

Натела Імедадзе

Державний університет Іл'я

Труднощі, пов'язані з психологічними критеріями сприйняття білінгвізму (у початковій школі)

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена питанню сприйняття засвоєння другої мови в білінгвальному контексті. Були розглянуті різні підходи та перспективи цього питання. Окрім того, стаття представляє труднощі оцінювання альтернативних тестів, особливо в початковій школі. Наприкінці, стаття пропонує взаємозв'язок психологічних критеріїв в оцінці засвоєння мови, як спонтанність вербальних висловів, продуктивність та узгодженість із комунікативною стратегією. Стаття демонструє важливість теоретичного підґрунтя для оцінки ефективності вивчення другої мови.

Ключові слова: *вбиваючий білінгвізм, альтернативні тести, психологічний критерій.*

Вступ

Про ефективність кожного нового метода можна судити шляхом порівняння первинних знань та навичок з тими, які були отримані. В контексті оцінки другої мови, порівнюються первинні та отримані рівні ступеня мови. Суб'єктивні оцінки рівня мовного засвоєння (як "знаю мову вільно") так і рівні А, В, С, які широко використовуються, можуть бути недостатньо ефективними для оцінювання вербальної активності в учнів-початківців,

які роблять перші кроки у сприйнятті іноземної мови. Лінгвістичні критерії, що існують, як і система оцінки тестування, узгоджена з їх перевагами та недоліками, потребують глибокого аналізу. В цій статті я намагатимуся продемонструвати необхідність розділу психологічних критеріїв. Приймаючи до уваги ці критерії, будуть також представлені результати експериментальних досліджень.

1.1. Дуже цікаво досягнути раннього або швидко необхідного

білінгвізму, особливо в контексті білінгвальної освіти. Перш за все, це потребує ретельного теоретичного підтвердження та вивчення. У кінці кінців я погоджуюся із Джимом Куммінсом (2003), який вірить у прямий зв'язок між дослідженням та політикою (в контексті білінгвальної освіти). Дослідники повинні ідентифікувати найбільш ефективні програми серед тих, що існують, та чиновники повинні сприяти впровадженню цієї програми. В той саме час існують специфічні потреби "методологічно відповідного дослідження". Однак, згідно з думкою Джима Куммінса, вони рідко виникають. Наприклад, серед 224 публікацій, представлених Куммінсом, тільки 15 задовольнили вищезгадані потреби. Я вважаю, що оцінка ефективності інструкції повинні базуватися на твердій теорії. Разом із суто лінгвістичними параметрами, ця теорія також повинна розглядати специфічні вікові критерії. Згідно Джін Раїгет, 6-8річна дитина може виконувати специфічні операції, які належать до так званого критичного періоду оволодіння мовою (Ерік Леннеберг, Хепфорд, ін).

1.2. Стандарт грузинської мови як другої мови акцентує на важливості розвитку навичок аудіювання та говоріння на початковому етапі (Доборігінідже, Н.,

2011). Стандарт та програма утворені з так званих показників досягнень в чотирьох сферах: прослуховування, читання, письма та говоріння. Стандарт першого класу включає досить складні показники, як: "Студент використовує навички необхідні для говоріння" (6); "Студент використовує стратегії говоріння" (9). Програма не включає ані інструментів для вимірювання досягнень цих завдань, ані стратегії визначеної стратегії. Однак вона пояснює, що використання невербальних дій як і потреба допомоги в рідній мові належить стратегіям говоріння. Таке саме визначення надається стандартам другого класу. Граматика представлена як окремий розділ. Я вважаю, що сприйняття рідної мови може слугувати моделлю вивчення другої мови на цій стадії. Сприйняття рідної мови глибоко вивчається - кількісні та якісні аспекти вокабуляру (Д.Узнадзем 2003; А. Авалішвілі 1965), так саме як зразки сприйняття граматики (Н.Імедадзе, 1992).

1.3. Серед усіх стандартизованих тестів відомий тест Пібаді є найбільш придатним для початкових класів. Тест Пібаді - це інструмент оцінки вокабуляру. Процедури можуть залишатися ті ж самими, однак контекст повинен бути адаптованим для грузинського. Цікаво поглянути на кількісні показники

вокабуляра рідної мови. Результати значною мірою відрізняються у випадку кожної окремої дитини, однак, в середньому, дитина збільшує свій вокабуляр на 300 слів протягом першого року розвитку мовлення. Розвиток мовлення є своєрідним наслідком, на який впливають вікові потреби (дитина спочатку вчить граматичні конструкції, необхідні для задоволення загальних потреб, таких як маніпуляція об'єктами). З іншого боку, на узгодження розвитку мовлення впливає сприйняття граматичних форм (Д.Слобін, 1974). Грузинські дослідники вивчали вищезгадане узгодження в мовному розвитку грузинських дітей. Я вважаю, що інформація про таке узгодження може також використовуватися для грузинської мови як другої мови (А.Авалішвілі, 1961); Н.Імедадзе, 1992).

Ми провели шістерічне вивчення розвитку навичок аудіювання та говоріння (англійської та російської мови - А.Алкхазішвілі, Н.Імедадзе, Н.Чкхвішвілі, Н.Прангішвілі, 1982). Базуючись на цих знахідках, ми можемо запропонувати рекомендації для оцінювання навичок аудіювання та говоріння протягом оволодіння другою мовою 6-7річними учнями. Учні 1-2 класів навчали другій мові (російській або англійській) під

егидою інституту психології Д.Узнадзе (керівник - професор А. Алкхазішвілі). Разом із групою методологів та вчителів я сама брала участь у розвитку білінгвальної моделі та впровадженні методології. Принципи вивчення так саме, як і процес навчання та засвоєння матеріалу, описані у двотомнику, опублікованому інститутом психології Д.Узнадзе (А.Алкхазішвілі, 1977-1982).

Модель викладання другої мови 6-7річним учням базувалася на вище вказаному теоретичному принципі. Вона була впроваджена у грузинських школах з групою подовженого дня підчас так званих ненавчальних періодів (протягом обіда, прогулянки, гри, малювання, вільного часу) у форматі латентного навчання (за визначенням Алкхазашвілі). Вербальні висловлювання вчителів та учнів розташовувалися за визначеною вище моделлю. Головним принципом білінгвальної моделі, що використовувалася, була "одна людина - одна мова", іншими словами вчителя англійської та російської мови завжди використовували поважливу іноземну мову з учнями. Поступово усі мовні дії, необхідні для поважної поведінки, замінили усі лінгвістичні компоненти (А.Алкхазішвілі, 1982; Н. Імедадзе, 1984).

Шістирічний досвід експериментального дослідження надав нам можливість ідентифікувати морфологічний інструментарій, сценарії вивчення попереднього матеріалу так саме, як і форм. Іншими словами, з психологічної точки зору, цей процес був гарно організований. В той саме час разом ми віштовхнулися з проблемою забезпечення об'єктивного оцінювання досягнутих результатів у суміщенні цілей навчання.

На цій стадії, метою дослідження було розвинути лише навички аудіювання та говоріння. Як було згадано вище, тест Пібаді був лише стандартним тестом з вокабуляру. Однак він не був адаптований для грузинського контексту. Більше того, навіть стандарт грузинської мови як другої мови не включає обов'язкових вокабулярних виразів для кожного класу. Я вважаю це резонним. Кількість та типи лексичних одиниць залежать від форм тих членів експерименту, які включені до процесу викладання та навчання. В нашому експериментальному дослідженні ті, яких досліджували, снідали, гуляли, робили гімнастичні вправи, займалися своїми справами, малювали та грали у вербальні ігри. Вокабуляр та головні граматичні структури досягалися шляхом огляду вербальної реалізації цих індивідуальних форм. Наприкінці другого

року, учні вміли застосовувати вище зазначені форми в другій мові. Дослідники часто рекомендують такий ситуативний підхід до вибору мовного матеріалу. Згідно визначенню Коліна Байкера та Сільвії Джонс, "питання про те, скільки додаткових навичок існують у професіоналізмі білінгвала, буде пов'язане з метою та використанням мови". (Енциклопедія з білінгвального навчання, опублікована у 1998 році).

Так, ми досягнули професіоналізму в другій мові шляхом використання структурованого методу спостереження. Це дає нам можливість ідентифікувати кілька психолінгвістичних критеріїв двох рівнів мовного сприйняття.

2.1. Ситуація, що існує в Грузії, з одного боку, потребує надати можливості для оволодіння англійської мовою як другою мовою на ранніх етапах. З іншого боку, існує потреба для полегшення у сприйнятті грузинської мови етнічними меншинами, які живуть в Грузії. Обидва випадки відлунюють прогледу білінгвальної освіти та доступу до раннього білінгвізму та отримали результати.

2.2. Ламберт та Такер у 1972 році завершили дослідження з білінгвальної освіти 6-7річних. Це є одним з найглибших

досліджень, які проводилися в Канаді з навчання та вивчення другої мови. Ми маємо зробити акцент на значній різниці - частиною експеримента Ламберта було те, що діти оволодівали другою мовою в початкових класах шляхом вивчення усіх предметів другою мовою. Англійські діти вчили французьку як другу мову у французькій школі. Монографія Ламберта та Такера - це історія канадського проекту, метою якого було розвинути навички другої мови подібно до навичок рідної мови шляхом використання другої мови як головної мови навчання (с.2). Це доволі странно, бо назва дослідження "Білінгвальна освіта дітей". Група дослідників з університету МакГіл провели експериментальне дослідження. Дослідники обрали групу англомовних батьків, які повністю використовували англійську вдома та в той саме час домовилися відправити своїх дітей до французької школи. На відміну від багатьох інших досліджень (МакНамеріс в Ірландії, Дайвіс на Філіпінах, Річардсон у США), це було подовженим: чіткий опис цілей дослідження так саме, як і точна оцінка результатів на кожній стадії дослідження, регулярні виміри відношення учнів до тих, хто розмовляє другою мовою.

Згідно авторів, оцінковий компонент проекту включав розширену програму попереднього та наступного тестування програми та її результатів. Результати експерименту отримувалися шляхом сорівняння досягнень групи інтервентів з однією з досліджувальних груп, іншими словами, з одного боку, з англомовними канадськими учнями, які брали участь у традиційному оволодінні англійською мовою; з іншого, досягнення контролюємої групи порівнювалися з франкоканадськими учнями, які навчалися у французьких школах за такою саме програмою, як і білінгвали. З цього виходить, що усі учні обиралися з родин однакового соціоекономічного статусу. На додаток до соціоекономічного статусу, дослідники також розглядали такі перемінні, як освіта батьків, досвід праці та відношення до тих етнолінгвістичних груп, мову яких ці діти повинні були вивчати в школах з такою ж саме програмою з білінгвізму.

Розширена програма тестування студента включала в себе: неварбальні IQ тести (тест Рейвена), малюнковий тест Пібаді та ряд тестів, що вимірюють рівень підготовки учня. Усі ці форми використовувалися на до тестовому етапі. Післятестовий етап включав ряд тестів. Дослідники вважають, що ці тести є

гарним виміром лінгвістичних та когнітивних досягнень втручання та контролюємих груп.

Окрім тестів, що були згадані вище, мені хотілося б виокреслити результати другого року експеримента. Я вірю, що ці результати є дуже цікавими, однак в кожному розділі компаративного аналізу треба розглянути деякі головні відмінності. Однією з найбільш вагомих відмінностей є наступне: мова завдання для наших студентів була їхня рідна мова, а друга мова уводилася лише протягом групи подовженого дня, що стоїть за межами навчального процесу. Цей фактор є настільки сильним, що дозволяє нам використовувати тільки технічні та методологічні аспекти дослідження Ламберта. Треба розглянути кілька загальних аспектів, як опис того, як взаємопов'язані формування білінгвізму та когнітивний розвиток учня. Метою оцінювання, яке проводила група Ламбетра наприкінці другого року експерименту, було розвинути показники для професіоналізму англійської мови. Задля нашої мети, це включало б навички читання, висловлювання, вокабуляру та навичок мовлення (переказ, та ін.) та мовні асоціації. Ті ж саме навички тестувалися в контексті французької мови, були проаналізовані й результати

математичного знання, тест Лодж-Торндайка та тест на відчуття мови (пізнавання незнайомих фонем).

Автори дослідження вважають, що такі знаходки та висновки дослідження до кожної стадії експерименту можуть мати важливий сенс; однак вони обмежили себе до показників учнів середнього класу соціоекономічної спільноти Квібека. (с.103).

Перша знахідка відноситься до розвитку лінгвістичних умінь рідної мови, коли викладаєш другу мову. Автори вважають, що студенти практично не відстають від навичок письма. Тим більше, білінгвізм має свої привілеї, як розуміння та впізнавання слів. Навички читання були такими ж саме у втручаннях та групах, що контролювалися. Словниковий запас трохи збільшувався, особливо якщо узяти іменники та прикметники. Граматичні навички, як і інтонація, залишаються на тому ж саме рівні. Досягнення трохи ліпші у одиницях, що були новоутворені. Написання дорівнює 70% національних норм. Специфіка вживання слів також є ідентичною (простір, доля синтагматичних та парадигматичних асоціацій).

Друга знахідка пов'язана з прогресом у засвоєнні другої мови, коли вона використовується як інструмент

шкільної освіти або як взаємозв'язок. По-перше, прогрес є більш значним у порівнянні з першим роком експерименту. Більш точно, студенти груп втручання показують такий саме рівень досягнення, як і у французькій контролюємій групі (яка навчається рідною мовою). Однак студенти групи втручання показують нижчі результати у малюнкових тестах Пібаді. Лінгвістичні навички є достатньо розвинутими; однак навички вираження є слабкішими у групі втручання, ніж у групі контролю: під час переказу або створення оповідання студенти у групі втручання використовували

значно меншу кількість слів, аніж ті, хто був з групи контролю. Треба відмітити, що вони були використані ефективно. Сприйняття сюжету було на однаковому рівні в обох групах.

Навички говоріння вимірювалися завданням, яке вимагало від студентів переказати мультфільм "Лев та мишеня". Для вимірювання навичок говоріння були відібрані наступні параметри: (а) навички загального вираження; (б) граматичні навички (процентне співвідношення помилок за межами загальної кількості слів); (в) вимова слів; (г) ритм та інтонація; (д) продовження продукту говоріння; (е) кількість утворених слів. Більшість показників були розраховані за

п'ятибальною шкалою двома лінгвістами-експертами, які працювали незалежно один від одного. Пункти а, б та г мали нижчі результати у групі втручання. Інші були такі самі.

Прогрес є очевидним в тесті на перевірку складання оповідання протягом другого року навчання. Навички вираження власних думок та почуттів були гарно розвинуті, та усі лінгвістичні показники цього тесту були на такому ж саме рівні в групі контролю та групі втручання. Результати є нижчими тільки з граматики - відносні показники.

Інші знаходження пов'язані з завершенням арифметичних операцій в експериментальній та контролюємій групі. Результати тесту показали нам, що незважаючи на другу мову, студенти не мали проблем з математики. Більше того, студенти в групі втручання робили математичні обчислювання краще, ніж їх суперники в групі втручання.

Не було знайдено суттєвої різниці у відчутті фонем іноземної мови (російська мова), хоча їх очікували експерти з білінгвальної освіти. Це надає можливість експертам встановити вік, з якого білінгвальна освіта може продвинути більше відчуття мовних відмінностей та ранній розвиток метакогнітивних навичок.

Наша команда вивчала лінгвістичне знання та активацію формальних частин мови серед 6-7річних учнів (Н. Імедадзе, 1999). Експериментальне дослідження не відкрило переваг у розвитку лінгвістичного аналізу серед студентів експериментального навчання. Це дає нам можливість зробити висновок про те, що засвоєння другої мови (через латентне навчання) є недостатньою попередньою умовою для кращого розвитку металінгвістичних навичок, як вважають деякі колеги (Іанко-Варрел, 1972). Інструкція другої мови утворює благоприятні умови для розділення предмету та формально-структурних сфер. Однак ця ситуація повинна бути правильно використана протягом інструктажа окремими інструментами, які направляють свідомість на формальні частини мови.

Останній висновок Ламберта посиляється на дуже цікавий аспект перемикання з мови дома на мову школи та її вплив на інтелект студентів. Цей аспект є цікавим як з теоретичної, так і практичної точки зору. Студенти не показують нижчі результати в будь-яких IQ тестах, які були використані (Лодж-Торндайк тест). Більш того, учні виконували краще матриці Рейвена. (с.105).

Ці результати базуються на ретельному аналізі стандартизованої системи вимірювання, яка дає право дослідникам бути впевненими у ефективності та надійності експериментальної програми. Слід розглянути ці знахідки для програми білінгвальної освіти в Грузії. Однак питання полягає в тому, чи використовують автори універсальні та достатні показники для вимірювання усіх аспектів мовного сприйняття.

3.1. Розглядаючи тести з теоретичної точки зору, ми зрозуміли, що незважаючи на види цих тестів (тест на знатність та професіоналізм), ми зацікавлені в тому, який показує рівень знання мови.

Мета тесту - встановити рівень знання мови або, говорячи мовою Фріза, "пізнати другу мовну систему з обмеженим словниковим складом (іншими словами, мати здатність утворювати продукт, який можна слухати) та, з іншого боку, утворити автоматичну структурну звичку".

Стає очевидним, що ствердження знаних лінгвістів не має достатньої термінологічної чіткості. Вимірювання ефективності методів другої мови потребує окремої позиції в розумінні процесу навчання, його теорії та мовної

теорії. Неможливо мати однакову точку зору на це. Однак, як вказує Дж.Оллер (1974), вчитель-мовник не може чекати до тих пір, поки лінгвісти, психологи, спихолінгвісти та інші поразуміються в цьому питанні. Один з аспектів, який повинен бути адресований вчителям, це тестування рівня успішності навчання.

3.2. Минули тридцять років відтоді, як Дж.Оллер заявив про спільне положення серед психолінгвістів та лінгвістів. Однак Куммінс (2003) усе ще піднімає питання про критерії методологічно коректних досліджень та необхідність створення для них теоретичного підґрунтя. Я вважаю, що, незважаючи на присутність багатьох програм з білінгвальної освіти та тих, що піднімають ефективність цих програм, критерії усе ще не визначені.

Куммінс підкреслює позицію тих, хто захищає та критикує білінгвальну освіту, хто погоджується в питанні про те, що "дослідження, які є близькими до політики, мають низьку якість".

Хотілося б перелічити ті критерії, які слід вважати дослідженнями методологічно високого ступеню:

-дослідження повинно порівнювати студентів, які включені до білінгвальної програми (іншими словами, програми

втручання) та супротивниками з групи контролю;

- вигляд дослідження повинен запевнити нас в тому, що перша відмінність між групою втручання та контролю є випадковим;

- результати повинні базуватися на стандартизованих тестах (англійською мовою);

- різниця між групами втручання та контролю повинні бути визначені статистично.

Куммінс аналізує три роботи, що описують, - Август та Хакута (1997), Грін (1998) та Россел та Бейкер (1996). Перші дві роблять акцент на позитивних рисах білінгвальної освіти. Третя робота протистоїть ідеї про білінгвальну освіту. Куммінс вірить, що ці праці надають лише одну четверту критеріїв методологічно високоякісного дослідження.

В процесі аналізу роботи Августата Хакути (1997) Куммінс наголошує на двох головних постулатах. З одного боку, необхідність порівняння з професіоналізмом знання рідної мови (це думка Куммінса "гіпотеза лінгвістичної взаємозалежності"). З іншого боку, відсутність глибокого аналізу цієї роботи може бути пояснена ізоляваністю дослідження від теорії так само, як і

невизначеністю природи професіоналізму та його відношення до академічного розвитку.

Проблема оцінювання білінгвальної інструкції в подальшому була підкреслена Чімполіло, який опублікував статтю в "Бакінгем Джорнал з мови та лінгвістики". Автор дуже критичний щодо методів оцінювання білінгвальних класів в Малаві. Як наголошує Чімполіло, методи є дуже стереотипними та ігнорують когнітивні аспекти оцінювання.

Таким чином, критерії методологічно високоякісних досліджень рідко зустрічаються із-за різноманітності програм білінгвальної освіти (занурення, структурне занурення, перехідна білінгвальна освіта та інші). Навіть в Канаді, яка традиційно є білінгвальною країною, Куммінс пропонує інший підхід для оцінювання ефективності навчання: "В багатьох специфічних дисциплінах, знання є генералізованим не шляхом оцінювання ефекту особливого лікування в умовах жорсткого контролю, а шляхом спостереження феноменів, формування гіпотез на основі побачених феноменів, тестування цих гіпотез проти додаткових даних та поступового перетворення цих гіпотез на сприйнятливі теорії, які мають ширшу пояснювальну силу та силу передбачення". Для порівняння

використовується приклад з метеорології, де дослідники не використовують жодних контрольованих груп для передбачення. Я повністю згодна з Куммінсом, який вірить, що виняткове дослідження може бути використане для конформістської гіпотези. Я вважаю, що на ранній стадії білінгвальної освіти (1-3 класи) можуть використовуватися не лише стандартизовані тести, але й інші теоретично доказані критерії для оцінювання ефективності навчання.

Базуючись на цьому теоретичному підході, Куммінс пропонує наступні стадії відповідного процесу теорії та освітньої політики:

1. Визнач феномен як реальний, а не як артефакт вимірювання;
2. Визнач, яка теоретична організація буде розглядати данні;
3. Перевір гіпотези використанням додаткових даних;
4. Обери гіпотезу та інтегруй її краще в широкому теоретичному ракурсі, що надає пояснення та точне передбачення.

Я вірю, що для досягнення цих потреб доцільно проводити довге дослідження експериментальних груп. Метод може бути визначений як "структуроване спостереження" шляхом використання кількох психологічних

та лінгвістичних критеріїв для затвердження результатів.

Я погоджуюсь з тими теоретиками, які вірять що ефективними є саме ті тести, що надають надійну та достовірну інформацію про процес навчання та вивчення так само, як і функції як невід'ємну частину відносин вчитель-учень та дає ефективні практики для розвитку лінгвістичних навичок. Тест інтегрованих навичок, запропонований Оллером та Керролом, якісно відрізняється від альтернативного. Цей тест не має рівної діагностичної сили, коли вимірює які навички, як читання, прийняття, знаходження пропущеного елемента та письма. В 2011 році Роберт Рантз (професор білінгвальної та мультилінгвальної освіти в університеті Північної Аризони) дискутував, що лінгвістичний професіоналізм повинен розглядатися невід'ємною частиною, а не окремим феноменом. Нажаль, усі тести білінгвальної освіти, які використовували в Грузії, мають альтернативну природу.

Міжнародна оцінка грамотності (PIRLS), в якій Грузія приймала участь у 2006 та 2011 роках, вимірила інтегровані навички, навички сприйняття попереднього читання (Куталадзе, 2013). Для Грузії не було створено жодного стандартизованого тесту для другої мови

на початковому етапі. Однак, як я казала раніше, стандарт має дуже специфічні потреби.

PIRLS - це широка оцінка учнів віком 9-10 років. Зараз я обговорю аспекти початкових класів. Теоретичні підходи стосуються тієї саме вікової групи.

Для оцінки навичок говоріння 6-7річні учні розвивалися за межами занять, використовувалися кілька психолінгвістичних критеріїв. Перший важливий критерій - це спонтанність мовлення. Ми не розглядаємо спонтанність як протилежність реакції (Термін спонтанність часто використовується спеціалістами з методології та психолінгвістами без точного визначення). Знаки невідповідності з психологічної точки зору може вказувати на окремі фрази мовлення. Наприклад, несвідомий пошук необхідних слів за семантичними знаками. Такі лінгвістичні механізми реалізуються для створення мовного вираження достатньо адекватно, однак без усвідомлення їх форм - на рівні відношення. Таке мовлення несе спонтанні знаки. Головна попередня умова для цього - приймати участь у перших ознаках відношення до другої мови.

Цей знак може бути визначений шляхом спостереження, коли студент

утворює нові висловлювання протягом комунікації з вчителями та іншими студентами. Перша стадія розвитку спонтанності є вибірковою відповіддю з кількох можливих протягом вербальних ігор. Наступна стадія - це використання невідготованого вираження.

Другий критерій пов'язаний з випадками нормативів говоріння другою мовою. Хотілося б коротко окреслити різні типи помилок та те, як їх можна уникнути, приймаючи до уваги критерії засвоєння другої мови. Найбільш загальне значення втручання визначене як змаємов'язок елементів однієї мови в другій.

Феномен втручання визначений як відхилення від норм мови, що трапляється в процесі спілкування білінгвальної людини, яка знає більш, ніж одну мову. Найбільш розвинута форма мовного втручання - це вплив рідної мови на другу. Втручання гарно вивчено на рівні фонології та граматики. Систематичне порівняння рідної та другої мови може відкрити труднощі у сприйнятті другої мови. Подолати втручання - одне з головних завдань в процесі управління другою мовою. Втручання є відхиленням від норми, тому відсутність втручання є головним показником нормативності - одного з головних критеріїв знання мови. Треба відзначити, що втручання не є

головним атрибутом в розвитку другої мови. Автор цікавої монографії "Білінгвальне засвоєння першої мови" (2009) Аннік Де Ховер вважає, що головне втручання - тільки міф.

Недостатньо подолати втручання з метою досягнення нормативності. Існують кілька помилок, які порушують норми другої мови та в той саме час на них не впливають норми рідної мови. Незважаючи на ці помилки, які в них потребують систематичних зусиль для закріплення та які є природним результатом розвитку другої мови? Які помилки є позитивними та які є негативними, що можна охарактеризувати як розвиток помилок та відбивають стратегію мовного засвоєння? Це так зване «сверхгенералізація», завдяки якій учень перевіряє свою гіпотезу про структуру мови. Це форми, які спостерігаються в процесі засвоєння рідної мови серед 2-3річних дітей: «goed», «becomed», „ვობრებ“, „ვუთხრებ“, „რსებობს“, та інші.

У віці 2-3 років мовні форми інтуїтивно управляють та генералізують себе в усі форми цієї категорії. Наприклад, усі англійські діти сприймають "ed" як закінчення дії минулого часу та генералізують це правило на усі дієслова. Такі помилки показують практичне

розуміння структурних особливостей другої мови. В той саме час це підтверджує присутність мовного механізму, головним завданням якого є вивести мовні правила з лінгвістичного оточення. Цей механізм працює протягом засвоєння другої мови. Така активація протягом засвоєння другої мови є продуктивним показником та може використовуватися для виміру ступеню володіння мовою. Багатий досвід отримується шляхом спостереження процесу вивчення грузинських дієслів протягом засвоєння грузинської мови як другої.

Наприкінці хотілося б послатися на третій показник, комунікаційну стратегію, яка включена в другий стандарт мови. Розвиток цієї стратегії означає, що дитина розвивала потребу в комунікації з бар'єром другої мови, іншими словами, з вчителем. Використовуючи третю стратегію, учні пристосовують ці знання в ефективну модель спілкування шляхом утворення оптимальної граматики. Це - вільне спілкування, яке дуже залежить від мотиваційних, потрібних факторів та відповідної ситуації. Відсутність відповідних умов може затримувати розмову, особливо з дитиною. У перші дні засвоєння російської мови, спостерігалися такі форми, як «vot pur»? «Я-пирвела». У

першому випадку фраза утворена дитиною як російська форма. З іншого боку, друга форма сприймається дитиною як грузинське слово. Діти утворюють такі висловлювання несвідомо. Димітрій Узнадзе визначає цей феномен як відношення/настрій того, хто говорить окремою мовою: процес говоріння відбувається за своєрідних умов, що призводить до своєрідних сил в окремій людини, які є необхідними для володіння цієї специфічною мовою (Д. Узнадзе).

Висновки:

Аналіз досліджень показав:

- Оцінка результатів управління другою мовою в контексті білінгвальної освіти потребує розвитку та відбору теоретичної концептуальної структури та білінгвальної моделі освіти;
- На першому етапі сприйняття інструментарію другої мови будь-якої програми потребує специфічних форм оцінки, яка пов'язана з віком та здібностями дітей. Досвід монреальської програми групи Ламберта та «латентне» вивчення в грузинській мові може використовуватися для навчання

грузинській мові 6-7річних учнів як частини програми білінгвальної освіти протягом уроку мистецтва (малювання, музики, фізичної культури). Урок повинен проводитися грузиномовним вчителем;

- Мається на увазі, що задля засвоєння базових розмовних навичок, описаних в стандарті психологічних критеріїв грузинської мови як другої мови, також використовуються з лінгвістичними критеріями.

Такими критеріями можуть бути: спонтанність мовних висловлювань, продуктивність та розмовні стратегії, відповідні для потреб дітей та специфічний контекст;

- Усі три критерії є вираженням розвитку відношення до другої мови;
- Найліпший шлях досягти вищезгаданих критеріїв – управляти структурним спостереженням.

Список літератури:

- Avalishvili, 1961 - ა. ავალიშვილი, ბავშვის მეტყველების განვითარება დაბადებიდან სამ წლამდე, თბილისი, მეცნიერება, 1961.
- Alkhazishvili, 1982 - Алхазышвили, А, Особенности речевой актуализации языкового материала; მეცნიერება, 1982.
- Baker, Jones, 1998 - B Baker Colin, Silvia Jones. The Measurement of Bilingualism, in Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Univ. of Wales, Bangor, 1998.
- Chimpololo, 2010 - Chimpololo Andrew. Assessing pupils language proficiency in bilingual education programme: insight from 2 primary schools in Malawi, Buckingham Journal of Language and Linguistics, vol 3,1-10 DOI <http://dx-doi.org>, 2010,
- Houwer, 2009 - Annick De Houwer, Bilingual First Language Acquisition, Multilingual Matters; 2009.
- Norbert, 2011 - Francis Norbert, Bilingual competence and bilingual proficiency in child development, ISBN 0262016397, 2011
- Cummins, 1999-2003 - Cummins Jim, Educational Research in Bilingual Education, Univ.of Toronto, [iteachlearn.org/cummins/ educational research, html](http://iteachlearn.org/cummins/educational_research.html), 1999-2003.
- Jhinkin, 1965 – Жинкин Н. Психологические особенности спонтанной речи. Иностранные языки в школе, 5 12-21.1965.
- Ianco-Warrall, 1972 - Ianco-Warrall, A. Bilingualism and cognitive development. In Child Development, 43,1390-1400, 1972.
- Imedadze, 1982 – Имедадзе Н. Вопросы определения уровня овладения вторым языком; Вопросы Психологии обучения второму языку. მეცნიერება, 1982.
- Imedadze, 1984 - Imedadze N., A Description of a Program of Experimental Teaching of Russian Language..in Georgian Elementary School, Contemporary Educational Psychology. 9, 269-274, 1984.
- Imedadze, Tuite, 1992 - Imedadze Natela and Kevin Tuite. Acquisition of Georgian. in D.Slobin (ed) Crosslinguistic Study of Language Acquisition vol.3, Laurence Erlbaum Publ. London, 39-111, 1992.

- Imedadze, 1999 – Imedadze N., The Development of metalinguistic ability in bilingual conditions, VIII International Congress for the Study of Child Language, San Sebastian, 171-172. 1999. 46
- Kutaladze, 2013. - PIRLS 2011; წიგნიერება, მოსწავლეთა მიღწევა და მასთან დაკავშირებული ფაქტორები, გამოცდების ეროვნული ცენტრი, 2013
- Lambert W. Tucker, 1972 - Lambert W. Tucker G, Bilingual Education of Children, Newbury House Publisher, 1972.
- Oller, 1973 - Oller J. Discrete – Point Tests of Integrative Skills in Pragmatic Perspectives for the Language Teachers(ed. Oller J and Richards J. Massachusetts, 1973.
- Slobin, 1973 - Slobin D. Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar, in Studies of Child Language Development, Ferguson, Slobin (eds) N.Y. Holt 175-208, 1973.
- G2 curriculum - ქართული, როგორც მეორე ენა, სტანდარტი, 2012, მეცნიერების და განათლების სამინისტრო, 2012.
- Uznadze, 2003 - დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, თბილისი, “ქართუ”, 2007.
- Uznadze, 1947 - დ. უზნაძე, ენის შინაფორმა, ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები, ტ4 “მეცნიერება”, 165-190, 1947.