
ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

<i>Մարինա Գուրբո, Բազմալեզու կրթությունը Վրաստանում՝ ի՞նչ կարծիքի են այդ մասին ուսուցիչները և ծնողները</i>	էջ 2
Marina Gurbo, Multilingual education in Georgia: what do teachers and parents know and think about that?	էջ 8
<i>Մզիա Ծերեթելի, Իրինե Գեդևանիշվիլի, Աբխազների նկատմամբ վրացի ուսանողների ինտերկուլթային սենսիտիվության հետազոտումը</i>	էջ 9
Mzia Tsereteli, Irine Gedevanishvili, Measurement of Georgian students' intercultural sensitivity towards Aphkazians	էջ 17
<i>Իրինե Շուբիտիձե, Լեզվական քաղաքականությունը Վրաստանում և պետական լեզվի ուսուցման գործընթացում առկա դժվարությունները</i>	էջ 18
Irine Shubitidze, Language policy and difficulties in the state language teaching process in Georgia	էջ 28
<i>Իրինա Բագաուրի, Երկլեզվությունը և Վրաստանը գլոբալ համատեքստում</i>	էջ 29
Irina Bagauri, Bilingual Education for Ethnical Minorities in Georgia	էջ 37
<i>Դավիթ Զատիաշվիլի, Երկլեզու ուսուցման նախնական փուլում ծագած հիմնախնդիրների մասին</i>	էջ 38
David Zatiashvili, About the problems, arise at the initial stage of bilingual education	էջ 48

Մարինա Գուրբո

ԵԱՀԿ Ազգային փոքրամասնությունների գերագույն հանձնակատարի գրասենյակի կրթության քաղաքականության փորձագետ

ԲԱԶՄԱԼԵԶՈՒ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ՎՐԱՍՏԱՆՈՒՄ: ԻՆՉ ԿԱՐԾԻՔԻ ԵՆ ԱՅՂ ՄԱՍԻՆ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԸ ԵՎ ԾՆՈՂՆԵՐԸ

2010 թվականին Վրաստանում 40 փորձարկային դպրոց ընդգրկվեց ԲԼԿ (բազմալեզու կրթության) ծրագրի մեջ: Բազմալեզու կրթական ծրագրերի փորձարկումը մի մասն է Վրաստանի կրթության և գիտության նախարարության կողմից իրականացվող բազմալեզու կրթական ծրագրի, որ հաստատվել է 2009 թվականից: Որպեսզի պատասխանեն հարցին, թե ինչպիսին է ազգային փոքրամասնությունների դպրոցների ուսուցիչների և աշակերտների ծնողների վերաբերմունքը բազմալեզու կրթության նկատմամբ, Կրթության և գիտության նախարարությունը, ԵԱՀԿ Ազգային փոքրամասնությունների գերագույն հանձնակատարի գրասենյակի և Փոքրամասնությունների եվրոպական կենտրոնի աջակցությամբ 25 դպրոցում հետազոտություն է անցկացրել ուսուցիչների և ծնողների շրջանում:

Հետազոտմանը մասնակցել է ընդամենը 245 ուսուցիչ և 181 ծնող Թբիլիսիի, Կախեթիի, Շիդա Քարթլիի, Քվեմո Քարթլիի, Սամցխե-Ջավախեթիի և Իմերեթիի տարածաշրջաններից: Հետազոտությունն իրականացվել է 2010 թվականին:

Մասնակիցներն ընտրվել են ցանկության սկզբունքով այն 40 փորձարկային դպրոցներից, որոնք ընդգրկված են բազմալեզու կրթության ծրագրի մեջ, նաև այն դպրոցներից, որոնք հրաժարվել են ընդգրկվել փորձարկային ծրագրի մեջ:

Հետազոտումը պետք է պատասխաներ մի քանի հարցերի, որոնք անչափ կարևոր են բազմալեզու կրթության փորձարկման ներդրման համար:

- Ի՞նչ գործոններ կան, որոնք խթանում են դպրոցին իրականացնել/չիրականացնել բազմալեզու կրթական ծրագրեր:
- Ունե՞ն արդյոք ուսուցիչները և աշակերտների ծնողները բավական տեղեկություններ բազմալեզու կրթության նպատակների վերաբերյալ:
- Ի՞նչ գործոններ են պայմանավորում ծնողների որոշումը՝ հայտագրել իրենց երեխաներին վրացալեզու, ազգային փոքրամասնությունների լեզուներով գործող թե բազմալեզու դպրոցներ:

**ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ
ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ**

ՀԵՏԱԶՈՏՄԱՆ

Ի՞նչ զիտեն ուսուցիչները բազմալեզու կրթության մասին և ինչպիսի՞ն է նրանց վերաբերմունքը տվյալ ծրագրի նկատմամբ:

Հարցերը հետազոտման համար կազմվել են այն նպատակով, որ կատարվեր բազմալեզու կրթության նկատմամբ ուսուցիչների վերաբերմունքի և բազմալեզու

կրթության նպատակների նույնականացում: Հետաքրքիրն այն է, որ չկա էական տարբերություն բազմալեզու կրթության ծրագրի մեջ ընդգրկված դպրոցների և այլ ոչ վրացալեզու դպրոցների ուսուցիչների կողմից տրված պատասխանների միջև: Համապատասխանաբար, ստորև ներկայացված աղյուսակում դրանք կներկայացվեն առանց շերտավորման:

Աղյուսակ № 1. Ուսուցիչների վերաբերմունքը բազմալեզու կրթության նկատմամբ:

2.1. Եթե երեխան չի հասկանում կամ չի կարող խոսել պետական լեզվով, նա պետք է լինի դասարանում, որտեղ ուսուցումն ընթանում է մայրենի լեզվով դպրոցի ծրագրի շրջանակներում:		
Համաձայն եմ - 60.4 %	Համաձայն չեմ - 21.6 %	Զգիտեմ - 8.6 %
2.2 Եթե երեխան չի հասկանում կամ չի կարող խոսել պետական լեզվով, մյուս առարկաները (մաթեմատիկա, բնագիտական առարկաներ) պետք է սովորի մայրենի լեզվով:		
Համաձայն եմ - 71.4 %	Համաձայն չեմ - 14.3%	Զգիտեմ -5.3%
2.3. Եթե երեխան կրթություն է ստանում և զարգանում մայրենի լեզվով, հետագայում նրա համար ավելի հեշտ է կրթություն ստանալ պետական կամ այլ լեզվով:		
Համաձայն եմ - 58%	Համաձայն չեմ - 19.2%	Զգիտեմ - 14.3%
2.4. Եթե երեխան մյուս առարկաները (մաթեմատիկա, բնագիտական առարկաներ) սովորում է մայրենի լեզվով, հետո նրա համար անհամեմատ հեշտ է նույն առարկաները սովորել պետական կամ այլ լեզվով:		
Համաձայն եմ - 47.3%	Համաձայն չեմ -18%	Զգիտեմ - 8.2 %
2.5. Եթե երեխան լինի երկլեզու (ազատ խոսի և գրի մայրենի և պետական լեզվով), նա ավելի հաջողակ կլինի կարիերայում (ավելի լավ աշխատանք կգտնի և այլն):		
Համաձայն եմ - 87.8%	Համաձայն չեմ - 1.6%	Զգիտեմ - 4.5%
2.6. Եթե երեխան դպրոցում սովորում է մայրենի և պետական լեզվով, հեշտանում է նրա հարաբերությունը այլ ազգության և մշակույթի ներկայացուցիչների հետ:		
Համաձայն եմ - 84.9%	Համաձայն չեմ -4.1%	Զգիտեմ - 5.3%
2.7. Եթե երեխան գոնե մի քիչ խոսում է կամ մի քիչ հասկանում է պետական լեզուն, այդ դեպքում նա պետք է սովորի այնպիսի դասարանում, որտեղ բոլոր առարկաները դասավանդվում են պետական լեզվով, անկախ նրանից, թե այդ լեզուն նրա համար մայրենի է, թե՛ ոչ:		
Համաձայն եմ - 36.3%	Համաձայն չեմ -33.9%	Զգիտեմ - 20%

Ուսուցիչների մեծ մասը (մոտավորապես 85%-ը) դրական վերաբերմունք դրսևորեց բազմալեզու կրթության նկատմամբ և հույս հայտնեց, որ այս ծրագրերը կնպաստեն փոքրամասնությունների ինտեգրմանը հասարակությանը, այդ թվում նաև աշխատանքային շուկայում: Բացի այդ, նշանակալի է այս ծրագրերի դերը ազգամիջյան հարաբերությունների տեսակետից: Աշակերտների բավականին մեծ մասը (51%) որպես I ընտրություն շրջագծել էր՝ բազմալեզու ծրագրերը ապահովում են ավելի լավ կրթություն և աշխատատեղեր մեր դպրոցներում, գործոնը: Թեպետ նրանց պատասխաններում բավական չափով չի գիտակցված վերաբերմունքն ուսուցման լեզվի նկատմամբ (որոշակի կասկած կա, որ պետական լեզվով ուսուցումը չի կարող փոխարինել մայրենի լեզվով ուսուցմանը՝ արդյունքի հասնելու տեսակետից), ինչը բազմալեզու կրթության նպատակների մինչև վերջ չգիտակցման ցուցանիշ է՝ 60%-ը համարում է, որ աշակերտն անպայման պետք է սովորի մայրենի լեզվով (60%), միևնույն ժամանակ, նրանք տեսնում են պետական լեզվով ուսուցման դերը երեխայի լեզվական զարգացման գործընթացում (օրինակ՝ 2.1 – 60%, 2.2 – 71%): Ակներև է նաև, որ բավականին մեծ է այն մանկավարժների թիվը, որոնք կապ չեն տեսնում մայրենի լեզվով ուսուցման անհրաժեշտության և նրանց կրթության որակի միջև (մոտավորապես 34%): 42%-ը չի տեսնում կապ աշակերտների երկրորդ լեզվից նվաճումների և այլ առարկաներից ակադեմիական նվաճումների միջև ... Առանձնապես հետաքրքիր են պատասխանները 2.7. հարցին, ինչը մեկ անգամ ևս հավաստում է, որ մանկավարժները բավական տեղեկություններ չունեն բազմալեզու կրթության նպատակների մասին:

Ինչո՞ւ են դպրոցները վճռել իրականացնել բազմալեզու ծրագիր:

Հետազոտման երկրորդ մասում ուսուցիչներին խնդրեցին ըստ գերակայությունների դասավորել այն գործոնները, որոնց դերը վճռել է նախատեսել դպրոցը, ընդգրկվել/չընդգրկվել բազմալեզու ծրագրի մեջ: Կարելի է ասել, որ արդյունքները որոշ չափով անսպասելի էին՝ ուսուցիչների երկու կարգերի մեծ մասն էլ (ծրագրում ընդգրկված թե՛ այլ դպրոցների ներկայացուցիչ ուսուցիչներ) կարևոր չի համարում լրացուցիչ ֆինանսական ռեսուրսներ հայթայթելը դպրոցում 3 հիմնական գործոնից, թեպետ, օրենքով այս գործոնը մոտիվացիայի տեսակետից, պետք է վճռական լինի ուսուցիչների և դպրոցի համար:

Մնացած 2 գործոնները (1. դպրոցական ծրագրի որակի բարձրացում և հրապուրիչ դարձնելը: 2. համապատասխան ուսումնական ռեսուրսների առկայություն) այսպես բաշխվեցին՝ մանկավարժների կեսից ավելին համարում է (շրջագծված է որպես առաջին ընտրություն), որ բազմալեզու կրթությունն ապահովում է ավելի հնարավորություններ աշակերտների ապագա կյանքում, և որ այս ծրագրերը անհամեմատ հրապուրիչ և մրցունակ են: Միևնույն ժամանակ, 37%-ը շրջագծել է այս գործոնը, որպես 2-րդ և 3-րդ ընտրություն: 16 տոկոսը դպրոցում բազմալեզու ծրագրի ներդրման համար, որպես առաջին ընտրություն, անվանել է երկլեզու մանկավարժների որակավորումը, որպես գլխավոր գործոն: Նույնքան աշակերտ՝ որպես 2-րդ և 3-րդ ընտրություն:

Ինչպե՞ս վճռեցին դպրոցները չիրականացնել երկլեզու ծրագրեր:

Այն դպրոցներում, որոնք չեն մասնակցում բազմալեզու ծրագրին, կարևորագույն գործոնը տեղեկությունների անհասանելիությունն է: 31%-ը, որպես

առաջին գործոն, շրջագծել է այս գործոնը, իսկ 20%-ը՝ որպես երկրորդ ընտրություն ... Սա ընդգծում է այս գործոնի դերը դպրոցների կողմից որոշման կայացման գործընթացում:

Աղյուսակ №2. Գործոններ, որոնք ազդում են դպրոցների որոշման վրա՝ չիրականացնել բազմալեզու ծրագրեր:

Գործոններ	Կարևորագույն պատճառը	Երկրորդ կարևորագույն պատճառը	Երրորդ կարևորագույն պատճառը
Մենք չունենք բավական տեղեկատվություն բազմալեզու կրթական ծրագրի մասին և այն մասին, թե ինչպես պետք է զարգացնի դպրոցն այդ ծրագիրը:	31%	20%	0
Ծնողները չէին ուզում, որ մեր դպրոցը սկսեր բազմալեզու կրթական ծրագիրը:	5%	2%	0
Մենք չէինք կարծում, որ բազմալեզու կրթական ծրագիրը կապահովի կրթության ավելի բարձր մակարդակ և կավելացնի մեր դպրոցի աշակերտների հնարավորությունը՝ հետագայում աշխատանք գտնելու համար:	16%	11%	0
Մենք չունենք բավական չափով ուսուցիչներ, որոնք կարող են դասավանդել ինչպես մայրենի, այնպես էլ պետական լեզվով:	13%	18%	16%
Մենք չունենք լրացուցիչ ֆինանսական ռեսուրսներ, որպեսզի սկսենք բազմալեզու կրթական ծրագիր:	15%	0	7%
Մեր ուսուցիչները չեն անցել նախապատրաստում երկլեզու (բազմալեզու) ուսուցման մեթոդիկայից:	27%	2%	25%

Գործոնների խումբը, որը կապվում է դպրոցներում առկա մարդկային ռեսուրսների հետ (առարկայական

ուսուցիչներ, որոնք տիրապետում են ինչպես փոքրամասնությունների, այնպես էլ պետական լեզուներին), ինչպես պարզվում է,

իր նշանակությամբ երկրորդն է այն դպրոցների համար, որոնք չեն մասնակցում բազմալեզու ծրագրերին:

Ծնողների հետազոտման արդյունքները

Ի՞նչ կարծիքի են ծնողները բազմալեզու կրթության մասին:

Այնպես, ինչպես ուսուցիչները, ծնողները ևս, ընդհանրապես, դրական են տրամադրված բազմալեզու կրթության նկատմամբ և խոստովանում են, որ այս ծրագրերն իսկապես կգարգացնեն իրենց երեխաների երկլեզու իրազեկությունները, և նրանք ավելի լավ կկարողանան ինտեգրվել հասարակությանը, տեղ հաստատել աշխատանքային շուկայում: Դա վկայում է նաև այն փաստը, որ ծնողների 23 %-ը, և առանձնապես այն կարգը, որոնց կրթության մակարդակն անհամեմատ բարձր

է, շրջագծել են երկլեզու քաղաքացու գործոնը, որպես երկրորդ ընտրություն:

Ուսուցիչների համեմատ, ծնողներն ավելի մեծ աջակցություն հայտարարեցին երեխայի մայրենի լեզվով ուսուցմանը: Թեպետ, բացահայտ է, որ նրանք չեն գիտակցում երկրորդ լեզվով ուսուցման կապը աշակերտի ակադեմիական առաջադիմության հետ. նրանց մեծ մասը համարում է, որ եթե երեխան մայրենի լեզվով չսովորի, չի հասնի ակադեմիական բարձր արդյունքների:

Չնայած կրթության մակարդակին, հետազոտվելիք երկու խմբերի ծնողներն էլ ցանկանում են, որ իրենց երեխաները երկլեզու լինեն (մայրենի և պետական լեզուներ): Հետաքրքիր է, որ երկրորդ հետազոտվելիք խմբի ծնողները ցանկանում են, որ իրենց երեխաները որքան հնարավոր է արագ տիրապետեն պետական լեզվին: 21 %-ն այս գործոնը շրջագծեց, որպես 3-րդ ընտրություն:

Աղյուսակ №3. Ծնողի կողմից դպրոց ընտրելը

Գործոններ	Վարևորագույն պատճառը	Երկրորդ կարևորագույն պատճառը	Երրորդ կարևորագույն պատճառը
Այս դպրոցը մեր հարևանությամբ է:	Խումբ 1-18% Խումբ 2- 18%	Խումբ 1-1% Խումբ 2-5%	Խումբ 1-6% Խումբ 2-17%
Տվյալ դպրոցն ունի շատ լավ ուսումնական ծրագիր և ուսուցման որակը բարձր է:	Խումբ 1-29% Խումբ 2-24%	Խումբ 1-14% Խումբ 2-22%	Խումբ 1-8% Խումբ 2-10%
Իմ զավակը հնարավորություն կունենա սովորել իր մայրենի լեզվով:	Խումբ 1-3% Խումբ 2-22%	Խումբ 1-19% Խումբ 2-14%	Խումբ 1-8% Խումբ 2-6%
Մեր զավակը երկլեզու կլինի (ազատ կխոսի և կկարդա ինչպես մայրենի, այնպես էլ պետական լեզուներով):	Խումբ 1-13% Խումբ 2-13%	Խումբ 1-18% Խումբ 2-23%	Խումբ 1-17% Խումբ 2- 16%
Իմ զավակը հնարավորություն կունենա որքան հնարավոր է արագ սովորել պետական լեզուն:	Խումբ 1-1% Խումբ 2-12%	Խումբ 1-8% Խումբ 2-12 %	Խումբ 1-14% Խումբ 2-21%

Ինչպես երևում է, դպրոցի կողմից ներկայացված ծրագրում լեզվական գործոններն անչափ կարևոր են ծնողների երկու խմբերի համար էլ: Այս գործոնին որպես առաջին ընտրության, առավելություն է շնորհում ծնողների մեծ մասը: Այնքան կարևոր է այս գործոնը, որ ծնողների մի մասը պատրաստ է իր բնակավայրից հեռու գնվող դպրոց տանել իր զավակին:

Ծնողները ցանկանում են, որ իրենց զավակները սովորեն բազմալեզու դպրոցներում:

Հայալեզու և ադրբեջանալեզու ծնողների 84%-ը, նաև ռուսալեզու ծնողների 92%-ը պարաստականություն է արտահայտել իրենց երեխաներին տանել դպրոց, որտեղ նրանք հնարավորություն կունենան սովորել ինչպես մայրենի, այնպես էլ պետական լեզուներով: Եթե համեմատենք տարածաշրջանները, Քվեմո Քարթլիում ծնողների 76%-ն է ցանկանում, որ իրենց զավակները սովորեն բազմալեզու դպրոցներում, թեպետ 20% -ն ընդհանրապես չէր կարողանում պատասխանել այս հարցին: Սամցխե-Չավախքում ծնողների 87%-ն աջակցում է բազմալեզու կրթական ծրագրերը: Ընդամենը 11 %-ը չկարողացավ պատասխանել հարցին:

Տեղեկացված են արդյոք ծնողները իրենց դպրոցի կամ իրենց շրջանի դպրոցների բազմալեզու կրթական ծրագրերի մասին:

Չնայած նրան, որ ծնողների կողմից բավականին բարձր է բազմալեզու ծրագրերում իրենց զավակներին ընդգրկելու ցանկությունը, միևնույն ժամանակ անչափ ցածր է նրանց տեղեկացվածության աստիճանը դպրոցի կողմից առաջարկված ընտրության վերաբերյալ. ծնողների 67 %-ը գիտեր դպրոցի կողմից ծրագրին ընդգրկվելու վերաբերյալ, թեպետ 19 %-ը ընդհանրապես ոչինչ չգիտեր այդ մասին: Հետաքրքիր է, որ ընդամենը 26 %-ը գիտեր, որ իրենց շրջանում կա բազմալեզու կրթական ծրագիր, այն դեպքում, երբ 40 %-ն ընդհանրապես ոչինչ չէր իմացել այդ մասին:

Ուշագրավ է, որ ԵԱՀԿ Ազգային փոքրամասնությունների գերագույն հանձնակատարի գրասենյակը հետազոտման ժամանակ հիմնական ուշադրությունը տրամադրում էր Քվեմո Քարթլիի և Սամցխե-Չավախքի դպրոցներին, առավել ևս, որ բազմալեզու դպրոցների մեծ մասն այդ տարածաշրջաններում է գործարկվել: Այդ պատճառով անհրաժեշտ համարեցինք համեմատել հետազոտման արդյունքում ստացած այս երկու տարածաշրջանների տվյալները:

Աղյուսակ № 11. Ծնողների կողմից ԲԼԿ գնահատումը Քվեմո Քարթլիում և Սամցխե-Չավախքում:

	Քվեմո Քարթլի	Սամցխե-Չավախք
3.1. Առաջարկում է արդյոք այն դպրոցը, որում սովորում է ձեր երեխան, բազմալեզու կրթական ծրագիր, որով երեխաները կարող են որոշակի առարկաներ (մաթեմատիկա, բնագիտական առարկաներ, արվեստ, սպորտ և այլն) երկու կամ ավել լեզուներով սովորել (օրինակ՝ մայրենի և պետական լեզուներով):	Այո – 76% Համոզված չեմ/չգիտեմ - 15%	Այո - 60% Համոզված չեմ/չգիտեմ - 33%
3.2. Իմացե՞լ եք արդյոք այլ դպրոցների	Ոչ - 41%	Ոչ - 35%

<p>մասին ձեր շրջանում, որոնք առաջարկում են բազմալեզու կրթական ծրագիր, որով երեխաները կարող են որոշակի առարկաներ (մաթեմատիկա, բնագիական առարկաներ, արվեստ, սպորտ և այլն) երկու կամ ավել լեզուներով սովորել (օրինակ՝ մայրենի և պետական լեզուներով):</p>	<p>Համոզված չեմ/չգիտեմ -22%</p>	<p>Համոզված չեմ/չգիտեմ - 54%</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------	----------------------------------

Ինչպես երևում է, ծնողները հետաքրքրված են բազմալեզու կրթությամբ, սակայն շատ քիչ տեղեկատվություն ունեն այս ծրագրերի պիտանիության մասին իրենց շրջաններում: Բացի այդ, կարելի է ենթադրել, որ ծնողներն ակտիվորեն չէին ընդգրկված ժամանակին որոշումների կայացման գործընթացին: Փաստ է, որ չեն նախատեսվել նրանց տեսակետները: Տեղեկատվության սակավության գործոնը բացահայտ է այն անորոշության առկայությամբ ծնողների շրջանում, ինչը վերաբերում է ԲԼԿ նպատակներին և մայրենի և երկրորդ (պետական) լեզվի փոխհարաբերությանը: Կարող ենք եզրակացնել, որ նրանց տեղեկացումը ԲԼԿ ծրագրերի վերաբերյալ համապատասխանաբար չի իրականացվել:

Եզրակացություն

Ընդհանուր առմամբ, և՛ ուսուցիչները, և՛ առանձնապես ծնողները արտահայտում են շատ դրական վերաբերմունք բազմալեզու կրթության նկատմամբ: Այս վերաբերմունքն այս կամ այն չափով ընդգրկում է բոլոր էթնիկական խմբերը և ներկայացուցիչներին: Էթնիկական փոքրամասնությունների ներկայացուցիչների ծնողները ցանկություն ունեն նաև, որ իրենց զավակները սովորեն պետական լեզուն՝ նրանք դրա մեջ տեսնում են հնարավորություն, որ իրենց զավակներն ավելի լավ ինտեգրվեն հասարակությանը և աշխատանքային շուկայում ավել հաջողությունների հասնեն:

Սակայն պետք է ասել նաև, որ միևնույն է բազմալեզու կրթության

նպատակները մինչև վերջ չեն գիտակցված ծնողների և ուսուցիչների կողմից՝ առանձնապես նրանց անհանգստացնում է մայրենի և պետական լեզվի (վրացերենի) միջև փոխհարաբերության հարցը երկլեզու կրթական ծրագրերում ... Նրանք տեսնում են վտանգ, որ պետական լեզվի (որպես ուսուցման լեզվի) ներմուծումը դպրոցական տարածք կարող է առաջացնել աշակերտների մտավոր կարողությունների թուլացում, և այն կարող է աշակերտներին խանգարել ակադեմիական հաջողություններում ... Ինչպես երևում է, նրանք այս տեսակետից միևնույն է անփորձ են, և նրանց մասնագիտական զարգացումն անպայման պետք է շարունակվի:

Մարդկային ռեսուրսների սակավությունն ամենավտանգավոր գործոնն է, որն ազդում է դպրոցների որոշումների վրա՝ իրականացնել արդյոք երկլեզու կրթական ծրագրեր: Վրաստանում այնպիսի ուսուցիչների մեծ պակաս գոյություն ունի, որոնք կարող են 2 լեզվով (մայրենի և պետական լեզուներով) դասեր անցկացնել: Անհրաժեշտ է այնպիսի մանկավարժներ պատրաստել, որոնք կկարողանան իրականացնել առարկայի և երկրորդ լեզվի ինտեգրված ուսուցում, ինչը պետությանը հնարավորություն կտա լայնորեն ներդնել երկլեզու կրթությունը երկրի կրթական տարածքում:

Թեպետ, բոլոր դպրոցներին, թեկուզ նրանք ունենան որոշակի ռեսուրսներ, անհրաժեշտ է տեղեկություններ մատուցել, թե ինչպես սկսեն այս գործընթացը և

զարգացնեն եղած ծրագրերը: Այս գործոնն անչափ կարևոր է որոշում կայացնելու համար, թե արդյոք իրականացնեն երկլեզու կրթական ծրագրեր այս դպրոցներում:

Իսկ սա ենթադրում է, որ մեծ ջանքի ներդրում է անհրաժեշտ բոլոր շահագրգիռ ինստիտուցիաների և անձանց կողմից, որպեսզի դպրոցի կառավարմանը և ծնողներին լիարժեք տեղեկատվություն

մատուցեն կրթության նպատակների և մեթոդների վերաբերյալ: Մինևույն ժամանակ, անհրաժեշտ է ակտիվությունների հզորացում պետության կողմից այն ուսուցիչների համար, որոնք ընդգրկված են երկլեզու կրթական ծրագրի մեջ կամ արտահայտել են այդ ծրագրին մասնակցելու ցանկություն:

Marina Gurbo

*Education policy expert, OSCE/High Commissioner on National Minorities
marina.gurbo@earthlink.net*

Multilingual education in Georgia: what do teachers and parents know and think about that?

ABSTRACT

In 2010, 40 schools in Georgia started a pilot of multilingual education (MLE) programmes¹. The pilot of the multilingual education programmes is a part of the comprehensive Multilingual Education policy, which was approved by the Ministry of Education and Science in 2009. In order to answer the question- what is the current attitude of the teachers and parents in national minorities' schools and schools that implement multilingual education programmes towards multilingual education, the Ministry of Education and Science, with the support of the OSCE/High Commissioner for the National Minorities, and together with the European Center for Minority Issues, Caucasus, conducted a survey of teachers and parents in 25 schools.

¹ Here a multilingual education programme is defined as a school level programme, where several subjects can be taught and learnt in two or more languages.

**Մզիա Օերերեյի
Իրինե Գեղևանիշվիլի**

Իվ.Ջավախիշվիլիի անվան Թբիլիսիի պետական համալսարան

**ԱԲԽԱԶՆԵՐԻ ՆԿԱՏՄԱՍԲ ՎՐԱՑԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԻՆՏԵՐՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ
ՍԵՆՍԻՏԻՎՈՒԹՅԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒՄԸ**

ՀԱՄԱՌՈՏԱԳԻՐ

Հոդվածը մի մասն է այն լայնածավալ հետազոտության, որ անցկացվել է վրացի ուսանողների մեջ ինտերմշակութային սենսիտիվությունը չափելու նպատակով, և որն ընդգրկում է Վրաստանում ապրող հիմնական էթնիկական խմբերի նկատմամբ երիտասարդների ինտերմշակութային սենսիտիվության չափման գործիքի ստեղծումը և նրա կիրառությամբ ստացած արդյունքները: Հետազոտման մեթոդաբանական հիմքն է Բենետի ինտերմշակութային սենսիտիվությունը զարգացնող մոդելը

DMI: Որպես հետազոտման գործիք օգտագործված է հատուկ ստեղծված ինտերմշակութային սենսիտիվության չափիչ հարցարանը՝ հինգ հիմնական (աղբբեջանցիների, հայերի, աբխազների, օսերի և հյուսիսկովկասացիների) սանդղակներով, որոնցից յուրաքանչյուրն ընդգրկում է վեց ենթասանդղակ: Հարցարանը կազմված է գործիքի զարգացման փորձարկված մեթոդների կիրառությամբ:

Հոդվածում քննարկված է աբխազների նկատմամբ վրացի ուսանողների ինտերմշակութային սենսիտիվության չափման գործիքը (աբխազների սանդղակը) և նրա կիրառությամբ ստացած արդյունքները:

Հետազոտությունն անց է կացվել 410 (279 իգական և 131 արական սեռի) վրացի ուսանողների շրջանում, որոնց միջին հասակը 18 տարին էր:

Հոդվածը մի մասն է այն լայնածավալ հետազոտության, որ վրացի ուսանողների մեջ անց է կացվել ինտերմշակութային սենսիտիվությունը չափելու նպատակով, և որն ընդգրկում է Վրաստանում բնակվող հիմնական էթնիկական խմբերի նկատմամբ երիտասարդների ինտերմշակութային սենսիտիվության չափման գործիքի ստեղծումը և նրա կիրառությամբ ստացած արդյունքները: Հետազոտման մեթոդաբանական հիմքը Բենետի (Բենետ, 1993, 1998, Տաբատաձե,

Նացվիշվիլի, 2008) ինտերմշակութային սենսիտիվությունը զարգացնող մոդելն է:

Բենետը քննարկում է կադապարկառուցվածքը, անհատական գիտակցության զարգացման համար անընդհատությունը, ծայրահեղ էթնոցենտրիստությունից մինչև էթնոռելատիվություն: Ըստ նրա, ինտերմշակութային իրազեկությունների զարգացումը երկու հիմնական (էթնոցենտրիստական և էթնոռելատիվ) փուլեր է ընդգրկում: Էթնոցենտրիստական փուլը ցածր ինտերմշակութային զգայունություն է, հիմնականում

կենտրոնացված է սեփական, ազգային մշակույթի վրա, անտեսում է մյուս մշակույթները կամ միայն մակերեսորեն է ընդունում դրանք, այս փուլը բաղկացած է երեք աստիճաններից, դրանք են՝ տարբերությունների հերքում, տարբերություններից պաշտպանություն, տարբերությունների մինիմիզացում: Իսկ էթնոռելատիվ փուլը բարձր ինտերմշակութային զգայունություն է, հետաքրքրվում է այլ մշակույթներով, յուրացնում է նրանց արժեքները, հարմարվում է նրանց: Էթնոռելատիվ փուլը ևս բաղկացած է երեք աստիճաններից, սրանք են՝ տարբերությունների ընդունում, տարբերությունների հարմարվողականություն, տարբերությունների ինտեգրում: Այսպիսով, Բենետի մոդելը աստիճանական բարձրացող է, առանց կտրուկ փոփոխությունների և այդ պատճառով էլ հանդիսանում է ինտերմշակութային սենսիտիվության չափման համապատասխան տեսական հիմքը: Հետազոտման գործիքը հատուկ ստեղծված ինտերմշակութային սենսիտիվության չափման հարցարանն է՝ հինգ հիմնական (ադրբեջանցիների, հայերի, աբխազների, օսերի և հյուսիս-կովկասացիների) սանդղակներով, որոնցից յուրաքանչյուրն ընդգրկում է վեց ենթասանդղակ: Հարցարանը կազմված է գործիքի զարգացման փորձարկված մեթոդների կիրառությամբ:

Տվյալ հոդվածում քննարկված է աբխազների նկատմամբ վրացի ուսանողների ինտերմշակութային սենսիտիվության չափման գործիքը (աբխազների սանդղակը) և նրա կիրառությամբ ստացած արդյունքները:

Հետազոտման գործիքը

Աբխազների նկատմամբ ինտերմշակութային սենսիտիվության չափման նախնական սանդղակը (կողմնորոշման գործիքը) բաղկացած էր 24

դրույթներից: Յուրաքանչյուր դրույթ արտացոլում էր Բենետի առանձնացված վեց գործոններից՝ տարբերությունների հերքում, տարբերությունների մինիմիզացում, տարբերությունների ընդունում, տարբերություններին հարմարվողականություն և տարբերությունների ինտեգրում, որն է մեկը: Ստորև տրված են դրույթները և նրանց բաշխումը Բենետի կողմից առանձնացված ենթասանդղակների վրա:

Սանդղակ (C)՝ Աբխազների նկատմամբ ինտերմշակութային սենսիտիվություն Հերքում

- C1. Աբխազների մշակույթի և ավանդույթների և սովորույթների մասին ոչինչ չգիտեմ:
- C3. Աբխազական մշակույթը վրացական մշակույթի մաս է:
- C9. Երբեք աբխազների մոտ հյուր չեմ եղել:
- C17. Չեմ կամենում աբխազների հետ հարաբերություն ունենալ:

Պաշտպանություն

- C4. Աբխազները ծույլ են և անբան:
- C7. Աբխազները երախտամոռ են և անբարեխոհ:
- C14. Աբխազները չեն սիրում վրացիներին:
- C19. Աբխազերեն լեզուն արհեստականորեն է ստեղծվել:

Մինիմիզացում

- C2. Աբխազները չեն տարբերվում վրացիներից:
- C11. Աբխազները մեզ նման ավանդույթների սիրահարներ են:
- C16. Աբխազների և վրացիների ավանդույթները և սովորույթները նման են:

Ընդունելը

- C5. Աբխազների հյուրասիրությունը հանրահայտ է:
- C8. Աբխազները հպարտ և ինքնատիպ են:
- C18. Աբխազներն անվեհեր են:
- C24. Աբխազական մշակույթը ինքնատիպ է:

Հարմարվողականություն

C13. Կհյուրընկալելի և կհյուրընկալվելի արխագներին:

C20. Ինձ համար ընդունելի է վրաց-արխագական ընտանիքը:

C22. Արխագների հետ կարելի է բարեկամություն անել:

C23. Կարոտել եմ արխագների հետ հարաբերությանը:

Ինտեգրում

C6. Հաճույքով կմասնակցեի ցանկացած միջոցառման, որը կնպաստի արխագների հետ մերձեցմանը:

C10. Անհրաժեշտ է ավել գնահատել արխագների մշակույթը և ավանդույթներն ու սովորույթները:

C12. Ավել եմ ուզում իմանալ արխագների մշակութային յուրօրինակության մասին:

C15. Հարգում եմ արխագներին, ցանկանում եմ վերականգնել նրանց հետ հարաբերությունը:

C21. Վրացիներս և արխագները միասին պետք է ձևավորենք ավելի առաջադեմ հասարակություն:

Այս դրույթների հիման վրա կազմվեց Լիկերտի տիպի սանդղակ գնահատման չափանշով 1-ից (բոլորովին չեմ համաձայնում) մինչև 5-ը (ամբողջությամբ համաձայն եմ): Նախնական գործիքի փորձարկմանը մասնակցել է 108 ուսանող: Բոլորն ազգությամբ վրացի էին, Իվանե Ջավախիշվիլի անվան պետական համալսարանի, Թբիլիսիի պոլիտեխնիկական համալսարանի և Հոգևոր ակադեմիայի տարբեր ֆակուլտետների ուսանողներ: Նրանցից 62-ն իգական, 46-ը արական սեռի ներկայացուցիչներ էին: Ընտրված խմբի միջին հասակն էր 21-25 տարին:

Հետազոտման հետևանքով ստացած տվյալների վիճակագրական վերլուծությունն անցկացվեց տվյալների հոգեչափական

ծրագրով, Թիա Լուի էթնիկական և գենդերային խմբերի համեմատական վերլուծության հիման վրա, բացասական և ցածր խտրականություն ունեցող դրույթները (C2, C3, C8) հանվեցին գործիքի առաջնային տարբերակներից:

Հիմնական գործիքը համալրվել է մնացած 21 դրույթներից:

Հետազոտման մասնակիցները

Հետազոտությունն անցկացվեց 412 անհատի հետ, նրանցից վերջնականում մշակվեց 410 անհատի տվյալ (279 իգական սեռի, 131 արական սեռի), միջին տարիքը 19.89 տարին: Հետազոտման մասնակիցներն ընտրվեցին պատահական ընտրության սկզբունքով Իվանե Ջավախիշվիլի անվան պետական համալսարանի, Թբիլիսիի պոլիտեխնիկական համալսարանի և Հոգևոր ակադեմիայի բարձրագույն ուսումնական հաստատության ուսանողներից: Հետազոտման ընթացակարգը համանման էր առաջնային գործիքով հետազոտմանը:

Տվյալների հոգեչափական վերլուծությունը և նրա արդյունքները

Տվյալները տեղադրելուց հետո որոշ դրույթներ ենթարկվեցին դարձափոխման, դրանք են.

արխագների նկատմամբ սենսիտիվության չափման սանդղակից՝ C1, C4, C7, C9, C14, C17 և C19 դրույթները:

Հաշվարկել ենք հարցարանի վստահելիության ցուցանիշը արխագների սանդղակի համար (տես՝ աղյուսակ №1), որը բավականին բարձր է:

Մանդակ	Coefficient Alpha	90% Confidence limits for Coefficient Alpha	GLB
Արխագների սանդակ	0.84	0.82 =< 0.84 =< 0.86	0.92

Հետազոտման հետևանքով ձեռք բերված տեղեկատվության հոգեչափական վերլուծության առաջին փուլում կիրառեցինք գործոնային վերլուծության մեթոդը:

Գործոնային վերլուծությունը

հոգեբանության մեջ լայնորեն կիրառվում է մի շարք փոփոխականների գաղտնի կառուցվածքի բացահայտման համար: Գործոնային վերլուծության միջոցով փոփոխականների մեծ քանակությունը հասցվում է փոփոխականների ավելի փոքր, փոխադարձաբար իրարից կախված քանակի, որոնք գործոններ են կոչվում: Մեկ գործոնում միավորվում են փոփոխականներ, որոնք հզոր կախվածության մեջ են մեկը մյուսից, իսկ տարբեր գործոնների տակ միավորված փոփոխականները թույլ են կամ ընդհանրապես չունեն կախվածություն:

Ելնելով հետազոտման նպատակից՝ պետք է որոշեինք, թե որ բաղադրամասերը կխմբավորվեն միասին և ընդամենը քանի գործոն կառանձնացվեր: Կլինեին արդյոք դրանք Բենեդի մոդելին համապատասխան ենթադրված, վեց ենթասանդակով կառուցված գործոններին համապատասխան, թե նրանցից յուրաքանչյուրը կունենար տարբեր

ծանրաբեռնում: Հինգ տարբեր սանդակների հիմք հանդիսացող գործոնների բացահայտման համար կիրառեցինք գործոնների առանձնացման սկզբունքային բաղադրամասերի վերլուծության մեթոդը:

Սկզբունքային բաղադրամասերի գործոնային վերլուծության հետևանքով Վարիմաքսի ալգորիթմային շրջապտույտով, Կայզերի չափանիշներով արխագների սանդակի վրա առանձնացվեց 6 գործոն, որը բացատրում է վարիաբեռության 59,110%-ը: Դրույթների գործոնի վրա բեռնման ծայրահեղ սահման համարեցինք գործոնային կշռի 0.40 և 0.40-ից ավել ցուցանիշը:

Քննարկենք դրույթների, որպես գործոնների, բեռնման մանրամասն պատկերը բոլոր հինգ սանդակների համաձայն:

Արխագների սանդակի արդյունքների նկարագիրը.

Արխագների սանդակի վրա առանձնացվեց վեց գործոն, որոնք բացատրում են վարիաբեռության 59, 110%-ը (տես՝ աղյուսակ №2):

Աղյուսակ №2 – Արխագների սանդակի գործոնային վերլուծության մատրիցան

Rotated Component Matrix ^a						
Դրույթներ	Հիմնական բաղադրամասեր					
	1	2	3	4	5	6
c1					.693	
c4			.733			
c5				.689		
c6	.663	.320				
c7			.792			
c9					.798	
c10		.635				
c11		.478		.537		

c12	.330	.732				
c13	.512	.624				
c14			.585			
c15	.675					
c16	.376			.412		
c17	.676		.350			
c18		.323	.326	.383		
c19		.368	.330	-.617		
c20	.643					
c21	.690					
c22	.632		.331			
c23					.328	.632
c24						.815
Գործոնների առանձնացման մեթոդ. սկզբունքային բաղադրամասերի վերլուծություն: Պտտման մեթոդ՝ Վարիմաքս, Կայգերի չափանշով:						

Գործոնների նկարագիրը հինգ սանդղակների համաձայն

Մրանից հետո վերլուծվեցին նոր առանձնացված գործոնները, որոշվեց նրանց համապատասխանությունը Բենետի մոդելին և նրանց մեջ ընդգրկված բովանդակության համաձայն, անուններ դրվեցին.

Աբխազների սանդղակ

III գործոնը աբխազների սանդղակի վրա ամենից հստակ է արտահայտվում, այստեղ խմբավորված դրույթներից բոլոր տարբերություններից պաշտպանության տիպի դրույթն է ներկայացնում: Այս դրույթներն են.

C4. Աբխազները ծուլ են և անգործույթ:

C7. Աբխազներն անշնորհակալ են և անզիտակից:

C14. Աբխազները վրացիներին չեն սիրում: Այդ պատճառով այս գործոնը, Բենետի սկզբունքի համապատասխան, կոչեցինք տարբերություններից **պաշտպանության ենթասանդղակ:**

V գործոնը նույնպես միանշանակ է: Այստեղ բեռնվեց երկու դրույթ տարբերությունների հերքման ենասանդղակից: Այս դրույթներն են.

C1. Աբխազների մշակույթի և ավանդույթների և սովորույթների մասին ոչինչ չգիտեմ:

C9. Երբեք աբխազների մոտ հյուր չեմ եղել:

Քանի որ հերքման տիպի երեք դրույթներից երկուսը խմբավորվեցին, որպես մեկ գործոն, այդ պատճառով, Բենետի սկզբունքին համապատասխան, այս գործոնն անվանեցինք տարբերությունների **հերքման ենթասանդղակ:**

II գործոնի վրա բեռնվեցին երկու, տարբերությունների ինտեգրման տիպի դրույթ և մեկ՝ տարբերությունների հարմարվողականության տիպի դրույթ:

Ինտեգրման դրույթ.

C10. Անհրաժեշտ է ավել գնահատել աբխազների մշակույթը և ավանդույթներն ու սովորույթները:

C12. Ավել եմ ուզում իմանալ աբխազների մշակութային յուրօրինակության մասին:

Հարմարվողականության դրույթ.

C13. Կհյուրընկալեի և կհյուրընկալվեի աբխազներին:

Ճիշտ է, այս դրույթները Բենետի սկզբունքի համաձայն, տարբեր ենթասանդղակների դրույթներ են, իսկ հարմարվողականությունն էլ համեմատաբար պրոբլեմային է՝ ելնելով

իրական քաղաքական իրավիճակից, այդ պատճառով, ըստ մեզ, այս գործոնը կարող է կոչվել տարբերություններին **հարմարվելու** ենթասանդղակ:

I գործոնն աչքի է ընկնում բաղադրամասերի առատությամբ: Այստեղ բեռնվեց վեց դրույթ՝ նրանցից երեքը պատկանում է տարբերությունների ինտեգրման տիպի դրույթներին, երկուսը՝ տարբերությունների հարմարվողականության տիպի են, իսկ մի դրույթը՝ հերքման տիպի:

Ինտեգրման դրույթներ.

C6. Հաճույքով կմասնակցեի ցանկացած միջոցառման, որը կնպաստի արխագների հետ մերձեցմանը:

C15. Հարգում եմ արխագներին, ցանկանում եմ վերականգնել նրանց հետ հարաբերությունը:

C21. Վրացիներս և արխագները միասին պետք է ձևավորենք ավելի առաջադեմ հասարակություն:

Հարմարվողականության դրույթներ.

C20. Ինձ համար ընդունելի է վրաց-արխագական ընտանիքը:

C22. Արխագների հետ կարելի է բարեկամություն անել:

Հերքման դրույթ.

C17. Չեմ կամենում արխագների հետ հարաբերություն ունենալ:

Չնայած նրան, որ Բենետի սկզբունքի համաձայն, այս դրույթները պատկանում են տարբեր ենթասանդղակների, եթե նախատեսենք արխագների հետ հարաբերության այսօրվա դժվարությունները, կարելի է մտածել, որ սանդղակը չափում է վիրտուալ, հայտարարագրի տիպի բացառիկություն (կոնստրուկտ) և համապատասխանաբար, հարմարվողականության սանդղակն էլ կարող է տեղափոխվել դեպի ինտեգրում: Այս

համատեքստում հասկանալի է դառնում այս գործոնի վրա արխագների հետ հարաբերության ցանկություն արտահայտող դրույթի բեռնումը ևս: Այդ պատճառով այս սանդղակը պայմանականորեն անվանեցինք **վիրտուալ ինտեգրման** ենթասանդղակ:

IV գործոնում բեռնված դրույթներից երկուսը տարբերությունների մինիմիզացման տիպի դրույթներ են, իսկ երկուսը՝ տարբերությունն ընդունելու, մի դրույթը տարբերությունից պաշտպանվելու սկզբունք է:

Մինիմիզացման դրույթները

C11. Արխագները մեզ նման ավանդույթների սիրահարներ են:

C16. Արխագների և վրացիների ավանդույթները և սովորույթները նման են:

Ընդունելու դրույթները.

C5. Արխագների հյուրասիրությունը հանրահայտ է:

C18. Արխագներն անվեհեր են:

Պաշտպանության դրույթ.

C19. Արխագերեն լեզուն արհեստականորեն է ստեղծվել:

Չնայած նրան, որ միասին բեռնված դրույթները Բենետի համաձայն տարբեր ենթասանդղակներ են հանդիսանում, նրանց նոր համադրության մեջ անվիճելի է, որ կատրամաբանություն՝ վրացիները նմանություն ունեն արխագների հետ և պաշտպանության դրույթով, իրական դրության նախատեսմամբ, տեղի է ունենում այս նմանության պաշտպանություն: Այսպիսով, սա տարբերությունների մինիմիզացում է՝ նույնության պաշտպանության համար: Այդ պատճառով այս ենթասանդղակն անվանեցինք **կեղծ մինիմիզացման** ենթասանդղակ:

VI գործոնում բեռնված երկու դրույթներից մեկը հարմարվողականության սկզբունքի դրույթին է պատկանում,

երկրորդը՝ տարբերությունների ընդունման տիպի դրույթին:

Հարմարվողականության դրույթը.

C23. Կարոտել եմ աբխազների հետ հարաբերությանը:

C24. Աբխազական մշակույթը ինքնատիպ է: Դժվար է այս գործոնը դասակարգել Բենետի մոդելի համապատասխան, սակայն, քանի որ նրա մեջ մտնող երկու դրույթներն էլ անվիճելիորեն էթնոտելևանտ են, և մեր իրականության մեջ աբխազների հետ հարմարվողականության պակաս հնարավորություն կա, այդ պատճառով այս գործոնը կոչեցինք տարբերությունների **ընդունման** ենթասանդղակ:

Վիճակագրական վերլուծության հետևանքով պարզվեցին ենթասանդղակներում ստացած միջին միավորներում վիճակագրորեն վստահելի տարբերությունները՝ ըստ սեռի ($t=3.3029$; $o.b. =232$; $p<0,05$): Այս հանգամանքի նախատեսմամբ, կարևոր ենք համարում վրացի ուսանողների ինտեմշակութային սենսիտիվության աբխազների սանդղակի վրա չափման արդյունքները քննարկել նաև հետազոտման մասնակիցների սեռի նախատեսմամբ:

Չափման արդյունքների նկարագիրը

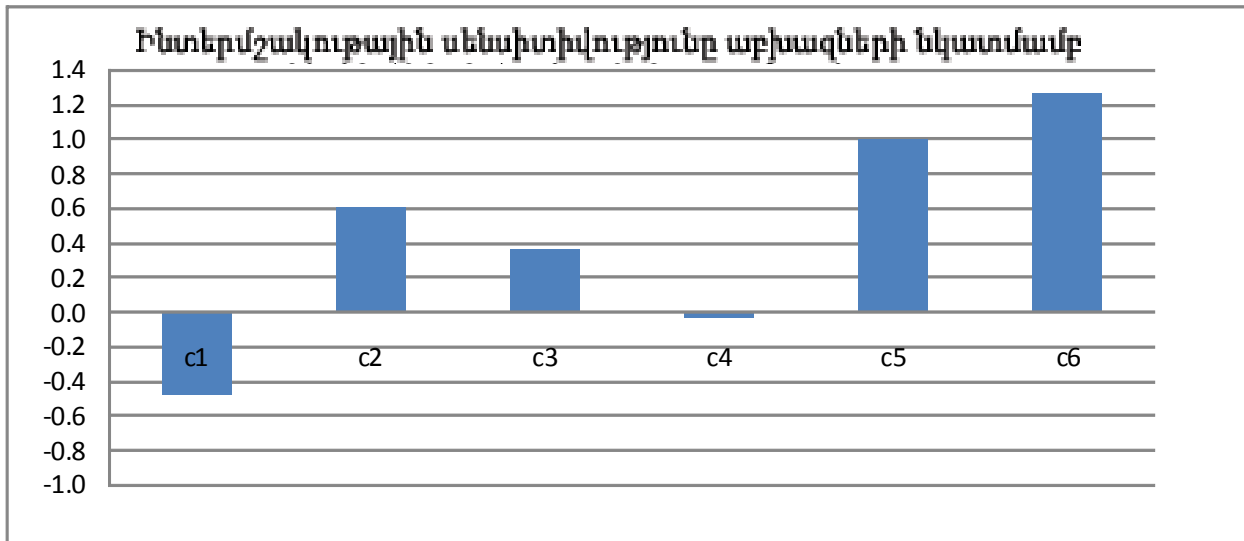
Աբխազների նկատմամբ, վրացի ուսանողների ինտեմշակութային սենսիտիվության սանդղակի համաձայն, չափման արդյունքները ստանալու համար իրականացվեց հետևյալ վիճակագրական վերլուծությունը: Մասնավորապես, որպեսզի պատկերն ավելի հստակ լիներ, ենթասանդղակի վրա ստացած 1-ից մինչև 5-ը միավորներին համապատասխան միավորները տեղափոխեցինք, համապատասխանաբար, -2-ից մինչև 2 միավորներ: Այսպիսով, չափման առավելագույն միավորը կարող է տատանվել -2-ից մինչև 2-ը:

Յուրաքանչյուր ենթասանդղակի համար առանձնացրինք վրացի ուսանողների կողմից ստացած միավորները, այնուհետև միջին թվաբանականի միջոցով հաշվարկեցինք յուրաքանչյուր ենթասանդղակի միջին միավորը: Վերլուծվել է ենթասանդղակների վրա տվյալների միջինների միջև տարբերությունների վստահելիությունը՝ համապատասխան վիճակագրական չափանշի (Paired Samples Test) կիրառությամբ: Պարզվեց, որ ենթասանդղակների միջև տարբերությունը վիճակագրական տեսանկյունից վստահելի է: Ստացված տվյալները ներկայացված են ստորև բերված №3 աղյուսակում և №1 նկարի վրա:

Աղյուսակ №2 Տարբերությունը աբխազների ենթասանդղակների միջինների միջև

Սանդղակ աբխազների նկատմամբ (C)	N	Mean	Std. Deviation
Հերքում	410	-.4768	1.02955
Պաշտպանություն	410	.6033	.77680
Կեղծ մինիմիզացում	407	.3602	.49598
Ընդունելը	407	-.0295	.77308
Հարմարողականություն	410	1.0033	.71995
Վիրտուալ ինտեգրում	408	1.2667	.63262

Նկար №1



Ուշագրավ է, որ արխագների սանդղակի վրա առանձնապես բարձր են հարմարվողականության և վիրտուալ ինտեգրման ենթասանդղակների ցուցանիշները: Ընդունելու ենթասանդղակը համարյա հավասարվում է զրոյի, նրա նշանակությունը բացասական է, սակայն այն աստիճան փոքր, որ չենք կարող խոսել ընդունելու հակադիր ֆենոմենի մասին, փոխարենը գործ ունենք կեղծ մինիմիզացման հետ: Ուշագրավ է նաև այն, որ հերքման սանդղակը բացասական նշանով է, սակայն քանի որ այն բաղկացած է դարձափոխային դրույթներից, դա նշանակում է, որ վրացի երիտասարդների մեջ տեղ ունի հերքման միտումը: Ինչ վերաբերում է պաշտպանության ենթասանդղակին, քանի որ այն դրական ցուցանիշ ունի (նրա մեջ մտնող դրույթները դարձափոխային են), նշանակում է, որ վրացի ուսանողները չեն դրսևորում արխագների նկատմամբ պաշտպանության միտում:

Այսպիսով, առանձնապես բարձր է հարմարվողականության և ինտեգրման աստիճանը, սակայն քանի որ միննույն ժամանակ և հերքումն է բարձր, և մինիմիզացման ցուցանիշն էլ թեքվում է դեպի մինուս, հավանաբար, այս ավելացած զգայունությունը վիրտուալ բնույթ ունի: Ինտերմշակութային սենսիտիվությունը, արխագների սանդղակի համաձայն, վերլուծվեց նաև ըստ սեռերի: Համապատասխան վիճակագրական չափանշի (Independent Samples Test) օգտագործմամբ, հաշվարկեցինք նաև միջինների միջև տարբերության վստահելիությունը: Պարզվեց, որ հերքման և մինիմիզացման ենթասանդղակից բացի, բոլոր տարբերությունները վիճակագրական տեսակետից վստահելի են: Ստացված տվյալները ներկայացված են ստորև բերված №4 աղյուսակում և №2 նկարի վրա:

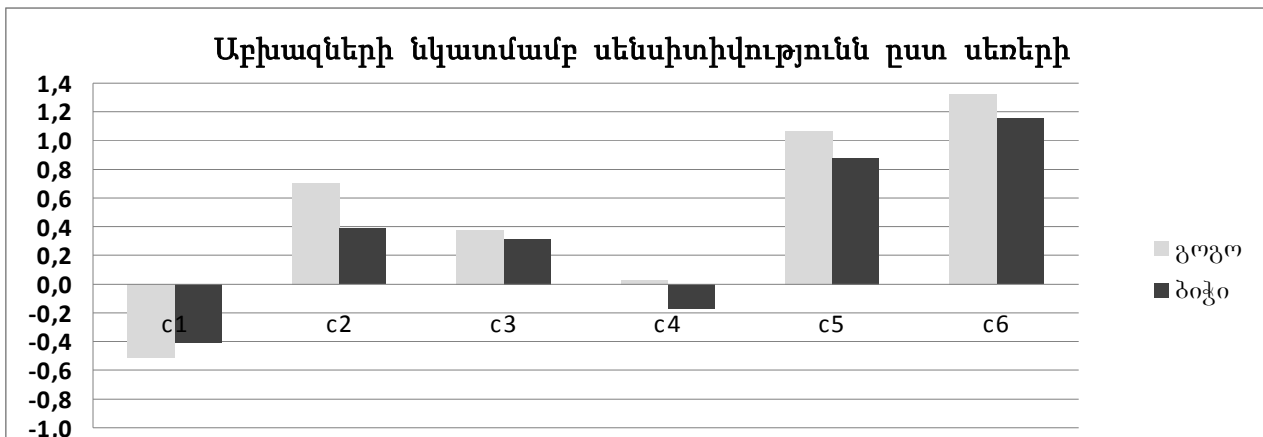
Աղյուսակ №4 Ըստ սեռերի միջինների միջև տարբերությունը աբխազների սանդղակի վրա

Աբխազների նկատմամբ	Աղջիկ	Տղա
Հերքում	-0.5108	-0.4046
Պաշտպանություն	0.7037	0.3893
Կեղծ մինիմիզացում	0.3813	0.3147
Ընդունելը	0.0341	-0.168
Հարմարվողականություն	1.0621	0.8779
Վիրտուալ ինտեգրում	1.3201	1.1526

Աբխազների սանդղակի վրա ըստ սեռի տարբեր արդյունքներ են՝ առանձնապես աչքի է ընկնում պաշտպանության ենթասանդղակը, որտեղ աղջիկներն ավելի բարձր դրական միավոր ունեն, քան տղաները, և ինչը նշանակում է, որ աղջիկները պակաս ունեն

պաշտպանության պահանջմունք: Ընդունելը տղաների մոտ բացասաբար է չափվում: Ուշագրավ է նաև այն, որ աբխազների սանդղակի վրա բոլոր ենթասանդղակների դեպքում աղջիկներն ավելի բարձր ցուցանիշ ունեն, քան տղաները:

Նկար №2



Արդյունքների քննարկումը և եզրակացությունները

Աբխազների նկատմամբ ինտերմշակութային սենսիտիվության չափման համար ստեղծված հատուկ սանդղակի էմպիրիկ փորձարկման և ստացած արդյունքների գործոնային վերլուծությամբ բացահայտված գործոնները համապատասխան էին որակական և

քանակական աստիճանավորման համաձայն բենետյան մոդելին՝ վեց աստիճանի բաժանված (էթնոցենտրիստությունից մինչև էթնոռելատիվություն): Թեպետ կան նաև բացառություններ, երբ գործոնի բովանդակությունը բոլորովին չի համընկնում Բենետի մոդելի համապատասխան բովանդակությանը և ունի յուրօրինակություն, սակայն ոչ մի առանձնացված գործոնի բովանդակություն

սկզբունքայնորեն տարբեր չէ վերոնշյալ աստիճանավորման համակարգից:

Հետազոտման արդյունքների վերլուծության հիման վրա կարելի է ասել, որ վրացի ուսանողների արխագների նկատմամբ վերաբերմունքում էթնոտեղատիվությունը գերազանցում է էթնոցենտրիստությանը: Դրա հիմք է տալիս այն, որ արխագների սանդղակի վրա հերքման և պաշտպանության ենթասանդղակների միասնական միավորը երկու անգամ հետ է մնում հարմարվողականության և վիրտուալ ինտեգրման ենթասանդղակների միասնական միավորից: Վրացի ուսանողները արխագների նկատմամբ

բացահայտ և հզոր ընդգծված հարմարվողականության և ինտեգրման ցանկություն ունեն:

Վրացի ուսանող աղջիկների և տղաների չափած ինտերմշակութային սենսիտիվության միջին միավորները համեմատելիս (բոլոր վեց ենթասանդղակների ընդհանուր միավորը), պարզվեց, որ արխագների սանդղակի վրա աղջիկների միջին միավորը գերազանցում է տղաների միջին միավորը: Այսպիսով, իզական սեռի վրացի երիտասարդներն ավելի բարձր ինտերմշակութային զգայունություն ունեն արխագների նկատմամբ, քան՝ արական սեռիները:

ՄԱՏԵՆԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ

- Բենետ(1993) -Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Բենետ (1998) - Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In M.J.Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. (pp. 1-34). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Տաբատաձե, Նազվիշվիլի (2008) – Տաբատաձե Շ., Նազվիշվիլի Ն., Ինտերմշակութային կրթություն, Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման կենտրոն, Թբ., 2008

Mzia Tsereteli

Irine Gedevanishvili

Iv. Javakhishvili Tbilisi State University

Measurement of Georgian students' intercultural sensitivity towards Abkhazians

ABSTRACT

Presented article is a part of the large scale research which was conducted to measure intercultural sensitivity in youth and includes developing the instrument to measure intercultural sensitivity of youth towards all the ethnic groups living in Georgia and the results of this research. Methodological basis of the study is Bennett's developmental model of intercultural sensitivity (DMIS). Instrument of the research is specially developed questionnaire measuring intercultural sensitivity with five main scales (Azerbaijani, Armenians, Abkhazians, Ossetians and North-Caucasians), each of which includes five sub scales. The questionnaire is created using the approved method of instrument development. The instrument of measuring Georgian student's intercultural sensitivity towards Abkhazians and the results are described in the article. 410 Georgian students (279 females and 131 males) participated in the research; the average age of the participants is 19.89. Based on the results of the research, six subscales of intercultural sensitivity towards Abkhazians were revealed: denial, self-defense, pseudo-minimization, acceptance, adaptation and virtual integration.

It was revealed, that in the attitude of Georgian students towards Abkhazians, ethno-relevance predominates over ethnocentrism. Georgian students have obvious and strongly expressed desire of adaptation and integration with Abkhazians. Georgian female students have higher intercultural sensitivity towards Abkhazians than males.

Իրինե Շուրիթիձե

Քաղաքացիական ինտեգրման և ազգամիջյան
փոխհարաբերությունների կենտրոն

ԵՐԿԼԵԶՈՒ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ ԱԶԳԱՅԻՆ ՓՈՔՐԱՄԱՍՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ ՎՐԱՍՏԱՆՈՒՄ**ՀԱՄԱՌՈՏԱԳԻՐ**

Հոդվածում ներկայացված է պետական լեզվի ուսուցման անհրաժեշտությունը և երկլեզու կրթությունը, որպես միջոցներից մեկը՝ վրաց լեզուն սովորելու համար: Հարցն առանձնապես հրատապ դարձավ վերջին տարիներին, ինչի հետևանքով էլ Վրաստանի կաավարության կողմից բազմալեզու կրթության ուղղությամբ սկսվեց մի քանի կարևորագույն նախագծերի իրականացում: Հոդվածում ներկայացված է հետազոտությունը Վրաստանում գործող 40 փորձարկային դպրոցներում, որոնցում իրականացվում է բազմալեզու կրթություն: Հետազոտման նպատակն էր երկլեզու/բազմալեզու ծրագրերի իրականացման գործընթացում առկա այն խանգարիչ գործոնների որոնումը, որոնք խափանում են ծրագրի արդյունավետ իրականացումը: Հետազոտման օբյեկտ են պատահական ընտրված 23 փորձարկային ոչ վրացալեզու դպրոցները: Փորձագիտական գնահատման և անցկացված քանակային հետազոտման հետևանքով ընդգծվել են այն խանգարիչ գործոնները և հանգամանքները (ոչ վրացական միջավայր, մանկավարժների ցածր որակավորում ինչպես պետական լեզվի իմացության տեսակետից, այնպես էլ երկլեզու ուսուցման մեթոդիկայից, մեթոդական և ուսումնական նյութերի սակավությունը և այլն), որոնք կտրուկ կերպով խոչընդոտում են բազմալեզու կրթության գործընթացը:

Ներածություն

Ելնելով Վրաստանի բազմազգ բնույթից՝ միշտ էլ եղել է մեկից ավելի լեզուներով հաղորդակցվելու անհրաժեշտությունը (Լեզվական քաղաքականությունը և կրթությունը բազմազգ հասարակության մեջ, 2000): Այսպես է նաև այսօր՝ օր-օրի աճում է պահանջը և անհրաժեշտությունը երկրորդ լեզվի ուսուցման նկատմամբ, ինչը, նախ,

կախված է երկրի քաղաքական ուղղվածությունից և պահանջներից հասարակության նկատմամբ: Վերջին տարիների պետական քաղաքականությունը միտված է նրան, որ փոքրամասնությունների ներկայացուցիչները սովորեն պետական լեզուն՝ իրենց մայրենի լեզվի, մշակույթի, ավանդույթների պահպանմանը և զարգացմանը զուգահեռ: Փոքրամասնությունների ինտեգրումը

կարևոր է այնքանով, որքանով որ պետք է խուսափենք ազգային հողի վրա առաջացած դիմակայություններից, ինչի նախադեպը, ցավոք սրտի, վերջերս հաճախացել է ոչ միայն Վրաստանում, այլև աշխարհի բազմաթիվ զարգացած թե՛ զարգացող երկրներում:

Ազգային փոքրամասնությունների հանրայնացման գործընթացը չի կարող հաջող լինել Վրաստանում միայն բազմալեզու կրթական ծրագրերի իրականացմամբ, թեպետ այն, որ կրթությունը ամենազերակա և կարևոր ուղղությունն է քաղաքացիական ինտեգրման և պետական լեզվի մակարդակի բարձրացման համար, ակնհայտ են դարձնում պետության կողմից վերջին տարիներին իրականացված բարեփոխումները ընդհանուր և բարձրագույն կրթության ուղղությամբ՝ բազմալեզու կրթությունը հանրակրթական դպրոցներում, «արտոնությունների քաղաքականությունը» բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ փոքրամասնությունների ընդունվելու համար և այլն (Վրաստանի ՄԱԿ-ի ընկերակցություն, 2010):

2002 թվականի տվյալներով Վրաստանում (չհաշված Աբխազիայի Ինքնավար Հանրապետությունը և նախկին Հարավային Օսիայի Ինքնավար Մարզի տարածքները) փոքրամասնությունների բաժինը կազմում է 16% (Վրաստանի առաջին հաշվետվությունը ազգային փոքրամասնությունների պաշտպանության մասին, 2007): Վրացիներից հետո ամենամեծ էթնոլեզվաբանական խումբ են հանդիսանում ադրբեջանցիները (6,5%), որոնք հոծ բնակեցված են Քվեմո Քարթլիի տարածաշրջանում, մասնավորապես՝ Մառնեուլի, Գարդաբանի, Դմանիսի, Ծալկա, Թեթրիժդարո, Ռուսթավի և այլն: Երկրորդ մեծ էթնիկական խմբին են պատկանում հայերը (5,7%), նրանք հիմնականում Սամցխե-Ջավախքում են հոծ բնակեցված,

մասնավորապես Ախալքալաքի և Նինոծմինդայի շրջաններում, որտեղ նրանց քանակը գերազանցում է 95%-ը և Ախալցխիսում, որտեղ հայկական բնակչության բաժինը կազմում է 36%: Ադրբեջանական և հայկական բնակավայրերի հանդիպում ենք նաև Թբիլիսիում տարբեր փոքրիկ էթնիկական խմբերի հետ (Միմերա, 2010):

Ելնելով առկա ժողովրդագրական վիճակից՝ փոքրամասնությունների կրթությունը և զարգացումը հանդիսանում է երկրի գլխավոր գերակայությունը խաղաղ զարգացման գործընթացում: Չնայած հարցի կարևորությանը, երկար ժամանակ չկարգավորված հիմնախնդիր էր մնում նրանց կրթությունը և ինտեգրման ցածր ցուցանիշը, ինչը պայմանավորել է առկա անմիախթար վիճակը ինչպես հանրակրթական և բարձրագույն հաստատություններում, այնպես էլ ընդհանրապես ոչ վրացալեզու համայնքում: Ոչ վրացալեզու բնակչության մեջ պետական լեզվի իմացության ցածր մակարդակը, լեզվի չիմացությամբ առաջացած վակուումը, քաղաքացիական մեկուսացումը և միասնական պետական տարածքում ընդգրկվածության ցածր աստիճանը առանձնապես այք են զարնում ոչ վրացալեզու բնակչությամբ հոծ բնակեցված տարածաշրջաններում, որտեղ առանձնապես ցածր է և՛ հետաքրքրությունը, և՛ անհրաժեշտությունը վրացերենի ուսուցման նկատմամբ: Ստեղծված անմիախթար վիճակը և լեզվի չիմացությունից բխող օտարացումը լուրջ վտանգ է հանդիսանում ինչպես ազգային փոքրամասնությունների, այնպես էլ մեծամասնության ներկայացուցիչների համար խաղաղ զարգացման ուղու վրա: (Միմերա, 2006): Հենց այս հիմնախնդիրների և օտարացման թեթևացմանն են ծառայում վերջին տարիներին պետության կողմից ոչ վրացալեզու բնակչության կրթության ու ինտեգրման նպաստմանը միտված

պլանավորված և իրականացված միջոցառումները: Այդ թվում ամենակարևորներից մեկը երկլեզու/բազմալեզու կրթության ներդրումն է, որը 2009 թվականից իրականացվում է փուլերով ողջ Վրաստանի տարածքում ընտրված 40 ոչ վրացալեզու դպրոցներում (Վրաստանի ՄԱԿ-ի ընկերակցություն, 2010): Հենց նշված դպրոցներում ընթացող բազմալեզու կրթության փորձարկման գործընթացում առկա խանգարող և խոչընդոտող գործոնների և նրանց վճռման ուղիների որոնումն է հանդիսանում մեր **հետազոտման նպատակը:**

Երկլեզու կրթությունը ենթադրում է ակադեմիական առարկաների ուսուցում մայրենի և երկրորդ լեզվով գուգահեռաբար: Երկլեզու կրթությունը մեկուսացված գործընթաց չէ, և այն ինչպես ընդհանուր կրթության, այնպես էլ սոցիալ-տնտեսական և մշակութային քաղաքականության մասն է: Ինչպես նշում է Պոլստինը (1992). «Եթե չուսումնասիրվեն սոցիալական, պատմական, մշակութային, տնտեսական և քաղաքական գործոնների ազդեցությունը երկլեզու կրթության վրա, ոչ մի կերպ չենք կարողանա գիտակցել այսպիսի կրթության արդյունքները» (Բեյքեր, 2010): Հենց այդ պատճառով կարևոր է ուսումնասիրվի այն գործոնների ազդեցությունը, որոնք սահմանում են երկլեզու կրթության արդյունավետությունը: Եթե տեղի ունենա երկլեզու կրթության և ծրագրերի հարմարեցում աշակերտների անհատական կարիքներին, որտեղ կնախատեսվեն տարիքը, միջավայրը, սոցիալական կարգավիճակը, ազգության և մշակույթի յուրահատկությունը, երեխայի ֆիզիկական և մտավոր կարողությունը, երկլեզու կրթությունը միայն դրական արդյունքներ կբերի դպրոցներին: (Բեյքեր, 2010):

Հողվածում երկլեզու կրթությունը քննարկված է **Էթնիկական փոքրամասնությունների համատեքստում,**

ինչը ենթադրում է զարգացնել նրանց, ուսումնական պլանով սահմանված, կարողությունները և հմտությունները ինչպես մայրենի, այնպես էլ պետական լեզվով: Ինչն, իր հերթին, կնպաստի նրանց ինտեգրմանը վրացական հասարակությանը, և կխուսափեն ձուլման վտանգից: Պետք է ընդգծվի, որ բազմալեզու (երկլեզու) կրթությունը մեկն է, սակայն ոչ միակ միջոցը, որի ճիշտ և նպատակաուղղված իրականացումից են կախված դրական կամ բացասական արդյունքները: Իրատեսական է ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական արդյունքներ ստանալը ծրագրերի ոչ ճիշտ իրականացման դեպքում: Բոլոր նորությունները, որ մտնում են մեր ամենօրյա կյանք և հաստատվում են որպես նորմ, պահանջում են ուսումնասիրում, վերլուծում, բարեխղճորեն անցկացված հետազոտում և հետազոտությունների արդյունքների նախատեսում նորությունների ներդրման գործընթացում, նաև պետության կամք և աջակցություն:

Անցկացված որակական և քանակական հետազոտություններից հայնաբերվեցին մի քանի գործոններ, որոնց նախատեսումը կամ անտեսումն այս կամ այն չափով սահմանում են արդյունքը՝ *միջավայրը*, որտեղ իրականացվում է կոնկրետ բազմալեզու կրթության ներդրումը, *էթնիկական խմբերի մշակույթի, ավանդույթների, մտածելակերպի* և այլ անհատական յուրահատկությունների նախատեսումը, երկրում առկա *սոցիալ-տնտեսական միջավայրը*, ուրիշ երկրների *փորձի* նախատեսումը, կոնկրետ շրջանի և դպրոցի անհատական *անհրաժեշտությունների վերլուծումը*, երեխաների հոգեբանական և *տարիքային* առանձնահատկությունների նախատեսումը, *նյութա-տեխնիկական* բազայի համապատասխանաբար պատրաստումը, սրանք այն հարցերն են, որոնք այլ գործոնների հետ նշանակալիորեն

սահմանում են ծրագրի հաջող իրականացումը:

Հետազոտությունը 40 փորձարկային դպրոցներում

Հետազոտությունն անց է կացվել Վրաստանի կրթության և գիտության նախարարության կողմից ընտրված 40 ոչ վրացալեզու փորձարկային դպրոցներից 23-ում, որտեղ 2009 թվականից իրականացվում է կրթական ծրագրերի փորձարկում (Բազմալեզու կրթական ծրագրերի կանոնադրություն, 2010):

Հետազոտության նպատակն էր այն խանգարիչ գործոնների և հանգամանքների որոնումը, որոնք կտրուկ կերպով խափանում են ծրագրերի հաջող իրականացումը: Ելնելով հիմնախնդրից՝ որպես հետազոտման **մեթոդ** ընտրվեցին որակական և քանակական մեթոդները: Որակական հետազոտման շրջանակներում անցկացվեց 2 խորացված հարցազրույց բազմալեզու կրթության փորձագետների հետ, իսկ քանակական հետազոտման համար պատահական ընտրության սկզբունքով ընտրվեցին 23 ոչ վրացալեզու փորձարկային դպրոցների տնօրեններ, ինչը գոյություն ունեցող դպրոցների 58%-ն է կազմում և տալիս է արդյունքների բոլոր դպրոցների վրա ընդհանրացման հնարավորություն: Ելնելով նրանից, որ լեզվական վիճակը, երկլեզու կրթության գործընթացում առկա բարդությունները և պետական լեզվի ուսուցման հետ կապված հիմնախնդիրները տարբեր են Թբիլիսիում և ոչ վրացալեզու բնակչությամբ հոծ բնակեցված տարածաշրջաններում, հստակ պատկերի համար հետազոտման նպատակային խումբ ընտրվեցին Թբիլիսիի 6 (26%) և հոծ բնակեցված արածաշրջանների 17 (74%) դպրոցների տնօրեններ: Դպրոցի տնօրեններն ընտրվեցին, որպես հետազոտման նպատակային խումբ, քանի որ նրանք

անմիջականորեն ընդգրկված են փորձարկման գործընթացի մեջ և տիրապետում են տեղեկությունների ինչպես անմիջապես դպրոցում առկա լեզվական և կրթական վիճակի մասին, այնպես էլ ընդհանրապես համայնքի և հասարակության վերաբերմունքի մասին երկլեզու կրթության վերաբերյալ:

Որակական հետազոտման շրջանակներում անցկացվել է հարցազրույց ԵԱՀԿ Ազգային փոքրամասնությունների զերագույն հանձնակատարի (OSCE/HCHM) լատվիացի փորձագետ տիկին Լիզիտա Գրիգուլեի հետ: Նրա բազմամյա փորձը հետաքրքիր և ուշագրավ տեղեկություն էր հանդիսանում, առանձնապես հետազոտման առաջին փուլում: Նաև բազմալեզու կրթության փորձագետ պարոն Դավիթ Զաթիաշվիլիի հետ, որը 2010 թվականից աշխատում է տվյալ հարցի վրա, որպես Ազգային ուսումնական պլանների և գնահատման կենտրոնի ներկայացուցիչ, և անձամբ է ընդգրկված դպրոցների կողմից լրացված բազմալեզու կրթության հայտերի ձևերի կատարելագործման և հաստատման գործընթացի մեջ և նաև տիրապետում է տեղեկությունների, թե ինչ վտանգներ և խանգարիչ գործոններ գոյություն ունեն ծրագրերի փորձարկման գործընթացում: Կիսակառուցքավորված հարցազրույցի համար հատկացված հարցարանը, նվազագույն ժամանակ և ռեսուրսներ ծախսելով, առավելագույն տվյալներ ստանալու հնարավորություն էր տալիս, առանձնապես հետազոտման սկզբնական փուլում: Տվյալներ հավաքելու խորացված հարցազրույցի շրջանակներում իրականացվեց հարցազրույց մի քանի նշանակալի հարցի շուրջ, որի արդյունքների համաձայն ստեղծվեց հարցարան քանակական հետազոտման համար:

Հետազոտման համար երկրորդական տեղեկատվության կարևորագույն աղբյուր են հանդիսանում 2007 թվականի

հաշվետվությունները «Երկլեզու կրթությունը Վրաստանում» (Գրիգուլե, Պերինի 2007 և Դեդզե, 2007), որոնցում տրված է մինչև 2007 թվականը Վրաստանում իրականացված ակտիվությունների վերլուծությունը բազմալեզու կրթության ուղղությամբ, նաև նշանակալի էր դպրոցների կողմից լրացված բազմալեզու կրթության հարցարանների ձևերից ստացած տեղեկատվությունը կոնկրետ դպրոցի մասին: Երկրորդական տեղեկատվության և անցկացված որակական վերլուծության հիման վրա, ստեղծվեց 44 կետանոց հարցարան, որը հատկացված էր փորձարկային դպրոցների տնօրենների համար՝ քանակական տվյալներ հավաքելու նպատակով: Հարցարանն ընդգրկում էր երեք բլոկ՝ առաջին մասում հարցարանային բնույթի 8 հարց կար՝ ընդհանուր տեղեկություններ հարցվողների մասին, շրջան/քաղաք և էթնիկական խմբերը դպրոցում և այլն: Երկրորդ բլոկի 25 հարցերը վերաբերում էին դպրոցում առկա հիմնախնդիրներին՝ երկլեզու կրթության տեսանկյունից: Հարցվողները պետք է պատասխանեին 4 միավորանոց սանդղակի վրա (1. բոլորովին համաձայն չեմ, 2. համաձայն չեմ, 3. համաձայն եմ, 4. ամբողջությամբ համաձայն եմ), երրորդ բլոկի 11 հարց հատկացված էր դպրոցում ընթացող բազմալեզու կրթական ծրագրերի և ընդհանրապես տարածաշրջանում լեզուների նկատմամբ հետաքրքրության մասին տեղեկություն ստանալու համար:

Հետազոտման արդյունքները մեկ անգամ ևս ակնհայտ դարձրին, որ բազմաթիվ հիմնախնդիր և խանգարիչ հանգամանք է ուղեկցում բազմալեզու կրթության իրականացմանը, որն արդարացրեց վարկածը՝ *Երկլեզու կրթության ներդրման գործընթացում գոյություն ունեն բազմաթիվ հակասություններ և հիմնախնդիրներ, ինչն ավելացնում է ետադարձ կապի վտանգը, եթե տեղի չունենա յուրաքանչյուր հիմնախնդրի*

համապատասխան հետազոտում, ուսումնասիրում և տվյալների նախատեսում փորձարկման գործընթացում:

Հետազոտման լիմիտը և վստահելիությունը

- Հարցարանի փորձարկման արդյունքում պարզվեց, որ բաց հարցերի մեծ մասն առանց պատասխանի էր թողնում հարցվողների մեծ մասը, այդ պատճառով հարցարանի վերջին տարբերակում բոլոր հարցերը փակ էին: Իսկ հարցարանի վերջում լրացուցիչ կարծիքի համար տրամադրված տեղը հարցվողների 91.3%-ը դատարկ թողեց, կամ արձանագրեց այն կարծիքը, որին արդեն հարցարանում կոնկրետ պատասխանել էր:
- Տնօրենները հաճախ տարբեր հարցերի նկատմամբ արտահայտում էին սեփական վերաբերմունքը, սակայն հրաժարվում էին ձայնագրություն անելուց (տեսա- կամ աուդիոնյութի տեսքով):
- Հարցարանը թարգմանվեց ռուսերեն, քանի որ տնօրենների մեծ մասը չէր տիրապետում վրացերենին:
- Ստեղծվեց հարցարանի էլեկտրոնային տարբերակ (վրացերեն և ռուսերեն լեզուներով), որը ենթադրվում էր, որպես այլընտրանքային միջոց դպրոցների մեծ մասը հետազոտման մեջ ընդգրկելու համար, թեպետ նրանց կիրառումը հնարավոր դարձավ միայն Թբիլիսիի դպրոցներում, քանի որ շրջանների դպրոցներում համացանցը մատչելի չէր, չնայած նրան, որ դպրոցների մեծ մասն ունի ինֆորմատիկայի կարիներ:
- Քանակական հետազոտման գործընթացում աննշան էր հարցարանների կորուստը կամ բաց մնացած հարցերը: Գոյություն ունի դպրոցներում նկարահանված լուսանկարչական նյութ, նաև հարցազրույցների աուդիոձայնագրություններ, ինչը պայմանավորում է հետազոտման վստահելիություն:

Հետազոտման արդյունքները

Որակական վերլուծություն. **հետազոտման**

Լիզիտա Գրիգուլե. Լասովիայի համալսարան, (OSCE/HCHM) բազմալեզու կրթության փորձագետ.

- Վրաստանում ընդամենը 149 դպրոց կա, որտեղ ուսուցման լեզուն ռուսերենն է (Տարատաձե, 2010): Ըստ Գրիգուլեի, տվյալ դպրոցները հիմնականում համալրված են էթնիկապես ոչ ռուս աշակերտներով (հայեր, ադրբեջանցիներ, օսեր, քրդեր, վրացիներ ...), ինչը մեծ հիմնախնդիր է պետական լեզվի ուսուցման գործընթացում, քանի որ աշակերտների համար հետին պլան է մղվում պետական լեզվի ուսանումը՝ մայրենի լեզվի, ուսուցման լեզվի (ռուսերեն) և պարտադիր մեկ որևէ օտար լեզվի ուսանման պայմաններում:
- Նշանակալի խանգարող գործոն է *վրացական միջավայրի* բացակայությունը հոծ բնակեցված տարածաշրջաններում:
- Ծնողների ցածր *ընդգրկվածությունը* գործընթացի մեջ, կամ հաճախ բացասական վերաբերմունքը երկլեզու կրթության նկատմամբ, ինչի պատճառներից մեկը հնարավոր է լինի նրանց տեղեկացված չլինելը:

Դավիթ Զաթիաշվիլի, բազմալեզու կրթության փորձագետ (2010 թվականից Ազգային ուսումնական պլանների և գնահատման կենտրոնի ներկայացուցիչ).

Երկլեզու կրթության նպատակն է Վրաստանում ապրող ազգային փոքրամասնություններին ոչ միայն լիարժեք կերպով սովորելը, այլև նրանց մայրենի լեզվի ակադեմիական մակարդակով ուսանման ապահովումը, քանի որ երկրորդ լեզվից հաջողությունը որոշակիորեն պայմանավորում է մայրենի լեզվի ակադեմիական տիրապետումը: Ներկայումս աշխատանք է ընթանում դպրոցների կողմից լրացված բազմալեզու ծրագրերի

հարցարանների կատարելագործման վրա՝ սահմանված չափորոշիչն համապատասխան: 2011 թվականի հունվարի տվյալներով միայն 17 հարցարանային ձև է քննարկվել և հաստատվել:

Ընթանում է նաև աշխատանք առարկայական մանկավարժների վրաց լեզվից պատրաստման համար, պլանավորվում է ուղեցույցերի ստեղծում (օտարերկրյա փորձագետների հետ համագործակցությամբ), մի քանի դպրոցներում ինտենսիվ դիտարկումների և հետազոտությունների անցկացում՝ ուսուցման համապատասխան տեխնոլոգիաների մշակման համար, 2011-2012 ուսումնական տարվանից բազմալեզու կրթության ներդրում բոլոր ոչ վրացալեզու դպրոցներում, որոնց ֆինանսական ապահովումը պետությունն իր վրա կվերցնի: Բացի այդ, ընթացիկ ուսումնական տարում պլանավորվում է մրցույթի կազմակերպում աշակերտների համար, թեմայով՝ դպրոցում բազմալեզու կրթության ուսուցման իրենց հայեցակետը: Մրցույթը սահմանված կլինի ինչպես աշակերտների, այնպես էլ ուսուցիչների համար: Լավագույն թեմայի հեղինակը և նրա մանկավարժը կխրախուսվեն: Նման միջոցառումներ են պլանավորվում ինչպես ուսուցիչների, այնպես էլ աշակերտների մեջ մոտիվացիայի բարձրացման նպատակով, մոտ ապագայում պլանավորվում է «Ընդհանուր կրթության մասին օրենքում» փոփոխություն ներմուծել, որի համաձայն երկլեզու կրթությունը (պետական լեզու + մայրենի լեզու) կլինի պարտադիր բոլոր ոչ վրացալեզու դպրոցների համար Վրաստանում:

Հիմնվելով որակական տվյալների վերլուծության վրա՝ ընդգծվեց սոցիալական գործոնի նշանակությունը, ինչը ենթադրում է հասարակության նախապատրաստում՝ ինչպես մեծամասնության, այնպես էլ փոքրամասնությունների և լայն

հասարակայնությանը ծանոթացնել, թե ինչ է ենթադրում երկլեզու կրթությունը, ինչ դրական արդյունք կարող է ունենալ նրա ճիշտ իրականացումը, ինչ վտանգներ գոյություն ունեն ոչ ճիշտ իրականացման դեպքում, ընդհանրապես ինչ նշանակություն ունի պետական լեզվի իմացությունը փոքրամասնությունների համար և այլն:

Քանակական վերլուծություն

հետազոտման

Հարցարանների մշակման հետևանքով ընդգծվեց երկլեզու կրթության նկատմամբ դրական վերաբերմունք հարցվողների կողմից, այնպես, ինչպես պետական լեզուն սովորելու նկատմամբ աճած հետաքրքրությունը և պահանջարկը: Դպրոցների մեծ մասը մինչև փորձարկումը չէր տիրապետում ոչ մի փորձի երկլեզու կրթության ուղղությամբ, չնայած որոշ դպրոցներում մի քանի առարկա դասավանդվում էր վրացերեն, միայն և միայն ցանկալի կադրի բացակայության պատճառով, թեպետ չէին նախատեսված երկրորդ լեզվով ուսուցման յուրահատկությունները, մեթոդիկան, և հաղորդակցությունը տարբեր լեզուներով խոսող ուսուցչի և աշակերտի միջև հիմնախնդիր էր հանդիսանում:

- Հարցվածների 74%-ը լրիվ համաձայնեց, որ իրենց տարածաշրջանում գոյություն ունի պետական լեզվի ուսանման անհրաժեշտությունը:
- Պետական լեզվի ուսանումը երկլեզու կրթության ճանապարհով, ինտեգրման կարևոր նախապայման է համարում հարցվածների 100%-ը: Նրանց պարզաբանմամբ, հենց այս նպատակով տեղի ունեցավ նաև դպրոցների ընդգրկում բազմալեզու կրթության փորձարկման գործընթացի մեջ:
 - Հարցված դպրոցների տնօրենների 34.8%-ը ոչ մի փորձ չունեք երկլեզու կրթության տեսանկյունից, միայն 26.1%-ը

մասնակցում էր տարբեր նախագծերի: 47.7%-ը նշեց, որ ունի ուսուցիչներ, որոնք մասնակցել են տարբեր վարժանքների և ունեն որոշակի փորձ երկլեզու կրթության ուղղությամբ, որով կիսվում է նաև այլ ուսուցիչների հետ: Քանակական հետազոտման հետևանքով ընդգծվեցին մի քանի խանգարիչ գործոններ, որոնք նշանակալիորեն խափանում են բազմալեզու կրթության հաջող իրականացումը դպրոցներում:

- Աշակերտների ցածր մոտիվացիան՝ 52%:
- Աշակերտների ցածր լեզվական իրազեկությունը պետական լեզվից՝ 52,2%:
- Ոչ վրացալեզու միջավայրը՝ 65,2% (առանձնապես հոծ բնակեցված տարածաշրջանների համար: Նրանց մեծ մասը, ով չհամաձայնեց տվյալ տեսակետին, Թբիլիսիի դպրոցներն էին, որտեղ նկատելիորեն ավելի լավ վիճակ է վրացալեզու միջավայրի տեսակետից):
- Ոչ համապատասխանաբար պատրաստված կադրեր՝ 52.7%:
- Մանկավարժների ցածր իրազեկությունը պետական լեզվից միայն 8,7%-ն արձանագրեց:
- Մանկավարժների ցածր մոտիվացիան՝ 30,4%-ը:
- Ուսումնական նյութերի սակավությունը՝ 82%-ը:
- Ուսումնական նյութերի անհամապատասխանությանը (բարդությունը) աշակերտների լեզվական իրազեկությանը համաձայնում է ամբողջությամբ կամ մասամբ հարցվածների 43.5%-ը, իսկ մնացած 56.5%-ը, որոք չեն համաձայնում տվյալ տեսակետին, հիմնականում Թբիլիսիի դպրոցների տնօրեններ էին: Նրանց բացատրությամբ, մայրաքաղաքի աշակերտների համար նյութն անչափ պարզ է, ինչն անտարբերություն է առաջացնում ուսումնական գործընթացի մեջ, նրանց լեզվական իրազեկությունը տալիս է

անհամեմատ ավելի համալիր և բազմերանգ նյութ հաղթահարելու հնարավորություն:

- Ուրտային ուսուցման տեսանկյունից ուսուցիչների ցածր իրազեկություն՝ 91.4%:
- Մանկավարժների ցածր իրազեկություն երկլեզու կրթության մեթոդիկայից՝ 100%:
- Չնայած առկա դժվարություններին, տնօրենների խոսքերով, ուսուցիչների մեծ մասը (88.3%) դրական է ընդունել նորությունը՝ դպրոցում բազմալեզու կրթության ներդրումը: Իսկ ինչ վերաբերում է դպրոցում ուսուցման գերակա լեզվին, հարցվածների 82.6%-ը նշեց, որ առանձնապես վերջին շրջանում աճել է հետաքրքրությունը պետական լեզվի նկատմամբ, սակայն նրանք նշել են, որ դա չի սովորում նրանց մայրենի լեզուն և չի հանդիսանում ձուլման վտանգ, ընդհակառակը, նպաստում է գրագիտությանը, իրենց լեզվի պահպանմանը և զարգացմանը:

Հարցվածների 39,2%-ը նշեց, որ ոչ վրացալեզու աշակերտների մեծ մասն արտասահմանում էր ստանում բարձրագույն կրթություն, առավելապես իրենց պատմական հայրենիքում, քանի որ Վրաստանում պետական լեզվի չիմացության պատճառով չէին կարող ընդունվել բարձագույն ուսումնական հաստատություններ: Թեպետ վերջին շրջանում փոքրամասնությունների նկատմամբ անցկացված «արտոնյալ քաղաքականությունը» հնարավոր դարձրեց իրենց մայրենի լեզվով հանձնած ընդհանուր ունակությունների քննության արդյունքների հետևանքով միայն մեկ քննությամբ ընդունվել Վրաստանի բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ՝ մեկամյա նախապարասական ֆակուլտետ, որտեղ նրանք մեկ տարվա ընթացքում (60 կրեդիտի շրջանակներում) տիրապետում են վրաց լեզվին՝ ուսումը շարունակելու համար: Տվյալ բարեփոխումն արտացոլվեց դպրոցներում պետական լեզվի ուսանման

նկատմամբ հետաքրքրության աճման վրա: Արդյունքում, Վրաստանում բարձրագույն կրթություն ստանալու ցանկություն ունեցողների թիվը նկատելիորեն աճեց, ինչը հավաստում է հարցվածների 81,4%-ը:

Հենց մայրենի լեզվի հեղինակության աճի հետ է կապված այն, որ հարցված դպրոցների 52,2%-ը օգտվում է պետական լեզվի աջակցության ծրագրից, իսկ 21,7%-ը՝ մայրենի լեզվի աջակցության ծրագրից:

Հարցվածների 52,2%-ն ուսուցման հիմնական լեզու է անվանում վրացերենը, ձայների երկրորդ մեծ մասը բաժին ընկավ հայոց լեզվին (43,5%), որին հետևում են ռուսերենը (39,1%) և ադրբեջաներենը (30,4%): Ուշագրավ է, որ դպրոցների մեծ մասը, որոնցում հիմնական ուսուցման լեզուն ռուսերենն է, կիրառում են խառը բազմալեզու ուսուցման մոդել, քանի որ աշակերտների գերակշռող մեծամասնության համար ռուսերենը մայրենի լեզու չէ, այսպիսի դպրոցներում սովորում են խառը էթնոլեզվաբանական խմբեր և աշակերտներ: Թբիլիսիում և տարածաշրջաններում գերակա լեզուները արմատապես տարբեր կերպ բաշխվեցին: Սա մեկ անգամ ևս հստակեցնում է, թե որքանով են սահմանում միջավայրը և անհրաժեշտությունները լեզվի «հեղինակությունը»: Թբիլիսիի դպրոցներում գերակա ուսուցման լեզուներ են վրացերենը (50%) և ռուսերենը (50%), իսկ տարածաշրջանների դպրոցներում՝ մայրենին՝ (75%) և պետական լեզուն՝ (17,6%):

Եզրակացություն

Որակական հետազոտման հետևանքով պարզվեց՝ ռուսալեզու դպրոցների հիմնախնդիրը, առանձնապես այն աշակերտների համար, որոնց համար ռուսերենը երկրորդ լեզուն է: Ռուսական դպրոցների նկատմամբ պահանջարկը խորհրդային շրջանից է մնացել, ինչի փլուզմանը մեծ ջանքեր և ժամանակ է

անհրաժեշտ: Ռուսաց լեզվի նկատմամբ պահանջին հոծ բնակեցված տարածաշրջաններում առկա ոչ վրացալեզու միջավայրն էլ է նպաստում, քանի որ այս տարածաշրջաններում ռուսերենը սկսած խորհրդային շրջանից հաղորդակցության կարգավիճակ ունի:

Ծնողների ցածր ընդգրկվածությունը կամ բացասական վերաբերմունքը որակական հետազոտման հետևանքով ընդգծված խանգարիչ գործոններից մեկն էր, որը չարդարացավ քանակական հետազոտման արդյունքներով: Հենց ծնողների դրական վերաբերմունքը և պատրաստակամությունը պետական լեզվի ուսուցման գործընթացի մեջ ընդգրկման համար կարևոր առաջ դրված քայլ է, ինչը հաճախ անձնական գրույցներում ևս նշում են տնօրենները:

Մանկավարժների պատրաստումը և որակավորման բարձրացումը, բազմերանգ և աշակերտների կարիքներին համապատասխանեցված ուսումնական և օժանդակ նյութի պատրաստումը, ծրագրի ներդրման գործընթացում հասարակության տեղեկացումը, սրանք այն կարևորագույն հարցերն են, որոնք հատում են միմյանց որակական և քանակական հետազոտությունների արդյունքների համաձայն:

❖ **Միջավայրը.**

- Հոծ բնակեցված տարածաշրջաններում ոչ վրացալեզու միջավայրը բացասաբար է ազդում աշակերտների և մանկավարժների վրա, ինչպես լեզու սովորելու, այնպես էլ ինտեգրման տեսակետից: Ոչ վրացալեզու միջավայրի գոյության պայմաններում միայն դպրոցում անհնար է լիարժեք սովորել վրացերենը, առավել ևս դեռևս մեծ դժվարությունների հետ է կապված տվյալ դպրոցներում լեզվի ուսուցման գործընթացը: Դեռ չկարգավորված հիմնախնդիրները՝ համապատասխան ուսումնական նյութի

բացակայությունը և որակյալ ուսուցիչների սակավությունը, ոչ վրացալեզու միջավայրի հետ, համարյա անհնար են դարձնում լեզվի լիարժեք տիրապետումը դպրոցում:

❖ **Մեթոդական և ուսումնական նյութերի բացակայությունը.**

- Ուսումնական դասագրքերի անհամապատասխանությունը աշակերտների լեզվական իրազեկություններին:
- Դիդակտիկ նյութերի և համապատասխան օժանդակ դասագրքերի սակավություն:
- Մանկավարժների ուղեցույցերի բացակայություն:

❖ **Կադրային ռեսուրսների ցածր որակավորումը.**

- Մանկավարժների ցածր իրազեկություն երկլեզու կրթության տեսանկյունից:
- Պետական լեզվի չիմացություն:
- Որակյալ ոլորտային մանկավարժների սակավություն:

❖ **Տեղեկատվական վակուում.**

- Նշանակալի հիմնախնդիր է փոքրամասնություններին ժամանակին անհրաժեշտ տեղեկությունների չմատուցելը, թեկուզ այն նորության վերաբերյալ, որ 2010 թվականից իրականացվում է Վրաստանի բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում (ենթադրվում է արտոնյալ քաղաքականությունը) երկար ժամանակվա ուշացումով դարձավ հայտնի լայն հասարակայնությանը (հոծ բնակեցված տարածաշրջաններում):
- Հաճախ տարածաշրջանների ուսուցիչների համար մատչելի չէ տեղեկատվությունը ժամանակակից ուսուցման տեխնոլոգիաների և տարբեր նորությունների մասին:

❖ **Հետազոտման հետևանքով ստացած դրական արդյունքները.**

- Դպրոցներում ուսուցման գերակա լեզու պետական լեզվի անվանումը, ինչը ենթադրում է պետական լեզվի ուսանման նկատմամբ աճած հետաքրքրություն և անհրաժեշտություն:
- Ծնողների հետաքրքրության և ընդգրկվածության աճ, ինչն անպայման նշանակալի առաջընթաց քայլ կարելի է համարել:
- Մանկավարժների դրական վերաբերմունքը և բազմալեզու կրթության գործընթացի մեջ ընդգրկվելու ցանկությունը:
- Վրաստանում վրաց լեզվով բարձրագույն կրթություն ստանալ ցանկացողների թվի աճ, ինչն, իր հերթին, դրական կարտացուլի ոչ վրացալեզու բնակչության զբաղվածության և հասարակությանն ինտեգրման վրա՝ երկար տարիներ դուրս մղված լինելուց հետո, ինչի գլխավոր պատճառը հենց պետական լեզվի չիմացությունն էր և այդ պատճառով համապատասխան կրթություն ստանալու նվազագույն հնարավորությունը:

Բանալեճ

Այսօրվա աշխարհում բոլոր ճանապարհները դեպի հաջող կարիերա անցնում են երկլեզու կրթությամբ: Հավանաբար քչերը կարող են պատկերացնել կյանքն այսօր կամ ապագայում մեկ լեզվով խոսող աշխարհում: Հենց այդ պատճառով է օր օրի աճում երկլեզու կրթության դերը և առավելությունն ինչպես փոքրամասնությունների, այնպես էլ մեծամասնության համար ոչ միայն Վրաստանում, այլև ողջ աշխարհում:

Փոքրամասնությունների համար երկլեզու կրթության ճանապարհով պետական լեզու սովորելուն և նրանց ընդգրկմանը հասարակության մեջ, ինչպես երևում է անցկացված հետազոտությունից, դրական է դիմավորում հարցվածների մեծ մասը: Թեպետ որակական և քանակական

հետազոտման արդյունքներն արդարացրին մեր վարկածը, որ բազմալեզու ծրագրի ներդրմանն ուղեկցում են բազմաթիվ հակադրություններ և խանգարող գործոններ, որոնք խափանում են պլանավորված գործընթացը, և դրանց չնախատեսելը վտանգ կստեղծի դրական արդյունքներ ստանալուն:

Այն բազմաթիվ հիմնախնդիրներին զուգահեռ, որ երկիրն ունի այսօր, թեկուզ վրացական հանրային դպրոցներում առկա դժվարությունները, թեկուզ այն, որ բազմաթիվ վրացի երեխաներ չունենորության պատճառով չունեն լրիվ ընդհանուր և բարձրագույն կրթություն ստանալու հնարավորություն, կարևոր է որոշակի ուշադրություն հատկացնել ազգային փոքրամասնությունների կրթության և ինտեգրման հարցին ընթացիկ բարեփոխման գործընթացում: Նրանց ինտեգրումը կենսական նշանակություն ունի միասնական, հզոր, ժողովրդավարական հասարակության ձևավորման գործընթացում և երկրի զարգացման մեջ: Համարում եմ, որ կրթությունը պետք է լինի գերակա, պետական լեզվի ուսանումը պարտադիր երկրի բոլոր քաղաքացիների համար, իսկ բազմալեզու կրթությունն ուղիներից մեկը դեպի նախանշված նպատակ:

Երաշխավորություններ.

Դպրոցների վարչարարներին և կրթության քաղաքականություն ստեղծողներին մեծ ջանքեր են անհրաժեշտ ծրագրի պլանավորման և իրականացման գործընթացում, քանի որ միայն ճիշտ պլանավորված և իրականացված, նպատակաուղղված քայլերն են պայմանավորում հաջողություն: Նշանակալի է մի քանի հիմնական գործոնների նախատեսումը, ինչն ընդգծվեց անցկացված հետազոտության ամփոփման և վերլուծության հետևանքով.

- կարիքների ժամանակին ուսումնասիրում և վերլուծում,

- ինտենսիվ հետազոտությունների և փորձերի իրականացում՝ մինչև յուրաքանչյուր նորության որպես նորմ սահմանումը,
- մանկավարժների ժամանակին պատրաստում և վերապատրաստում,
 - երկլեզու ուսուցման մեթոդիկայի կատարելագործում և ուսուցիչներին ծանոթացում,
 - երկրի և մշակույթի յուրահատկությունների նախատեսում, այնպես, ինչպես
- փոքրամասնությունների մշակույթի և ավանդույթների հարգանք՝ ուսումնական գործընթացը պլանավորելիս,
- երկրորդ լեզվի մեթոդիկայի նախատեսում,
 - դպրոցների ինտենսիվ մշտադիտարկում,
 - բազմալեզու և հետաքրքիր ուսումնական նյութերի ստեղծում, որոնք հարմարեցված կլինեն աշակերտների լեզվական հնարավորություններին:

ՕԳՏԱԳՈՐԾԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- Բեյքեր 2006 - Բեյքեր, Կ., Երկլեզվության և երկլեզու կրթության հիմունքները, Քաղաքացիական ինտեգրման և ազգամիջյան փոխհարաբերությունների կենտրոնի 2010 թվականի վրացական տարբերակի հրատարկում:
- Տաբատաձե, 2010 – Տաբատաձե Շ., Ինտեմշակութային կրթությունը Վրաստանում՝ ժողովածուի մեջ՝ «Մշակութային երկխոսությունը և քաղաքացիական գիտակցությունը», Խաղաղության, ժողովրդավարության և զարգացման կովկասյան ինստիտուտ, 2010:
- Ծիփուրիա Բ., 2006 - Ծիփուրիա Բ., Պետական լեզուն սովորելուց մինչև քաղաքացիական ինտեգրումը՝ ժողովածուի մեջ՝ «Լեզվական քաղաքականությունը և կրթությունը բազմալեզու հասարակության մեջ» - *Cimera publication 2006*
- Գրիգուլե և Պերինի - Grigule L. & Perrin, 2007 - Multilingual Education in Georgia, Evaluation Reporte, *Tbilisi, Geneva, July 2007.*
- Դեդզե - DEDZE I. 2007 - Multilingual Education In Georgia. An evaluation report of the Ministry of Education and Science of Georgia Policy on the Deveopment of Multilingual Education. *August 2007.*
- Երկլեզու կրթության կանոնադրության նախագիծը, Վրաստանի կրթության և գիտության նախարարություն, 2009:
- Երկլեզու կրթության ծրագրերի կանոնադրությունը, 2010, Վրաստանի կրթության և գիտության նախարարություն, 2010:
- Բազմալեզու կրթության հարցարանների ձևեր, 2009 - Վրաստանի կրթության և գիտության նախարարություն, 2009:
- Վրաստանի ՄԱԿ-ի ընկերակցություն, 2010 – Ազգային փոքրամասնությունների քաղաքացիական ինտեգրման գնահատումը, 2010, Թբիլիսի:
- Վրաստանի առաջին հաշվետվությունը ազգային փոքրամասնությունների պաշտպանության մասին Եվրոպական կադապար կոնվենցիայի 25–րդ հոդվածի առաջին պարագրաֆին համապատասխան, 2007, 30 մարտի:

Irine Shubitidze

Centre for Civil Integration and
Inter-Ethnic Relations

Language policy and difficulties in the state language teaching process in Georgia

ABSTRACT

Article emphasize the absolute necessity of learning of state language and envisages bilingual education as a considerable way for ethnic minorities to learn Georgian language. Since the issue is particularly pressing in recent years, a number of the projects have been launched by MESH. The work aims to attract attention of interested society to the significant issue which implies state language teaching process to ethnical minorities through bilingual education and entails an opportunity for their involvement in public life and meaningful contribution for peaceful development of the country. The objective of the research is to learn the ways that approach the challenges existing in state language learning processes. The subject of the research is to identify the obstacles and challenges impeding realization process of bi/multilingual programs. The target objective of the research is 40 non-Georgian schools where since 2009 the piloting of multilingual programs has been implementing. The quantitative and qualitative studies confirmed the **hypothesis** that *piloting process is accompanied by the problems and difficulties (e.g non-Georgian environment, low qualification of the teachers, lack of the methodological and teaching materials and ect.), which significantly hamper its implementation and questions its success if they are ignored.*

Իրինա Բազանյի

Քաղաքացիական ինտեգրման և ազգամիջյան
փոխհարաբերությունների կենտրոն

ԵՐԿՎԵԶՎՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՎՐԱՍՏԱՆԸ ԳԼՈՒԲԱԼ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

«Բազմակեզու աշխարհում բացահայտորեն ավելի օգտակար և ռացիոնալ է լինել բազմակեզու, քան միայն միակեզու» (Ֆիշման, 1978)

ՀԱՄԱՌՈՏԱԳԻՐ

Տվյալ հոդվածի նպատակն է Վրաստանում երկվեզվության և օտար լեզուների անհրաժեշտության վերլուծությունը և գնահատումը զբաղվածության տեսակետից և ելնելով ակադեմիական նպատակներից: Հոդվածի հիմնական մասում նկարագրված է հարցի շրջանակներում իրականացված հետազոտությունը: Հետազոտության նպատակն էր հանդիսանում աշխատանքային շուկայի և կրթական համակարգի միջև լեզվաբանական կապերի սահմանումը, որի շրջանակներում առաջադրվեցին համապատասխան հետազոտական հարցեր: Ելնելով հարցի համալիր բնույթից՝ անցկացվեց ինչպես որակական, այնպես էլ քանակական հետազոտություն: Որակական հետազոտմանը մասնակցեցին «ԹԻ ԲԻ ՍԻ» բանկի, «Ամբասադոր» հյուրանոցի, «Վականսիա» հաղորդման և Իվանե Ջավախիշվիլիի անվան Թբիլիսիի պետական համալսարանի ներկայացուցիչներ, իսկ քանակական հետազոտության մեջ իրականացվեց պետական համալսարանի 50 մագիստրանտի հարցում՝ ըստ ֆակուլտետների: Ամփոփիչ մասում ներկայացված են հետազոտման հիմնական արդյունքները և ապագայի երաշխավորություններ: Ինչպես որակական, այնպես էլ քանակական հետազոտման արդյունքներում ընդգծվեց երկվեզվության ամենամեծ անհրաժեշտությունը՝ ելնելով ինչպես զբաղվածության, այնպես էլ ակադեմիական նպատակներից:

Ներածություն

Պարզ մոտեցմամբ, լեզուն քննարկված է, որպես հարաբերությունների միջոց, որը ծառայում է խոսելու, լսելու, կարծիքների արտահայտման, գրելու և կարդալու գործընթացներին: Իսկ ժամանակակից կոնցեպտուալիստական հայացքների համաձայն՝ լեզուն կարողություն է, որը քննարկվում է գրագիտության հետ և նշանակալիորեն գնահատվում է արևմտյան

աշխատանքային շուկայում: 20-րդ դարում գործող ֆրասիացի սոցիոլոգ *Պյեռ Բուրդյեն* լեզուն ներկայացրել է, որպես «խորհրդանշական կապիտալ», որը հնարավոր է փոխանակել սոցիալական հարաբերությունների շուկայում: Տվյալ ռեսուրսը, որը ներկայացված է խորհրդանշային կապիտալի տեսքով, ի վերջո կվերափոխվի անհատի սեփականության և արժեքի, որը

հանդիսանում է հզորության և հեղինակության աղբյուր (Մեխիա, 2003): Եթե վկայակոչենք ավստրալացի լեզվաբան Ալիստեր Պենիկուկի խոսքերը՝ «Աշխարհի ավանդական սահմանները քնած են» (Ա.Մեխիա, 2002): Աշխարհը ներկայացված է որպես «գլոբալ գյուղ», գլոբալ տնտեսությամբ և մտածողությամբ: Գլոբալիզացման արդյունք է հանդիսանում նաև անգլերեն լեզվի ակտիվացումը:

Վրաստանը գլոբալ աշխարհի մի մասն է հանդիսանում: Մա նշանակում է, որ Վրաստանը լեզվական և մշակութային բազմերանգության մի մասն է, իսկ առանց երկլեզվության և օտար լեզուների իմացության չի կարելի պատկերացնել այսպիսի գլոբալ տարածքում ինտեգրումը, անհատական հնարավորությունների լիարժեք դրսևորումը: Վրաստանում տնտեսությունը, բիզնեսը, կրթությունը, մշակույթը դարձել են գլոբալ: Այդ պատճառով բոլոր բնագավառներում նկատվում է պահանջարկ երկլեզվության նկատմամբ, ժամանակակից տեխնոլոգիաների զարգացումն էլ ավելի է մեծացնում այս պահանջարկը: Առանձնահատուկ պահանջարկ է զգացվում աշխատանքային շուկայում և կրթական տարածքում: Անգլերենը, որպես աշխարհի «Լինգվա ֆրանկա», Վրաստանում նշանակալի ֆենոմեն է հանդիսանում: Օտար լեզուների հետ կապված բոլոր նոր նախաձեռնությունները զուգորդվում են անգլերենի հետ: Մա հավանաբար բխում է անգլերենի այսպիսի աճող պահանջարկով ինչպես Վրաստանի մասշտաբով, այնպես էլ միջազգային մակարդակով:

Աշխարհի շատ երկրներում երկլեզվությունը համարվում է, որպես տնտեսական առավելությանը և զբաղվածությանը նպաստող գործիք, որը պետական մակարդակով է կոչված և խրախուսված: Դա կարող ենք պատկերացնել Հոն Կոնգի օրինակով, որտեղ ուսանողների և

նրանց ծնողների կողմից անգլերենն ընկալված է, որպես բարձր արժեք ունեցող ռեսուրս, կապիտալ, որը սահմանում է նրանց ապագայի հզորությունը և նյութական բարեկեցությունը: Կանադայի օրինակով լեզվաբանական կապիալը համարվում է ֆրանսերեն և անգլերեն լեզուների իմացությունը:

Երկլեզվության տնտեսական տեսակետից առավելության օրինակ է հանդիսանում հարավային Ֆլորիդան և Մայամին, որտեղ առկա ընկերությունները, կազմակերպությունները և բանկերը երկու լեզուներով են գործում և համապատասխանաբար նրանց անհրաժեշտ են անգլալեզու/իսպանալեզու երկլեզու կադրեր:

Հետազոտման նպատակը

Աշխարհի համեմատ հետաքրքիր է, թե ո՞ր լեզուն/լեզուներն են Վրաստանում համարվում լեզվաբանական կապիտալ: Իսկ այս տեսանկյունից նշանակալից է Վրաստանում առկա լեզվական պահանջարկների քննարկումը և գնահատումը, որպեսզի քննարկվեն հետագայի հեռանկարները:

Կրթության հետ մեկտեղ, զբաղվածությունը նշանակալի գերակայություն է հանդիսանում Վրաստանի համար: Զբաղվածության և կրթության փոխադարձ կապը ստեղծում է կրթության շղթա, մասնավորապես, որակյալ և աշխատանքային շուկայի հետ կապված կրթությունը զբաղվածության նախապայման է, իսկ զբաղվածության ցուցանիշը երկրի տնտեսական հաջողության և կայուն զարգացման ինդիկատորն է:

Տվյալ հետազոտման շրջանակներում ներկայացված է Վրաստանի համար երկու գերակա ուղղությունների՝ կրթական համակարգի և զբաղվածության փոխադարձ կապը, թեպետ նշանակալի է նրա սահմանումը, թե ինչ տեղ է զբաղեցնում այդ

փոխադարձ կապի մեջ երկլեզվությունը: Հետագոտման վարկածը ձևակերպվեց, ելնելով առկա վիճակից, և ներկայացված է հետևյալ տեսքով՝ **երկլեզվությունը, որպես կարողություն, նշանակալի է զբաղվածության տեսակետից և ելնելով ակադեմիական նպատակներից:** Հետագոտման հարցի շրջանակներում ձևակերպվեցին հետևյալ հետազոտման հարցերը.

Որքանո՞վ կարևոր է երկլեզվությունը զբաղվածության համար:

Ի՞նչ տիպի լեզվաբանական պահանջներ գոյություն ունեն ժամանակակից աշխատաշուկայում:

Որքանո՞վ է երկլեզվությունը սահմանում ուսանողների ակադեմիական հաջողությունը:

Ո՞ր օտար լեզուների նկատմամբ կա աճած պահանջարկ:

Ի՞նչ միջոցառումներ են անցկացվում ի պատասխան երկլեզվության նկատմամբ աճած պահանջարկի:

Ֆրեդ Կերլինգերի կարծիքով, **«Չկա այնպիսի բան, ինչպիսիք են որակական տվյալները: Ամեն ինչ կամ մեկ է կամ զրո»:** Իսկապես, գիտնականներն այսօր էլ վիճաբանում են, թե որ մեթոդաբանությունն է գերադասելի կոնկրետ հետազոտական գործընթացի ժամանակ, և որն է ավելի գիտական: Յուրաքանչյուր մոտեցում ունի իր դրական կողմերը և սահմանափակումները: Օրինակ՝ որակական հետազոտությունը պակաս պիտանի է այն դեպքում, երբ ցանկանում ենք հետազոտման արդյունքներն ընդհանրացնել ավելի լայն խմբերի վրա, այն դեպքում, երբ քանակական հետազոտությունը չի տալիս մանրամասն տեղեկատվություն՝ կապված կոնկրետ հարցերի հետ: Որոշ դեպքերում հետազոտողին, հնարավոր է, անհրաժեշտ լինի հետազոտման ընթացքում համադրել քանակական և որակական բաղադրամասերը, ինչը կոչվում է

տրայանգուլացիա: Հենց երկու մեթոդների համադրումով իրականացվեց տվյալ հարցի շրջանակներում պլանավորված հետազոտումը: Կիրառվեց ինչպես որակական, այնպես էլ քանակական հետազոտումը: Որակական հետազոտման խնդիրն էր հանդիսանում գործատուի կողմից լեզվական պահանջների գնահատումը, ամենապահանջվող օտար լեզուների ընդգծումը: Այս տեսանկյունից ընտրվեց «Թի Բի Մի» բանկը, որպես լիդեր բանկերից մեկը վրացական տարածքում: Տվյալ հետազոտման համար բանկային մասնաձյուղի մասնակցությունը նրանով է նշանակալի, որ բանկային ոլորտը սպառողին ծառայություն մատուցելիս անմիջականորեն կանգնած է երկլեզվության անհրաժեշտության առջև: Այդ պատճառով առկա լեզվական պահանջարկն ակնառու է: Ավելի է աճում երկլեզվության նկատմամբ պահանջարկը հյուրանոցային ոլորտում, քանի որ հյուրանոցի սպառողների հիմնական մասը հանդիսանում է օտարալեզու հատվածը: Այդ պատճառով նշանակալի է հետազոտմանը «Ամբասադոր» հյուրանոցի մասնակցությունը: Որակական հետազոտման ցիկլում մասնակցեց նաև Վականսիա հաղորդումը: Տվյալ հաղորդումը միջնորդ է հանդիսանում գործատուի և պոտենցիալ կադրերի միջև, այդ պատճառով նրանց հայտնի է գործատուների լեզվաբանական պահանջները: Հետազոտման շրջանակներում հաղորդման պրոդյուսերների և լրագրողների հետ անցկացվեցին խորացված հարցազրույցներ: Համալսարանական մակարդակում հետազոտմանը մասնակցել է Իվանե Ջավախիշվիլիի անվան Թբիլիսիի պետական համալսարանի ռեկտորի խորհրդականը՝ տիկին **Մարինա Լոմոնոսին**, ռեկտորի խորհրդականի հետ անցկացված հարցազրույցի հետևանքով ձեռք բերվեց տեղեկատվություն համալսարանում պլանավորված նորությունների մասին,

որոնք կվերաբերեն օտար լեզուներին: Քանակական հետազոտման համար կազմվեց 37 կետանոց հարցարան: Հարցարանի հիմքն էր հանդիսանում հարցարանի այսպես կոչված կադապարը, որի հիման վրա տեղի ունեցավ հարցերի կազմումը: Կադապարն ընդգրկում էր երեք հիմնական բաժանմունք: Առաջին բաժանմունքն ուսանողների ատրիբուտների սահմանմանն էր միտված, երկրորդ բաժանմունքում առկա հարցերը ծառայում էին ուսանողների վերաբերմունքին օտար լեզուների իմացության նշանակության մասին և երկլեզվության անհրաժեշտության սահմանմանը, իսկ երրորդ մասում ուսանողները փորձեցին անգլերենից իրենց գիտելիքը ինքնագնահատել և իրենց հետագա նպատակներն արտահայտել օտար լեզվի հետ կապի մեջ: Վերաբերմունքների չափումը տեղի ունեցավ չորս մակարդականոց հաշվեկշռված սանդղակի միջոցով: Հետազոտմանը մասնակցեց 5 ֆակուլտետի 50 մագիստրանտ: Որպես նպատակային խումբ ընտրվեցին մագիստրատուրայի ուսանողները Իվանե Ջավախիշվիլիի անվան Թբիլիսիի պետական համալսարանի շրջանակներում՝ ըստ ֆակուլտետների: Քանակական հետազոտման նպատակն էր հանդիսանում ուսանողների վերաբերմունքների սահմանումը՝ կապված երկլեզվության հետ: Նաև նրանց կողմից երկլեզվության անհրաժեշտության գնահատումը:

Հետազոտում **վրացական**
աշխատանքային շուկայի մասին

Հետազոտություն «Թի Բի Սի» բանկում.

«Թի Բի Սի» բանկի համար պատրաստվեց հատուկ 18 կետանոց հարցարան կառուցքավորված հարցազրույցի համար, որտեղ ուշադրությունը կենտրոնացվեց բանկի լեզվական պահանջների վրա՝ առանձին կարողությունների մակարդակով:

Տվյալ հարցարանի միջոցով հետազոտման մեջ ընդգրկվեց *Մարդկային ռեսուրսների կառավարման բաժինը (ղեկավարի պաշտոնակատարը), նաև ընտրության խմբի ղեկավարը*: Հետազոտման հետևանքով ընդգծվեց բանկում երկլեզվության անհրաժեշտությունը, թեպետ լեզվական պահանջները տարբեր էին ըստ դիրքերի և համապատասխանում են 1, 2 մակարդակներին՝ զանգվածային դիրքերին մասնաձյուղերում: Երկլեզվության անհրաժեշտությունն ավելացնում է նաև այն փաստը, որ աշխատակիցները սիստեմատիկաբար կիրառում են օտար լեզուներ հեռախոսազրույցների, գործնական գրությունների, հաճախորդների հետ հարաբերության և գործնական հանդիպումների ժամանակ: Ամենից պահանջված լեզուներ «Թի Բի Սի» բանկում անվանվեցին անգլերենը և ռուսերենը: Իսկ առանձին լեզվական իրազեկություններից նշանակալի են լսելու, խոսելու և գրելու կարողությունները: **«Թի Բի Սի» բանկը կանխատեսություն է անում՝ կապված հետագայում անգլերեն լեզվի էլ ավելի մեծացած պահանջարկի հետ:**

Հետազոտություն «Ամբասադոր»

հյուրանոցում: «Ամբասադոր» հյուրանոցի կողմից հետազոտմանը մասնակցեց հյուրանոցի իվենթ-մենեջերը, որի հետ անցկացվեց կիսակառուցքավորված հարցազրույց: Հարցազրույցի թեմատիկան հիմնականում վերաբերում էր հյուրանոցների ցանցում առկա լեզվական պահանջների և հիմնական միտումների և հիմնախնդիրների ընդգծմանը: «Ամբասադոր» հյուրանոցի ծառայությունների սպառողների 80%-ը հանդիսանում են օտարալեզու անձինք: Պարզ է, այսպիսի դեպքում միանշանակորեն աճում է երկլեզվության անհրաժեշտությունը, և աշխատակիցներն ամեն օր օտար լեզվով են հաղորդակցվում: Հետազոտման

գործընթացում նշվեց, որ հյուրանոցում զբաղվածությունը պայմանավորում է օտար լեզվի իմացությունը: Անգլերեն լեզուն հանդիսանում է ամենապահանջվող օտար լեզուն, քանի որ սպառողների մեծ մասը տիրապետում է անգլերենին: Թեպետ գոյություն ունի սպառողների որոշակի մասի հետ ասիական լեզուների իմացության անհրաժեշտություն: Որոշակի լեզվական կարողություններից նշանակալի են խոսելու և լսելու կարողությունը, քանի որ, եթե հաճախորդին անհրաժեշտ է լինում կրկնել ասածը, դա համարվում է վատ տոն և բացասաբար է անդրադառնում հյուրանոցի ծառայության մակարդակի վրա: «Ամբասադոր» հյուրանոցում խոսում են նաև անգլերենի դերի աճման մասին, քանի որ ետխորհրդային երկրների ներկայացուցիչները նույնիսկ, օրինակ, լեհերը, հաղորդակցության համար կիրառում են անգլերենը:

Հետազոտություն **հաղորդում**
«Վականսիա»-ում. «Վականսիա»-ն վրացական հեռուստատարածքում համեմատաբար նոր, սակայն հեղինակավոր և վարկանշային հաղորդում է, որը նպաստում է զբաղվածությանը: Հաղորդման գործընկերներն են «Նիկորան», «Պոպուլին», «Էներգո-Պրո, Ջորջիա-GROUP»-ը, «Թեգետա մոթորսը», «Ջունիորը», «Արքիմեդես գլոբալ Ջորջիան», «Գուդվիլը» և այլն:

«Վականսիա» հաղորդման լրագրողական թիմի հետ անցկացվեց խորացված հարցազրույց չկառուցված խորացված հարցարանի միջոցով: Հիմնական հանգուցային հարցերն էին հանդիսանում նրանց տեսակետը ժամանակակից աշխատաշուկայի միտումների, գործատուի կողմից օտար լեզուների պահանջների հետ կապված հարցերի, ապագայի լեզվաբանական միտումների մասին և այլն: Հաղորդման պրոդյուսերները արեցին

ընդհանուր վերլուծություն զբաղվածության և կրթության փոխադարձ կապի տեսանկյունից: Նրանք նշեցին, որ հիմնական կադրերի պահանջարկ կա ծառայությունների ոլորտում, որտեղ անչափ կարևոր է երկլեզվությունը: Երկլեզվության անհրաժեշտության միտում նկատվում է բոլոր բնագավառներում, և միջին և բարձր օղակի մենեջերների համար կարևոր է օտար լեզվի իմացությունը: Որպես ամենապահանջվող լեզուներ նշվեցին անգլերենը, գերմաներենը, ռուսերենը: Ուշադրություն կենտրոնացվեց նաև թուրքերենի, որպես տարածաշրջանային լեզվի վրա: Հետագայում օտարերկրյա ներդրումների ավելացումն էլ ավելի կմեծացնի պահանջարկը երկլեզու կադրերի նկատմամբ:

Հետազոտություն **Իվանե**
Ջավախիշվիլիի անվան Թբիլիսիի պետական
համալսարանում. ռեկտորի խորհրդական տիկին Մարինա Լոմոնոսովի հետ անցկացվեց կիսակառուցված հարցազրույց: Ուշադրությունը կենտրոնացվեց հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետում օտար լեզուների ուսուցման բարելավման համար կազմած նախաձեռնությունների վրա, որոնք նախատեսում են բակալավրիատում եվրոպական լեզուների ուսուցման հնարավորություն, ինչն արտահայտվել է կրեդիտների քանակի ավելացումով: Տվյալ նախաձեռնությունը հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետի կողմից քննարկվեց և հաստատվեց 2011 թվականի հունվարին:

Ոլորտային լեզվի ուղղությամբ նշանակալի միջոցառումներ են իրականացվում լեզուների կենտրոնում, ստեղծվում են հատուկ թեստեր: Նոր նախաձեռնությունների ներդրում է պլանավորվում 2011-2012 ուսումնական տարիներին: Մեծ պահանջարկ գոյություն

ունի թուրքերենի, որպես տարածաշրջանային լեզվի նկատմամբ, առանձնապես բարձրագույն, մասնագիտական կրթական ուղղությամբ: Բացի այդ, ճշգրիտ և բնագիտական ֆակուլտետում համակարգչային տեխնոլոգիաների ուղղությամբ գործում է ֆրանսալեզու մասնաճյուղ, որտեղ ուսուցումն ընթանում է ֆրանսերեն լեզվով:

Քանակային հետազոտման օբյեկտ մագիստրանտների ընտրություն կատարվեց, քանի որ նրանց մի մասը զբաղված է, և նրանք ավելի լավ են գիտակցում երկլեզվության անհրաժեշտությունը ինչպես զբաղվածության տեսանկյունից, այնպես էլ՝ ելնելով ակադեմիական նպատակներից: Հետազոտմանը մասնակցել է 5 ֆակուլտետի 50 մագիստրոս: Ուսանողների վերաբերմունքը, կապված օտար լեզուների իմացության և ընդհանրապես երկլեզվության անհրաժեշտության հետ, դրական էր: Արդյունքների համաձայն, ուսանողների մեծամասնությունը ուսումնական գործընթացի ժամանակ կիրառում է անգլերենը, ինչն արտահայտվում է ակադեմիական գրքերի, հոդվածների և այլ օժանդակ նյութերի ծանոթացման հետ: Ուսանողների մեծ մասը համարում է, որ երկլեզվությունը շատ կարևոր է և հաճախ վճռական է զբաղվածության և նրանց ակադեմիական հաջողության համար, բացի այդ, օտար լեզուների իմացությունը նրանց օգնում է ինտերմշակութային հարաբերությունների կառավարման մեջ: Ուսանողները միաձայն խոստովանեցին, որ ամենից պահանջվող օտար լեզուն այսօրվա դրությամբ Վրաստանում անգլերենն է, և նրանք մտադիր են հենց անգլերենից բարձրացնել իրենց լեզվական մակարդակը, թեպետ հետազոտման մասնակից ուսանողները լավ են գիտակցում մյուս լեզուների անհրաժեշտությունը ևս: Առանձնահատուկ ուշադրություն

կենտրոնացվեց գերմաներենի, որպես մեծ ներուժ կրող լեզվի վրա: Առանձին լեզվական կարողություններից աշակերտներն ընդգծեցին կարդալու կարողությունը և նրան տոկոսային տեսակետից ամենից մեծ կարևորություն շնորհեցին:

Եզրակացություն/բանավեճ

Համաշխարհային աշխատաշուկան դարձել է շարժուն, դինամիկ և գլոբալ: Գլոբալիզացման արդյունքն է նաև անգլերենի տիրապետությունը և «Լինգվա ֆրանկայի» վերածվելը:

Համաշխարհային գործընթացներին զուգահեռ Վրաստանը ևս ընդգրկվեց այդ շուրջապարի մեջ: Այդ պատճառով անհրաժեշտ է վերլուծել Վրաստանում առկա լեզվական պահանջումները: Հետազոտման արդյունքներն իրենցից ներկայացնում են վերլուծություն և գնահատում Վրաստանում առկա լեզվական անհրաժեշտությունների և վերաբերմունքների մասին: Որակական հետազոտման հետևանքով ընդգծվել են անմիջապես գործատուի պահանջները՝ կապված երկլեզվության հետ, նաև ի հայտ են եկել ամենից պահանջվող լեզուները, որոնց միջև աներկբա անգլերենն էր առաջատարը: Առանձին լեզվական կարողությունների վրա ուշադրություն կենտրոնացվեց որակական հետազոտման ժամանակ: Այս դեպքում ընդգծվեցին լսելու և խոսելու կարողությունը: Որակական հետազոտման հիմնական արդյունքներն այսպիսի տեսք ունեն.

Վրացական աշխատաշուկայում բացահայտ առավելություն ունեն օտար լեզու իմացող կադրերը:

Վրաց լեզվով առկա գիտական գրականության սակավության պատճառով նշանակալի է երկլեզվությունը ուսանման գործընթացում:

Ամենապահանջվող օտար լեզուները են անգլերենը, գերմաներենը և ռուսերենը:

Երկլեզվությունն առանձնապես նշանակալի է ծառայությունների ոլորտում: Հետագայում երկլեզվության նկատմամբ պահանջն ավելի կաճի, ինչը կապված է օտարերկրյա ներդրողների մուտքի և զբոսաշրջության և ծառայությունների ոլորտի զարգացման հետ:

Ուսանողների հետ անցկացված քանակային հետազոտության արդյունքում ընդգծվում է նաև երկլեզվության անհրաժեշտությունը ինչպես ակադեմիական նպատակներից ելնելով, այնպես էլ զբաղվածության տեսանկյունից: Առանձնապես նշանակալի է երկլեզվությունը, ելնելով ակադեմիական նպատակներից, քանի որ գիտելիքը և կրթությունը վերածվել են 21-րդ դարի կարևորագույն արժեքի: Միջազգային կրթական փոխանակման ծրագրերի առատությունը և արևմտյան կրթություն ստանալու ցանկությունը ավելի է մեծացնում երկլեզվության անհրաժեշտությունը մագիստրատուրայում: Ուսանողների մեծ մասի կարծիքով, ամենապահանջված օտար լեզուն անգլերենն է: Առանձին կարողությունների տեսանկյունից, ընդգծվեց տարբերություն ուսանողների և գործատուների վերաբերմունքների միջև՝ մասնավորապես, գործատուի համար ավելի նշանակալի էր լսելու և խոսելու կարողությունը՝ գրելու և կարդալու կարողությունների համեմատ, իսկ ուսանողների համար կարդալու կարողությունն ավելի նշանակալի է:

Որակական և քանակական հետազոտման հետևանքով ընդգծվեց ամենապահանջվող օտար լեզուն՝ ի դեմս անգլերենի:

Ելնելով տվյալ իրավիճակից՝ նշանակալի է պատասխան միջոցառումների քննարկումը և ապագայի երաշխավորությունների ձևավորումը: Ի պատասխան լեզվական մարտահրավերների, կրթության

բնագավառում ընթացող բարեփոխումների լիարժեքացման նպատակով, կրթության և գիտության նախարարությունը սկսել է նոր նախագծի՝ «Ուսուցանի՛ր և ուսանի՛ր Վրաստանի հետ» ("Teach and Learn with Georgia"), իրականացում, որը նախատեսում է Վրաստանում անգլերեն լեզվի ուսուցման զարգացում և օժանդակում: Նաև ի պատասխան երկլեզվության անհրաժեշտության, քաղաք Թբիլիսիի քաղաքապետարանի նախաձեռնությամբ սկսվեց նոր ծրագիր, որը քաղաքացիների համար համակարգչային հմտությունների և կարողությունների հետ նախատեսում է անգլերեն լեզվի անվճար դասընթացներ: Քաղաքապետարանի նախաձեռնությունը ծառայում է քաղաքացիներին անգլերեն լեզու սովորեցնելուն, որպեսզի հեշտանա աշխատանքային շուկայում նրանց զբաղվածությունը: Բացի այդ, նշանակալի նորություն է հանդիսանում 2011 թվականից հանրակրթական հաստատությունների առաջին դասարանի աշակերտներին անգլերեն սովորեցնելը: Ցանկացած նորություն ունի իր դրական և բացասական կողմերը: Կրթության նախարարության կողմից ներդրված նորությունները, ինչպիսին է օտարերկրացի ուսուցիչներ բերելը և առաջին դասարանից անգլերեն ուսուցանելը, հասարակության որոշակի մասում վերածվել է քննադատադրության առարկայի: Գոյություն ունի որոշակի վախ, որ դեռահասները կհայտնվեն արևմտյան արժեքների ազդեցության ներքո: Պարզ է, ցանկացած լեզու կրում է որոշակի խմբի/խմբերի արժեքները և ամբողջ մշակույթը: Երբ կատարվում է որևէ լեզվի ներմուծում և տարածում, ինքնըստինքյան տեղի է ունենում ծանոթացում ոչ միայն լեզվին, այլև մերձեցում մշակույթին: Թեպետ փաստ է, որ առանց անգլերենի և այլ օտար լեզուների ոչ միայն սահմաններից դուրս, նույնիսկ Վրաստանում բարդ է հաստատվել

աշխատանքային շուկայում թե ակադեմիական բնագավառում: Ասվածի հետ կապված՝ կվկայակոչենք ամերիկացի Մարկ Վարշաուերին. «Եթե մենք համարենք, որ 21-րդ դարում կենտրոնական հակասությունը ներկայացված է գլոբալ ցանցերի և տեղական, լոկալ նույնականության միջև, անգլերենը երկուսի համար էլ գործիք է հանդիսանում: Այն կապում է մարդկանց աշխարհի շուրջ և այդ կապերին կարևորություն է շնորհում: Եթե անգլերենն ազդում է և տպավորությունը փաթաթում մեր ուսանողների վզին, այդ դեպքում մենք նրանց հնարավորություն տանք, որ անգլերենի միջոցով մեր ձայնը հասցնեն աշխարհին» (Վարշաուեր, 2000):

Որպեսզի դատենք անգլերեն լեզվի ապագայի մասին, նշանակալի է, որ սահմանենք այդ լեզվի վիճակը և կարգավիճակը տվյալ պահին: Անգլերենն այսօր առաջատար է իշխանության տեսակետից, Կրիստալի (1997) տվյալներով, միջազգային կազմակերպությունների հրատարակումների 85%-ն անգլերեն է, որպես պետական լեզվով, կինոբիզնեսի 85%-ը ներկայացված է անգլերեն: Որոշ գիտական բնագավառներում, ինչպիսին լեզվաբանությունն է, ակադեմիական տեքստերի 90%-ը ներկայացված է անգլերեն: Անհիմն է ցանկացած նախօրոք կանխատեսումը նրա, թե ինչպես կզարգանա կոնկրետ լեզվի ապագան, քանի որ 50-100 տարվա հեռանկարում անհնար է միանշանակորեն պատկերացնել անգլերենի տեղը, դա կախված է մի շարք գործոններից, ինչպիսիք են՝ տնտեսության զարգացումը, շուկայական փոփոխությունները, որոշակի տարածաշրջանների զարգացումը, օրինակ՝ Հյուսիսային և Հարավ-Արևելյան Ասիան և այլն:

Կարող ենք ասել, որ աշխարհի նման Վրաստանում էլ անգլերենը դարձել է

լեզվաբանական կապիալ, քանի որ զբաղվածությունը, կրթությունը, հաղորդակցությունը և տեխնոլոգիաների կիրառումը անհնար է դարձել առանց անգլերենի: Թեպետ, ապագայի համար հետազոտողները կանխատեսումներ են անում նրա հետ կապված, որ աշխարհում, լեզվական բազմերանգության միտում կհաստատվի:

Վրաստանի, որպես աշխարհի մի մասի, համար նշանակալի է, որ կրթության բոլոր աստիճաններում ուշադրություն տրամադրվի երկլեզվության զարգացմանը, որպեսզի ապագա սերնդի համար հեշտանա գլոբալ և մրցունակ աշխատանքային շուկայում հաստատվելը: Երկլեզվության անհրաժեշտությունը կրկնակի կարևոր է համալսարանական մակարդակում, բարձրագույն ուսումնական հաստատություն ավարտելիս ուսանողների համար գլխավոր խնդիրը զբաղվածությունն է: Իսկ անմիջապես ուսումնական գործընթացում ակադեմիական հաջողությունը մեծապես կախված է ժամանակակից գիտական գրականությունից, որը հիմնականում օտարալեզու է: Ողջունելի են այն նախաձեռնությունները, որ ի հայտ եկան համալսարանում հետազոտման հետևանքով: Թեպետ նշանակալի է, որ լեզվի ուսուցման գործընթացում, եթե մինչև օրս կենտրոնում էին գտնվում ինքը՝ լեզուն և նրա բնույթը, այս փուլում կենտրոնանում են սովորողի վրա: Այսօրվա համար հաստատված է արտահայտությունը „English for Special Purposes" (ESP), որը թարգմանվում է ինչպես «անգլերեն հատուկ նպատակների համար», այս վերջին հայեցակարգը կապված է լեզվի ուսուցման նպատակների հետ, կամ լեզու սովորողը լեզուն պետք է սովորի ոչ թե «լեզվի մշակույթի» համար, այլ՝ ելնելով հատուկ նպատակներից: Այսպիսով, ուսումնական գործընթացը պետք է հիմնված լինի այն անհրաժեշտությունների վրա, որ նպատակահարմար է, որ առավելապես մոտ

լինի իրական անհրաժեշտություններին: Այստեղից էլնելով՝ ուսումնական դասընթացը պետք է հարմարեցված լինի ուսումնական խնդիրներին: Պարզ է, լեզվի դասընթացը, ծրագիրը, թե կոնկրետ սիլաբուսը, նշանակալի են ինչպես սովորողի, այնպես էլ գործատուի համար:

Հետագոտման հիմնական արդյունքների հիման վրա, կարևոր կլինեն հետևյալ երաշխավորությունները.

Անհրաժեշտ է գործատուի և բարձրագույն կրթական հաստատության սերտ կապ:

Երկլեզվության անհրաժեշտությունը պետք է սահմանվի ըստ ֆակուլտետների և մասնագիտությունների, որպեսզի կազմվեն անհատական ուսումնական պլաններ՝ ելնելով հատուկ նպատակներից:

Ուսանողները ակադեմիական գրականության պակաս են զգում, ինչը մի շարք դեպքերում նրանց սահմանափակում է ուսումնական գործընթացի արգասավոր վարման մեջ, այդ պատճառով նշանակալի է թարգմանությունների ապահովումը, կամ իրենց՝ ուսանողների, լեզվական վիճակի բարձրացումը:

Լեզվի դասընթաց ստեղծելիս՝ լավ կլինի ուշադրություն դարձնել առանձին կարողությունների զարգացմանը՝ ելնելով բնագավառի յուրահատկությունից:

Անգլերենի հետ պետք է ուշադրություն դարձվի այլ եվրոպական և այդ թվում նաև ասիական լեզուներին, քանի որ ապագայի միտումներն ուղղված են դեպի լեզվական բազմերանգություն:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ա.Ասաթիանի, Բարձրագույն դպրոցի մանկավարժություն, Թբիլիսի, 2008

Բեյքեր 2006 - Բեյքեր, Կ., Երկլեզվության և երկլեզու կրթության հիմունքները,

Քաղաքացիական ինտեգրման և ազգամիջյան փոխհարաբերությունների կենտրոնի 2010 թվականի վրացական տարբերակի հրատարակում:

Որակի պահովման ուղեցույց: Կրթության և գիտության նախարարություն, 2009:

Ի.Շուլաձե, Քանակական հետազոտման մեթոդները սոցիալական գիտություններում, 2008:

Պ.Մաքքեյ, 2004 _ Mackey, P. The future englishes of the world: one lingua franka or many? . 2004 <http://www.englishaustralia.com.au/>

Ա.Մեյիա, 2003 _ Mejia , A.M., Power, prestige and bilingualism, 2003

<http://www.humanities.tsu.ge/images/stories/enebi.pdf>

www.hr.com.ge

www.jobs.ge

www.tbcbank.ge

www.tbilisi.gov.ge

www.tlg.gov.ge

Irina Bagauri

*Centre for Civil Integration
and Inter-Ethnic Relations*

Bilingual Education for Ethnical Minorities in Georgia

ABSTRACT

The aim of present article is to introduce to the society the needs analysis of bilingualism and foreign languages in terms of employment and academic purposes in Georgian context. In the main area of the article is described the research in the framework of the issue. Due to complexity of the issue both the Qualitative and Quantitative Research methods were used. The objective of the study was to determine relations between labor market and educational system in linguistic context and to emphasis the problems. The representatives of „TBC BANK", hotel „AMBASSADOR" program „VACANCY" and Tbilisi State University were involved in the Qualitative research. Master's students of Tbilisi State University according to the faculties were interviewed within the quantitative research.

The final part presents the survey results and future recommendations. As Qualitative as well as quantitative research results showed a great demand of bilingualism for both employment and academic purposes.

Դավիթ Զաթիաշվիլի

*Ազգային ուսումնական պլանների
և գնահատման կենտրոն*

**ԵՐԿԼԵԶՈՒ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆԱԽՆԱԿԱՆ ՓՈՒԼՈՒՄ
ԾԱԳԱԾ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ**

Երկլեզվության և մտավոր զարգացման փոխադարձ կապի և փոխադարձ ներգործության հարցի նկատմամբ հետազոտողների սուր հետաքրքրությունը չի դադարել վերջին տասնամյակի ընթացքում: Այս հարցի նկատմամբ տարբեր տեսակետները պայմանավորում էին և այսօր էլ պայմանավորում են երկլեզու կրթության նկատմամբ վստահություն կամ անվստահություն: Այս հիմնախնդրին նվիրվել են բազմաթիվ գիտական հետազոտություններ: Հարցն այն մասին, թե որքանով է նպաստում կամ խանգարում երկլեզու կրթությունն աշակերտի մտավոր կարողությունների զարգացմանը, այսօր էլ չի կորցնում իր հրատապությունը: Դրա նախատեսումը, ուսումնասիրումը, ճիշտ եզրակացություններ անելը երկլեզու կրթության հաջող ներդրման նշանակալի նախապայմաններից են: Անկախ նրանից, թե ինչ տիպի երկլեզու կրթություն է ընտրվել (տարանցիկ, իմերսիոն), մեծ նշանակություն պետք է շնորհվի աշակերտի լեզվական իրազեկության սահմանմանը ուսուցման յուրաքանչյուր փուլում, որպեսզի ապահովվի երկլեզու կրթության նոր փուլ ժամանակին անցնելը: Երեխայի լեզվական իրազեկությունների համապատասխանաբար գնահատումը, որի հիման վրա տեղի է ունենում ուսուցման ավելի բարձր մակարդակի անցում,

մեթոդիստների հետազոտման հանգուցային հարցերից մեկը կարող ենք համարել:

Դրա հետ կապված՝ ցանկանում ենք կրկին անդրադառնալ Ջիմ Կամինսի կողմից կազմված «Մահմանային մակարդակի տեսությունը», որի համաձայն, աշակերտի, այսպես կոչված հիմնական միջանձնային հաղորդակցական և մտավոր/ակադեմիական լեզվի տիրապետման կարողությունների միմյանցից սահմանազատումը սահմանում է այն հաշվարկման ելակետը, որտեղից երկլեզու կրթությունը նպաստում է աշակերտի մեջ բարձր ակադեմիական հմտությունների և կարողությունների զարգացմանը: Մեր հողվածը չի նպատակադրում այս սահմանազատման ճշմարտացիության ուսումնասիրում, քանի որ այս տեսությունը, չնայած բազմաթիվ քննադատություններին, արդեն հաստատել է իր նշանակալի տեղը երկլեզու ուսուցման հետազոտման պատմության մեջ: Ինչպես տարբեր երկրների փորձը և բազմաթիվ հետազոտություններ ցույց են տվել, որ երկլեզու կրթությունը հաջող է միայն այն դեպքում, եթե աշակերտն ունի բավական իրազեկություններ, որպեսզի նա կարողանա երկու լեզուներով յուրացնել ուսումնական առարկաները և կատարել բարդ մտավոր գործողություններ: Ըստ հետազոտողների և մեթոդիստների, այս լեզվական իրազեկությունների ձեռքբերման համար աշակերտին անհրաժեշտ են 3-ից մինչև

5 տարի: Սակայն արդյոք դա նշանակում է, որ լեզվական կարողությունների տիրապետման 3-5-ամյա դասընթացը պետք է քննարկվի, որպես երկվեզու կրթությունից տարանջատված ուսումնական դիսցիպլին, թե այն պետք է քննարկվի, որպես անմիջապես երկվեզու ուսուցման բաղադրամաս: Կամ ինչպե՞ս պետք է մոտենանք ուսումնասիրվելիք, տվյալ դեպքում՝ պետական լեզվին, այս 3-5 տարվա ընթացքում: Այն պետք է ուսուցանվի առանձի՞ն, որպես առարկա, թե՞ նաև այլ առարկաների ուսանման ժամանակ: Ինչպե՞ս կարող ենք խուսափել այն հանգամանքից, երբ լեզվի ոչ բավարար իմացությունը աշակերտին ստիպված է դարձնում աշխատել այնպիսի նյութի վրա, որը պարունակում է անհամեմատ ավելի քիչ տեղեկություններ, քան նա արդեն ստացել է մայրենի լեզվի միջոցով: Նման հիմնախնդիր է նկատվում նաև մայրենի լեզվով ուսուցման ժամանակ, քանի որ առաջին-երկրորդ դասարաններում գրել-կարդալ չիմանալու պատճառով ուսումնական ծրագիրը երեխային այնպիսի նյութ է առաջարկում, որը համապատասխանության մեջ է աշակերտի ընդհանուր զարգացման հետ: Այս դեպքում ուսումնասիրվելիք նյութի յուրացման ժամանակ աշակերտն ավելի կոնկրետ կարողությունների տիրապետման վրա է կենտրոնացնում ուշադրությունը, քան՝ բովանդակության:

Ճիշտ է, այս բարդ շրջանը մայրենի լեզվով ուսուցման ժամանակ երկարատև չէ, սակայն ուսուցման այս փուլը շատ ընդհանուր բան ունի օտար լեզվից բազային լեզվական իրազեկությունների ձեռքբերման շրջանի հետ: Հենց այս ուսումնական շրջանի նմանությունների նախատեսմամբ կազմվեց աշխարհում այսօր բավականին հաջող ուսուցման մեթոդը, որը հայտնի է, որպես բովանդակության և լեզվի ինտեգրված ուսուցում (CLIL): Դրա անվանման մեջ ընդգծված է այն, որ լեզվի յուրացման

կարողությունները կապված են անմիջապես բովանդակության մեջ թափանցման հետ, սակայն միևնույն ժամանակ ինքը՝ բովանդակությունը ճանաչողական տեսակետից կարող է աննշան լինել: Ուսուցման նախնական փուլում այս հանգամանքը չի հանդիսանում մեծ հիմնախնդիր, քանի որ նույն միտումը նկատվում է նաև միավեզու դպրոցներում, սակայն աշակերտի կողմից գրել-կարդալու տիրապետման ժամանակ (ինչը տեղի է ունենում 2 տարում) միավեզու դպրոցներում ուսուցումը կողմնորոշված է բովանդակությանը, նրա ճանաչողական մակարդակի բարձրացմանը: Օտար լեզվի ուսուցման ժամանակ այս գործընթացն անչափ դանդաղեցված է և չի սահմանափակվում միայն գրել-կարդալու կարողության ձեռքբերմամբ, առարկաների յուրացման ժամանակ նկատվում է դանդաղ առաջխաղացում, ինչը բնորոշ է բոլոր երկվեզու դպրոցներին: Իսկ սա ինքնըստինքյան կարող է ծնողների մեջ առաջացնել դժգոհություն և վրդովմունք: Սակայն, ինչը ամենավտանգավորն է և տագնապալին, պակասում է աշակերտների շահագրգռությունը:

Գոյություն ունի արդյոք ճանապարհ, որը հնարավորություն է տալիս ակադեմիական գործընթացի համար պարտադիր կարողությունների տիրապետման շրջանի թե տևողության նվազեցման, ինչն այսօրվա դրությամբ անհնար է, գոնե երկրորդ լեզվից կոգնիտային գործընթացների հարստացման: Ինչպես Կանադայում, Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում և Եվրոպայում անցկացված փորձերը հստակեցրին, ակադեմիական առաջադիմության համար անհրաժեշտ մտավոր հմտություններ և կարողություններ երկրորդ լեզվի յուրացման սկզբնական փուլում կարելի է ձեռք բերել միայն այն դեպքում, եթե ուսուցման գործընթացում ճիշտ է տեղի ունենում մայրենի և

երկրորդ լեզվի գործառնությունների բաշխումը, տեղի է ունենում լեզուների գիտակցված հերթագայում, ինչը խստորեն պայմանավորված է ընտրված լեզվական թե՛ ճանաչողական խնդիրներով: Ինչպես կարելի է երկվեզու դասարաններում մտավոր զարգացման գործընթացների զարգացման տեմպը պահպանել լեզուների գիտակցված հերթագայությամբ և ի՞նչ է ենթադրվում «գիտակցված հերթագայության» մեջ: Սույն հաշվետվության մեջ մենք կփորձենք մի քանի դասի առողիտ ձայնագրությունների վերծանման օրինակով քննարկել լեզվի հերթագայության նմուշներ, դատել, թե որքանով արդարացված էին այս հերթագայությունները: Նշենք հետազոտման մեթոդները:

Մեզ ներկայացված է առաջին դասարանում անցկացված բնության դասի պլան.

Բնության դաս

Անցած նյութի կրկնություն: Թեման՝ Վայրի և ընտանի կենդանիներ (5 ր.) վրաց: Ընտանի կենդանիների անվանումներով խաչբառի լրացում (10 ր.) վրաց.:

Կենդանիների գունավորում (10 ր.):

Նոր նյութի բացատրություն՝ ծաղիկները և ծաղիկների օրգանները (5 ր.) ռուս.:

Ուսուց. – Մենք գիտենք կենդանիների երկու խումբ ... Որ կենդանիների խմբերի ծանոթացանք մենք ..

Աշ.1: – Ընտանի և վայրի:

Ուսուց. – Ընտանի և վայրի: Ես ձեզ նոր տվեցի թերթեր, որտեղ ցույց է տրված ֆերմա: Ինչ եք կարծում ի՞նչ կենդանիներ են ցույց տրված այստեղ և քանի կենդանի է ...

Աշակ. – Ընտանի, ընտանի:

Ուսուց. – Ընտանի ց... թվարկեք մի քանի ընտանի կենդանի, օր. ցց... հցց... ց...

Ծանոթացել ենք .. անցել ենք ... լսում եմ քեզ:

Աշակ. – կով:

Ուսուց. – Կով: Ընտանի է: Ճիշտ է:

Տանյա:

Տ. – Ձի:

Ուսուց. – Ձի: Դիանա

.....

Ուսուց. – Եկեք կրկնենք մենք .. . Ինչ գիտենք ընտանի կենդանիների և ընտանի թռչունների մասին: Ահա, այս նկարից ո՞ր կենդանին ունի սմբակներ:

Աշակ. - Ձին:

Ուսուց. – Ձին: Ճիշտ է: Էլի՞:

Աշակ. - Կովը:

Ուսուց. – Կովը: Ճիշտ է:

Աշակ. - А что это такое?

Ուսուց. – Հիշիր, սմբակներ что такое?

Դաս -: Копыта.

Աշակ. - Գառ:

Ուսուց. – Գառ, ճիշտ է:

Աղմուկ դասարանում

Ուսուց. – Տեղից չբացականչես:

Աշակ. - Հորթ:

Ուսուց. – Հորթ, ճիշտ է:

Աշակ. - Այծ:

Ուսուց. - Այծ: Մարի:

Աշակ. – Խոզ:

Ուսուց. – Խոզ, ճիշտ է, խոզն ունի սմբակներ, էլի՞:

Աշակ. – Ուլ:

Ուսուց. – Ուլն ունի սմբակներ: Լավ, ճիշտ է կով ... ինչպիսի՞ կենդանի է կովը, ի՞նչ է տալիս կովը: Դու {անուն}, ասա... դադար: Ի՞նչ է տալիս կովը:

Աշակ. - Молоко

Ուսուց. - Молоко, а по-грузински?

Աշ.2: Կաթ:

Ուսուց. – Ո՞վ է սիրում կաթ, թող ձեռք բարձրացնի: Աղմուկ դասարանում: Բոլորը սիրում են կաթ Էլի ի՞նչ է տալիս կովը: {անուն}, ի՞նչ ենք պատրաստել:

Դաս. – Մածուն:

Ուսուց. – Մածուն: Էլի՞:

Աշակ. – Կարճաշոռ:
 Ուսուց. – Կարճաշոռ, ճիշտ է, էլի՞ :
 Աշակ. – Сыр.
 Աշ.2- Պանիր, ճիշտ է:
 Աշակ. – Մածուն, մածուն:

Ուսուց. – Մածունն արդեն ասացինք: Աղմուկ դասարանում: Լավ, հապա, կարճամթերք, որը շատ օգտակար է, առանձնապես ձեզ համար, հա, փոքրիկ դեռահաս երեխաների համար: Կարճասեր: Այժմ մենք, երեխաներ, պետք է լրացնենք, ահա այս խաչքառը: Ինչպես... .

Աշակ. – А вот как?..
 Ուսուց. –... պետք է լրացնենք խաչքառը վրացերեն: Այստեղ

Ցույց է տրված մի քանի ... սպասի՛ր ... կենդանի և թռչուն: Առաջին ... այստեղից ենք սկսում, տեսեք, վերևից: Կենդանի, որի անվանումը սկսվում է ա տառով և բաղկացած է երեք տառից, ահա այս նկարի վրա պետք է գտնեք: Այժ... գրենք այժ:

Աշակ. – Գրեցի:

Երեխաները շարունակում են լրացնել խաչքառը (10 րոպե)

Ուսուց. – Եվ վերջինը ...

Աշակ. - Ուլ:

Ուսուց. - Վերջինը, ահա ներքևում: Իջիր ավելի ներքև ”Է” տառով սկսվում է ... դադար... ում անունը...
 ինչի անունը...

Աշակ. - {...} там Եбзэро не поместилось

Ուսուց. – Как не поместилось? Ну-ка покажи.

Աշակ. – Вот Եбзэро

Ուսուց. – Ну, значит, там ошибка была в книжке. Ну ничего, вы напишите как нужно, Եбзэ- ро. И последнее... վերջին... վերջին բառը: ”Է” տառով սկսվում է: Որ կենդանին է մնացել այստեղ թերթի վրա, տեսեք, ... ”Է” տառով:

Աշակ. – Էշ:

Ուսուց. – էշ, ճիշտ է: Աղմուկ: Сейчас я помогу.

Աշակ. – {...} там что на ”д” начинается

Աշ.2 - ձի

Ուսուց. – ձի, ճիշտ է: Ձին ենք մոռացել, ձին, ապրե՛ս:

Աշակ. – Я сказал тогда

Ուսուց. – ճիշտ է, ձի, молодцы.

Աշակ. – Я сказал тогда... Я даже написал это

Ուսուց. – Правильно. Ճիշտ ես, ապրե՛ս ... Եկեք կրկնենք ... Ես մի անգամ պատմել եմ ձեզ մի փոքրիկ հեքիաթ ...
 Գեզճճճճ – պատմվածք հնդուհավի մասին: Ով է հիշում ինչո՞ւ է հնդուհավը կոչվում հնդուհավ ... {անունը}

Աշակ. – Որովհետև ... և:

Ուսուց. – Կարծում էին ...

Աշակ. – Կարծում էին, որ հնդուհավ ուներ ...

Ուսուց. – ...որտեղի՞ց էր ...

Աշակ. – ...Ինդեացի էր:

Ուսուց. – Հնդկաստանից:

Աշակ. – Հնդկաստանից...

Ուսուց. – Եվ իրականում: Հնդուհավը

Աշակ. – {...}-ից

Ուսուց. – Ոչ: Հնդուհավի հայրենիքը ... ասա՛ ... ասա՛ ... ճիշտ է

Աշակ. – Ամերիկայից

Ուսուց. – Ամերիկայից, այո՛: Եվ Վրաստանի թագավորին նվիրեցին երկու ... ռուս զինվորներ, չէ որ

Ես ձեզ պատմեցի , ... նվիրեց երկու հնդուհավ: Երկու հարյուր տարի առաջ Վրաստանում չկար հնդուհավ և հետո, դրանից հետո, որ նվիրեցին [տարածվե՛ց] և այժմ ... բոլորը գիտեն այդ ... թռչունին: Լավ, այժմ ձեզ անհրաժեշտ կլինեն մատիտներ: Մատիտներ .. և ... գունավորեք այս կենդանիները և թռչունները:

Սրանով ավարտվում է դասի վրացալեզու մասը: Եթե ուշադիր նայենք դասի այս մասի վերձանմանը, առաջինը, որ

աչք է զարնում, այն է, որ այս մասում լեզվի հերթագայություն համարյա տեղի չի ունենում և առաջին հայացքից ընդհանրապես տեղեկություն չի տալիս երկլեզու կրթության որևէ ուշագրավ հատկանիշի մասին: Սակայն դա միայն առաջին հայացքից: Այս ու այն տեղ արտասանած ռուսերեն արտահայտությունները հստակ մատնանշում են այն, որ երեխաներն իմաստավորել են ռուսերենը և ռուսաց և վրաց լեզուների կարգավիճակը դասի կոնկրետ հատվածում: Երկլեզու կրթության մեջ լայնորեն կիրառվում է լեզուների հերթագայությունը, որն անվանում են լեզվական գաղտնագրի փոփոխում: Եթե ուշադրություն դարձնենք, ուսուցիչն աշակերտներին կրկնել է տալիս անցած նյութը: Այս դեպքում վրացերենին շնորհվում է նյութի կրկնության լեզվի կարգավիճակ: Ինչպես երևում է այս օրինակից, ուսուցիչը հետևողականորեն հետևում է լեզվի հերթագայության քաղաքականությանը, ինչն ուսումնական գործընթացը դարձնում է ավելի կազմակերպված և համակարգված: Ուշագրավ է նաև այն, որ երեխաները ռուսաց լեզուն կիրառում են հիմնականում այն ժամանակ, երբ այդ վերաբերում է դասի ընթացակարգային հարցերին:

Աշակերտների պատասխանում հենց առաջին սայթաքումը մատնանշում է այն, որ նրանք զգացել են (հավանաբար ավելի ենթագիտակցաբար) "Յոնա" բառի ծագումը: Նրանք հնչեղության կապ են հաստատում այլ ազգակից բառի հետ՝ "ՆաՅոնա", "ՆաՅոնա ճաջալեջ" կայուն բառակապակցությունը նրանք հաճախ լսել են ուրիշ դասերի ժամանակ: Այնուհետև ընդհանուր հարցման ժամանակ, որը լեզվական տեսակետից պարզ բառապաշարային վարժության տեսքով է ներկայացված, երեխաներին այլևս չի տրվում այս բառի կիրառության հնարավորություն:

Միննույն ժամանակ այս ընդհանուր հարցումը պահանջում է նաև պարզ մտավոր գործողություն, ինչպիսին է բառերի խմբավորումը: Աշակերտներն արդեն առկա բառապաշարից որոշակի հատկանշով պետք է ընտրեն կենդանիների անուններ: Այս դեպքում, մեր կարծիքով, հետաքրքիր կլինե՞ր այս թեթև ընդհանուր հարցումից հետո աշակերտներին այնպիսի վարժություն առաջարկել, որը նրանց կտար պատասխանում ամբողջական արտահայտություններ օգտագործելու հնարավորություն, որը որոշակի լեզվական կառույցների վրա կլինե՞ր հիմնված: Այս վարժությունները, կարծում ենք, հետաքրքիր կլինե՞ին կոգնիտային հմտությունների և կարողությունների զարգացման տեսակետից: Օրինակ, այսպիսի՝ ուսուցիչը խնդրում է երեխաներին կառուցել այս հարցի հետ կապված պարզ արտահայտություններ հետևյալ պայմանով՝ այն դեպքում, եթե ուսուցիչը կարտասանի "արօս" բառը, աշակերտը պետք է մտաբերի ընտանի կենդանի և պատասխանի արտահայտությամբ, օրինակ "Յոնա արօս Յոնա" այն դեպքում, երբ ուսուցիչն արտասանում է "արօս" աշակերտը պատասխանում է արտահայտությամբ, օրինակ՝ "Յոնա արօս Յոնա Յոնա Յոնա": Վարժության տեմպն աստիճանաբար պետք է արագանա, որպեսզի աշակերտներն ավելի մոբիլիզացված դառնան: Մրանից հետո կարելի է վարժությունը կառուցել այլ բառապաշարային միավորների վրա: Ուսուցիչը գրատախտակին փակցնում է տարբեր կենդանիների նկարներ և մատնացույց անում նկարներից մեկը: Աշակերտը պետք է արտասանի արտահայտություն մատնացույց արված կենդանու մասին, օրինակ՝ "Յոնա արօս Յոնա Յոնա Յոնա", "Յոնա Յոնա Յոնա Յոնա" և այլն: Դժվար չէ նկատել, որ վարժությունը կառուցված է "Յոնա Յոնա,

Պոնապոլի” բառերի հերթագայության վրա: Այս վարժությունը կարելի է բարդացնել: Օրինակ՝ ուսուցիչը մատնացույց է անում որևէ կենդանու նկար և արտասանում ”ար արոս”, այս դեպքում աշակերտը պետք է պատասխանի ”Պեղոս ար արոս Պոնապոլի Երկուցեղո” կամ ”Պոնապոլի ար արոս Երկուցեղո” և այլն: Այս վարժություններն առաջարկելիս՝ ուսուցիչը պետք է նախատեսի և՛ դասի ժամանակը, և՛ տեմպը, որպեսզի չտուժի դասի իմաստային կողմը: Ցանկանում ենք այստեղ նշել նաև, որ այս տիպի վարժությունների քանակի որոշումը որոշակի առարկայի դասի ժամանակ, առանձին հետազոտման առարկա է: Եվ եթե գոյություն ունի լեզվական հերթագայության դասակարգում, ինչու պետք է տեղի չունենա առարկայական դասի ժամանակ ներմուծված որոշակի տիպի լեզվական վարժությունների քանակի դասակարգում: Թեպետ, դա ապագա հետազոտությունների հարց է:

Անցնենք դասի առաջին մասի երկրորդ բլոկին.

Ուսուց. - Եկեք կրկնենք մենք ... ինչ գիտենք ընտանի ընտանի կենդանիների և ընտանի թռչունների մասին: Ահա, այս նկարից ո՞ր կենդանին ունի սմբակներ:

Աշակ. - Ձին:

Ուսուց. - Ձին: Ճիշտ է: Էլի՞:

Աշակ. - Կովը:

Ուսուց. - Կովը: Ճիշտ է:

Աշակ. - А что это такое?

Ուսուց. - Հիշիր, սմբակներ что такое?

Դաս - : Копыта.

Աշակ. - Գառ:

Ուսուց. - Գառ, ճիշտ է:

Աղմուկ դասարանում

Ուսուց. - Տեղից չբացականչես:

Աշակ. - Հորթ:

Ուսուց. - Հորթ, ճիշտ է:

Աշակ. - Այծ:

Ուսուց. - Այծ: Մարի:

Աշակ. - Խոզ:

Ուսուց. - Խոզ, ճիշտ է, խոզն ունի սմբակներ, էլի՞:

Աշակ. - Ու:

Ուսուց. - Ուն ունի սմբակներ: Լավ, ճիշտ է

Այստեղ ուսուցչի հենց առաջին հարցում մատնացույց է արված լեզվական նպատակը: Հարցին ”Րո՞մեղ Երկուցեղոս Երկուցեղոս Երկուցեղոս?” աշակերտը պատասխանում կենդանի մատնացույց անող գոյական անունը պետք է տեղադրի տրական հոլովով: Ուշադրություն դարձրեք այս ընդհանուր հարցման ընթացքին: Ուշադրություն դարձրեք նրան, թե ինչպես փոխեց այս ակտիվության լեզվական բովանդակությունը մեկ ռուսական արտահայտությունը, որն ընդգծեց մաքուր լեզվաբանական խնդիր և քերականական վարժությունը վերածվեց պարզ լեզվաբանական վարժության: Հարցման սկզբում առաջին աշակերտի պատասխանում երևում է համապատասխան արձագանք հարցում դրված լեզվական խնդրին: Իսկ հաջորդ պատասխանն արդեն սխալ է: Սակայն ուսուցիչն ուղղում է երեխայի սխալը, ինչով ընդգծում է ակտիվության լեզվական նպատակը: Իսկ ռուսերեն առաջադրված հարցից հետո աշակերտներն ուղղակի անվանում են կենդանիներ: Ուսուցիչը միայն այս հարցման վերջում է անդրադառնում սկզբից առաջադրված լեզվական խնդրին: Այս իրավիճակը մեկ անգամ ևս ակնհայտ է դարձնում, թե որքանով նշանակալի է այնպիսի ակտիվությունների ընտրությունը, որոնցում ավելի են ընդգծված լեզվական նպատակները: Այս բլոկի համար հետաքրքիր կլինեն հետևյալ վարժության օգտագործումը՝ ուսուցիչը գրում է գրատախտակի վրա.

1. _____ -
 Երկուցեղոս, Երկուցեղոս, Երկուցեղոս

- 2. _____ -
 ԿՅԸՈ, ԲԼՈՅԿԵԾՈ
- 3. _____ -
 ԿՅԸՈ

և հարց առաջադրում՝ ի՞նչը չունի: Ո՞ր կենդանիներին կթվարկեիք առաջին տողում: Աշակերտներն ասում են ”ժրօհաս ձկն ԿՅԸՈ, ԲԼՈՅԿԵԾՈ ԸՎ ԲՅԿԵԾՈ”, ”ՅԵՆԵՍ ձկն ԲԼՈՅԿԵԾՈ ԸՎ ԿՅԸՈ”, և այլն: Այս դեպքում աշակերտը ստիպված է լինում անել բազմապիսի լեզվական և մտավոր գործողություններ, ինչպիսին է ”ձկն”, ”սրճ ձկն” արտահայտությունների կիրառումը, գոյական անունը ստացական ձևում կիրառելը, կենդանիների խմբավորումը և այլն:

Հաջորդ բլոկը պակաս տեղեկատվական է ինչպես իմաստային, այնպես էլ լեզվական տեսակետից: Միակ նրբությունը, որ գրավում է մեր ուշադրությունը, ուսուցչի արձագանքն է ռուսերեն տրված պատասխանին:

Ուսուց. - ... Ինչպիսի՞ կենդանի է կովը, ի՞նչ է մեզ տալիս կովը:

Աշակ. - Молоко

Ուսուց. - Молоко, а по-грузински?

Աշ.2: - Կաթ:

Ուսուց. - Ով է սիրում կաթ, թող ձեռք բարձրացնի: Աղմուկ դասարանում: Բոլորը սիրում են կաթ ... ց... Էլի ի՞նչ է տալիս կովը {անուն}, ի՞նչ կարող ենք պատրաստել:

Դաս. - Մածուն:

Ուսուց. - Մածուն, էլի՞ :

Աշակ. - Կաթնաշոռ:

Ուսուց. - Կաթնաշոռ, ճիշտ է, էլի՞ :

Աշակ. - Сыр.

Ա2. - Պանիր, ճիշտ է:

Աշակ. - Մածուն, մածուն:

Ուսուց. - Մածուն, արդեն ասացինք: Աղմուկ դասարանում: Լավ, հապա , ... կաթնամթերքը, որը շատ օգտակար է, առանձնապես ձեզ համար, առանձնապես փոքրիկ ... դեռահաս երեխայի համար:

Թթվասեր: Հիմա, երեխաներ, մենք պետք է լրացնենք ահա այս խաչբառը,ինչպես ...

Այս հարցման ժամանակ մի քանի անգամ ծագեց բառապաշարային խնդիր, որի վրա կամեցավ ուշադրություն կենտրոնացնել ուսուցիչը: Թեպետ, նա շուտ զգաց, որ դասը ոչ ցանկալի ուղղությամբ գնաց: Երկլեզու դասի ժամանակ յուրաքանչյուր նոր հարց կարող է նոր բառապաշարային հիմնախնդիրներ առաջացնել: Այս օրինակում այս փոքրիկ թեմատիկ շեղումը շատ չի խափանում դասի ընթացքը, սակայն ընդհանուր առմամբ մատնանշում է այն խնդիրը, ինչը որոշ դեպքերում կարող է խախտել ողջ նրա կառուցվածքը: Ի նկատի ունենք հիմնախնդիրը, որ վերաբերում է առարկան սովորելու ընթացքում այս կամ այն լեզվական վարժությունների ներմուծման ճշմարտացիությանը: Որոշ դեպքերում բոլոր այն լեզվական խնդիրների վճռումը, որ ծագում են դասի ժամանակ, կարող է ամբողջությամբ փոխել դասի ուղղությունը և, որ կարևոր է, վնասել նրա իմաստային կողմը: Մեր բերված օրինակում ուսուցիչն այս խնդրից հաջողությամբ խուսափեց:

Քննարկենք լեզուների հերթագայության երկրորդ օրինակը.

Ուսուց. - Պատասխանեք այն հարցին, որ այժմ կառաջադրեմ: Երեխաներ, պատասխանեք չորս հատ շան լակտոբ քանի՞ պոչ ունեն:

Աշակ. - Չորս:

Ուսուց. - Չորս, ինչո՞ւ:

Աշակ. - Որովհետև չորս շուն է:

Ուսուց. - ...ճա րօճցեսԵՅ... ճա ցցեճաս ձկն...

Աշակ. - ...երօո ԿՅԸՈ.

Ուսուց. - Երօո, Երօճ Երօո ԿՅԸՈ, ԵՎօրօճ. Այժմ պատասխանեք, որ առարկան է ավելորդ՝ Կճճճճ, Գճճճճ, օոճճճճ?

Աշակ. - օոճճճճ.

Ուսուց. - Ճիշտ է, ի՞նչ է կոչվում պատկերը , որն ունի երեք անկյուն:

Աշակ.- Եռանկյուն:

Ուսուց. – Ապրես: А теперь послушайте задачу. Только внимательно. Из-за куста торчат четыре ушка, там спрятались зайчики. Сколько зайчиков спряталось в кустах? Скажи, Георгий.

Աշակ. – Четыре

Ուսուց. – Четыре, он считает, у кого другой ответ?

Աշակ. – Два.

Ուսուց. – Почему ты решил что два?

Աշակ. – Потому, что ...

Ուսուց. – У зайчика...

Աշակ. У зайчика два ушка.

Ուսուց. – Правильно, два ушка. Два и два получается у нас...

Աշակ. – И два...

Ուսուց. – - Че-ты-ре, умнички. Հապա, երեխաներ, նայեք գրատախտակին և պատասխանեք ... Ինձ նայեք բոլորդ ... Ի՞նչ պատկերներ եք տեսնում գրատախտակի վրա: Գիորգի:

Աշակ. – Եռանկյունի:

Ուսուց. – Եռանկյունի, հաջո՞րդը:

Աշակ. – Քառանկյունի:

Ուսուց. – Քառանկյունի, հետո, Գիո ... նա՞, Դարթ:

Աշակ. – Նա էլ քառանկյուն:

Ուսուց. – Սա քառանկյունի է ... այլ կերպ ինչպես կարող ենք ասել:

Աշակ. – Քառակուսի:

Ուսուց. – Քառակուսի, ապրես, հաջո՞րդը:

Աշակ. – Շրջան:

Ուսուց. – Շրջան, ո՞րն է ավելորդ այս պատկերներից: Հապա, ասա, Անի:

Աշակ. –

Ուսուց. – Օգնեք

ՁԱշակ. – Շրջանը:

Ուսուց. – Շրջանը, ինչո՞ւ, երեխաներ:

Աշակ. – Որովհետև չունի անկյուններ:

Ուսուց. անկյուններ չունի, ճիշտ ես

Ինչպես երևում է վերձանումից, այստեղ ուսուցիչն ընտրել է լեզվի հերթագայության այլ տեխնիկա: Նա բաշխում է լեզուներն ըստ ակտիվությունների, թեպետ, եթե լավ նայենք

վերձանանը, ոչ էլ այս տեխնիկան է մինչև վերջ պահպանված: Առաջին վրացալեզու բլոկում ուսուցիչն առաջարկում է տարբեր տիպի ակտիվություններ: Մեկը խնդիր է, իսկ մյուսը՝ տրամաբանական խմբավորում: Այս դեպքում լեզուներին միանման կարգավիճակ է շնորհվում, ինչը տրամաբանորեն երեխայի գիտակցության մեջ պետք է ընկալվի որպես տեղեկությունների մեկ հոսք: Լեզուների այսպիսի բաշխում հնարավոր է միայն այն դեպքում, եթե դասարանում ռուսալեզու և վրացալեզու երեխաների քանակը մոտավորապես հավասար է և միմյանց լեզուն հասկանում են ոչ միայն դասի ժամանակ: Ինչպես երևում է այս դեպքում ուսուցիչը նպատակ է նախանշել դասի ժամանակ ուղղակի հավասարաչափ կիրառել երկու լեզուներն էլ այնպես, որ երեխաները միմյանցից չսահմանազատեն այս երկու լեզուները: Նա փորձում է միանման առաջադրանքներ կատարել երկու լեզուներով, հույս ունենալով, որ այս ճանապարհով բազմաթիվ լեզվական խնդիրներ ինքնըստինքյան կվճվեն: Այս տեխնիկան բազմաթիվ վտանգավոր տարր է պարունակում: Մասնավորապես, դասի այն բլոկները, որոնք աշակերտների համար օտար լեզվով են անցկացվում, կարող են ուղղակի նրանց ուշադրությունից դուրս մնալ: Աշակերտները ընդգրկված կլինեն միայն դասի այն մասերին, որ անց է կացվում նրանց ծանոթ լեզվով, կամ այս դեպքում աշակերտները ոչ թե սովորում են օտար լեզուն, այլ՝ անտեսում այն: Այս փուլում հնարավոր է այսպիսի տեխնիկան չառաջացնի որևէ լուրջ խնդիր, սակայն բարձր դասարաններում այս մարտավարությունը կարող է լուրջ վնաս հասցնել ինչպես լեզվի յուրացման, այնպես էլ առարկայի իմացության տեսակետից: Հիմնախնդիրը բարդանում է նաև նրանով, որ այսպիսի մարտավարության կիրառումով հաճախ ուսուցիչը կենտրոնանում է լեզուների հերթագայության վրա և պակաս

ուշադրություն է տրամադրում դասի իմաստային կողմին: Եկեք լավ դիտենք, թե ինչ արդյունքի հասան առաջին վրացերեն և երկրորդ ռուսերեն բլոկների վերջում: Վրացերեն բլոկում ուսուցիչն առաջարկում է խնդիր շան լակոտների և նրանց պոչերի քանակների հարաբերության մասին:

Ուսուց. - Պատասխանեք այն հարցին, որ կտամ, երեխաներ, պատասխանեք, թե քանի պոչ ունի չորս շան լակոտը:

Աշակ. - Չորս

Ուսուց. - Չորս, ինչո՞ւ:

Աշակ. - Որովհետև չորս շուն է:

Ուսուց. - ...և երբ ... և բոլորն ունեն ...

Աշակ. - ...Մեկ պոչ:

Բնականաբար, քանակը միատեսակ է: Թիվը չորս: Ռուսերեն բլոկում չորս թիվը կա միայն պայմանում, այն դեպքում, երբ վրացերեն առաջարկված խնդրում չորս թիվը կա ինչպես պայմանում, այնպես էլ պատասխանում: Ռուսերեն հնչած խնդրում ճիշտ պատասխանն է երկուսը:

Ուսուց. - А теперь послушайте задачу. Только внимательно. Из-за куста торчат четыре ушка, там спрятались зайчики. Сколько зайчиков спряталось в кустах? Скажи, Георгий.

Աշակ. - Четыре

Ուսուց. - Четыре, он считает, у кого другой ответ?

Աշակ. - Два.

Ուսուց. - Почему ты решил что два?

Աշակ. - Потому, что ...

Ուսուց. - У зайчика...

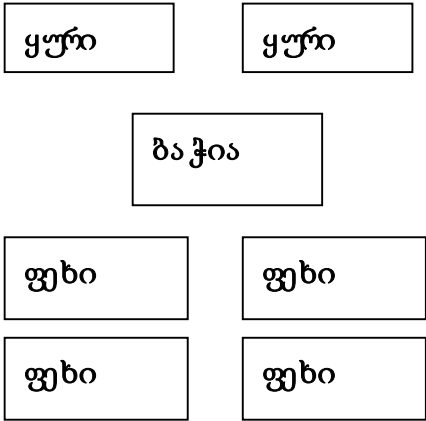
Աշակ. - У зайчика два ушка.

Ուսուց. - Правильно, два ушка. Два учаётся у нас...

Աշակ. - И два...

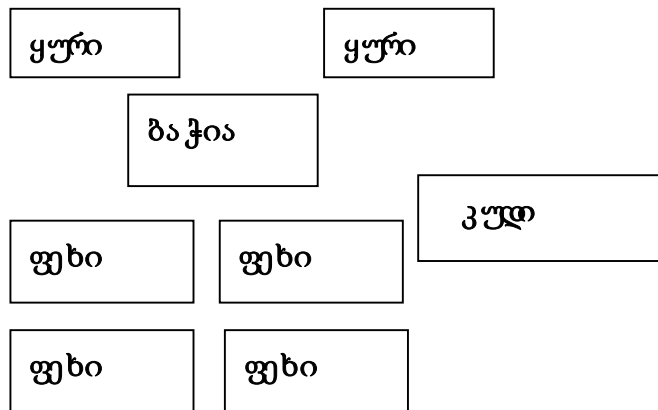
Ուսուց. - Че-ты-ре, умнички.

Ռուսերեն բլոկում ուսուցիչը չորս թիվը, որը խնդրի պայմանում է, օգտագործել է, որպես խնդրի պատասխան, այն դեպքում, երբ երեխան փորձում էր ճիշտ պատասխանել: Այսպիսի սխալն անխուսափելի էր, երբ այսպիսի խնդիրները բանավոր են լուծվում: Այստեղ լավ է որևէ դիդակտիկ նյութի օգնությունը: Այս դեպքում այս վարժությունը տալիս է բազմաթիվ հնարավորություններ ինչպես լեզվական, այնպես էլ առարկայի ուսուցման տեսակետից: Քննարկենք ակտիվությունները, որ կարելի է կառուցել այս վարժության վրա՝ նախօրոք պատրաստվում է մի քանի քարտ, որոնց վրա գրված են առանձին բառեր "ծափօ" և մի քանի քարտ , բառերով՝ "ցըրօ", "կըլօ", "ջընօ": Դրանց մեջ կարելի է խառնել պատկերագրությամբ նման բառեր, օրինակ՝ "ցըտօ", "կըլօ", "ջըրօ": Ուսուցիչը ցույց է տալիս օրինակը, թե ինչպես կարելի է այս քարտերով հավաքել նապաստակ:



Աշակերտներն, ըստ նմուշի, քարտերով հավաքում են նապաստակ: Ուսուցիչը խնդրում է աշակերտներին որքան հնարավոր է արագ հավաքել ևս երկու այսպիսի նապաստակ:

Նա ստուգում է, թե որքանով ճիշտ են հավաքել երեխաները նապաստակները, սխալմամբ շփոթե՞լ են արդյոք նման բառեր, օրինակ՝



Այնուհետև ուսուցիչը կարող է խնդրել աշակերտներին որոշել, թե քանի պոչ ունեն երեք նապաստակները, քանի ոտք, քանի ականջ և այլն: Այս վարժությունն ավելի հասկանալի է երեխային, և որ ամենակարևորն է, բազմաթիվ արդյունքներ են նվաճվում, օրինակ՝ այնպիսին, ինչպիսիք են՝ կարդալու հմտությունների և կարողությունների զարգացում, նաև պարզ տրամաբանական և թվաբանական հաշվարկումների հմտությունների և կարողությունների զարգացում: Ուսուցիչը կարող է ներմուծել նաև բառապաշարային վարժությունների տարրեր: Օրինակ՝ ուսուցիչը խնդրում է աշակերտներին քարտերով հավաքել, ասենք, երկու սմբակավոր (ըստ ընտրության), այդ թվում մեկ ընտանի և մեկ վայրի, երեք ոչ սմբակավոր (սա ևս իր ընտրության

համաձայն), այդ թվում, մեկ ընտանի և երկու վայրի: Այնուհետև ուսուցիչը կարող է աշակերտներին հարցեր տալ՝ ” Դժվար է թվո՞ւմ եք օրինակները համեմատել? ”: ”Դժվար է թվո՞ւմ եք օրինակները համեմատել? ” և այլն:

Մենք այլևս չենք ձանձրացնի ձեզ յուրաքանչյուր բլոկի մանրակրկիտ վերլուծությամբ, բոլոր վերոասացյալներն ընդգծում են դասի աուդիոձայնագրության ծայրահեղորեն ճշգրիտ վերծանման ստեղծման անհրաժեշտություն: Իհարկե, շատ ուշագրավ մանրամասներ, որոնք մեզ կհասցնեն հետաքրքիր եզրակացության, մնացին այս հոդվածից դուրս, քանի որ այս հոդվածի նպատակն է երկլեզու կրթության ընդհանուր հատկանիշների և հիմնախնդիրների ցուցաբերում, ինչը պահանջում է հետագա հետազոտություն:

David Zatiashvili

National Curriculum Centre

About the problems, arise at the initial stage of bilingual education

ABSTRACT

Researchers' interest towards relationship and mutual influence between bilingualism and cognitive development has not weakened during the last two decades. Different approaches to this issue might cause both trust and distrust of bilingual education. The question whether bilingual helps or hinders the development of students' cognitive skills is still open. The reliable answer to this question is very important for further implementation of bilingual education. Despite the type of bilingual education that will be chosen (transitional or immersional), the serious attention should be paid to definition of students' language competence at each learning stage. It is important to ensure a timely transition to a new level of bilingual education. Transition to a higher level of education, which is based on an adequate assessment of child's language competence, can be considered as key issue in research of the methodologists. As shown by practice and research in various countries, bilingual teaching is successful only if the student has sufficient language competence to the development of school subjects and execution of cognitive operations in the two languages. As shown by research and experiments carried out in Canada the United States and Europe, to develop the skills of academic knowledge in the first stage of language learning is possible if in the learning process is a legitimate functional distribution of native and foreign languages, there is a meaningful change in language that is clearly driven by the selected linguistic and cognitive tasks. Is it possible to keep the place of the development of cognitive skills by means of conscious change of languages and what is meant by "a conscious change"? In this article we will try to answer these questions by considering the examples of audio recordings of several bilingual lessons and discuss the validity of this change. In bilingual education is widely used language change, which is also called a change of language code, which makes the learning process more organized and systematic. In this paper we have analyzed several examples of changing the language code and try to show obvious example how the various exercises can be enriched as in the lexical and the cognitive point of view.

