

ბილინგვური განათლება

BILINGUAL EDUCATION

**სამეცნიერო-საგანმანათლებლო
შუბნაღი**

№ 5, 2011

მუდრადი გამოიცემა ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა
უმაღლესი კომისიის ოფისის მხარდაჭერით პროექტის „მულტილინგუური განათლების
რეფორმის მხარდაჭერა საქართველოში“ ფარგლებში



The journal „Bilingual Education“ is published in the framework of the project „Supporting Multilingual
Educational Reform in Georgia“. The project is funded by the office of OSCE High Commissioner on
National Minorities

რედაქტორი:

მზია წერეთელი, ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, თსუ სრულ პროფესორი

რედაქოლეზია:

იოსტ გაბერტი, ზოგადი სახელობის შინის ფრანკფურტის უნივერსიტეტის
შედარებითი ენათმეცნიერების ინსტიტუტის ხელმძღვანელი,
პროფესორი

შალვა ტაბატაძე, „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი
ურთიერთობების ცენტრის“ ხელმძღვანელი

პრიგიტა შიღინა, რიგის უნივერსიტეტის პროფესორი, LVAVA

ნინო შარაშენიძე, ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი,
თსუ ასოცირებული პროფესორი

რუბენ ენუქაშვილი, ორიელის უნივერსიტეტის სამართლის ცენტრის ისრაელის
მემკვიდრეობის დეპარტამენტი

კახა გაბუნია, ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი,
თსუ ასოცირებული პროფესორი

EDITOR:

Mzia Tsereteli, Doctor of Psychological science, Full Professor of Tbilisi State University

Editorial Board:

Prof. Dr. Jost Gippert, Chair of Comparative Linguistics, Johann Wolfgang Goethe University,
Frankfurt / Main

Shalva Tabatadze, Chair of Center for Civil Integration and Inter-Ethnic Relations

Prof. Brigita Silina, Riga State University, LVAVA

Prof. Nino Sharashenidze, CCIIR, Doctor of Philology, Tbilisi State University

Prof. Reuven Enoch, Ariel University Center of Samaria, The Department of Israel Heritage

Prof. Kakha Gabunia, CCIIR, Doctor of Philology, Tbilisi State University

გამომცემელი:

„სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი
ურთიერთობების ცენტრი“

PUBLISHER:

Center for Civil Integration and Inter-Ethnic Relations
(CCIIR)

შ ი ნ ა ა რ ს ი

ირინე გედევანიშვილი, მზია წერეთელი, მარიამ შურღაია - ინტერკულტურული მგრძნობელობის გაზომვა ქართველ სტუდენტებში.	გვ. 2
<i>Irine Gedevanishvili, Mzia Tsereteli, Mariam Shurghaia - MEASUREMENT OF INTER-CULTURAL SENSITIVITY OF GEORGIAN STUDENTS.</i>	გვ. 9
ბრიგიტა შილინა, რას ნიშნავს, იყო მულტილინგვალური	გვ. 10
<i>Brigita Šiliņa, THE IMPORTANCE OF BEING MULTILINGUAL.</i>	გვ. 16
კატრი რაიკი, ბილინგვური განათლების როლი ზოგად განათლებაში ესტონეთის მაგალითზე.	გვ. 17
<i>Raik, Katri - BILINGUAL EDUCATION DEVELOPMENTS IN GENERAL EDUCATION: ESTONIA'S EXPERIENCE</i>	გვ. 25
რეუვენ ენოხი (რუბენ ენუქაშვილი) - ქართული დიალექტოლოგიის საკითხები – შენიშვნები ქართველ ებრაელთა სამეტყველო ინტონაციის შესახებ.	გვ. 26
<i>Reuven Enoch, GEORGIAN DIALECTOLOGY ISSUES – NOTES TO THE GEORGIAN JEWS INTONATION OF SPEECH</i>	გვ. 36
ნინო მიქელაძე - შფოთვის როლი უცხო ენის დაუფლების პროცესში	გვ. 37
<i>Nino Mikeladze, THE ROLE OF ANXIETY IN SECOND LANGUAGE LEARNING</i>	გვ. 45
ირინე გედევანიშვილი, ნანა ბარჯაძე-მიხანაშვილი - ბილინგვური სწავლება – ქართული ენის შესწავლის ერთ-ერთი საშუალება	გვ. 46
<i>Irine Gedevanishvili, Nana Burjadze-Mikhanashvili - BILINGUAL EDUCATION – ONE OF THE WAYS FOR GEORGIAN LANGUAGE LEARNING</i>	გვ. 48

ირინე გედევანიშვილი, მზია წერეთელი, მარიამ შურღაია
თბილისის ივ. ჯავახიშვილის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ინტერკულტურული მგრძნობელობის გაზომვა ქართულ სტუდენტებში

აბსტრაქტი

კვლევის მიზანს წარმოადგენდა გაგვერკვია, თუ რამდენად მუშაობს ინტერკულტურული მგრძნობელობის ჩენისა და სტროსტას ინსტრუმენტი ქართულ გარემოში და, კერძოდ კი, ქართველი სტუდენტების შერჩევაზე. კვლევაში მონაწილეობდა ეროვნებით ქართველი 255 სტუდენტი (148 გოგო და 107 ვაჟი), რომელთა საშუალო ასაკი იყო 20-23 წელი. კვლევის ინსტრუმენტად გამოყენებული იყო ჩენისა და სტროსტას 24-დებულებიანი კითხვარი. მიღებული მონაცემები დამუშავდა ფაქტორული ანალიზის მეთოდით. ამერიკელ და გერმანელ სტუდენტებზე ჩატარებული კვლევისგან განსხვავებით, ქართველ სტუდენტებთან გამოიყო ინტერკულტურული მგრძნობელობის რვა ფაქტორი, რომლებიც ხსნის მონაცემთა ვარიაციურობის 58,94%-ს. კვლევამ გამოავლინა, რომ ჩენისა და სტროსტას ინტერკულტურული მგრძნობელობის საზომი კითხვარი სხვაგვარად ფუნქციონირებს ქართულ კულტურაში, თუმცა გამოვლინდა ინტერკულტურული სენსიტიურობის მსგავსი ფაქტორები, როგორიცაა ინტერაქციისას სიამოვნება, თავდაჯერებულობა, ყურადღებიანობა და კულტურული სხვაობების პატივისცემა, მაგრამ ქართულ კულტურაში ამ განზომილებებს დაემატა ინტერაქციისას სენსიტიურობა, სიფრთხილე, სხვა კულტურათა მიმდებლობა-უარყოფა და მათთან თანასწორობის ფაქტორებიც.

საქართველოში ეთნიკური უმცირესობების საზოგადოებრივი ინტეგრაციისთვის მეტად მნიშვნელოვანია მათთვის არა მხოლოდ სახელმწიფო ენის სწავლება, არამედ მათი ტრადიციების, ფასეულობების, ცხოვრების წესისა და ა.შ. შესწავლა, საზოგადოების დომინანტური ნაწილის მათ მიმართ ფსიქოლოგიური მიმდებლობის განვითარება და ამ თვალსაზრისით სამოქალაქო ცნობიერების

დონეზე ქვეყნის ეთნიკური მრავალფეროვნების გააზრება.

თანამედროვე მეცნიერებაში გამოყოფენ პიროვნებისა და საზოგადოების ისეთ ფსიქოლოგიურ მახასიათებელს, როგორიცაა ინტერკულტურული ცნობიერება, რომელიც სხვადასხვა კულტურათა ურთიერთმიმდებლობისა და მშვიდობიანი თანაცხოვრების ფსიქოლოგიურ საფუძველს ქმნის (კუშნერი, მაკაკელანდი, 2006; ტაბატაძე, ნაცვლიშვილი, 2008; წერეთელი,

2011). საქართველოში არსებული სოციალურ-პოლიტიკური ვითარების გათვალისწინებით, მეტად მნიშვნელოვანია შეფასდეს საზოგადოების ინტერკულტურული ცნობიერებისა და, კერძოდ კი, ინტერკულტურული მგრძნობელობის (სენსიტიურობის) დონე.

ინტერკულტურული ცნობიერება, ისევე, როგორც ინტერკულტურული მგრძნობელობა განიხილება ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენტურობის კონტექსტში. მეკვლევრების ნაწილი ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენტურობას განიხილავს, როგორც ინდივიდის უნარს, განავითაროს პოზიტიური ატიტუდი უცხო კულტურის მიმართ და გამოყოფს ამ კონსტრუქტის კოგნიტურ, აფექტურ და ქცევით განზომილებებს. შესაბამისად, მათ მიზანს წარმოადგენს ისეთი კონსტრუქტის აგება, რომელიც დაფუძნებული იქნება პიროვნების ინდივიდუალურ ნიშნებზე და რომელიც განაპირობებს წარმატებულ ინტერკულტურულ ქცევას (ინტერკულტურულ ადაპტაციას, შესაბამისობას, ინტერაქციის ეფექტურობას და ა.შ.). სხვა მეკვლევართა აზრით, ეფექტიანი ინტერკულტურული კომუნიკაციის არსებით ნაწილს ქცევითი კომპონენტი შედგენს და, ამდენად, მნიშვნელოვანია სწორედ ამ კომპონენტში შემავალი სპეციალური უნარების განვითარება. ზოგიერთ კვლევაში გამოვლინდა აგრეთვე ინტერაქციის კონტექსტის და არავერბალური კომუნიკაციის მნიშვნელობაც (კუშნერი, მაკკელანდი, საფორდი, 2006; რენბეკი, იურდაკული, ცერიტი, 2009; ფრიცი, მიულენბერგი, ჩენი, 2000).

ამ მიმართულებით შექმნილი კონცეპტუალური მოდელებიდან განსაკუთრებით ყურადსადეგია ჩენისა და სტაროსტას (ჩენი, 1997; ჩენი, სტაროსტა, 2000) მიერ ჩამოყალიბებული მოდელი ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენტურობის შესახებ. მათ გააერთიანეს

ზემოხსენებული მიდგომები და ჩამოაყალიბეს მოდელი, რომელიც შედგება ინტერკულტურული კომპეტენციის სამი კონცეპტუალური განზომილებისგან. ესენია: ინტერკულტურული ცნობიერება, ინტერკულტურული მგრძნობელობა და ინტერკულტურული საზრიანობა.

ინტერკულტურული ცოდნა არის ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენტურობის კოგნიტური განზომილება, რომელიც გულისხმობს ადამიანის უნარს, გაიგოს სხვა კულტურის მსგავსებები და განსხვავებები. ეს განზომილება მოიცავს ორ კომპონენტს: საკუთარი თავის ცნობიერებას და კულტურულ ცნობიერებას. **ინტერკულტურული მგრძნობელობა** არის ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენტურობის ემოციური განზომილება და გულისხმობს ადამიანის ემოციურ სურვილს, გაიცნოს, დააფასოს და მიიღოს კულტურული სხვაობები. ეს განზომილება მოიცავს ექვს კომპონენტს: საკუთარი თავის შეფასებას, საკუთარი თავის მონიტორინგს, ემპათიურობას, ღიაობას, სხვის განუხჯელობას და სოციალურ რელაქსაციას. **ინტერკულტურული საზრიანობა** არის ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენტურობის ქცევითი განზომილება, რომელიც გულისხმობს ინდივიდის უნარს, მიაღწიოს კომუნიკაციას სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან ურთიერთობისას. ეს განზომილება მოიცავს ოთხ კომპონენტს: ინფორმაციულ უნარებს, საკუთარი თავის შესაბამის გამომჟღავნებას, ქცევით მოქნილობას და ინტერაქციის მართვას.

ამ კონცეპტუალურ მოდელზე დაყრდნობით, ჩენმა და სტაროსტამ (ჩენი, სტაროსტა, 2000) შექმნეს ინტერკულტურული მგრძნობელობის კონცეპტის გასაზომი ინსტრუმენტი. მათ მიერ სპეციალურად შემუშავებული კითხვარი მოიცავს 24 დებულებას და ზომავს ინტერკულტურულ მგრძნობელობას. ამერიკელ სტუდენტებთან ჩატარებულ

კვლევაში გამოვლინდა 5 ძირითადი ფაქტორი, რომელიც ხსნის ვარიაციურობის 37.3%-ს. ინსტრუმენტის ვალიდობა შეფასდა სხვა ვალიდურ ინსტრუმენტებთან შედარების გზით. იგივე ფაქტორები გამოვლინდა გერმანელ სტუდენტებზე ფრიცის, მიულენბერგის და ჩენის (ფრიცი, მიულენბერგი, ჩენი, 2000) მიერ ჩატარებულ კვლევაშიც. ჩატარებული კვლევების საფუძველზე მიჩნეულია, რომ ჩენისა და სტაროსტას მოდელი და შესაბამისი საკვლევი ინსტრუმენტი მუშაობს სხვადასხვა კულტურულ გარემოში. მოდელის თანახმად, გამოიყო ინტერკულტურული სემსიტიურობის 5 ძირითადი ფაქტორი (კომპონენტი) და მისი შესაბამისი დებულებები. ესენია:

1. ინტერაქციაში ჩართულობა (Interaction Engagement) - დებულებები: 1, 11, 13, 21, 22, 23, 24;
2. კულტურული სხვაობების პატივისცემა (Respect for Cultural Differences) - დებულებები: 2, 7, 8, 16, 18, 20;
3. ინტერაქციის თავდაჯერებულობა (Interaction Confidence) - დებულებები: 3, 4, 5, 6, 10;
4. ინტერაქციით სიამოვნება (Interaction Enjoyment) - დებულებები 9, 12, 15;
5. ინტერაქციაში ყურადღებიანობა (Interaction Attentiveness) - დებულებები: 14, 17, 19.

კვლევის მიზანი

ჩენი კვლევის მიზანს წარმოადგენდა გაგვერკვია, თუ რამდენად მუშაობს ინტერკულტურული მგრძნობე-

ლობის ჩენისა და სტაროსტას ინსტრუმენტი ქართულ გარემოში და, კერძოდ კი, ქართველი სტუდენტების შერჩევაზე.

მეთოდი და მონაწილეები

ჩენისა და სტაროსტას 24 დებულებიანი კითხვარი გადაითარგმნა ქართულ ენაზე ორმაგი თარგმანის პრინციპით.

კითხვარი შეავსებინეს თბილისის ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის და საქართველოს პოლიტექნიკური უნივერსიტეტის სტუდენტებს. სულ კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 269 სტუდენტმა. დამატებითი ფაქტორების გამოსარიცხად საბოლოო კვლევაში გაანალიზდა ეროვნებით ქართველი 255 სტუდენტის მონაცემი, რომელთაგანაც 148 გოგო და 107 ვაჟი იყო. შერჩეული ჯგუფის საშუალო ასაკი იყო 20-23 წელი.

პროცედურები და მონაცემთა ანალიზი

კითხვარის მონაცემების შეჯამებამდე რევერსი გაუკეთდა შემდეგ დებულებებს: 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20, 22.

მონაცემები დამუშავდა SPSS სტატისტიკური პროგრამის პაკეტით. გამოყენებული იყო ფაქტორიული ანალიზის მეთოდი.

კვლევაში მონაცემთა ანალიზის შედეგად გამოიყო 8 ფაქტორი, რომელიც ხსნის მონაცემთა ვარიაციურობის 58,94%-ს.

როგორც ცხრილიდან ჩანს, ინსტრუმენტის დებულებები აიტვირთა რვა ფაქტორზე (კომპონენტზე), რომელთაც ექსპერტ-ფსიქოლოგთა მონაწილეობით, პირობითად დაერქვა სახელები. ფაქტორები, შესაბამისი დებულებებით, მოცემულია ქვემოთ:

პირველი ფაქტორი - ინტერაქციით სიამოვნება-უსიამოვნება (ხსნის მონაცემთა ვარიაციურობის 15.5%-ს):

- ✓ დ.22. თავიდან ვიცოდებ სიტუაციებს, სადაც მომიხდება სხვა კულტურის წარმომადგენელთან ურთიერთობა (0.700).
- ✓ დ.15. არასაჭიროდ ვგრძნობ თავს სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან ურთიერთობისას (0.637).
- ✓ დ.18. არ მივიღებდი სხვა კულტურის წარმომადგენლის მოსაზრებას (0.586).
- ✓ დ.9. ადვილად გამოვდივარ წონასწორობიდან სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან ურთიერთობისას (0.570).
- ✓ დ.12. ხშირად ვიბნევი, როცა სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან ვარ (0.561).

მეორე ფაქტორი - ინტერაქციისას თავდაჯერებულობა (ხსნის მონაცემთა ვარიაციურობის 10.4%-ს):

- ✓ დ.10. საკუთარ თავში დარწმუნებული ვარ სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან ურთიერთობისას (0.673).
- ✓ დ.3. თავდაჯერებული ვარ სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან ურთიერთობისას (0.673).
- ✓ დ.20. ვფიქრობ, ჩემი კულტურა უკეთესია, ვიდრე სხვა კულტურები (-0.574).
- ✓ დ.4. ჩემთვის რთულია სხვა კულტურის წარმომადგენლების წინაშე საუბარი (0.506).

- ✓ დ.5. ყოველთვის ვიცი, რა უნდა ვთქვა სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან საუბრისას (0.486).

მესამე ფაქტორი - სხვა კულტურათა უარყოფა-მიმდებლობა (ხსნის მონაცემთა ვარიაციურობის 8.6%-ს):

- ✓ დ.7. არ მომწონს სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან ერთად ყოფნა (0.738).
- ✓ დ.1. მსიამოვნებს სხვა კულტურის ხალხთან ურთიერთობა (0.719).

მეოთხე ფაქტორი - კულტურული სხვაობების პატივისცემა (ხსნის მონაცემთა ვარიაციურობის 6.3%-ს):

- ✓ დ.16. პატივს ვცემ სხვა კულტურის წარმომადგენლების ქცევას (0.730).
- ✓ დ.8. პატივს ვცემ სხვა კულტურის წარმომადგენელთა ღირებულებებს (0.636).
- ✓ დ.23. ხშირად ვაჩვენებ განსხვავებული კულტურის წარმომადგენელს, რომ გავიგე მისი ვერბალური და არავერბალური რეპლიკები (0.615).

მეხუთე ფაქტორი - სხვა კულტურასთან თანასწორობა (ხსნის მონაცემთა ვარიაციურობის 5.3%-ს):

- ✓ დ.6. სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან შემიძლია ისეთი კომუნიკაბელური ვიყო, როგორც მსურს (0.761).
- ✓ დ.2. ვფიქრობ, სხვა კულტურის წარმომადგენელი ხალხი გონებაზე ღელავს (-0.558).
- ✓ დ.5. ყოველთვის ვიცი, რა უნდა ვთქვა სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან საუბრისას (0.525).

მექვსე ფაქტორი - ინტერაქციისას სენსიტიურობა (ხსნის მონაცემთა ვარიაციურობის 4.3%-ს):

- ✓ დ.19. სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან ურთიერთობისას ადვილად ამოვიცნობ საუბრის ქვეტექსტს (0.794).
- ✓ დ.24. მსიამოვნებს განსხვავებები ჩემსა და სხვა კულტურის წარმომადგენელს შორის (0.504).
- ✓ დ.12. ხშირად ვიბნევი, როცა სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან ვარ (0.448).

მეშვიდე ფაქტორი - ყურადღებიანობა ინტერაქციისას (ხსნის მონაცემთა ვარიაციურობის 4.3%-ს):

- ✓ დ.17. ვცდილობ, რაც შეიძლება მეტი ინფორმაცია მოვიძიო სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან ურთიერთობის დროს (0.721).
- ✓ დ.14. ძალიან დაკვირვებული ვარ სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან ურთიერთობისას (0.701).

მერვე ფაქტორი - სიფრთხილე ინტერაქციისას (ხსნის მონაცემთა ვარიაციურობის 4.1%-ს):

- ✓ დ.11. არ ვჩქარობ ჩამოვიყალიბო შთაბეჭდილება სხვა კულტურის წარმომადგენელზე (0.796).
- ✓ დ.21. ხშირად ვეთანხმები სხვა კულტურის წარმომადგენელს საუბრისას (0.466).

ამგვარად, ქართველ სტუდენტებზე ჩვენ მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგად, ინსტრუმენტის დებულებები სხვაგვარად გადანაწილდა და გამოვლინდა ინტერკულტურული მგრძნობელობის რვა ფაქტორი, ნაცვლად ჩენისა და სტაროსტას მიერ დადგენილი ხუთი ფაქტორისა.

ქვემოთ მოყვანილ ცხრილში წარმოდგენილია ამ ორ კვლევაში გამოვლენილი ფაქტორები.

	ჩენისა და სტაროსტას მიერ დადგენილი ფაქტორები	ჩვენ მიერ გამოვლენილი ფაქტორები
1.	კულტურული სხვაობების პატივისცემა	კულტურული სხვაობების პატივისცემა
2.	ინტერაქციის თავდაჯერებულობა	ინტერაქციის თავდაჯერებულობა
3.	ინტერაქციით სიამოვნება	ინტერაქციით სიამოვნება
4.	ინტერაქციისას ყურადღებიანობა	ინტერაქციისას ყურადღებიანობა
5.	ინტერაქციაში ჩართულობა	სხვა კულტურათა უარყოფა-მიმდებლობა
6.		სიფრთხილე ინტერაქციისას
7.		ინტერაქციისას სენსიტიურობა
8.		სხვა კულტურასთან თანახმობა

დასკვნები და განხილვა

ამგვარად, კვლევამ გამოავლინა, რომ ჩენისა და სტაროსტას ინტერკულტურული მგრძნობელობის საზომი კითხვარი სხვაგვარად ფუნქციონირებს ქართულ კულტურაში და, მაშასადამე, იგი არ არის

„კულტურისგან თავისუფალი“ ვალიდური ინსტრუმენტი. თუმცა, ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ ორივე კვლევაში გამოვლინდა ინტერკულტურული სენსიტიურობის ერთი და იგივე ფაქტორები, როგორცაა:

ინტერაქციისას სიამოვნება, თავდაჯერებულობა, ყურადღებიანობა და კულტურული სხვაობების პატივისცემა, მაგრამ ქართულ კულტურაში ამ განზომილებებს დაემატა ინტერაქციისას სენსიტიურობა, სიფრთხილე, სხვა კულტურათა მიმდებლობა-უარყოფა და მათთან თანასწორობის ფაქტორებიც.

აღსანიშნავია ისიც, რომ კვლევამ გამოავლინა მეტად საინტერესო ფაქტორები, რომლებიც, როგორც ჩანს, ჩვენს კულტურაში ინტერკულტურული სენსიტიურობის სპეციფიკურ განზომილებებზე მიუთითებენ.

ცხადია, ქართული კულტურისათვის ვალიდური ინტერკულტურული მგრძნობელობის კონცეპტის ასაგებად ამ კვლევაში მიღებული მონაცემები არ არის საკმარისი, თუმცა შედეგები აშკარას ხდის ამ მიმართულებით დამატებითი კვლევების ჩატარების აუცილებლობას. მნიშვნელოვანია, აგრეთვე, ამ პროცესში საქართველოში არსებული მულტიკულტურული და მულტიკონფესიური მრავალფეროვნების ასპექტის და მასთან დაკავშირებული სოციალურ-ფსიქოლოგიური კონტექსტის გათვალისწინებაც.

ლიტერატურა

- კუშნერი, მაკკელანდი, საფორდი, 2006 - Kenneth Cushner, Averil McClelland, Philip Safford (2006). *Intercultural Competence: Human Diversity in Education, An Integrative approach*, McGraw-Hill, 2006, p. 133-147.
- რენბეკი, იურდაკული, ცერიტი, 2009 - Sebnem Penbek, Dicle Yurdakul, A. Guldem Cerit (2009). *Intercultural Communication Competence: A Study about The Intercultural Sensitivity of University Students Based on their Education and International Experiences, European and Mediterranean Conference on Information Systems 2009 (EMCIS2009) July 13-14 2009, Izmir.*
- ტაბატაძე, ნაცვლიშვილი, 2008 - ტაბატაძე შ., ნაცვლიშვილი ნ. (2008). ინტერკულტურული განათლება, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, თბ., 2008
- ფრიცი, მიულენბერგი, ჩენი - Wolfgang Fritz, Antje Möllenberg, Guo-Ming Chen (2000), *Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Context, Technische Universität Braunschweig, AP-Nr. 00/11, Braunschweig 2000.*
- ჩენი, 1997 - Guo-Ming Chen (1997). *A Review of the concept of Intercultural Sensitivity, EDRS, paper presented at the biennial convention of Pacific and Asian Communication Association, january, 1997, Honolulu, Hawaii, p.1-14.*
- ჩენი, სტაროსტა, 2000 - Guo-Ming Chen, William J. Starosta (2000). *The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale, EDRS, paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association, WA, november 8-10, 2000, p. 1-22.*
- წერეთელი, 2011 - მზია წერეთელი, ინტერკულტურული განათლება, როგორც პოლიეთნიკური საზოგადოების უსაფრთხოების უზრუნველყოფის ერთ-ერთი მექანიზმი, *კრებულში "სოციალური უსაფრთხოების ეთნიკური ასპექტები პოლიეთნიკურ საზოგადოებაში", გამომც. „მწიგნობარი“, 2011, გვ. 273-300.*

Irine Gedevanishvili, Mzia Tsereteli, Mariam Shurghaia

I. Javakhishvili Tbilisi State University

MEASUREMENT OF INTERCULTURAL SENSITIVITY OF GEORGIAN STUDENTS

ABSTRACT

The goal of the research was to find out whether the Chen and Starosta instrument of intercultural sensitivity works in Georgian society, particularly in the selection of Georgian students. 255 students (148 females and 107 males) of Georgian nationality took part in the research. Their average age was 20.23 years. The instrument of the research was Chen's and Starosta's scale with 24 items. The received results were processed by the method of factor analysis. Unlike the research done on German and American students, the one done on Georgian students resulted in definition of eight factors of intercultural sensitivity, that explain 58.94% of data variability. The research showed that Chen's and Starosta's intercultural sensitivity measuring scale works differently in Georgian culture. Although mutual factors (interaction enjoyment, confidence, interaction attentiveness and respect for cultural differences) were defined, in Georgian culture, other factors, such as interaction sensitivity, carefulness, acceptance-rejection of other cultures and equality with them were added.

ბრიგიტა შილინა

ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი
რიგა, ლატვია

რას ნიშნავს, იყო მულტილინგვალური**აბსტრაქტი**

ბილინგვური განათლება ერთგვარად წარმოადგენს მულტილინგვური განათლების პირველ საფეხურს. ბილინგვიზმის საშუალებით არსებობს ენობრივი პოტენციალის გამოყენების მრავალფეროვანი შესაძლებლობა პიროვნების ყოველდღიურ ცხოვრებაში, პიროვნებათშორისი ურთიერთობებისა და სოციალური აქტივობების დროს.

ბილინგვიზმის მრავალმხრივი არსის გამო, მისი წარმოდგენილი ფორმები არის ასიმეტრიული, განსხვავებით ადრეული შეხედულებისაგან, როდესაც ბილინგვიზმი თავისთავად მიიჩნეოდა ორი ენით მართვის სიმეტრიულ ან სიმეტრიულთან მიახლოებულ ფორმად.

ზოგადად ბილინგვიზმის ასიმეტრიულობის აღიარება და გაცნობიერება მნიშვნელოვანია ბილინგვურ განათლებაში. ასიმეტრიული ბილინგვიზმის ლოგიკურმა გავლენამ მეთოდოლოგიაზე და სასწავლო გეგმებზე გამოიწვია ე.წ. მოდულარული სწავლების და სწავლების სხვადასხვა სტილის განხორციელება, რომელთა საშუალებითაც შესაძლებელია ინდივიდუალურ საჭიროებებზე ყურადღების გამახვილება და კონკრეტულ სასწავლო პროცესში ადაპტაციის მოხდენა.

ბილინგვური განათლების მეთოდოლოგიური, პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური ასპექტები იძლევა მრავალმხრივი კვლევის, აღმოჩენებისა და ინოვაციების საშუალებას.

ბილინგვიზმი მულტილინგვიზმისკენ გადადგმული პირველი ნაბიჯია. სოციალური ურთიერთობებისა და ინკლუზიური სტრატეგიების თვალთახედვიდან, ბილინგვიზმი ყველასთვის საჭიროა. კაცობრიობის თითქმის 2/3 არის ბილინგვალური, ტრილინგვალური ან მულტილინგვალური. ამდენად, მოცემული უნარი არამცთუ გამონაკლისია, არამედ წესია. მოცემულ კონტექსტში მონო-

ლინგვიზმი არის იზოლაციის, სეგრეგაციის და გარიყულობის შედეგი, რაც წარმოადგენს სოციალურად და ეკონომიკურად არაპროდუქტიულ ფენომენს.

ათწლეულები დასჭირდა პედაგოგებისათვის და საზოგადოებისათვის იმის მტკიცებას, რომ ენობრივი კომპეტენცია ერთზე მეტ ენაში არის ფასეული/ღირებული და არ წარმოადგენს საფრთხეს ფსიქიკური, ინტელექტუალური

და პედაგოგიური მიღწევებისთვის. ევროპაში მულტილინგვიზმი მნიშვნელოვანი ქვაკუთხედია ევროპული იდენტობის აშენების პროცესში და წარმოადგენს წინაპირობას ხელშეკრულებებში წარმოდგენილი თავისუფლების და უფლების შესახებ შემუშავებული დოკუმენტების განხორციელებისა. მათ შორის მნიშვნელოვანია თავისუფალი გადაადგილებისა და მოძრაობის უფლება. EU27 ევროკავშირის სხვადასხვა ქვეყნის მოქალაქეები რომ მონოლინგვალეები იყვნენ, მაშინ ამ ფუნდამენტური უფლების განხორციელებას მხოლოდ ვირტუალური დატვირთვა ექნებოდა. ამდენად, ბი/მულტილინგვიზმი არის სასარგებლო ინდივიდუალურ დონეზე, ქვეყნებისთვის, ხალხისთვის და საზოგადოებისთვის. დღეისათვის ცალსახად შეგვიძლია ვთქვათ, რომ „ენის ეკონომიკის ფართოდ გავრცელება მიუთითებს იმაზე, რომ ლინგვისტურ განათლებაში ჩადებული ინვესტიცია, ენობრივი კომპეტენციის განვითარება ძალზედ მომგებიანია ეკონომიკური თვალსაზრისით.

ამავდროულად, „ენის ეკონომიკა“ ამბივალენტური ცნებაა. ლინგვისტურ განათლებაზე მსჯელობისას, მნიშვნელოვანია დანახარჯების ეფექტურობის და მიღებული სარგებლობის გააზრება. ლინგვისტური განათლების საბოლოო მიზნად თუ მხოლოდ დანახარჯების ეფექტურობა იქნება, მსოფლიოს ორი ან სამი „დიდი ენა“ მიჩნეულია ყველაზე „შემოსავლიან ფასეულობად ეკონომიკური ბაზრის თვალსაზრისით. შეუზღუდავ ბაზარზე ჭარბობს ენის დაგეგმვისა და ენობრივი პოლიტიკის ეკონომიკური მიდგომა, რაც ხელს უწყობს „ლინგვისტური იმპერიალიზმის“ ჩამოყალიბებას, ეს პროცესი შეიძლება დამანგრეველი იყოს სხვა მცირე ენებისთვის, თუმცა ასეთი მცირე ენები არანაკლებ მნიშვნელოვანია ენობრივი მრავალფეროვნების თვალ-

საზრისით, რაც წარმოადგენს კაცობრიობის სიმდიდრეს.

ევროკავშირის ენობრივ იდეოლოგიას ეკისრება ენობრივი უფლების აღიარება თითოეული წევრი ქვეყნისთვის. სწორედ ეს არის ლოგიკური საფუძველი ენის სწავლების მხარდაჭერისა მთელს ევროპაში, რომლის საშუალებითაც ევროპელები მოწოდებულნი არიან, მშობლიური ენის გარდა, შეისწავლონ მინიმუმ 2 ევროპული ენა. ეს ფაქტი ქმნის ძლიერ იმპულსს ენობრივი განვითარებისთვის თეორიისა და პრაქტიკის თვალსაზრისით. იგივე შეიძლება ითქვას მსოფლიო მასშტაბით.

ბოლოდროინდელ კვლევებსა და აკადემიურ ნაშრომებში დამტკიცებულია, რომ ბი / მულტილინგვიზმის საშუალებით მიიღწევა ინტელექტუალური განვითარება, იზრდება კრეატიულობა ყოველდღიურ აქტივობებში. ლინგვისტური უნარები ნიშნავს ფართო შესაძლებლობას ნებისმიერი ინდივიდისთვის და ეს ჭეშმარიტებაა. ბილინგვური უნარების განვითარება და მულტილინგვური ცნობიერება აუმჯობესებს შემოქმედებით პოტენციალს და პიროვნების განვითარებას, აფართოებს მსოფლმხედველობას, სამყაროს შესახებ წარმოდგენას, ის დადებითად აისახება ინდივიდის ნებისმიერ აქტივობაზე. ამიტომ ბილინგვიზმის პროდუქტიულობა არ აისახება მხოლოდ ენობრივ არეალში. განსაკუთრებული აზროვნების ჩვევის განვითარებამ და სხვადასხვა პროცესებში აქტიურად ჩართვის უნარის ჩამოყალიბებამ დამატებითი მნიშვნელობა მიანიჭა მეორე ენის სწავლება/შესწავლის პროცესს, რის გამოც წახალისებულია მეორე ენის სწავლების ეფექტური მეთოდოლოგიის შექმნა, განათლებული და თანამედროვე მეთოდოლოგიაზე მორგებული პედაგოგებისა და მასწავლებელთა მომზადება, ბილინგვური საუნივერსიტეტო პროგრამების მომზადება და ორენოვანი

კვლევების განხორციელება. მოცემულ საკითხებზე მუშაობა ლატვიაში დაიწყო ნულიდან, ისევე, როგორც საქართველოში. დღეს, ათზე მეტი წლის შემდეგ, ჩვენ შეგვიძლია შევაფასოთ მიღწეული შედეგები და განვიხილოთ შემდგომი საქმიანობის გეგმები. ჩვენ შევკრიბეთ სასარგებლო გამოცდილება, რომელიც საჭიროებს შედარებას, შეფასებას და ადაპტირებას საჭიროების შემთხვევაში.

რეალობაზე, და არა სასწავლო ტესტზე ორიენტირებული, სწავლა

ევროკავშირში ბილინგვურ განათლებაში ბოლო ათწლეულის განმავლობაში დაგროვილმა გამოცდილებამ მასწავლებლებს, განათლების სპეციალისტებს და ენობრივი იდენტურობის შემქმნელებს საშუალება მისცა გამოეტანათ დასკვნა, რომ ლინგვისტური კომპეტენციის მიღწევა შეუძლებელია მხოლოდ ენის გაკვეთილების საშუალებით.

სასწავლო გეგმის შემუშავების დროს მნიშვნელოვანია, რომ მას შეეძლოს ადაპტირება სწრაფად განვითარებად საგანმანათლებლო სივრცეში. განათლების მოცემული არე არასოდეს ყოფილა ასეთი პოპულარული და შემსწავლელთა მრავალფეროვნებით გამორჩეული, სადაც წარმოდგენილია, სკოლამდელი ასაკიდან დაწყებული, ყველა ასაკის ინდივიდი. აქ მართლაც ვხვდებით ე.წ. სწავლას მთელი სიცოცხლის განმავლობაში და მთლიანად ეს მიმართულება წარმოადგენს გამოწვევას განათლების სფეროში ჩართული ადამიანებისთვის, კერძოდ, მასწავლებლებისთვის და ენის შემსწავლელებისთვის. ზრდასრულთა შესახებ არსებობს ერთგვარი ცრურწმენა, რაც გამოიხატება მათ ენობრივ პოტენციალში ეჭვის შეტანით. განსაკუთრებით პოლიტიკურ დონეზე, ხშირად კეთდება აქცენტი, რომ გარკვეული ასაკის შემდეგ ენის შესწავლა რთულდება. მოცემული შეხედულება

ენის შესწავლისას შეზღუდულ ასაკთან დაკავშირებით ეწინააღმდეგება პიროვნების თავისუფლად განვითარების ფუნდამენტურ უფლებას. ასაკობრივ ზღვართან დაკავშირებული ცრურწმენა საფუძველს მოკლებულია და ახდენს ენის შესწავლის სფეროს ერთგვარ მისტიფიკაციას და, თავისთავად, ზღუდავს ჯანსაღი ადამიანის განმავითარებელ უნარებს. განათლების სპეციალისტებმა კარგად იციან, რომ თითოეულ ასაკობრივ ჯგუფს გააჩნია შესაბამისი შესაძლებლობები, აქვს საჭიროებები და შესაძლო გზები იმისათვის, რომ მიღწეული იქნას სასურველი შედეგები. ზრდასრულთა შემთხვევაში, ენის შესწავლის საჭიროება მდგომარეობს პრაქტიკულობასა და სისწრაფეში, ამიტომ ასეთ შემთხვევაში ერთ-ერთ გზას წარმოადგენს მოდულებით სწავლა, პატარა ადაპტირებული პროგრამების სახით, რომლებიც შეესაბამება ენის შემსწავლელთა კონკრეტულ საჭიროებებს. მოდულზე ორიენტირებულ სწავლებას გააჩნია უამრავი უპირატესობა, თუმცა აქვს გარკვეული შეზღუდვებიც.

მოდულების უპირატესობის შესახებ: მოდულები დაფუძნებულია ძალიან კონკრეტულ და მონათესავე საკითხებზე, ფუნქციებსა ან დამოკიდებულებებზე, როდესაც მისი შინაარსი მომზადდება, მისი გამოყენება შესაძლებელია კომპიუტერული პროგრამებით. კომპიუტერული ტექნოლოგიების საშუალებით მოდულის გამოყენება შესაძლებელია კორპორატიული სწავლების დროს, როდესაც ნათლად არის ჩამოყალიბებული მიზნები. გაერთიანებული სწავლება, რომელიც ეფუძნება სასწავლო აქტივობებს, სხვა დადებით შედეგებს გვაძლევს, კერძოდ, უკეთესია ინტერაქცია, აქტიურია კითხვა-პასუხის რეჟიმი, შეფასება და საერთო კონტროლი, მთლიანად შემსწავლელთა ერთიანობაში. ენის შესწავლის დროს ზრდასრული მართავს სწავლის პროცესს და ცდილობს, კარგად

დახელოვნდეს მოცემული მოდულის ფარგლებში, ასევე გამოიმუშაოს კომუნიკაციური უნარები, რომლებიც ესაჭიროება მოცემულ კონტექსტში. მათ შორის, მოდულზე დაფუძნებული სწავლის დროს ინსტრუქტორმა და მასალების შემქმნელმა უნდა გამოკვეთოს ძირითადი ფორმულები და საკითხები, რომელთა განზოგადებაც შესაძლებელი იქნება მოდულის ფარგლებს გარეთაც, ანუ ზოგადი საკითხები. ზრდასრულთა განათლებისთვის შესაბამისი სტრატეგიები და მდიდარი მასალები თავმოყრილია „სწავლა მთელი სიცოცხლის განმავლობაში პროგრამის ფარგლებში. მასში გაერთიანებულია თვით-შესწავლა და ჯგუფზე დაფუძნებული სწავლება. მსგავსი სწავლების სტილის შესახებ ექსპერიმენტი აღწერილია კონვეისთან, ჯონსონთან და რიპლისთან. (იხილეთ: Integration of Team-Based Learning Strategies Into a Cardiovascular Module, 2010-American Association of Colleges of Pharmacy: In: Am J Pharm Educ. 2010 March 10; 74(2): 35). აღსანიშნავია, რომ მოცემული სტრატეგიის შეფასება მოიცავს შემდეგ დებულებას: „სტუდენტებისა და პროფესორების კმაყოფილების დონე ამჟღავნებს SDL განაწილებისა და TBL ქეისების (მაგალითების) დამატების შემდეგ, ისე, რომ ნიშანზე უარყოფითი გავლენა არ მოუხდენია და სადექტო დროის 14 % შემცირება წინმსწრები პროცესი აღმოჩნდა; სრული საფაკულტეტო დრო მეტია საჭირო პირველი წლის საწყის ეტაპზე, კურსის მასალების დამუშავების აუცილებლობის გამო.

სწავლების აქტიური სტრატეგიების ათვისება და გაძლიერება მიმართულია სოციალური და პროფესიული აქტიურობის გაზრდისკენ, რაც შემდეგ იწვევს თვითდაჯერებულობისა და საკუთარი თავის უკეთ შეცნობას. ღარი მიხელსენმა შეიმუშავა ჯგუფზე დაფუძნებულ სწავლების კონცეფცია. სხვადასხვა უპირატესობებთან ერთად ის აცხადებს: „როგორც კი სტუ-

დენტები ერთმანეთის ნდობას მოიპოვებენ და შეიმუშავენ ერთობლივ გეგმას, რომელიც მათ ჯგუფს წაადგება, ისინი იქცევიან ერთ გუნდად. როდესაც ისინი გადაიქცევიან შერწყმულ გუნდად, ასეთ გუნდს შეუძლია გააკეთოს უფრო მეტი, ვიდრე ცალკეულ ინდივიდს ან ახლად შექმნილ ჯგუფს. (იხილეთ: in Professional Development Module on Active Learning by Diane Starke, El Paso Community College, website Texas Collaborative for Teaching Excellence, May14, 2011, <http://www.texascollaborative.org/activelearning.htm>);

თანმიმდევრულობა და დროითი ფაქტორი წარმოადგენს მოდულზე დაფუძნებული სწავლების კიდევ ერთ უპირატესობას, რადგან იგი იძლევა ფუნქციების დროითი და სიჩქარის თვალსაზრისით ინდივიდუალიზაციის საშუალებას. შესაძლებელია მისი მარტივად ადაპტირება და მორგება კონკრეტულ სიტუაციებზე.

მოცემული უპირატესობების ჩამოთვლა შორს წაგვიყვანს, რადგან ისინი მრავალმხრივად არის წარმოდგენილი. მიუხედავად ამისა, მნიშვნელოვანია, რომ სრულად გავაცნობიეროთ და არ უგუდებელვყოთ ის ფაქტორები, რომლებსაც შეუძლია საერთოდ ნულის დონეზე დაიყვანოს და წარუმატებელი გახადოს სასწავლო პროცესის შედეგები.

ბილინგვურ განათლებაში ივარაუდება ორმიმართულებიანი სასწავლო აქტიულობა - შინაარსობრივი კურსის წარმოება და ენობრივი კურსის წარმოება. საუკეთესო შედეგების მისაღწევად მნიშვნელოვანია, რომ ეს ორი კურსი/მიმართულება სიფრთხილით იყოს კოორდინირებული და სტრუქტურულად დამუშავებული. კურსის შემქმნელებს და მასწავლებლებს მოეთხოვებათ ორივე მიმართულების თანაბრად განვითარება. იდეალურ შემთხვევაში, სასწავლო პროცესის და ასევე მასალების შექმნის დროს სასურველია ჩართული იყოს მასწავლებელთა გუნდი - მინიმუმ ორი წევრით

მაინც. მათ შორის საგნის მასწავლებელი, რომელიც პასუხისმგებელია შინაარსობრივ ასპექტზე და მეთოდისტი-ექსპერტი ბილინგვური განათლების მიმართულებით.

მასწავლებლებისათვის არსებით ამოცანას წარმოადგენს მასალების შემუშავება, მოდულის შექმნა, აქტივობებისა და კურსის შექმნა. ამ პროცესებში მნიშვნელოვანია შინაარსობრივი და ენობრივი ასპექტების გათვალისწინება, რადგან თითოეულ ასპექტს დიდი მნიშვნელობა ენიჭება. დამატებით მნიშვნელოვანია სასწავლო პროცესის მეთოდოლოგიურად და ენობრივი ინსტრუმენტებით უზრუნველყოფა.

საგნის მასწავლებლები ზოგჯერ მიიჩნევენ, რომ ლექსიკონები და სიტყვების ჩამონათვალი არის ყველაზე მნიშვნელოვანი დასაყრდენი ბილინგვურ განათლებაში. თავისთავად ცხადია, რომ მოცემული მასალების გამოყენება მნიშვნელოვანია, თუმცა მათ არ შეუძლიათ ბილინგვური განათლების ამომწურავი მატერიალური და მეთოდოლოგიური უზრუნველყოფა. დამხმარე საშუალებებად შეგვიძლია გამოვიყენოთ გზამკვლევები, რუკები, სქემები, დოკუმენტები, გამოკითხვები, ინტერვიუები, ცხრილები, კითხვარები, სურათები, ვიდეოები, მონაცემთა ბაზები და ა.შ. ჩამონათვალი, ფაქტობრივად, უსასრულოა რადგან იგი მოიცავს რეალური ცხოვრების ასპექტებს, როგორც რესურსს ლინგვისტური თვალსაზრისით.

ამასთან, მასალების შემქმნელები და სასწავლო პროცესის ხელმძღვანელები ბილინგვურ განათლებაში ცდილობენ, რომ აამაღლონ და განამტკიცონ ენის შემსწავლელის ფართო შესაძლებლობები, რაც მათ დაეხმარებათ რეალურ ცხოვრებაში.

მოდულების შემქმნელებისთვის სიძნელეებს ქმნის კავშირის დაკარგვა სხვადასხვა მოდულს შორის. მოდული, თავისთავად, წარმოადგენს დიდი ერთო-

ბის მცირე ნაწილს. არსებობს გარკვეული გზები მოცემული რისკების თავიდან ასაცილებლად. შესაძლო გზებს შორის მეტად მნიშვნელოვანია უწყვეტი კავშირი ენის შემსწავლელსა და ინსტრუქტორს შორის, რომელიც შესაძლოა იყოს კითხვა-პასუხის ფორმატში და მაქსიმალურად ბუნებრივ და ცხოვრებისეულ გარემოში. ეს კარგი რესურსია შემსწავლელისთვის.

ზოგადად, ენის შესწავლის დროს და, ასევე, ბილინგვური განათლების ორგანიზებისას, სხვადასხვა ფაქტორთან ერთად, გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს იმ ფაქტის გააზრებას, რომ ენის ცოდნა თეორიულ დონეზე (იგულისხმება გრამატიკული გამართულობა) განსხვავდება ენის რეალურ ცხოვრებაში, კონკრეტულ სიტუაციაში გამოყენების შესაძლებლობიდან. უფრო მეტიც, ფუნქციონალური ენობრივი საჭიროებები ყოველთვის არ საჭიროებს ლინგვისტური კომპეტენციის ძალიან მაღალ დონეს. ასეთი შემთხვევა ხშირია ბავშვებში, რომლებსაც გარკვეული გრამატიკული ფორმების გარეშე შეუძლიათ მულტილინგვურ გარემოში მარტივი კომუნიკაცია. ასეთ სიტუაციაში გრამატიკულ ფორმებზე უფრო მნიშვნელოვანია მოტივაცია, კომუნიკაციური მოქნილობა, და, რაც მთავარია, დიდი სურვილი. ერთი სიტყვით, ბილინგვიზმი ხასიათდება კონტრასტულობით.

ბილინგვიზმისთვის არ კმარა გარკვეული ენობრივი უნარების შემოწმება ტესტის საშუალებით და ოფიციალურად შეფასება. ბილინგვიზმი გამოიხატება უსასრულო აქტუალიზაციაში და ბილინგვური კომპეტენციის დახვეწასა და გაძლიერებაში. რადგან თუ გარკვეული ენობრივი უნარები არ ვარჯიშდება და აქტუალიზდება, მაშინ შესაძლოა იგი დაიკარგოს. ასევე, მნიშვნელოვანია, რომ ბილინგვური კომპეტენცია და უნარები ცვლადი იყოს შესაბამისი გარემოს მიხედვით.

შესაბამისად, აქსიომატური სიმართლეა, რომ ბილინგვიზმი არასოდეს არის სტატიკური. ის მუდმივად იცვლება, დინამიურია. ისევე, როგორც ინდივიდუალური ბილინგვიზმის, გარკვეული ჯგუფის ან საზოგადოების ბილინგვიზმის დონე მერყეობს. ნებისმიერ შემთხვევაში, ეს მერყეობა შეიძლება იყოს შედარებითი.

ბილინგვური კომპეტენციის მერყეობა დამოკიდებულია მრავალფეროვან კონტექსტურ ფაქტორებზე, რომლებიც განსაზღვრავენ ბილინგვიზმის საჭიროებას, მოტივაციის გაზრდას, ასევე ენობრივი უნარების რეალიზაციის საშუალებას. მოტივაციის შემთხვევაში, საჭიროება და შესაძლებლობა ერთმანეთს ავსებს და ამ შემთხვევაში არ იგრძნობა ბილინგვიზმის

დონის დაწევა. აქ იგრძნობა არა მარტო ინდივიდუალური, არამედ მთლიანად ერის და საზოგადოების განვითარება.

ბილინგვიზმი გრძელდება სიცოცხლის ბოლომდე. ბოლოსთვის მსურს მოვიშველიო უცნობი განათლების სპეციალისტის აზრი: რადგან განათლება ხდება უფრო და უფრო ბილინგვური და მულტილინგვური, ჩვენ უნდა ვიცქირებოდეთ ენობრივი სისტემის ინდივიდუალური სწავლების მიღმა და ენა გავიაზროთ როგორც სწავლების შუამავალი, ენობრივი სოციალიზაცია წარმოვიდგინოთ როგორც ენისა და კულტურის შესწავლა და დისკურსი ავაფუძნოთ სოციალურ კონტექსტზე.

Brigita Šilina,

Dr. philol., Riga, Latvia

THE IMPORTANCE OF BEING MULTILINGUAL

ABSTRACT

Globalization has impacts on the language policies throughout the world. Awareness of the multilingual diversity of mankind inaugurates a world-wide recognition of multilingual education as a necessity. Bilingual education, in many respects, is the first stage in multilingual education.

Bilingualism has many facets pertinent to a great variety of potential application of language(s) in a person's everyday private life, interpersonal relations, and social activities, working life, political affiliations, civic performances and international networks.

Due to the multifaceted essence of bilingualism its most typical forms are asymmetrical instead of earlier presumption that bilingualism per se is a symmetrical or nearly symmetrical command of two languages: L1 and L2. Nowadays when bilingualism is a widely spread phenomenon in human intercourse ample evidence testifies to the fact that the scale of variations in the degrees and levels of L2 competences is immense. Therefore it is more precise to say that in the majority of cases bilingualism is asymmetrical.

Recognition of asymmetry in the bilingual practice has important connotations in bilingual education in particular. A logical impact of asymmetrical bilingualism in methodology and curriculum planning has led to the implementation of the so-called modular teaching and learning styles which allow responding to the individual needs and adapting to the requirements of the given learning situation.

Bilingual education is a highly potential kind of education that according to the assessment of many researchers is the most fruitful approach to education in the 21st century.

Methodological, pedagogical and psychological aspects of bilingual education offer wide vistas for research, discoveries and innovations. Content and language integrated learning (CLIL), knowledge and language integrated learning (KLIL), leading to interactivity and creativity in the learning process are but a few of them.

კატრი რაიკი

ფილოსოფიის დოქტორი

ტარტუს უნივერსიტეტის ნარვის კოლეჯის დირექტორი

**ბილინგვური განათლების როლი ზოგად განათლებაში
ისტორიის მახასიათებელი****აბსტრაქტი**

ესტონეთის საჯარო სკოლებში ძირითადი სწავლების ენა არის სახელმწიფო ენა - ესტონური, თუმცა, საჯარო სკოლების დაახლოებით ერთი მეხუთედი არის რუსულენოვანი. სახელმწიფო ენასთან ერთად, ესტონეთის ზოგიერთ საჯარო სკოლაში რუსული, ინგლისური, ფრანგული, გერმანული და ფინური ენები გამოიყენება, როგორც სწავლების ენა.

დღეისათვის განათლებისა და კვლევის სამინისტროს მიხედვით საშუალო საფეხურზე სკოლების 90%-ში 4 ან მეტი საგანს ისწავლება ესტონურად, ამასთანავე, თითოეული სკოლა საშუალო საფეხურზე ცდილობს საგნების 60% ასწავლოს ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების მეთოდით.

მიმდინარე დიდი ცვლილებების პროცესში მნიშვნელოვანია როგორც სახელმწიფოს, ისე სკოლების მხრიდან დიდი ყურადღება დაეთმოს მშობლიური ენის შენარჩუნებასა და განვითარებას.

დღემდე ბილინგვური განათლება ძირითადად იყო მხოლოდ რუსული სკოლებში, ახლა სიტუაცია იცვლება. 2010 წლის ეროვნული სასწავლო გეგმა ყველას ერთნაირად ავალდებულებს სკოლაში შექმნას მულტიკულტურული სასწავლო პროცესი და გამოიყენოს ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება. საერთაშორისო კვლევებმა აჩვენეს რომ ყველა სკოლისთვის ერთნაირად წარმატების მომტანია მულტიკულტურული გარემოს შექმნა საგაკვეთილო პროცესში და ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება.

განათლების მიღება იმ ენაზე, რომელიც მოსწავლეებისთვის არ არის მშობლიური, ესტონეთში 1960-იანი წლების დასაწყისიდან დაიწყო. თავდაპირველად სწავლების ენა, მშობლიურის გარდა, იყო ინგლისური. სკოლები, სადაც ნახევრად

ინგლისური სწავლება იყო, მაშინაც და დღესაც ითვლებიან ელიტურ სკოლებად ესტონეთში. დღეს ესტონეთის საჯარო სკოლებში სწავლების ძირითადი ენა არის სახელმწიფო ენა, ესტონური, ამავედროულად, დაახლოებით ერთი მეხუთედი

საჯარო სკოლებისა არის რუსულენოვანი, რადგან რუსულენოვანი ეთნიკური უმცირესობები ესტონეთის საერთო მოსახლეობის 30%-ს შეადგენს. რუსულენოვანი სკოლები ძირითადად მდებარეობენ ტალინში და ქვეყნის ჩრდილოეთ ნაწილში, სადაც მოსახლეობის უმრავლესობა რუსულენოვანია. გარდა ინგლისური და რუსული ენებისა, ფრანგული, გერმანული და ფინური ენები გამოიყენება, როგორც სწავლების ენა, სახელმწიფო ენასთან ერთად ესტონეთის ზოგიერთ საჯარო სკოლაში. ყოველი მეოთხე რუსულენოვანი მოსწავლე - რომელიც წარმოშობით არ არის რუსი ეროვნების, ყოფილი საბჭოთა კავშირის შემადგენლობაში მცხოვრებ ეთნიკურ ჯგუფს განეკუთვნება და დღესდღეობით სწავლება ესტონურ სკოლებში ან ამ ტიპის სკოლებში, სადაც უმეტესად ესტონურ ენაზე მიმდინარეობს სწავლება, მოქმედებს იმერსიული პროგრამები. აქედან გამომდინარე, ყველა მასწავლებელი, მიუხედავად იმისა, რომელი ტიპის სკოლაში ასწავლის, დგას გამოწვევის წინაშე, რომ ფლობდეს სწავლების ენასა და სახელმწიფო ენას და ასევე ადვილად უნდა ახდენდეს ადაპტაციას მულტიკულტურულ გარემოში და იცნობდეს და იყენებდეს ინტეგრირებული სწავლების მეთოდოლოგიას. ზემოთ აღნიშნული გამოწვევები ასახვას პოვნებს ქვეყნის სამართლებრივ აქტებში, ჩარჩო დოკუმენტებსა და განვითარების აქტებშიც. კანონი ენის შესახებ ნებისმიერ პოზიციაზე დასაქმებულ ადამიანს, უმაღლეს განათლებასთან ერთად, ავალდებულებს B2 დონის შესაბამისი ესტონური ენის სერთიფიკატის ქონას, ეს ვრცელდება მასწავლებლებზეც, ხოლო ესტონური ენის ყოველი მასწავლებლისთვის სავალდებულოა ფლობდნენ C1 დონის შესაბამის დამადასტურებელ დოკუმენტს. მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტში ხაზგასმულია მულტიკულტურული სასწავლო გარემოს არსებობის უზრუნველყოფა. მასწავლებელი სწავლების პრო-

ცესში ვალდებულია, მხედველობაში მიიღოს თითოეული მოსწავლის განსხვავებული ენობრივი და კულტურული ბეჭდვა. გარდა ამისა, თითოეულ მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს ვალდებულება, თავისი ხედვა ესტონეთის ისტორიისა და კულტურის შესახებ, ევროპისა და მსოფლიოს მიმართ არ მოახვიოს მოსწავლეებს თავს, რათა არ აღმოცენდეს ერთგვარი ბარიერი ნაციონალურ იდენტობასა და საზოგადოების სულიერ ფასეულობებს შორის (მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი V, 2005). ესტონურ ინტეგრაციის სტრატეგიაში 2013 წლამდე დადგინდება მასწავლებლის როლი, როგორც მისი დამოკიდებულებებისა და ღირებულებების ფორმირება და განსხვავებული კულტურის მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულების ზრდა (სახელმწიფო სტრატეგიის პროგრამა 2008-2013 წლებისათვის). მასწავლებელთა განათლების სტრატეგიაში, 2013 წლამდე სავალდებულო გახდება კურსი უცხო ენის სწავლების მეთოდოლოგიაში ყველა სტუდენტისთვის, მომავალი მასწავლებლებისთვის. მნიშვნელოვანია სახელმწიფო დონეზე, რომ მომავალი საგნის მასწავლებელმა გაიაროს პედაგოგიური პრაქტიკა სხვადასხვა ტიპის საგანმანათლებლო დაწესებულებებში, სადაც სწავლების ენა არ არის სტუდენტებისთვის მშობლიური ენა, (ესტონეთის მასწავლებლის განათლების სტრატეგია 2009-2013 წლებისთვის). ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმა მიღებულ იქნა 2010 წელს, რომელშიც მნიშვნელოვანია ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების მეთოდები (ეროვნული სასწავლო გეგმები საბაზო და საშუალო სკოლებისთვის, 2010).

თანამედროვე ესტონეთში „ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების“ (content and language integrated learning) ცნების ქვეშ ხალხი მოიაზრებს მეთოდოლოგიას, რომელიც უზრუნველყოფს ერთდროულად შინაარსისა და ენის ინტეგრირებული

სწავლების შედეგად სწავლების გარკვეული უნარების განვითარებას (mehisto, marSi, 2008). ესტონეთის რუსული სკოლები (Russian-medium) არიან მოწინავენი ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების დანერგვაში. დაახლოებით 10 წლის წინ, კანადის მაგალითის გათვალისწინებით, დაიწყო „ენის იმერსიის“ პროგრამის განხორციელება, რომელიც ნებაყოფლობითი იყო რუსულენოვანი სკოლებისთვის და რომელიც ითვალისწინებდა ენისა და საგნის ინტეგრირებულ სწავლებას. იმერსიის მიზანი შემდეგში მდგომარეობს: მოსწავლეები შეიძენენ თანაბარ უნარებს როგორც მშობლიურ, ისე ესტონურ (სახელმწიფო) ენაში. სულ მცირე საგნების 50% იმერსიული პროგრამების მიხედვით ისწავლება ესტონურ ენაზე. იმერსია მიეკუთვნება ინტეგრირებულ სწავლებას და ეფუძნება პრინციპს: ერთი მასწავლებელი ერთი ენისთვის (Keelekkümbleskus: kümne aasta jagu kogemusi. Language Immersion Centre: Ten Years of Accomplishment, 2010). იმერსიული პროგრამები ვრცელდება, როგორც სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებებზე, ისე საჯარო სკოლებზე. ამგვარად, ესტონეთში გამოიყენება ადრეული და გვიანდელი იმერსიის სრული და ნაწილობრივი ფორმები. უკვე სახეზეა სწავლების ამ მეთოდოლოგიის დადებითი შედეგები (იხილეთ იმედრიის მეცნიერული კვლევები და შედეგები: 2001-2009: http://www.kke.ee/index.php?lang=est&pages_ID=46&menus_ID=1&active_link_ID=55&mark=0).

იმერსიული პროგრამების დადებით შედეგებზე მეტყველებს ის, რომ ესტონეთში რუსულენოვანი სკოლებისა და ბაღების ნახევარი ნებაყოფლობით შეუერთდა განათლების აღნიშნულ პროგრამას.

1997 წელს არსებულ „კანონს საბავზო და საშუალო სკოლები ესტონეთში“ დაემატა ახალი პუნქტი, რომლის მიხედვითაც რუსულმა სკოლებმა ეტაპობრივად დაიწყეს გადასვლა ესტონურ ენის სწავ-

ლების ენად გამოყენებაზე საშუალო სკოლის საფეხურზე, რომელიც უნდა დასრულებულიყო 2007 წლის 1 სექტემბრამდე.

მოსწავლეები, რომელთაც დაიწეს სწავლა საშუალო სკოლაში 2011 წელს, სწავლობენ გარკვეულ საგნებს ესტონურ ენაზე. ეროვნული სასწავლო გეგმების მიხედვით, სავალდებულო საგნების 60% ისწავლება ესტონურად. მსგავსი „ტრანზიციის“ მიზანია, რომ ყოველმა რუსულენოვანმა მოსწავლემ, სკოლის დამთავრების შემდეგ, შეძლოს სწავლის გაგრძელება და შრომით ბაზარზე იყოს კონკურენტუნარიანი მისი მაღალი ენობრივი კომპეტენციის გამო სახელმწიფო ენაში. მსგავსი მიდგომა რუსულენოვანი მოსწავლეების მიმართ მიზნად ისახავს ესტონელი და რუსულენოვანი მოსწავლეებისთვის თანაბარი ენობრივი შესაძლებლობების განვითარებას. რაც დაეხმარება მათ, იყვნენ კონკურენტუნარიანნი და ინტეგრირებულნი ნებისმიერ სფეროში, იქნება ეს მუშაობა, სწავლა თუ სხვა საზოგადოებრივი საქმიანობა. სწავლების ამგვარ მოდელზე გადასვლა სკოლების საშუალო საფეხურზე მოხდა ეტაპობრივად, ყოველ სასწავლო წელს ხდება ეტაპობრივად ახალი საგნის დამატება ესტონურ ენაზე. მიმდინარე 2010/2011 სასწავლო წელს საშუალო საფეხურის პირველ წელს მინიმუმ 4 საგანი იყო სავალდებულო ესტონურ ენაზე. ესტონური ლიტერატურა, ესტონეთის ისტორია, სოციალური მეცნიერებები და მუსიკა სავალდებულოა ისწავლებოდეს ესტონურ ენაზე (2007 წლის 23 ნოემბერს იქნა ამგვარი რეგულაცია მიღებული მთავრობის მიერ).

თუმცა, დღეისათვის განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიხედვით, საშუალო საფეხურზე სკოლების 90%-ში 4 ან მეტი საგანს ისწავლება ესტონურად, ამასთანავე, თითოეული სკოლა საშუალო საფეხურზე ცდილობს საგნების 60% ასწავლოს ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების მეთოდით.

დღემდე განხილვის საგანს წარმოადგენს, რა იგულისხმება „ენისა და საგნის ინტეგრირებულ სწავლებაში“. კამათია, უნდა მივიღოთ თუ არა მხედველობაში მოსწავლეების ენის ფლობის დონე მშობლიურ ენაში და მათი ასაკი.

უკანასკნელი წლების კვლევის მთავარ საგანს წარმოადგენს რუსულენოვანი მოსწავლეებისა და მასწავლებლების დამოკიდებულება განათლების სფეროში მიმდინარე ცვლილებებთან დაკავშირებით. კვლევის პირველადმა შედეგებმა აჩვენა, რომ ჩვენ ვდგავართ გზაჯვარედინზე: მოსწავლეების და მასწავლებლების დიდი რაოდენობა გამოხატავს უკმაყოფილებას ცვლილებების მიმართ, მიუხედავად იმისა, რომ ჯერ პროცესები დასრულებული არ არის და საბოლოო შედეგი არ არსებობს. განსხვავება ძალიან დიდია ჩრდილოეთ ესტონეთს (რომელსაც ესაზღვრება რუსულენოვანი ქვეყნები და ტალინი) და ესტონეთის სხვა რეგიონებს შორის. როგორც კვლევებმა აჩვენა, მოსწავლეების დიდი უმრავლესობა ინგლისური ენის სწავლის სურვილს გამოთქვამს, მაგრამ პოზიტიურ შედეგად შეიძლება ჩაითვალოს მოსწავლეების მხრიდან გაზრდილი ინტერესი ესტონეთში საშუალო პროფესიული ინსტიტუტებისა და უნივერსიტეტებში სწავლის მიმართ, რაც აუცილებლად მოითხოვს სახელმწიფო ენის ფლობას. სწავლების მეთოდოლოგია და მოსწავლეების მოტივაცია კვლავ რჩება პრობლემატურ საკითხად. მასწავლებლები არ არიან ბოლომდე კომპეტენტური მეორე ენაზე სწავლების მეთოდოლოგიის საკითხებში. მასწავლებლების მხოლოდ ერთი მესამედი მიიჩნევა ესტონურად სხვადასხვა საგნის სწავლებაში კვალიფიციურად. მიუხედავად ამისა, მათი უმრავლესობა თავად გამოთქვამს უკმაყოფილებას მოსწავლეების მხრიდან დაბალი მოტივაციის არსებობის გამო. თავის მხრივ, მოსწავლეები გამოთქვამენ უკმაყოფილებას რომ გაკვეთილები არის დამძლევი და უინტერესო (Masso, I.

& Kello, K., 2010). ეს ფაქტი დაადასტურა OECD-ის ფარგლებში ჩატარებულმა TALIS (2007/2008) კვლევებმა, რომელიც მიუთითებს, რომ მიუხედავად იმისა, მასწავლებლები ესტონეთში არიან უფრო თანამედროვე და ლიბერალური, სხვა ქვეყნებთან შედარებით, სასწავლო პრაქტიკა შენარჩუნებულია ტრადიციული ფორმით (Loogma, K., Ruus, V-R., Talts, L & Poom-Valickis, K., 2009). უშუალოდ საგაკვეთილო პროცესზე დაკვირვებისა და მის შედეგების ამსახველი კვლევები, სამწუხაროდ, არ არსებობს.

იმერსიული პროგრამით ესტონური ენის სწავლა საბავშვო ბაღებში თანდათანობით პოზიტიურ სახეს ღებულობს და მისაღები ხდება ხალხის დიდი ნაწილისთვის. ყველაზე მეტი საჭიროება კი სახელმწიფო ენის სწავლისა ესტონურ სკოლებში არის მესამე საფეხურზე 13-15 წლის მოზარდებში. ესტონური ენის გაგება და გამოყენება სწავლების პროცესში უფრო დაბალია სკოლის დაწყებით საფეხურზე, თუმცა, ამ პერიოდში ხდება სწორედ შეჩვევა და მომზადება საბავშვო საფეხურის მოსწავლეებთან არამშობლიური ენის უფრო ინტენსიურად გამოყენებისათვის. სახელმწიფო ენის სწავლა ესტონეთში 2009 წლიდან გახდა სავალდებულო როგორც სახელმწიფო სკოლებში, ასევე რუსულენოვან საბავშვო ბაღებში, სამი წლის ასაკიდან (ეროვნული სასწავლო გეგმები სკოლამდელი სასწავლო დაწესებულებებისთვის, 2008). შედეგები, რომლებიც უკვე არის მიღწეული, ნათლად მეტყველებს, რომ პროცესები დაწყებულია, საბავშვო ბაღები ფლობენ სწავლისთვის აუცილებელ სასწავლო მასალებს. არაესტონურენოვანი სკოლების უმრავლესობაში სხვადასხვა საგნის სწავლას ესტონურად უკვე მასობრივი სახე აქვს.

განათლებისა და კვლევის სამინისტროს მონაცემებით, დღესდღეობით ქვეყნის მასშტაბით არსებული უმცირესობების სკოლების სამი მეოთხედი

ჩართულია აღნიშნულ პროცესებში. უმეტეს სკოლაში ესტონურად სასწავლ საგნებს განეკუთვნება: ფიზიკური აღზრდა, ხელოვნება და მუსიკა. ქ. ტალინმა, სადაც რუსულენოვანი სკოლების 40% მდებარეობს, განავითარა მისი საკუთარი სწავლების მოდელი, რომლის მიხედვით, სწავლების საწყის საფეხურზე საგნების 22% ისწავლება ესტონურად და მომდევნო საფეხურებზე ეს რაოდენობა სასწავლო საგნებისა თანდათანობით იზრდება 34%-მდე. სკოლის დაწყებით საფეხურზე 7-8 წლის ბავშვები ესტონურს, როგორც მეორე ენას სწავლობენ, პარალელურად გარკვეული საგნები, როგორიცაა ჰუმანიტარული მეცნიერებები, მუსიკა და ფიზიკური აღზრდა მიმდინარეობს ესტონურ ენაზე. საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები და სამოქალაქო განათლება ემატება ესტონურად სასწავლო საგანთა ჩამონათვალს მომდევნო საფეხურზე 10-12 წლის მოსწავლეებთან. ხელგარჯილობა და ერთ-ერთი არჩევითი საგანი ემატება უკვე უკვე 15 წლის მოსწავლეებისათვის. (რეკომენდებული გაკვეთილები, გეგმის ნაწილი ტალინის მოდელისათვის, 2011).

უნდა აღინიშნოს, რომ საბაზო და საშუალო საფეხურზე სახელმწიფო ენის სწავლება განისაზღვრება მინიმუმ 6-დან 12 საათამდე კვირაში, სადაც ესტონური ენის სწავლება იწყება სკოლის დაწყებითი საფეხურიდან და თანდათანობით ძლიერდება ყოველ მომდევნო საფეხურზე და განსაკუთრებით სავალდებულო სახეს იღებს საბაზო და საშუალო საფეხურზე 10-იდან 15 წლის ასაკის მოსწავლეებში (ეროვნული სასწავლო გეგმები სკოლის საბაზო და საშუალო საფეხურისთვის 2010). საბაზო საფეხურის დამამთავრებელი გამოცდები მოითხოვს სახელმწიფო ენის ცოდნას B1 დონეზე, რაც შეესაბამება ევროპული ენის ცოდნის დონის სტანდარტს, იმავე სახის გამოცდები სკოლის დამამთავრებელ საფეხურზე მოსწავლეს ავალდებულებს სახელმწიფო ენის ფლობას B2 დონეზე. მიუხე-

დავად იმისა, რომ სახელმწიფო ენის სწავლების მცდელობა ძალიან მაღალი ხარისხისაა ნებისმიერ საფეხურზე, უნდა აღინიშნოს რომ მოლოდინები და მოთხოვნები გაცილებით მაღალია, ვიდრე კვლევების შედეგად მიღებული პრაქტიკული შედეგი (ვარე, 2006).

სამწუხაროდ, რუსულენოვანი მოსწავლეების აკადემიური მოსწრების დონე ჯერ ისევ არ არის სათანადო დონეზე ესტონურენოვან მოსწავლეებთან შედარებით. ეს შედეგები, რომლებზე დაყრდნობითაც აღნიშნული დასკვნა გაკეთდა, ეფუძნება 2006, 2009 წლებში OECD PISA ჩატარებული კვლევის მოხსენებას, რომლის მიხედვითაც, რუსულენოვანი სკოლების მოსწავლეებმა დაბალი დონე აჩვენეს ესტონელ მოსწავლეებთან შედარებით, მიუხედავად იმისა რომ ბოლო წლების აქტიური რეფორმების შედეგად მათ მიერ სახელმწიფო ენის ცოდნის დონე საგრძნობლად გაუმჯობესდა განსაკუთრებით ფუნქციურ კითხვაში. რუსულენოვანი მოსწავლეების შედეგები დაახლოებით 40-ჯერ დაბალია ესტონელი მოსწავლეების შედეგებთან შედარებით კითხვის უნარების მხრივ, თუმცა ეს არც არის გასაკვირი, რადგან 15 წლის მოსწავლეები ჯერ კიდევ არ სწავლობენ ყველა საგანს ესტონურად, მათი ესტონურენოვანი თანატოლებისგან განსხვავებით, რაც პირდაპირ აისახება მათ ნაკლებად განვითარებულ უნარებზე სახელმწიფო ენის ცოდნის მხრივ.

დღევანდელი სახელმწიფო გამოცდების მიხედვით (2002 წლიდან), რუსულენოვანი მოსწავლეების აკადემიური შედეგები არის ასევე დაბალი, მათი ესტონელი თანატოლების შედეგებთან შედარებით, უმთავრესად ისტორიაში, სამოქალაქო განათლებაში, გეოგრაფიასა და უცხო ენებში. თუმცა თითქმის თანაბარია შედეგები იმ სკოლის მოსწავლეებისა, რომელიც სკოლებიც თავიდანვე შეუერთდა მიმდინარე რეფორმებს და შედარებით დიდი ხანია საგანთა გარკვეული ჯგუფისა ესტო-

ნურენოვანი სწავლება მიმდინარეობს. (კაოსარი, 2010). რუსული სკოლის დირექტორები მასმედიის საშუალებით ცდილობენ ხალხის ყურადღება მიაპყრონ ერთ მეტად მნიშვნელოვან ფაქტს, რომ პერსპექტიული და ნიჭიერი არაესტონურენოვანი მოსწავლეების უდიდესი ნაწილი მიდის ესტონურ სკოლებში, აღნიშნული დაბალი შედეგების ერთ-ერთ მიზეზად რუსულენოვანი სკოლებში ესეც შეიძლება ჩაითვალოს (ოპეტაუტე, 2011).

მიმდინარე პროცესები დასტურია, რომ რუსულენოვან სკოლებს დიდი ყურადღება ექცევა თანამედროვე ესტონეთში, მიუხედავად იმისა, რომ ჯერ კიდევ ადრეა შედეგებზე საუბარი. ესტონეთის მეზობლად მდებარე ქვეყანა ლატვიაში 2004 წელს მოახდინა სკოლების გადაყვანა ლატვიურ ენაზე სასწავლო პროცესის წარმართვაზე. თუმცა ეს პროცესი არ მომხდარა ისე ნაბიჯ-ნაბიჯ როგორც ესტონეთში (პაპულე, 2010). აღსანიშნავია ის დიდი მოტივაცია, რომელიც ლატვიაში არსებობს ეთნიკური უმცირესობების განათლების მიმართულებით.

სწავლების მაღალი ხარისხი, რომელიც დღეს არის სკოლებში, გაელენას იქონიებს მოსწავლეების რაოდენობაზე. დღევანდელი მონაცემებით, 1500-მა მოსწავლემ დაამთავრა რუსულენოვანი სკოლის 10 კლასი. განათლებისა და კვლევის სამინისტროს მონაცემებით, რაოდენობა შემცირებულია თითქმის 50%-ით 2005 წელთან შედარებით. მაშინ, როცა იგივე მონაცემები ესტონურ სკოლებში არის 20%-ზე ოდნავ მეტი. ეს მონაცემები შეიძლება გამოწვეული იყოს გეოგრაფიული მიზეზითაც, ისევე, როგორც მათი მომავალი არჩევანითაც, რაც მდგომარეობს შემდეგში: უკანასკნელ წლებში მოსწავლეების საკმაოდ დიდი რაოდენობა სწავლის გაგრძელებას ამჯობინებს პროფესიულ სასწავლებლებში. ეს მონაცემები რუსულენოვანი სკოლებისთვის შეადგენს 39%-ს, ხოლო ესტონურენოვანი სკოლებისთვის

28%-ს. მოსწავლეების გარკვეული რაოდენობა თავს არიდებს რეფორმების შედეგად შექმნილ ცვლილებებსა და სტრესს, რომელიც გაგრძელდება მომდევნო რამდენიმე წელსაც და რომელიც მიზნად ისახავს ინტერდისციპლინარულ ინტეგრაციასა და ზოგადი უნარების საერთაშორისო სტანდარტების შესაბამისად განვითარებას.

მიმდინარე დიდი ცვლილებების პროცესში მნიშვნელოვანია, როგორც სახელმწიფოს, ისე სკოლების მხრიდან, დიდი ყურადღება დაეთმოს მშობლიური ენის შენარჩუნებასა და განვითარებას. მნიშვნელოვანია რუსულენოვანი მასწავლებლების როლი მათი ენისა და კულტურის შენარჩუნების პროცესში, ისევე, როგორც იმ მასწავლებელთა როლი, რომელთათვისაც რუსული მშობლიური არ არის, თუმცა ასწავლიან რუსულად სხვადასხვა საგანს.

ამავდროულად, ესტონეთი დგას კიდევ ერთი გამოწვევის წინაშე: მასწავლებელთა უნარები ესტონურ ენაში. ერთი მეთავედი მასწავლებლებისა რუსულენოვან სკოლებში ესტონელია და მათგან ერთი მესამედის უნარები ესტონურ ენაში არ შეესაბამება B2 დონეს, რომელიც სავალდებულოა ყველა არაესტონელი მასწავლებლისთვის, იმისათვის რომ იმუშაოს სკოლაში (განათლებისა და მეცნიერების კვლევის სტატისტიკა 2011, იხილეთ ასევე მასო, კელო, 2010). ეს კი პრობლემას უქმნის ორენოვანი სწავლების განხორციელებას სკოლებში. აუცილებელია მასწავლებელთა ტრენინგები და თანამედროვე სასწავლო მასალებზე ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა მათთვის შესაბამისი უნარების განვითარების შედეგად. რუსულენოვანი მასწავლებლებისთვის ტრენინგები საგნის სწავლების მიმართულებით - ეს ის საკითხია, რომელზე მსჯელობაც ჯერ კიდევ ათწლეულის წინ დაიწყო. (ვასილიჩენკო, ასერი, ტრასბერგი, 1998). განხილვის მონაწილენი აქცენტს აკეთებდნენ მასწავლებლის მხრიდან ენის თავისუფლად

ფლობაზე და სასწავლო მეთოდების საკითხებზე რუსულ ენაში (როგორც მშობლიური ენა), ასევე მასწავლებელთა მხრიდან ესტონურ კულტურასთან დაახლოების უნარის განვითარებაზე.

სამწუხაროდ, არ არის საკმარისი ის ტრენინგები, რაც კეთდება ამ მიმართულებით, საგნებს, რომლებიც მნიშვნელოვანია მულტიკულტურული სწავლებისათვის, არ ეთმობა საკმარისი ყურადღება. ასევე დღეს ესტონეთში თითქმის ყველა მასწავლებელი საჭიროებს ტრენინგს ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების მეთოდის მხრივ. მნიშვნელოვანია განსაკუთრებული ყურადღება დაეთმოს იმ მასწავლებლებს, რომლებიც ასწავლიან როგორც რუსულად, ისე ესტონურად. ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება

მნიშვნელოვანია განსაკუთრებით სკოლის საბაზო საფეხურზე ზუსტ და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში.

დღემდე ბილინგვური განათლება ძირითადად იყო მხოლოდ რუსულ სკოლებში. ახლა სიტუაცია იცვლება. 2010 წლის ეროვნული სასწავლო გეგმა ყველას ერთნაირად ავალდებულებს, სკოლაში შექმნას მულტიკულტურული სასწავლო პროცესი და გამოიყენოს ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება. საერთაშორისო კვლევებმა აჩვენა რომ ყველა სკოლისთვის ერთნაირად წარმატების მომტანია მულტიკულტურული გარემოს შექმნა საგაკვეთილო პროცესში და ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება (ლუგმა, რუუსი, ტალტსი, პუმ-ვალდიკისი, 2009).

ლიტერატურა

- ესტონეთის მასწავლებელთა განათლების სტრატეგია 2009-2013 წლებისთვის
In: <http://www.hm.ee/index.php?0511752>. 20.02.2011.
- კეოსარი, 2010 - Käosaar, I., 2010. Uue õppeaasta eel. Ettekanne Pärnus 15.09.2010. (Before the Beginning of a New Academic Year). Unpublished manuscript in possession of the author
- ლუგმა, რუუსი, ტალტსი, პუმ-ვალდიკისი, 2009 - Loogma, K., Ruus, V-R., Talts, L. & Pool-Valickis, 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 და კელო, 2011 - Masso, I. & Kello, K., 2010. Vene õppekeele 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.
- მეჩისკო, მარში, 2008 - Peeter Mehisto, David Marsh, Maria Jesus Frigols Martin, Kai Völli, Hiie Asser. 2008. Lõimitud aine- ja keeleõpe (Uncovering CLIL). Tallinn: Iduleht,
- პაპულე, 2010 - Papule, E., 2010. Образованиенациональныхменьшинств: опытЛатвии. Education of National Minorities: Latvian Experience. / Presentation at the Estonian Ministry of Education and Research. Unpublished manuscript in possession of the author.
- პიზა, 2009 - PISA 2009 – Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadimised ja oskused funtsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes. Koostanud Tire, G., Puksand, H., Henno, I. & Lepmann, T. (PISA 2009 – Estonia's Results. Estonian 15-year-old Pupils' Knowledge and Skills in Functional

- Reading, Mathematics and Nature Science). Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium. In: - http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/PISA_2009_Eesti.pdf. 20.02.2011.
- სახელმწიფო ინტეგრაციის პროგრამა 2008-2013 წლებისთვის. In: <http://estonia.eu/about-estonia/society/integration-in-estonian-society.html>. 20.02.2011.
- ვარე, 2006 - Vare, S., 2006. Vene koolide valmisolekust üleminekuks eesti õppekeelele gümnaasiumile 2007. aastal. (About Readiness of Russian Schools for Transition to Estonian-medium Secondary School in 2007). Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 2, 303-326.
- ვასილენკო, ჰასერი, ტრასბერგი, 1998 - Vassiltšenko, L., Hasser, H. & Trasberg, K., 1998. Muukeelne haridus ja õpetajakoolitus (Education acquired in a language other than Estonian and teacher training). Haridus 1998, 6, 10-14.
- ოპეტაჟი, 2011 - Õpetaja V kutsestandard, 2005. Koostanud ja kinnitanud hariduse kutsenõukogu (Teacher's Professional Standard V, 2005. Compiled and adopted by Education Professional Council). In: <http://www.hm.ee/index.php?044930>. 18.02.2011.
- ოპეტაჟი, 2011 - Õpetajate Leht. Teachers' Newspaper. 14 January, 2011, 2.
- Tallinna mudeli soovituslik tunnijaotusplaan, 2011 (Recommended Lesson Division Plan of Tallinn Model, 2011). Unpublished manuscript in possession of the author.
- Рѣшкѳоо и гѳмнаасиуми риоликуд ѳppekavad, 2010. See in Russian translation: Государственные программы обучения для основной школы и гимназии, 2010. In: <http://www.hm.ee/index.php?2511432>. 18.02.2011.
- Keelekümbelse teadusuuringud 2001-2009 (Language Immersion Scientific Researches 2001-2009) In: http://www.kke.ee/index.php?lang=est&pages_ID=46&menus_ID=1&active_link_ID=55&mark=0. 18.02.2011.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava 2008 (National Curriculum for Preschool Children's Institution, 2008). In: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772-20.0.2.2011.20.02.2011>.

Raik, Katri

PhD, DoctorPhilosophiae (History)

Director NarvaCollege of the University of Tartu (Narva, Estonia)

BILINGUAL EDUCATION DEVELOPMENTS IN GENERAL EDUCATION: ESTONIA'S EXPERIENCE

ABSTRACT

In today's Estonia the main language of instruction in general education is the state language, Estonian; at the same time around one of fifth of general education is Russian-medium. Besides the Russian language, English, French, German, and Finish are also used as the language of instruction along with the state language in general education of Estonia.

In today's according to data of the Ministry of Education and Research, in 90% of secondary schools more than four subjects are taught in Estonian language. Meanwhile, single secondary schools reach 60% rate of Estonian-medium content/subject instruction.

In the course of big changes it's important for both the state and schools to be able to pay attention to preserving the mother tongue and culture of each nations. Although up to today bilingual education in Estonia has mostly been the territory of the Russian-medium school, the situation is now changing. The new, adopted in 2010, National Curricula value multiculturalism and content and language integrated learning. Results of international researches show that learning in the multicultural environment is significantly underestimated in schools.

რეუვენ ენოხი (რუბენ ენუქაშვილი)

არიელის (ისრაელი) საუნივერსიტეტო ცენტრის პროფესორი

ქართული დიალექტოლოგიის საკითხები – შინაშინები ქართველ ებრაელთა სამეტყველო ინტონაციის შესახებ

აბსტრაქტი

ქართველ ებრაელთა მეტყველების შესწავლას არ ექცეოდა სათანადო ყურადღება: არ არის შესწავლილი ქართველ ებრაელთა მეტყველება მათი განსახლების ადგილების მიხედვით, არ გარკვეულა, რა ზოგადი ნიშნები აქვს ამ მეტყველებას მთელ საქართველოში, არ არის შესწავლილი ქართველ ებრაელთა მიერ შესრულებული წმინდა წიგნების ზეპირი თარგმანების უმეტესი ნაწილი; ჯერ არა გვაქვს პასუხი უმთავრეს შეკითხვაზე, ქართველ ებრაელთა მეტყველება ე. წ. ებრაელების ენათა წყებას მიეკუთვნება (როგორცაა, მაგალითად, იდიში, თუ იგი მხოლოდ და მხოლოდ ქართულის რიგითი დიალექტია)...

წინამდებარე სტატიაში ყურადღება გაამახვილებულია დასავლეთ საქართველოს ებრაელთა მეტყველების ინტონაციურ თავისებურებებზე, რაც არსებითად განსხვავდება ადგილობრივ მცხოვრებთა ინტონაციისაგან.

ქართველ ებრაელთა მეტყველების ინტონაციურ თავისებურებას განაპირობებს მრავალგვარი მოდულაციები, რომლებიც, არსებითად, მხოლოდ მისთვის არის ნიშანდობლივი, დაწყებული მახვილის თავისებური გამოყენებიდან, და აგრეთვე ფონეტიკური მახასიათებლები, განსაკუთრებით ხმოვანთა დაგრძელება. განვიხილავთ იმ ინტონაციურ თავისებურებებს, რომლებიც დაკავშირებულია როგორც ლოგიკურ მახვილთან, ისე წინადადების ტიპებთან შინაარსისა თუ აგებულების მიხედვით.

შესავალი – ქართველ ებრაელთა მეტყველების კვლევის თანამედროვე მდგომარეობა:

ებრაელები საქართველოში ორი ათას წელზე მეტი ხნის განმავლობაში ცხოვრობენ.¹ საუკუნეების განმავლობაში ებრაე-

¹ ამ თარიღის თაობაზე დაწვრილებითი მსჯელობა სცილდება წინამდებარე სტატიის საკვლევ თემას, აღვნიშნავთ მხოლოდ რამდენიმე

ძირითად თვალსაზრისს: ერთი მათგანის მიხედვით, ებრაელები საქართველოში მოვიდნენ დაახლოებით 720 წელს ჩვენს ერამდე (ქართლის ცხოვრება, 4, გვ. 53), სხვა შესვლულებით, 586 წლის შემდეგ ჩვენს წელთაღრიცხვამდე (ქართლის ცხოვრება, 1 და, ბოლოს, ზოგი მკვლევარი ფიქრობს, რომ ეს მოხდა ჩვენს წელთაღრიცხვამდე მეორე საუკუნეში, კერძოდ, 169-166 წლებში (მელიქიშვილი, ისტორია, გვ. 452-453).

ლებმა აქ თანდათანობით დაკარგეს თავიანთი ენა ივრითი [= ებრაული] (თუ არამეული), ნელ-ნელა ქართული გახდა მათი სალაპარაკო ენა, სალოცავად კი, როგორც ყველა ებრაული თემი დიასპორაში, კვლავინდებურად ებრაულს იყენებდნენ. ვ. მოსკოვიჩისა და გ. ბენ-ორენის მართებული შენიშვნით, “ქართველი ებრაელები ქართულს იყენებენ როგორც თავიანთ ძირითად საურთიერთო ენას, მაგრამ მათს სალაპარაკო ენაში შემონახულია სპეციფიკური თავისებურებანი, რომლებიც უმთავრესად ვლინდება ერთმანეთს შორის საუბრის დროს” (ვ. მოსკოვიჩი, გ. ბენ-ორენი, 1987, გვ. 103).

სამწუხაროდ, მისი კვლევის განუზომლად დიდი მნიშვნელობის მიუხედავად, უპირველეს ყოვლისა, თვით ქართული ენის ისტორიისა და დიალექტოლოგიის კარდინალური საკითხების გასარკვევად, ქართველ ებრაელთა მეტყველების შესწავლას არ ექცეოდა სათანადო ყურადღება. რა თქმა უნდა, არ იქნებოდა სწორი თქმა იმისა, რომ ამ მხრივ სულ არაფერი გაკეთებულა – გამოქვეყნებულია რიგი ნაშრომი, რომლებიც ამ მეტყველების სხვადასხვა საკითხებს ეხება, როგორც საქართველოში, ისე ისრაელში², მაგრამ ძალიან ბევრი რამ ისევ საკვლევი და გამოსარკვევი (დღეს რიგი საკითხის შესწავლა პრაქტიკულად შეუძლებელია, რადგანაც

ებრაელთა განსახლების ადგილები საქართველოში დაცლილია, მათი მეტყველება კი თითქმის ნიველირებული): არ არის შესწავლილი ქართველ ებრაელთა მეტყველება მათი განსახლების ადგილების მიხედვით, არ გარკვეულა, რა ზოგადი ნიშნები აქვს ამ მეტყველებას (ან აქვს თუ არა ასეთი ნიშნები) მთელ საქართველოში,³ არ არის შესწავლილი ქართველ ებრაელთა მიერ შესრულებული წმინდა წიგნების ზეპირი თარგმანების უმეტესი ნაწილი; ჯერ არა გვაქვს პასუხი უმთავრეს შეკითხვაზე, ქართველ ებრაელთა მეტყველება ე. წ. ებრაელების ენათა წყებას მიეკუთვნება (როგორიცაა იდიში – ევროპელ ებრაელთა ენა, ლადინო – ესპანეთიდან გამოდევნილ ებრაელთა ენა, არაბული ებრაული და ა. შ.) თუ იგი მხოლოდ და მხოლოდ ქართულის რიგითი დიალექტია ან სულაც ადგილობრივ ქართულ დიალექტთა თქმების წყებაა და ა. შ.

საქართველოში ებრაელები სხვადასხვა ეპოქაში სხვადასხვა რეგიონებში სახლობდნენ (ნებისითი თუ ნაძალადევი მიგრაციებიც საკმაოდ ხშირი იყო) და ბუნებრივია, რომ მათი მეტყველება⁴ ამ დი-

³ როგორც არაერთხელ აღმინიშნავს, ამ ორი პუნქტის შესახებ მომცა მითითებანი ჯერ კიდევ მეორე კურსის სტუდენტს აკად. ვარლამ თოფურიაშვილს, რომელმაც დამავალა ქართველ ებრაელთა მეტყველების შესწავლა და ფართო პროექტი ჰქონდა მზად ამისათვის. მაგრამ, სამწუხაროდ, დიდი მეცნიერი იმ წელსვე გარდაიცვალა და პროექტი განუხორციელებელი დარჩა.

⁴ ქართველ ებრაელთა მეტყველების აღსანიშნავად საქართველოში სპეციალური ტერმინებიც კი იყო შექმნილი: **ყივრული**, ებრაელის აღმნიშვნელი ებრაულივე სიტყვისაგან (თვით ებრაელებს კი “ყივრებს” ეძახდნენ ზოგჯერ), **ურიული** (ური სიტყვისაგან, რომელიც ებრაელის აღმნიშვნელი ტერმინი იყო ძველი ქართულიდან მოყოლებული, მაგრამ ზოგჯერ დამცინავი იერიც დაჰკრავდა); თვით ქართველ ებრაელთა შორის არსებობდა ტერმინი **“ჩვენებურული”**, ხოლო ქუთაისის ქართველ ებრაელებს სპეციალური ტერმინიც ჰქონდათ შემოღებული: **“ზეითქურური”** (“ზეით ქუჩას” ეძახდ-

² ბაბალიკაშვილი, ებრაული; მისივე, წარმოთქმა; ბენ-ორენი და მოსკოვიჩი, ებრაულ-არამეული; მათივე, არგო; მათივე, მახასიათებლები; ბენ-ორენი, თავისებურებანი; გაგულაშვილი, საკუთარი; მ. დანიელაშვილის ბროშურა მ. მამისთვალაშვილზე; დუმბაძე, ლექსიკური; ენუქაშვილი, მახასიათებლები; ენოხი, ტენდენცია; მისივე, ივრითის გავლენა; მისივე, ძველი; მისივე, ქუთაისი; მისივე, მახასიათებლები 2; მისივე, ებრაული სიტყვები; მისივე, საკუთარი; მისივე, თავისილი; მისივე, დაკვირვებანი; კრიხელი, ებრაელები; მისივე, ისტორიული; ლერნერი, ქართლის მოქცევა; ე. მამისთვალაშვილი, ქართველ; გ. წერეთელი, საჩხერე; კ. წერეთელი, ქართულ-ებრაული; მისივე, ტერმინი და სხვა.

ალექტების გავლენას განიცდიდა. მაგრამ, მეორე მხრივ, ქართველ ებრაელთა მეტყველებაში აშკარად იკვეთება ადგილობრივ მცხოვრებთა მეტყველებისაგან განსხვავებულობისაკენ მისწრაფების ტენდენცია⁵.

წინამდებარე სტატიაში ყურადღებას გავამახვილებთ **დასავლეთ საქართველოს ებრაელთა მეტყველების ინტონაციურ თავისებურებებზე**,⁶ რაც ამ მეტყველების ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი “საცნობო” ნიშანია, და იგი რიგ შემთხვევაში არსებითად განსხვავდება ადგილობრივ მცხოვრებთა ინტონაციისაგან. უფრო მეტიც, როცა ქართველებს ებრაელთა მეტყველების ირონიული მიბაძვა სურდათ, სწორედ ამ თავისებურებას უსვამდნენ ხაზს.⁷

ქართველ ებრაელთა მეტყველების ინტონაციურ თავისებურებას განაპირობებს მრავალგვარი მოდულაციები, რომლებიც, არსებითად, მხოლოდ მისთვის არის ნიშანდობლივი, დაწყებული მახვილის თავისებური გამოყენებიდან, და აგრეთვე ფონეტიკური მახასიათებლები, განსაკუთრებით ხმოვანთა დაგრძელება, რაც ისევ და ისევ მახვილთან არის დაკავშირებული, და შედარებით იშვიათად ხმოვანთა დავიწროებაც. განვიხილავთ იმ ინტონაციურ თავისებურებებს, რომლებიც დაკავშირებულია როგორც ლოგიკურ მახვილთან,

ისე წინადადების ტიპებთან შინაარსისა თუ აგებულების მიხედვით.

ა. თხრობითი წინადადება

უპირველეს ყოვლისა, ყურადღებას გავამახვილებთ შემდეგ მოვლენაზე: მახვილი მოუდის მარტივი თხრობითი წინადადების ზმნა-შემასმენელს, რის შედეგადაც ეს ხმოვანი გრძელდება და ამით მახვილიანი სიტყვა ცენტრალური ხდება წინადადებაში. მაგ., ბანძაში 1966 წ. ჩაწერილ მასალაში გვაქვს ასეთი წინადადება: “კულაშ ხუთი კაპიკი **ღირს** პატარა ხაბუზრაკები”. ინტონაციის თვალსაზრისით, წინადადების “გულია” **ღირს** სიტყვა, რომლის ხმოვანიც დაგრძელდა და მახვილიანი გახდა. ფრაზის ბოლოს ინტონაცია დამავალია, უკანასკნელი სიტყვის ბოლოსწინა ხმოვანი თითქოს უფრო სუსტად წარმოითქმის, ხოლო სულ ბოლო ხმოვანი კარგად ისმის, მაგრამ ოდნავ მოკლდება [რა თქმა უნდა, ბევრად უკეთესი იქნებოდა, რომ წინადადება თუ მანქანურად არა, მაგნიტოფირზე მაინც ყოფილიყო ჩაწერილი, მაგრამ, სამწუხაროდ, ამისი შესაძლებლობა იმ ეპოქაში (1966 წ.) სავლელ პირობებში ჯერ კიდევ არ არსებობდა. ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს კიდევ ერთი მომენტი – ქართველ ებრაელთა მეტყველება, თუ შეიძლება ასე ითქვას, თემის შიდა მოხმარებისაა. საკმარისია ეს პირობა დაირღვეს, ესე იგი საუბარში სხვაც მონაწილეობდეს, და ყველაფერი იცვლება – ქართველი ებრაელი თითქმის აღარ გამოავლენს ამ მეტყველების თავისებურებებს და მშვენიერი სალიტერატურო ქართულით ან ადგილობრივ დიალექტზე განაგრძობს საუბარს (იქნებ შემთხვევით გამოერიოს – “წასცდეს” რაიმე ფორმები ებრაელთა მეტყველებისა). ზუსტად იგივე ხდება მისი მეტყველების ჩაწერის შემთხვევაში – ჩაწერის პროცესი მისთვის შიგა მეტყველების ფარგლებს გარეთ გასვლაა და ამიტომაც იგი ისე ლაპარაკობს ამ შემთხვევაში, როგორც “საგარეო” საუბრისას. ამის შედეგად ტექ-

ნენ ქართველ ებრაელთა უბანს, რომელიც სალოცავების ირგვლივ მდებარეობდა, ძირითადად კი ამ უბნის “მთავარ” ქუჩას, რომელსაც საბჭოთა ეპოქაში შაუმიანის ქუჩა ერქვა), რომლითაც ქართველ ებრაელთა მეტყველებას აღნიშნავდნენ.

⁵ იხ. ამის შესახებ ენოხი, ქუთაისი, გვ. 180.

⁶ საყურადღებოა აღინიშნოს, რომ ე. წ. “ებრაელთა ენების” ერთ-ერთ უმთავრეს თავისებურებად ადგილობრივი მოსახლეობის მეტყველებისაგან ინტონაციის სხვაობა ითვლება. იხ. ამ საკითხზე, მაგ., ჯეკობსი, იდიში, გვ. 109.

⁷ ებრაელთა შორის მეტად გავრცელებულ რამდენიმე სიტყვასა და გამოთქმასთან ერთად: “დეგენაცვლე”, “თორის მადლმა” და ა. შ.

ნიკურ საშუალებათა გამოყენებით ჩაწერა შეიძლება არც გამოდგეს ეფექტური ქართველ ებრაელთა მეტყველების კვლევისათვის. ეს, რა თქმა უნდა, საზოგადო პრობლემაა, მაგრამ ქართველ ებრაელებთან დაკავშირებით განსაკუთრებით მკვეთრად ვლინდება.

წინამდებარე სტატიაში შესული მასალის ძირითადი ნაწილი, როგორც აღინიშნა, ჩაწერილი გვაქვს ბანდაში 1966 წელს, ასევე ქუთაისში 1976 და 1986 წელს და თბილისში 1988 წელს დასავლეთ საქართველოდან გამოსულთაგან. ბანდის გარდა, ყველა ჩაწერა მაგნიტოფონის მეშვეობით განხორციელდა და უამრავ სიძნელეს წავაწყდით – საჭირო იყო რესპოდენტები მეტისმეტად გაცხოვებულ საუბარში ჩართულიყვნენ, რომ დავიწყებოდათ მაგნიტოფონი და მოხერხებულყო თავისუფალი ჩაწერა, მაგრამ თუკი მაგნიტოფონი მოხდებოდა მათი მხედველობის არეში, მყისვე იცვლებოდა მეტყველების ნირი. ამას კიდევ ერთი გარემოებაც ემატებოდა – ჩვენ ისეთ პირობებში ვცხოვრობდით საბჭოთა ეპოქაში, რომ რიგით ადამიანებს შორის, რომელთაც სიტყვის თავისუფლების შესახებ ზოგჯერ გაგონილიც კი არ ჰქონდათ, გარკვეული შიში არსებობდა ყოველგვარი ჩაწერის მიმართ, მით უმეტეს, ებრაელთა შორის. ამიტომაც ამ პროცესს რესპოდენტთა დიდი შინაგანი დაძაბულობა ახლდა ხოლმე, რაც, ცხადია, მეტყველების თავისებურებებზეც ახდენდა გავლენას და, განსაკუთრებით, სწორედ ინტონაციაზე.]

კიდევ ერთი მაგალითი: “ჩემი სიძე” არ **გაჲს მგა**თ”. ინტონაციის თვალსაზრისით ამ წინადადების “ცენტრალური” სიტყვაა **გაჲს**, რომლის ხმოვანი მახვილიანია და გრძელი. აღსანიშნავია კიდევ ორი საინტერესო მომენტი: 1. სიძე სიტყვის ბოლო ხმოვანი მოკლდება იმის გამო, რომ ინტონაცია დამავალია. 2. წინადადების უკანასკნელ სიტყვაში – **მგა**თ – პირველ

ხმოვანს სუსტი მახვილი აქვს, რაც მიმანიშნებელია ინტონაციის დამავლობისა, და უკანასკნელი ხმოვანი მოკლდება.

ზემოთ მოყვანილ მაგალითებში ზმნა-შემასმენელი ერთმარცვლიანი სიტყვაა. სურათი იცვლება, როცა ზმნა ორ- ან მეტმარცვლიანი სიტყვაა, მაგ., “ჩემი ძმა” არ **დაიჯნს** მაგათ თავზე”. ასეთ შემთხვევებშიც ზმნა ცენტრალური სიტყვაა წინადადებისა ინტონაციის მხრივ, მისი ბოლო ხმოვანი მახვილიანია, მაგრამ იგი არ გრძელდება; ამასთან ერთად მოკლდება ძმა სიტყვის ხმოვანი და ასევე მოკლდება წინადადების უკანასკნელი სიტყვის ბოლო ხმოვანი. ყოველივე ეს გვაძლევს ქართველ ებრაელთა მეტყველების დამახასიათებელ თავისებურ ინტონაციას (იქნებ უკეთესი იყოს, ამას თავისებური მოდულაცია დაერქვას).

რიგ შემთხვევაში ინტონაციურად წინადადების ცენტრალური სიტყვაა არა ზმნა, არამედ ის, რომელსაც ლოგიკური მახვილი მოუდის. მაგ., “მამეციო **მეც** ი წამალი”. წინამდებარე წინადადებაში ცენტრალური სიტყვა ინტონაციურად არის **მეც**, რის გამოც მისი ხმოვანი გრძელია და მახვილიანი. ბოლო სიტყვაში ინტონაცია დამავალია და ამიტომ მისი უკანასკნელი ხმოვანი ი⁰ სუსტდება.

თუ ერთი და იგივე სიტყვა წინადადებაში ორჯერ არის ნახმარი ლოგიკური მახვილით, ორივე მათგანში ხმოვანი გრძელია და მახვილიანი: “ი **ხეც** კაი არი და სხვა **ხეც**”.

ამგვარი მაგალითების გვერდით ისეთი შემთხვევებიც გვაქვს, როცა განმეორებულ სიტყვათაგან ერთზეა ლოგიკური მახვილი და ამიტომ სწორედ მისი ხმოვანი გრძელდება, როგორც შემდეგ წინადადებაში: “მე მინდა, **მე** ჩემთვის”.

აღსანიშნავია, რომ პაუზისწინა სიტყვის ბოლო ხმოვანი მახვილიანია და გრძელდება რთულ ქვეწყობილ წინადადებაში: “უკვე რო უნდა ჩაატელოს დედამ-

თილ **თაგში**, მოკლა იქავე ქმარმა ცოლი”. ამ შემთხვევაში ხმის მოდულაციის ცვლილება იმისკენ არის მიმართული, რომ მსმენელის ყურადღება მიეპყროს წინადადების მეორე ნაწილს. მსგავსი მოვლენა გურულ დიალექტშიც გვხვდება (ჯორბენაძე); მაგრამ ქართველ ებრაელთა მეტყველებაში მახვილი უფრო ძლიერია.

იმავე მიზნით, მსმენელის ინტერესის გასაძლიერებლად, ზოგჯერ ბოლო სიტყვის უკანასკნელი ხმოვანი განიცდის ასეთ-სავე ცვლილებას: “მეემზადე, დედაშენისას წავიყვანო, ცოტაო **ვიქეიფოთმ**”.

ზოგჯერ გრძელდება და მახვილიანი ხდება რთული წინადადების ორივე ნაწილის უკანასკნელი სიტყვების ბოლო ხმოვნები: “რამდენჯერ მოიწევა **სოსო**, იმდენჯერ გავიწევი **მე**”.

რიგ შემთხვევაში გრძელდება და მახვილიანი ხდება არა მარტო რთული წინადადების პირველი შემადგენლის ბოლო სიტყვის უკანასკნელი ხმოვანი, არამედ ამ ნაწილის სხვა სიტყვათა ხმოვნებიც მაშინ, როცა წინადადების მეორე ნაწილის სიტყვებს არ ახასიათებს რაიმე განსაკუთრებული მოდულაცია: ე **მთა** ი **მთა**ს რო **დეეჯახნს**, მაგას გული არ მოუვა.

ბ. კითხვითი წინადადება

შეიძლება თამამად ითქვას, რომ ქართველ ებრაელთა მეტყველების ინტონაციის ძირითადი თავისებურებანი სწორედ ამ სახის წინადადებებზე მოდის.⁸

ქართულში ისეთ კითხვით წინადადებებში, რომლებიც კითხვით სიტყვას არ შეიცავს, “საკითხავ სიტყვას... შემასმენელი წარმოადგენს და კითხვის მახვილიც მასთან არის დაკავშირებული”.⁹ პრინციპულად იგივე მდგომარეობაა ქართველ ებრაელთა მეტყველებაშიც, მაგრამ ინტონაცია მაინც არსებითად განსხვავებულია

ორი ძირითადი ფაქტორის გამო – 1. ზმნა-შემასმენლის ბოლო ხმოვანი გრძელდება და ეს პროცესი იმდენად მკვეთრი და გამოკვეთილია, რომ ფაქტობრივად ორი ერთნაირი ხმოვანი ისმის. 2. ამის შედეგად მახვილიც, რომელიც ამ სიტყვას მოუდის, უფრო ძლიერი ხდება. განვიხილოთ შემდეგი წინადადების ინტონაცია (ჩაწერილია 1976 წელს ქუთაისში ქართველ ებრაელთა სალოცავის ეზოში ჩემი – “ტელევიზიის კაცის” – იქ დანახვით განცვიფრებული მლოცველისაგან): “შნე¹⁰ მასწავლებელი **ხარ**?” წინადადების პირველი სიტყვის უკანასკნელი ხმოვანი მცირედნად დამოკლებულია ინტონაციის ცვლილების გამო, მის წინა ხმოვანი უფრო ძლიერად - ხმაოვნულად წარმოითქმის (მახვილის ნიშანი დაეუსვით თავზე, მაგრამ ეს, ალბათ, ზუსტი არ არის, უბრალოდ ტექნიკურად ასე უფრო მიახლოებული გვეჩვენა რეალურ ვითარებასთან), ამის შემდეგ კი ინტონაცია დამავალია, რაც განაპირობებს მეორე ხმოვნის ოდნავ დამოკლებას. მეორე სიტყვის წარმოთქმისას ინტონაცია აღმავალი ხდება და სიმაღლის ზენიტს აღწევს ბოლო სიტყვაში, რომლის ხმოვანიც – ამ შემთხვევაში სიტყვა ერთმარცვლიანია – მკვეთრად გრძელდება და, როგორც ითქვა, ორი ხმოვანი ისმის: **ხარ**? ეს მოვლენა გამოარჩევს ქართველ ებრაელთა მეტყველებას ჩვეულებრივი ქართული მეტყველებისაგან, სადაც, მაგ., იგივე წინადადება ასეთ სახეს მიიღებდა: “შენ მასწავლებელი **ხარ**?”¹⁰ ბოლო სიტყვაში ინტონაცია აქაც

⁸ კითხვითი წინადადების ინტონაციურ თავისებურებათა შესახებ ქართულში იხ. კვაჭაძე, თანამედროვე, გვ. 32-44.

⁹ იქვე, გვ.39.

¹⁰ ბ. ჯორბენაძე (დიალექტოლოგია, 2, გვ. 29) თვლის, რომ ასეთ შემთხვევაში არსებითად **ხარ** სიტყვის ა ხმოვნის საკომპენსაციო დაგრძელება გვაქვს ძველი ქართულის **ხარა** კითხვითნაწილაკიანი კითხვითი სიტყვის დაკარგული ნაწილაკის სანაცვლოდ. ქართულისათვის ეს სავსებით მისაღები ახსნა ჩანს, მაგრამ ქართველ ებრაელთა მეტყველებაში, სადაც მოდულაციასა და ინტონაციას განსხვავებული შეფერილობა აქვს და ამ მეტყველების შინაგანი წესებისგან გამომდინარეობს (თვითონ ბესარიონ ჯორბენაძეც ამახვილებს ყურადღებას

აღმავალია, მაგრამ არ ხდება მახვილიანი ხმოვნის დაგრძელება და ამიტომ განსხვავება ქართველ ებრაელთა მეტყველებისაგან ნათელია. და თქმა უნდა, კვლევის დასრულებისათვის კარგი იქნებოდა შედარება, როგორ წარმოთქვამდნენ იმავე წინადადებას იმერული დიალექტის სხვადასხვა თქმების წარმომადგენლები. ეს მომავლის საქმეა (უნებლიეთ მყისვე გაგონდება კაცს ცნობილი გამოთქმა: “ხესტაფონელი ხარ შენ?” თუმცა კი არა ვართ დარწმუნებული, რომ ბოლო ხმოვანი აქ ორმაგდება, როგორც ეს დასავლეთ საქართველოს ებრაელთა მეტყველებაში გვაქვს).

კიდევ ერთი მაგალითი. ამჯერად ბოლო სიტყვა წინადადებისა მრავალმარცვლიანია: “ჩემ სიძესე ნაკლები?” მისი (ბოლო სიტყვის) უკანასკნელი ხმოვანი მახვილიანია და გრძელდება და ფაქტობრივად ორი ა ხმოვანი ისმის. საინტერესო ინტონაციური ცვლილებები მოსდით სხვა ხმოვნებსაც: თავდაპირველად ინტონაცია დამავალი ხდება, ყველაზე დაბალ რეგისტრს აღწევს მეორე ხმოვანთან, შემდეგ კი იწყება აღმავლობა, რომელიც მაქსიმუმამდე აღის ბოლო ხმოვანთან და უკვე აღწერილ ცვლილებას იწვევს.

საინტერესოა, რომ უკანასკნელი ხმოვნის დაგრძელება და მასზე მახვილის დასმა მაშინაც ხდება, როცა კითხვითი წინადადების ბოლო სიტყვა ზმნა კი არ არის,

არამედ სხვა მეტყველების ნაწილია: “იმ-ისთვინ მოვიდა# ი კაცი?” როგორც ვხედავთ, ბოლო სიტყვის უკანასკნელ ხმოვანს იგივე ცვლილებები მოსდის – გრძელდება იმდენად, რომ არსებითად ორი ი ხმოვანს ვიღებთ, და იგი მახვილიანი ხდება. კიდევ ერთი ინტონაციური თავისებურებაა მისანიშნებელი ამ წინადადების მიხედვით: ზმნის – ამ შემთხვევაში იგი მეორე აღგილას დგას წინადადებაში – უკანასკნელი ხმოვანი მსუბუქ მახვილს იღებს და მის შემდეგ მცირედი პაუზაც არის. შემდეგ ინტონაცია აღმავალი ხდება და მაქსიმუმს აღწევს წინადადების დასასრულს.

შეიძლება ითქვას, რომ ზოგჯერ ზმნა-შემასმენლის უკანასკნელი ხმოვანი გრძელდება და მახვილიანი ხდება, კითხვითს წინადადებაში მისი ადგილის მიუხედავად. მაგალითად, განვიხილოთ წინადადება, რომელიც საინტერესოა რიგი თვალსაზრისით: “გენახულება შენე ისი?” (წინადადება ჩაწერილია ქუთაისში 1886 წ. – შეკითხვა ჩვენ მოგვცა ერთ-ერთმა ებრაელმა, როცა საუბარი სატელევიზიო ლექციებს ეხებოდა და იგი ჩვენი მეგობრით თამაზ კვაჭანტირაძით დაინტერესდა) ზმნა-შემასმენელი იწყებს წინადადებას და მის ბოლო ხმოვანს სწორედ ის ცვლილებები მოსდის, რაც ზემოთ აღინიშნა – გრძელდება და მახვილიანი ხდება.

[ამ წინადადებაში ქართველ ებრაელთა მეტყველების რამდენიმე საინტერესო ფორმა დაჩნდება: 1. **გენახულება** – ვნებითის თავისებური ფორმა (სხვათა შორის, ქართველ ებრაელთა სიტყვათხმარებაში ამ ზმნის **ი-** პრეფიქსიანი ფორმაც გვაქვს: “ინახულება მაგნაირი ეშეთ-ხაილი {= ‘ყოველმხრივ შემკული ქალი’} სადმე?”; 2. **ის** პირის ნაცვალსახელის ძველი (თუ დღეისთვის – გავრცობილი) ფორმა **ისი**; 3. იმერული დიალექტის ზოგიერთი კილოკავისთვის დამახასიათებელი ფორმა მეორე პირის ნაცვალსახელისა – **შენე**. ქართველ ებრაელთა მეტყველებაში მეორე პირის

ხმოვანთა დაგრძელებასთან დაკავშირებით დიალექტის შინაგან მოთხოვნილებაზე – იქვე), არ არის ასეთი მდგომარეობა. სამწუხაროდ, დაუიწყარი ბესო უდროოდ გარდაიცვალა და მისმა ამ მრავალმხრივ საყურადღებო წიგნმა მხოლოდ ამის შემდეგ იხილა შუქი, თორემ მას, როგორც ზედმიწევნით სიზუსტის მოყვარე მეცნიერს, არ დაავიწყდებოდა იმის აღნიშვნა, რომ ტერმინი **საკომპენსაციო დაგრძელება** ჩვენ ჯერ კიდევ 1987 წელს გამოვიყენეთ ქართველ ებრაელთა მეტყველების შესახებ წაკითხულ პირველ მოხსენებაში. ჩვენთვის დღემდე დაუიწყარია ის დადებითი განწყობა, რომლითაც შეხვდა მოხსენებას ბატონი ბესო, და მისი სიტყვა მსჯელობისას.

მრავლობითის ნაცვალსახელიც იმატებს ე ხმოვანს: **თქვენე**]

ტექნიკურად სპეციალური ნიშნებით ჩვენება გაჭირდებოდა, მაგრამ აღწერით შეიძლება წარმოდგენა ამ წინადადების ინტონაციისა: მეორე სიტყვა (შენე) დამავალი ინტონაციით წარმოითქმის, მის შემდეგ თითქოს მცირე პაუზაა და შემდეგ ისევ იწყება ინტონაციის ამაღლება, მაგრამ ისე, რომ ბოლო სიტყვის უკანასკნელი ხმოვანი კი ხდება მახვილიანი, მაგრამ იგი არ გრძელდება.¹¹

მომდევნო მაგალითში ზმნა-შემასმენელი წინადადების შუაშია, მაგრამ ინტონაციურად იგი ზემოთ აღწერილ მოდელს იმეორებს: “გოგო ხო **გეჰეს** შენე?”

საკმაოდ ხშირად მოსაუბრე უბრუნდება იმ სიტყვას, რომელიც მისთვის ყველაზე მნიშვნელოვანია წინადადებაში. ასეთ შემთხვევაში განმეორებით ნახმარ სიტყვას ეკისრება ინტონაციურად წინადადების ცენტრის ფუნქცია და მისი ბოლო ხმოვანი ხდება მახვილიანი და გრძელდება: “**მაგ** აირჩიეს, **მაგი**?”

გ. ძახილის წინადადება

ქართველ ებრაელთა მეტყველებაში ძახილისა და კითხვა-ძახილის წინადადებათა ინტონაცია თავისებურია. მაგ., ძახილის წინადადებაში – მლახამს **გურამი!** – ი ხმოვნის დაგრძელება იმდენად თვალში საცემია, რომ შეიძლება ბოლო ხმოვანი ორ ხმოვნად ჩაგვეწერა: **გურამიი**.

ასევეა კითხვა-ძახილის წინადადებაშიც: ¹² “**წელანა** რა მაგრათ გვაკატაებდაე

ესე?!” აქაც მკვეთრად დაგრძელებულია (და, თავისთავად ცხადია, მახვილიანია) უკანასკნელი სიტყვის ბოლო ხმოვანი.

საკომპენსაციო დაგრძელების საკითხისათვის ქართველ ებრაელთა მეტყველებაში

საკომპენსაციო დაგრძელების საკითხი ქართველ (განსაკუთრებით, დასავლეთ საქართველოს) ებრაელთა მეტყველებაში ნამდვილად იმსახურებს სპეციალურ მსჯელობას. **საკომპენსაციო დაგრძელებას** ჩვენ ვუწოდებთ მოვლენას, როცა ამა თუ იმ მორფოლოგიური ნიშნის დაკარგვის გამო წინამავალი ხმოვანი გრძელდება. როგორც ზემოთ აღინიშნა, მსგავსი მოვლენა ქართული ენის დიალექტებშიც გვხვდება, მაგრამ ქართველ ებრაელთა მეტყველებაში იგი მეტად გაგრძელებულია და, რაც მთავარია, განსაკუთრებულ ინტონაციურ ცვლილებებს იწვევს. როგორც წესი, საქმე ეხება სიტყვის უკანასკნელი ს ბგერის დაკარგვას, რასაც მოჰყვება საკომპენსაციო დაგრძელება. განვიხილოთ ამ მოვლენის რამდენიმე სახეობა:

1. იკარგება **მიცემითი ბრუნვის ნიშანი –ს**.¹³ “აპა თუ დაადგეს საშველი გაგლაზე ხუთ **წელიწად!**” ხაზგასმულ სიტყვაში დაკარგულია მიცემითი ბრუნვის ნიშანი –ს და, შესაბამისად, დაგრძელებული და მახვილიანია სიტყვის უკანასკნელი ხმოვანი ა. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ამგვარ შემთხვევაში ფაქტობრივად ეს ხმოვანი ორმაგად წარმოითქმის.

¹¹ ასეთი ინტონაცია კითხვითი წინადადებისა დღემდე შემორჩა ისრაელში ამოსულ ქართველ ებრაელთა იმ ნაწილის მეტყველებას, რომლებიც ასე თუ ისე ინარჩუნებენ ამ მეტყველების თავისებურებებს.

¹² პრინციპულად საინტერესოა, ალბათ, გარკვევა, სად გადის ზღვარი ძახილისა და კითხვა-ძახილის წინადადებებს შორის ან თუ არსებობს, საერთოდ, ასეთი ზღვარი, მაგრამ, ცხადია, ეს სცილდება წინამდებარე სტატიის თემას.

¹³ ცნობილია, რომ მიცემითი ბრუნვის –ს ნიშნის დაკარგვა უცხო არ არის ქართული დიალექტებისათვის. შემაჯამებელი ხასიათის შენიშვნები ამ საკითხზე იხ. ჯორბენაძე, დიალექტოლოგია, 2, გვ. 550-552.

ქართველ ებრაელთა მეტყველებაში მიცემითი ბრუნვის ნიშნის დაკარგვის შესახებ მიუთითებს გერშონ ბენ-ორენი (თავისებურებანი, გვ. 83), მაგრამ იგი არ ეხება ინტონაციის საკითხებს.

[მიცემითი ბრუნვის ნიშანი ქართველ ებრაელთა მეტყველებაში იკარგვის ყოველგვარ ვითარებაში: ა) როცა არსებითი სახელი ქვემდებარის ან დამატების როლშია: “რატო აწუხებ **სტუმარ**?”; ბ) როცა იგი გარემოების მოვალეობას ასრულებს: “**ქალაქ** (ადგილის გარემოება) წავა მაგე ამ **ზამთარ** (დროის გარემოება); გ) მრავლობითის ფორმაში: “ყველას მასე, **უბედურებ!**” დ) ნაცვალსახელთან: “ხელი დაიბანე თვარა გაღებამს თელ **ყველაფერ!**” ე) სხვათა სიტყვის **ო** ნაწილაკის წინ: ჩაიწერეო, რაფერ ლაპარაკობენ ბანძაში **ქართულო**. მსგავსი მაგალითი აღმოჩნდა ქუთაისში ჩაწერილ მასალაშიც: “იქიდან დაიბახა, არაფელი დამიშაოთ **სტუმარო**.”]

2. **აქეს** ზმნის აწმყოს ფორმაში იკარგება მესამე სუბიექტური პირის ნიშანი –**ს**, რასაც მოჰყვება წინამავალი **ვ** თანხმოვნის დაკარგვაც და ეს ყველა პირის ფორმაში ხდება:¹⁴ “შენ ხო არ **გაქ** ერთი ახალი **პიშილია**?” წარმოდგენილი წინადადების ინტონაცია ორმხრივად არის საინტერესო: ჯერ ერთი, საკომპენსაციო დაგრძელების შემთხვევას ვხედავთ – **გაქ**, ხოლო მეორე მხრივ, აღმავალი ინტონაციის გავლენით წინადადების ბოლო სიტყვის უკანასკნელი ხმოვანი გრძელდება. ამ მაგალითის მიხედვით შესაძლებელია გავაკეთოთ დასკვნა, რომ მსგავს შემთხვევებში ძირითადი ინტონაციური დატვირთვა ზმნაზე გადადის და მახვილი მას მოუდის, თუმც კი ეს ხელს არ უშლის წინადადების ბოლო ხმოვნის დაგრძელებას.

3. განსაკუთრებით საინტერესოა **საპირისპირო კომპენსაციის მოვლენა**: საქმე ის არის, რომ, როცა **აქეს** ზმნას წინ უძღვის **არა** ნაწილაკი **სრული ფორმით**, მაშინ, –**ს** პირის ნიშნისა (და წინამავალი **ვ** თანხმოვნის) დაკარგვის მიუხედავად ზმნისეუ-

ლი ხმოვანი არ გრძელდება: “**არა მაქ** მე შენი თავი.” მაგრამ მაშინ, როცა ნაწილაკი მოკლე **არ** ფორმით არის წარმოდგენილი, მყისვე დაჩნდება საკომპენსაციო დაგრძელება: “არ **მაქ** და რა მოქცე.”

სხვათა შორის, იგივე ხდება კითხვითი ზმნიზედის **სად/სადა** ფორმების შემთხვევაში: ა) გავრცობილ ფორმასთან ზმნიზედულ ხმოვანს არ მოუდის კომპენსაცია: “**სადა აქ** მა უბედურ.” ბ) მაგრამ გაუვრცობელ ფორმასთან გამოყენებულ ზმნაში უკვე საკომპენსაციო დაგრძელება ხდება: **სად გეაქ** მაგის ფული.”

თითქოსდა შეიძლებოდა ძალიან მარტივად აგვეხსნა ეს მოვლენა, რომ, რაკი გავრცობილი ფორმების შემთხვევაში თავისთავად იყრის თავს ერთად ორი ა ხმოვანი, უკვე აღარ იყო საკომპენსაციო დაგრძელების საჭიროება, მაგრამ ირკვევა, რომ, როგორც ჩანს, ეს არ ხდება ა ხმოვნის გამო და საპირისპირო კომპენსაციის მოვლენა საერთოდ აღინიშნება გავრცობილი ფორმების შემცველ წინადადებებში. განვიხილოთ ბანძაში ჩაწერილი მოკლე დიალოგი: “– **ის** მატყვიილებს **მე!**” – **ისი** ვერ მოგატყვიილებს **შენე!**” აშკარაა, რომ, როცა **ის** ნაცვალსახელი გაუვრცობელია, წინადადების ბოლო ხმოვანი მახვილიანია და გრძელი, ხოლო როცა **ისი** ნაცვალსახელი სრული ფორმით არის წარმოდგენილი, ეს მოვლენა (ბოლო ხმოვნის დაგრძელება) უკვე აღარ ხდება.

4. ზოგჯერ ერთსა და იმავე წინადადებაში დაჩნდება საკომპენსაციო დაგრძელების მოვლენაც და საპირისპირო კომპენსაციაც: “არაფერი საჭირო არ **აქ ქალ** საბძანებლათ!”¹⁵

მცირე დასკვნა: როგორც დავინახეთ, ქართველ ებრაელთა მეტყველებას რიგი ინტონაციური თავისებურება ახასიათებს, რომლებიც თავს იჩენს სხვადასხვა ტიპის

¹⁴ ამ შემთხვევაში არ ვმსჯელობთ იმ საკითხზე, არის თუ არა აქ ინვერსია და პირის ნიშნები თავიანთ პირდაპირი ფუნქციით არის გამოყენებული თუ არა.

¹⁵ ფაქტიურად ამ წინადადებას “თარგმნა” სჭირდება ქართულად – “ქალი არ უნდა მბრძანებლობდეს” (იგულისხმება – ოჯახში).

წინადადებებში, ძირითადად ხმოვანთა
დაგრძელების მეშვეობით.

განსაკუთრებულ ყურადღებას იპყრობს
საკომპენსაციო დაგრძელებისა და საპი-
რისპირო კომპენსაციის მოვლენები.

ლიტერატურა

- ბაბალიკაშვილი, 1971 – Нисан Бабаликашвили, Еврейские епиграфические памятники в Грузии /XVIII-XIX вв./, Автореферат на соискание ученой степени кандидата филологических наук, Тбилисский государственный университет, 1971.
- ბაბალიკაშვილი, 1980 – ნისან ბაბალიკაშვილი, “ქართველ ებრაელთა ივრითული წარმოთქმა”, ლექსონენუ, 1980, შემოდგომა, გვ. 66-70 (ივრითზე).
- ბენ-ორენი და მოსკოვიჩი, 1982 – Wolf Moskovich & Gershon Ben-Oren, “The Hebrew-Aramaic and Georgian Components in the Spoken Language of Georgian Jews”, *Proceedings of the Eighth World Congress of Jewish Studies*, Division D, Jerusalem 1982 pp. 19-24.
- ბენ-ორენი და მოსკოვიჩი, 1986 – გერშონ ბენ-ორენი და ვოლფ მოსკოვიჩი, “ქართველ ებრაელ ვაჭართა არგო აღმოსავლეთის სხვა ქვეყნების ებრაელ ვაჭართა არგოსთან მიმართებით, *მესოროთ*, 2, (1986), გვ. 49-56.
- ბენ-ორენი და მოსკოვიჩი, 1987 – გერშონ ბენ-ორენი და ვოლფ მოსკოვიჩი, “ქართველ ებრაელთა მეტყველების თავისებურებანი”, *ფეხიმი*, 31 (1987), გვ. 95-119.
- ბენ-ორენი, 1993 – გერშონ ბენ-ორენი, ქართველ ებრაელთა მეტყველების სპეციფიკური თავისებურებანი, სადოქტორო ნაშრომი, იერუსალიმის ებრაული უნივერსიტეტი, 1993 წ.
- გაგულაშვილი, 1993 – ილია გაგულაშვილი, *საკუთარი სახელები: ებრაულ სახელთა მცირე ლექსიკონი*, ქუთაისი, 1993
- დანიელაშვილი, 1996 – მოსე დანიელაშვილი, *მორდეხ მამისთვალაშვილი*, თბილისი, 1996.
- დუმბაძე, 1979 – კოტე დუმბაძე, “ლექსიკური ებრაიზმები ქართულ ქალაქურ ჟარგონში”, *ჯანმარდი* 2, 1979 წ., გვ. 28-37
- ენოხი, 2009 – რეუვენ ენოხი, *დაკვირვებანი თავსილზე ბერეშითის მიხედვით*, იერუსალიმის ებრაული უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 2009 (ივრითზე)
- ენოხი, 2008 – რეუვენ ენოხი, *თავსილი, თორის ტრადიციული თარგმანი ქართველ ებრაელთა მიერ. ა. ბერეშითი*, იერუსალიმის ებრაული უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 2008
- ენოხი, 1998 – Reuven Enoch, “Peculiarities of the Georgian Jews’ Speech, 2”, *International Scientific Conference “Tbilisi – Jerusalem 2”*, Academy of Sciences of Georgia, Tbilisi 1998, *Theses Summaries*, pp. 65-66.
- ენოხი, 2010 – რეუვენ ენოხი, “ძველი ქართულის ლექსიკური ერთეულები ‘თავსილში’”, *ივ. ჯავახიშვილის სახ. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტის ქართული ენის ინსტიტუტის სამეცნიერო შრომების კრებული*, I, თბილისი, 2010, გვ. 34-49.
- ენოხი, 2005¹ – რეუვენ ენოხი, “ებრაული საკუთარი სახელები ქართველ ებრაელთა მეტყველებაში”, *თეზისების კრებული “და ესაა სახელები”*, ებრაულ სახელთა კვლევისადმი მიძღვნილი მეშვიდე საერთაშორისო კონფერენცია, იერუსალიმის ებრაული

- უნივერსიტეტი, 2005 წ. 31.7-1.8, გვ. 6 (იბეჭდება კრებულში “და ესაა სახელები”, რომელიც უახლოეს ხანებში გამოვა).
- ენოხი, 2005² – რეუვენ ენოხი, “ქართველ ებრაელთა მეტყველების რამდენიმე სპეციფიკური თავისებურება ბანდა-ქუთაისის რეგიონის ებრაელთა მეტყველების მაგალითზე”, *ებრაული მემკვიდრეობა*, №2, 2005, გვ. 153-182.
- ენოხი, 2007 – რეუვენ ენოხი, “ძველი ქართულის ელემენტები ‘თავსილში’. I. სახელთა ბრუნებასთან დაკავშირებული საკითხები”, *ქართველოლოგი*, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, №14, 2007, შემოდგომა.
- ენუქაშვილი, 1990 – რუბენ ენუქაშვილი (= რეუვენ ენოხი), “ქართველ ებრაელთა მეტყველების განსაკუთრებული თავისებურებანი”, *საქართველოს ებრაელები და საქართველო-პალესტინის ურთიერთობანი, საერთაშორისო სიმპოზიუმის თეზისები*, იერუსალიმი, აღმოსავლეთის ებრაულ თემთა კვლევის ბენ-ცვის სახელობის ინსტიტუტი, 11-12.12. 1990.
- კვაჭაძე, 1988 – ლეო კვაჭაძე, *თანამედროვე ქართული ენის სინტაქსი*, მესამე შევსებული გამოცემა, თბილისი, 1988.
- კრიხელი, 1976 – არონ კრიხელი, “ქართველი ებრაელები თავიანთ მეზობელთა შორის”, *კრებულში პათფუცა, აღმოსავლეთ ევროპა*, იერუსალიმი, 1976, გვ. 121-125
- კრიხელი, 1945 – Арон Крихели, «Исторический обзор пребывания иногородных (русских и европейских) евреев на Кавказе», Труды Историко-этнографического музея евреев Грузии 3 (1945), стр. ...135-166
- ლერნერი, 2003 – *თხზულება “მოქცევაჲ ქართლისაჲ”*, ისტორიულ-ენათმეცნიერული გამოკვლევა, ქართულიდან თარგმნა და შესავალი და შენიშვნები დაურთო კონსტანტინე ლერნერმა, იერუსალიმი, 2003..
- მამისთვალაშვილი, 1995 – ელდერ მამისთვალაშვილი, *ქართველ ებრაელთა ისტორია*, “მეცნიერება”, თბ., 1995.
- მელიქიშვილი, 1970 – *საქართველოს ისტორიის ნარკვევები*, I, გ. მელიქიშვილის რედაქციით, თბ., 1970.
- ქართლის ცხოვრება, 1955 – *ქართლის ცხოვრება*, ტექსტი დადგენილი ყველა ძირითადი ხელნაწერის მიხედვით ს. ყაუხჩიშვილის მიერ, I, თბ., 1955.
- ქართლის ცხოვრება, 1973 – *ბატონიშვილი ვახუშტი, აღწერა სამეფოსა საქართველოსა*. ტექსტი დადგენილი ყველა ძირითადი ხელნაწერის მიხედვით ს. ყაუხჩიშვილის მიერ, I, თბ., 1973.
- წერეთელი, – გ. წერეთელი, საჩხერის ებრაელთა მეტყველება, ხელნაწერი ნაშრომი.
- წერეთელი, 1998¹ – კონსტანტინე წერეთელი, “ქართულ-ებრაული ურთიერთობისათვის”, *საქართველოს რესპუბლიკა*, 8-9.9.1998, გვ. 2.
- წერეთელი, 1998² – კონსტანტინე წერეთელი, “ქართულში ტერმინ ‘ივრითის’ ხმარების გამო (უცხოური ტერმინი მშობლიური ქართულის ნაცვლად”, *მენორა*, ნოემბერი, 1998.
- ჯეკობსი, 2005 – N. G. Jacobs, *Yiddish: A linguistic Introduction*, Cambridge, 2005.
- ჯორბენაძე, 1998 – ბესარიონ ჯორბენაძე, *ქართული დიალექტოლოგია*, 2, თბილისი, 1998.

Reuven Enoch

Ariel University Center of Samaria,
The Department of Israel Heritage

GEORGIAN DIALECTOLOGY ISSUES – NOTES TO THE GEORGIAN JEWS INTONATION OF SPEECH

ABSTRACT

There was not paid adequate attention to learning of Georgian Jews speech: It has not been studied the Georgian Jews speaking according to their resettlement areas yet, it is not clear what general signs have this speech through Georgia. It has not been studied the most of the oral translations of sacred books performed by the Georgian Jews. We don't have answer on the major question - does the speech of the Georgian-Jews belongs to the Jews set (such as Yiddish,) or it is only the ordinary dialect of Georgian ...

This article highlights the speech intonation features of the West Georgian Jews, that significantly differs from the intonation of local residents.

Georgian Jews speech intonation peculiarities are conditioned by a variety of modulation, which is essentially typical only for it, this is using a specific stress-marks, as well as phonetic features, particularly length of vowel sounds. In the article will be discussed the peculiarities of intonation, which are related to the logical stress-marks, as well as types of the sentences according to the content and structure.

ნინო მიქელაძე

ბათუმის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

განათლებისა და მეცნიერების ფაკულტეტის დოქტორანტი

შფოთვის როლი უცხო ენის დაუფლების პროცესში**აბსტრაქტი**

შფოთვა მეტად გავრცელებული ემოციური მდგომარეობაა. შფოთვა ძირითადად ჩნდება მაშინ, როდესაც პიროვნება მოცემულ სიტუაციას განიხილავს როგორც სახიფათოს მისი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებისათვის. ცნობილია, რომ შფოთვის დონის ცვლილება ინდივიდუალურია და ასევე ინდივიდუალურია მისი გავლენაც სასწავლო მოქმედების ეფექტურობაზე.

შფოთვა შეიძლება განვიხილოთ როგორც ენის ათვისების საკითხში მოტივაციის ერთ-ერთი ფაქტორი, თუმცა კავშირი შფოთვის სხვადასხვა დონესა და ათვისების ეფექტურობას შორის არ არის ერთგვარი.

ჩვენ მიერ ჩატარებული ექსპერიმენტის შედეგების ანალიზმა აჩვენა, რომ საუკეთესო მაჩვენებლები ენაში აქვთ შფოთვის საშუალო დონის მქონე სტუდენტებს. დაბალი და მაღალი შფოთვის დონის მქონე სტუდენტებს კი გაცილებით დაბალი.

თავისი ემოციური მდგომარეობის აღსაწერად ადამიანი ხშირად იყენებს სიტყვას „შფოთვას“, მაგრამ არც კი ფიქრობს იმაზე, სინამდვილეში რას აღნიშნავს იგი. თუ ვთხოვთ, გაიხსენოს, სახელდობრ, რას განიცდიდა შფოთვის მდგომარეობაში, ძალიან ბევრი იტყვის, რომ სტანჯავდა ცუდი წინათგრძნობა, დედავდა, შეიძლება, ცახცახებდა კიდეც. თითოეული აღწერილობა იმას მოწმობს, რომ შფოთვის ფენომენის საფუძველში დევს შიშის განცდაც, თუმცა შფოთვის მდგომარეობა სხვადასხვა ადამიანის შემთხვევაში შეიძლება გამოიწვიოს სხვადასხვა ემოციამ.

შფოთვა მეტად გავრცელებული ემოციური მდგომარეობაა. იგი ძირითადად მაშინ ჩნდება, როდესაც პიროვნება მოცემულ სიტუაციას განიხილავს როგორც სახიფათოს მისი მიზნების მისაღწევად, მას ეჭვი ეპარება, რომ შეძლებს პროფესიული, ინტელექტუალური თუ ზნეობრივი პრობლემის გადაჭრას.

მკვლევარები არჩევენ შფოთვის სამ ძირითად ასპექტს:

1. შფოთვა, როგორც აქტიური ემოციური მდგომარეობა, გულისხმობს თავისებურ განცდას, რომელიც ჩნდება მომავალი მარცხის წარმოდგენის შემთხვევაში. მისი ფიზიოლოგიური და გარეგნული გა-

მოხატულებაა გაფითრება, კანკალი, ოფლიანობა, ძილის დარღვევა და სხვა.

2. შფოთვა, როგორც პიროვნების მახასიათებელი, ნიშნავს, რომ ადამიანები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან პოტენციით, აღიქვან სიტუაცია როგორც საშიში. მაგ., ყოველგვარი შემოწმება, გამოცდა ზოგიერთი ადამიანის ძლიერ შფოთვას იწვევს, ემოციურად უფრო მდგრადი პიროვნება კი ნაკლებად მწვავედ განიცდის ამ სიტუაციებს. ეს თავისებური რეაქციები პიროვნების მუდმივ მახასიათებლად იქცევა.

3. შფოთვა, როგორც მოტივაციის ფაქტორი, გულისხმობს მის გავლენას რამე მოქმედების შესრულების ეფექტურობაზე. შფოთვის მეტისმეტად ძლიერი დონე ზრდის შეცდომების რაოდენობას; მეტისმეტად სუსტი დონე ინდიფერენტულს ხდის ადამიანს ქცევის მიმართ; შფოთვის საშუალო დონე კი ქმნის ოპტიმალური მოტივაციის პირობას, ხელს უწყობს პიროვნების შესაძლებლობების მაქსიმალურად გამოვლენას.

ბოლო დროს განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევენ ფრუსტრაციას, როგორც ემოციური სტრესის ერთ-ერთ სახეს. ფრუსტრაცია ვლინდება მაშინ, როცა მოტივირებული ქცევა წააწყდება წინააღმდეგობას, ე.ი. როცა მოტივი დაუკმაყოფილებელი რჩება. ფრუსტრაციის მდგომარეობას ახლავს შფოთვის მაღალი დონე. თუმცა შფოთვის მდგომარეობა მხოლოდ ფრუსტრაციასთან დაკავშირებით არ განიხილება. ის ხშირად ინფორმაციას აწვდის პიროვნებას იმის შესახებ, რომ მისი „მე“ საფრთხის წინაშე დგას. ამ შემთხვევაში შფოთვა ხშირად დაბრკოლების გადალახვის მოთხოვნილებას ბადებს. ამდენად, შფოთვის ემოციური მდგომარეობა ყო-

ველთვის უარყოფით როლს არ ასრულებს. დღესდღეობით საბოლოოდ უკუგდებულია შეხედულება, რომ ემოციებს მხოლოდ მადეზორგანიზებელი ფუნქცია აკისრია. იზარდის აზრით, ყოველ ემოციას აქვს მადეზორგანიზებელი და ადაპტაციური ფუნქცია და მათ კავშირი აქვთ „მე“-ს ცენტრალურ წარმონაქმთან, მის ბირთვთან (იზარდი, 1990, გვ. 99).

ამერიკული პედაგოგიური ფსიქოლოგია ფართოდ იყენებს სწავლების ფსიქოლოგიის მონაპოვარს, შეაქვს გარკვეული კორექტივები ცხოველებზე ჩატარებული ექსპერიმენტების განზოგადებაში. ამ თვალსაზრისით საინტერესოა ლინდგრენის, პედაგოგიური ფსიქოლოგიის პოპულარული სახელმძღვანელოს ავტორის, შეხედულებები (ლინდგრენი, 1962). ლინდგრენის მოსაზრებით, შფოთვა ერთ-ერთი ეფექტური ფაქტორია სასწავლო პროცესში. იგი ვითარდება მაშინ, როდესაც ძირითადი მოთხოვნილებები შეფერხებულია, „ბლოკირებულია“, ფრუსტრირებულია ან ამ საშიშროების წინაშე დგას. ლინდგრენი ყოველთვის უსვამს ხაზს, რომ შფოთვა სოციალიზებული ემოციაა - იგი ვითარდება არა ბიოლოგიური მოთხოვნილებების შეფერხების (მაშინ ჩვენ საქმე გვაქვს შიშთან და ბრაზთან), არამედ უფრო მაღალი დონის მოთხოვნილებების (სტატუსის, თვითგამოხატულების) ბლოკირების გამო. ამდენად, იგი სპეციფიკური ადამიანური ემოციაა და გულისხმობს ინტელექტუალური განვითარების გარკვეულ დონესა და საკმაოდ განვითარებულ სოციალურ ურთიერთობას, უფრო ზუსტად, იმის ნათლად გაცნობიერებას, რომ ესა თუ ის ქცევა შეიძლება არ შეეფერებოდეს მშობლებისა თუ მასწავლებლის მოლოდინს, იწვევდეს ბავშვისათვის ავტორიტეტული პიროვნების იმედგაცრუებას, მისი

ქცევის დაბალ შეფასებას. ამის გამო ბავშვს, მოზარდს სავსებით ბუნებრივად უჩნდება შფოთვა.

შფოთვა, ამასთანავე, აღძრავს ქცევის მოტივს (ფარბერი, 1956; ტეილორი, 1953). ერთი და იგივე სტრესული სიტუაცია განსხვავებულ ინდივიდებთან განსხვავებულ ემოციას იწვევს, რაც, თავის მხრივ, განაპირობებს განსხვავებულ ქცევითა მოტივაციას. ელისონის ექსპერიმენტებმა დაადასტურა, რომ შფოთვის მატება იწვევს ტესტების გადაწყვეტის მაჩვენებლების გაუმჯობესებას (ელისონი, 1970, გვ. 26-37). სხვა მკვლევართა მონაცემების მიხედვით, შფოთვა ხელს უშლის ინტელექტუალური უნარების შემუშავებას; შფოთვის მაღალი დონე ხელს უწყობს მარტივი მასალის დასწავლას, მაგრამ აფერხებს რთული მასალის დაუფლებას; იგი არაა სტაბილური ფაქტორი, რადგანაც სხვადასხვანაირად მოქმედებს სხვადასხვა ინდივიდთან.

სხვა მოსაზრებით, რომელიც ეყრდნობა ექსპერიმენტებს, ნერვოტული შფოთვის შემთხვევაშიც კი, როდესაც ბავშვს შიშის რეაქცია აქვს ყოველ ახალ შეგუებით ამოცანაზე, შფოთვა, როგორც ფაქტორი, ხელს უშლის სწავლის პროცესს მხოლოდ სრულიად ახალ სიტუაციაში. სამაგიეროდ, ბავშვები, რომლებსაც საერთოდ ახასიათებთ „შფოთვის მაღალი დონე“, ანალოგიური ამოცანების გამეორებით მიწოდებისას სწრაფად აუმჯობესებენ შედეგებს (ტეილორი, 1953).

ასე რომ, ემოციის ნორმალური გამოვლინება ემსახურება მოსწავლის ქცევის მიზანდასახულ ორგანიზებას, რაც მნიშვნელოვანია სწავლის პროცესისათვის. მეორე მხრივ, მარცხით გამოწვეული უარყოფითი რეაქცია პედაგოგიურად ხელსაყრელად უნდა მივიჩნიოთ, რადგანაც ხელს უწყობს უფრო რეალისტური მიზნების და-

სახვას, მოთხოვნათა დონის რეალურ შესაძლებლობამდე დაყვანას, იწვევს ქცევის ისეთ რეორგანიზაციას, რომ მიიღწევა ქცევის დამაკმაყოფილებელი შედეგი.

უამრავი ნაშრომი არსებობს აკადემიური მოსწრებისა და შფოთვის ურთიერთდამოკიდებულების შესახებ. ხშირად დიდი აუდიტორიის წინაშე მდგომი ნერვიულად ელოდება თავის პირველ გამოსვლას, დელავს, შფოთავს, თითქოს გული საგულიდან ამოვარდნას ღამობს. შფოთვის რეალური პრობლემა ის არის, რომ ასეთ დროს ზოგჯერ ადამიანი ცდილობს თავი აარიდოს შიშისა თუ მარცხის უსიამოვნო განცდას და მარტივად წყვეტს ყველაფერს - ამცირებს ან საერთოდ წყვეტს აქტიურობას, დგება ჩრდილში. ამით კი პრობლემა კიდევ უფრო იზრდება, ადამიანს კიდევ უფრო უძლიერდება საკუთარი სისუსტის განცდა და, აქედან გამომდინარე, შფოთვის დონეც მატულობს, რადგანაც დარჩა რაღაც გაუკეთებელი, რაც მან ვერ შეძლო.

გამოკვლევები გვიჩვენებს, რომ ენის შესწავლის პროცესში წარმატებებს განაპირობებს ორი ძირითადი ფაქტორი:

1. საკუთარი თავის, ნიჭისა და უნარის რწმენა;
2. ზომიერი შფოთვის დონე.

შფოთვას იწვევს როგორც შინაგანი, ასევე გარეგანი ფაქტორები:

შინაგანი ფაქტორი – საკუთარი თავის შეფასება. მაგ., შემსწავლელი ფიქრობს: „იქნებ, არა მაქვს საკმარისი ნიჭი უცხო ენის შესასწავლად“.

გარეგანი ფაქტორი - სხვა ადამიანების შეფასების გათვალისწინება. შემსწავლელს აფიქრებს ხალხის აზრი: „რა

უნიჭოა, ერთი წინადადებაც კი არ შეუძლია წარმოთქვას გამართულად“.

ასეთი სუსტი ნებისყოფის ადამიანების პრობლემა არის ის, რომ საკუთარი სუსტი ეგოს დასაცავად თითქოს მუდმივ მზადყოფნაში არიან. ისინი გამუდმებით აგებენ რაღაც „დამცავ კედლებს“, რომლებიც ენის დაუფლების დროს ბარიერად იქცევიან, და სწორედ მათი მოშორება, მათგან თავის დაღწევა იწვევს შფოთვისას.

მაღალი შფოთვის დონის მქონე ადამიანები ძლიერ განიცდიან, როდესაც მათ უხდებათ უცხო ენაზე საუბარი სხვა ადამიანების თანდასწრებით, შიშობენ არ გახდნენ საზოგადოების დაცილების საგანი. ეს გრძნობები შეიძლება შევადაროთ ახალი კაბის პირველად ჩაცმას. ბავშვებს უხარიათ და კოხტაობენ, მოზრდილი ადამიანი კი ხშირად უხერხულობას განიცდის, ღელავს, ითვალისწინებს სხვების რეაქციას. ასე რომ, რაც უფრო ბავშვურია ადამიანი, მით უფრო უადვილდება ენის შესწავლა (ალხაზიშვილი, 1988).

ზრდასრული ადამიანი შეიძლება ააღელვოს იმან, რომ, მიუხედავად რამდენიმე თვის მეცადინეობისა, ვერ გამოთქვამს ამა თუ იმ აზრს გამართულად, უჭირს ურთიერთობა. ერთი სტუდენტი ამბობს: „თავს იმედგაცრუებულად და დამცირებულად ვგრძნობ, როდესაც ზრდასრული, განათლებული, საინტერესო პიროვნება საუბრობს, როგორც „ახლადენაადგმული ბავშვი“. აი აქ იწყება თავმოყვარეობის შელახვა, პიროვნებას ეუფლება სირცხვილის გრძნობა, რომ „ვერ შეძლო ენის დაუფლება“. ასეთი შეუთანხმებლობა მცდელობასა და შედეგს შორის იწვევს შფოთვის დონის ამაღლებას.

სხვადასხვა პიროვნულ თვისებას შეუძლია გააძლიეროს შფოთვის დონე ენის შესწავლის დროს. სრულყოფილების მოყვარულები ყველაზე მეტად განიცდიან ენის შესწავლის ამა თუ იმ საკითხში წარუმატებლობას. მათი კრიტიკული „მე“ მუდმივად სჯის მათ მოქმედ „მე“-ს. შფოთვის დროს რაღაც ბარიერი ჩნდება, რომელიც ხელს უშლის აზროვნების პროცესს. მაგ., სტუდენტმა იცის რაღაც სიტყვა, უსწავლია, მაგრამ საჭირო მომენტში ვერ იხსენებს მას. ასეთ დროს შფოთვის დონე უმაღლეს წერტილს აღწევს და ამას შეიძლება გამანადგურებელი შედეგიც მოჰყვეს.

იმისათვის, რომ დაგვედგინა შფოთვის როლი უცხო ენის ათვისების პროცესში, გავზომეთ სტუდენტების შფოთვის დონე და შევადარეთ მათი წარმატების დონეს უცხო ენის ათვისების საკითხში.

ექსპერიმენტის ჩასატარებლად გამოვიყენეთ სპილბერგერის სკალა. ექსპერიმენტი ჩატარეთ ქ. ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის უცხო ენის სპეციალობის I კურსის სტუდენტებთან. კვლევისას სტუდენტებს დაეურიგეთ სპეციალური კითხვარი სახელწოდებით „თვითშეფასების სკალა“ (ფსიქოლოგიური ტესტების ენციკლოპედია, 1987). დავალების პირობა ასეთი იყო: „როგორ გრძნობთ თავს ჩვეულებრივ?“. კითხვებზე დიდხანს ნუ იფიქრებთ, რადგანაც სწორი ან არასწორი პასუხი არ არსებობს“.

დავალების შესრულებისათვის სტუდენტებს ჰქონდათ 7-8 წუთი.

თვითშეფასების სკალა

გვარი -----

თარიღი -----

- ა. არა, ეს ასე არ არის
- ბ. ვგონებ, ასეა
- გ. მართალია
- დ. აბსოლუტურად მართალია

		ა	ბ	გ	დ
1	განვიცდი სიამოვნებას	1	2	3	4
2	ძალიან მალე ვიღლები	1	2	3	4
3	შეიძლება ადვილად ავტირდე	1	2	3	4
4	მინდა სხვებივით ბედნიერი ვიყო	1	2	3	4
5	ხშირად ვაგებ, რადგანაც არც ისე უცებ ვღებულობ გადაწყვეტილებებს	1	2	3	4
6	ჩვეულებრივ თავს მხნედ ვგრძნობ	1	2	3	4
7	ჩვეულებრივ მშვიდი, აუღელვებელი და კონცენტრირებული ვარ	1	2	3	4
8	მოსალოდნელი სირთულეები ძალიან მალე ვგადავლავლებ	1	2	3	4
9	უმნიშვნელო რამესაც ძალიან განვიცდი	1	2	3	4
10	თავს ბედნიერად ვგრძნობ	1	2	3	4
11	ყველაფერი ძალიან ახლოს მიმაქვს გულთან	1	2	3	4
12	საკუთარი თავის რწმენა მაკლია	1	2	3	4
13	ჩვეულებრივ, თავს უსაფრთხოდ ვგრძნობ	1	2	3	4
14	ვცდილობ თავი ავარიდო კრიტიკულ სიტუაციებს	1	2	3	4
15	ზოგჯერ პესიმიზმი, სასოწარკვეთილება მიპყრობს	1	2	3	4
16	კმაყოფილი ვარ	1	2	3	4
17	უბრალო წვრილმანიც კი იქცევს ჩემს ყურადღებას და მაღელვებს	1	2	3	4
18	იმედგაცრუებას ისე ძლიერ განვიცდი, რომ შემდეგ დიდხანს ვერ ვივიწყებ მას	1	2	3	4
19	გაწონასწორებული ადამიანი ვარ	1	2	3	4
20	ძალიან ვღელავ, როდესაც ჩემს საქმეებსა და საზრუნავზე ვფიქრობ	1	2	3	4

ფორმულა: პიროვნული შფოთვა = 1 - 2+35

1 – 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20.

2 - 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19

შფოთვის დონის გამოზომი ტესტის შედეგები დავითვალეთ და დავაჯგუფეთ სამ ნაწილად: დაბალი (1-დან 30-მდე ქულა,

საშუალო (31-დან 45-მდე), და მაღალი შფოთვის დონე (46-ის ზევით). ამის შემდეგ თითოეული ჯგუფის მონაცემები შე-

ვადარეთ ამავე სტუდენტების აკადემიურ ნიშანს. მათი პროცენტული მაჩვენებლები

მოცემულია შემდეგ ცხრილში:

	შფოთის დონე	მოსწავლეთა რაოდენობა	აკადემიური ნიშანი უცხო ენაში
1	დაბალი	20 (10%)	4,4
2	საშუალო	120 (60%)	4,8
3	მაღალი	60 (30%)	4,1

ცხრილის მიხედვით, მოსაზრება შფოთის მნიშვნელობის შესახებ შეიძლება ასე ჩამოყალიბდეს: შფოთის საშუალო დონე (ზომიერი შფოთვა) აძლიერებს სწავლის მოტივაციას, ხელს უწყობს სოციალური უნარების შეძენას. ის სტუდენტები, რომლებიც ნაკლებად განიცდიან ამ ემოციას, უდარდელნი არიან თავიანთი ქცევის შეფასების მიმართ და სწავლაში ნაკლებ წარმატებას აღწევენ. ზედმეტად ინტენსიური შფოთვა კი იწვევს სასწავლო ქცევის დეზორგანიზაციას, ხელს უშლის ინტელექტუალური უნარების შემუშავებას და აქვეითებს წარმატების დონეს. სტუდენტი იბნევა, ვერ ავლენს ცოდნას, ავიწყდება საჭირო ინფორმაცია და ა. შ.

საინტერესოა, თვით სტუდენტები რას ფიქრობენ ამის შესახებ:

„თუკი კარგ, სასიამოვნო გარემოში ხარ, ყოველთვის სწავლობ რაღაცას“.

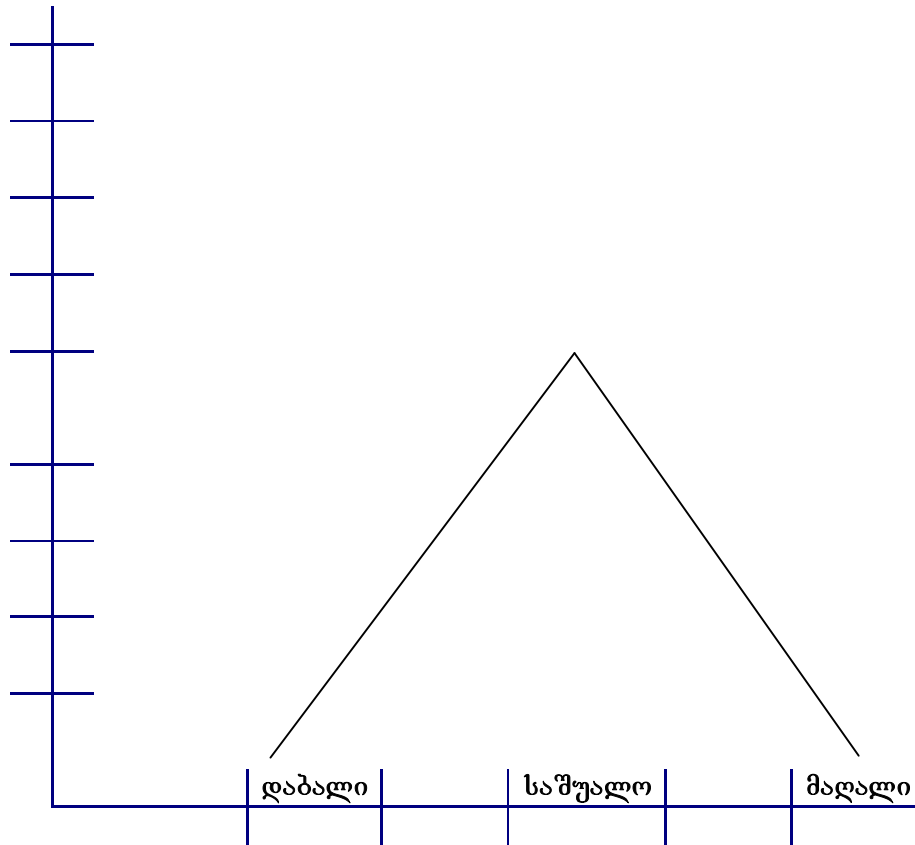
„თავისუფალ გარემოში უფრო ნაყოფიერად ვსწავლობ. მეხსნება დაძაბულობა და ვცდილობ, რაც შეიძლება მეტი ვისაუბრო უცხო ენაზე. ეს კი ძალიან მნიშვნელოვანია“.

„როდესაც პედაგოგი ცდილობს წინა პლანზე წამოსწიოს ჩვენი შესაძლებლობები და არა ნაკლი, ჩვენ აღარა ვართ დაძაბულები და თავს მხნედ ვგრძნობთ, არ ვღელავთ, გაბედულებაც მეტი გვაქვს, გვეხსნება უცხო ენაზე საუბრის კომპლექსიც“.

„ზოგჯერ ყველაფერს ვერ ვგებულობ და თავს უხერხულად ვგრძნობ. ვღელავ, ვშფოთავ, ვხვდები, რომ ლექსიკური მარაგი აღარ მყოფნის საუბარში მონაწილეობის მისაღებად“...

ჩვენი ექსპერიმენტის ძირითადი მიზანი იყო იმის დადგენა, თუ რა გავლენას ახდენს შფოთვა უცხო ენის დაუფლების პროცესში. როგორც აღმოჩნდა, დამოკიდებულება შფოთის სხვადასხვა დონესა და წარმატებულობას შორის განსხვავებულია. ეს კი ნიშნავს, რომ შფოთის დაბალ დონეზე ქცევა არაეფექტურია – ადამიანი, უბრალოდ, არ არის მოტივირებული, დაინტერესებული შედეგით; აქტივაციის მომატებით სწავლის ეფექტურობა იზრდება და თავის ოპტიმალურ დონეს აღწევს. ე. ი. ადამიანი თავის საუკეთესო შედეგს აღწევს; მაგრამ შფოთის შემდგომი მომატებისას მოსწავლე კარგავს ქცევის შესრულების ეფექტურობას, ვერ ავლენს თავის შესაძლებლობებს.

ჩვენ მიერ მიღებული შედეგები კარგად მიესადაგება ცნობილ ერქს-დოდსონის კანონს, რომლის მიხედვითაც შფოთის დონე გარკვეულწილად უკავშირდება შესრულების ეფექტურობას.



შ ფ ო თ ე ი ს

ჩვენი ექსპერიმენტის შედეგების ანალიზმა აჩვენა, რომ შფოთვის საშუალო დონის მქონე სტუდენტებს საუკეთესო მაჩვენებლები აქვთ უცხო ენის შეთვისების

დ ო ნ ე

საკითხში, შფოთვის დაბალი და მაღალი დონის მქონე სტუდენტებს კი – გაცილებით დაბალი.

გამოყენებული ლიტერატურა

- აღმაზიშვილი, 1988 – Алхазышвили, А. А., Москва, Просвещение, 1988 г., 'Основы овладения устной иностранной речью~.
- იზარდი, 1990 – Изард, К., Санкт-Петербург, 1990 г., 'Психология эмоций~.
- ფსიქოლოგიური ტესტების ენციკლოპედია, 1987 – Энциклопедия психологических тестов (личность, мотивация, потребность) Москва 1987 г.
- ელისონი, 1970 - Ellison, D.E ., 'Test anxiety, stress, and intelligence-test performance', Canadian Journal of Behavioral Science/Revue canadienne des Sciences du comportement Vol 2(1) 1970.
- ფარბერი, 1955 – Farber, I. E. The role of motivation in verbal learning and performance. 1955
- ფარბერი, 1956 – Farber, I. E., Spence K., Effects of Anxiety, Stress, and Task Variables on Reaction Time, 1956, online article.
- ლინდგრენი, 1962 – Lindgren, H. C., ~. Publisher: John Wiley & Sons. Place of Publication: New York. 1962
- სპილბერგერი, 1983 – Spielberger, C.D., New York Academic press., 1983. 'the effects of manifest anxiety on the academic achievement of college students, Mental Hygiene ,46.
- ტეილორი, 1953 – Taylor, J.L., 'A personality scale of manifest anxiety~, journal of abnormal and social psychology.1953

Nino Mikeladze

Batumi State University

THE ROLE OF ANXIETY IN SECOND LANGUAGE LEARNING

ABSTRACT

As we use language, we express our identities in ways that make us vulnerable to the reactions and opinions of others. This process involves risk taking that can cause us to inhibit our use of language. Second language users experience this phenomenon. In the classroom language learners may be severely impacted because of their tenuous knowledge of the language. As a result their language growth may be unduly delayed and they may refrain from engaging in active learning of content. In our experiment we investigated the level of anxiety in second language learners by Spill Berger's method. WE compared results to the academic marks in foreign language. Analysis showed that excellent marks had students with normal level of anxiety and students with low or high levels of anxiety had worse marks. Or results coincides to the famous law of Jerks Dodson. So, it is especially important to provide a low anxiety environment so that motivation for learning is increased and schooling remains as anxiety reduced as possible.

ირინე გელევანიშვილი

ნანა ბარჯაძე-მიხანაშვილი

ნინოწმინდის რაიონის განძანის შოთა რუსთაველის სახელობის
№ 2 საჯარო სკოლის ქართულის, როგორც მეორე ენისა
და ბილინგვური სწავლების პედაგოგი

ბილინგვური სწავლება – ქართული ენის შესწავლის ერთ-ერთი საშუალება

ჩვენი სკოლა (ნინოწმინდის რაიონის განძანის შოთა რუსთაველის სახელობის №2 საჯარო სკოლა, დირექტორი – სარქის დურგარიანი) ბილინგვურ საპილოტე სწავლებაში 2010-2011 სასწავლო წელს ჩაერთო. გავიარაუთ ტრენინგები, დაწყებით კლასებთან ერთად, ბილინგვურ კლასად XII კლასიც შევარჩიეთ გეოგრაფიაში (პედაგოგი – გაბრიელ კაზარიანი).

არაქართულ სკოლაში მუშაობის არც თუ ისე დიდი ხნის გამოცდილებამ დაგვარწმუნა, რომ ქართულის, როგორც მეორე ენის შესწავლის საუკეთესო საშუალებაა არა მარტო ქართულის, როგორც ცალკე აღებული საგნის სწავლება, არამედ მისი სხვა საგანთა სწავლების ენად გამოყენება.

საქართველოში მცხოვრებ ყველა ეროვნების ადამიანს, უპირველეს ყოვლისა, საქართველოს მოქალაქეობის შეგრძნება უნდა განუვითარდეს და ეს უნდა მოხდეს სკოლაში. ყველა მოსწავლეს უნდა გაუჩნდეს სურვილი იმისა, რომ იცოდეს იმ ქვეყნის გეოგრაფია, ისტორია, ლიტერატურა, კულტურა და ტრადიციები, რომელშიც ცხოვრობს და სწავლობს....

ენის ათვისებასთან ერთად, მნიშვნელოვანია მოსწავლეებში ინტერკულტურული ცნობიერების ამაღლებაც, რადგან ენა და კულტურა განუყოფე-



ლია. ამიტომ ენასა და კულტურასთან სინქრონიულად ზიარება მაქსიმალურად ეფექტურია.

ჩვენთან, სოფელში, ქართული, როგორც მეორე ენა, არ ისწავლება თემის მეშვეობით, რადგან სოფელი მხოლოდ სომხებითაა დასახლებული, არ ცხოვრობს არც ერთი ქართული ოჯახი. სკოლა არის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი რესურსი ქართული ენის შესასწავლად.

როგორც ცნობილია, არ არსებობს რაიმე შაბლონი თუ რეცეპტი, რომლის მიხედვითაც მოხდება ბილინგვური განათლების პროგრამის ადგილობრივი საჭიროებებისათვის მორგება. ამიტომ გადავწყვიტეთ, გაკეთებული ჩაგვეტა-

რებინა მოსწავლეთა ქართული ენის ფლობის შესაბამისად. გაეარკვიეთ, რომელი ენა (ქართული თუ სომხური) გამოგვეყენებინა ინსტრუქციების მისაცემად, კლასის სამართავად, შეკითხვებისას, სასწავლო დავალებებზე თუ საყოფაცხოვრებო თემებზე საუბრისას.

გაკვეთილზე ენის არჩევანი მოხდა მოსწავლეებთან შეთანხმებით. ავირჩიეთ **ტრანსენობრიობის მეთოდი**: კითხვა და მოსმენა ხორციელდებოდა ერთ ენაზე, ხოლო პროდუცირება (ლაპარაკი, წერა) – მეორე ენაზე. სწავლების პროცესში ენების (ქართულისა და სომხურის) ფუნქციები ხშირად იცვლებოდა. ეს მეთოდი ხელს უწყობდა საგნის უფრო ღრმა და სრულ გააზრებას და ეხმარებოდა მოსწავლეებს, განვეითარებინათ ენობრივი უნარები, ენობრივი კომპენტენცია მათთვის უფრო „სუსტ“ ენაში – ქართულში.

რადგან ენის ათვისება უფრო ადვილად ხდება ცხოვრებისეულ სიტუაციებში, ვიდრე საკლასო ოთახში, ამიტომ მოვაწყვეთ ლაშქრობა ფოკაში. მოსწავლეები გზადაგზა აკვირდებოდნენ მდინარეებს, ნაკადულებს, მინდვრებს, მთებსა და გორაკებს, ყვავილებს, აქა-იქ – ბუჩქებსა და ხეებსაც და მასწავლებლებთან და მეგობრებთან საუბარში იმდიდრებდნენ არა მარტო საგნის ცოდნას, არამედ ქართული ენის ლექსიკასაც. მამა ანტონი ქართულ და სომხურ ენებზე ესაუბრა წმინდა ნინოზე, რიფსიმესა და გაიანეზე.

ასევე საინტერესო იყო გაკვეთილზე კითხვა-პასუხის ორგანიზება სოფლის ექიმ ასმიკ აბგარიანთან, რომელსაც დამთავრებული აქვს თბილისის სამედიცინო ინსტიტუტი და, სომხურთან ერთად, თავისუფლად საუბრობს ქართულადაც. ამ ღონისძიებაში აქტიურად ჩაერთვნენ მშობლები და სკოლის სომხურენოვანი ბედაგოგებიც.

დაუუმეგობრდით თბილისის 104-ე სომხურ სკოლას. გაცვლითი პროგრამით, თბილისელი მოსწავლეები ერთ კვირას ცხოვრობდნენ სოფელში, ჩვენი მოსწავლეების ოჯახში, ხოლო შემდეგ

– ჩვენი მოსწავლეები ესტუმრნენ თბილისელ თანატოლებს. ამან, რასაკვირველია, ხელი შეუწყო ბილინგვიზმის განვითარებას მოსწავლეებში.

მთელი წლის განმავლობაში შეფასება ხდებოდა მრავალ კრიტერიუმზე დაყრდნობით: ტესტირებით, საკონტროლო ფურცლებით, საუბრით, სასწავლო პროცესში მოსწავლეზე დაკვირვებით. მოწმდებოდა როგორც მოსმენისა და გაგების, ასევე მეტყველებისა და წერის უნარებიც.

როგორც სპეციალისტები აღნიშნავენ, წარმატების გაზომვა საკმაოდ რთული პროცესია. ჩვენ ამისთვის “ღია” შემაჯამებელი გაკვეთილი ავირჩიეთ თემაზე „საქართველო“ და პროდუცირების ენად ავირჩიეთ ქართული. გაკვეთილის მომზადების პერიოდში გავითვალისწინეთ საგაკვეთილო მასალა და დავალებები ენის ფლობის კონკრეტული დონის შესაბამისად, დავაზუსტეთ გაკვეთილის სტრუქტურა და შინაარსი, შევარჩიეთ შესაბამისი კლასგარეშე საკითხავი ტექსტები (საქართველოს საბავშვო ატლასი, გამომცემლობა „ელფი“).

კლასი (23 მოსწავლე) დაყვავით 5 ჯგუფად და, სურვილისამებრ, გავუნაწილეთ თემები სახლში სამუშაოდ: საქართველოს მდებარეობა, მოსახლეობა, რელიგია, რელიეფი, ზღვები, მდინარეები, ჰავა, ტბები, მყინვარები. ჯგუფებს დაევადათ თავადვე შეერჩიათ თავიანთი სახელები, თემასთან დაკავშირებით მოეძებნათ შესაბამისი ლეგენდა ან თქმულება. მაგ., ერთ-ერთმა ჯგუფმა სახელად აირჩია „ფარვანა“, მოიძია ლეგენდა ფარავნის ტბის შესახებ და ოვანეს თუმანიანის პოემა „პარვანა“, მეორე ჯგუფმა, რომლის სახელწოდებაც იყო „ქრისტიანი“, ზეპირად წაიკითხა ანა კალანდაძის ლექსი – „მოდიოდა ნინო მთებით“, ხოლო ყველამ ერთად შეასრულა სიმღერა „ქარი გიმღერის ნანასა“, რომელიც სპეციალურად ამ გაკვეთილისთვის ვისწავლეთ.

დავალდებულებებიც ისე შევადგინეთ, რომ საშუალება გვქონოდა, აქცენტი გადაგვეტანა მოსწავლეთა შორის ინტერაქციაზე და არა მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის კომუნიკაციაზე. ვეცადეთ, დიდი დრო დასთმობოდა მოსწავლეთა სამეტყველო აქტივობას არა მარტო გაბმული მეტყველების, არამედ კითხვის დასმის საშუალებითაც ერთმანეთს შორის. გავითვალისწინეთ მოსწავლეთა ასაკობრივი თავისებურებანი, რაც გულისხმობს ფსიქოლოგიურ და ინტელექტუალურ თავისებურებებსაც. გაკვეთილის ბოლოს ინდივიდუალურად დაგურიგეთ მცირე მოცულობის ტესტები, რითაც ერთხელ კიდევ შეფასდა თითოეული მათგანის ცოდნა. მოსწავლეებმა გამოთქვეს აზრი ჩატარებული გაკვეთილისა და ბილინგვური სწავლების შესახებ.

ვფიქრობთ, რომ გაკვეთილი შედგა, მეთოდმაც გაამართლა... ჩვენი სკოლის X-XI და სხვა სკოლების XII

კლასელებთან შეხვედრის დროს გამოიკვეთა ბილინგვური სწავლების ეფექტურობა. საქართველოს შესახებ ქართულ ენაზე ბილინგვური კლასის მოსწავლეებმა უკეთესი ცოდნა გამოამჟღავნეს, ვიდრე არაბილინგვური კლასის მოსწავლეებმა.

სხვა საგნის მასწავლებლებმაც გამოთქვეს სურვილი, ჩაატარონ ასეთი გაკვეთილები საქართველოს და სომხეთის ისტორიაში მნიშვნელოვან ეპოქასა და დიდ პიროვნებებზე, ქართველ და სომეხ მწერლებზე, გამოჩენილ ადამიანებზე. ეს ყველაფერი ხელს შეუწყობს არა მარტო ენის შესწავლას, არამედ მოსწავლეთა ინტელექტუალურ განვითარებას და მათში მოქალაქეობრივი შეგნების ამაღლებას, იმას, რომ საქართველო მათი სამშობლოცაა, ქართული – მათი მეორე ენა და მათთვის უაღრესად საჭიროა, უყვარდეთ ეს ქვეყანა და ფლობდნენ სახელმწიფო ენას.

Irine Gedevanishvili, Nana Burjadze-Mikhanashvili

Shota Rustaveli public school of Gandza #2 in Ninotsminda region

- Teachers of Georgian as a second language and bilingual teaching

BILINGUAL EDUCATION – ONE OF THE WAYS FOR GEORGIAN LANGUAGE LEARNING

ABSTRACT

The Article describes the bilingual lesson in geography of Gandza public school in Ninotsminda region, as well as evolution and results, which are received after the use of translanguaging methods at the end of the year.