thinking and deeply analysing it. There are some innovative methods of developing comprehension during the process of reading.

To rear students as effective readers is one of the major components of creating critical thinkers and creative persons. It will be better to start educating students as good readers from the very beginning.

I. A five main aspects of Literacy

Before describing the method we will talk about the main aspects of literacy as a one of the basic competences. The first one is **recognizing and decoding words**. It means that student uses letter-sound knowledge and makes connections between written letter and a sound; he / she understands the principle of alphabet, uses it correctly and can read a word rightly. Improving these competences usually starts from the very beginning period of learning reading and writing.

The important thing for fully comprehending the text is to know the **meaning of words and enriching the stock of words**. The teacher should work on different materials to improve learners' lexical stock. He/she should explain the meaning of unknown words and phrases in different ways: using contextual keys, giving an explanation with other simple words, making sentences using new words, comprehending different parts of the words, using new words and expressions in several situations and etc. [Methodical... 2010, pg. 28].

At the definite period of learning student should **read fluently**. During the reading silently a fluent reader recognizes the words automatically, without decoding them and comprehends the text easily. There is no difficulty for her/him to read aloud, student stops at the punctuation marks and chooses an appropriate intonation [An effective... 2010, pg. 13].



The next stage is **comprehending and interpretating the text**. In contrast to recognizing and decoding the words, the comprehensive reading is a process of deeply analyzing the text, being aware of ideas given in the text and constructing them in learners' mind.

The last stage is **writing**. The writing process is one of the most important aspects of literacy. Students caring of improving writing skills are reading writings of their classmates and other writers more carefully. During the writing process they are using each word and phrase with a great responsibility. They are trying to improve their stock of words, listening and sharing advices to each other and are reared as critical thinkers [Temple C., 2008, pg. 283].

II. How should be a good reader?

A good reader thinks while reading, comprehends the information given in the text, pays attention to all details, connects the read information to his/her own experience, visualizes pictures drawn by author and makes predictions about next parts or the final of the text; tries to understand the author's main purpose and separates the main and secondary information in the text. Good reader controls and observes comprehensive reading process independently.

Some students naturally have skills of good readers, but most of them need to learn these skills and practical ways to be reared as an effective reader.

III. Eight main strategies of reading

An effective reader knows several main features of reading to engage deeply in the text structure. Each of them has its concert and independent role in the comprehending process. Good readers use these strategies sensibly as during the reading process, also before and after reading.

Below are listed main strategies of comprehensive reading and their short description to explain, what is meant under each of them and when and how we can use them.

1. **Visualizing** - A reader visualizes the pictures, characters, places of action, nature drawn by author on his / her mind.
2. **Predicting** – A reader makes predictions how may be developed the story or what will happen in the final scene. It is interesting for readers if their predictions become true.
3. **Asking questions** – A reader asks questions about things he/she is interested in.
4. **Explaining/determining importance** – A reader tries to determine the meaning of unknown places, words and phrases.
5. **Making connections** – A reader tries to make connections between the read text and his/her prior experience, also draws parallels to other famous writings.
6. **Making judgment** – A reader makes his/her own judgment, expresses his/her impression about the read text.
7. **Synthesizing** – A reader synthesizes what is the author's main purpose, which information is major or minor in the text.
8. **Reflection** – A reader makes the last conclusions, forms his/her own position: what was the most important in the text, what was the purpose of author and did he/she achieve it successfully.

IV. Think-Aloud – About the strategy

“Think-Aloud” is a very effective strategy to improve literacy level of students. Exactly, it is useful for teaching reading features to build students' comprehension. Using this method the teacher practically shows his /her learners how they should use eight strategies of reading for being aware of the text. The teacher describes his/her thinking process aloud, talks about text's analyzing techniques in front of children and shows them which practical ways can use an effective reader.



“Think-Aloud strategy” is approved in the West for a long time and still is applying actively. Our purpose is to show how to use “Think-Aloud” (as one of the comprehension strategies) with students during the learning process, what results can be achieved with using this method correctly and directing the learning process rightly.

It is known that children are visual learners. Abstract concepts like thinking are difficult for most of them. More difficult for them is to make judgment and express their impressions about the read text. “Think-Aloud” helps students to improve these skills. Because of above-mentioned reasons “Think-Aloud strategy” is used successfully as in schools on elementary and basic steps, also in high schools and in adults’ learning programs.

The method is universal and adjusts not only for literacy, but for other educational disciplines as well (mathematics, geography, natural sciences and etc.). It works effectively for all types of texts. “Think-aloud” also can be used for modeling writing process. Students working in groups should speak to each other about their thinks and things they want to write. This dialogue helps students to exchange their views to the audience and to master writing skills [Think Aloud Strategy, <http://www.teachervision.fen.com/skill-builder/problem-solving/48546.html?page=1&detoured=1>].

It is not necessary to use “Think-Aloud strategy” during the whole lesson. Teacher should adjust the method to his/her purpose and use it in a short period of time with a one student, with a group or with whole class. The method’s using phases are: before reading the text and during the reading process.

Roger Farr and Jenny Conner suggest three basic versions of using “Think-Aloud strategy” [Farr R., 2004, <http://www.readingrockets.org/article/102/>]:

- I. **Modeling** – The teacher has a leading role, only she/he thinks aloud, describes her/his thinking process and practically shows her/his learners choosing appropriate reading strategies and using them in proper time and way. Students should have a copy of the text in front of them. They are listening to the teacher. This variant of Think-aloud method is mostly using in the first step, before students have no mind about the strategy and they need help of teacher and a shown example. Although, according to our research, we’ll mention here that this variant of the method is uninteresting for children. They are listening teacher’s thoughts but also want to take part in a think-aloud process.
- II. **Coached practice** – In this case teacher’s role becomes less. After students become more or less experienced, the teacher may allow them to participate in the process and he/she encourage them think aloud thought the questions. Learners should write their thoughts and discuss about them later. Using this variant of method frequently makes students more experienced easily.
- III. **Reflection** - At this stage the process of Think-aloud is carried out by experienced students. They choose the strategies of being aware of the text themselves and the teacher controls them.

V. Thinking-aloud – Describing the method

At first the teacher chooses the text. It should be desired if the writing will have a thoughtfully title, beginning, subject developing interesting part and ending.

The teacher presents to learners the text and explains them the think-aloud method and typical of a good reader. Besides, she/he talks them that she/he would think aloud and practically shows the process of comprehending the text. On this way learners would look thought and hear what is happening in teacher’s mind. The very important thing is to making a positive spirit in the classroom.

If there is a possibility in the classroom, it’ll be desired if children sit dawn freely (on puffy, on pillow, on carpet...). If the possibility is limited teacher should decide the problem easily, for example, put chairs on circle to make natural and calm surrounding and on this way sew the chain of intercommunication helping joint thinking process. It’ll be better if teacher sits dawn hard by the students, they’ll fill that she/he is although one participants of this process, she/he is one of them.

During the reading the teacher stops on the spots mentioned beforehand. The number of the spots depends on his/her decision and purpose. Before starting reading the teacher asks children while he/she’ll be thinking



aloud don't continue reading independently, until she/he allows them again. There should be demonstrated one more reading strategies during a one pause.

On the pause the teacher begins thinking aloud about redded information. It'll be desired, if she/he gives attention to the details impossible to understand for the children. It may be unknown word, sentence having a difficult content or the whole paragraph.

The teacher should fantasizing, talk to a text or its author. It'll be better if she/he reads the writing artistically and changes the timbre, tone, intonation, expression, attitude according to a content.

It is necessary to mention that it is not recommended using all reading strategies in a one text, especially in the first stage of using the method. It'll confuse the children and makes much misunderstanding. It should be better if reading strategies will be chosen appropriately for a different type of the text. For the beginning 2 or 3 items would be quite enough. To make a various the long process of rearing students as an effective reader should be realized step by step.

After the ending of reading the teacher should interest helps students her/his thinking aloud to be aware of the text or not.

If the teacher direct the think-aloud method according Roger Farr and Jenny Conner's the second or the third variant, she/he should carry out the lesson like this: while one student is thinking aloud, the second one is listening and writing dawn one's ideas. Then they'll change the roles. So both of them have a chance to think aloud and also observe others thinking process. It will be better if children discuses after reading what they have done well and what have not. On the basis of their records students help and learn each other. [Think Aloud Strategy, <http://www.teachervision.fen.com/skill-builder/problem-solving/48546.html?page=1&detoured=1>].

After the lesson or at the reading process the teacher should interview students to clarify any confusion that might have arisen during the think-aloud. For example, "When you were thinking aloud, you said . . . Can you explain what does it mean... what you meant?" [Think Aloud Strategy, <http://www.teachervision.fen.com/skill-builder/problem-solving/48546.html?page=1&detoured=1>].

The important thing is that during carrying out the method there is no student's right or wrong answers. They should fill that each of their words are very important and interesting for the teacher. This is an activity making students comfortable to express their opinion.

The teacher has a fully independence in direction this method. She/he may plan the lesson creatively, adjusting to her /his interest and purpose.

VI. Why is the think-aloud method necessary?

At first, think-aloud method rears students as an effective reader. It helps teacher determining students' comprehending abilities but students – to pay attention self-development process. The method motivates students to read carefully, pay attention to an important or, in one look, unimportant details. It learns students define major information from the minor, to guess author's purpose. Except this, using the method frequently improves students skills of expressing own points of view and self-estimation.

VII. Think-aloud – testing the method

During the process of working on the article, we tested Thinking-Aloud method in the public and private schools on elementary and basic steps, the 2nd, the 4th, the 7th forms (21th public school, the teacher - Maia Lortkifanidze, St. George's Secular School, the teacher – Magda Abesadze). We chose one text for all the age groups in advance (Gianni Rodari's "Trolleybus #75" (adapted version)), acquainted teachers with the format of the method in details and described the plan of the lesson. We presented the lesson, payed attention its passing and wrote dawn the originalities had arisen during the current lesson. After the lesson we discussed and received feedback from the teachers and students. We shared with teachers the results of our research, synthesized our opinions and gave them some recommendations.

VIII. Results of the research and Recommendations



The research has proved that this method is equally effective for all the above mentioned age groups. The learners activated their background and all of them were easily involved in the discussion (it was stipulated by the format of the method). The students listened carefully to each other and to the thoughts of their teacher. They communicated ideas, expressed their attitude and positive emotions.

It is important that at the first time while students had only theoretical knowledge about the method and had no practical experience, carrying out first variant of think-aloud was less interesting for them. They preferred participating in the process of aloud thinking, choosing appropriate reading strategies, expressing their opinions, arguments and so on. To our opinion, if a teacher direct think-aloud correctly and rightly she/he may passage to the second variant of using method and engages students in the process from the very beginning.

It should be mentioned specially, that we chose the same text for all three age groups deliberately to establish how deeply teacher can analyze the text to comprehend it foresee abilities of all the age groups. The research had proved that more important for the small age groups were explanation of unknown words or phrases; it was difficult for them to find out major purpose of the author. On the contrary it was uninteresting to define some lexical meaning for high age groups, they wanted to fine out the main point, purpose of the author and so on.

Accordingly, the teacher should considerately plan the lesson before carrying out the think-aloud method, foresee abilities of all the age groups and according this choose appropriate reading strategies, also should monitoring time and direct thinking process interestingly so that students do not bother with her/his thoughts.

At last we can say that constructing of the content of the text in learners' minds mostly depends on the following: the teacher should take into consideration the group's particularity, choose appropriate reading strategies and use them in proper time and way.

REFERENCES

- An effective methods of reading, Teacher Professional Development Centre, Tbilisi, 2010.
- Farr R. 2004 - Using Think-Aloud to Build Reading Comprehension, Roger Farr and Jenny Conner (2004), <http://www.readingrockets.org/article/102/>
- Methodical guide for the teachers of elementary steps, Teacher Professional Development Centre, Tbilisi, 2010.
- Temple C. 2008 - Charles Temple, Donna Ogle, Alan Crawford, Penny Freppon. All Children Read. Teaching for Literacy in Today`s Diverse Classrooms.. Pearson. 2008.
- Think Aloud Strategy, <http://www.teachervision.fen.com/skill-builder/problem-solving/48546.html?page=1&detoured=1>



Ketevan Gochitashvili

Ivane Javakhshvili Tbilisi State University, Georgia

Integration of the Cultural Component in The Elearning Language Course

ABSTRACT

Teaching the target culture in second language context is one of the fundamentals of Bilingual Education concept. Culture dictates us “communicative rules”. Culture as a fifth skill means that learner is able to perceive, recognize and value cultural differences. In this paper we have presented some samples of the unsuccessful communication caused with the lack of “cultural knowledge”.

We, also, have discussed learning activities for the bilingual class students. It must be admitted that cultural education is too important for the students with different cultural background and experience. While teaching target culture teachers have different options : (literature, human as a cultural source, “culture capsules,” Role Play etc.) one of the main tasks of educators is to provide the opportunity for the learners to transfer gained knowledge in practice.

Practical examples and recommendations are based on the Georgian reality and will help Curriculum developers, Language textbook authors and language teachers in their practical works.

In the article we have emphasized that growing the cultural competence supports learner’s ability to get familiar with etiquette, cultural norms and behavior standards that are characteristic for target culture, which is the prerequisite for the full and successful integration in the multicultural society.

The dialectical connection between language and culture has always been a concern of foreign language teachers and educators. Teaching target culture in the Second Language contexts is one of the basic tasks of the people involved in the language teaching process as “ culture and communication are inseparable because culture not only dictates who talks to whom, about what, and how the communication proceeds, it also helps to determine how people encode messages, the meanings they have for messages, and the conditions and circumstances under which various messages may or may not be sent, noticed, or interpreted... Culture...is the foundation of communication” (Samovar, 1981). Culture is complex matrix as it involves many ingredients, such a religion, gender, social customs, and so on. Culture covers almost all aspects of human life, including the things, people learn to do. Culture defines our thoughts, behavior, values and etc. Culture can be separated into two general categories: (Big culture _ “Big C” and Little culture _ Little C”). They are extremely valuable in language teaching process. We all learned some “Big C” in our language classes: Who are the great writers, artists, musicians, politicians, scientist of the target culture? What are the lasting, famous works of art, music and literature? What ate great moments in this culture’s history? The analysis of foreign and familiar cultures. (Nada Salem Abisamra) What about Small culture (beliefs, features of daily life, standards of behavior, morality commonly, we have the lack of knowledge. Second language teachers and curriculum developers should realize that knowing of everyday life’s elements is a prerequisite for acquiring “Big Culture”. Generally, art is based and involves, universal knowledge and values, on the one hand and Ethnic, local values and experiences, on the other hand. Thus, Second Language Curriculum authors should take into consideration the fact to provide students with the information about both, Big and Little cultures . Properly chosen teaching materials and learning activities support students to receive ,tolerate and value different cultures, no matter how big is difference between students native and target cultures. Culture and language are deeply related in that language can be used to reflect the culture of a particular society or the language can reflect the culture and its world view. Language is used to express and sustain culture and cultural associations that exist



in a given society. Different ideas result from the use of different languages within a culture. World view is a structure consisting of ideas and beliefs through which a person interprets the world around him and also the world view determines how the person interacts with it. World view can be shaped by the culture and language that is common in a particular society. This is because people in a society use their language to express their culture thus expressing the world view in that society. In general, culture as the fifth skill emphasizes the learner's ability to perceive, to understand, and ultimately, to accept cultural relativity. Language teachers often refer to culture as the "fifth skill." But what does that mean? While it may generally be accepted in the language-teaching community that culture is an integral part of language instruction, there is little consensus on what, much less how, we should teach it. Unlike vocabulary and grammar, which are concrete in their content, culture is quite fluid and amorphous and therefore difficult to define. Culture as a fifth skill refers to a set of the abilities listed bellow:

- The ability to perceive and recognize cultural differences. ("So, you are supposed to make toasts in Georgia!" "That is how you are supposed to drink a lot of tea in Azerbaijan");
- The ability to accept cultural differences. ("From now on, I must remember to make toasts in Georgia." "So, never forget, you have to drink tea when you are in Azeri society to express your respect toward them.")
- The ability to appreciate and value cultural differences. ("Toss is interesting part of Georgian life. "Teadrinking is a interesting form of socialization in Azerbaijan!")
- To achieve touched goals teachers should:
- To help students to develop an understanding of the fact that all people exhibit culturally-conditioned behaviors.
- To help students to develop an understanding that social variables such as age, sex, social class, and place of residence influence the ways in which people speak and behave.
- To help students to become more aware of conventional behavior in common situations in the target culture.
- To help students to increase their awareness of the cultural connotations of words and phrases in the target language.
- To help students to develop the ability to evaluate and refine generalizations about the target culture, in terms of supporting evidence.
- To help students to develop the necessary skills to locate and organize information about the target culture.
- To stimulate students' intellectual curiosity about the target culture, and to encourage empathy towards its people. (Dimitrios Thanasoulas) No language can exist in a cultural vacuum. No two cultures are exactly identical. Sometimes, cultural differences put quite high obstacles for students to overcome and even more, lead them to the cultural confrontation. One cannot say that language can be isolated from sicioculture, as cultural factors are always reflected in our daily (and all kind) communication. For instance, in countries where Christianity is traditionally prevalent, the expressions, such as "Oh my God", "My lord" can be frequently. In some cases such way of expressing emotions and feelings can be culturally unacceptable for Orientals, just like "Inhales" and "Machala" for Westerners, but still, teachers must instruct their students on the cultural background of phrase (language) usage. Many Christian writers have absorbed a large amount of nutrients from the Bible. To understand deeply the western culture, it is absolutely necessary to get familiar with Christianity, history and role of the religion in western civilization. There are many cases, when people are good in foreign language's grammatical structure, have rich vocabulary, have good listening and reading skills but still, have communicative problems. Specialists think that lack of cultural awareness causes this kind of communicative problems. Everyday language is "tinged" with cultural bits and pieces—a fact most people seem to ignore. By the very act of talking, we assume social and cultural roles, which are so deeply entrenched in our thought processes as to go unnoticed. Shortly culture as an "integrated pattern of human behavior that includes thoughts, communications, languages, practices, beliefs, values, customs, courtesies, rituals, manners of interacting and roles, relationships and expected behaviors of a racial, ethnic, religious or social group; and the ability to transmit the above to succeeding genera-



tions” (Elizabeth Peterson, 2000). This means that language is not only part of how we define culture, it also reflects culture. Thus, the culture associated with a language cannot be learned in a few lessons about celebrations, folk songs, or costumes of the area in which the language is spoken. Culture is a much broader concept that is inherently tied to many of the linguistic concepts taught in second language classes. We should make it a priority to incorporate the study of culture into their classroom curricula. Cultural knowledge is one of the basic goals of language learners. Through the study of other languages, students gain a knowledge and understanding of the cultures that use that language; in fact, students cannot truly master the language until they have also mastered the cultural contexts in which the language occurs (National Standards in Foreign Language Education Project, 1996). Language is too much loaded with cultural background. The clear example is “Boarding school” and “школа-интернат” in English and Russian languages (also, in the languages of post-soviet countries). These lexical units have the equal meanings, but compare them we’ll find that there is a significant difference between them. Both of them express the meaning “School, where students live and study”. In the post-soviet space the students of школа-интернат are the children from the families with low leaving conditions who need financial support. Their expenses are paid by government (in last decades by charity as well). On the other hand, in British (western) countries tuition fee is very high. Attending this kind of schools (Westminster public school, Manchester grammar school, Winchester school) is a privilege for the students from the wealthy families. In UK people with low English language skills got confused with the advertisement “For Rent. 30 Pounds”. For non-native culture representatives it was the monthly fee. Actually, there was written weekly fee. The tradition goes back to the English sociocultural future – Workers and all people from low social classes in UK for long while were paid once in the week. So, they paid their landlords once in a week too. Figures of speech, metaphors are rich and colorful, but they are loaded with different meanings for people with different culture. For example, “cow” when used metaphorically in most cultures has negative connotation, while for Indian culture it “cow” is considered as a holy being. We have really very interesting case in Georgia that clearly demonstrates how tough is connection between culture and language. The word “French” in Georgian means ethnical Georgians whose confession is Roman Catholicism. There is the clear connection to the fact, that French missionaries converted the ancestors of the “French’s” to the Catholicism.

After general overview we will discuss how incorporate culture into second language teaching and recommend strategies for infusing cultural issues in classroom instruction. Cultural activities and objectives should be carefully organized and incorporated into lesson plans to enrich and inform the teaching content. Some useful ideas for presenting culture in the classroom are described in this section. Some of ideas are taken from the Elisabeth Peterson’s recommendation (Elizabeth Peterson, 2000) and have filled with our original ones. Linguists and anthropologists have long recognized that the forms and uses of a given language reflect the cultural values of the society in which the language is spoken. Linguistic competence alone is not enough for learners of a language to be competent in that language (Krasner, 1999).

Authentic Materials

To supply students with authentic materials allows them to get familiar with new culture. Movies, TV programs, TV shows, websites, pictures, magazines and newspapers, restaurants menus, touristic brochures and other printed materials are considered to be good sources for language learners. The task of educator/teacher is to choose accurately learning materials. She/he have to take into consideration learner’s language knowledge level, age, goal and so on. For example, for the beginners it is highly important to underline such important cultural action, as greeting. Even on the very beginning level we can offer audio or audiovisual materials. We can put them in the different segments of the elearning course. One should not only compare, but contrast the cultural differences in language usage. Visualizing and understanding the differences between the two will enable the student to correctly judge the appropriate uses and causation of language idiosyncrasies. For Georgian students it is not familiar to ask strangers “how are you doing?” or say “hello” every time you meet you colleagues or classmates during a day. It is difficult for them to realize that expression actually is meaningless and serves as a cultural norm. But integrated materials from advertisings, movies, cartoons make them clear how common it is for Americans.



The next task for the teachers is translation the text students have seen/heard, preparation diagrams and tables for the learning purposes (student will fill them with the information they have got from audio/video materials). If students age allows, please, discuss cultural similarities and differences, what was for the students most interesting. (use chat, Facebook, videoconferences and other social networks, you as a teacher have much more possibilities than in face to face classroom). Alongside linguistic knowledge, students should also familiarize themselves with various forms of non-verbal communication, such as gesture and facial expressions, typical in the target culture. Cultural phenomena, like body-language, visual contact, societal roles, and how people in different social roles relate to each other) physical distance between speakers highly recommended to teach. (Video-audio not artificial parts from movies, “street shoots”, advertisings integrated in course).

Proverbs and Idioms

Discussion of common proverbs in the target language could focus on how the proverbs are different from or similar to proverbs in the students’ native language and how differences might underscore historical and cultural background. Using proverbs as a way to explore culture also provides a way to analyze the stereotypes about and misperceptions of the culture, as well as a way for students to explore the values that are often represented in the proverbs of their native culture. From our point of view, it is especially important to offer learners proverbs expressing target culture’s moral, ethical, religious values. Besides, proverbs serve as language clashes, formulas remaining in learners cognitive base and help them to overcome some communicative difficulties. Also, proverbs are very helpful for “reconstruction” cultural events. For example, Georgian proverb “Cat could not reach the sausage, because today is Friday” shows direct refer to the Friday’s fast. Like proverbs,, it is very important for language (culture) learners to learn authentic idioms (including formulas of pray, greeting, swear, address, congratulations, comforting words etc.) . Commonly in the texts presenting in language textbooks contain Idioms. The role of teacher is to help students find analogies in his/her native culture, synonyms and antonyms, to get them familiar how to choose proper phraseologies in certain communicative environment. It is not good idea to give the students list of idioms to memorize them. Learning in contexts _ is the best way for any learning objective. Good elearning course should have own web dictionary explaining the words and phrases and links to other dictionaries as well. To integrate video materials presented idioms and proverbs by native speakers makes sense also. And finally, chat on the topics _ these kind of activity stimulates practical use of the leaned materials.

Role Play

In role plays, students can act out a miscommunication that is based on cultural differences. For example, after learning about ways of addressing different groups of people in the target culture, such as people of the same age and older people, students could role play a situation in which an inappropriate greeting is used. Other students observe the role play and try to identify the reason for the miscommunication. They then role play the same situation using a culturally appropriate form of address. For example, while teaching subject pronouns and verbal inflections in French, a teacher could help students understand when in French it is appropriate to use an informal form of address (tu) rather than a formal form of address (vous)—a distinction that English does not have. An English as a second language teacher could help students understand socially appropriate communication, such as making requests that show respect; for example, “Hey you, come here” may be a linguistically correct request, but it is not a culturally appropriate way for a student to address a teacher. Students will master a language only when they learn both its linguistic and cultural norms. Georgian language has so called “Polite Plural” and strict rule in which communicative situation we are supposed to use singular (with mates, friends, family members) and when _ “polite plural” _ with older people, with people with different (higher) social status, strangers, teachers, even with the acquaintances and mates in the formal environment etc. At the same time, pronouns “Chven” (we) does not have the plural meanings in some cases (mostly in official and scientific language styles). We should emphasize this cultural norm while teaching Georgian. Elearning course authors can use on-line discussions, chat, online “TV-bridges” and different activities to achieve a result. Possibility of using discussions and chat, Skype and other social networks are effective ways to succeed.



Students as Cultural Resources

Modern societies are culturally and ethnically more diverse than they have ever been. To invite target language and culture representative in the classroom and engage him/her in the class and extracurricular activities is very effective for raising language and cultural competencies. Presented with the native informal environment, like family-life, everyday customs, informal language are especially valuable. These students can share authentic insights into the home and cultural life of native speakers of the language. Moreover, teachers can also invite guest speakers, who will talk about their experiences of the foreign country. As we already mentioned, language learners need to be aware, for example, of the culturally appropriate ways to address people, express gratitude, make requests, and agree or disagree with someone. They should know that behaviors and intonation patterns that are appropriate in their own speech community may be perceived differently by members of the target language speech community. They have to understand that, in order for communication to be successful, language use must be associated with other culturally appropriate behavior. Knowledge getting from the first hand is very helpful. We are able to offer prepared video materials, use blogs, videoconference, chat and etc. integrated in to the course.

Literature

Literary texts are often replete with cultural information and evoke memorable reactions for readers. Texts that are carefully selected for a given group of students and with specific goals in mind can be very helpful in allowing students to acquire insight into a culture. One study compared the level and quality of recollection when two different groups of students learned about Côte D'Ivoire. One group studied a fact sheet and a second studied a poem about colonialism in Côte D'Ivoire. The researchers found that group that studied the fact sheet retained very little information about the Côte D'Ivoire culture, whereas the group that read the poem showed a capacity to empathize with the personal history of the Côte D'Ivoire people. First of all, literary texts are an untapped resource of authentic language that learners can avail themselves of. Exposure to literary works can help them to expand their language awareness and develop their language competence. Moreover, trying to interpret and account for the values, assumptions, and beliefs infusing the literary texts of the target culture is instrumental in defining and redefining those obtaining in the home culture. Of course, literature can extend to cover the use of film and television in the FL classroom, for they 'have the capacity...to present language and situation simultaneously, that is, language in fully contextualized form' (Corder, 1968). Using links to the authentic WebPages and internet libraries, discussions and chats make the elearning language courses alive and interesting. It is very effective to combine screen versions with the literature texts in course.

Film/TV

Integrated in the language course film and television segments offer students an opportunity to witness behaviors that are not obvious in texts. Film is often one of the more current and comprehensive ways to encapsulate the look, feel, and rhythm of a culture. Film also connects students with language and cultural issues simultaneously such as depicting conversational timing or turn-taking in conversation. For our personal teaching experience, students achieved significant gains in overall cultural knowledge after watching videos from the target culture in the classroom. Culture is not a static phenomena. In movies and TV programs all contemporary customs, behavior, way of expressing feelings (verbally and non-verbally) are illustrated. Elearning language courses have advantage to integrate pieces (or even full versions) of movies and TV programs for their purposes. As we know, language changes reflect in written sources at least 20-30 years later. As for movies and TV, they react immediately on language changes. It makes clear importance of movies and TV programs in language learning process. Elearning language course developers should take these advantage and integrate movies and parts of TV programs in their courses.



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
**Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges**



Conclusion

Culture must be fully incorporated as a vital component of language learning. How should we evaluate our student's successes? The evaluation e-tools include self-tests, surveys, and quizzes with a variety of question types, giving instructors unlimited flexibility in how they choose to incorporate assessments into their courses.

REFERENCES

- Corder, S. P. Film and Television in Modern Language Teaching. In Jalling, H. (ed.). Modern Language Teaching. London: Oxford University Press. . 1968., pp. 89-91.
- Dimitrios Thanasoulas; The Importance Of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom; 2001; http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html;
- Krasner I, ,The Role of Culture in Language Teaching. Dialog on Language Instruction, 1999; pp. 13 (1-2), 79-88.
- Nada Salem Abisamra, Teaching Culture. Strategies and Technologies. <http://www.nadasisland.com/culture/> and Bronwyn Coltrane, Culture in Second Language Teaching; December 2000; <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>
- National Standards in Foreign Language Education Project, standards for foreign language learning in the 21st century. Yonkers, NY: Author.1996, p. 27;
- Samovar Larry A., Porter Richard E, & Jain Nemi C; Understanding intercultural communication, Wadsworth Pub. Co. (Belmont, Calif. 1981, p 5



Tinatin Kiguradze

Ilia State University, Tbilisi, Georgia

Methodological Analysis of Contemporary Textbooks of Georgian as Second Language

ABSTRACT

In the article are examined several contemporary textbooks for teaching Georgian, as second language, relying on the “Stockholm Criteria Catalog” for the following aspects: structure of the textbook, contents, forms of providing lexical and grammatical material, types and kinds of exercises, visual aspect, teacher’s indications. There are examined the typical main common problems, as the issue of authenticity of the types of texts and tasks, problem of the authentic audio and video materials, sequence of lexical and grammatical material, apportionment of exercises, developing speech skills, exercises for listening and their compliance with the contemporary methodological requirements.

The present work is a methodological review of the new textbooks, created for teaching Georgian as a second language.

The textbooks of the new generation is the first attempt of accomplishing of purposes of national educational plan, in particular, creation of result- and student-oriented material of lesson, though for realizing this conception hard work and correction of mistakes are still necessary.

From the existing textbooks here are examined the set of textbooks “Tavtavi” (Ear) and “Shevistsavlot Kartuli Ena” (Let’s Learn Georgian Language), based on the modern conception. The examination relies on the “List of the Stockholm Criteria” (Kast/ Neuner, 1998, p. 107) by the following components: structure of the textbook, contents, forms of providing lexical and grammatical material, types and kinds of exercises, visual aspect, teacher’s indications.

The analysis concerns only the main common problems of the textbooks and is not a detailed analysis of particular aspects.

Structure of the textbooks

The modern textbooks of foreign/second language together with student’s book, work-book and teacher’s book necessarily contains authentic audio (-video) materials, that corresponding Georgian manuals do not have or they have non-authentic textbooks. Actually, for the moment, didactic authentic audio material in the domain of teaching Georgian as the second language does not exist, that is one of the main problems of teaching and learning, as the most of the teachers themselves are not native Georgian speakers. One of the components of additional resources shall be the audio and video recordings of natural situations and conversations of native speaker people. The more, the target-groups are spoken-language oriented because of their agrarian social and cultural environment (agrarian population in Samtskhe-Javakheti, Marneuli) and presentation of audiovisual material, rich with visual examples will be the most effective way for increasing of learning quality of the material. For this computer programs give the best possibilities, as the students are most of all interested in them.

The textbook may have also mini-dictionary and grammatical appendix. This is made only in one part of given textbooks in the work-book, as a fragment “my vocabulary”, where the student has to write him/herself new words with according translation (“Tavtavi” II, Workbook, 2006, pp, 3, 33). From this and several other examples we can see that there is not connection between the books of different levels of the textbook set. The skills that the student acquires from one book are not repeated in the books of another level and the student can not use the obtained knowledge any more.



Contents of the textbooks

Choice of the issues almost in most parts of the new textbooks corresponds with modern requirements, but proposed texts and given communication situations often are not authentic; they have dry, academic form, are far from reality and do not correspond with the interests of the target group, their everyday life. E.g. in “Birthday” topic the main place occupies lexical field of drinks and food, and the gifts and presents are completely disregarded (“Tavtavi” 1, 2005, pp. 48-51, “Let’s learn Georgian”, 2008, pp. 65-67), when in “Birthday” topic for the students more interesting is exactly the issue of gifts. Also in the topic “Visiting the Capital” (“Tavtavi” 1, 2005, pp. 40) the first text is made around the lexical field of the relatives, but there is not told anything about the real capital in this part, apart from determining locations of several buildings, what can be similar in any other city.

In the given textbooks mainly is proposed standard language as continuous texts and dialogues. Though we can meet quite many continuous texts and dialogues, connected with everyday life, showing that the purpose of the textbooks is to teach real language, but achieving this purpose is hindered by the fact that the absolute majority of the given texts are synthetic, artificial, is written with standard language and is far from the natural colloquial language. Most of the texts and dialogues are artificially made around the grammatical material and there is not used in the speech of the target group generation.

From the point of view of authenticity only some texts make the exception. Accordingly, it is necessary to pay attention to the use of different colloquial speech registers (literary language, press language, everyday conversation speech, partially slang elements, teens’ language). Diversifying text types is indispensable for acquainting with different register languages, so that the students were able to distinguish and use themselves the speech of according registers (official and informal language, standard and colloquial language, press language).

Part of country studies in several textbooks are given in a very small amount or separately. Here also, like in visual aspect (photos, maps, etc.) more authenticity is desirable. In several cases we can even find real mistakes (e.g. metropolitan in Batumi (“TavTavi” 2, 2006, p. 28), passengers going to the Sports Palace on the trolley bus no 6, “TavTavi” 1, 2005, p. 46).

Lexical Material, Given in the textbooks

In the textbook a small part of new vocabulary is given by visual way, other is given directly in the texts. Often visually proposed new vocabulary has not enough emotional background. The given visual material often has form of abstract drawings and is artificial (e.g. “TavTavi” 1, 2005, p.32, “TavTavi” 2, 2006, p.3, „TavTavi“ 3, 2007, p.3; “Let’s learn Georgian”, 2008, p.52).. It is desirable to introduce photos from the real life of students, e.g. the photos of a pen, bag, desk or other things, which they use in Georgia, - this aspect reinforces the emotional plane and contributes to better learning of the vocabulary. Also, in visualized lexical fields, which have to simplify understanding of new material/text as a rule, and to contain mostly key/active vocabulary, are given such words too, which we don’t meet in the texts and which don’t pass into the active vocabulary, accordingly, the students never use them in reality. For example, in the first page of the “transport” topic in the visualized vocabulary are given the terms “air, land and sea transport” („TavTavi“ 2, 2006, p.13),, which we do not meet at all in the given texts. From the Teacher’s book it is evident that for learning the vocabulary the method of translation is also used (“in extremis”), but there is neither list of the words, not the mini-vocabulary and the student has to make a list of unknown words him/herself. As for repetition of the new words, part of the words is repeated in the following lessons too, but in disorder, part is not repeated at all and is forgotten, though sometimes there are appropriate topics on these subjects. The principle of cyclic repetition actually is not respected or is applied very weakly. In consequence of survey of students it became clear that the contents of the parts of the books of “Tavtavi” do not correspond very well to each other, that, on one hand, does not make possible to repeat the knowledge, obtained from the earlier parts, and, on the other hand, complicates learning of new material for the students. The problem of coherence between the levels less concerns the textbook “Vistsavlot Kartuli Ena”, but here also it is necessary to provide the vocabu-



lary with context: though the lexical units are visualized, but they often need to be connected with the central text.

Grammatical Material, Given in the Textbooks

It is appreciated that in the textbooks to be examined, the grammar rules are not given verbally and the textbooks are not overcharged with grammatical terminology (different levels are slightly different from this point of view). In the textbook grammar material is given systematically in grammatical framework, mostly as paradigms of conjugation of verb forms, though in this moment maybe it is not necessary in reality (e.g., „TavTavi“ 1, 2005, p. 17, „TavTavi“ 2, 2006, p. 37, „TavTavi“ 3, 2007, p. 49). As for the structure of grammatical frameworks, the frames are not built proportionally. In some cases the grammar box is overloaded with different information, but in some boxes there is given paradigm of only one verb.

In the textbook grammar rules are not introduced so that the student could easily determine/discover a grammar rule (that is one of the main principles of communicative approach¹). We can meet the example of use of this principle only in several cases. Though the rules are proposed in non-verbal, schematic shape, with their function they are more deductive-theoretical than inductive-empirical. We often meet paradigms of verb conjugation, that pushes student and teacher to teach and learn by rote.

Though the learned grammatical material is repeated in the following parts of the textbook, this seems to have more a function of recalling and fixing of the past material, than that of cyclic repetition, where on the basis of easy past material more complicated superstructures are introduced.

Types and Kinds of Exercises

In the textbooks of different levels of the “Tavtavi” set the exercises are distributed according to different principles. This contradicts with the principle of coherence and makes difficulties to the students from the point of view of use of obtained skills. In particular, together with increase of the level of the textbook, decreases the amount of the exercises in the students’ books. If in the first level student’s book there are many exercises, there are few in the second level student’s book. In the third “Tavtavi” absolutely all the exercises are only in the workbook.

The indications of the exercises, given in the textbook in the most cases are to be specified and concretized. E.g., in the Student’s book of the first level of “Tavtavi” in one of the indication („Tavtavi“2, 2006, p. 51) “Make similar congratulation card” – it is to be concretized: to whom, from where, etc. ... Moreover, in the indication are used grammatical terms and vocabulary, which are not given in the student’s book at all, so the student will not understand what to do and will not make the exercise independently. E.g., the term “pronoun” is not introduced in the student’s book, so, we have to make the student understand which word he/she has to put in in this given exercise using the example. („Tavtavi” 1, Workbook, p.9, № 21). Quite a big amount of the exercises have not such examples, and because of this the tasks and conditions of the workbook exercises are not clear for students and it is desirable to facilitate them. The exercises for developing four skills of the speech (listening, reading, speaking and writing) are distributed without proportion. There are not any listening exercises in reality: listening is identified with reading, as the exercises of “listening” are introduced in printed form and it is the teacher, who has to read them, or they are recorded on the discs (Let’s Learn Georgian Language), that is in contradiction with the format of the listening exercises.

The text of a listening exercise is to be introduced in audio form indeed. If we have the same text in printed version in the same exercise, it cannot be considered as an audio text/exercise, as it does not develop listening skill if read in parallel regime, or even as a text, read by a teacher, and moreover, if the teacher is not a Georgian language speaker. And also, authentic recordings are accompanied with many extra elements (in particular, intonation, mood of the speakers, noises of the situation, etc.) that facilitates understanding of the contents during listening, and that cannot be completed by the text and dialogue, reproduced by the teacher.

The reading exercises, given in the textbook do not contribute much to development of reading skill, as the questions at the end of the text, connected with the contents serve for checking of understanding of the contents of the read material, and not developing of the reading skills. For this purpose it is necessary to make exercises for developing global, selective and detailed reading skills and teaching of reading strategies). It is



necessary to perfect the ability of independent use of the language according to the fields, and at the last stage of the studies special attention is to be paid to making of the exercises, created on the basis of simulation of the real situations.

It is good that in the Student's Book there are speech developing exercises in the form of interviews with classmates, characterization of each other, plays and work in pairs. Though the situations in the textbook are not the simulation of the natural circumstances. Written exercises are not similarly proposed in student's book and workbook. In the student's book they are very few, we can meet them once or twice during a topic as a graph, designed for a play, on the contrary, there are very many of them in the workbook.. The contents of the exercises are very limited with the given material; free writing, improvisation are less provided. Mainly exercises and questions are in the part of reading material, giving possibility to the students to speak and express their opinion about events and topics in the target language.

The exercises of the workbook exactly follow the issues and grammar of the student's book Though this does not concern the textbooks of all levels. It is also possible to diversify visually the workbook with

In the Tavitavi of the third level we meet also creative exercises, e.g. making of a advertising leaflet ("Tavitavi" III, Workbook, 2007, p. 61). Also it is worthy to note that here is used authentic material in the form of work in a website.

Most of the exercises strictly follow the program, are built on repetition of given material and give the students less possibility of variation or development of skills of independent work. During learning of dialogs we can observe repetition of examples Pattern Drill – as elements of audio-linguistic method (Bausch/Krumm, 2003, p. 229). We can observe: there are often used exercises of 'Listen and repeat' type; 'Listen and read type, and also elements of use of grammatical-translation method, e. g. tasks like " Make sentences using the words".

Repetition of material is not systematic and tasks are not made so that at the end of the topic the vocabulary and grammatical material of the issue were many times repeated in different ways, and, accordingly well acquired even without learning by heart.

In the set of textbooks "Tavitavi" there are also technical inexactitudes; in particular, in the student's book is indicated the exercise , to be made by the student, though in the workbook there is not given the appropriate exercise.

Visual Aspect

Unlike old textbooks the new textbooks are made on high level of printing and they are richly illustrated, that makes them visually attractive for the students.

It is good that every topic has its own color frame along the page sides. On one hand, one topic visually becomes connected too, on the other hand, it is very important from the psychological point of view that the stages of progress can be seen and this makes the students feel that they go forward, and also monotony is avoided.

Introduction of illustrations is very good itself, but in given form they mostly cannot create emotional background, as they are the images of exemplary things and do not reflect the real life of the students. E.g., if a student will see a bag, a pencil or a class like she/he her/himself has, will be more interested than seeing drawings without context; instead of foreign hamburger it's better to show Georgian reality. For the students this will be more close and natural and we will provide the target group with the real social and cultural information.

Indications of Teacher

Teacher's indications often need to be précised and concretized. During the work with the text, given in the student's book, it's better the questions to be nearer, so that the reader have them before her/his eyes during reading of the text – this will facilitate the process of purposeful finding of specific information.

In the teacher's book are given additional indications, but they first of all shall be in the student's book. Teacher's book shall propose only help and not obligatory program: role playing shall be in the student's book as a task, so that the teacher understand that this is obligatory exercise and not extra exercise, depending on his/her enthusiasm.

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
**Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges**



In one of the levels of teacher's books of "Tavtavi" is given a sketch of five exemplary lessons, assessment system and criteria, methodological guidance for different issues. Taking into consideration the existing contingent of teachers, it is desirable to describe in more details process of several exemplary lessons, formulating educational goal of every component element and each part in the textbooks of each levels.

REFERENCES

- Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). (2003). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A.Francke Verlag, p. 229
- Bernd Kast, Gerhard Neuner. 1998. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken - For Analysis, Assessment and Perfection of the Textbooks). Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Berlin: Langenscheidt
- Marika Odzeli. 2006. Description of the Levels of Language Proficiency. Tbilisi – This Standard of Georgian Language Relies on the Language Standard of the Multilingual Europe.
- Ekaterine Shaverdashvili. 2000. Deutsch als Fremdsprache. Zur Grundlegung eines Curriculums für den Deutschunterricht in Georgien. Rahmenbedingungen, historische Entwicklung und gegenwärtige Tendenzen. Münster: Lit Verlag. German, as a Foreign language. For Creation of German Language Lesson Curriculum in Georgia. Preconditions, Historical Development and Modern Trends.
- Textbook Set "Tavtavi" I, II, III levels. 2005-07, Tbilisi: Sakartvelos Matsne.
- Kitoshvili T., Lobjanidze I. 2008-09 "Let's Learn Georgian Language" Tbilisi, Bakur Sulakauri Publishing House.



Naira Bepieva

Ivane Javakhishvili
Tbilisi State University, Georgia

Comparative Grammar in the Discourse of Bilingual Teaching (on the example of Georgian and Ossetian languages)

ABSTRACT

Ossetian language Indo-European language family belongs to the particular, the Iranian group, in the Georgian-Caucasian. Bilingual training time necessary to consider these languages, the structural and linguistic features. Necessary phonetic, morphological and syntactic reveal details of their consideration, and comparative analysis.

It is known that the Georgian verb can have a variety of expression, a coordinating role in the proposal to charge him. Non-verb in trouble all the nuances of the transmission, which is a Georgian verb (person ragvarobis promotion, Contact, etc..).

Bilingual training time, first of all, consider the verb proper transmission characteristics. In particular, the rotational transition, matching the subject of the issue. Ossetian turnover of equally named in the subject of the verb stands in transition I, II and III series with the verb. Georgian contrast, where such a subject I named the series with the verb to represent the flow, II series with the verb in the story, and the Series III-verb with the given. This leads to errors such order.

It should also take into account the characteristics of which are common to the Ossetian language, particularly in the Ossetian language verb can not express in origin - the relationship between purposes other parts of speech daukhmareblad.

The Ossetian language, the verb form of behavior can not. Prepiks - Suffix permit, or the verb form of the transmission is not possible. Any form of conduct is necessary to Enable the verb names or pronouns. In order to express the verb, it is necessary to try our nouns, part of speech or other appropriate form. This is particularly obvious with regard to Georgia, where the verb form of this verb in most cases, expressed in the appropriate signs. O from the Georgian-Ossetian language translation of the required forms such appropriate form of behavior (and not the house avishene avishene house for me).

Ossetian language belongs to Indo-European language family, namely, the Iranian branch and Georgian language belongs to Caucasian group of languages. Structural and linguistic peculiarities of these two languages must be taken into account during bilingual teaching. It is necessary to display phonetic, morphological and syntactic nuances, take them into account and make a comparative analysis. Georgian verb is known to have rather diverse expressive means and it has coordinating role in a sentence. In some other languages it is difficult for a verb to render all those nuances which Georgian verb has (display of person marking; an issue of the relationship of subjective and objective persons; Contact; grammatical category known as “version”, etc.).

During bilingual teaching first of all the peculiarities of verbs are to be rendered in a proper way, namely, the question of declension of the subject corresponding to the transitive. The subject of a transitive verb with the verb of I, II and III Series in Georgian is found in three declensions; with the verb in Series I it is in the **Nominative case**, with the verb in Series II it is in the **Narrative case** and with verb in Series III it is in the



Dative case. Unlike Georgian in Ossetian language the **Narrative case is absent** and the subject takes only the Nominative case (rarely in the Genitive). The subject is in the Nominative case with the verb of Series I as well as with the verbs of Series II and III. In Ossetic it sounds natural: **lëg xudy kaci icinis** (a man is laughing), **lëg baxudty kaci gaicina** (instead of *kacma gaicina*). Proceeding from the construction of the Ossetian language, it is natural to say: *mamali yivis, mamali iyivla, mamali uyivlia* (the cock is crowing).

In Georgian language Contact is that form of the verb which shows that subjective person acts directly on the object immediately or by means of other person. According to this, Contact is direct and indirect.

Direct contact has its derivatives: **in, ev, evin, ebin.**

In Ossetic for expression of direct contact the base form of the verb is used which is attached to the auxiliary verb: **këny – apazyn ëi yn këny – aketebinebs** (make somebody do), **amëlyn ëi yn këny – akvlevinebs** (the killing of animals).

If the verb is auxiliary, for expression of direct contact in some instances the auxiliary verb is attached once more to the base form.

xëryn këny – achmevs (feeds), **nyv yn këny – uxatavs** (has somebody drawn).

In such case the subject of a transitive verb (he) makes act the indirect object, a real doer of the action (him).

In Georgian language the verb also expresses possession and destination. An object is not anybody's possession, nor intended for somebody; the object belongs to the doer of the action, subject; one object belongs to another or it is intended for him. According to this, we have three subjective versions (Geo. *kceva*): *saarviso* – “for no one” (I am building), *sataviso* – “for oneself” (I am building for myself) and *sasxviso* – “for someone else” (I am building for him) or as that is the same, three versions: neutral, for subject and for object (A. Shanidze). Different forms of the version in Georgian are rendered by prefixes (**a**-ketebbs, **i**-shenebs, **u**-cers), sometimes only by form (*cers*).

How are the various forms of version rendered in Ossetian?

In Ossetian the verb form cannot render the version. Its rendering with any verb form by attaching prefixes and suffixes, is impossible. For rendering any form of the version relevant nouns or pronouns must be attached. “Man saxli aashena – Uyi xëdzar **samadta** (*saarviso* version (for no one) – nikaion arxaid), “He has built a douse for himself” – Uyi xëdzar **samadta** iëxicen (*sataviso* version – xion arxaid), “He has built a house for him” – Uyi këmënder xëdzar **samadta** (*sasxviso* version – iskaion arxaid). In the first, second and third cases the verb “aashena” – samadta (has built) is rendered by one and the same form. For rendering of possession-destination relation in Ossetian language the verb does not change the form. The noun or relevantly used pronoun changes the form.

Negative particles **ar** and **ver** in Georgian express difference of nuances of action. Their addition acquires negative context to the action denoted by the verb but different from each other. Namely, the negative particle **ar** together with the verb denotes such action when the subject does not wish to fulfill an action and acts on one's own volition: *Ar davcer! Ar davxatav! Ar shevcham!* The nuance of such categoricity to such statements is attached by the particle **ar**. The particle **ver** “cannot” which also expresses negative content is not so categorical. It denotes an action which in spite of volition of the subject is not possible: *ver davcer, ver davxatav, ver shevcham.* In Ossetian the negative particle **në** expresses both nuances of categoricity and proceeding from abilities.

në nyfyston ar davcere – cat. nuance;

në nyfyston ar damiceria – neutr. nuance;

në nyfyston ver davcere – ability. In such case in Ossetian language the speaker adds words (*ar shemezlo*) through which he explains he failed to write (due to various reasons).

Prepositions (**pazëvërdte, razdzyrdtë**) and postpositions (**fësevërdtëe, fësdzyrdtë**) are both attested in Ossetian. Both preposition and postposition represent preposition attached to this or that case form of the nouns in order to indicate the state, direction, destination or other relation to the mentioned subject” (A. Shanidze).

Ossetic uses mostly postpositions, although several prepositions exist in the language, namely:

ëd – tan, -ian -ad postpositions (in modern Georgian preposition in place of prefix is rarity. In specialist literature postposition is usually called preposition).

ëd-gërtë – “iaragianad” (with armory); **ëd-dzauma** – “niftebianad” (with things).



Preposition –**əd** is only attached to the nouns and just in Nominative case. The inclusion of other word between it and noun is inadmissible (2.296).

Preposition **əd** in Ossetian is known as non-productive preposition and **ənĕ** – as productive (5.48).

It must be noted that the suffixes –**ian, osan, ovan, ier** which indicate possession in Georgian, in Osetian correspond to the suffix –**djyn**; cf.,: dur-djyn – **qviani** (stony); fyd-djyn – **xorciani** (with meat).

ənĕ – **u – o**; **ənĕ-zĕnĕg** –**u-svil-o** (childless); **ənĕ-mat** – **u-dard-o** (light-hearted).

Preposition **ənĕ** with nouns takes Nominative case (this preposition by its meaning is close to separately standing Georgian preposition – *gareshe* (without):

Unlike **əd** preposition, between preposition **ənĕ** and a word accompanying it sometimes a modifier can stand, including pronoun too (3.296).

Here it should be noted that in Ossetic preposition **ənĕ** is sometimes substituted with its shortened variant **ĕ** that is used with the same meaning (denotes lack of something) (3.678). **ĕ** -dzar – **u-** saxlkar-**o** (homeless); **ĕ** -dix – **u-gon-o** (feable).

Besides this, some researchers into Ossetian language single out the third preposition **fĕinĕ**, which expresses semantics of quantity [7.235]. The preposition **fĕinĕ** (by its meaning approximates to – **tito an erti... (erti xuti, erti oci, erti sami vashli momca)** mostly takes Nominative case, although it is also found in other cases.

One syllable prepositions –**vit, -tan, -ze, -shi, -tvis-gan (dan)** in Georgian merge with noun. Such kind of prepositions are absent in Ossetian language. The function of these prepositions in Ossetic is fulfilled by certain case markers (and not prepositions).

Cf.: zadzĕrau –saxlivit (as house); xadzĕrĕi – saxlidan (from house).

-gan prepositional (Gen. amxanagisa-gan “from the friend”) and -dan/idan prepositional (Instr.cyaro-dan “from the spring”; sopli-dan “from the village”) nouns in Georgian have questions different from each other: From whom? Where from?

Both of these varieties in Ossetian are rendered with one form of Genitive case. There are also cases when one preposition in Georgian has two equivalents in Ossetic.

E.g.: another form of **sopelshi** cavedi – **x’autam** acydtan (has gone to the country) is **sopelshi** var – **x’ĕuty** dĕn (I am in the country); preposition-**shi** is used in Georgian during static and dynamic. In Ossetian these forms are rendered with different case forms ; **x’autam** – **sopelshi mivdivar**; **x’ĕuty** – **sopelshi var**.

In Russian: v shkole (naxoditsya) “is at school”

v shkolu (xodit) “goes to school”.

Presumably, in Ossetian at an early stage of its evolution compared to the present day more prepositions must have been. This supposition is attested by some forms preserved in Digor dialect of the Ossetian language a part of which has been established in literary language too. The example of this seems to be:

Raz-darĕn “cinsapari” (an apron); **dĕl-bazyr** “frtebs kvesh” (under wings); **dĕl-barad** “damokidebuleba” (dependence); **uĕl-arv** “zeca” (the sky).

As is seen the function of some prepositions in Georgian is fulfilled by preposition and postposition in Ossetian. In some cases Georgian prepositional form is rendered in Ossetian with case marker. It should be also taken into account that in Ossetian the verb cannot express possession-designation relationship without help of other parts of speech. This is especially evident in relation to Georgian, where the verb in the majority of cases renders these forms with certain markers. During translation from Ossetic into Georgian it is necessary to render these forms by relevant version form (*saxli avishene* “I have built the house” and not *saxli avishene chemtvis* “I have built the house for myself”).

Thus, during bilingual teaching it is necessary to study the course of comparative grammar of target languages, familiarization with phonetic, morphological, syntactical or other peculiarities of target languages that will be of great assistance to the listeners and persons interested in learning these languages to master them successfully.



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges



REFERENCES

- A.Shanidze. Grammar of Georgian Language, v.I Tb., 1969.
Grammar of the Ossetian Language, v.I ed.: professor G.S.Akhvlediani, Ordjonikidze, 1968.
V.Abaev, Short grammar course of the Ossetian language. In: Ossetian-Russian Dictionary. Madëlon literaturë, Tskhinvali, 1974.
Taxyazny T., Iron Evzag, Dzërujixtiëy, 1991
Gabaraev N. Ya. Iron ëvzag axuyegwnion
Мадëлон литературë, Цхинвал, 1974.
Габараев Н. Я. Ирон ëвзаг, ахуыргëнëн чиныг 5-6 кълëстëн, Цхинвал, 1987.
Тахъазты Т., Ирон Ёвзаг, Дзëуджыхъëу, 1991.
Медойты Б. Г., Нырыккон ирон ëвзаг морфологи, Цхинвал, 2003.



Natia Natsvlishvili, Paata Papava
National Center for Teacher
Professional Development

Assisting Second Language Learners to Comprehend Informational Texts

ABSTRACT

The main purpose of the presented article is to emphasize the relevance, specificity and instruments for working on informational texts in bilingual schools.

We will touch on and discuss issues such as: the importance of informational text and its frequent application in learning, how are informational texts different from other types of texts, what are the characteristics of the informational text and what makes it difficult? How can teachers and schools contribute to assist students' learning?

Importance of an Informational text and its application

In the modern technological era, many think that pertinence of a book has been significantly diminished due to accessibility to other, more comfortable sources for not only obtaining new information, but also exploring new paths for personal development. However, in fact, contrary to the dominant assumptions, nowadays the importance of texts in general has increased. We are exposed to the different texts in expanded scopes. Today we are readers of both printed and electronic books. Deciphering versatile information and practical instructions has become an integral part of our everyday life.

Schools and school teachers play a vital role in the developing learners' reading and writing skills. A teacher is expected to equip a student with those skills that are essential in achieving further success.

When we talk about the importance of developing reading skills, we should also mention that it increases when dealing with informational texts. We can assume that the informational text contains all essential aspects of daily life and work orientation. These aspects make informational texts more crucial in terms of equipping students with relevant skills to read and understand the content.

Due to those functions mentioned above, acquiring relevant skills for reading an informational text is of utmost importance for those people in particular, who use second language in everyday life orientation, as well as adjusting to a variety of educational and business objectives. Daily, within the school and family settings, the second language student deals with various texts, which are different in terms of types, content and difficulty. Bilingual schools are gradually expanding quantity and size of Georgian texts year by year. Different subjects are taught to second language students through Georgian texts and consequently, they learn new concepts/terms and try to connect facts and opinions with each other.

If we look at the types of texts that students work with, we could easily discover that the significant part of these reading texts are informational in nature, which means that they are aimed to describe, as well as indicating, connecting, listing and comparing facts and events. School textbooks for all subjects, as well as other learning materials, include informational texts along with literary texts.

How does informational text differ from other types of texts, what is its specific feature and what makes it difficult to understand?

It is not easy to understand an informational text. Notwithstanding the fact that at the beginning of the learning process students encounter, process and develop exclusively informational texts, the research reveals that students around the globe struggle to understand informational, rather than literary texts. This is not a



random phenomenon. Informational text has its specific characteristics, which make it difficult to understand, and negatively influence the reader's motivation.

In this regard, the second language learner is faced with the task even more difficult. Lack of vocabulary resources is added to the linguistic and structural aspects that make informational texts incomprehensible to the majority of second language learners. The most crucial of the factors that impede processing of informational texts are: Legibility, vocabulary, background knowledge, concepts and terminology, and syntax.

Low Level of Legibility

One of the most important and striking aspects that impede comprehension of the informational text is related to its legibility. A second language learner has difficulty to understand and comprehend texts if they are printed in very low font, are overcrowded with typos and include irrelevant elements.

Unknown Words

Affluence of unknown words within the text makes informational texts also difficult to read and comprehend. Below is given an example, which shows that even the simple instruction, which contains unknown words, may lack clarity for a second language learner:

Draw a Venn diagram and compare to each other the protagonist and his/her friend.

Lack of Background Subject Matter knowledge

An informational text is difficult to comprehend when a student lacks background knowledge. For example, if students do not have a basic knowledge of genetics, presumably, giving thorough explanation of concepts cannot be a big help in understanding the text below.

Deoxyribonucleic acid (DNA) is a biopolymer and its monomeric units are called nucleotides. DNA is the main constituent of chromosomes, which make the genetic material of living. The main functions of DNA are to store information and transmit it hereditarily.

Monomers and nucleotides of DNA contain saccharine deoxyribose, remainder of the phosphoric acid and a Nitrogen-based molecule: Adenine (A), Guanine (G), Cytosine (C) or Thymine (T) (Source: Wikipedia).

Complex Concepts / Terms

Complex concepts/terms make informational texts difficult to understand. The example given above could serve as a vivid evidence to illustrate this fact.

Complex Syntax

In general, a long, compound sentences are more difficult to understand than concise, simple ones. Complex sentences with multiple independent and dependent clauses, of course, increase the complexity of the text.

For example:

Proselytism is the intention of converting others to one's own religion, which may include any kind of direct or indirect interference in an individual's religious belief in order to undermine person's beliefs through any kind of temptation, moral or material assistance, fraudulent means, or inexperience, trust, need, low intellect or naivety.

This is an example of a single sentence, which is perceived as difficult to understand, due to the complex construction. If we decompose the same sentence into several simple sentences, problem with its understanding would be easily solved.

How to help students to understand texts in the textbook?

Most of the materials for students come from textbooks. Also, the number of available materials accessible through internet is increasing day by day. If a teacher assumes that informational texts available are very complex and majority of students are frustrated, something must be done. Teacher may generally reject to use the text. On the other hand, it is possible to adapt the same text.



There are three levels of text difficulty:

1. Frustration level (Students are not able to read and understand text independently. Even in case of applying auxiliary means, students demonstrate negative emotion and their motivation goes down).
2. Learning level (this is a medium, moderate difficulty level. In case of adequate assistance, students will be able to read and understand the text.)
3. Independent reading level (students will be able to read and understand the text without external assistance. In this case, the reading task is so simple that it may possibly even decrease student's reading motivation.)

It is important that teachers and students are exposed to a large variety of texts of learning and independent reading level.

If a teacher decides to use the text, it is desirable to use well-proven strategies that will definitely contribute to the understanding and comprehension process. Some of these strategies are: "Semantic Map", "Concept categories", "SQ3R", "I know – I am interested" etc. The most important features of these strategies are the following:

- The student understands what the purpose of reading the text is and realizes what to do after reading it. When student reads and clearly understands the goals, he/she focuses on the acquired information, which may be used later.
- The student activates the pre-knowledge, which is very important in the process of reading the text (especially large text).
- The text allows students to familiarize with the topic of the text in advance and discuss this topic at home, in their native language.
- The text provides opportunities for students to express assumptions regarding the topic.
- The text provides opportunities for students to answer the questions, which will be later explored and responded throughout the process of reading
- The text allows students to familiarize themselves with key lexical units, which they will further find in the text.
- The text reminds to the students how important it is to pay attention to subtitles, diagrams and illustrations.
- The text offers students to highlight incomprehensible parts, so that they explore them later.
- It is important that students gradually gain relevant skills to use the mentioned strategies independently when working on different texts in various contexts.

At the end of the article are listed basic orientation objectives, which significantly speed up the process of understanding an informational text and complement to achieve academic success in all subjects.

]How can education system and schools contribute to the process?

- Inclusion of the goal of developing student skills of reading and writing informational text at the primary level of the National Curriculum;
- Provision of schools with a variety of informational texts (both printed and electronic) with different topics and increasing complexity;
- Equipping teachers with relevant teaching strategies through training and special professional literature.

How teachers can contribute the process?

- Try to apply the most effective strategies to work on informational texts;
- Understand and differentiate main concepts and characteristics of informational text;
- Enhance relevant professional development;
- Constant application of reading strategies in teaching
- Feedback and evaluation.



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
**Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges**



REFERENCES

- Effective Methods of Reading. National Teacher Professional Development Center. 2010
Journal "Mastsavlebeli". #3 (9), 2010.
- Beselia, Papava. Literacy in Elementary Grades. Norwegian Refugee Council. 2011
Helping ESL students understand written texts. A guide to learning English.
<http://esl.fis.edu/teachers/support/commun.htm>
- Cullinan E. Bernice. Literature and the Child. HBJ. 1981
- Just Read Now! SQ3R <http://www.justreadnow.com/strategies/sq3r.htm>
- Reading Methods: SQ3R. Academic Resource Center. <http://www.arc.sbc.edu/sq3r.html>
- Semantic Mapping. http://literacy.kent.edu/eureka/strategies/semantic_mapping.pdf



Zeinab Gvarishvili

Batumi State University, Georgia

Issue of Georgian-English False friends in Second Language Acquisition

ABSTRACT

False friends are a real problem for language learners. Even so, little research has been done on the identification of the difficulties learners have when it comes to the use of Georgian-English FFs. The aim of this paper is to analyze the problem of false friends and their role in the process of English language acquisition for Georgian learners of English. Research result data allowed us to identify the extent of the problem. This study provides new insights into the linguistic and the communication problems derived from a misuse of these lexical items.

The present paper focuses on the issue of “false friends” and its role in English language acquisition of Georgian learners; it also determines the difficulties the units under question may produce, from two different viewpoints: from the learners standpoint, that is to say, the linguistic problems students should face to achieve a complete command of the English lexicon and from the point of view of the recipients, that is, the communication problems that may arise from the misuse of false friends. From the point of view of language teaching, the misuse of “false friends” has two types of “side effects”. On the one hand, it reveals the students incomplete lexical competence and, on the other hand, it leads to the communication of unintentional meanings. These reasons clearly justify the need for discussing and identifying these problems in order to alleviate them.

False friends have been extensively studied in different languages. Many interesting studies are dedicated to French- English, (O’Neill, M., & Casanovas, C., 1994) Spanish-English, (Chacon, 2005; Holmes and Guerra Ramos, 1993) German-English, (C. Gutknecht. 2004) Russian- English (R. Budagov 1975) false friends however, there is considerable lack of studies in the sphere of Georgian-English false friends though this issue is of pivotal importance for Georgian learners of English language.

Deceptive cognates or so called “false friends” are the words which are similar in form but different or only partly similar in meaning. They may have the same etymology but it is not always so. As Lado describes them they are “sure-fire traps” of interpreters (Lado, 1967:84). Rufus, Prinsloo and De Shryver 2004:73) classified false friends according to their semantic continuity into absolute and partial false friends. Absolute false friends tend to cause less problems, as, though similar at first sight, their meaning is completely different. Consequently, they are never found in the same context, e.g. English “Talon” and Georgian „ტალონი“; [*taloni*] - that means coupon; English “order” and Georgian „ორდერი“ [*orderi*] – writ/warrant; “Fabric”- “ფაბრიკა“ [*fabrika*]-factory/mill. However, they may be problematic for Georgian learners on the starting stage of second language acquisition. As it is known, Learners of foreign language may draw on their previous knowledge (the meaning of the words in their own language) and may fall in the “trap” of false friends because of the reliance on their primary vocabulary, especially if the learner is not well aware of the semantic structure of the second language.

Partial False friends, in differences with the total ones which occur in the early stage of the second language learning and are results of indiscriminate use of the dictionary, are especially problematic for upper intermediate and advance learners of English language. Partial false friends are not only similar in their morphological structure but have the same meaning in some contexts. In such cases the overlapping meanings may occur due to their partial correspondence. For example, the English adjective “accurate” corresponds to Georgian „აკურატული“ [*akuratuli*]. However, in translation of the Georgian collocation “აკურატული



ადამიანი”[*akuratuli adamiani*] it would be better to substitute the word “accurate” with “tidy” or “orderly”. English “delicate” and Georgian “დელიკატური“ [*delikaturi*] correspond to each other only in one meaning “ticklish/sensitive” and may be used only in the following collocation - “delicate issue” ,“delicate person”. In all other cases, this word should be substituted with Georgian “დახვეწილი, ნატიფი, ნაზი“ etc. English “dramatic” corresponds to Georgian “დრამატული” but in collocation ” dramatic view”

(e .g: dramatic view of the Alps) it would be inappropriate to use the word “დრამატული”as in Georgian it corresponds to “acute tension”.

False friends are subdivided according to the degree of meaning overlap into three group (O’Neill 1994:109): a) **Segregation**: this category refers to the situation in which none of the meanings of the words coincide in either of the languages b) **Intersection** this group covers the words that share some meaning but not all. c) **Inclusion** occurs when the meaning of one word absorbs those of the other, that is, all the acceptations of one word coincide with the other and moreover, other meaning may be added. As the examples above suggests most of the Georgia- English false friends belong to the partial false group and are included in the second subgroup-intersection as of the stated words share some meaning but not all. However some of the Georgian- English partial false friends be referred to a segregation subgroup. Emergence of such pairs of false friends is the result of borrowings. Both of the languages may borrow the word from one and the same source language (in most cases Latin or French) but in each of the languages borrowed words have their own history of further semantic, conceptual development. For example, comparison of English “pathetic” and Georgian “პათეტიკური“ [*patetikuri*] reveals vivid semantic divergence as Georgian “პათეტიკური” stands for, “passionate, exciting” while English “pathetic” means “pitiful, heart-rending”. Both of the languages (Georgian and English) borrowed the word from one and the same source – Greek ”*pathetikos*” conveying meaning of "sensitive, capable of emotion” in English the word underwent the process of semantic shift and in the result the present meaning of the word “arousing pity, pitiful" was first recorded in 1737. (Concise Dictionary of English Etymology.) In Georgian, however, the meaning of the word “pathetic” preserved its original meaning. The study revealed other cases and reasons of emergence of partial false friends. One of the reasons of emergence of Georgian-English False friends is borrowing from different source languages. During different periods of their development, both of the languages borrowed lexical units from different sources. For example, English “extravagant” was first borrowed from the Latin “*extravagantem*” with the meaning of "wander outside or beyond." Due to semantic widening of the concept the meaning was changed drastically as present day meaning of the word corresponds to "wasteful, lavish”. Whereas Georgian “ექსტრავაგანტული“ [*ekstravagantuli*] which was borrowed from French conveys meanings similar to those of the French word: “eccentric, odd”.

It goes without saying that the problem of English-Georgian false friend is of pivotal significance for students on different levels of second language acquisition. In order to pinpoint the common mistakes made by the Georgian learners of the English as a second language due to inaccurate approach to the conceptual differences between Georgian and English cognates it was deemed reasonable to compile tests containing most common English-Georgian false friends. The aim of this study is to answer the following questions: Do students have real difficulties with false friends? What type of problems can be identified from the data in the learner corpora? Are there any possible solutions to these problems? Investigation of the issues comprised the following stages:

- Compiling of tests containing Georgian –English false friends(item-selection)
- Determining target group
- Data collecting and analyzing

As a starting point, I made a selection of Georgian-English FFs of high frequency which were worthy of attention, to limit the number of items under investigation. As the target group comprised English language students of two different levels – pre-intermediate and intermediate (first and second year students) I have compiled two types of tests. The first test that was given to 20 students of pre-intermediate level, aimed at detecting the main mistakes made by students in translation of sentences containing 17 items under investigation. The task of the test was to provide English words that were given in bold in the sentences with the appropriate Georgian equivalents.(fig.1)

Provide Georgian translation for the words in bold:

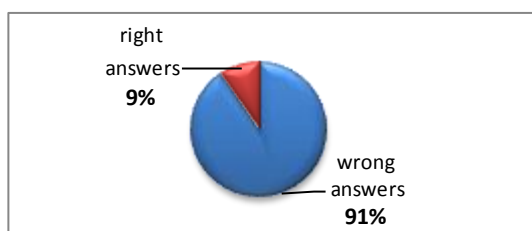


1. He provided us with **actual** (-----) facts.
2. He used to retell us about this **anecdote** (-----) in my childhood.
3. She felt a sudden pain, it seemed that it was **angina**(-----)
4. The only valuable thing left in the house ,was his china **cabinet**(-----)
5. Usually **compositor** (-----) arranges type for printing.
6. He holds several **concurrent** (-----) exhibitions.
7. He held **curious**(-----) inquiry
8. His **novels**(-----) will survive over **decades**(-----)
9. Silk **fabric** (-----) is my favorite one.
10. He is the most **genial** (-----) boy I have ever met.
11. He is an **intelligent** (-----) boy.
12. It was obvious, that the picture he presented, was an accurate **replica**(-----)
13. He could not manage to take falcon out of eagles **talon**(-----)
14. Nothing makes person so **virtuous** (-----) as charity. /
15. She offered me tea with **biscuits** (-----) and **marmalade** (-----)

Test results revealed the following:

- none of the students(0%) provided the right Georgian equivalent for the words actual; “angina”; “cabinet”; “concurrent”; “replica”; “talon” as due to L1 interference all students provided Georgian meaning of the words specifically: ანგინა[angina] - “tonsillitis” for “angina”; კაბინეტი [kabineti] - “study /office” for “cabinet”; კონკურენტი [konkurenti] that is “competitor” for “concurrent”; რეპლიკა [replica] “remark” for “replica”; ტალონი[taloni] “coupon” for “talon”.
- Just 5% of students provided the right translations for the words: “compositor”; “genial”; “virtuous”; “ambitious”; and “marmalade” as in majority of the cases these words were translated as კომპოზიტორი [kompozitori]– composer for „compositor“; გენიალური [genialuri]-genius for genial; ვირტუოზული [virtuozuli]-masterly for virtuous; მარმელადი [marmeladi]-fruit jelly for marmalade;
- 10% of students provided right translation for the word ”anecdote” as in 90% of cases it was translated as ანეკდოტი [anekdoti] – joke;
- 14% of students provided the right translation for the word “curious” as 85% translated it as [kuriozi] კურიოზი-amusing incident;
- 20% of students provide right Georgian equivalent for words ”decade” and “novel” as 80 % of students translated them as დეკადა [dekada] –10 days period and ნოველა [novela]- short story;
- 27% of students provided right translation for the word “fabric” still 73% of students translated it as a ფაბრიკა [fabrika] - factory;
- 36% of students appropriately translated the word “intelligent” but 64% provided wrong translation for the word and translated it as ინტელიგენტი [inteligenti]-intellectual;
- In conclusion we can state that in 340 sentences (as stated above 20 students were requested to translate 15 sentences containing 17 Georgian-English FFs) there were 32 cases (9%) of appropriate translation.(fig.2)

Figure 2.



სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges



The second test was distributed among 20 students of intermediate level. The test was compiled in Georgian language and contained 8 items of FFs belonging to segregation subgroup of Georgian-English FFs. The task of the test was to provide appropriate English equivalent for Georgian words in bold. (fig.2.)

Circle most appropriate English equivalent for Georgian words in bold (fig.3)

1. ის საკმაოდ **ექსტრავაგანტული** ადამიანია.

a. eccentric
b. extravagant
c. odd

2. ყველა მოიხიბლა მისი **პათეტიკური** გამოსვლით.

a. passionate
b. Pathetic
c. enthusiastic

3. იმ სადამოს გამორჩეულად **გალანტური** იყო.

a. courteous
b. gallant
C. refined

4. ნელი **აკურატული** ადამიანია.

a. punctual
b. accurate
c. diligent

5. ბაბუა თავის **ამუნციას** კარადაში ინახავს.

a. serviceman outfit
b. ammunition
c. armament

6. ვფიქრობ, გამეფებული **რუტინა** პროგრესს აფერხებს.

a. stagnation
b. routine
c. monotony

7. მისი სისუსტე **ინტოქსიკაციის** შედეგია.

a. poisoning
b. intoxication
c. sickness

8. ის ღირსეული **პედაგოგია**.

a. teacher
b. pedagogue
c. trainer

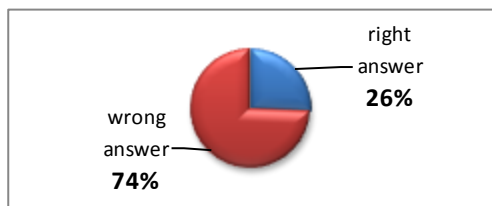
Test results revealed the following:

- None of the 20 students (0%) were able to choose right answer out of three supported options for the word "ექსტრავაგანტული" [ekstravagantuli] all of them chose English "extravagant" instead of



- “eccentric” as the appropriate translation for the word;
- 35% of students supported right English equivalents for the words “პათეტიკური”[*patetikuri*] and “ინტოქსიკაცია”[*intoksikatsia*] but remaining 65% considered the word “pathetic”, instead of “passionate”, being the proper English equivalent for the word. The word “ინტოქსიკაცია” was wrongly translated as “intoxication” which in Georgian, in difference with English, doesn’t mean “in-briation” but “poisoning”.
 - 38% of students translated the words “გალანტური”[*galanturi*] and “პედაგოგი”[*pedagogi*] in a proper way. All others (62%) provided the word “gallant” instead of appropriate Georgian equivalent “courteous” for English “gallant” and the word “pedagogue” for the word “პედაგოგი”[*pedagogi*], that in Georgian language, in difference with English language, isn’t used with derogative meaning (pedant, strict teacher) and is respectful way of denoting a person whose occupation is teaching.
 - More than half (55%) of the students choose the right equivalent for Georgian “რუტინა” [rutina] but 45% gave the wrong answer considering “routine” instead of “stagnation” as the proper translation for the word in the given context;
 - Summarizing the test results we can state that in 160 sentences (as stated above 20 students were requested to translate 8 sentences containing 8 Georgian-English FFs) there were 41 cases (26%) of appropriate translation.(fig.4)

Figure 4.



On the basis of the data, we can give an answer to the initial research questions presented above: Do students have real difficulties with false friends? Are there any possible solutions to these problems? The problem of false friends is evident from the learner data considered. Linguistically speaking, language learners face not only the problem of semantic transfer but problems of usage. Concerning semantic transfer, Georgian students use English terms as translation equivalents for some Georgian items as in “extravagant”, “actual”, “intoxication”, “accurate”, “pathetic”, etc. The influence of the L1 is, therefore, perceived and it could be highly reduced if teachers present false friends by emphasizing meaning differences between the L1 and the L2 to raise students awareness of the semantic properties of these lexical items. Pragmatically speaking, the misuse of these words can easily cause serious communication problems. Especially with the words that have different semantic evaluation and emotive charge. For example as stated above Georgian “პედაგოგი” [pedagogi] does not correspond to English “pedagogue” as the latter has negative evaluation; English “pathetic” in contrast to Georgian “პათეტიკური”[*patetikuri*] “passionate” has derogative meaning; Georgian „ფამილიარული”,[*familiaruli*] “ამბიციური”[*ambitsiuri*] are derogative in contrast to their cognates “familiar”, “ambitious”. As semantic divergence between partial FFs is especially vivid in collocation it is advisable to present these pairs in appropriate context in collocations. All stated problems should be mitigated by the teachers’ action in the classroom. The use of audiovisual materials (pictures, videos, cartoons) in the classroom might be useful and could promote students’ reflection on the potential misunderstandings caused by those problematic words in naturally occurring situations.

To summarize, this study shows that there is room for teachers’ action concerning false Friends. EFL learners have serious problems when using these lexical items and teachers should deal with this issue so that learners lexical competence expands and potential misunderstandings can be avoided.



REFERENCES

- Lado R.,(1957) Linguistics Across Cultures. Ann Arbor: The University of Michigan Press
O'Neill, M., & Casanovas, C., (1994): False Friends: A Historical Perspective and Present Implications for Lexical Acquisition. Vol.: 8. Retrieved January 22nd, 2010
Rufus, H. Gouws, Prinsloo, D.J. & De Shryver, G. M. (2004). Friends will be Friends – *True or False. Lexicographic Approaches to the Treatment of False Friends. Retrieved March 25,2009*
Акуленко В.В О Ложных друзьях переводчика.изд. Советская энциклопедия. Москва, 1979.
R.Будагов Р.А. Ложные друзья переводчика //Человек и его язык. - Москва., 1976.

Dictionaries

- Skeat. W. Concise Dictionary of English Etymology. Wordsworth Reference, 1993
Fowler H. The Concise Oxford Dictionary, Clarendon Press, 1960
M. Chabashvili, 1989 - ჭაბაშვილი მ. უცხო სიტყვათა ლექსიკონი. გამომცემლობა „ განათლება “ თბილისი, 1989
Z. Tezelashvili, 2007 - თეზელაშვილი ზ. უცხო სიტყვათა ლექსიკონი გამომცემლობა „ მერიდიანი “ თბილისი, 2007



Tamar Gogoladze, Marika Sherazadishvili
Gori Teaching University, Gori, Georgia

From the practical experience of teaching Georgian, as a secondary language

ABSTRACT

Study issues of official language for states which are populated with uniform ethnos are quite different from such kind of states educational policy where we are met different ethnic groups next to the main population, which have own language, culture and traditions. It was not problem for Georgian historically during centuries, rather than XIX century, when in the independence lost country by means of “language policy” of Empire became mandatory dominant of the third language (Russian language) at first on institutional and then on necessary educational level. Afterward for Georgian which was part of Soviet Union this problem became very acute what caused as for Georgian people as different ethnic minority living in our country implementation of Russian assimilationist educational policy.

From 1990-1991 years by means of state policy of independent Georgia was created Georgian language circle with Gori Musical Institution for non Georgian language population, which existed for a year and gave us interesting results and practical experience.

The first scientific conference of 2008 year (learning issues of the official language in educational space of Georgia) the further active activities received face of struggle for implementation of theoretical and practical principles of bilingual education in Georgia with active supply of the “Center for Civil Integration and Inter-ethnic Relations”, TSU humanitarian science faculty and Ministry of Education of Georgia.

Since academic year 2010-2011, we have been involved in studying process of Georgian, as a secondary language, and tried to present its practical moments in this work.

Study issues of official language for states which are populated with uniform ethnos are quite different from such kind of states educational policy where we are met different ethnic groups next to the main population, which have own language, culture and traditions. This problem was actually for Georgia during centuries. Georgia often was depend on influence-supremacy or partiality of the neighbor countries and was loyal towards ethnic groups, separate families or people residence on its territory. For example, Persian or Turkish settled on the territory of Georgia and could simply communicate (often for lifelong) by means of several words or distorted phrases, expressions and professional or other vocabulary which was necessary only for communication. Dominant of Georgia as official language was connected to its religion, as far as worship in Georgian churches was conducted in Georgian language: “Kartli is considered as strong country, where worship is conducted in Georgian language and “Kvirieleison” is told in Greek language.” (Merchule, 1999, 62). At that time Georgian themselves mainly knew several languages beside Georgian language rather than XIX century (for example: poet, General Aleksandre Chavchavadze knew Turkish, Persian, Russian and French languages). So usage of Georgian language as official language had not been problem in our country until XIX century when we lost independence and when due to assimilationist “language policy” of Empire, country with its representatives of ethnical minority had to recognize dominant of the third language (Russian language) at first on institutional and then on educational level.

This process got more difficult in so called “Soviet epoch”, when for any citizen of all ethnical groups or nationalities learning Georgian language meant trilingual (besides Native and Russian). There also was continuing reiteration-reinforcement of made mistakes. Non Georgian language persons were settled, began working, got married, multiplied and exactly by the means of “barrier of language” they were getting near the Georgian universe, Georgian existence and culture. Not uncommon this process was also become aggressive. Non Georgian language population mainly expressed anger, indignation, joy, in Russian language what on their opinion was understandable for Georgian people known this language. This process itself, parallel to alienation with Georgian universe, caused alienation with own Native language and culture, any simple text (poster, statement) in Georgian language was strange and unclear for them.



In “Soviet epoch” studying of Georgian language and literature in Russian language schools was going unilaterally, spontaneously, mainly in submission of language, parallel to relatively sequence of language study. The selection of texts and particularly fiction texts was not purposefully, it was often unsystematically with artificial parallelization of native literature programs in Georgian general education school. Beyond learning Georgian text was staying its fiction and ideological values (or vice versa underlined only ideological one) also traditions of language, nation.

The mentioned process becomes relatively systematically in non Georgian language schools of independent Georgia, especially in the last years, in period of school reforms. But there it also gets more often by “means” of Russian language and literature to different nationality people without tradition of Georgia and non Georgian language nationalities living there, cognition of ethnical reality what is especially difficult secondary education different nation people’s normal living, employment or simply integration. Exactly in 90s (1990-1991) years of XX century, with initiative of governor of that time Omar Chubinidze by agreement with the director of Gori Musical Institution Sandro Kacharava was decided to create Georgian language learning circle. Then, due to state policy, it had already been clear and necessary for persons living in Georgia and had to work in Russian language in different institutions to receive knowledge of writing and reading in Georgian language. That’s why the statement was made and according to it we were inviting for study all ages and professions persons interested in learning Georgian language twice in a week. Gathered about twenty different age and profession people among them several were members of one family (mother, child, and grandchild) who began the learning process with great interest. Parallel to study of writing and reading there also was going conversations about Georgian culture, important episodes of Georgian history, Georgian literature. After studying writing and reading we began working on the descriptive and narrative texts. Especially effective was descriptive type of texts and proverbs-aphorisms. Then the listeners at first time saw wisdom of nation, dependence towards beauty and work which was quite strange for them during years. The same courses were opened and being functioned during two years in Gori Cotton Industrial Unification which was known with multinational collective at that time. Two years later working of the courses was stopped because of the current political events in the country.

During years thinking, discussing, learning-sharing of foreign experience about the mentioned problems, especially bilingualism and generally on the issues of education policy was followed by the first science conference organized by TSU humanitarian faculty and “Center for Civil Integration and Inter-ethnic Relations” on December of 2008 in which materials national language teaching issues in educational sphere of Georgia determined distinctly. “The lingual politic is an important issue of State politic. In many cases the State lingual politic is directly connected to State economy politic. Even in Georgia reality the lingual politic is one of the important for strategic development of country and, correspondingly requires complex and unite approach“, _ is said in the introduction of one of the report (materials of conference, 2008. p. 3). In these materials distinctly appeared the necessary three-part context for the beginning of multi-lingual education (which became the component part of Georgia educational reform): 1. Political, 2. Legislative, 3. Theoretical. The main features of multi-lingual education politic were determined (accommodation and demographic situation, Soviet heritage and the collapse of Soviet Union, educational reform). Here with emphasize mentioned that to settle the problem of Georgian language, as a second language “it should be done more strategic measures for giving equal education rights to the students of ethnic minority in accordance of majority” (p.5). In this case the main issue became the multi-lingual education or teaching several subjects by means of Georgian Language in this situation it will become the optimal way of problem settlement.

Due to legislative context “ Georgian legislative emphasizes the importance of national language in State administer spheres and herewith, creates the guarantees for the protection of the rights of ethnic minorities among the right of getting education at national language (p.6).

On the mentioned conference was expressed the importance from the ways of improving the entering liabilities in highest institutions for the ethnic minorities: “for the system creation based on the Merit of Georgian and foreign language test will be advantage to enter the entrants in the higher institutions only the base of ability tests” (Tabatadze, 2008, p. 19) after that the realization of national language teaching as a second language.

Naturally, here the great importance is given to use the standards and recommendations created in EU council, which main project is “European Lingual Portfolio”. With the announcement of this project coordina-



tor, Marika Odzeli, from 2001 was begun the second stage of mentioned project in Post Soviet sphere. With lingual passport are determined criterions: audit, read, dialog, monolog, writing and levels. Prepared and published ten important documents of EU council. In materials of conference determined theoretical aspects of second language teaching. From 2010 it was followed by the publication of trainings and readers of the project – “Georgian, as a second language teaching”.

We understand that the second language must become the instrument, which gives the opportunity to the student to know other culture, to determine its typical marks and assimilated the type of behavior, typically for the represents of this culture. Only this way is possible to become a student valuable member of intercultural dialog. It is clear that someone learns language easily, but someone – difficultly. In teaching process the teacher is searching the ways, which becomes the teaching effective and useful. “You can’t teach the love towards the language, you only can begin the love, but for this, it is necessary to know the methods of beginning the love towards the language” (Shchukin, 1990, p.7)

The main methods of language teaching conditionally unite in two groups – it is an intuitive learning in the process of communicative (communicative methods), or the realize learning of existed rules in language, grammatical and vocabulary rules (traditional method). Is there existed the universal method? The universal method does not exist. We should consider that none method has a direct result. The usage of any method causes the stimulation of learning action and after that we receive the knowledge as its result. The main point of teaching Georgian, as a second language is a student, as a subject of learning process (action) and intercultural dialog, with its individual view, motives, emotions, interest and demands.

From academic year of 2010-2011 we receive the first Armenian lingual student. As we had to work with one student, the methods of group working and role playing particularly were except from the beginning. That’s why we tried to use the elements of interactive-communicative methodology paralleling traditional methodology (from easy to difficult, from easy understandable to difficult understandable) which is represent by formal academic feature of teaching. Naturally, on the first stage of study it was happened the development of basic communicative abilities with the non-tradition instruction. It was very difficult as student did not know almost any language (besides less communicative vocabulary) besides his/her native language, although knew the alphabet. Here we helped importantly our university’s social science, business and law faculty’s student, who entered in Gori University two years ago and independently could learn Georgian language and to whom is leaving our newly entered student. Conditionally we called X to newly entered Armenian lingual student and Y to independently learner student. Both students were from different regions - one was from Ninotsminda and second from Akhalkalaki. Besides, the working with them meant to work with the student from less communicative basis (supposedly A) to enough (supposedly B) level basis students, which on one side aimed the helping for X and on the other hand the development new vocabulary, phraseology and communicative abilities for Y. In personal interviews were expressed the main tasks and goals for Y connecting to Georgian language learning as a second language. After entering university he/she passed monthly preparing course in TSU, after that he/she was in foreign lingual environment and due to his/her abilities, he/she had begun the learning-understanding of foreign language. It was clear for him/her that if not to learn state language, like his/her neighbors and friends, he/she would leave in Armenia Republic to get higher education and after returning from there it will be difficult the integration and finding a job in the borders of Georgian statehood. At the same time he/she will not be able to learn in other state due to family finance situation. Exactly that determined his/her aspiration to learn Georgian language that he/she will be able to get not only the profession, also the right integration in his residence or in necessary cases in any part of Georgia.

The same problems were existed for X, only less hardworking and lingual defects prevented in learning of language. Working with him/her was very difficult, as we, teachers did not know his/her national language and naturally, at the beginner stage the explanation of even the level of easy communication or reader for him/her was so difficult. In listening teaching process our student received vocabulary and the usage of easy communication means in foreign environment. During teaching was used the elements of “scaffolding” and such strategies as to ask a question, remind, illustration and such visual resource as visualization, gestures, the control on idea understanding, paraphrasing. That provided the involving of student actively and continuingly in learning processes. Also, was used the complete physical reaction methods (mainly “contribution”, the period of “silence”, to relay on relevant content, instead of the concentration on grammar and etc.). As a result of the mentioned work X had developed the abilities of listening and speaking, reading and writing. On this side



he/she has given an opportunity of integration in non Armenian sphere. According to the results of final exams the student has supposedly A2 level knowledge in Georgian, as in second language. But for the improving of next teaching appears problems, which mainly is about the transformation from easy syntax constructions to difficult phraseology texts, which requires appropriate methodology conducting.

What about the syllabus and books, it should mentioned that due to the meeting materials of Batumi in 2010, the materials and readers of Kakha Gabunia, Giuli Shabashvili, Nino Sharashenidze, Nana Shavtvaladze and other's works were adopted as the books. We pay attention on the syllabus and readers of several subjects. The first semester of learning process is responsible as for teacher as the student. That's way the subjects chose in this stage – writing-reading, listening-speaking are for learning the abilities of beginning barrier with orthoepic and orthographic accuracy. We chose the listening for analysis. Due to syllabus, the mentioned course was aimed the practical usage of Georgian language for oral, the abilities of speaking, different kinds texts creation in Georgian language, expresses, analysis, interpretation and reproduction. It should be developed the cognitizm, social, systemic, communicative abilities. All this would be included the borders of three hours weekly, the five credits. From this one hour would be theoretical, although the total hours were presented as a form of theoretical-practical. In our opinion this form gave better result. Each issue was explained in practical aspects and the student has opportunity to learn it in all its aspects, timely and intelligently during three hours. The poems, short stories, dialogs which contained the learnt vocabulary were the best chosen; to know the characters by means of voice and intonation. Here the mobile communication completed its role. From the first contact student knew the voice of teacher and almost understood the content of conversation from the slower rate conversation. Not often we used the further acceleration of the rate of conversation with phone communication. Short and simple massages step by step moved to perception of difficult phrases. At the first mid-term evaluation the emphasis was made on the dialogues (in the market, in the hairdresser, in the street, on the phone); at the second interim evaluation has been used to listen and understand of the audio text record (informational involvement), perception and understanding of extract of TV program and, finally, understanding of the heard text, record from a computer monitor - with response text.

Selected texts for examination aimed expression of practical skills of materials studied by students, oriented on action. Further texts of manual-reader has been getting difficult, here remember of necessary phrasemes was relatively hardly for “basic stock” of student, but we believe it more or less contributes to the transition from simple to complex, from easily understandable perception of complex and brought opinion around the listening. We believe that the mentioned reader in the subject of “listening” was succeeded its purpose.

REFERENCES

Gabunia, 2008 - GABUNIA K., Language Politics and Georgia's Educational System, From Collection: Materials of the 1st Scientific Conference (Issues of State Language Teaching in Educational Space), 2008, Publishing House XXX;

1. Merchule, 1999 –NERCHULE GR., “Life of Grigol Khandteli”, From Collection: A Reading-book of Ancient Georgian Literature, 1999, Tbilisi, Publishing house “Metsniereba”;
2. Tabatadze, 2008 –TABATADZE SH., General National Exam System For University Admissions, From Collection: Materials of the 1st Scientific Conference (Issues of State Language Teaching in Educational Space), 2008, Publishing House XXX;
3. Shchukin, 1990 – SHCHUKIN A., Technique of teaching Russian as a Foreign Language, 1990, Moscow.



Nino Popiashvili

Ivane Javakhshvili Tbilisi State University, Georgia

Linguistic Mixing and Some Aspects of Teaching Georgian Language

ABSTRACT

Georgian alphabet drawing from the ancient times, formed and evolved. As we know, he passed the development stage three (asomtavruli, the nuskha-khutsuri and mkhedruli). Original Georgian alphabet, the other alphabets absolutely outstanding and different. It is difficult to compare the Georgian alphabet or a mix of other language / languages in the alphabet, but the Latin font associated with the use of some of the world trend of poetic experimentation in the form of advertising if we enashi also crops up. In this regard it is very interesting poetic experiments. David (Defi) Gogibedashvili verse subject Georgian and Latin word play and equally itevs. "Siakh LOVE".

David (Defi) Gogibedashvili belong to the same experimental subject is another text: "siakhLOVE - sish HORE".

Similar experiment in the subject offer other authors: George Lortkipanidze **idea-fix**; Koka Artshvadze "COM. Isia" and others.

Formulated in the texts, first of all, it attracts the reader the variety of graphic / user attention. Such texts datserilobis interesting diversity of its Georgian alphabet / language as well.

I think it is possible to mix the language, the language used for experiments during the Georgian language teaching some form of illustrations.

Bilingual teaching is based on grammatical, phonetic, lexical and graphical aspects of one language and uses the aspects of the target language according to abilities while learning another language. Of particular importance are general characteristics, language universals and typological similarities that in the process of teaching might become an auxiliary material, and, in some cases, the basis for the study certain language nuances.

According to one of the theoreticians of teaching the second language Skinner while studying the language an important role is played by a context, i.e. as to what environment, experience and context study of a language occurs. "According to this theory man's verbal behavior is controlled by other people and much attention is paid to functional analysis. Based on the functional analysis Skinner created "three-term contingency" pattern in relation to language actions (precondition – action – response to the action). Skinner considered that verbal behavior of an individual is conditioned by the contact with natural environment, past actions and genetic history" (Tabatadze, Shubitidze 2010, 2).

Hence, graphical experiments during bilingual teaching can be useful as an illustrative example at an earlier stage of language study. The experts mention that during study of the second language reading and writing competence develops much more slowly than oral speech, although in spite of this, a majority of the second language learners have to percept graphical representation of foreign language in the form of advertising texts at an early age. It is noted that "in a class teaching foreign/second language of special importance is the environment enriched with diverse printed/written texts for providing the resources necessary in learning to read. The availability of the texts in the classroom to a certain degree, compensates for the experience unavailable or insufficient beforehand" (Krouford, Papava 2010, p.18).

The graphics of Georgian alphabet has been formed and developed since ancient times. As is known it had gone through three stages of development: Asomtavruli, Nuskhuri-Khutsuri and Mkhedruli. Georgian alphabet is original, completely different and distinct from all other alphabets. It is difficult to compare or mix-up Georgian alphabet with the alphabet of other language/languages, although a tendency in the modern world for universal use of Latin characters in the form of certain poetic or advertising experiments manifests itself in Georgian language too.



In this respect poetic experiments are of particular interest. The title of David-Dephy Gogibedashvili's verse equally holds Georgian and Latin characters or play of words.

Georgian reader reads the title of the verse in correspondence with Georgian – the title of the verse is perceived according to Georgian word: closeness despite the fact that the last four characters written in Latin characters are read not as [love] but as [lav].

One more text with similar experimental title: “სიახ**LOVE** სიშ**HORE**” belongs to David (Dephy) Gogibedashvili. The text ends in this way: “გადავაბიჯე გზასაც და გზებსაც, შენი სიშორეც უკან შემომრჩა, ხვალ სად იქნები, იქ უკვე დღეს ვარ, ბგერებს ვიფერებ ყვითლად და ლურჯად, შენ გამიფიქრე და შენთანა ვარ, მე დროს ვაჯობე, სხვა რამ ვიშოვე, ახლა სიშორეც აღარსადაა, ჩვენ სიახ**LOVE**-ს მყოფი სი**SHORE**”.

“I have crossed the road and roads, your remoteness is left behind, where will you be tomorrow, I am already there today, I am matching the sounds in yellow and blue, you recalled me and I am with you, I outran the time, I have found something different, now remoteness is nowhere, the **სიშHORE** (the distance) being in our **სიახLOVE-s** (closeness).

It should be noted that the author addresses the device of combination of words. The word **სიშHORE** has double meaning. Georgian word “sishore” (distance) and English seashore or beach.

The verse was such a great success in lovers of poetry that in November and December, 2010 poetry parties were held with similar title and writing.

Several years ago Mike Nichols film “Sixlove” (cf. Engl. “Closer”, 2004 in Russian “Blizost’), love melodrama was running in Georgian cinemas. The title of the film on cinema posters was read as “სიახ**LOVE**”.

The researcher Kilanava in the article: “Linguistic Experiments in Georgian Mass Culture” pays attention to advertising as one of the elements of mass culture pays special attention to language design of the advertisement, multiple-meaning. The researcher presents several texts for analysis. Among them is Georgian translation of Mike Nichols's film and graphical version and explains: “The peculiarity of such experiments of mix type is in the fact that by means of different elements of a language (correspondingly of culture) one determiner is expressed so that uniqueness of the notion is preserved. This is new, multilingual unit created by means of special combination of intertextual models that is read in two languages as minimum.

With account of this we deal not only with multilingual but interlingual (and hence, intercultural) phenomenon”.

Other authors also offer similar experiments in the title: Giorgi Lordkipanidze -**იდეაfix**; Koka Archvadze's novel “**COM.ობს**”, Diana Anfimiadi “**newოდისეა**” etc.

Language mixing often appears on advertising signboards too. Texts formed as **გაინდი, გეო-Print** etc, in the first place attract reader/user's attention just by graphical diversity. Texts written in similar way are interesting by their distinctiveness for those who are not familiar with Georgian alphabet/language.

In our view, it is possible to use language mixing, linguistic experiments during teaching of Georgian language in the form of certain illustrations.

REFERENCES

- David (Dephy) Gogibedashvili
<http://www.lib.ge/authors.php?432>
Kilanava Tsira
Linguistic Experiments in Georgian Mass Culture
http://lib.ge/body_text.php?8401
Tabatadze, Shubitidze 2010
Theories of learning and mastering the second language. J. Bilingual Education, 2010, #4
Krowford, Papava 2010
Strategies of mastering of the second language at initial phase. J. . Bilingual Education, 2010, #4



Rusudan Saginadze

AkakiTsereteli State University, Kutaisi, Georgia

Harun Chimke

Black Sea International University, Tbilisi, Georgia

Expression of **-ze** and **-shi** propositions in Georgian and its counterparts in Turkish Language

ABSTRACT

In Georgian language preposition has various different functions. It describes subject's place, direction, similarity, time, compartment and other. Prepositions in Georgian have the similar functions as the prepositions in other languages (Ar. Martirosov) or some cases marks. For learning some language one of the most important problem is transmitting of **-ze** and **-shi**.

During using **-ze** and **-shi** prefixes as in Georgian language, so in Turkish-speaking Georgian and Georgian-speaking Turkish communicator there are some problems.

Georgian **-ze** and **-shi** prepositions in Turkish language present independent cases marks, particularly, when it is described some direction, so there is given the case mark (**-e**); but if it is given some location there is mark (**-de**). Rarely can be used changing case mark (**-den**). For example: *Ben eve gidiorum* (I am going home) – given case; *Ben evdeyim* (I am at home) – location case; *Pencereden baksin* (He must look out) – changing case.

In Georgian language **-shi** describes introverted space, **-ze** – surface (Ak. Shanidze). For Georgian language learner Turkish is clearly the phrases: *He is sitting in the bed* – *He is sitting on the bed*. Also as – *Going to the sea* (swim) – *Going on the sea* (rest); *I am on the mountain* (climb) – *I am in the mountain* (walk). There are some problems too: *I am at the department* (go there) – not: *I am in the department* (go) in Georgian; *I am on my exam* (go there); *I am on my lecture* (go). Turkish says: *I am in the department, in the exam, in the lecture* (come in).

There are some based explains for the mistakes of Georgian language learner Turkish:

- 1) Transmitting of the non-direct meanings: *I was in picnics; Recording in the tape...*
- 2) Understanding of “surface” meanings: *On the face, On the head, On the back...hitting...*
- 3) Mixing of **-ze** and **-shi** prepositions: *I watched you on television; I saw a bag painting on the journal; I go on 15, April...*
- 4) Analogy: *On the evening I must study; Sit down in the armchair (on the chair, On the desk, On the sofa sitting); I didn't look on the watch (don't look at watch)...*

According all of it, it is very important to pay more attention to such problem during learning as Georgian, so Turkish language.

In Georgian language postposition has various different functions. It describes subject's place, direction, similarity, time, compartment and other. Postpositions in Georgian have the similar functions as the prepositions in other languages (Martirosov, 1946, 203) or some case marks. For learning some language one of the most important problem is transmitting of **-ze** and **-shi**.

The function of შობს - **shina** postposition was more distinct in Old Georgian. For example: ikopoda Mtskhetasa **shina** (he was **in** Mtskheta (place) or tsaremarta Mtskhetas (he went to Mtskheta (direction)) (Saginadze, 2008, 66). As for **-ზე** - **ze** postposition, its lexical meaning has changed significantly from V-XI centuries till now. It has been enriched functionally as well. In modern Georgian, the dative case added on **-ze** postposition may express: interest, addressee, collectivism, destination, instrumentalis, resemblance, in succession, exception, direction, localization, location, on the surface, closeness, relative time e. c. t.

According to Martisov, postpositions in Georgian play the same role as prepositions in other Languages. The interesting point is that the Turkish equivalents of Georgian **-shi** and **-ze** propositions are independent case signs and mainly, in case of direction there is an equivalent dative case sign, in case of place-location



there are locative signs. In rare cases the sign of direction out of somewhere may be used. In Old Georgian the signs of direction and location were expressed differently. Today there is a different case (ქალაქში/ქალაქს მივდივარ - kalakshi/kalaks mivdivar – I am going to town). If location and direction would have been expressed in such a manner in Georgian, the case would be easier to understand. Probably, this is the reason why the contradictions arise when using **-ze** and **-shi** propositions as case in Georgian itself, as well as in case of Turkish speaking Georgian individual or Georgian speaking Turkish individuals.

In the Turkish Language Grammar book (Banguoglu, 1995, 115) the names of the Turkish cases are given according to the feasible answer of who interrogative pronoun. There are 6 cases given:

1. who (Kim) - nominative case – ev- house
2. who (Kimi) _ accusative case – evi – house
3. to whom (Kime) - dative case – eve – to/towards the house
4. where (Kimde) _ locative case – evde – in/on the house
5. from whom (Kimden) _ direction out of somewhere – evden – out of/from the house
6. whose (Kimin) – possessive (genetive) case – evin – houses

Kime (to whom) case expresses entry. Kimde (where/on whom) case expresses the stopping of a names motion and stay. Kimden (from whom) expresses the direction out of/from somewhere.

These three cases express location and direction in time and space. With these cases names express the motion-states designated by verbs. By this reason they are called the cases of location and direction. The above mentioned cases also form some of the adverbs. Example: *Akşama gelirim* - akshama gelirim (I will come in the evening).

According to Turkish grammar editions case signs are explained in the following manner: case signs are suffixes which are added to nouns, connect them with verb and express motion, location and direction. These are the different names of cases in Turkish:

1. nominative case
2. -i – case : accusative case
3. -e – case: dative case
4. -de – case: locative case
5. -den – case: direction out of somewhere
6. -in – case: possessive (genetive) case

Turkish equivalents of Georgian **-shi** and **-ze** propositions are **-e**, **-de**, **-den** case signs and they are so distinct that cases are being referred to by means of these signs and they are more frequently used.

According to another approach 9 case definitions is being made. In addition to the above mentioned cases three more cases are being added: 1. Vasita Hali – Apparatus case. This case is an equivalent of the Georgian active voice. 2. Equity case. 3. Directive case (above, inside, outside...). The above mentioned approach is applied within Turkish Grammar edition (Ankara, 1993), which is intended for university level of education. As for previous Turkish Grammar editions (with 6 case classification) they are being studied on intermediate school level.

There are errors in expression of adverbs in case of Turkish speaking Georgians as well as in cases of Georgian speaking Turks. Example: for native speaking Georgian individuals ქვევით ვარ (i am downstairs) and ქვევით მივდივარ (i am going down) is of a same context; As for Turkish, appropriate marks should be added on both of them: Aşağıdayım (i am downstairs) and Aşağıya gidiyorum (i am going down).

The Turkish equivalents of the Georgian **-ze** and **-shi** propositions are independent case signs, mainly, in case of expression of direction we have a dative case sign (**-e**), when expressing place-location – locative case sign (**-de**). In rare cases there may be the **-den** sign (direction out of somewhere). Examples: Ben ev-**e** gidiyorum (I am going home) - dative case sign (**-e**); Ben ev-**de**-yim - locative case sign (**-de**). Pencere-**den** baksin (let him look out of the window) - direction out of somewhere (**-den**).

-Shi proposition in Georgian basically means inner space, as for **-ze** proposition – it expresses surface (A. Shanidze, 1980, 601). For the Turkish individual who is learning Georgian the following expressions are quite clear: საწოლში ზის – საწოლზე ზის (satsol-**shi** zis / satsol-**ze** zis) – is sitting in bed/is sitting on the bed. Also: ზღვაში ჩასვლა (zgva-**shi** chasvla) to enter the sea/swim // ზღვაზე წასვლა (zgva-**ze** tsasvla) – to go to the sea/on a holiday; მთაზე ვარ (mta-**ze** var) – I am on the mountain/climbing // მთაში ვარ (mta-



shi var) – I am in the mountains. It should be mentioned that there are some irrelevances as well: კათედრაზე ვარ (katedra-**ze** var) I am in the department. The form კათედრაში ვარ (katedra-**shi** var) is not acceptable. გამოცდაზე ვარ (gamotsda-**ze** var) – I am on the exam; ლექციაზე ვარ (lektsia-**ze** var) – I am on the lecture. The above mentioned form will be inconsistent to the nouns with **-ze** proposition.

From one side there is a following form in Georgian: კონცერტზე დასასწრებად მივდივარ (I am going to attend a concert). The **-ze** proposition form excludes the expression of an inner space but besides at the same time, in the ordinary language use there may be used an expression კონცერტში მივდივარ (kontsert-**shi** mivdivar) – I am going to concert. For a native Turkish speaker there occurs a problem in this case regarding which of the propositions to use. He/she would probably use the expression კონცერტში მივდივარ (kontsert-shi mivdivar) – I am going to the concert.

The following examples show the right/wrong division within the given subject: auzze dadis – auzSi dadis (auz-**ze** dadis – auz-**shi** dadis) – he/she is going to swimming pool. bazarze dgas – bazarSi dgas (bazar-**ze** dgas – bazar-**shi** dgas) – he/she is in the market place. Bbinaze imyofeba – binaSi imyofeba (bina-**ze** imkopeba – bina-**shi** imkopeba) – he/she is in an apartment. Ddidubeze/vakeze cxovrobs – didubeSi/vakeSi cxovrobs (didube-**ze**/vake-**ze** tskhovrobs – didube-**shi**/vake-**shi** tskhovrobs) – he/she is living in Didube/Vake. Qqorwilze miwvia – qorwilSi miwvia (kortsil-**ze** miitsvia – kortil-**shi** miitsvia) – he/she invited him/her to the wedding. quCa-ze midioda – quCa-Si midioda (kucha-**ze** midioda – kucha-**shi** midioda) – he/she was going in the street... or the contrary: gza-**ze** midis (going in the street), tsignis bazar-**shi** gamochnda (appeared at the book market) (Kiria, T. and Kiria, N., 2008, 97-106);

The following expressions also indicate on the specific type of contradictions in a Georgian ordinary language use: „In one of the Georgian a TV shows - ღამის შოუ“ („The Night Show“) the speaker of the program O. Tatishvili expressed problems regarding the usage of the **-ze** and **-shi** signs in the modern Georgian language use as he mentioned the following: „Facebook-ზე ვარ შესული, თუ – Facebook-ში, რა მნიშვნელობა აქვს“ (Facebook-**ze** or Facebook-**shi** – what is the difference?...) adding ironically: `i am just lightly on the Facebook~ (word to word translation). After this expressing another possible phrase with the same meaning: „i am in the Facebook...“ (Facebook-**shi**). (Imedi TV. 09.05.2011);

The following expression is in use: საბურთალოზე ვარ (Saburtalo-**ze** var - I am on Saburtalo) while the following expression would be wrong: ვაკეზე ვარ (Vake-**ze** var –I am on Vake (wrong)). The correct expression is this: ვაკეში ვარ (Vake-**shi** var – I am in Vake) just like the expression საბურთალოში ვარ (Saburtalo-**shi** var – I am in Saburtalo) would be the wrong one. This particular rule is valid for the number of other Georgian expressions as well.

In one of the TV shows - `Afternoon Show` one of the Georgian designer used the following expression: „მაგისტრატურაზე ვარ სამხატვრო აკადემიაში“ (magistratura-**shi** – „I am in the Master program in the Academy of Art“) (Imedi TV, 12.05.2011), მაგისტრატურაზე ვაბარებ (Magistratura-**ze** vabareb - I am going to study the Master level) (Student of Akaki Tsereteli State University)...

For the Georgian speaking Turk there occurs a problem regarding which of the propositions to use in a situation mentioned above (**-ze** or **-shi**). As mentioned above, in Turkish location and direction is clearly expressed by means of case signs: direction is expressed by **-e** sign: Konser-**e** gidiorum (I am going to concert), location is expressed by **-de** sign: Konser-**de** rol aliyor (takes part in concert). In case of direction always the **-e** sign is used while in case of location – **de**, Georgian speaking Turk will most probably use the following form: კონცერტში ვარ (kontsert-**shi** var – I am in the concert).

There are some reasons for the errors made by Georgian speaking Turkish individuals:

1) Perception of the motion from outside towards inside and accordingly, adding **-shi** proposition to the noun: პიკნიკში ვიყავი, კასეტაში ჩაწერა... (I was in picnic, to record in the casset...).

2) Perception of the surface and adding **-ze** proposition to the noun. სახეზე (თავზე, ზურგზე...) ჩარტყმა // hitting **on** the face, head, back...

3) Mixing **-ze** and **-shi** propositions: ტელევიზორზე გიხილეთ; ჟურნალზე ჩანთა ვნახე დახატული; 15 აპრილზე მივდივარ... (I saw you on/in TV, I saw a picture of a bag in/on the journal...)



4) Analogy: საღამოზე უნდა ვიმეცადინო (I must do lessons on the evening), სავარძელზე ჩაჯდომა (take a seat on the sofa).

Forms with -shi proposition express space, inner location, as for -ze proposition, it expresses location in the outer space: ქუჩაში/გზაში ვარ // გზაზე ვარ; ნინოშვილის ქუჩაზე (ნინოშვილზე) // ნინოშვილის უბანში // ნინოშვილის 90 ნომერში ვარ (მივდივარ) – I am in the street/ I am on Ninoshvili street (I am in/on the street). In the process of studying Georgian Turks have some difficulties in distinguishing between these propositions.

-Cha proposition basically expresses the motion from above towards downstairs. In Georgian there are the following types of expressions: სახეში (თავში, ზურგში) ჩარტყმა; კალთაში ჩასვით; მეორე მხრივ, რიყეზე ჩასვლა, სანაპიროზე ჩასვლა - saxeshi **ch** artkma (hitting in the face), sanapiroze **cha**-svla (to come down to the shore). For a native Turkish speaker the usage of **-cha** prefix with **-ze** proposition is easily understood but there are number of expression which they have difficulties in understanging: კასეტაზე ჩაწერა, როგორც სახეში, თავში, ზურგში ჩარტყმა - kasetaz-ze **cha**-tsera (to record on a cassette), sakhe-**shi cha**-rtkma (hit in the face).

The primary and main function of a proposition is setting a distinct relation between two nouns or between noun and verb. Sometimes propositions acquire derivative role and function as word derivatives. There are number points of views regarding the above mentioned function of a proposition. Mainly, according to A. Shanidze Georgian can turn forms with propositions into the noun root and use them for derivation of adjectives (Shanidze, 1980, 116).

Propositions take part in derivation of adverbs as well. Adverbs are dative cases with prepositions (შუაში, განზე - shuashi (in the middle), ganze (aside)) and active voice with prepositions (გვერდიდან, შიგნიდან - gverdidan (from the side), shignida (from the inside)).

According to Prof. Uturgadze all nouns with prepositions can be considered as an adverb which have a function of modifier in within a sentence. According to him words ქალაქში, სახლში, ქალაქზე, ქალაქიდან - kalakshi (in the city), sakhlshi (in the house), kalakze (on the city), kalakidan (from the city) have the same qualification as the following adverbs: თავში, შუაში, ბოლოში - tavshi (on the top), shuashi (in the middle), boloshi (at the end) (Uturgadze, 1986, 91-92).

As Ar. Martirosov points it, in Old Georgian შინა (shina – inside/within) preposition used to be added on words without form: მუნ, აქა - mun, aka (here). From this point of view Acharuli dialect of Georgian Language is of an interest (Jorbenadze, 1989, 566).

In Turkish it is necessary for the concrete case to be expressed with adverb as well: for expression of direction the specific case signs **-a/-e** are used: Bura (here), Ora (there), as for location, the following signs are used: **-da/-de**: **Burda** (here), **Orda** (there) (locative).

Here are some of other examples:

Dative/Direction	Locative
In front: Önüne	Önünde
Behind: Arkasına	Arkasında
Under: Altına	Altında
Onto: Üstüne	Üstünde
Next, near: Yanına	Yanında

It is important to take into a consideration the above mentioned subject regarding **-ze** and **-shi** propositions when learning Georgian as well as Turkish languages. As such, this subject needs to be studied deeply in the future.

REFERENCES

- Banguoglu, Tahsin. Türkçe'nin Grameri. Ankara. Türk Dili Kurumu Yayınları: 528. 2000.
 Jorbenadze, B. (1989). Georgian Dialectology I. Tbilisi: Metsniereba.
 Kiria, T., Kiria N. (2008). Issues of writing in Georgian. Tbilisi: Meridiani.
 Martirosov, Ar. (1946). Iberian-Caucasian Linguistic Studies. Vol. I. Tbilisi: Georgian Academy of Science, Institute of Linguistics.
 Saginadze, R. (2008). Ancient Georgian Language. Tbilisi: Sakatvelos Matsne.
 Shanidze, A. (1980). Principles of Georgian Grammar Vol. III. Tbilisi: University Publishing.
 Uturgadze, T. (1986). Morphologic Analysis of Georgian Noun. Tbilisi: Metsniereba.



Inga Sanikidze

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

On Functional Alteration of “[Imitom]” (because) Correlate in Modern Georgian

ABSTRACT

One of the important problems of the modern Georgian literary language is the formal mixing of the subordinate adverbial clauses of cause and purpose avoiding of which actually is not provided by normative approach to this issue.

The case is that the semantic-formal modeling of subordinate clauses of purpose and cause on the level of the Georgian language depends mainly on the lexical form of the correlate used in the principle clause and the junction subordinated to it ([imitom],+ [radgan] (because.. + so as// that – expresses the construction of content of the cause; And in order ...+ for// that – that of purpose) From these using of the correlates expressing the cause (because, that is why) in the sentences of adverbial modifier of purpose is not considered to be the literary norm of the modern literary language (L.Kvachadze).

The fact is that in complex constructions expressing the content of purpose, the syntactic border is rather wider and the center of heaviness is concentrated on the Verb of subordinate clause, which expresses formally the probable, so called conjunctive content of action (“I bought the pencil for the purpose, that it draws”; or; “I bought the pencil because it draws”). An observation of grammar structure of the sentences shows that the initial semantic loading of correlates “[imitom]” (because) // “[amitom]” (that is why) is considerably weakened and it as a lexical segment, is of neutral function, what we would not say about its syntactic function – to be indicative word in the principle clause, on which the contextual-grammar structure of the subordinate clause be built.

We think that the modern state of development of the Georgian language makes us to change the approach towards the lexemes considered till present only as the cause and introduce in practical issue of teaching the language (here : Syntax) as well that change which reflects the objective state of the Georgian language.

Study of lexical-grammatical mechanisms of conjunctions of words within the frames of specific language, usually clarifies each peculiarity characteristic for this or that language which is never considered as separately taken syntactical amount so as the sentence, let it be simple or complex, is an integral lingual structure, and its modeling has been motivated by semantic, more precisely, communicative function. Through active application of lexical and morphological levels we receive completely new, much more complex lingual unit and we call it otherwise a sentence. This extremely interesting logical-grammatical form of thinking considers in itself the structural units (in this case we mean the whole structure of the sentence) and lexical organization in which the combined order of the words is determined by the logical sequence.

The main goal of syntactic research always was the fact that of what kind of word units (lexical or grammatical) creates the sentence, or how are they allocated in the total material of the completed idea. It is obvious that the long-lasting tradition of the literary language and continuity of 16 century development of the Georgian literary language has considerably increased the possibilities of the Georgian sentence – has widened the structural limits of redistribution of the parts of the sentence and has created much more possibility for selection of the lexical units. Consequently, study of complex sentence of the Georgian language does not lose its actuality, though as F.Ertelishvili notes: “With studying of complex sentence not a single difficulties are related. In the first turn it is necessary a point of view, and the points of view generally towards the object of syntax for today as it is known are different; It is necessary to share with the relatively expedient one, precisising and while working on particular lingual material to follow the relative principles” (Ertelashvili, 1963, p.4).

Because of the fact that “The syntax investigates the general rules worked out historically in the language which is the basis for conjunction (unification) and receiving of the types of the sentence” (Kvachadze, 1966, p.6) the object of research and interest is the formal (we mean a syntactical form) models of subordinate



clauses of adverbial modifier of cause and purpose established in the Georgian language and those lexical means which appear in indicated kinds.

In its time, in relation to genesis of Hypotax G. Rogava noted that the subordinate sentence by its origin was originated from the interrogative sentence and that “The complex sentence structurally is the result of joining of interrogative sentence and its return (retaliatory) sentence. Only, on the basis of this joining the interrogative sentence (resp. independent clause) has already lost the interrogative content” (Rogava, 1948, p.365). The expressed consideration is lesser arguing since, really, “The member-conjunctions and conjunctions are the same Pronouns and Adverbs which we meet in the Interrogative sentence” (Ertelishvili, 1963, p.196). In opinion of the Georgian scientists opinion, for such Pronouns are primarily considered – Who, what, which one, where and other Pronouns.

Study of compound sentence (by terminology of F.Ertelashvili “Subordinate clause”) actually is impossible to imagine without interrelation of the principle and subordinate clauses, is not it so that even the isolation of its kinds is realized as a result of synthesis of this logical-semantic and lexical-grammar units. As a result of following of this very general lingual principle have been received those syntactic groups which are called as the subordinate clauses of adverbial modifiers of purpose and cause.

The case is that the structure of subordinate clauses of adverbial modifiers of purpose and cause on the level of the Georgian language essentially have been enclosed in homogeneous form, the selection of lexical units creates the semantic difference; And more vividly: semantic-formal modeling of nominated clauses depends on the lexical form of the correlate used in the principle sentence and the junction subordinated on it (because..+ so as// that – expresses the construction of cause content; And in order to ... + for// that – of purpose.). The lexical characteristics, which we can call the correlates and junctions, it is actual, that considerably determine a contextual character of the clause but what does determine their form?! This is the main question answering to which is the main syntactical task for us.

Before we do find out the formal analysis of subordinate clauses of adverbial modifiers of cause and purpose and the function of correlate “because” (// ”That is why” // “because”) , we consider it expedient to express those lexical possibilities which have each of them.

The Compound Sentence of **Adverbial Modifier of Cause:**

Principle Clause⁴

Correlates - **that is why, because, in order to / because of it, because of that, because of that**



Subordinate Clause

Junctions - **So as, that, because that, so as, since**

Subordinate complex sentence of **adverbial modifier of purpose**

Principle Clause

Correlates – **Because of that, for that, in order that, for it**



Subordinate Clause

Conjunctions – **In order to**

⁴**Note:** In the Manual of L.Kvachadze Syntax of Modern Georgian Language” as it seems there is missed the correlates directed towards the 2nd person: “for it”, “because of it”. The scientist writes: In the modern Georgian the words: “because of it”, “in order to”, “for it” are the adverbs of cause (Kvachadze, 1966; 402).



In the scientific literature it has been noted that conjunctions **because, that is why//so as** have been encountered from the monuments of the period of Middle Ages and on them are imposed the function of adherence-subordination of subordinate clause of cause to the principle clause (Ertelashvili, 1963, p.141). From this point of view neither the new Georgian has introduced any changes in conjunction of subordinate clause; The same situation is as well in case of conjunction **In order to**. Already in old Georgian “The conjunction [raiTa] (in order to) is used in the meaning of “in order that”; The subordinate clause, which comprises this conjunction is the adverbial modifier of purpose and has been allotted a place after principle clause” (Ertelashvili, 1963, p. 126). Really it is a fact that from the old Georgian till today even a tiny change have not experienced those conjunctions which had been selected for classification of the contents of cause and purpose and, which in spite of origination of one interrogative pronoun - “**What**” form, considerably differ from each other semantically-functionally ([ra - > ra - d -gan] (because, so as) [prepositional form of the conditional case]; [ra -> ra-iTa ___> ra-Ta] (what->in order to) (form of the active case)). It should be indicated as well that from the point of view of expressing the cause-purpose the Georgian language has a common linking lexema as well and this is a “[rom[e]” junction; which of course, is not limited only by indicating of subordination of adverbials of cause and purpose, its limits are much more wider and meet in subordinate clauses of other type (of time; conditional, on condition, et al.). Thus, in modern Georgian, the neutral character of “rom” jointly in the modern is undoubtedly. It is and is received it easily functioning during syntactical subordinations of various types.

Quite a different situation is when the case concerns the indicative lexems of relation of persons (supposedly, orientation prepositional vowel – **a-; i-**) having the same origination of subordinate clause of adverbial modifier of purpose; These are: [**amitom**] (that is why), [**magitom**] (because of it), [**imitom**] (so as). The problem is that the indicated correlates, both in the colloquial and writing languages are encountered two functions: among them the first is the function resulting from its organic, semantic meaning and serves to indication of cause; And the second function - to indicate the purpose of action expressed in subordinate clause – is semantically missing of the contextual initial consideration correlates [**amitom// magitom//imitom**] (that’s why, because) demonstration of cause, and is transformed into somewhat common syntactical units; i.e. the syntactic means nominated on the level of new Georgian are capable to combine the functions both of cause and purpose, so as not to happen neither formal, nor semantic confuse of two different contextual-syntactic sentences (we mean the confuse both by the speaker nor receiving, listener person). In spite of the fact that such a lingual situation is not too enviable from the diachronic point of view, it is evident that the lingual tendency is directed in this direction and the on the contextual neutralization background of the correlates [**amitom// magitom//imitom**] (that’s why, because) the situation has been considerably changed – the synchronic state of the language in relation to the named issue looks precisely thus. We think that in spite of prohibition of normative language, there is nothing changed and has no influence on the position elected by the Georgian language – to impose on indicated correlates to express both functions. As for the confusing (mixing up) of syntactical forms L.Kvachadze in “Syntax of the Modern Georgian Language” writes: “... For indication of subordinate clause of adverbial modifier of purpose we have to use the adverb of purpose in the principle clause, and in the principle clause of subordinate clause of cause we should use the adverb of cause. But the case is that this inadmissibility is quite powerless towards that lingual tendency, which, in our opinion remains one of the problematic issues of the modern Georgian language.

Even the lingual analysis of one writer is enough for clearly showing a real state of a new Georgian language. We have selected for such the language of Galaktion Tabidze and together with statistics of using of the correlate [**imitom//amitom**] (because//that’s why) we’ve followed (observed) the functional redistribution of indicated lexems. It has appeared that from the point of view of using the correlates [**imitom//amitom**] (because//that’s why) the picture is quite a party-coloured and it is functioning with both contextual loading – that of cause and purpose (of course it is the result of contextual loading). E.g.:

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
პრობლემები და გამოწვევები
Issues of State Language Teaching;
Problems and Challenges



Subordinate clauses of adverbial modifier of cause:

“I have recollected and reminded you only **because / that** in you I **bury** the whole non-existed happiness” :Galaktioni., I, 187.

“May be **because that** by the sail of the ship, with secret sorrow... the heart **can't manage it** in no case”: Galaktioni ,IV, 215.

“This is **because**, that/ by rude feeling,/ not suddenly/ gradually/ is **dragging** the cradles”: Galaktioni ,XI, 234.

“They tried to declare all Georgian Catholics as the Armenian Catholics, only **because** that some of them used **to go** to the Armenian Churches for praying”: Galaktioni, XII, 43.

Subordinate clauses of adverbial modifiers of purpose:

“I want to write only about the subject and because the subject and I don't want to write only **for that to write**: Galaktioni, XII, 12.

“He used to look from beneath at the women walking down the stairs. May be **because** that to **see** the naked knees of woman: Galaktioni, XII, 309.

“**That is why** , let's quickly, that is why let's quickly **step forward**”: Galaktioni, III, 417.

“The fate have separated me from your sorrow, you **because** Leonora does not **prohibit** to wear: Galaktioni, II, 453.

Observation of formal structure of the sentences shows that the semantic loading (we mean the initial meaning) of the correlates “because”/“that is why is considerably weakened and **it, as a lexical segment , is of neutral function, what we couldn't say about its syntactical function – be an indicative word in the principle clause on which should be built a contextual-grammar structure of the subordinate clause.** As it is seen, correlatization of the principle clause, i.e. mounting it with a correlate, is rather strong coordinator in the process of modeling of complex sentence and losing it is a difficult thing for the language to adapt.

The matter is that from the syntactic point of view, the lingual process has gone rather far that it is possible to imagine at first glance. In particular, expressing of differences of contents of cause and purpose is not satisfied only by the balanced lexico-syntactic joining and their interrelations; The borders are more wider and among the syntactic accents one of the decisive role has a morphological form of verb-predicate of the sentence. It is evident that in constructions, in which the verb of subordinate clause comprises the suppositional - probable, i.e. conjunctive content (under this function mainly are used the forms of the II conjunctive and the II [turmeobiTi] –Perfect of European languages, by all means it is expressed the purpose and not – the cause; But if the predicate of the subordinate clause is given in the indicative mood, we deal with the structure expressing the cause. For illustration it is enough to review the any example for the case to be sure in a told fact. Now let's consider the combinations which are admissible in compound sentences from the sense of expressing the contents of cause and purpose.

The versions of the adverbial clauses of purpose within the limits of one sentence:

He wants to sleep may be **because that** he **gets up** early (Present – indicative mood);

He wanted to sleep may be **because** that he used **to get up** early (uninterrupted-indicative mood);

He went to sleep probably **because** that he had **gotten up** early (interrupted – indicative mood);

He has fallen asleep probably **because** that he had **gotten up** early (I [turmeobiti] (Perfect) - indicative mood).

During the semantic-syntactic running the power of introduction of essential change, as we have indicated, will be imposed on the form expressing the conjunction of the verb-predicate of subordinate clause while the correlate will remain unchanged (it has no sense any more its change) and the content of the cause will be shifted by the content of purpose:



He will sleep may be **because** (//for) that he **had to get up** early (II conjunctional);

Or:

He will sleep may be **because** (//for) that he **had to get up** early ;

Will be of the same type:

He goes to the microphone **because** that **to express** his idea.

He will print the letters for him **because it will win a name** for him,

Power of expressing the purpose has the II [turmeobiti] (Perfect of European languages) as well.

He has behaved thus because that to **be seen** by other.

He came to the microphone **because** he wanted **to express his idea**.

The letters were printed **because to win the name** for him;
and others.

In the Georgian grammar literature it has been noted, that “The mood of the [turmeobiti] (Perfect of European languages) is usually indicative. But it is frequent its usage instead of the III conjunctional as well: It is used for transmission of such action which had not been a fact, but which was supposed as a condition for other action. In this case its mood is not an indicative, but conditional and the element of the act (separation) is not in the form any more “ (Shanidze, 1980, p.222). In Georgian language transmission of the conjugational content by the II[turmeobiti] (Perfect of European languages) is one of the main characteristics of the series and it within the limits of one form together with the indicative mood shares the morphological form of the predicate. The fact is that the syntactic structure of subordinate clause of adverbial modifies of purpose can't exist without the forms expressing the conditional, suppositional- probable content and complex, as a whole while modeling of the sentence undertakes the special syntactic accent; Though it should be said as well that in such a case the grammatical possibility of the main sentence and its correlate, their lingual potential fulfills the function of coordinating function of syntactic-semantic element and it manages the form of the verb-predicate of the subordinate clause. Semantics of the purpose in subordinate clause determines the suppositional action expressed by the verb and by it he fixes the admissibility of probability of its execution by the teller- and will the planned purpose fulfilled? – Thus is considered the logic of subordinate complex of adverbial modifier of purpose by the lingual semantic, and it fixes to syntactic for an indicated content – applies to conjunctional form in subordinate clause.

Monosemantically it is clear, that the Georgian language has its own steady established structure of expression of purpose which is conditioned by relationship (junctionality) of the verb of the subordinate clause of equalled verb-predicate. It is the fact that this factor of word combination has such a strong syntactic possibility, that the process – of shifting /mixing of correlates (we mean displacement of correlates of purpose with the correlates of cause) both in oral and writers language is running without pain and today in colloquial speech, the statistics of using of indicative adverb of “Because” under the function of purpose, supposedly exceeds at some extent the usage of correlates “for that”// because. E.g.:

Last year I left for England because to make a report.

Or:

I have dug the land very thoroughly because to take good potatoes (or, in order to bring good potatoes): etc..

Of course the indicated process becomes the cause of mixing of the interrogative words in interrogative sentences; Why are you leaving? – For doing the case (i.e. in order, because to do the things); it should be: Why do you go? – to do the things (Or for doing the things).

It should be told that such a case of functional redistribution from the diachronic point of view is not the only one in the case of the Georgian language, e.g., the word “So as “ indicating the historical time today expresses the cause. F. Ertelishvili writes: “The composition of this adverb is simple; [ra-khan] [khan] here means the [khan] (period) “the time”; That is, if initially the adverb [rakhan] were the indicator of time, it had a synonymic meaning of the adverb [rotsa, rodesats] (when) ...In middle Georgian it acquires the meaning of the adverb of cause, and sometimes it is even difficult to distinguish under what function is it used in the sen-



tence – under the function of time or cause (Ertelishvili, 1963, p.177). It is the fact that using of the adverb [rakhan] under meaning of time on the level of the modern actually does not even happen. It expresses only the cause and, in spite of diachronically quite different function (to indicate the time), in the subordinate clauses of adverbial modifiers of cause, beside the form of [radgan] (because) is functioning rather productively. E.g.

“Towards the waves/ with breast stretched/ moved, because / it looks like the newest/ book, just now/ written”:
Galaktioni, XI,25.

Compare: Having the function of time [ra khandia] (too much time) [//What time];

“The statement has been submitted for too much time and he says all the time: tomorrow! Tomorrow!”:
Galaktioni, XII, 367.

It is worth-mentioning the fact as well that mixing of expressing of the functions of cause and purpose we should not consider as a phenomenon initiated on the modern stage. In one episode of the hagiographic work – “The Life of Grigol Khanzteli “ (Xc.) we read:

“Not only the Bishops of Kartli were very offended **on the father of Mirian Arsena because of this reason, so as** without their wish he announced his son as a Katholikos with small support and blessing of some Bishops “. (“Life of Khandteli , 1946: 129).

“Than **because of malicious intention** he asked from this desired King his sister, Helen, **because** she was known for her beauty and great kindness” (XVIIIc. “Martyrdrom of Luarsab, 1946; 410).

In both above-indicated examples usage of the –[tvis] (for) prepositional forms should be expressive of the purpose of action, and here we deal with the cause, to which indicates on one hand the conjunction [rametu] (so as), and on the other hand - the Noun – [mizezi] (cause). Thus, in Old Georgian and later literary language indication of cause-purpose gives us quite inhomogeneous picture and in the process of complexity the displacement of grammar means of cause and purpose is not strange really at all.

Thus, the chronic picture showed us clearly as well that depicting of functions of cause and purpose neither on the level of old Georgian literary language was a regulated system. The preposition - -tvis] (for) having the function of destination displaced easily the preposition [gamo] (because) itself was even somewhat oppressed from the point of view of usage. [gamo] indicates cause: because of illness, because of death, etc., sometimes it is equal to about. Because of this case, because of negotiations, etc.” – writes Ak.Shanidze (Shanidze, 1980, p.602).

The old-Georgian lingual data of displacement of –[gamo] (because) preposition by preposition [tvis] (for) is one more proving of the fact that on various stages of development of the Georgian language the homogeneity of expressive means of cause and purpose was enclosed within the admitted lingual semantic limits and did not prevent the process of transmission of contents.

Thus, the modern case of using of correlates “[imitom//amitom”] (because//that’s why) should be rather considered as a phenomenon expressing the general tendency of the Georgian language than - as a specific lingual violation of law. Today it has become a common indicative adverb of function of cause and purpose, actively participates in creation of contextual-syntactic structure both of one kind (purpose) and – the other (cause) and in spite of prohibition of norms does not compromise his personal position.



REFERENCES

- ERTELISHVILI, 1963 - ERTELISHVILI F., For History of the complex in the Georgian Language (Issues of Hipotax), Tbilisi, 1963, TSU, Publishing House. (In Georgian.)
- KVACHADZE 1966 - KVACHADZE L., Syntax of the Modern Georgian Language, Tbilisi, 1966, Ed., "Ganatileba. (In Georgian.)
- ROGAVA 1948 – POGAVA G., For the Issue of Hypotax in the Georgian Language, The Works of Kutaisi Pedagogical Institute, v.8, Kutaisi, 1948. (In Georgian).
- SHANIDZE 1980 – SHANIDZE AK., Fundamentals of the Georgian Grammar , Works, v. 3, Tbilisi, 1980, Publishing House of TSU. (In Georgian).

LITERATURE:

- GALAKTIONI -Galaktion Tabidze, Works in twelve volumes. V.1. Tbilisi, 1966; v.2, 1966; v.3, 1966; v.9.1973; v.10, 1975; Tb., Publishing House, "Sabchota Sakartvelo". (In Georgian).
- "LIFE OF ZARZMELI", 1946 -Basil Zarzmeli – "Life and citizenship of Blessed by the God of Blissful Father of Ours Serapioni". In the collection of works: "Chrestomathy of Old Georgian Literature" (Compiled by Sol. Kubaneishvili), Tbilisi, 1946, pg. 86-98. Publishing House. TSU. (In Georgian).
- "KONSTANTINE KAKHI", 1946 - "Anonymous Author – "Life and Torture of Saint Martyr Konstantine Kartveli, Who was tortured by the King of Babylon Jafar". In the Collection of Works : "Chrestomathy of Old Georgian Literature (Compiled by So. Kubaneishvili). Tbilisi, 1946, pp. 407-416, Publishing House. of TSU. (In Georgian).
- "MARTYDOM OF LUARSAB", 1946 - Bessarion Katholikos - Merits of Saint and Blissful Martyr and King Luarsab who was tortured by Shah-Abas Irreligious , king of Persians." In the collection Works "Chrestomathy of Old Georgian Literature" (Compiled by So. Kubaneishvili). Tbilisi, 1946, pp. 407-416, Publishing House. of TSU. (In Georgian).
- "LIFE OF KHANDZTELI", 1946 - Giorgi Merchule – "Life of Grigol Khandzteli", in the collect. Works "Chrestomathy of Old Georgian Literature (Compiled by So. Kubaneishvili). Tbilisi, 1946, pp. 44-53 Publishing House. of TSU. (In Georgian).



Ramaz Kurdadze

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

Towards the Common Rule of Forming one Type of Derivatives in the Georgian and English Languages

ABSTRACT

The present work deals with the verb formation and typological similarities of one type of word formation in the Georgian and English languages. The consideration of these issues will in a way simplify the teaching of Georgian as a second language for English speaking students.

Teaching Georgian as a second language has a long history. There are special textbooks and methodological instructions dedicated to this direction. However, not all issues have been relevantly researched yet and many areas of teaching Georgian grammar require further development in this respect. This becomes particularly clear when we consider the role of foreign students' language in the process of teaching Georgian as a second language. Showing the typological similarities between Georgian and learner's native language is particularly interesting.

The issues shown in our work are related to the methods of teaching the second language. Through providing one specific typological example the work presents the issues that should be considered by a teacher: how to explain the theoretical material and turn it into the basis of practical exercises while teaching Georgian as a second language.

It's a common fact that the analysis of typological similarities is given a particular importance while teaching the second language. The similarities demonstrated between the native language and the target language can significantly simplify the language teaching.

Our work has been designed for English speaking students. We cover common rule of forming one type of derivatives in Georgian as well as in English language and believe that it will clarify and simplify the comprehension of the examples of Georgian word formation. At the same time we consider the fact that besides the English speaking students aiming to learn practical Georgian language there are also linguist students for whom typological analysis of the Georgian language bear a particular importance.

The subject of our analysis, the samples of word formation, are derivatives of verb origin in both English and Georgian languages. This fact itself is very interesting in terms of teaching Georgian as the second language since, as we have mentioned earlier, there are interesting typological similarities in the rule of processing verb forms between Georgian and English languages.

We would like to begin the analysis of the above mentioned derivatives from the typological similarities between Georgian and English verb forms since these derivatives are based on certain types of verb forms in both languages.

Any language has its own principle for grouping verb forms. Despite belonging to different language families, Georgian and English show certain typological similarities while classifying verb forms. Namely, we have in mind the circumstance, that vowel alternation in both languages should've occupied the leading position at the earlier stage of development. We mean ablaut alternation of stem vowel.

Ablaut in Georgian, like in the Indo-European languages, bears morphological functions. It is used to form different morphological categories; therefore this type of vowel alternation is functionally equal to affixes. Accordingly, different stages of ablaut together with main morphemes (affixes) can be discussed as additional morphemes to form certain morphological categories (Gamkrelidze, Machavariani, 1965, 175-179).



Currently Georgian verb conjugation is the subject to two rules of forming present and simple past: 1. applying affix (namely, suffix). Present and its relevant forms are processed by means of thematic suffixes: -ო [-i], -ავ [-av], -ამ [-am], -ებ [-eb], -ობ [-ob]; 2. Functional alternation of the stem vowel – ablaut (in present stem -ე [-e], in aorist -ო [-i]; or in present stem 0, in aorist – ა [-a] or -ე [-e]). The first system is dominant and covers the absolute majority of verbs. As for the second, historically expanded system, it is rarely applied today. The modern Georgian witnesses the tendency of “disappearing ablaut vowel alternation remnants, once widely applied in the verb conjugation system and moving to a united, affix system of themes” (Melikishvili, 1979, 84).

We can provide any thematic stem as an example of affix formation in modern Georgian, e.g.: ხატავს [*xat'av-s*] / დახატა [*daxat'a*] “draws / drew” as for ablaut formation – so called ე [e] – ი [i] alternated verbs დრეკს [*drek's*] / დრიკა [*drik'a*] “bends / bent” and 0 – ა [a] / ე [e] alternated verbs თლობს [*tl-i-s*] / (გა)თალა [(*ga*)tal-a] “peals / pealed”, ვჭრის [*v-ch'r-i*] / (გა)-ვჭერო [(*ga*)-v-ch'er-i] “I am cutting / I cut” stems.

We have the same tendency in the English language as well. Namely, modern English verb is basically represented by two grammar groups – the one formed by affixation and the second characterized by wide variety of formation.

The first, regular verbs are historically called weak verbs. They form their past and past participle by adding **-ed** suffix: e.g.: Infinitive: *to paint*, Past: *paint-ed*, Past participle: *paint-ed*.

Irregular verbs are historically called strong verbs. While changing their forms they do not become subject to the above mentioned affix rules and are characterized by variety of formation. There are about two hundreds of irregular verbs which are classified in the following way:

1. The irregular verbs that have three different varieties out of three main forms (infinitive, past and past participle): *speak – spoke – spoken*.
2. The irregular verbs that have two identical varieties out of their three main forms. In this case three subgroups are distinguished: a) Identical past and past participle forms, different infinitive: *bring – brought – brought*; b) Identical infinitive and past participle forms of verb, different past form: *come – came – come*; c) Identical infinitive and past forms, different past participle: *beat – beat – beaten*.
3. The irregular verbs the three forms of which are identical: *put – put – put*.

The vast majority of verbs in English follow the regular affixing rule (Goksadze, Mamatsashvili, Gigineishvili, 1992, 89- 91).

It's worth noting, that important part of English irregular verbs classifies infinitive, past and past participle by means of vowel alternation: see above: *speak – spoke – spoken* etc.

Therefore, the first typological similarity between Georgian and English verb formation can be seen at this level. In both cases at a certain level of language development and to certain part of verbs vowel alternation is applied in order to distinguish verb forms. Later affixing has substituted the vowel alternation. It should also be mentioned, that the rules of forming affixes as well as forming ablauts differ in Georgian and English languages.

Today the ablaut processing of verb forms can be seen as a remnant in both languages. It's noteworthy that the similarity can be observed in processing the main forms of Georgian and English vowel alternated verbs. Namely, the past participle of Georgian verbs with ე [e] – ი [i] alternation and 0 – ა [a] / ე [e] alternation are based on the stem that are presented in present forms and verbal noun (infinitive) not in past forms.

a) Verbs with ე [e] – ი [i] alternation:

Present	Past	Verbal noun	Past participle
გლეჯს [<i>glej-s</i>] “Lacerates”	გლიჯა [<i>glij-a</i>] “lacerated”	გლეჯა [<i>glej-a</i>] “to lacerate”	და-გლეჯილი-ი [<i>da-glej-il-i</i>] “lacerated”
დრეკს [<i>drek's</i>] “bends”	დრიკა [<i>drik'a</i>] “bent”	დრეკა [<i>drek'a</i>] “to bend”	გა-დრეკილი-ი [<i>ga-drek'il-i</i>] “bent”
კრეფს [<i>k'rep-s</i>] “picks”	კრიფა [<i>k'rep-s</i>] “picked”	კრეფა [<i>k'rep-s</i>] “to pick”	და-კრეფილი-ი [<i>da-k'rep-il-i</i>] “picked”

სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები:
 პრობლემები და გამოწვევები
 Issues of State Language Teaching;
 Problems and Challenges



b) Verbs with **o** – **a** / **e** alternation:

	Past	Infinitive	Past participle
Present			
შლ-ო-ს [shl-i-s] “spreads”	გა-შალ-ა [ga-shal-a] “spread”	შლ-ა [shl-a] “to spread”	გა-შლი-ლი [ga-shl-il-i] “spread”
ვ-ცრ-ო [v-cr-i] “I am drizzling”	გა-ვ-ცერ-ო [ga-v-cer-i] “I drizzled”	ცრა [cr-a] “to drizzle”	გა-ცრი-ლი [ga-cr-il-i] “drizzled”

Somehow similar formation can be found in English as well. Namely, the part of irregular verbs in English in past participle presents the stem that is used in the infinitive of the same form:

a) Verbs form their past by means of alternation. Past participle form has the same stem that can be seen in infinitive form and it is added **-en** suffix. In this case all three forms are different.

Infinitive	Past	Past participle
to give	<i>gave</i>	<i>given</i>
to eat	<i>ate</i>	<i>eaten</i>
to see	<i>saw</i>	<i>seen</i>

b) Verbs form their past form by means of alternation. Past participle has the same vowel stem that can be seen in infinitive form, but does not add **-en** suffix. In this case two forms: infinitive and past participle are identical:

Infinitive	Past	Past participle
to become	<i>became</i>	<i>become</i>
to come	<i>came</i>	<i>came</i>
to run	<i>ran</i>	<i>run</i>

It’s interesting that in English there are past participle forms of irregular verbs with the vowel stem that are applied in past, not in infinitive. These types of past participles can be presented with or without **-en** suffix: *speak- spoke- spoken; wear - wore - worn*.

The similar examples can be drawn from Georgian vowel alternated verbs if these verbs have parallel versions in present forms: *კრეფ-ს [k'rep^h-s]*, *კრეფ-ავ-ს [k'rep^h-av-s]*, *კრიფ-ავ-ს [k'rip^h-av-s]* “picks”. Later verbal noun (infinitive) and past participle can be based on it: according to Georgian dialects, there are **o** [i] vowel stem past participle forms of this type vowel alternated verbs: *გა-კრიფ-ული [ga-k'rip^h-ul-i]* “picked”, compare to past: *მოკრიფ-ა (Mo)k'rip^h-a* “picked” etc (Kurdadze, 2005, 114).

It’s worth noting that in Georgian as well as in English languages various vowel stems of main forms of vowel alternated verbs are used with the function of noun formation.

Namely, nouns that are formed from present stems of vowel alternated verbs, **ე[e]** vowel stems:

დენ-ო [den-i] “current” (from the verb to flow. Present: *ადენ-ს [aden-s]* – past: *ადინ-ა [adin-a]*),
ზნექ-ო [zneq^h-i] “bending” (from the verb to bend. Present: *ზნექ-ს [zneq^h-s]* – past: *ზნიქ-ა [zniq^h-a]*),
წნეხ-ო [ts'nex-i] “press” (from the verb to pressure. Present: *წნეხ-ს [ts'nex-s]* “press” – past: *წნობ-ა [ts'nix-a]* “pressed) etc.

Nouns that are formed from past stems of vowel alternated verbs, **ო[i]** vowel stems:

ბზიკ-ო [bzik'-i] “wasp” (from the verb to perk. Present: *ბზეკ-ს [zbek'-s]* – past: *ბზიკ-ა [bzik'-a]*),
ლხინ-ო [lxin-i] (from the verb to feast. Present: *ალხენ-ს [alxen-s]* – past: *ალხინ-ა [alxin-a]*),
ცქვიტ-ო [cq^hvit'-i] (meaning – frisky. Present: *ცქვიტ-ს [cq^hvet's]* – past: *ცქვიტ-ა [cq^hvit'a]*) etc.



Complete list and characteristics of formation of these nouns are presented in the index of vowel alternated verb forms that is annexed to our work ‘Vowel Alternating Verbs in Modern Georgian Language’ (Kurdadze, 2005).

Similar circumstances can be seen in English vowel alternated verb forms as well. Namely, there are some nouns that are based on infinitive stem of vowel alternated verb that is at the same time used to form present and future forms:

Blow – to boast, cocaine (jargon), from the verb *blow* – *blew*,

Drive – way, from the verb *drive* – *drove*,

Eat – food, from the verb *eat* – *ate*,

Fall – autumn, from the verb *fall*-*fell*.

Infinitive stem derivatives in English is not a surprising issue (just like having verbal noun and present stem derivatives in Georgian) since infinitives are non finite verb forms and contain elements of a noun. However, it’s important that some of these forms have derivatives with past stem as well. For example:

Broke – to have a financial crisis, from the verb *break* – *broke*,

Chose – piece of personal property, thing, from the verb *choose* – *chose*,

Struck - closed by or subjected to a labor strike, from the verb *strike* – *struck*, etc.

The above mentioned English derivatives have different meanings. We’ve provided these example form online dictionary. See <http://www.merriam-webster.com/dictionary/drive>

Similar derivatives can be found in other non-vowel-alternated irregular English verbs as well. Generally, we would like to mention that, the complete list of these types of derivatives is to be shown and described in the English language. We consider the making of complete list and relating it to relevant verb forms as a necessary thing for English. In addition, considering the fact that nowadays there are wide varieties of English dialects spread around the word, it can be supposed that number of derivatives will even increase.

Naturally, it is beyond the bounds of possibility to fully analyze the above mentioned English derivatives in one article, in fact that is not our goal.

Our work is related to teaching Georgian language to English language students. On the basis of common tendencies of forming Georgian and English verbs the present work shows typologically the same word formation of one type in Georgian and English languages. We believe a teacher of the Georgian language can use this similarity effectively while working with English language students.

REFERENCES

- Gamkrelidze, Machavariani, 1965 – Gamkrelidze T, machavariani G. The System of Sonants and Ablaut in Kartvelian languages , Tbilisi University Press, Tbilisi, 1965;
- Goksadze, Mamatsashvili, Gigineishvili, 1992 – Goksadze L, Mamatsashvili N, Gigineishvili M. An Advanced Course in Current English Grammar, Volume I, Tbilisi University Press;
- Kurdadze, 2005 – Kurdadrze R. Vowel Alternating Verbs in Modern Georgian Language, Tbilisi, 2005
- Melikishvili, 1979 – Melikishvili D, Verb Conjugation System in Active Voice in the Georgian Language, Georgian Scientific Academy Bulletin, Language and Literature Series #1, Tbilisi, 1979;
- Online English language dictionary: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/drive>



Rusudan Zekalashvili

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

Classification of Georgian Verbs in German Language Textbooks

ABSTRACT

The represented article concerns the problem of the Georgian verbs classification in the German language textbooks. Differences and similarities between these classifications are shown. In the “Introduction to the Georgian Language” by Kita Tschenkéli and in the “Georgian Grammar” by Heinz Fähnrich, similarly as in Akaki Shanidze’s works, the voice is taken as the basis of the verbs classification. However, some differences are obvious. In the manual by Kita Tschenkéli and in the Dictionary as well, the system of verb indexation is studied; it is founded on transitivity, voice and other verb categories. It is remarkable that in Kita Tschenkéli separates indirect (inverted) verbs as the V type of conjugation. Attention is focused on the sequence of the verb categories studying process with this author, In Fähnrich’s work, one of the most denotable is representing of unified scheme of verb formants and reflecting different opinion about verbs classification (recognition of inversion in the *aqvs-hyavs* (have) type verbs and emplacing medio-active verbs in the category of the active verbs).

Classification of the verbs in Abuladze & Ludden’s work and the verbs tables (Chotivari-Jünger & Melikishvili & Wittek) are studied in this paper. In the mentioned works, three types of conjugation are considered in accordance with the theory of diathesis by Damana Melikishvili. The basis of this classification is not only morphological structure of the verbs but their syntactic construction as well (case of the subject and valency). Finally, the importance of verbs indexation and forming of the consequential system for the foreign learners of the Georgian language is underlined.

It has already been long time since the Europeans became interested in the Georgian Language. However, the students and investigators have always had certain difficulties in dealing with the morpho-syntactic and semantic complexity of the Georgian verbs. Very often, the foreigners cannot manage to conjugate the verbs independently or to identify the conjugated forms correctly.

At the beginning of the XX century, among the European scholars, the opinion that Georgian verb had not completed its formation yet, dominated. The scholars thought, based on the complexity of the Georgian verb, that it was impossible to study and understand Georgian verb forms, there was no completed conjugation system in Georgian, and even linguists and grammar specialists had not come to any conclusions about many problems of the Georgian verb” (Dirr, 1904, p. 3; Tschenkéli, 1958, 1, p. XXXI). The famous German scholar Adolph Dirr expressed his anxiety: “It is strange and very pitiable that Caucasian Languages are poorly investigated and remain „terra incognita“ for the majority of linguists. Through studying those languages we may find a key to the insight for many historically important but yet unknown languages” (Dirr, 1904, p. VII; Tschenkéli, 1958, 1, p. XXIII). This was said more than a century ago but even nowadays, verb-study makes most obstacles for the authors of the textbooks for non-Georgian learners. It is quite difficult to explain Georgian verb categories, their derivation and functions clearly and easily. One of the most important issues is explaining correct classification of the Georgian verbs during teaching process, as understanding this problem gives a clue for understanding changes of the Georgian verb-forms.

We aim to review the teaching material compiled in Germany from the above-mentioned viewpoint. Many German authors writing textbooks of the Georgian Language in German, are well-known such as K. Tschenkéli, H. Fähnrich, L. Abuladze & A.Ludden and St.Chotivari-Jünger & D.Melikishvili & L.Wittek. In their books, special attention is paid to the verb characteristics, conjugation and classification. The classification of each author is different which is the result of difference between their basic principles.

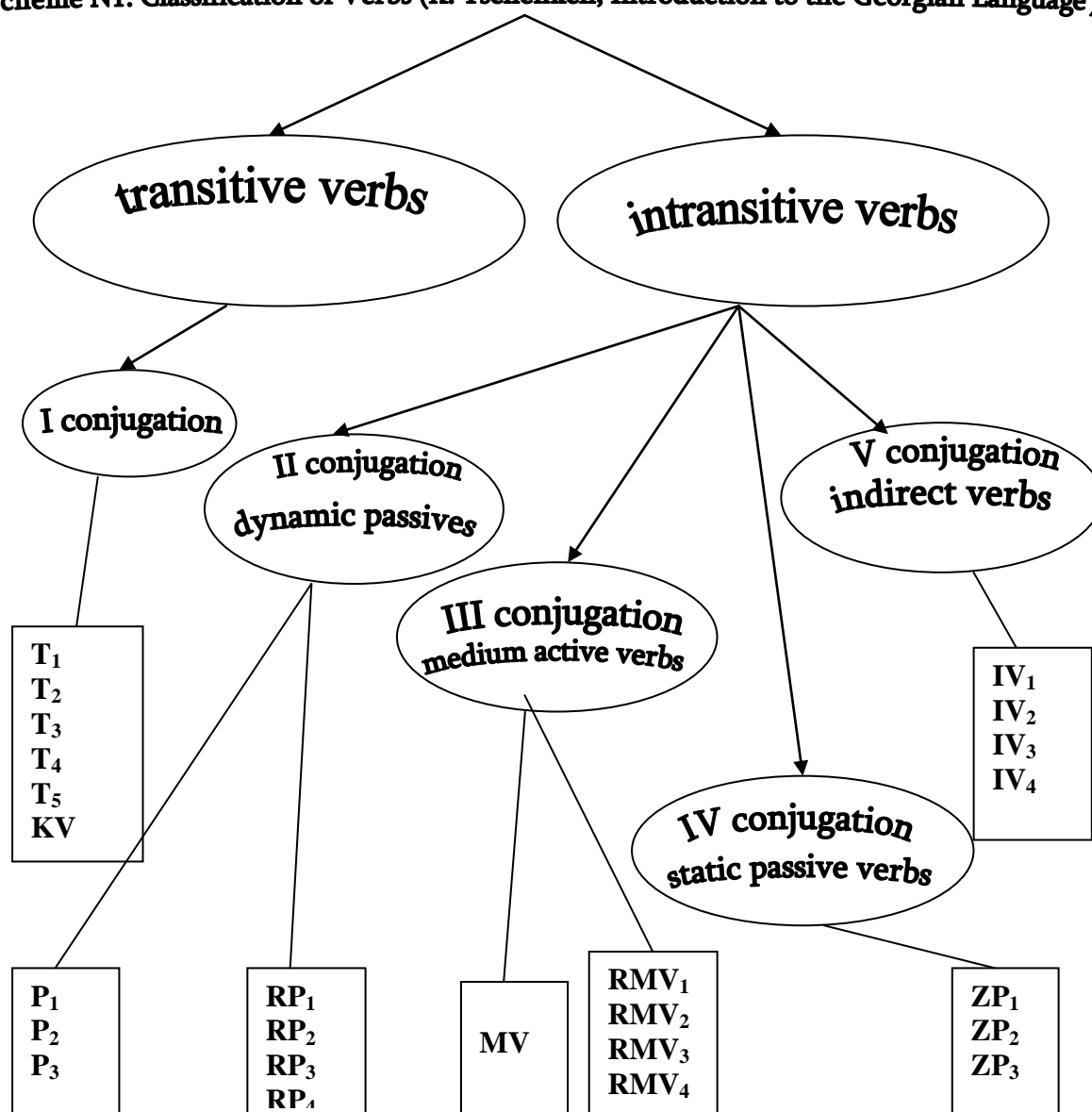
It was first in 1958, that Kita Tschenkéli published the “Introduction to the Georgian Language”. It was the attempt to introduce the grammar system of the Georgian Language to the Europeans. His following note is very remarkable: “It is inconvenient to classify Georgian verbs solely according their inner content” (Tschenkéli,



1960-1965, p. XXIV). Thus, the author gives priority to the formal aspect. It is very important in the cases when a verb is intransitive but by its inner content it is transitive, e. g. (*vamtknareb* – *I am yawning* – *davamtknareb* – *I will yawn*) or when transitive verb resembles intransitive (*vq̄idulob* – *I am buying* – *vq̄idi* – *I will buy*).

The author marks out two classes of the Georgian verbs (Verbarten, Verbklassen): **I. Transitive and II. Intransitive**. In its turn the intransitive group is divided into four sub-groups: passives (Passiva), middle voice verbs (Mittelverben), absolute and relative forms, passives of circumstances (Zustandspassiva) and inverted verbs (Indirekte Verben). Such classification resembles the classification by Akaki Shanidze, but does not repeat it exactly. The indirect (objective or inverted) verbs are separated out in this type of classification. The five types of conjugation are listed there and sub-types are pointed out according the markers of version, situation, personal markers of inidirect object and causatives. The first letters of the German terms borrowed from Latin are used as symbols (see scheme N1):

Scheme N1: Classification of Verbs (K. Tschenkeli, Introduction to the Georgian Language)



I conjugation – Transitive verbs (Transitive Verben): T1 – neutral version: *çers* (writes), *açeteb*s (does), *asxams* (pours); T2 – subjective version: *içers* (writes for himself), *içeteb*s (does for himself), *isxams* (pours for himself); T3 – objective version: *uçers* (writes for him); *uçeteb*s (does for him); *pours for him* (*usxams*); T4 –



superessive version (situation): *daaçers* (writes on the); T5 – marked with the indirect object marker: *misçers* (will write to him); KV – causative verbs: *açerinebs* (makes him write), *aķetebeninebs* (makes him do) and so on....

II conjugation – so called dynamic passives (Passive Verben):

Absolute forms (one-person forms): P1 – with morpheme **-i** (iniani): *içereba* (is being written), *ibadeba* (is born) and others; P2 – with the marker **d** (doniani) – *tetrdeba* (gets white), *saxeldeba* (is named), – *berdeba* (grows old) and so on; P3 – with no marker (ebiani) – *ķvdeba* (is dying), *šreba* (dries up) and others.

Relative forms (two-person verb forms) RP1 **-eniani**: *emaleba* (is hiding from him), *eķareba* (is creeping to him); RP2 – with indirect object marker: *scildeba* (separates from), *sžerdeba* (makes do from); RP3 – objective version forms: *ušavdeba*: (it gets black for him) and others; RP4 – with situation marker: *ašreba* (dries up on him) and others.

III conjugation – medium voice active verbs (so called medioactives) (MV - Mittelverben): *cocxlobs* (lives, is alive), *mefobs* (reigns), *ķamatobs* (argues)...

Relative: RMV1 – with indirect object marker : *sdaražobs* (guards), RMV2 – objective version: *uyimis* (smiles to him, *ugalobs* (sings to him) ; RMV3 – superessive version (situation): *adgas* (stands over smth); RMV4 – with **e** marker (**eniani**): *eçvis* (it burns, he has burning), *esmis*.

IV conjugation – static passive verbs (so called situation passives – Zustandspassiva): ZP1 – neutral version: *çeria* (is written here), *agdia* (is lying) and so on; ZP2 – objective version: *uçeria* (it is written – he has written); ZP3 – superessive situation: *açeria* (it is written on the), *axaķia*...

V conjugation – so called inverted verbs (or indirect verbs – Indirekte Verben): IV1 – with indirect object marker: *szuls* (hates); IV2 – objective version: *uķvars* (loves); IV3 – with situation marker: *axsendeba* (remembers), *agviandeba* (is late); IV4 – passive with **e** marker: (*ra*) *exumreba* – (what makes him) joke.

Sequence of material delivering is also the central issue. First, type I and II series forms of the Georgian verbs are discussed in this textbook, and then, on the higher level of teaching – inverted forms, objective person markers and III series forms. With the indirect verbs the author discusses in details the nature of inversion, subject-object grammatical and semantic interrelations, and at the end he gives detailed analysis verbs of peculiar conjugation or so called verbs of altered stems (*aris*, *akvs*, *hķavs*, *zis*, *modis* – *is*, *has*, *sits*, *comes*).

Listing of series forms (mwkrivi forms) goes on the traditional way but in the present tense group (according the author's terminology – I tense group– I Zeitgruppe) does not contain two circles and the forms or mwkrivis are matched as follows:

- a. Präsens – present, b. Futurum – Future,
- c. Imperfekt – Continuous, d. Konditionalis – Imperfect (“xolmeobiti”),
- e. Konjunktiv -Conjunctive I: Präsens Konjunktiv I – a. Present conjunctive;

Futurum Konjunktiv – b. Future conjunctive

Kita Tschenkéli thoroughly implemented the principle of indexation of the Georgian verbs in the large Georgian-German Dictionary, which is the direct and organic part of this textbook. The type of conjugation in accordance with the above listed symbols and the verbs are arranged based on the nesting principle (in accordance with their roots, version and causation), which was at that time an innovation in the Georgian lexicography.

In the preface to the Dictionary, the author remarks: „It was most important to find a new way to show the peculiarities of the Georgian verb, by means of which the verb could be not only analyzed in a comprehensive way, but this could be done efficiently. The fame of the Georgian Language spread as difficult to study, having a complex verb system, thus lighting up this labyrinth was necessary“ (Tschenkéli, 1960-1965, p. XIX-XX).

Kita Tschenkéli proves why it is not appropriate to chose the infinitive as an initial form in the dictionary and to arrange verb forms on its basis. He gives some reasons: masdar does not have any version, active and passive forms, their personality is not distinguished, impossibility for derivating conjugation forms, absence of corresponding masdar for some verbs (Tschenkéli, 1958, 1, p. 623-628).

“Georgian Concise Grammar” by **H Fähnrich** was first published in 1986. The Georgian verbs are divided into four types in this book: 1. Transitive active verbs; 2. Passive verbs (with **-i** marker: *igliķeba* -(tears up), *ingreva* (breaks down); with **-d** marker : *çitildeba* (gets red), *paķaravdeba* (diminishes); with **-eb** marker: *tbeba* (gets warm); 3. Intransitive active verbs: *mušaobs* (works); and 4. Verbs of perception: *uķvars* (loves), *szuls* (hates). The author discusses also the other types of the verbs: denoting natural phenomena: *çvims* (rains), *civa* (it



is cold); irregular verbs: *aris* (is), *akvs* (has), *dgas* (stands), and the verbs of semantic field of speech: *ambobs* (says), *eubneba* (tells) (Fähnrich, 1986, p. 71-134). Such division is mainly based upon the one suggested by Akaki Shanidze, but does not exactly coincide with it, as the author includes the inversion of the person markers in verbs of *uqvars* (loves) type, into his review; and besides, he does not consider -e as the marker of the passive voice.

The peculiarities of conjugation of the different types of verbs are thoroughly discussed in the work of H. Fähnrich.

The general scheme of the construction of the Georgian verbs is given in the book. 21 formants are given in the scheme, among them: three groups of pre-verbs (1 – *čina-*, *ze-*; 2 – *da-*, *აγ-*, *ga-*, *še-*; 3 – *mo-*); subject person marker, prefix *v-*, object person markers prefixes *m-*, *g-*, *gv-*, *h*; also so called characteristic vowels (vowel prefixes *a*, *e*, *i*, *u*), participle prefix *m-*, root or simple stem, stem expending vowel *a*, masdar suffixes (*-om,-ol*), passive voice suffix *d-*, formants of the present tense stem (*-eb-*, *-ob-*, *-av-*, *-am-*, *-i-*, *-em-*, *-of*), causation markers (*-ev,-in*), formant of the present in causative *-eb*, participle suffix *-ar*, passive suffixes (*-eb-*, *-ev-*, *-ob*), expending vowels of the present tense (*-od,-ad*), person and plural suffixes (*-s-*, *-a-*, *-es-*, *-nen*), additional *-n*, series (*mčkrivi*) markers (*-i-*, *-o-*), auxiliary verbs (*-a-*, *-var-*, *-iḡavi*), number marker (*-t*), indirect speech markers (particles *-o-*, *-tko*). One example for each corresponding verb form is given in the scheme: *čam* (you eat), *davaxaṭvineb* (I will make him draw), *činaayudgnen*, (*ra zala*) *madgas*, *mohḡvdomia*, *eylabuceboda*, *dagvatvalierebinebdnen*, *gaviḡinebi*, *ševmcdariavi*, *ubrḡzolniat*, *dakaldao*, *dagixaṭivart*, *zečamoičra*, *mogvašlevines*, *gamomiḡvana-tko*.

In 2006 the textbook written by L. Abuladze & A. Ludden was published. Its purpose was to enhance acquisition of colloquial Georgian Language with the help of conversation texts. The verbs are divided into three types in accordance with their conjugation (complying with the diathesis theory of Prof. D. Melikishvili):

1. **First conjugation:** Transitive and intransitive verbs with case-changing subjects (so-called active medium verbs);

2. **II conjugation:** intransitive verbs with unchanging subject (denominative, derivative) and passive verbs (dynamic, static) and in addition the forms translated into German as reflexive verb forms.

3. **III conjugation:** indirect or inverted verbs with subject in dative case.

It is noted in relation with the verbs of the second conjugation, that in the Georgian linguistic literature they are identified as the verbs of the passive voice. However, for the foreigners it is not easy to understand this phenomenon, as when translating them in German, they do not appear passive verbs. (Abuladze & Ludden, 2006, p.204).

While the grammar reference book is not very large, specificity of the Georgian Language and verb peculiar features are discussed fully and clearly. The textbook is expended by means of the tables of the verbs conjugations (Abuladze & Ludden, 2006, p.p. 245-323) such as: *aris* (is) *xaṭavs* (draws), *ixateba* (is being drawn), *midis* (goes), *icis* (knows) and others. The forms of masdar and participle are given as well.

“The Georgian Verb Tables” by **St. Chotivari-Jünger & D. Melikishvili & L. Wittek** was published in 2010. Three types of verbs are identified in that book. The principle of grouping the Georgian verbs into three diathesis, in accordance with the works of Damana Melikishvili, became the theoretical foundation for this book. This principle differs from that of grouping by the voice of the verbs. Diathesis is based on the verb structure, its construction, covers voice, version, conversion and inversion, static and dynamics, case alterations of actants and their semantics are also considered.

In this book, the type of conjugation, paradigm, masdar, basic tense forms (Present, Aorist, and Perfect) and the case of the logical subject are indicated with 800 verbs. These indications enable to conjugate correctly the verbs with similar structure but with different pre-verbs; to find the corresponding Georgian verb among the alphabetic order of the German verbs, to identify its conjugation type and find its model. Using this indexation helps the foreign learners to find the correct way dealing with the complexities of the Georgian verb forms. They will be able to conjugate and use the forms correctly.

The verb tables hold the most part of the book (Chotivari-Jünger et al, 2010, p.p.30-95). Then come paradigm based on the diathesis (Chotivari-Jünger et al, 2010, p.p. 95-137) and the list of the special verbs accompanied with their translations in the end (Chotivari-Jünger et al, 2010, p.p.137-160).

For example, anziehen (dress-dresses - has dressed [čacma-icvams-čaucvams]) goes under the 34th paradigm of the I diathesis. According the model of the verb *vartḡam* (I hit) its conjugation is possible. (Chotivari-Jünger et



al, 2010, p.116) The Georgian equivalents of the German polysemic verbs are indicated in the tables of the verb forms. For example the verb *ablegen* has two corresponding meanings in Georgian: *ablegen (Examen)* – to pass exams; *ablegen (Kleidung)* – to take off (clothes); with the verb *ablehnen* - we have the following Georgian forms: *refuses (uargofs, uars ambobs)*; *abnehmen (Gewicht)* – *gaxdeba (will lose weight)*, but *abnehmen (Brille)* – *ixsnis satvales (take off glasses)*.

Steffi Jünger-Chotivari uses the term “conjugation type” instead “diathesis” and points out one of the characteristic features of this classification: the case of the logical subject (i.e. syntactic structure). Most of the 8000 verbs given in the works of D. Melikishvili belong to the I diathesis (5300 verbs are allocated in 34 subgroups), in the second diathesis there are half of them (2300 verbs in 18 subgroups) and the III diathesis is the smallest (280 verbs, 14 types).

The verbs of the R-0 structure and changeable syntactic construction (ergative construction) form the I diathesis. Their subjects change case: Nominative with the Present forms (I series), Ergative with the Aorist group (II series), Dative with the Perfect group (III series). For example “*is çers - man daçera - mas dauçeria*” he (nom.) writes - he (erg.) wrote - he (dat.) has written. This type includes such verbs as “*vqef*” - I bark, “*vfren*” - I fly, “*vcxovrob*” - I live, “*vçer*” - I write, and so on.

The verbs of the II diathesis have R+i structure. They have a stabe (nominative) construction, as the subject always is in the nominative case: *viçerebi/veçerebi (I am being written)*, *vidriķebi (I am bending)* and so on.

The verbs of the III diathesis are mostly the verbs of feeling and perception. Their logical subject is always in dative case and always undergoes some sensation (not having strong will): *macvia (I wear)*, *şemizlia (I can)*, *momçons (I like)* and so on.

The following verbs are listed as peculiar (idiosyncratic) verbs: verbs which alter their stems depending on the series (*aris - is, şvreba – does, is doing, devs - lies, ambobs - says* and others); verbs that alter according person alterations “*pirši monacvle*” (*tkva – brzana, mobrzanda, brzandeba, miartva, geaxeli*), according number (*abia (sing.) - asxia (plur.) – hangs; ugdebs (sing.) – qris (pl.) - throws*, and so on); verbs that have different stems with animate and inanimate objects; such verbs has mostly got one and the same stem in German causing difficulties for the foreign learners: *haben (akvs - hqavs (has); stellen (dadgams - daaqenebs (stands); nehmen, mitnehmen (aiçebs - aiqvens (takes)*, and others. Conjugation of some irregular or special verbs are given in the book, e. g. *icis - ucqyis (knows), miscems (he will give), moakvs (is carrying), mivdivar (I go, I am going), vkitxulob (I read), mixaria (I am delighted), vazlev (I give)* and so on.

We think that “The tables of the Georgian verb” published in Germany will become one of the most important teaching material for the Georgian Language learners. It will be very useful to edit similar reference aids with indexations of the verbs and tables of conjugations in Georgia.

Schematically, the classification of the Georgian verbs in the discussed textbooks and reference books look as follows (see schema N2; <http://www.kartuli.net/verben.html>):

Schema N2: Classification of Georgian Verbs in German Language Textbooks			
Kita Tschenkéli	Heinz Fähnrich	Lia Abuladze Andreas Ludden	Steffi Chotivari-Jünger D. Melikishvili Lia Wittek
1. transitive verbs – I conjugation	1. transitive verbs	1. transitive and activ intransitive verbs – I type	1. transitive and intransitive activ verbs (subject in Nominativ, Ergative or Dative cases) – I diathesis
2. dynamic passives – II conjugation with -i marker; with no marker; with -d marker;	2. dynamic passives with -i marker; with no marker; with -d marker;	2. intransitive and passive verbs – II type a. denominative, derive;	2. intransitive passive verbs (subject in Nominative case) – II diathesis



with e- marker;		b. dynamic passive; c. static passive; d. reflexive verbs;	
3. medium verbs – III conjugation	3. intransitive ac- tive verbs		
4. static passive – IV conjugation	4. verbs of percep- tion		
5. indirect verbs – V conjugation	5. irregular verbs	3. indirect verbs – III type	3. inverted verbs (subject in Dative case) – III diathesis

As we can see in the classifications by Kita Tschenkéli and Heinz Fähnrich, the first three groups are identical. The only difference is that in the verbs with **e (eniani)** H. Fähnrich considers **e** to be the marker of the indirect object. As for classifications by L. Abuladze and Schtefi Khotivari-Jurgen, Prof. D. Melikishvili, according to which the basis for grouping the verbs is their morphological structure as well as their semantic construction, finds both on the theory of diatheses. This theory allows to place so called medio-active verbs in the first group and inverted verbs – in the second group.

The discussed works testify once again to the importance of the correct classification and consequential system for the foreigners in their studying of the Georgian verb conjugation.

It can be said that the willingness of the authors of the German-language textbooks and reference books of the Georgian language is undoubtful. It is clear that they try to make it easy for the foreign learners to learn the Georgian language through separating basic types of the Georgian verbs. Each work is remarkable and the practical experience of the teaching process should be generalized. Some authors' opinions may seem disputable for now, but this does not reduce the importance of their works.

REFERENCES

- ABULADZE & LUDDEN (2006) – Abuladze, L. & Ludden, A., 2006, Lehrbuch der georgischen Sprache, Helmut Buske Verlag GmbH, Hamburg.
- CHOTIWARI-JÜNGER et al (2010) – Chotiwari-Jünger, St. & Melikischwili, D. & Wittek, L., 2010, Georgische Verbtabelle, Helmut Buske Verlag GmbH, Hamburg.
- DIRR (1904) – Dirr, A., 1904, Grammatik der modernen georgischen Sprache, Wien und Leipzig.
- FÄHNRIK (1986) – Fähnrich, H., 1986, Kurze Grammatik der georgischen Sprache, Verlag Enzyklopädie Leipzig.
- TSCHENKELI (1958) – Tschenkéli K., 1958, Einführung in die georgische Sprache, Bd. 1: Theoretischer Teil; Bd. 2: Praktischer Teil (Chrestomathie, Texte, Übungen), Zürich, Amirani-Verlag.
- TSCHENKELI (1960-1965) – Tschenkéli, K., 1960-1965, Georgisch-Deutsches Wörterbuch, in 26 Lieferungen, Zürich (Switzerland), Amirani-Verlag.
- TSCHENKELI (1965-1974) – Tschenkéli, K., 1965-1974, Wörterbuch der georgischen Sprache, 3 Bd, Zürich.
- <http://www.kartuli.net/verben.html>