

ნათელა იმედაძე

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ბილინგვიზმის გაზომვის ფსიქოლოგიური კრიტერიუმების პრობლემა (დაწყებით კლასებში)

აბსტრაქტი

სტატიაში დასმულია მეორე ენის დაუფლების შეფასების პრობლემა ბილინგვური განათლების კონტექსტში. მიმოხილულია განსხვავებული მიდგომები ამ საკითხისადმი. ნაჩვენებია შეფასების სიმძნელები დისკრეტული ტესტების საშუალებით, განსაკუთრებით - დაწყებით საფეხურზე. შეთავაზებულია ფსიქოლოგიური კრიტერიუმების ჩართვა ენის ფლობის დონის შესაფასებლად, კერძოდ: სამეტყველო გამონათქვამის სპონტანურობა, პროდუქტულობა და კომუნიკაციური სტრატეგიისადმი შესატყვისობა. ნაჩვენებია თეორიული წანამძღვრების აუცილებლობა მეორე ენის სწავლების ეფექტიანობის შეფასებისათვის

საკვანძო სიტყვები: ბილინგვიზმის გაზომვა, დისკრეტული ტესტები, ფსიქოლოგიური კრიტერიუმები

შესავალი

ყოველი ახალი მეთოდის ეფექტურობა ვლინდება ცოდნის, უნარ-ჩვევების საწყისი და საბოლოო დონის შეფარდებაში. თუ საქმე გვაქვს ენის სწავლების მეთოდთან, შედარების ობიექტი უნდა გახდეს ამ ენის ფლობის საწყისი და მიღწეული დონეები. ენის ფლობის დონის სუბიექტური შეფასებები (მაგალითად, „თავისუფლად ფლობს“ და ა.შ.) და, საყოველთაოდ მიღებული A, B, C დონეების დასადგენი ვარიანტები ვერ გამოდგება იმ ბავშვთა სამეტყველო მოქმედებების გასაზომად, რომლებიც

პირველად იწყებენ მათვის უცხო ან მეორე ენაზე ელემენტარული უნარ-ჩვევების დაუფლებას. არსებული ლინგვისტური კრიტერიუმები და მათზე აგებული შეფასების ტესტური სისტემა, მისი ნაკლოვანებები და უპირატესობები ცალკე განხილვის ობიექტია. ვეცდები შეფასების კონკრეტული ფსიქოლოგიური კრიტერიუმების გამოყოფის აუცილებლობის დასაბუთებასა და, ხსენებული კრიტერიუმებიდან გამომდინარე, ექსპერიმენტული სწავლების ზოგიერთი შედეგის ჩვენებას.

1.1 ადრეული ბილინგვიზმის გაზომვა, თავისთავად, საკმაოდ პრობლემური საკითხია, განსაკუთრებით - ბილინგვიზმის განათლების კონტექსტში. პირველ რიგში, იგი მოითხოვს სერიოზულ თეორიულ დასაბუთებას და წინმსწრებ კვლევას. მთლიანად ვეთანხმები ჯიმ კუმინსის (2003) დებულებას, რომ არსებობს პირდაპირი კავშირი კვლევასა და პოლიტიკას (საუბარია ბილინგვიზმის განათლებაზე) შორის: მკვლევარებმა უნდა აღმოაჩინონ ალტერნატიული პროგრამებიდან რომელი მუშაობს უკეთ, “პოლიტიკის გამტარებლებმა ამ მონაცემებზე დაყრდნობით უნდა უზრუნველყონ მისი იმპლემენტაცია.“ თავის მხრივ, არსებობს „მეთოდოლოგიურად მისაღები კვლევის“ ზუსტი მოთხოვნები, რომლებიც, კუმინსის აზრით, მეტად იშვიათად არის დაცული - მის მიერ განხილული 224 პუბლიკაციიდან მხოლოდ 15 პასუხობს ამ მოთხოვნებს. ვფიქრობ, რომ დაწყებით კლასებში სწავლების ეფექტიანობის გაზომვას თავისი თეორიული საყრდენი უნდა ჰქონდეს, რომელიც წმინდა ლინგვისტური პარამეტრების გარდა, გულისხმობს ასაკობრივად განპირობებულ შეფასებით მიდგომას, პირველ რიგში, იმის გამო, რომ 6-8 წლის ბავშვი არის პიაჟესეული კონკრეტული (მარტივი) გონებრივი ოპერაციების დონეზე და ამავე დროს ჯერ კიდევ ეკუთვნის ენის დაუფლების ე.წ. “კრიტიკულ პერიოდს” (ლენებერგი, ჰეპორდი და სხვ.).

1.2 ქართულის, როგორც მეორე ენის, სასწავლო სტანდარტში დაწყებით

საფეხურზე (ნინო დობორჯგინიძე და სხვ. 2011) პრიორიტეტული მნიშვნელობა ენიჭება მოსმენისა და ლაპარაკის უნარ-ჩვევების განვითარებას. ამთავითვე უნდა ითქვას, რომ სტანდარტი და პროგრამა აგებულია “შედეგების შესამოწმებელი ინდიკატორებისაგან”, რომლებიც წარმოდგენილია 4 სფეროში: (მოსმენა, კითხვა, წერა, ლაპარაკი) თითოეული კლასისათვის “შედეგების თვალსაჩინოებისათვის”. ქართულის, როგორც მეორე ენის სტანდარტში პირველი საკლასო წლის ბოლოსათვის საკმაოდ რთული ამოცანებია ჩამოთვლილი, მაგ.: “მოსწავლე იყენებს მეტყველებისათვის აუცილებელ უნარ-ჩვევებს (6), “მოსწავლე იყენებს ლაპარაკის სტრატეგიებს” (9). გამზომი საშუალებები პროგრამაში, ნათელია, მოცემული არ არის, არც სტრატეგიაა განმარტებული, თუმცა, პროგრამაში ნაჩვენებია, რომ ლაპარაკის სტრატეგიას მიეკუთვნება არავერბალური საშუალებები და დახმარებისათვის მიმართვა მშობლიურ ენაზე. იგივე განმარტებაა მეორე კლასისათვის: გრამატიკა გატანილია ცალკე სვეტად, ლექსიკა – არა. მიმაჩნია, რომ ამ ასაკში მეორე ენის დაუფლებისათვის ერთგვარ ნიმუშს შეიძლება წარმოადგენდეს ბავშვის მიერ მშობლიური ენის დაუფლება, რომელიც შესწავლილია როგორც ლექსიკური მარაგის თვისებრივი და რაოდენობრივი მაჩვენებლების მხრივ (დ. უზნაძე, 2003 ა. ავალიშვილი, 1965), ისე გრამატიკის დაუფლების კანონზომიერებების მიხედვით (ნ. იმედაძე 1992).

1.3 სტანდარტულ ტესტებს შორის დაწყებითი კლასებისათვის ადეკვატურია ცნობილი „პიზოდი ტესტი“, რომელიც ზომავს ლექსიკის სიმდიდრეს. აუცილებელია მისი ადაპტირება საქართველის სინამდვილისათვის. პროცედურა შეიძლება იყოს დაცული. რაც შეეხება მშობლიურ ენაზე ლექსიკის რაოდენობრივ მაჩვენებლებს, მკვეთრი ინტერინდივიდუალური განსხვავების მიუხედავად, საშუალოდ ამეტყველების პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის ლექსიკონი იზრდება 300 სიტყვამდე. გრამატიკის დაუფლების გზა წარმოადგენს საოცრად მკაცრ თანმიმდევრობას, რომელიც განისაზღვრება, ერთი მხრივ, ბავშვის ასაკობრივ მოთხოვნილებათა ხასიათით (ბავშვი ეუფლება იმ გრამატიკულ ფორმებს, რომლებიც სჭირდება ძირითადი მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად, მაგალითად, საგნებით მანიპულირებისათვის), მეორე მხრივ, ეს თანმიმდევრობა განისაზღვრება გრამატიკულ ფორმათა აღქმადობით – “პერცეფციული გამოკვეთილობით” (დ. სლობინი, 1974). ქართველი ბავშვის მეტყველების განვითარებაში ეს თანმიმდევრობა დაწვრილებითა არის შესწავლილი. ვფიქრობ, რომ აღნიშნული თანმიმდევრობა გარკვეულ ინფორმაციას იძლევა ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების მართვის თვალსაზრისით (ა. ავალიშვილი. 1961, ნ. იმედაძე 1992).

6-7 წლის ბავშვების მიერ მეორე ენის მოსმენისა და ლაპარაკის პირველადი უნარ-ჩვევების გაზომვის მიმართ გვაქვს

გარკვეული მოსაზრებები, ჩამოყალიბებული ამ ასაკის ბავშვების 6 წლიანი ექსპერიმენტული სწავლების შედეგად. (ინგლისური და რუსული ენები, ა. ალხაზიშვილი, ნ. იმედაძე, ნ. ჩხიკვიშვილი, ნ. ფრანგიშვილი, 1982).

პირველი-მეორე კლასელების მეორე ენის (ინგლისური, რუსული) სწავლება მიმდინარეობდა დ. უზნაძის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის პედაგოგიური ფსიქოლოგიის განყოფილების ეგიდით (ხელმძღვანელი – პროფ შ. ჩხარტიშვილი). თეორიული კონცეფციის ძირითადი პრინციპები დამუშავდა ა. ალხაზიშვილის მიერ, რაც შეეხება ასაკობრივ-ფსიქოლოგიური უზრუნველყოფას, ბილინგვიზმის მოდელის შექმნასა და მეთოდურ რეალიზაციაში მეთოდისტთა და მასწავლებელთა ჯგუფთან ერთად მე უშუალო მონაწილეობა მივიღე. სწავლების პრინციპების და სწავლების მიმდინარეობის კვლევა ასახულია დ. უზნაძის სახელობის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის 2 ტომეულში (რედ. ა. ალხაზიშვილი, 1977-1982 წწ)

აღნიშნული თეორიული პრინციპების საფუძველზე აიგო 6-7 წლის ბავშვებისთვის მეორე ენის სწავლების მოდელი, რომელიც განხორციელდა ქართული სკოლის გახანგრძლივებულ ჯგუფებში ე.წ. არასასწავლო ქცევის პირობებში (სეირნობა, ჭამა, თამაში, ხატვა, სიმღერა) ლატენტური სწავლის (ალხაზიშვილი) წესით. ქცევის აღნიშნულ ფორმებს ემსახურებოდა, ერთი მხრივ, მასწავლებლების საჭირო ვერბალური

გამონათქვამები, მეორე მხრივ კი - მოსწავლეებისა. ბილინგვიზმის მოდელად აღებული იქნა „ერთი პიროვნება – ერთი ენა“ - ცნობილი პრინციპი, რომლის მიხედვითაც ინგლისურის ან რუსულის მასწავლებელი მუდმივად ელაპარაკებოდა მხოლოდ სწავლების ენაზე. შედგა ქცევის აქტთა მომსახურებისათვის საჭირო ყველა სამეტყველო მოქმედების “ინვენტარიზაცია” (ა. ალხაზიშვილი, 1982, ნ. იმედაძე, 1984) მათი ლინგვისტური კომპონენტებით.

ექსპერიმენტული სწავლების ექვსწლიანმა გამოცდილებამ მოგვცა შესაძლებლობა, დაგვეზუსტებინა მეთოდური ხერხები, მასალის შეტანის სიტუაციები და ფორმები – მოხერხდა ფსიქოლოგიურად ამ პროცესის მოწესრიგება. ამავე დროს, გაჩნდა არანაკლებ მნიშვნელოვანი პრობლემა მიღებული შედეგების ობიექტური შეფასებისა დასახულ მიზანთან შესაბამისობის მიხედვით.

ამ ეტაპზე ექსპერიმენტული სწავლება მიზნად ისახავდა მხოლოდ მოსმენისა და ზეპირი მეტყველების ელემენტარული უნარ-ჩვევების განვითარებას. ლექსიკის განვითარების გასაზომად სტანდარტიზებული ტესტებიდან, როგორც აღვნიშნეთ, ამ ასაკის ბავშვებისათვის იმ დროისათვის მხოლოდ „პიბოდის ლექსიკის გამზომი ტესტი“ არსებობდა, მაგრამ მისი ადაპტაცია ქართველი ბავშვის მიმართ ვერ მოხერხდა. ამჟამადაც, 2010 წელს შექმნილ ქართულის, როგორც მეორე ენის სასკოლო სტანდარტი არ შეიცავს

შესასწავლი ლექსიკის ზუსტ ჩამონათვალს თითოეული კლასისათვის. ჩემი აზრით, ეს ბუნებრივია. ლექსიკური ფონდი განისაზღვრება ქცევის იმ ფორმების მიხედვით, რომლებიც არის ჩართული ექსპერიმენტულ სწავლებაში. მოცემულ შემთხვევაში, ეს იყო: საუზმის მიღება, სეირნობა, ვარჯიში, სიმღერა, ხატვა, ვერბალური თამაში. ლექსიკური მარაგი და პირველადი გრამატიკული კონსტრუქციები აღნიშნული ქცევის ფორმების ვერბალური რეალიზაციით განისაზღვრებოდა. მეორე წლის ბოლოს ბავშვები ახერხებდნენ ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი ქცევის ფორმების უზრუნველყოფას მეორე ენაზე. ასეთი სიტუაციური შეზღუდვა ენობრივი მასალის შერჩევის მიმართ ხშირია მეორე ენის სწავლების თანამედროვე მკვლევრების მოთხოვნებში. 1998 წელს ბილინგვიზმის განათლების ენციკლოპედიაში კევინ ბეიკერი და სილვია ჯონსი წერენ: „Questions about how many subskills exist in a bilingual’s proficiency will relate to the purpose and uses of language.“

ამრიგად, მეორე ენის კომპეტენციის შეფასება, ფაქტობრივად, სტრუქტურით-ზებული დაკვირვების მეთოდით ტარდებოდა და საშუალება მოგვცა, გამოგვეყო მეორე ენის დაუფლების დონის რამდენიმე ფსიქოლინგვისტური კრიტერიუმი.

2.1 ამჟამად საქართველოში შექმნილი სოციალური სიტუაცია მოითხოვს, ერთი მხრივ, ინგლისური ენის სწავლების უზრუნველყოფას ადრეული ასაკიდან, ხოლო, მეორე მხრივ, საქართველოში მცხოვრები უმცირესობების მიერ

ქართული ენის დაუფლებას – ორივე შემთხვევაში დაისმის საკითხი ბილინგვური სწავლებისა და ადრეული ბილინგვიზმის შეფასების, გაზომვისა და შედეგების შესახებ.

2.2. ჩვენთვის საინტერესო ასაკის ბავშვთა (6-7) სწავლებისა და შეფასების საკითხის მოკლე ისტორიის თვალსაზრისით ყველაზე ფუნდამენტალურ ექსპერიმენტულ კვლევას წარმოადგენს ვ. ლამბერტისა და ჯ. ტაკერის (1972) მიერ კანადაში წარმოებული კვლევა ბავშვებისთვის მეორე ენის სწავლებაზე. ხაზი უნდა გავუსვათ არსებით განსხვავებას - მეორე ენის დაუფლება ლამბერტის ექსპერიმენტში მიიღწეოდა თავიდან დაწყებითი სკოლიდან მეორე ენაზე ყველა საგნის სწავლების მეშვეობით, კერძოდ, ფრანგულ სკოლაში ინგლისელი ბავშვების სწავლის საშუალებით... ლამბერტისა და ტაკერის მონოგრაფია წარმოადგენს „კანადური პროექტის ისტორიას, რომელიც მიზნად ისახავდა ბავშვებში მეორე ენაში ისეთი უნარ-ჩვევების განვითარებას, რომელიც მშობლიურენოვანის მსგავსია ამ ენის, როგორც დაწყებით სკოლაში სწავლების ძირითადი გარემოს გამოყენების მეშვეობით“ (ლამბერტი, ტაკერი, 1972, გვ. 2). აღნიშნული გარემოება გაკვირვებას იწვევს იმის გამო, რომ მონოგრაფიას ჰქვია „ბილინგვური განათლება ბავშვებში“ („Bilingual Education of Children“). ექსპერიმენტული სწავლების პროგრამას ხელმძღვანელობდა მკვლევართა ჯგუფი

მაკგილის უნივერსიტეტიდან. მათ შეარჩიეს მშობელთა ჯგუფი მონრეალში, რომელთა მშობლიური ენა (და ოჯახში საურთიერთობო ენა) იყო ინგლისური და რომლებიც დათანხმდნენ, შეეყვანათ ბავშვები სკოლაში, სადაც სწავლება ფრანგულ ენაზე იყო. ექსპერიმენტული პროგრამა მოიცავდა ოთხწლიანი კვლევის პერიოდს და, განსხვავებით სხვა ანალოგიური პროგრამებისგან (მაგალითად, მაკნამარასისა - ირლანდიაში, დევისისა - ფილიპინებზე და რიჩარდსონისა - აშშ-ში), გულისხმობდა ლონგიტიუდურ კვლევებს: კვლევის მიზნების ზუსტ აღწერასა და დახასიათებას და სწავლების ყოველი ეტაპის მიღწევათა ზუსტ შეფასებას, მშობელთა და მოსწავლეთა მეორე ენის მატარებლების მიმართ ატიტუდების სისტემატურ გაზომვას.

პროექტის შეფასებითი კომპონენტი, როგორც ავტორები მიუთითებენ, მოიცავდა პრეტესტირებისა და პოსტტესტირების გაშლილ პროგრამას, აქტუალურად მოცემული პროგრამის აღწერას და შედეგების გადმოცემას. ექსპერიმენტის შედეგების შესახებ მსჯელობა ყოველი წლის ბოლოს შესამდებელი იყო მხოლოდ ექსპერიმენტული ჯგუფის წარმატებების საკონტროლო ჯგუფის წარმატებებთან შედარებით, ანუ, ერთი მხრივ, ინგლისელი კანადელების ბავშვების წარმატებებთან, რომლებიც ჩართულნი იყვნენ ინგლისურ ენაზე ტრადიციულ სწავლებაში, მეორე მხრივ კი - ფრანგი-

კანადელების ბავშვებთან შედარებით, რომლებიც ფრანგულ სკოლაში სწავლობდნენ იმავე პროგრამით, რაც ბილინგვალეები. შედეგების დაგვარად, ყველა მოსწავლე შერჩეული იყო მსგავსი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე ოჯახებიდან.

ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის ხსენებულ მაჩვენებელთა გარდა, გათვალისწინებული იყო მშობელთა განათლების ცენზის მაჩვენებლები, მათი საქმიანობა და მათი ატიტიუდები იმ ეთნოლინგვისტური ჯგუფის მიმართ, ვისი ენაც უნდა შეესწავლათ ბავშვებს.

ბავშვთა ტესტირების ფართო პროგრამა მოიცავდა: არავერბალური ინტელექტის ტესტებს (რავენი), პიზოდის სურათების ტესტს, სწავლისადმი მზაობის ტესტთა რიგს. ასეთი იყო წინასწარი ტესტირება. პოსტტესტირება მოიცავდა ტესტების ბატარეას, რომლებსაც მკვლევრების აზრით, წარმოადგენენ ექსპერიმენტული და საკონტროლო ჯგუფების ლინგვისტური და კოგნიტური შესრულების ბარომეტრებს.

ხსენებული ტესტთა ბატარეიდან მოვიყვან მხოლოდ სწავლების მეორე წლის შედეგებს. მიმაჩნია, რომ რაღაც ხარისხით ეს შედეგები შეიძლება ჩვენთვისაც იყოს საინტერესო, თუმცა, ექსპერიმენტულ პროგრამებს შორის პრინციპული განსხვავება უნდა იქნეს გათვალისწინებულ შედარებითი ანალიზის ყოველ პუნქტში. ის, რომ ჩვენი მოსწავლეები სწავლობენ სკოლაში მშობლიურ ენაზე და მეორე ენაზე

ხორციელდება მხოლოდ არასასწავლო ქცევა გახანგრძლივებული დღის ჯგუფებში, წარმოადგენს იმდენად პრინციპულ განსხვავებას, რომ ლამბერტისგან შეიძლება ავიღოთ გაზომვების მხოლოდ ტექნიკური, მეთოდური მხარე და, ალბათ, ზოგიერთი ზოგადი პრობლემის, პირველ რიგში, ბილინგვიზმის ფორმირებისა და ბავშვის კოგნიტური განვითარების ურთიერთ-კავშირის პროცესის განხილვა.

გაზომვები, რომლებიც ჩატარდა ლამბერტის ჯგუფის მიერ სწავლების მეორე წლის ბოლოს, მიზნად ისახავდა ინგლისურენოვანი კომპეტენციის მაჩვენებლების მიღებას, რაც მოიცავს კითხვის უნარებს, გამოთქმას, ლექსიკას, ლაპარაკის უნარებს (თხრობა, ამბის მოგონება), სიტყვიერ ასოციაციებს... იგივე მონაცემები შესწავლილ იქნა ფრანგულ ენაზე, აგრეთვე მათემატიკური კომპეტენციის, ლოჯ-თორნდაიკის ტესტი, და ბოლოს - ენობრივი მგრძობელობის ტესტი (უცნობი ფონემების გარჩევა) მონაცემები.

ავტორთა აზრით, დასკვნებში წარმოდგენილ მონაცემთა ანალიზის შედეგებს სწავლების ყოველი ეტაპის მიხედვით აქვს „...მნიშვნელოვანი პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური გამოსავალი თუმცა, რა თქმა უნდა, შემოფარგლული კვებეკის სოციალურ-კულტურული თემის საშუალო კლასების ბავშვთა მაჩვენებლებით.“ (ლამბერტი, ტაკერი, 1972, გვ. 103)

პირველი დასკვნა ეხება ენობრივი უნარების განვითარებას მშობლიურ ენაში

მეორე ენაზე სწავლებისას. ავტორთა აზრით, გარდა უმნიშვნელო ფაქტების მართლწერაში - ჩამორჩენა არ არის. პირიქით, არის ორენოვნების გამოცდილებით გამოწვეული ენის უპირატესი გამდიდრების ნიშნები: სიტყვების გაგება, მათი გარჩევა, კითხვა ერთ დონეზეა ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებში, ლექსიკონი ცოტა უფრო მდიდარია, განსაკუთრებით არსებითებსა და ზედსართავებში. გრამატიკული სისწორე, ინტონაცია ერთნაირ დონეზეა, ოდნავ მეტია ახალწარმოებული ლექსიკური ერთეულების წარმოების უნარი, მხოლოდ მართლწერაა ეროვნული ნორმების 70%. სიტყვიერი ასოციაციების თავისებურებები ასევე იდენტურია (სისწრაფე, სინტაგმური და პარადიგმური ასოციაციების შეფარდება). ინტერფერენციის არავითარი ნიშნები არ შეიმჩნევა.

მეორე დასკვნა ეხება პროგრესს მეორე ენის დაუფლებაში, როცა ის გამოიყენება, როგორც სასკოლო სწავლების საშუალება, უფრო ზუსტად - როგორც შუამავალი.

პირველ რიგში, აღინიშნება მნიშვნელოვანი პროგრესი სწავლების პირველი წლის მონაცემებთან შედარებით, საკუთრივ ბავშვები ექსპერიმენტულ ჯგუფში მაჩვენებელთა მთელი რიგის მიხედვით: კითხვა, სიტყვების ცნობა - იმყოფებიან იმავე დონეზე, რომელზეც ბავშვები ფრანგული საკონტროლო ჯგუფიდან (რომლებიც სწავლობენ მშობლიურ ენაზე). თუმცა, პიზოდის სურათების ტესტის მაჩვენებლების

მიხედვით ისინი საგრძნობლად ჩამორჩებიან. ენობრივი უნარ-ჩვევები საკმარისად განვითარებულია, თუმცა, ექსპრესიული უნარი უფრო სუსტია, ვიდრე საკონტროლო ჯგუფში: ზღაპრის გადმოცემისას ან ახალი ზღაპრის მოგონებისას, ექსპერიმენტული ჯგუფის ბავშვები იყენებენ ბევრად ნაკლებ სიტყვას, მაგრამ ამას საკმარისად ეფექტურად აკეთებენ. სიუჟეტის გაგება ორივე ჯგუფში თანაბარ დონეზეა.

სამეტყველო უნარ-ჩვევები გაზომილი იყო კინოზღაპრის: „ლომი და თაგუნიას“ თხრობის მონაცემებით. ჩვენთვის ყველაზე საინტერესოა გაზომვის პარამეტრების შერჩევა. ესენია: ა) ზოგადი ექსპრესიული უნარი, ბ) გრამატიკული სისწორე (შეცდომების პროცენტი სიტყვათა საერთო რაოდენობიდან), გ) სიტყვების გამოცალკევებული წარმოთქმა, დ) რიტმი და ინტონაცია, ე) სამეტყველო პროდუქციის ხანგრძლივობა, ვ) პროდუცირებული სიტყვების რაოდენობა. მაჩვენებელთა უმრავლესობა რანჟირებული იყო ხუთბალიან სკალაზე ორი ექსპერტის - ლინგვისტების - მიერ, რომლებიც მუშაობდნენ ცალ-ცალკე. ა), ბ), დ) პუნქტების მაჩვენებლები ექსპერიმენტულ ჯგუფში ოდნავ უფრო დაბალი აღმოჩნდა, დანარჩენი პუნქტების მიხედვით - მონაცემები მსგავსია.

განსაკუთრებით თვალსაჩინოა პროგრესი სწავლების მეორე წელს საკუთარი ზღაპრების მოგონების ტესტის შესარულებაში. ძირითადად განვითარდა საკუთარი აზრებისა და გრძნობების

გამოხატვის უნარი და ყველა ლინგვისტური მაჩვენებელი ამ ტესტში იმყოფება იმავე დონეზე, რაც - საკონტროლოში, აღინიშნება მხოლოდ მცირედენი ჩამორჩენა გრამატიკის მაჩვენებლებში.

შემდეგი დასკვნები ეხება არითმეტიკულ მოქმედებათა შესრულებას ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებში. ტესტირებამ აჩვენა, რომ მათემატიკური აზროვნების განვითარებამ, მიუხედავად არამშობლიური ენის შუამავლობისა, არ უჩვენა არანაირი ჩამორჩენა, პირიქით, ექსპერიმენტულ კლასში არითმეტიკული მოქმედებები სრულდებოდა უკეთ, ვიდრე საკონტროლო ინგლისურში.

უცნობი (რუსული) ენის ფონემებისადმი მგრძნობელობამ არ უჩვენა მნიშვნელოვანი გასხვავებები, რომლებიც ნავარაუდები იყო ავტორების მიერ ბილინგვალ ბავშვებში. ეს ფაქტი ავტორებს აძლევს საშუალებას, დააყენონ საკითხი, თუ რა ასაკიდან შეუძლია ბილინგვიზმს ხელი შეუწყოს ენობრივი თავისებურებებისადმი უფრო მეტ მგრძნობელობას, მეტაკოგნიტური უნარის ადრინდელ განვითარებას. არ შეგვიძლია არ აღვნიშნოთ, რომ ლინგვისტური ცნობიერების განვითარება, ენის ფორმალური მხარეების ობიექტივაცია ექვს-შვიდწლიანთა ექპერიმენტული სწავლებისას სპეციალურად იყო ჩვენ მიერ ნაკვლევი. (ნ. იმედაძე, 1999). სპეციალურად დაყენებული ექსპერიმენტების შედეგებმა არ აჩვენა ლინგვისტური ანალიზის უნარის

უპირატესი განვითარება ექსპერიმენტული კლასის ბავშვებთან, რამაც მოგვცა საშუალება დაგვეკვნა, რომ მეორე ენის დაუფლება (ლატენტური სწავლების პრინციპით), თავისთავად, არ არის საკმარისი პირობა მეტალინგვისტური უნარის უპირატესი განვითარებისთვის, როგორც ეს მიაჩნია ზოგიერთ კოლეგას (Ianko-Warrell, 1972). მეორე ენის სწავლება წარმოადგენს ხელსაყრელ სიტუაციას საგნობრივი და ფორმალურ-სტრუქტურული სფეროების გამიჯნვისთვის, თუმცა ეს სიტუაცია შესაფერისად უნდა იყოს გამოყენებული სწავლებაში სპეციალური ხერხების სახით, რომლებიც მიმართავენ ცნობიერებას ენის ფორმალურ მხარეზე.

ლამბერტის ბოლო დასკვნა ეხება თეორიული და პრაქტიკული თვალსაზრისით ძალიან მნიშვნელოვან საკითხს სახლში და სკოლაში ენათა მუდმივი გადართვის გავლენას ბავშვის ინტელექტზე. ინტელექტის გამზომ ყველა ტესტში, რომლებიც გამოყენებული იყო მოცემულ კვლევაში (ლოდჯ-თორნდაიკი, კრეატიულობისა და რავენის ტესტი) არ აღინიშნა ჩამორჩენის არავითარი ნიშანი, პირიქით „ადგილი აქვს რავენის მატრიცების უკეთესი შესრულების ზოგიერთ სიმპტომს“ (ლამბერტი, ტაკერი, 1972, გვ. 105).

მოყვანილი დასკვნები ეფუძნება გაზომვათა სტანდარტიზებული სისტემის გულდასმით ანალიზს, რაც აძლევს ექსპერიმენტატორებს რწმენას ექსპერიმენტული პროგრამის ეფექტურობასა და შედეგთა ობიექტურ მნიშვნელობაში.

მათი გათვალისწინება საქართველოში შექმნილი ბილინგვური განათლების ნებისმიერი პროგრამისათვის. მაგრამ ისმის კითხვა: არის კი ავტორების მიერ გამოყენებული მაჩვენებლები უნივერსალური და საკმარისი ენის ფლობის ყველა ასპექტის გასაზომად?

3.1 ლინგვისტური ტესტების ზოგადი თეორიისადმი მიმართვამ გვიჩვენა, რომ ლინგვისტური ტესტების ორი ძირითადი სახეობიდან - უნარების ტესტები (aptitude tests) და კომპეტენტურობის ტესტები (proficiency) ჩვენ გვანტერესებს მხოლოდ მეორე რიგისანი, რომლებიც ენის ფლობის დონეს მიუთითებენ.

აღნიშნული ტესტები მოწოდებულნი არიან, „ენის ცოდნა“ გაზომონ ან, ჩ. ფრიზის სიტყვებით რომ ვთქვათ, „ბგერითი სისტემის დაუფლება შეზღუდული ლექსიკონის ფარგლებში (ანუ, მეტყველების ნაკადში გაგებისა და გაგებული პროდუქციის წარმოქმნის შესაძლებლობა) და, მეორე - სტრუქტურული მოწყობილობის ავტომატური ჩვევის ფაქტად გადაქცევა“.

მკაფიოდ ვხედავთ, რამდენად აკლია ცნობილი ლინგვისტის განმარტებას ტერმინოლოგიური სიზუსტე. მეორე ენის სწავლების მეთოდთა ეფექტურობის გაზომვა მოითხოვს გარკვეულ პოზიციას სწავლის პროცესთა, მისი თეორიისა და ენის თეორიის გაგებაში. ამ საკითხებში ერთიანი პოზიციების არსებობის შესახებ ლაპარაკიც არ შეიძლება. თუმცა, როგორც სამართლიანად აღნიშნავს ჯ. ოლერი (1974) ენის მასწავლებელს არ შეუძლია დაცდა,

სანამ ლინგვისტები, ფსიქოლოგები, ფსოქოლინგვისტები და სხვ. გადაწყვეტენ ყველა თავიანთ წინააღმდეგობას ენის სწავლების თეორიაში. ერთ-ერთ იმ საკითხთაგანს, რომელთაც გადაუდებელი გადაწყვეტა ესაჭიროება, არის სწავლების წარმატებულობის ტესტირება.

3.2 სამწუხაროდ, ოლერის ნათქვამიდან 30 წლის გავლის შემდეგაც კუმინსი (კუმინსი, 2003) ისევ სვამს საკითხს “მეთოდურად მისაღები” კვლევების კრიტერიუმებისა და მათთვის მკაცრი თეორიული საფუძვლის შემუშავების აუცილებლობის შესახებ. კუმინსს მიაჩნია, რომ ბილინგვური განათლების მრავალი პროგრამისა და კიდევ უფრო მეტად - მათი ეფექტიანობის შემფასებელი კვლევების მიუხედავად, კრიტერიუმები კვლავ დასაზუსტებელი რჩება.

კუმინსი გარკვევით გამოჰყოფს ბილინგვური განათლების დამცველებს და ოპონენტებს, რომლებიც თანხმდებიან ერთ საკითხში, რომ „პოლიტიკასთან დაკავშირებული კვლევები თითქმის უნივერსალურად დაბალი ხარისხისაა.“

მოვიყვან იმ კრიტერიუმებს, რომლებსაც უნდა პასუხობდეს “მეთოდოლოგიურად მისაღები კვლევა”:

- კვლევაში უნდა შედარდეს ბილინგვურ პროგრამაში ჩართული მოსწავლეები საკონტროლო ჯგუფის მსგავს სტუდენტებთან;
- კვლევის დიზაინი უნდა გვარწმუნებდეს, რომ პირველადი განსხვავება ექსპერიმენტულ და

საკონტროლო ჯგუფებს შორის არ
სცილდება შემთხვევითობას;

- შედეგები უნდა ეყრდნობოდეს
სტანდარტულ ტესტებს (ინგლი-
სურში);
- განსხვავება ექსპერიმენტულ და
საკონტროლო ჯგუფებს შორის
უნდა განისაზღვროს სტატისტი-
კურად.

კუმინსი თანმიმდევრულად
აანალიზებს სამ მიმოხილვით ნაშრომს:
აუგუსტი და ჰაკუტა (1997), გრინი (1998)
და როსელი და ბეიკერი (1996),
რომელთაგან პირველი 2 ბილინგვური
სწავლების პოზიტიურ მხარეს უსვამს
ხაზს, მესამე კი – ნეგატიურს.
კორექტული კვლევის კრიტერიუმს,
კუმინსის აზრით, მიმოხილულ
ნაშრომების მხოლოდ ერთი მეოთხედი
პაუხობს.

აუგუსტის და ჰაკუტას ანგარიშის
(1997) ანალიზისას, კუმინსი ორ ძირითად
პოსტულატს უსვამს ხაზს: ერთი მხრივ,
მშობლიური ენის კომპეტენციასთან
შედარების აუცილებლობას (რაც
იგულისხმება კუმინსის „ლინგვისტური
ურთიერთდამოკიდებულების ჰიპოთეზა-
ში“), მეორე მხრივ, იმას, რომ აღნიშნული
ანგარიშის სიღრმის ნაკლებობა შეიძლება
მივაწეროთ „თეორიისაგან კვლევის
იზოლაციას“ და იმას, რომ კომპეტენციის
ბუნება და მისი დამოკიდებულება
აკადემიურ განვითარებასთან არ არის
სათანადოდ გარკვეული.

ის, რომ ბილინგვური სწავლების
შეფასების პრობლემა ამჟამადაც
აქტუალური რჩება, მოწმობს თუნდაც 2010

წელს “ბუკინჰემის ენისა და
ლინგვისტიკის ჟურნალში” („The
Buckingham Journal of Language and
Linguistics“) მოთავსებულ სტატიაში
ავტორი - ჩიმპოლოლო კრიტიკულად
აღნიშნავს ბილინგვურ კლასებში
(მალიაზიაში) შესრულების შეფასების
მიღებულ მეთოდებს, რომლებიც მეტად
სტერეოტიპულია და მათში, როგორც
წესი, იგნორირებულია შეფასების
კოგნიტური ასპექტები.

ამრიგად, მეთოდოლოგიურად მისა-
ღები კვლევებისადმი ზემოთ მოყვანილი
კრიტერიუმები ამჟამადაც იშვიათად
სრულდება პროგრამების მრავალფერო-
ვნების გამო (იმერსია, სტრუქტურული
იმერსია, ტრანზიტული ბილინგვური
განათლება და სხვ. მრავალი) ისე, რომ
კანადაშიც – ტრადიციულად ბილინგვურ
ქვეყანაში - კუმინსი გვთავაზობს
სწავლების ეფექტურობის შესაფასებლად
სხვანაირ მიდგომას: მრავალ სამეცნიერო
დისციპლინაში ცოდნა ყალიბდება არა
კონკრეტული სწავლების ეფექტის
შეფასებით მკაცრად კონტროლირებულ
პირობებში, არამედ - ფენომენზე
დაკვირვებით, ჰიპოთეზის ჩამოყალი-
ბებით, რომელიც ითვალისწინებს
ფენომენს, ამ ჰიპოთეზის ტესტირებით,
დამატებითი მონაცემის საშუალებით,
მისი თანდათანობითი რაფინირებით
უფრო გასაგებ თეორიად, რომელსაც აქვს
ფართო ახსნითი და პრედიქტორული
ძალა” (შესადარებლად მეტერეოლოგიას
იმოწმებს, სადაც წინასწარი
პროგნოზისათვის საკონტროლო შემთხვევა
არ სჭირდება). მთლიანად ვეთანხმები

კუმინსი ამ მიდგომას. კუმინსი მიიჩნევს, რომ ე. წ. „ქეიზ სთადი“ შეიძლება გამოყენებულ იქნეს თეორიული ჰიპოთეზის დასადასტურებლად. ვვარაუდობთ, რომ ბილინგვური სწავლების საწყის სტადიაზე (1-3 კლასები) სწავლების ეფექტიანობის – მეორე ენის დაუფლების შესაფასებლად შეიძლება გამოყენებულ იქნეს არა მხოლოდ სტანდარტული ტესტები, არამედ სხვა, თეორიულად დასაბუთებული კრიტერიუმები.

თავისი თეორიული მიდგომის შესაბამისად, კუმინსი გვთავაზობს თეორიისა და განათლების პოლიტიკისადმი რელევანტური პროცესის შემდეგ საფეხურებს:

1. დაადგინე ფენომენი, როგორც რეალური და არა როგორც გაზომვის არტეფაქტი;
2. დაადგინე რომელი თეორიული კონსტრუქტი გაითვალისწინებს მონაცემებს;
3. შეამოწმე ჰიპოთეზა დამატებითი მონაცემების შესაბამისად;
4. გაწმინდე ჰიპოთეზა და გააძლიერე ინტეგრაცია ფართო თეორიულ ჩარჩოებთან, რომლებიც უზრუნველყოფენ ახსნას და ზუსტ პრედიქციას.

ვფიქრობ, რომ აღნიშნული მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად ადექვატურია სწავლების პროცესზე ექსპერიმენტული კლასების ლონგიტუდური კვლევა. შეიძლება მეთოდს “სტრუქტურირებული დაკვირვება” ვუწოდოთ შედეგების ფიქსაციის გარკვეული

ფსიქოლოგიური და ლინგვისტური კრიტერიუმების გამოყენებით.

ვეთანხმები იმ თეორეტიკოსებს, რომლებიც მიიჩნევენ, რომ კარგია ისეთი ლინგვისტურ ტესტი, რომელიც უზრუნველყოფს არა მხოლოდ სანდო და ვალიდურ ინფორმაციას სწავლებისა და სწავლის ეფექტურობასთან დაკავშირებით, არამედ ფუნქციობს, როგორც მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის ურთიერთობის ინტეგრალური ნაწილი და იძლევა კარგ პრაქტიკას ენობრივი უნარების განვითარებისათვის. ინტეგრალური უნარების ტესტები, რომელთა გამოყენებას გვთავაზობენ ქეროლი და ოლერი, განსხვავდება დისკრეტულისგან არა იმდენად თვისებრივად, რამდენადაც ხარისხით. როცა იყენებს დავალებებს ისეთ უნარებზე, როგორებიცაა კითხვა, ტექსტის აზრის გაგება, გამოტოვებული ელემენტების შევსება, კომპოზიციების შედგენა ასეთი ტესტირება არათანაბარზომიერია თავისი დიაგნოსტური მნიშვნელობით. 2011 წელს ჩრდ. არიზონის უნივერსიტეტის ბილინგვური და მულტილინგვური განათლების პროფესორს ნორბერტ ფრანცს ისევ უწევს იმის მტკიცება, რომ ლინგვისტური კომპეტენცია უნდა იყოს განხილული როგორც ინტეგრირებული და არა როგორც რაღაც სეპარატული. სამწუხაროდ, ჩვენთვის ცნობილი ბილინგვური განათლებისათვის გამიზნული საქართველოში შესრულებული ტესტები ძირითადად დისკრეტული ხასიათისაა.

ის საერთაშორისო კვლევები წიგნიერების შესახებ (PIRLS), რომლებშიც მონაწილეობდა საქართველი 2006 და 2011 წელს ინტეგრირებულ უნარებს ზომავს და ამოწმებს, “პირველ რიგში, მოზარდთა წაკითხულის გააზრების უნარს” (კუტალაძე, 2013). ქართულის, როგორც მეორე ენის, დაწყებითი საფეხურისათვის, რამდენადაც ვიცი, ასეთი ტესტების სტანდარტიზაცია არ არის შესრულებული, თუმცა სტანდარტი, როგორც ზემოთ აღვნიშნე, გულისხმობს სავსებით კონკრეტულ მოთხოვნებს.

PIRLS-ის მიერ ჩატარებული მამტაბური შემოწმება 9-10 წლის ბავშვებს შეეხებოდა, ამჟამად დაწყებით კლასების პრობლემას ვიხილავ და თეორიული მოსაზრებებიც ამ ასაკს შეესაბამება.

4.1 ზემოთ აღწერილი არასასწავლო ქცევის პირობებში 6-7 წლის ბავშვების მიერ მეორე ენის დაუფლების პროცესში განვითარებული მეტყველების შესაფასებლად გამოყენებულ იქნა, პირველ რიგში, ფსიქოლოგიური, უფრო ზუსტად - ფსიქოლინგვისტური შემდეგი კრიტერიუმები:

განვითარებადი მეტყველების პირველ მახასიათებელს მისი **სპონტანურობა** უნდა წარმოადგენდეს. ამ ტერმინის ჩვენს გაგებაში არ ვგულისხმობთ მეტყველების სპონტანურობის დაპირისპირებას რეაქტიულობასთან (ტერმინი „სპონტანურობა“ ხშირად გამოიყენება მეთოდისტების მიერ მისი ზუსტი განსაზღვრების გარეშე და არანაკლებ ხშირად ფსიქოლოგების მიერ, რომლებიც მეორე ენის სწავლების დარგში მუშაობენ (ნ. ჟინკინი).

მოუმზადებლობის ნიშანი, ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, ჩვენი აზრით, შეიძლება მიუთითებდეს მხოლოდ მეტყველების გაჩენის გარკვეული ფაზების, მაგალითად, გრამატიკულ კონსტრუქციაში პროგრამის ელემენტების გაშლის, სემანტიკური ნიშნებით საჭირო სიტყვის ძებნის გაუცნობიერებლობას. ყველა ეს ენობრივი მექანიზმი რეალიზდება ენობრივი გამონათქვამის წარმოსაქმნელად მეტ-ნაკლებად ადეკვატურად, მაგრამ მათი ფორმის გაცნობიერების გარეშე - განწყობისეულ დონეზე. სწორედ ასეთი მეტყველება, ჩვენი აზრით, შეიძლება დავახასიათოთ სპონტანურობის ნიშნით. მისი განხორციელების აუცილებელ პირობას უნდა წარმოადგენდეს მეორე ენის განწყობის შემუშავების პირველ ნიშნები, თუნდაც არასაკმარისად დიფერენცირებულია.

ამ ნიშნების დადგენა შესაძლებელი ხდება დაკვირვების საშუალებით, როდესაც ბავშვი მასწავლებელთან ან სხვა ბავშვებთან ურთიერთობის პროცესში ქმნის მისთვის ახალ გამონათქვამს. სპონტანურობის განვითარების პირველ საფეხურს წარმოადგენს ვერბალური თამაშის პროცესში ალტერნატიული პასუხებიდან ერთ-ერთის არჩევანი. შემდეგი საფეხური სწორედ მოუმზადებელი გამონათქვამის გამოყენებაში გვევლინება.

მეორე კრიტერიუმად მივიჩნევთ მეორე ენაზე მეტყველების ნორმატიულობასთან დაკავშირებულ მოვლენებს. მოკლედ შევჩერდებით შეცდომების

სხვადასხვა ტიპზე, რადგანაც სწორედ ისინი შეიძლება შეუსაბამო მეორე ენის ფლობის კრიტერიუმებს. ინტერფერენციის ყველაზე ზოგადი გაგება განისაზღვრება, როგორც ერთი ენის ელემენტების ჩართვა მეორე ენის გამოყენებისას.

ინტერფერენციის ფენომენს განსაზღვრავენ, როგორც ნებისმიერი ენის ნორმებიდან გადახრას, რომელიც ბილინგვალის მეტყველებაში ხდება ერთ ენაზე მეტის ცოდნის შედეგად, ანუ, როგორც ენობრივი კონტაქტების შედეგი. ენობრივი ინტერფერენციის ყველაზე გავრცელებულ ფორმას წარმოადგენს მშობლიური ენის გავლენა მეორე ენის გამოყენებისას. ინტერფერენცია კარგადაა შესწავლილი ფონოლოგიურ, გრამატიკულ დონეებზე. შესასწავლი და მშობლიური ენების სისტემატურმა შედარებამ შეიძლება გამოავლინოს სიმსივნეები მეორე ენის დაუფლებაში. ინტერფერენციის დაძლევა უეჭველად წარმოადგენს, ერთ-ერთ ძირითად ამოცანას მეორე ენის სწავლებისას და, რადგანაც იგი განისაზღვრება ნორმიდან გადახრად, ინტერფერენციის არარსებობა წარმოადგენს **ნორმატიულობის** სავალდებულო მაჩვენებელს - ენის ფლობის ერთ-ერთ წამყვან ლინგვისტურ კრიტერიუმს. უნდა ითქვას, რომ ინტერფერენცია არ არის აუცილებელი ატრიბუტი მეორე ენის განვითარებაში. ძალიან საინტერესო მონოგრაფიაში (“ბილინგვური პირველი ენის დაუფლება”) ანიკ დე ჰუვერი (2009)

აუცილებელი ინტერფერენციას მითად მიიჩნევს.

მაგრამ ნორმატიულობის მისაღწევად არ არის საკმარისი ინტერფერენციის მოვლენის დაძლევა. არსებობს შეცდომათა მთელი რიგი, რომლებიც მნიშვნელოვნად არღვევენ ასათვისებელი ენის ნორმებს, თუმცა არ წარმოადგენენ მშობლიური ენის გავლენის შედეგს. ამ შეცდომათაგან რომლები მოითხოვან სისტემურ დაძლევას, მუშაობის სპეციალურ ხერხებს და რომლები წარმოადგენენ ენობრივი კომპეტენციის განვითარების ბუნებრივ შედეგს? მართალია, რომელი ტიპის შეცდომებია პოზიტიური და რომელი „ნეგატიური“. შეცდომები, რომელთაც შეიძლება დავ ახასიათოთ, როგორც „განვითარების შეცდომები“, ასახავენ ენის დაუფლების სტრატეგიას, პირველ რიგში, ე.წ. ზეგენერელიზაციას, რომლის მეშვეობითაც „მოსწავლე ამოწმებს საკუთარ ჰიპოთეზებს ენის სტრუქტურის შესახებ“. ასე შექმნილი ფორმები, მაგალითად „გოედ“, “ბეცომედ”, «ПЕЗЯ», „ვიარებ“, „ვუთხრებ“, „რსებობს“ და ა.შ. რომლებიც დაფიქსირებულია 2-3-წლის ბავშვების მშობლიური ენის დაუფლების პროცესში. ბავშვი 2-3-წლის ასაკში ინტუიტურად გამოჰყოფს ენობრივ წესს და განაზოგადებს მას ყველა ამ კატეგორიის ფორმაზე. მაგალითად ყველა ინგლისელი ბავშვი დაბოლოებას “-ed” აღიქვამს, როგორც წარსული მოქმედების აღმნიშვნელს და განაზოგადებს მას. ასეთი შეცდომები წარმოადგენს ასათვისებელი ენის

სტრუქტურული თავისებურებების პრაქტიკულ შემეცნებას და ენის პროდუქტიულობის ერთ-ერთ უსანდოეს კრიტერიუმს, ადასტურებენ ენის დაუფლების მექანიზმის არსებობას, რომლის ერთ-ერთ ფუნქციას წარმოადგენს ენობრივი წესების შეტანა ენობრივი გარემოდან. ეს მექანიზმი მუშაობს ბავშვის მიერ მშობლიური ენის ათვისების პროცესში, მისი ამუშავება მეორე ენაზე მეტყველების დროს, ფაქტობრივად, წარმოადგენს ენის პროდუქტიულობის მაჩვენებელს და შეიძლება ენის ფლობის დონის გასაზომად გამოგვადგეს. ქართულის, როგორც მეორე ენის დაუფლების პროცესზე დაკვირვებისას ქართული ზმნის დაუფლება ამ თვალსაზრისით იძლევა ყველაზე მდიდარ მასალას.

და ბოლოს, საყურადღებოა კომუნიკაციური სტრატეგიის მაჩვენებელი, რაც თანამედროვე მეორე ენის სტანდარტებშია შესული. ფაქტობრივად, ამ სტრატეგიის განვითარება ნიშნავს, რომ ბავშვს გაუჩნდა მეორე ენის მატარებელთან – მასწავლებელთან მეორე ენაზე კომუნიკაციის მოთხოვნილება. ეს კრიტერიუმი ამ მოთხოვნილებასთან შესატყვისობაში ვლინდება.

ამგვარად, მესამე მაჩვენელი, „კომუნიკაციის სტრატეგია“, რომლის მეშვეობითაც მოსწავლე ახდენს იმის ადაპტაციას, რაც იცის კომუნიკაციის ეფექტურ მოდელში, ახდენს რა ოპტიმალური გრამატიკის პროდუცირებას. ეს – ერთგვარი თავისუფალი მეტყველებაა, ყველაზე უფრო ის

შეიძლება დამოკიდებული იყოს შესაბამისი მოტივაციურ-მოთხოვნილებითი მომენტებისა და შესაბამისი სიტუაციის არსებობაზე. თავისუფალი მეტყველება შეიძლება წარმოიქმნას მეორე ენაზე მეტყველების განწყობის კომუნიკაციურ მოთხოვნილებაში კონკრეტიზაციისას. ადექვატური საშუალებების არქონამ შეიძლება, გარკვეულწილად, არც შეუშალოს ხელი კომუნიკაციას, განსაკუთრებით, ბავშვთან. ბავშვის მიერ რუსული ენის სწავლების პირველ დღეებში დაფიქსირებული „ვოტ პურ“, „Я-пирвела“ განიცდება ბავშვის მიერ, როგორც რუსული სამეტყველო გამონათქვამი, ისე როგორც „ი“-ს მიმატება არაქართულ სიტყვასთან განიცდება როგორც ქართული სიტყვა. ასეთი გამონათქვამი გაუცნობიერებლად ჩნდება. სწორედ ასეთ ფენომენს ახასიათებს დიმიტრი უზნაძე, როგორც გარკვეულ ენაზე მეტყველების განწყობას: „მეტყველების პროცესს წინ უსწრებს გარკვეული მდგომარეობა, რომელიც სუბიექტში იწვევს იმ ძალების ამოქმედებას, რომლებიც აუცილებელია სწორედ ამ ენაზე ლაპარაკისათვის“ (უზნაძე, „ენის შინაფორმა“).

დასკვნები:

ჩატარებულმა ანალიზმა აჩვენა:

- ბილინგვიზმი განათლების ფარგლებში მეორე ენის სწავლების შედეგების შეფასებისათვის აუცილებელია თეორიული კონცეფციისა და ბილინგვიზმის მოდელის შემუშავება და დაზუსტება.

- მეორე ენის სწავლების პირველ ეტაპზე ნებისმიერი პროგრამის რეალიზაცია მოითხოვს შეფასების თავისებურ ფორმებს, რომლებიც შეესატყვისება ამ ასაკის ბავშვთა ასაკობრივ შესაძლებლობებს. ლამბერტის ჯგუფის მონრეალის პროექტის და საქართველოში “ლატენტური” სწავლის აღწერილი გამოცდილება შეიძლება გამოყენებულ იქნეს ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლებისათვის 6-7 წლის ბავშვებთან ბილინგვური პროგრამის ფარგლებში ხელოვნების (ხატვა, სიმღერა, ვარჯიში) გაკვეთილებზე. გაკვეთილი უნდა ჩატარდეს ქართულად მოლაპარაკე მასწავლებლის მიერ.
- “ქართულის, როგორც მეორე ენის, სტანდარტში” შეთავაზებული

ზეპირმეტყველების ელემენტარული უნარების შესაფასებლად, წმინდა ლიგვისტური კრიტერიუმების გარდა, სასურველია გამოყენებულ იქნეს ფსიქოლოგიური კრიტერიუმებიც: სამეტყველო გამონათქვამის სპონტანურობა, პროდუქტულობა და ბავშვის მოთხოვნილებისა და კონკრეტული გარემოს შესატყვისი კომუნიკაციური სტრატეგია.

- სამივე აღნიშნული კრიტერიუმი წარმოადგენს განვითარებაში მყოფი მეორე ენის განწყობის გამოვლენას.
- გამოყოფილი ფსიქოლოგიური კრიტერიუმების გამოვლენის დასადასტურებლად საუკეთესო გზას სასწავლო პროცესზე სტრუქტურირებული დაკვირვება წარმოადგენს.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- ავალიშვილი, 1961 - ა. ავალიშვილი, ბავშვის მეტყველების განვითარება დაბადებიდან სამ წლამდე, თბილისი, მეცნიერება, 1961.
- ალხაზიშვილი, 1982 - Алхазышвили, А, Особенности речевой актуализации языкового материала; მეცნიერება, 1982.
- ბეიკერი, ჯონსი, 1998 - Baker Colin, Silvia Jones. The Measurement of Bilingualism, in Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Univ. of Wales, Bangor, 1998.
- ჩიმპოლოლო, 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,
- ჰაუერი, 2009 - Annick De Houwer, Bilingual First Language Acquisition, Multilingual Matters; 2009.
- ნორბერტი, 2011 - Francis Norbert, Bilingual competence and bilingual proficiency in child development, ISBN 0262016397, 2011
- კუმინსი, 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.
- ჟინკინი, 1965 – Жинкин Н. Психологические особенности спонтанной речи. Иностранные языки в школе, 5 12-21.1965.
- იანკო-უორელი, 1972 - Ianco-Warrall, A. Bilingualism and cognitive development. In Child Development, 43,1390-1400, 1972.
- იმედაძე, 1982 – Имедадзе Н. Вопросы определения уровня овладения вторым языком; Вопросы Психологии обучения второму языку. მეცნიერება, 1982.
- იმედაძე - Imedadze N., A Description of a Program of Experimental Teaching of Russian Language..in Georgian Elementary School, *Contemporary Educational Psychology*. 9, 269-274, 1984.
- იმედაძე, ტიუტი - 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.
- იმედაძე – Imedadze N.,The Development of metalinguistic ability in bilingual conditions, VIII International Congress for the Study of Child Language, San Sebastian, 171-172. 1999.
- კუტალაძე ი. 2013. PIRLS 2011; წიგნიერება, მოსწავლეთა მიღწევა და მასთან დაკავშირებული ფაქტორები, გამოცდების ეროვნული ცენტრი, 2013
- ლამბერტი, ტაკერი, 1972 - Lambert W. Tucker G, Bilingual Education of Children, Newbury House Publisher, 1972.
- ოლერი, 1973 - Oller J. Discrete – Point Tests of Integrative Skills in Pragmatic Perspectives for the Language Teachers(ed. Oller J and Richards J.Massachusetts, 1973.

სლობინი, 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.

ქართული, როგორც მეორე ენა, სტანდარტი, 2012, მეცნიერების და განათლების სამინისტრო, 2012.

უზნაძე, 2003 - დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, თბილისი, “ქართუ”, 2007.

უზნაძე, 1947 - დ. უზნაძე, ენის შინაფორმა, ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები, ტ4 “მეცნიერება”, 165-190, 1947.