

Իա Ափթարաշվիլի
**ԵՐԿՐՈՐԴ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԸ
 ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐՈՒՄ**

ՀԱՍԱՌՈՏԱԳԻՐ

Տվյալ հետազոտության նպատակն էր ուսումնասիրել վրացերենի, որպես երկրորդ լեզվի, յուրացման հոգեբանական գործոնները պաշտոնական դպրոցական միջավայրում, ինչին ուղեկցում է նաև լեզվի կիրառության ոչ պաշտոնական միջավայր: Հետազոտման տեսական հիմք էր հանդիսանում երկրորդ լեզվի ուսումնասիրման Մյուլլերի սոցիալ-կոգնիտային մոդելը (1997): Ելնելով վարկածից՝ հետազոտման համար հատուկ գործիք ստեղծվեց՝ հարցարան աշակերտների և ուսուցիչների համար: Աշակերտի կողմից երկրորդ լեզվի տիրապետման մակարդակը գնահատվեց նրա ակադեմիական գնահատականով տվյալ առարկայից (վրաց լեզվից) և ուսուցչի հարցարանի տվյալներով: Հետազոտմանը մասնակցում էին քաղաք Թբիլիսիի ոչ վրացալեզու դպրոցներ և երկու բաժիններով (վրաց-ռուսական) դպրոցների ռուսական բաժնի մի քանի դասարաններ: Տվյալների վիճակագրական վերլուծության հիման վրա ի հայտ եկան հետևյալ հիմնական գործոնները, որոնք ազդում էին երկրորդ լեզուն սովորելու հաջողություն-անհաջողության վրա. ինտեգրման պատճառաբանվածությունը, սեփական լեզվական կարողության գնահատումը, աշակերտի դպրոցական ինքնակոնցեստը:

Ներածություն

Արդի հասարակությունը, որը ջնջում է ամեն տեսակ աշխարհագրական սահման և էթնո-մշակութային պատկերները հարաբերություններում, մեր առջև բազմաթիվ պահանջներ է դնում. այդ թվում նաև բազմալեզու կրթության անհրաժեշտությունը:

Ընտանիքում, նախադպրոցական հաստատություններում և դպրոցներում դաստիարակության և կրթության գերակա նպատակն է հանդիսանում երեխայի անհատական և ճանաչողական զարգացումը, որի կարևորագույն ասպեկտներից մեկը խոսելուն տիրապետելն է և լեզուն սովորելը: Լեզուն հանրայնացման գլխավոր գործիքն է, այդ պատճառով նրա լիարժեք տիրապետումը պայմանավորում է անհատի ինտեգրում սոցիալ-մշակութային միջավայրին: Հաճախ այս ինտեգրումը պահանջում է նաև երկրորդ լեզվի կամ օտար լեզվի տիրապետում:

Մարդու կողմից երկրորդ լեզվի կամ օտար լեզվի կիրառությունը չի սահմանափակվում միայն կենցաղային կամ գրական բնագավառներով: Այն նաև հրատապ է նրա մասնագիտական կյանքում, ինչը ենթադրում է լեզվի տիրապետում ոչ միայն ընկալման և հասկանալու մակարդակով, այլև ակտիվ խոսողական հարաբերությունների գործառույթ: Համարյա յուրաքանչյուր երկրորդ ժամանակակից մարդը տիրապետում է առնվազն երկու լեզվի՝ ելնելով նրա բնակման միջավայրից և մասնագիտությունից:

Ներկայիս դրությամբ երկլեզվության, բազմալեզու կրթության հիմնախնդիրն էական է և բազմակողմանի: Նրա տարբեր ասպեկտներ տարիներ շարունակ ուսումնասիրվել են տարբեր գիտնականների կողմից՝ Ռ. Գարդներ,

Վ.Լամբերտ, Կ.Բեյլեր, Հ.Դանկել, Ու. Լեոպոլդ, Ու. Մակկեյ, Չ.Օսգուդ, Ու.Վայնրախ, Ն.Իմեդաձե, Ա.Լեոնտևա և այլն:

Գիտական գրականության մեջ երկլեզվության ֆենոմենի բացատրության նկատմամբ տարբեր մոտեցումներ գոյություն ունեն. ոմանք երկլեզվությունը քննարկում են որպես սոցիալական երևույթ, որպես պետության կրթական և լեզվական քաղաքականություն, ինչը նկատի ունի այն, որ, երբ պետության մեջ գոյություն ունեն լեզվական փոքրամասնություններ, որոնք ապրում են այլ (ոչ մայրենի) լեզվական միջավայրում, ինքնըստինքյան նրանց միջև փոխհարաբերության հարց է ծագում: Համապատասխանաբար, ընտրվում է շփման, հաղորդակցման լեզու, ինչը նշանակում է, որ երկլեզու կամ բազմալեզու կրթության անհրաժեշտությունը պայմանավորված է ժամանակակից հասարակության ինտերնացիոնալ կուլտուրայով:

Երկրորդ գիտական մոտեցման համաձայն, երկլեզվությունը ոչ թե սոցիալական, այլ անհատական երևույթ է, որի դերը և նշանակությունը գնահատվում է անհատի անձնական և ճանաչողական զարգացման համատեքստում:

Համապատասխանաբար, կրթության գերակայության, անհատի մասնագիտական աճի պահանջումներին ուղիղ համեմատական ավելի է աճում հետաքրքրությունը լեզվի տիրապետման գործընթացի և մեխանիզմի ուսումնասիրման նկատմամբ:

Լուրջ հետազոտության առարկա է հանդիսանում այն, թե ինչ գործոններ, այդ թվում հոգեբանական, են պայմանավորում երկրորդ լեզվի ուսումնասիրման մեջ հաջողություն-անհաջողությունը:

Լեզվաբանները հաճախ մատնանշում են, որ ցանկացած մշակություն երեխաները առանց հիմնախնդրի հասնում են ծանրակշիռ գիտելիքի իրենց մայրենի լեզվից, եթե, իհարկե, չկան զարգացման խախտումներ և միջավայրի հիմնախնդիրներ (ըրիվ մեկուսացում, պակաս լեզվական ազդակներ և այլն), սակայն մայրենի լեզվի լավ տիրապետումը չի նշանակում, որ անհատը երկրորդ լեզուն ևս նույնպիսի հաջողությամբ կյուրացնի, թեկուզ նպատակը լուրջ լինի, համապատասխան պատճառաբանվածություն ևս ունենա և

միջավայրի պայմաններն էլ ուսանման համար ամենաբարենպաստը լինեն:

Հարցի վերլուծում

Տվյալ հետազոտման նպատակն է երկրորդ լեզուն սովորելու հոգեբանական ասպեկտների առանձնացումը պաշտոնական ուսումնական՝ դպրոցական, միջավայրում, իսկ ավելի կոնկրետ *դպրոցական համատեքստում, դասի համատեքստում և դպրոց-ընտանիք հարաբերության* (ընտանիքի դպրոցական կյանքի մեջ ընդգրկվածության) *համատեքստում*:

Հետազոտման տեսական հիմք է հանդիսանում Մյուլլերի դպրոցական միջավայրում երկրորդ լեզու սովորելու սոցիալ-կոգնիտային մոդելը (1997), Ալբերտ Բանդուրայի ինքնաարդյունավետության, որպես վարքի կենտրոնական պրեդիկտորիայի կոնցեպտը և նաև Լամբերտի, Կլեմանի և Գարդների սոցիալ-դաստիարակչական մոդելները:

Հետազոտման կոնցեպտուալ կողմը հասկանալու համար համառոտ քննարկենք յուրաքանչյուր մոդելը:

Լամբերտի մոդելի (Լամբերտ 1974; 1979; 1981) համաձայն, երկրորդ լեզվի հաջողությամբ տիրապետման հիմնական գործոնը պատճառաբանվածությունն է, որն, իր հերթին, պայմանավորում է երկրորդ/օտար լեզուն սովորելու մեջ նույնականության զարգացումը (Identitätsentwicklung): Անհատի ցանկությունը և պատրաստականությունը, սովորել մեծամասնության լեզուն, լինի սա նրա կյանքի գլխավոր արժեքներից մեկը և ինքնաիրացման միջոցը, Լամբերտի համար հանդիսանում է ինտեգման կողմնորոշիչ հանրության մեջ: Հենց այս ինտեգրման պատճառաբանվածությունը (հանրության մեջ կողմնորոշում ինտեգրմանը) նրա մոդելի մեջ գլխավոր փոփոխականն է և երկրորդ լեզվի հաջողությամբ յուրացման նախապայմանը: Լամբերտն այն տարբերում է ինստրումենտալ պատճառաբանվածությունից, որը շեշտադրությունն անում է լեզվի տիրապետման տնտեսական և գործնական առավելության վրա:

Գարդների սոցիալ-դաստիարակչական մոդելը (Գարդներ, 1979; 1985) որոշ չափով հիմնվում է

Լամբերտի մոդելի վրա, թեպետ, ի տարբերություն նրա, այն երկրորդ լեզուն սովորելու համատեքստում քննարկում է նաև սոցիալ-մշակութային միջավայրի ազդեցությունը:

Նա առանձնացնում է 4 հիմնական միջանկյալ փոփոխականներ, որոնք ազդում են երկրորդ լեզվի տիրապետման որակի վրա: Մրանք են.

- ✓ Ինտելեկտը
- ✓ Լեզվի ընդունակությունը (տաղանդ)
- ✓ Պատճառաբանվածությունը
- ✓ Լեզվի կիրառության իրադրական վախճ:

Յուրաքանչյուր այս փոփոխականի ազդեցությունը կարող է տարբեր լինել՝ ըստ մշակութային-սոցիալական միջավայրի: Միամշակույթ, միալեզու (մայրենի լեզվով) միջավայրում երկրորդ լեզու սովորելը հիմնականում ընթանում է ուսումնական հաստատություններում, պաշտոնական ուսումնական համատեքստում: Գարդները ենթադրում է, որ լեզու սովորելու ընդունակությունը և այլ կոգնիտային գործոնների ներգործությունն ի հայտ են գալիս հենց այսպիսի պաշտոնական միջավայրում, իսկ պատճառաբանվածության գործոնը որոշակի ծանրաբեռնում ունի, ինչպես ոչ պաշտոնական ուսումնական, այնպես էլ պաշտոնական ուսումնական միջավայրերում:

Գարդների մոդելի համաձայն, լեզվական տաղանդը մեծ նշանակություն ունի երկու համատեքստերում էլ, թեպետ նրա դերն ավելի մեծ է միամշակույթ միջավայրում, քան երկլեզու և բազմալեզու միջավայրում:

Գարդները Լամբերտի մոդելն ավելի լիարժեք է դարձնում անհատական փոփոխականի ներմուծումով, ինչպիսին է «իրադրական վախճ երկրորդ լեզվի օգտագործման ժամանակ»: Իսկապես, հետազոտությունները (Գարդներ, 1985; Լալոնդե/Պիերսոն, 1983; Լալոնդե/Գարդներ, 1984) հավաստեցին կոալիցիայի գոյությունը վախի և երկրորդ լեզվի բանավոր խոսքում կիրառության միջև: Ավելի ուշ անցկացված հետազոտությունները (Գարդներ, Մուրկրոֆտ/Մեթորդա, 1989) Գարդներին հնարավորություն են տալիս ենթադրելու, որ այս իրադրական վախի փոփոխականը ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ այլ փոփոխականի՝ «սեփական անձում համոզվածության» մասնավոր դրսևորում:

Կլեմանի սոցիալական համատեքստի մոդելն էլ ավելի է շեշտադրությունն անում սոցիալ-մշակութային միջավայրի դերի վրա: Նա Գարդներից և Լամբերտից վերցնում է այնպիսի փոփոխականներ, ինչպիսիք են ինտեգրման պատճառաբանվածությունը և իրադրական վախի բաղադրամասը և դրանք քննարկում է իր մոդելի մեջ, որպես էական կառուցվածքային փոփոխականներ: Չնայած նա վախի փոփոխականի մեջ նկատի ունի ոչ թե լեզվի կիրառության վախը, այլ այն անվանում է ձուլման վախ, որի մեջ նկատի ունի երկրորդ լեզվի յուրացման դեպքում առաջնային մշակույթի և լեզվի կորցնելու վախ և նրա կարծիքով, հենց վերաբերմունքը ձուլման վախի և ինտեգրման պատճառաբանվածության միջև սահմանում են երկրորդ լեզուն սովորելու պատճառաբանվածությունը և հետագա արդյունքը: Եթե ձուլման վախը գերազանցում է ինտեգրման պատճառաբանվածությանը, այդ դեպքում երկրորդ լեզուն սովորելու պատճառաբանվածությունն էլ ցածր է, համապատասխանաբար, արդյունքն էլ ոչ էֆեկտիվ: Իսկ եթե ինտեգրման պատճառաբանվածությունը գերազանցում է ձուլման վախին, այդ դեպքում երկրորդ լեզուն սովորելու պատճառաբանվածությունը բարձր է, և արդյունքն էլ էֆեկտիվ:

Եվ վերջում, Մյուլլերի սոցիալ-կոգնիտային մոդելն իր մեջ միավորում է Լամբերտի, Գարդների և Կլեմանի մոդելները:

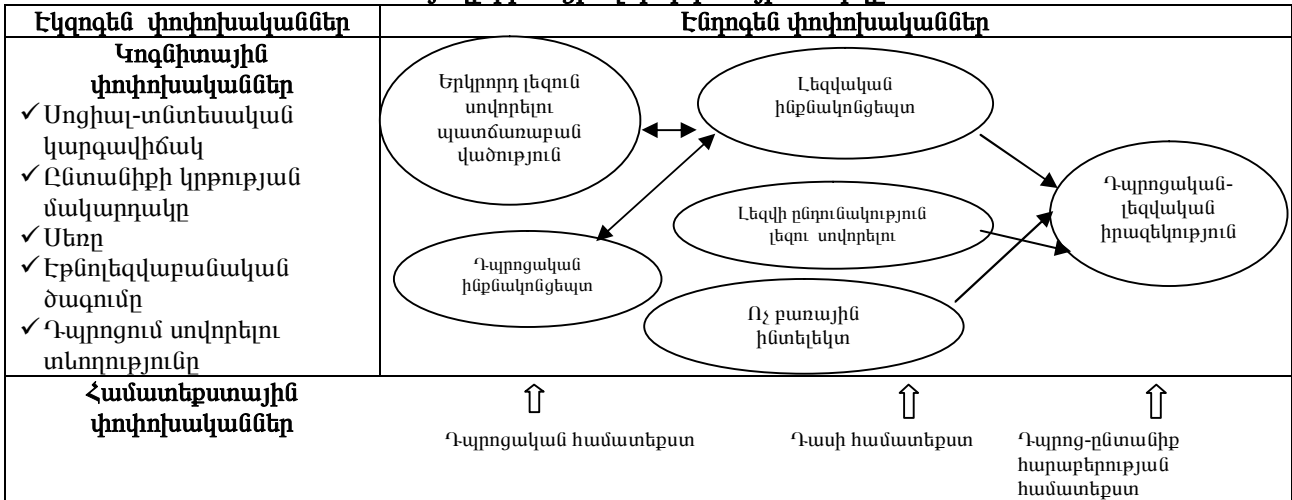
Ըստ Մյուլլերի, դպրոցական միջավայրում երկրորդ լեզուն սովորելու հաջողությունը կախված է հետևյալ երկու հիմնական փոփոխականներից.

- ✓ Ընդունակություն (Լեզվի յուրացման ընդունակություն և ընդհանուր ինտելեկտ):

- ✓ Դպրոցական լեզվական կոնցեպտ:

Տվյալ մոդելի համաձայն, ամենանշանակալի փոփոխականը աշակերտի ինքնակոնցեպտն է: Աշակերտի «լեզվական ինքնակոնցեպտը՝ իր մեջ համոզված լինելը, ինքնավստահությունը, (Selbstvertrauen) սեփական լեզվական կարողությունների հավատն է, ինչպես այն Մյուլլերն է կոչում, լեզվական ինքնածրագիրը, որը փորձի երկարատև հավաքման արդյունք է: Հենց նրա հիման վրա է առաջանում սեփական լեզվական հնարավորությունների ճիշտ գնահատումը, որն ավելի ճշգրտորեն է արտացոլում աշակերտի նվաճած արդյունքները:

Մյուլերի սոցիալ-կոգնիտային մոդելը



Ինչպես երևում է վերևում ներկայացված նկարի վրա, երկրորդ լեզուն սովորելու պատճառաբանվածությունը և դպրոցական ինքնակոնցեպտը (երեխայի կողմից սեփական անձի, որպես աշակերտի, գնահատում) միասնաբար սահմանում են լեզվական ինքնակոնցեպտը, որը, մի կողմից՝ ետադարձ կապի մեջ է գտնվում այս երկու փոփոխականների հետ և մյուս կողմից՝ նշանակալի պրեդիկտոր է դպրոցական լեզվական իրազեկության համար:

Մյուլերի մոտ պատճառաբանվածության դինամիկ ասպեկտի նշանակալիությունը, երկրորդ լեզուն սովորելու տեսակետից, կասկածի տակ չի առնվում: Սակայն պատճառաբանական փոփոխականը միայն այն ժամանակ է հանդիսանում երկրորդ լեզուն սովորելու պրեդիկտոր, երբ աշակերտի համոզվածությունն իր լեզվական հնարավորությունների մեջ բարձր է: Հենց սա է պայմանավորում պատճառաբանվածության կոնկրետ նպատակին կողմնորոշվելը: Համապատասխանաբար, Մյուլերը համարում է, որ պակաս արդյունավետ են ժամանակավոր ուսուցողական մեթոդները և խրախուսանքները՝ լեզվական հաջողության ավելացման համար:

Ինչպես տեսնում ենք, բոլոր վերևում ներկայացված մոդելներն առանձնացնում են այն հիմնական գործոնները, որոնք ազդում են երկրորդ լեզուն սովորելու գործընթացի վրա: Սակայն այս մոդելները տարբերվում են նրանով, որ կենտրոնական և առաջատար գործոն են համարում տարբեր փոփոխականներ: Այսպիսի տարբեր հասկացությունները և շեշտադրումները պայմանավորված են նրանով, որ մոդելների էմպիրիկ հիմք են դարձել էականորեն տարբեր պոպուլյացիաների վրա

անցկացված հետազոտությունները: Լամբերտը, Գարդները և Կլեմանը հետազոտություն անցկացրին հյուսիսամերիկացի և կանադացի աշակերտների և ուսանողների վրա՝ օտար լեզու (ֆրանսերեն կամ գերմաներեն) սովորելու համատեքստում: Իսկ Մյուլերի հետազոտմանը մասնակցում էին էմիգրանտ աշակերտներ, որոնք արդեն վաղուց սայրում էին Շվեյցարիայում: Այդ պատճառով նրանց համար ինտեգրման պատճառաբանվածությունը էական չէ, քանի որ ինտեգրումը որոշ չափով արդեն տեղի է ունեցել:

Հետազոտման մեթոդաբանությունը

Հետազոտման նպատակը

Տվյալ հետազոտության նպատակն էր վրացերենի, որպես երկրորդ լեզվի, հոգեբանական գործոնների ուսումնասիրումը պաշտոնական ուսումնական միջավայրում, որին ուղեկցում է նաև լեզվի իրացման ոչ պաշտոնական միջավայր:

Ինչպես գիտենք, Վրաստանը բազմազգ երկիր է: Ըստ 2002 թվականի տվյալների, Վրաստանի բնակչության 83,8% -ը վրացի է, 6,5%-ը ադրբեջանցի, 5,7%-ը հայ, 1,5%-ը ռուս, 1,5%-ը օսեր, 0,9%-ը օս, 0,4%-եզդի, 0,3%-ը հույն, 0,2%-ը քիստ, 0,2%-ը ուկրաինացի և 0,1%-ը արբիսագ: Պետական լեզուն վրացերենն է և, համապատասխանաբար, էթնիկական փոքրամասնությունների ներկայացուցիչները հանրային դպրոցում սովորում են վրացերենը, որպես երկրորդ լեզու: Նրա ուսանումը տեղի է ունենում հիմնականում պաշտոնական դպրոցական միջավայրում, միայն որոշ դեպքերում տեղ ունի ոչ պաշտոնական ուսումնական միջավայրը: Այս միջավայրը

հիմնականում ստեղծված է մայրաքաղաքում, իսկ այնպիսի շրջաններում, որտեղ փոքրաքանակ ազգերը հոծ են բնակեցված, ոչ պաշտոնական ուսումնական միջավայր ընդհանրապես չկա:

Ելնելով հետազոտման նպատակներից՝ հետազոտման շրջանակը սահմանափակվեց մայրաքաղաքի ոչ վրացալեզու հանրային դպրոցներով, որտեղ աշակերտները սովորում են վրացերենը, որպես առարկա, և միևնույն ժամանակ նրանք ունեն լեզու սովորելու ոչ պաշտոնական միջավայր՝ ի դեմս վրացալեզու հանրության:

Հետազոտման մեթոդը

Վերոնկարագրյալ մոդելների վրա հիմնվելով՝ հատուկ հարցարան էր կազմվել, որն ընդգրկում էր հետևյալ հիմնական բնագավառները.

- ✓ Էկզոգեն գործոններ. ընդհանուր ակադեմիական առաջադիմություն, լեզվական և էթնիկական ծագում, վրաց լեզվի ուսուցման տևողությունը և այլն:
- ✓ Դպրոցական համատեքստ (հարաբերություն դպրոցական ադմինիստրացիայի և այլ դպրոցների ներկայացուցիչների հետ):
- ✓ Դասի համատեքստ (աշակերտ-ուսուցչի հարաբերության գործոնը, բացատրելու ոճը, դասը վարելու լեզուն և այլն):
- ✓ Դպրոց-ընտանիքի հարաբերության համատեքստ (ընտանիքի ընդգրկվածությունը և վերաբերմունքը վրացերենի ուսուցման նկատմամբ):
- ✓ Աշակերտի ինքնագնահատումը՝ կապված երկրորդ լեզու սովորելու հետ:

Յուրաքանչյուր բնագավառ ընդգրկում էր իր համար ռելևանտ դրույթներ:

Հարցարանը կազմվել էր դպրոցի 11-րդ դասարանի աշակերտների համար: 11-րդ դասարանն ընտրվել էր նրա համար, որ այս տարիքում երեխան համարյա ստացել է ընդհանուր կրթությունը, պաշտոնական պայմաններում սովորել է վրացերենը, որպես երկրորդ լեզու,: Համապատասխանաբար, լեզվի իմացության արդյունքն արդեն առկա պետք է լինի: Միևնույն ժամանակ սա այն տարիքն է, երբ սեփական անձի և հնարավորությունների մեջ համոզվածությունը (դրական և ադեկվատ ինքնագնահատման) ձևավորման էական փուլում է:

Հետազոտման առաջին փուլում աշակերտները հարցարանում արված հարցերին պատասխանում էին անհատականորեն: Երկրորդ փուլում

ստուգվում էր նրանց վրաց լեզվի իմացության մակարդակը:

Ինչպես հայտնի է, լեզվի իմացությունը ենթադրում է.

- ✓ խոսել տվյալ լեզվով,
- ✓ գրել,
- ✓ կարդալ,
- ✓ գրածը հասկանալ և իմաստավորել:

Սեր դեպքում, նշվածի համաձայն, երկրորդ լեզվի տիրապետման մակարդակը ստուգվում էր հետևյալ երկու չափանշով.

- ✓ դպրոցական ակադեմիական առաջադիմության համաձայն (տարեկան գնահատականի վրա հիմնվելով);
- ✓ հատուկ ուսուցչի հարցարանով, որն աշակերտին գնահատում էր ըստ լեզվի տվյալ 4 ասպեկտի (այս դեպքում էլ գնահատումն իրականացվում էր 10 միավորանոց համակարգով):

Հետազոտման մասնակիցները

Հետազոտմանը մասնակցում էին քաղաք Թբիլիսիի ոչ վրացալեզու դպրոցները՝ № 43, 72, 75, 176 և երկու բաժնով (վրաց-ռուսական) դպրոցների ռուսական բաժնի մի քանի դասարաններ: Ընդամենը հետազոտմանը մասնակցել է 140¹ ոչ վրացալեզու աշակերտ:

Վիճակագրական վերլուծություն և արդյունքներ

Ստացած տվյալների գործոնային վերլուծության հետևանքով (վիճակագրական SPSS 17 ծրագրով), ընդգծվեց մի քանի գործոն, որոնց կշիռն էական է երկրորդ լեզուն սովորելու մեջ.

¹ Դաշտային աշխատանքներին մասնակցեցին Թբիլիսիի պետական համալսարանի սոցիալական և քաղաքական գիտությունների հոգեբանության ուղղության ուսանողները:

Գործոններ → Դրույթներ ↓	Ինտեգրման պատճառաբանված ծրությունը	Սեփական լեզվական կարողության գնահատում	Ինտրոմենտալ պատճառաբանվածու թյուն	Աչակերտի դպրոցական ինքնակոնցեպտ
Վրացերենը պետական լեզու է, և Վրաստանի բոլոր քաղաքացիները պետք է գիտենան:	.927			
Վրաց լեզվի իմացությունը պարտադիր է:	.924			
Հաճախ աշխատում եմ խոսել վրացերեն:	.882			
Ընկերների հետ հարաբերության ժամանակ հիմնական խոսակցական լեզուն վրացերենն է:	.836			
Ցանկացած միտք լիարժեք կերպով կարողանում եմ հաղորդել վրացերեն:	.667			
Ինձ համար նշանակալի են դպրոցական հաջողությունները վրաց լեզվից:	.606			
Վրաց լեզվի իմացությունն ինձ առավելություն է շնորհում:	.602.			
Ունեմ հարաբերություն հաստատելու լավ կարողություն:	.554			
Վրացերեն խոսելուց ձեռնպահ եմ մնում, քանի որ վախենում եմ ինձ չծաղրեն:		.847		
Վրացերեն խոսելուց ձեռնպահ եմ մնում, քանի որ դեռևս համապատասխանաբար չեմ տիրապետում լեզվին:		.770		
Վրաց լեզվի յուրացումը բավականին բարդ է:		.599		
Իմ ընտանիքը համարում է, որ վրաց լեզվի իմացությունը պարտադիր է:			.831	
Վրաց լեզվի իմացությունը նշանակալի է, որպեսզի ավարտեմ դպրոցը:			.752	
Վրաց լեզվի իմացությունը նշանակալի է, որպեսզի հանձնեմ բարձրագույն ուսումնական հաստատություն:			.531	
Վրաց լեզվի լիարժեք իմացությունը կօգնի ինձ հետագայում հասնել հաջողությունների:			.568	

Ընդհանրապես որքանով առաջադեմ աշակերտ եք համարում ձեզ դասարանում:				.554
Սովորելու ցանկությանը աշակերտ եմ:				.845
Ակտիվորեն ընդգրկված եմ ուսումնական գործընթացի մեջ:				.770
Հաճույքով եմ սովորում				.707
Ազատ խոսում եմ վրացերեն:	.573			.434

Գործոնների առանձնացման մեթոդը.

Հիմնական առանցքների գործոնային վերլուծություն:

Պատման մեթոդը: Պրոմաքս, Կայգերի չափանշով:

Տվյալների վիճակագրական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ վրացերենի, որպես երկրորդ լեզվի, յուրացման հիմնական գործոնները (փոփոխականների դիսպերսիայի նշանակալի մասը՝ տվյալների վարիանսիության 39.42 %-ը համընկնում է Գարդների, Կլեմանի, Լամբերտի և Մյուլլերի մոդելներում առանձնացված գործոնների հետ, մասնավորապես.

➤ **Ինտեգրման**

պատճառաբանվածություն

Այս գործոնի վրա ամենից մեծ ազդեցություն ունեն հետևյալ դրույթները.

- ✓ Վրացերենը պետական լեզու է և Վրաստանի բոլոր քաղաքացիները պետք է գիտենան այն:
- ✓ Վրաց լեզվի իմացությունը պարտադիր է:
- ✓ Հաճախ աշխատում եմ խոսել վրացերեն:
- ✓ Ընկերներիս հետ հարաբերության ժամանակ հիմնական խոսակցական լեզուն վրացերենն է է:
- ✓ Ազատ խոսում եմ վրացերեն:
- ✓ Ունեմ հարաբերություն հաստատելու լավ կարողություն:

Այսպիսով, վրաց լեզվի յուրացման տեսակետից բարձր արդյունքներ ունեն այն աշակերտները, որոնք համարում են, որ վրացերենը պետական լեզու է, և նրա իմացությունը պարտադիր է: Աշխատում են խոսել վրացերեն և ընկերություն են անում վրացալեզու երեխաների հետ: Լեզվի հաջող յուրացման վրա ազդում է նաև հաղորդակցման լավ կարողությունը և վրացերենի իմացության սկզբնական մակարդակը:

➤ **Սեփական լեզվական կարողության գնահատումը**

Այս գործոնը հանդիսանում է Մյուլլերի լեզվական ինքնաըմբռնման բաղադրիչ էական փոփոխականը: Նրանից բարձր ծանրաբեռնում ունեն հետևյալ դրույթները .

- ✓ Վրացերեն խոսելուց ձեռնպահ եմ մնում, քանի որ վախենում եմ ինձ չծաղրեն:
- ✓ Վրացերեն խոսելուց ձեռնպահ եմ մնում, քանի որ դեռևս համապատասխանաբար չեմ տիրապետում լեզվին:
- ✓ Վրաց լեզվի յուրացումը բավականին բարդ է:

Այսպիսով, վրաց լեզվի յուրացման տեսանկյունից ցածր արդյունքներ ունեն այն աշակերտները, որոնք համարում են, որ բարդ է վրացերեն սովորելը: Նրանք ձեռնպահ են մնում վրացերեն խոսելուց, քանի որ համարում են, որ լեզվին համապատասխանաբար չեն տիրապետում և վախենում են ծաղրելուց:

➤ **Ինստրումենտալ պատճառաբանվածություն**

Այս գործոնի վրա ազդում են հետևյալ դրույթները.

- ✓ Իմ ընտանիքը համարում է, որ վրաց լեզվի իմացությունը պարտադիր է:
- ✓ Վրաց լեզվի իմացությունը նշանակալի է, որպեսզի ավարտեմ դպրոցը:
- ✓ Վրաց լեզվի լիարժեք իմացությունը կօգնի ինձ հետագայում հասնել հաջողությունների:
- ✓ Վրաց լեզվի իմացությունը նշանակալի է, որպեսզի հանձնեմ բարձրագույն ուսումնական հաստատություն:

Այսպիսով, վրաց լեզվի յուրացման տեսակետից լավ արդյունքներ ունեն այն աշակերտները, որոնք գիտակցում են վրաց լեզվի իմացության գործնական նշանակությունը:

➤ **Աշակերտի դպրոցական ինքնաընթացում** (երեխայի կողմից իր, որպես աշակերտի գնահատումը): Այս գործոնը Մյուլլերի լեզվական ինքնաընթացման բաղադրամասն է:

Այս գործոնի վրա ազդում են հետևյալ դրույթները.

- ✓ Մեզ համարում ենք առաջադեմ աշակերտ:
- ✓ Սովորելու ցանկությամբ աշակերտ եմ:
- ✓ Ազատ խոսում եմ վրացերեն:
- ✓ Հաճույքով եմ սովորում:
- ✓ Ակտիվորեն ընդգրկված եմ ուսումնական գործընթացի մեջ:

Այսպիսով, վրաց լեզվի յուրացման տեսանկյունից, լավ արդյունքներ ունեն այն աշակերտները, որոնք ունեն դրական ինքնագնահատում և նրանց շարժում է վրաց լեզվի յուրացման ներքին պատճառաբանվածությունը:

Հետագոտման հետևանքով որոշվեցին վրացերենի, որպես երկրորդ լեզվի, հաջողության վրա ներգործող հոգեբանական գործոնները, նրանց կապը աշակերտի ակադեմիական առաջադիմության մակարդակի հետ, մասնավորապես

- ✓ Ինտեգրման պատճառաբանվածությունը և

աշակերտի ակադեմիական առաջադիմությունը ($r = .576, p < .01$);

- ✓ Սեփական լեզվական կարողության գնահատումը և աշակերտի ակադեմիական առաջադիմությունը ($r = .711, p < .01$);
- ✓ Ինստրումենտալ պատճառաբանվածությունը և աշակերտի ակադեմիական նվաճումը ($r = .245, p < .01$):
- ✓ Աշակերտի դպրոցական ինքնաընթացումը և աշակերտի ակադեմիական նվաճումը: ($r = .640, p < .01$);

Հետագա քանակական վերլուծությունը ցույց տվեց նաև, որ վրացերենում, որպես երկրորդ լեզվում, աշակերտի ակադեմիական առաջադիմությունն ավելի բարձր է այն դեպքում, երբ.

- ✓ Աշակերտի շրջապատում (ընտանիքում, ընկերների մեջ և այլն) կա վրացերեն ազատ խոսող անձ ($F (2.207) = 25.50; p \leq .004$):
- ✓ Ծնողն ավելի է ընդգրկված զավակի դպրոցական կյանքում ($F (2.472) = 28.21; p \leq .005$);
- ✓ Ծնողը նշանակալի է համարում վրաց լեզվի իմացությունը ($F (2.08) = 7.39; p \leq .003$):
- ✓ Աշակերտը հաճախ տարբեր համատեքստերում հաղորդակցվում է վրացերեն ($F (4.713) = 35.12, p \leq .001$):
- ✓ Աշակերտի աստիճանի միավորը գերազանցում է 8-ը ($F (1.54.) = 4.51; p \leq .004$);
- ✓ Աշակերտն իր հետագա հաջողության համար վրաց լեզվի իմացությունը պարտադիր է համարում ($F (3.22) = 11.531; p \leq .003$):

Եզրակացություններ և երաշխավորություններ

Հետազոտման արդյունքները հավաստեցին վարկածով ենթադրված գործոնների ազդեցությունը երկրորդ լեզվի ուսանման վրա: Թբիլիսիի ոչ վրացալեզու դպրոցների աշակերտների համար առաջատար գործոններից մեկը ինտեգրման պատճառաբանվածությունն է, համեմատաբար ցածր, թեպետ նշանակալի ծանրաբեռնում ունի ինստրումենտալ պատճառաբանվածությունը: Ուշագրավ է նաև այն արդյունքը, որ աշակերտի լեզվական ինքնաձգումը նշանակալիորեն

սահմանում է երկրորդ լեզվի տիրապետման արդյունավտությունը: Իսկ աշակերտի լեզվական ինքնաձգումը չի կարելի պատկերացնել առանց ծնողի և ամբողջ ընտանիքի ընդգրկվածության, ուսուցչի որակավորման և աշակերտի ուսման նկատմամբ նրա ետադարձ կապի: Այս փաստն ինքնըստինքյան մտածմունքի տեղիք է տալիս ուսուցման մեթոդաբանության տեսակետից՝ ինչպես պլանավորվի դասը, ինչպես ընտրվի ուսուցման ոճը և այլն, որ աշակերտի ինքնաիրագրվածության զգացումը նրա հետ շղթայված լինի:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- Ալրոնին, 1972 - Аврорин В.А. Двужычие и школа. // Проблемы двуязычия и многоязычия. М., Изд-во «Наука». 1972. стр. 49-62.
- Ալեն և Լամբերտ, 1969 - Aellen C. & Lambert W. E. Ethnic identification and personality adjustments of Canadian adolescents of mixed English-French parentage. // Canadian Journal of Behavioral Science. 1969. № 1. p. 69-86.
- Բարսուկ, 2004 - Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. // Психологические основы обучения неродному языку. М., 2004. стр. 181-192.
- Բեյկեր, 1993 - Baker C. Foundation of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon. 1993. 318 pag.
- Գարդներ, 1958 - Gardner, R. C. Social factors in second-language acquisition. Master's thesis, McGill University, 1958.
- Գարդներ, 1960 - Gardner, R. C. Motivational variables in second-language acquisition. Doctoral dissertation, McGill University, 1960.
- Գարդներ, 1972 - Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Գարդներ և Կալին, 1981 - Gardner, R. C., & Kalin, R. (Eds.) (1981). A Canadian social psychology of ethnic relations.
- Լամբերտ, 1984 - Lambert W.E. On overview of issues in immersion education. // Studies on Immersion Education: A Collection for United States Educators. 1984. pag. 8-30.
- Լամբերտ, 1962 - Lambert W. & Peal E. The Relation of Bilingualism to Intelligence. Psychological Monographic. Rowley, Mass. 1962. 76: pag. 1-23.
- Լեոպոլդ, 1954 - Leopold W. A child's learning of two languages. Fifth Annual Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, DC: Georgetown University Press. 1954. pag.19-30.
- Ռակո Ջանա, 2008 -Racu Jana, Language psychogenesis in mixed communication environments. Master's thesis, Chisinau Pedagogical State University, 2008

Ia Aptarashvili

Psychological factors of studying Georgian as a second language in schools

ABSTRACT

The goal of the presented research is to study psychological factors that influence Georgian as a second language acquisition in formal educational settings that might be accompanied with informal context. The theoretical background of the research is based on Muller social-cognitive model (1997). According to the research hypotheses, the questionnaire was designed for students and teachers. The research was conducted in Tbilisi public schools, where Georgian is a second language. 140 students and 12 teachers participated in the research. Students' level of knowledge was measured by their academic grades in the second language (Georgian language) and by their teachers' assessments. Results revealed some main factors that influence success in second language acquisition: integration, motivation, instrumental motivation, language skills self-esteem and student's school self-concept.