

**Գիտլի Շաբաշվիլի**

*Իվանե Ջավախիշվիլիի անվան*

*Թբիլիսիի պետական համալսարան*

**ՄԱՅՐԵՆԻ/ԱՌԱՋԻՆ ԵՎ ԵՐԿՐՈՐԴ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ  
ՓՈԽԿԱԽՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ԳՐԵԼՈՒ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ  
ՀԱՄԱՌՈՏԱԳԻՐ**

Գրելու ընթացքում առաջին և երկրորդ լեզուների փոխկախվածության որոշման ժամանակ անհրաժեշտ է նկատի ունենալ մի քանի գործոն. գրելու կոգնիտային և մետակոգնիտային ռազմավարությունների իմացությունը մայրենի կամ երկրորդ լեզվով, լեզվի տիրապետման մակարդակը, դիսկուրսի տեսակը: Անցկացված աշխատանքը բաղկացած էր մի քանի փուլից: Հարցվողները ստեղծեցին շարադրություններ մայրենի (հայերեն) և երկրորդ (վրացերեն) լեզուներով, լրացրին հարցարաններ և հարցազրույցի ժամանակ պատասխանեցին հարցերի: Հայթայթված նյութի մշակման հիման վրա կարող ենք եզրակացնել, որ ծանոթ տեսակի դիսկուրսի և համեմատաբար պարզ խնդրի դեպքում, պարբերության մակարդակում, կոգնիտային գործընթացները հավասարապես են ընթանում ինչպես առաջին, այնպես էլ երկրորդ լեզվով: Այսպիսով, գրելու կարողությունների փոխանցումը հնարավոր է ինչպես առաջին լեզվից երկրորդը, այնպես էլ՝ ընդհակառակը, երկրորդ լեզվից մայրենի լեզու: Ուշագրավ է, որ հարցվողների մի մասը գերադասում է գաղափարներ ծնել, պլանավորել և գրելու գործընթացը վարել անմիջապես երկրորդ լեզվով: Մի մասը մտածում է հայերեն և գրել է սկսում վրացերեն: Նրանց այսպիսի ընտրությունը պայմանավորված է դիսկուրսի տեսակով, խնդրի բարդությամբ և ծանոթ թեմատիկայով: Այսպիսով, գրելու գործընթացի ուսուցման ժամանակ պետք է նկատի ունենանք այս ասպեկտները և չպետք է անտեսենք մայրենի լեզվի դերը:

**Հարցի հրատապությունը և ժամանակակից հետազոտության արդյունքները**

Ժամանակակից գիտական գրականության մեջ երկրորդ լեզվի գրավոր բաղադրամասի հետազոտության ժամանակ մեծ ուշադրություն է տրամադրվում գրելու գործընթացում առաջին և երկրորդ լեզուների փոխկախվածության ուսումնասիրմանը:

Այս հարաբերության բացահայտման հիման վրա հնարավոր է գրելու ուսուցումն ավելի արդյունավետ պլանավորել, նոր ռազմավարություններ մշակել և ստանալ համապատասխան արդյունքներ:

Չնայած դրան՝ դեռևս հրատապ է դրվում հարցը՝ արդյո՞ք առաջին լեզվից երկրորդը ընթանո՞ւմ է գրելու կարողությունների փոխանցում: Վաղ

հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ երկրորդ լեզվով գրավոր առաջադրանքների կատարման ժամանակ հեղինակները կիրառում են առաջին լեզուն, թեպետ տարակարծություն է հարուցում միջլեզվային փոխանցման քանակության սահմանման հիմնախնդիրը: Համարվում է, որ երկրորդ լեզվով գրավոր առաջադրանքների կատարման ժամանակ հեղինակները կիրառում են առաջին լեզուն, թեպետ, տարակարծություն է առաջացնում միջլեզվային տրանսֆերի քանակի որոշման հիմնախնդիրը: Համարվում է, որ գրելու ընթացքում մեծահասակ հեղինակները առաջին լեզուն տարբեր նպատակներով են կիրառում՝ պլանավորում, գաղափարների ծնում կամ բովանդակության հաղորդում, լեզվաբանական խնդիրների վճռում, օրինակ՝ բառապաշարի կիրառում: Ավելին, առաջին լեզուն կիրառվում է ոճաբանական ընտրության փոփոխման նպատակով կամ կոգնիտային գերբեռնվածությունը վերացնելու համար (Կոհեն, Բրուքս-Կարսոն, 2001, Կնուտսոն, 2006): Բացի այդ, որոշ հեղինակներ եզրակացնում են, որ առաջին լեզվի կիրառումը բոլորովին էլ բացասաբար չի ազդում տեքստի որակի վրա: Գրելու մեջ վարժված հեղինակը գրավոր մթերքի ստեղծման ժամանակ կարող է կանոնավոր կերպով կիրառել առաջին լեզուն (Կնուտսոն, 2006):

Որոշ հետազոտություններում ուշադրությունը կենտրոնացված է նաև գրելու կոնկրետ նպատակի և գրելու գործընթացի և որակի վրա նրա հնարավոր ազդեցության վրա (օրինակ՝ թեմայի և

մշակութային գործոնների իմացությունը), թեպետ պարզվել է, որ գրելու նախապատրաստական փուլը և պլանավորման գործընթացն ավելի հաճախ ընթանում են առաջին լեզվով (Ֆրայդլանդեր, 1990, Ակիելի, 1994, Լալի, 2000): Դատողություն են անում նաև այն մասին, որ հեղինակներն ավելի լավ են գրում իրենց մշակութային միջավայրին բնորոշ շարադրություններ և իրենց առաջին լեզվով արդեն ծանոթ թեմատիկայի շուրջ, այսպիսով, գրածի պլանավորումն էլ հավասարապես է ընթանում ինչպես առաջին, այնպես էլ երկրորդ լեզուներով (Կրապելս, 1990, Լեյ, 1982):

Տարբեր հետազոտողներ հետազոտությունների ժամանակ հիմնվում են տարբեր մոտեցումների վրա: Այս տեսակետից կարևորագույն գործոններից մեկը այս ուղղությամբ առկա և ստացած գիտելիքի դասակարգումն է և առանձնացումը: Օրինակ՝ Ֆիցգերալդը և Շենահանը առանձնացնում են գիտելիքի 4 տեսակ, որոնք որոշակի դեպքերում ծածկում են միմյանց. ա) **մետաիմացություն**. նրա իմացություն, թե ինչպես է օգտագործվում գրելը և կարդալը, ինչպիսին են լսարանը, լեզվական ձևերը և դրանք հասկանալու մշտադիտարկումը, բ) **էության և բովանդակության մասին ստացած գիտելիքը**. բառարանը և բառապաշարային միավորները կիրառվում են լայն համատեքստում, գ) **ունիվերսալ տեքստի ատրիբուտների իմացություն**. հնչյունաբանություն / հնչյունագիտություն, շարահյուսություն, տեքստի ժանր, դ) **ընթացակարգային**

**Իմացություն.** գրելու և կարդալու գործընթացները փոխկապակցելու կարողություն՝ հիշողությունից գիտելիքը հանելու և մտածելու ակտիվ գործընթացի հնարավորություն՝ սպասում և հարցերի առաջադրում:

Հետազոտության հետևանքով սահմանվել է, որ տրանսֆերային՝ փոխանցվող, տարրն ի հայտ է գալիս ընթացակարգային գիտելիքի մակարդակի վրա, որտեղ հնարավոր է գրագիտությունը, մասնավորապես, գրելու և կարդալու կարողությունները հավասարապես դրսևորել: Այս տեսակետից, քննարկված է մի քանի հիմնական տրանսֆերային տարր. ա) հայեցակարգային տարր. հասկացությունը հասկանալ և բ) մետակոգնիտային և մետալեզվաբանական ռազմավարություններ, որոնք նպաստում են լեզվի ուսանմանը (Ֆիցգերալդ և Շենահան, 2000):

Ֆլաուերը և Հեյսը գրելու գործընթացը քննարկում են կոգնիտային տեսանկյունից (Ֆլաուեր, Հեյս, 1981): Այսպիսով, հետազոտողները եզրակացնում են՝ այս գործընթացի բնութագրիչները հնարավոր է ունիվերսալ և ընդհանուր լինեն տարբեր լեզուների համար:

Վերջին շրջանի հետազոտություններն էլ ավելի են նեղացնում հետազոտման ոլորտը, կոնկրետ արդյունքները ստացվել են ֆոկուս-խմբերի հետ տարբեր տիպի աշխատանքների արդյունքում: Էրի Ֆուկուդան ուսումնասիրում է գրագիտության բաղադրամասերի, գրելու և կարդալու կարողությունները և նրանց փոխհարաբերությունը առաջին և երկրորդ լեզուների ուսուցման դեպքում: Տեքստի

կազմակերպման մետակոգնիտային իմացությունն ընդհանուր է լեզուների մեծ մասի համար, այսպիսով, տրանսֆերի են ենթարկվում հենց այս մակարդակին բնորոշ ռազմավարությունները: Վճռական դեր է կատարում սովորողի լեզվի տիրապետման մակարդակը (Ֆուկուդա, 371, 372):

Գրելու ընթացքում երկկողմ տրանսֆերի հնարավորության մասին են խոսում հետազոտողներ Հորոի Կոբայաշին, Կառոլ Ռիններտը: Նրանք եզրակացնում են, որ գրելու իմացության տրանսֆերը միակողմանի չէ, իրականացվում է երկու ուղղություններով էլ՝ L1 ↔ L2: Դա հաստատվում է մետադիսկուրսիվ մարկերների կիրառության միտումն առաջին և երկրորդ խմբերի կողմից: Առաջին լեզվում լսածը գրելու ուսուցման դասընթացը պայմանավորում է գրելու կարողության ձևավորում ինչպես առաջին, այնպես էլ երկրորդ լեզվի մակարդակում: Տրանսֆերի են ենթակա նաև փաստարկված տեքստի կառուցվածքի բնութագրիչները և դիսկուրսիվ մարկերները (Հորոի, Կառոլ Ռիններտ, 2008):

Տարբերակված մոտեցում ունի Յոշիֆումի Կոհրոն: Հեղինակը քննարկում է գլոբալ տեքստի կառուցվածքի, ակնարկի որակի և շարադրության այլ բնութագրիչների փոխհարաբերությունը համեմատական վերլուծության միջոցով: Նա եզրակացնում է, որ գլոբալ կառուցվածքը սերտորեն կապվում է շարադրության որակի հետ L1 և L2 լեզուներում: Նա ցույց է տալիս նաև, որ երկրորդ լեզվի տիրապետման բարձր մակարդակը որակի պատճառներով չի

կապվում շարադրության որակի հետ: Անցկացված փորձի և քանակական հետազոտման մեթոդի հիման վրա, հեղինակը եզրակացնում է նաև, որ գրքալ տեքստի կառուցվածքը չի ենթարկվում տրանսֆերի գործընթացին՝ երկրորդ լեզվի շարադրության ստեղծման ժամանակ (Կոհրո, 2009, 16):

Մետակոգնիտային գիտելիքը և առաջին լեզվով իրականացված գրելու գործընթացն անմիջականորեն կապվում են երկրորդ լեզվով կատարված շարադրության որակի և գնահատման հետ: Ավելին, որոշ դեպքերում L1 գրելու կարողություններն անմիջական ազդեցություն են ունենում այս գործընթացի վրա: Դա պայմանավորում են լեզվաբանական գիտելիքը (ուղղագրություն, բառապաշարային միավորների ընտրություն, քերականություն և նախադասության կառուցում) և այդ գիտելիքի կիրառության տեխնիկան: Հեղինակները եզրակացնում են, որ ի տարբերություն առաջին լեզվի, մետակոգնիտային գիտելիքը պակաս կարևոր է երկրորդ լեզվով իրականացված գրելու գործընթացի համար (Ռոբ Շունեն, Ամոս Գելդերեն ..., 2003):

**Հետազոտման նպատակները.**

Տվյալ աշխատության նպատակն է ժամանակակից հետազոտությունների և նվաճումների նախատեսմամբ, մշակել տվյալ հարցերը և փորձել վճռել վրացական կրթական տարածքում այս տեսակետից առկա հիմնախնդիրները: Այսպիսով, հետազոտության հիմնական խնդիրն է կոնկրետ ֆոկուս-խմբերի հետ

աշխատելու հետևանքով պատասխանել հետևյալ հարցերին.

- Արդյոք ներգործո՞ւմ է մայրենի լեզուն երկրորդ լեզվի գրավոր բաղադրամասի ուսանման ժամանակ:
- Երկրորդ լեզու սովորողները կիրառո՞ւմ են արդյոք մայրենի լեզուն երկրորդ լեզվով գրավոր տեքստ կազմելիս:
- Երկրորդ լեզու սովորողները ի՞նչ տիպի տեքստեր են ավելի հեշտ կազմում վրաց լեզվով:
- Ի՞նչ կոգնիտային, սոցիո-լեզվաբանական և ռազմավարական գործոններ են պայմանավորում նրանց ընտրությունը:
- Ի՞նչ դիսկուրսիվ բնութագրիչներ կարելի է առանձնացնել ինչպես մայրենի, այնպես էլ երկրորդ (վրաց) լեզուներով կատարված աշխատանքներում:

**Հետազոտման մեթոդները.**

Նշված տիպի հետազոտություններ իրականացվել են քանակական և վերլուծաբանական մեթոդների կիրառմամբ: Հետազոտողները նյութեր են հավաքում հարցազրույցների, հատուկ կազմած հարցաբանների և առաջին և երկրորդ լեզուներով ստեղծած շարադրությունների վերլուծման միջոցով: Տվյալ աշխատությունը հիմնվում է նման ակտիվությունների հիման վրա ստացած արդյունքներին: Հարցվողների հետ աշխատանքն ընթանում էր 2 օր:

**Շարադրության ստեղծում.**

Առաջին փուլում հարցվողներին խնդրեցինք գրել երկու շարադրություն հետևյալ թեմաներով. ա) Մե՞ծ, թե՞ փոքր քաղաք: բ) Համե՞ղ, թե՞ առողջ սնունդ: Ուսանողներն իրենք պետք է անեին ընտրություն և վճռեին, թե որ տեքստը կգրեին վրացերեն և որը՝ իրենց մայրենի լեզվով:

**Հարցարաններ.**

Երկրորդ փուլում հարցվողները լրացրին խառը տիպի հարցարան՝ բաց և փակ հարցերով: Հարցվողները պետք է պատասխանեին հետևյալ հարցերին.

1. Ստորև տրված ո՞ր տեքստը կկարողանան հեշտ գրել/ստեղծել վրացերեն և ինչո՞ւ: Կարելի է նշել նաև մեկից ավելի պատասխան: Մի քանի պատասխանի դեպքում, խնդրում ենք, թեմաները դասավորել ըստ բարդության:

- ա) նկարագիր (օրինակ՝ նկար նկարագրել),
- բ) պատմություն փոխանցել (օրինակ՝ ինչպես անցկացրի երեկվա օրը),
- գ) արտահայտել Ձեր դիրքորոշումը (օրինակ՝ մե՞ծ քաղաքում եք գերադասում ապրել, թե՞ փոքր քաղաքում),
- դ) հիմնավորել/փաստարկել (օրինակ՝ պե՞տք է արգելվի մեքենա վարելիս բջջայինով խոսելը):

2. Ստորև տրված ո՞ր տեքստն ավելի հեշտ կգրեք/կստեղծեք ձեր մայրենի լեզվով և ինչո՞ւ: Խնդրում ենք պատասխանը հիմնավորել: Կարելի է նշել մեկից ավելի պատասխան:

- ա) նկարագիր (օրինակ՝ նկար նկարագրել),

- բ) պատմություն փոխանցել (օրինակ՝ ինչպես անցկացրի երեկվա օրը),
- գ) արտահայտել Ձեր դիրքորոշումը (օրինակ՝ մե՞ծ քաղաքում եք գերադասում ապրել, թե՞ փոքր քաղաքում),
- դ) հիմնավորել/փաստարկել (օրինակ՝ պե՞տք է արգելվի մեքենա վարելիս բջջայինով խոսելը):

3. Վրաց լեզվով տեքստի ստեղծման ժամանակ.

- ա) Մտածում եմ մայրենի լեզվով և գրել եմ սկսում վրաց լեզվով:
- բ) Մտածում եմ մայրենի լեզվով, գաղափարները դասավորում եմ և պլանավորում վրաց լեզվով և սկսում եմ գրել վրացերեն:
- գ) Մտածում եմ, պլանավորում, գաղափարները դասավորում վրաց լեզվով և սկսում եմ գրել:
- դ) Առանց մտորելու սկսում եմ տեքստը ստեղծել վրացերեն:

4. Հե՞շտ է արդյոք Ձեզ համար ձեր կողմից վրացերեն գրված տեքստը վերընթերցել և գտնել սխալները և ինչո՞ւ: Հիմնականում ի՞նչ տիպի սխալներ եք գտնում. ա) քերականական, բ) իմաստային (միևնույն տեղեկության կրկնություն, տրամաբանորեն խառնած տեքստը և այլն):

5. Թվարկվածներից ո՞ր 4 տեքստը կգրեիք վրացերեն:

- ա) Նամակ ընկերոջը, բ) Իմ ապագան, գ) Բուժսպասարկումն արդյոք պե՞տք է լինի անվճար, դ) Մենա՞կ եք գերադասում ճանապարհորդել, թե՞ ընկերոջ հետ, ի) Պարտադիր է բարձրագույն

կրթություն ստանալը, դ) Ինչպիսի՞ երաժշտություն էք լսում և ինչո՞ւ, ե) Ո՞ր քաղաքում կապրեիք և ինչո՞ւ, գ) Հնարավո՞ր է արդյոք էթնիկական հակամարտությունները կարգավորել խաղաղ ճանապարհով, է) Նկարի նկարագրում, ը) Ամառն իմ գյուղում, թ) Ծխախոտ ծխելը վնասակար է առողջության համար, ժ) Գիրք կարդալը պարտադիր է:

**Հարցազրույց.**

Երրորդ փուլում անցկացվեց հարցազրույց հարցվողների հետ, որտեղ նրանց տրվեցին հետևյալ հարցերը.

- Արդյոք դպրոցում սովորե՞լ էք մայրենի լեզվով շարադրություն գրելու տեխնիկան:
- Ձեզ օգնո՞ւմ են արդյոք դպրոցում մայրենի լեզվով ձեռք բերված գրելու կարողությունները երկրորդ լեզվով շարադրություն գրելիս:
- Գրելու ընթացքում ո՞ր դեպքում էք մտածում մայրենի լեզվով և ո՞ր դեպքում՝ վրաց լեզվով:
- Երկա՞ր ժամանակ էք արդյոք տրամադրում գրելու նախապատրաստական փուլին:
- Գրելու ընթացքում արդյոք օգտվո՞ւմ էք բառարանից:

**Հետազոտության բազան.**

Հետազոտությունն իրականացվել է ԹՊՀ-ի հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետի վրաց լեզվից նախապատրաստական ծրագրի շրջանակներում: Հարցվողները ծրագրի երկրորդ կիսամյակի հայալեզու ուսանողներն էին, ընդամենը 25

երիտասարդ: Այստեղ հատուկ պետք է նշվի, որ հարցվողների մոտ պակաս են մշակված գրելու կարողությունները, քանի որ դպրոցում չեն կատարել նման ակտիվություններ: Միայն նրանցից մի քանիսն ուներ փաստարկված տեքստը կազմակերպված գրելու փորձ՝ ըստ ուսուցչի ցուցումների: Նախապատրաստական դասընթացի շրջանակներում, նրանք 1 կիսամյակի ընթացքում լսեցին դասընթաց՝ վրացերենը, որպես երկրորդ լեզու, գրավոր ասպեկտի ուսուցում: Դասընթացի ընթացքում նրանք տիրապետում էին ինչպես լեզվական բաղադրամասերի (քերականություն, բառապաշար, շարահյուսական կառույցներ), այնպես էլ ռազմավարական և սոցիալական իրազեկությունների: Ուսուցումը հիմնականում ընթանում էր պարբերության և պարզ տեքստի մակարդակում: Պետք է նկատի ունենալ նաև հարցված ուսանողների լեզվի իմացության աստիճանը: Հարցվածները հիմնականում լեզվին տիրապետում են միջին մակարդակով:

**Անցկացված հետազոտման արդյունքները**

**Շարադրության վերլուծություն**

**Թեմայի ընտրություն.**

Շարադրությունների վերլուծության ժամանակ ընդգծվեց մեկ ընդհանուր միտում. հարցվողների մեծ մասը նման ընտրություն արեց: 21 ուսանող վրաց լեզվով ստեղծեց էսսե թեմայով՝ *Մե՞ծ, թե՞ փոքր քաղաք*: Համապատասխանաբար, հայոց լեզվով նրանք կատարեցին երկրորդ առաջադրանքը՝ *Առո՞ղջ, թե՞ համեղ սնունդ*:

Հարցվողներից միայն չորսը կատարեց այս առաջադրանքը վրաց լեզվով: Այսպիսի ընտրությունը, կարծում ենք, պայմանավորել էին մի քանի կարևորագույն գործոններ. 1. թեմայի պարզությունը /բարդությունը, 2. արդեն ծանոթ թեմատիկան, 3. վրացերեն բառապաշարի և լեզվական միջոցների սակավությունը, 4. գրելու ռազմավարությունների և տեխնիկայի կիրառության պակաս փորձը: Պետք է նշել, որ առաջին թեմայի վերաբերյալ (Մե՞ծ, թե՞ փոքր քաղաք) նրանք դասախոսություններից որոշակի տեղեկություններ ունեին, բանավոր բանավեճ և դատողություն, այս կամ այն չափով ծանոթ էին համապատասխան բառապաշարի, տեղեկությունների փոխանցման միջոցների և բանավոր ռազմավարությունների: Իսկ երկրորդ թեման (Առո՞ղջ, թե՞ համեղ սնունդ) նրանց համար բոլորովին անծանոթ հարց էր: Այսպիսով, կարելի է ասել, որ նրանց համար այս թեման կապված էր ավելի բարդ փաստարկման և կոգնիտային գործընթացների հետ: Հիմնավորումը և համապատասխան օրինակների որոնումը քերականական, սոցիալական և սոցիոմշակութային իրազեկությունների ակտիվացում են պահանջում: Կարող ենք եզրակացնել, որ թեմայի ընտրությունը պայմանավորել էին լեզվի իմացության մակարդակը և մետակոգնիտային գիտելիքի բնութագրիչները:

#### **Բառերի քանակը շարադրություններում.**

Ուսանողի ընտրության վերլուծմանը զուգահեռ, պետք է նկատի ունենանք շարադրությունների ծավալը: Այս

տեսակետից ևս ձեռք բերված նյութը հետաքրքիր պատկեր է տալիս: Ընդհանրապես, ինչպես հայերեն, այնպես էլ վրացերեն կատարված աշխատություններում բառերի արձանագրված առավելագույն քանակը 150 բառ էր, իսկ նվազագույնը՝ 40: Միևնույն ժամանակ, ուշագրավ է այն, որ համարյա յուրաքանչյուր ուսանող հավասար ծավալի տեքստ էր ստեղծում ինչպես վրաց, այնպես էլ հայոց լեզուներով: Այստեղից ելնելով՝ կարելի է ասել, որ գրավոր տեքստի ծավալն այս դեպքում պայմանավորել էին գրելու կարողությունների բացակայությունը և/կամ այս կարողությունների տիրապետման ցածր մակարդակը, հենց այդ պատճառով էլ տեքստերի ծավալը համարյա հավասար է երկու լեզուների դեպքում էլ:

#### **Գրելու մակարդակը**

Գրելու ընթացքում հարցվողները սահմանափակվում էին միայն պարբերության մակարդակով: Նրանց ասելիքը կարճ էր, կոնկրետ, պարբերության մեջ տրված էր մեկ կամ երկու փաստարկ, առանց ընդարձակման: Պետք է նշել, որ նման վիճակի հանդիպեցինք ինչպես վրաց, այնպես էլ հայոց լեզվով ստեղծված տեքստերում: Միայն երկու տեքստ կար համեմատաբար ընդարձակ: Այս տեքստերը բաղկացած էին պարբերությունից: Այս դեպքում ևս պարբերության մակարդակով տեքստի ստեղծումը պայմանավորված է գրելու ռազմավարությունների պակաս իմացությամբ:

**Դիսկուրսային բնութագրիչներ**

**Դիսկուրսի տեսակը.**

Հարցման համար հատուկ ընտրեցինք նման տիպի և կառուցվածքի թեմաներ, երկու դեպքերում էլ ուսանողները երկու այլընտրանքային առաջարկներից պետք է անեին ընտրությունը, ընդգծեին իրենց դիրքորոշումը և հիմնավորեին այն: Փորձարկելիս ուսանողների աշխատությունների վերլուծման ժամանակ դրսևորվեցին դիսկուրսի մի քանի տեսակներ.

1) **Փաստարկում.** մեր դեպքում այս տերմինը համեմատաբար պայմանական նշանակություն ունի և ենթադրում է հիմնական գաղափարի աջակցություն՝ օրինակներով ընդարձակմամբ, առանց հզոր և միջին փաստարկներով հիմնավորման: Ուսանողները միայն մեկական նախադասությամբ են փոխանցում դիրքորոշումը, թե ինչու կապրեին մեծ կամ փոքր քաղաքում, կամ ինչու պետք է մարդ ընդունի միայն առողջ կամ համեղ սնունդ: Ուշագրավ է նաև այն, որ հարցվողները պակաս էին արտահայտում միջանկյալ դիրքորոշում: Նրանց աշխատություններում պակաս էին ի մի բերված երկու փոխհակասող ասպեկտների դրական և բացասական կողմերը:

2) **Նկարագրում.** Այսպիսի տեքստերում ուսանողներն ուղղակի նկարագրում էին մեծ կամ փոքր քաղաք / տարբերվող սնունդ:

դ) **Անձնական վերաբերմունք.** Մի քանի աշխատություններում ուսանողներն ուշադրությունը կենտրոնացնում են

միայն անձնական ապրումների, մտքերի և հուզական վերաբերմունքների վրա:

Որպես եզրակացություն կարելի է ասել, որ դիսկուրսի այսպիսի տեսակներն ընդհանուր էին ինչպես հայերեն, այնպես էլ վրացերեն ստեղծած աշխատությունների համար: Բացի այդ, երկու լեզուների դեպքում էլ դիսկուրսի այս մի քանի տեսակներից ամենատարածվածը փաստարկումն էր: Ուշագրավ է, որ դիսկուրսի տեսակի ընտրության ժամանակ նման արդյունքներ են ստացվել Ճապոնիայի քոլեջներից մեկի առաջին կուրսեցի ուսանողների մոտ անցկացված գրավոր թեստավորման ժամանակ ևս: Այնպես, ինչպես վրաց լեզվից նախապատրաստական ծրագրի հայալեզու ուսանողները, ճապոնացի ուսանողները ևս պակաս էին ծանոթ գրելու ռազմավարություններին և պակաս էին տիրապետում գրելու կարողություններին (Գաբայաշի, Ռիներտ, 2008), ինչը պայմանավորում է ստացված արդյունքի նմանություն:

Գրելու ընթացքում ուսանողները ամենից հաճախ դիմում էին փաստարկված դատողության: Համեմատաբար պակաս հանդիպեցինք նկարագրական և հուզական վերաբերմունքներ ունեցող տեքստերի ինչպես վրաց, այնպես էլ հայոց լեզուներով:

1) *հյծոցոս չճանճո սճկքքո մորհյջ-նոս. յքմրոյլ սճկքքո՞մի յքրո Յնոմոս, յն ճճոմոնոն օրջոնո՞մն ճոլ յոճն ճյքնքն. մարտոլոս ճորոն յորՅոտ յո-կքոքքոլո մ՜ջճնճո յքմրոյլոս ճո յքք-լոս յքքոն, մճքոմ Յլճոլ մոքմլքքոն չճնմրոյլոլոն. մյ մորհյքնոս մՅքնո-*



*რეგობით დამზადებული კერძები. მაგრამ იმასაც ვჭამ ხოლმე.*

აქუ თეჲსუთი ხამადაქს, აყარცლიმ ჲ, ნრ ხეღინასკრ მიღინიფ რარბრ მასკარჲასკოდ ჲ თირაყეთოდ ვრაც ჲეცქინ, აჲრჲანოდ, ნრა ხამარ ხინასჲინიჲრ ჲი ხანღიჲასანოდ ფასუთი ნსკარაფროდრ ჲ ნრა ხინან ვრასეფასკან ნიჲრჲორიჲმანს ხამათოდ, სასკაქს ხესლოღასკანორენ ჲ სრამარასორენს ნერკაყასოდრ:

*2) მე ვვიქრობ, რომ პატარა ქალაქში ცხოვრება ჯობია, იმიტომ რომ პატარა ქალაქში სიხუმეა, დიდი ქალაქში კი ძალიან ხმაურია. მართალია დიდი ქალაქში დიდი შანსი გაქვს სწავლისთვის, და ადვილად იშოვი სამსახური. პატარა ქალაქში ყველამ იცნობენ ერთმანეთს, ქურდობა არ არის და უსაფრთხოა სიარული.*

აქუ თეჲსუთი ხეღინასკი მასჲინ კარეღი ჲ ასეღ, ნრ ნა მიღინ მასკარჲასკოდ ჲ თირაყეთოდ ვრაც ჲეცქინ, ნრა ჲეცქარანასკანს ჲრადესკიოქონს ათაღინ ხეღინასკი ხამენასთ გაბრ ჲ, ჲესესთ, აყარფეროქონს მასკარჲასკოდ, ნა ჲსა ღსასკერაქოდ ჲ ჲრ ნიჲრჲორიჲმანს ჲ ხინასაქოროდ ფასუთი ხამათოდ ნსკარაფროდ: აქუ თეჲსუთოდ აყასა ჲს გოდგარფრცად ნიჲსკიორაჲი რნოქარაფრინსერრ, მარესერნსერრ ჲ კაყასკოდ ჲეცქასკანს მიღონსერრ: ათაღინ რესკი თეჲსუთერიჲი ფიჲრ ღაქასღი აყათდათოდ მესთასკიღინიჲსაქინს გჲთესღიჲი ჲრასგმანს მასჲინს აქუ ნესაქროდ აყასა ჲ ხნარაქორ ჲოსესღ:

*3) ჲემი აზროთ, ყოველთვის დიდი ქალაქი უფრო ჯობია და ახლა ყველას რომ ვკითხოთ ყველანი გვეუბნებიან რომ დიდი ქალაქი უფრო კარგია. მე ბევრი ნათესავი მყავს, რომლებიც*

*ახალქალაქში ცხოვრობდნენ, მერე სხვა დიდ ქალაქში თბილისში, მოსკოვსა და ერევანში გადავიდნენ, და იქ კარგად ცხოვრობენ. მათ ზოგჯერ ვეუბნები ხამოდით-მეთქი და აქ ახალქალაქში იცხოვრეთ. ისინიც კი გვეუბნებიან, რომ თქვენ ხამოდითო, აქ უფრო კარგიაო. მე ვვიქრობ, რომ ისინი სწორად ამბობენ, დიდი ქალაქი უფრო კარგია, რადგან იქ ბევრი სამუშაო ადგილები არის და უმუშევარი დარჩენის ალბათობა ძალიან ცოტაა. დიდ ქალაქებში სკოლა და უნივერსიტეტი ბევრია და ადამიანი შეუძლია თავისი შვილისთვის აირჩიოს ყველაზე კარგი და საჭირო სკოლა ან უნივერსიტეტი. ეს ყველაფერი დამტკიცებს, რომ დიდ ქალაქებში ცხოვრება უფრო კარგია, ვიდრე პატარა ქალაქებში.*

სქაღ თეჲსუთრ, კარეღი ჲ ასეღ, ისნი ხოღასკან რესანგ, ფიჲასანგქად ჲ ხასარასკ ჲ აყარც ღსოდ, ნსკარაფრცად ჲ სასკასკანს ფიჲრბრ, ჲინღრ ნათონოდ ჲ რნღიჲანორ რერასკაგოქონს ანსესკი ანორიღასკი ჲინღ: ჲსაყად ხეღინასკი აყასა ჲეცქარანასკანს ჲრადესკიოქონსრ` აჯიჲასთოქონს მსღ აქუ კამ აქს ჲაფოდ რესკი ჲ მესთასკიღინიჲსაქინს გჲთესღიჲრ:

*4) მე ძალიან მიყვარს ქალაქი, მაგრამ სულით მშვიდი ადამიანი ვარ, ამიტომაც მირჩევნია პატარა ქალაქში ვიცხოვრე, იმიტომ რომ ჲემთვის ეგ საჭიროა, როცა ჲემი შემოგარენო ყველაფერი მშვიდი და ჲამაზი იქნება. მაგრამ თუ ეგ შესაძლებლობა არ მქონდეს, და მე სადაც ვიქნები ბედნიერი, იქ ვიცხოვრე. ქალაქი იყოს პატარა თუ დიდი ეგ მნიშვნელოვანი არა, უმთავრესი როგორი ადამიანები ცხოვრობენ იქ. მე ქალაქში ძალიან ბევრჯერ ვყოფილვარ, მაგრამ მე მუდამ მირჩევნია პატარა ქალაქი. დიდი ქალაქში როცა ვიყო, ცუდ ხასიათზე ვარ, არ ვიცი, რატომ ალბათ ბევრი შენობა არის, ძალიან ბევრი მან-*

ქანა არის. მე საერთოდ არ მიყვარს ქალაქის კაკანი, ძალიან ვნერვიულობ. მაგრამ არ შემოდლია ვთქვა, რომ ქალაქი ცუდი. დიდი ქალაქი აქვს თავისი თვისებები, პატარაც თავისი. დიდი ქალაქში ძალიან ბევრი საოცარი ადგილი არის, ბევრი ძეგლები. *ორქნასკ*, თბილისი დიდი ქალაქი. რა ლამაზი ქალაქია, ძალიან ლამაზი ბუნება აქვს, საოცარი სანახაობა არის. მე იმედი მაქვს, რომ კარგად ვისწავლე და კარგი სპეციალისტი ვავხდე. ვანსხვავება არ არის თუ სად ვცხოვრობ დიდ ქალაქში თუ პატარა. მე მგონია, რომ პატარა ქალაქში ყველა ადამიანი მუშაობენ, მაგრამ დიდ ქალაქში საქმის ეწევა ძალიან ძნელია. მაინცდამაინც ყველა ქალაქი აქვს თავის დადებითი და უარდობითი თვისება.

ტესტს ღეროვანი თესვათი ყათამელე ზასარასკ ღერ, აჟა აჯასათოქჟანს მესე გერაგანგონს ღენ ართახაჟოჯასკანს გორდაროქოქი კიქრათად ადასკანს ანონსღერე: სესუთი თრამაქანასკანს ჟასაპოროქონღერ ზამენასთაქარ ჟათნს ღე, აჟექანოქი მესთასკოგნიჟთაჟინს გიჟესღერე აჟა გრავორ თესვათი ყასკას ღე ართაგოქიქად:

სესუთერი ქნსარქმანს ძამანასკ ზესთაქრექიქ ღე, ჟეს ნორქანოქი ღენ ზესღინასკსღერე თიქრათესთონს თაგმავარასკანს ჟრავესქოქანღერ, აჟსკანს აჟნს დღერ ნორქანოქი ზამარძესღერენს სსაყათასკინს ზამაყათასაქანს ღენს კიქრათონს: აჟე თესასკესთიგ ათაჯინს თესვათონს თოჯათოქოქანს ღენს არძანის ზესთასკალს ართახაჟოქოქონსღერე. *ზემთოვის ზანსადლი საკვები მორხევენია; მცენარევებით დამზადებულო კერძები; ჟორიქოქი თესვათონს ზესთაქრექიქ ღენს ზესთასკალს ზასთქადსღერე. ქალაქის კაკანი; მუღამ*

*მორხევენია; მაინცდამაინც ყველა ქალაქი აქვს.* ზნარაპორ ღე აჟს თიქაჟი სიასსღერე მასქენის ღესქი ღესქასკანს რავაჟი თრანასქესღერის აროქონსღერე ღინენს, აჟსაჟითოქი თოსოქმანს რნსაგქონს ღესონს სოქოროქი თოჯათოქოქონსღერე ზენს აჟსაჟის სიასსღერის ქრას აქეს ღე კენსთონსაგსენსღერე სსეანსღერე ქესრავსანს ზამარ კიქრათენსღერე თარქეს თაგმავაროქოქონსღერე: ჟესთაგოქონსანსსაყათასკინს აჟს ანსგანს აჟს თაგმავაროქოქონსღერის მასინს მანსრამანს ჟათესღერე ჟეს: აჟსქანოქი, ნორქანოქი ნორ ქნსარქქად თესვათესღერე ჟენს ანსგონს აყარქესოქანს მასკაროქასკიგ, კანსღერე ჟენს ათნის ქასათარქქად ნიქსკორის კავამსქესრავსანს ზინსაქინღერის ქრას (ღესრადოქონს, ზინსასკანს მას, ზესრასკავოქონს, ზიქორ სსოქიქი ქასათარქქინსღერე, აჯასკეგოქი ნოქოქინსღერე სსაჟინს):

### ღესკორის მარქესღერე

ჟინსაქინღერის ქესრღოდმანს ძამანასკ აქეს ღე სსკათის თინენსანსღერე თანს ნიქსკორის რნოქოქაგრიქინსღერე: ქნსარქქად ქასათარქქად თესვათესღერონს ჟინსაყეს ქრავესღერენს, აჟსაყეს ღეს ზასქესენს ნესქასაგქად აჯასათოქოქონსღერონს თოსანთღერენს ამენსიგ ზადაქი სესქასკანს ქესრავესღერონსღერის ართახაჟოქონსანსსაყათასკინს კიქრათონს ღენს ზესთასკალს ართახაჟოქოქონსღერე. *ზემო აზროთ, მე ვვიქრობ: ასესღერე ზადაქი ზინსაპორონს ღენს ორქნასკ დღეს: აყავაჟის ზესთანსკარე მის ქანის ზარეღინღერე ქოქასანსღერე ღენს იმედი მაქვს, რომ...* ართახაჟოქოქანსღერე: ሆთი ქანის გრავორნესღერონს ზესრასკავოქონსღერე თრქად ღერ *აქესანს ვამოდინარე...* დღეს: ሆქონს ღესონსღერის ღეს

անդամ-շաղկապներից ամենից հաճախ կիրառված ձևերն են. *օժոցում թում, թաջօն...*

### Ամփոփում

Վրաց և հայոց լեզուներով ստեղծված տեքստերի վերլուծման ժամանակ այս տեսակետից նկատվում է մի կայուն օրինակաչափություն: Հեղինակները մոտավորապես նույն կարողությունների և դիսկուրսիվ մարկերների կիրառությամբ են ստեղծում տեքստը մայրենի լեզվով, որոնց միջոցով էլ կառուցում են վրացերեն տեքստը: Ծավալը համարյա միանման է: Բնականաբար հարց է հնչում՝ ի՞նչը կարող է լինել դրա պայմանավորող պատճառը: Նրանց մեծ մասը չի սովորել գրելու ռազմավարությունները մայրենի լեզվով, փոխարենը, այս ռազմավարություններին այս կամ այն չափով ծանոթացել են երկրորդ լեզվով: Հնարավոր է արդյոք գրելու ընթացքում գրելու կարողությունների տրանսֆեր երկրորդ լեզվից առաջին/մայրենի լեզու: Դիսկուրսի տեսակի նախատեսմամբ, տրված տեքստերի վերլուծությունը տալիս է հարցին դրական պատասխան տալու հնարավորություն: Գրելու տեխնիկան և ընդհանուր ռազմավարությունը ունիվերսալ երևույթ է, և նրա տրասնսֆերն ազատ հնարավոր է ինչպես մայրենի լեզվից երկրորդ լեզու, այնպես էլ ընդհակառակը՝ երկրորդ լեզվից մայրենի լեզու: Թեպետ, այս եզրակացությունն անում ենք միայն կոնկրետ տիպի դիսկուրսի հիման վրա: Այս տեսակետից հետաքրքիր են հարցաբանների և հարցազրույցի արդյունքները:

### Հարցաբանների վերլուծություն

Հարցաբանների նպատակն էր բացահայտել այն, թե որքանով է ոչ վրացալեզու սովորողը կիրառում մայրենի լեզուն վրաց լեզվով գրելու գործընթաց վարելիս, ինչ դեր և ծանրաբեռնում ունի տվյալ դեպքում մայրենի լեզուն, և էլի ինչ արտաքին գործոններ են մասնակցում այս գործընթացին:

Սովորողը հարցաբանների ուսումնասիրման ժամանակ հետաքրքիր միտում է նկատել: Հարցին, թե վրաց լեզվով ինչ տիպի տեքստ ավելի հեշտ կգրեն /կստեղծեն, մեծ մասը շրջագծել էր պատմության հաղորդում սյունակը: Ուսանողներն այսպես են հիմնավորում ասելիքը՝ *Ավելի հեշտ է նրա հաղորդումը, թե ինչպես եմ անցկացրել երեկվա օրը, պետք է գրեմ այն, ինչ եղել է, այսինքն՝ միայն տեղի ունեցած պատմություն: Միննույն ժամանակ անհրաժեշտ չէ շատ լեզվական կառույցներ կիրառել, այսպիսի տեքստում բավական է սովորական, այսինքն՝ փոողոցի լեզուն: Ես ավելի հեշտ եմ հաղորդում պատմությունը, քանի որ այս տեքստում կիրառում եմ այն բառերը, որ կիրառում եմ ամենօրյա կյանքում:* Հարցվողներից միայն երեք երիտասարդ էր առավելությունը շնորհել նկարագրական տեքստի ստեղծմանը: Ուսանողներից մեկի դիրքորոշումն այսպիսին է. *Ինձ համար ավելի հեշտ է նկարագրելը, քանի որ նկարը տրված է, և մենք անմիջապես գրում ենք այն, ինչ տեսնում ենք:* Միայն 3 ուսանողի ընտրությունն է սեփական դիրքորոշում արտահայտող տեքստը: Նրանցից մեկը

գրում է. *հյմտջօս շջրօ ճջջօլօս տվջջնօ շօճօցօօս զամօնօցՅՅ, օմօցօմ րօմ յն ճրօն հջջնօ օլնջջՅՅ, մօճճնօ, հջջն ջջօլրօմօ մօմճճՅՅ Րճճ շճճճ ջճճճ-տօտ.*

Հարցարաններ կազմելիս մեզ համար հետաքրքիր էր, թե ինչ փուլերից էր բաղկացած հարցվողների գրելու գործընթացը, և որ փուլում էր տեղի ունենում մայրենի և երկրորդ լեզուների միացում/ակտիվացումը: Այս հատվածում հարցվողները հիմնականում երեք հարցի պատասխանեցին. ա) մտածում եմ մայրենի լեզվով և գրել սկսում վրացերեն, բ) մտածում եմ մայրենի լեզվով, դասավորում գաղափարները և պլանավորում վրացերեն և սկսում վրացերեն գրել, գ) մտածում եմ, պլանավորում, դասավորում գաղափարները վրաց լեզվով և սկսում եմ գրել: Այստեղից առաջին և երկրորդ հարցերը համարյա ծածկում են իրար, չնայած դրան, պատասխանների թիվը ա)-բ) և գ) հարցերին համարյա հավասարաչափ բաժանվեց: Հարցվածների կեսը հայտարարում է, որ մինչև գրել սկսելը մայրենի լեզվով են մտածում և, համապատասխանաբար, գրավոր տեքստն էլ ստեղծում են առաջին լեզվով: Իսկ հարցվողների երկրորդ կեսը նշում է, որ գրելու գործընթացն ամբողջությամբ երկրորդ լեզվով է ընթանում: Նրանք մտածում են, պլանավորում և ստեղծում տեքստ միայն վրացերեն: Ինչո՞վ կարող է բացատրվել նման երևույթը: Ի՞նչն է տվյալ ֆոկլուս-խմբի կոգնիտային գործընթացների հիմքը: Պատասխանելու հարցում մեզ կօգնեն հարցազրույցի արդյունքները

(տե՛ս՝ ստորև, Հարցազրույցի արդյունքների վերլուծությունը):

Ինչ վերաբերում է վրաց լեզվով տեքստի ստեղծման նպատակով կոնկրետ թեմատիկայի ընտրության հարցին, հարցվածների մեծ մասն ընտրում է հետևյալ թեմաները. Նամակ ընկերոջը, Իմ ապագան, Բարձրագույն կրթություն ստանալը պարտադիր է, Ո՞ր քաղաքում կապրեիք և ինչո՞ւ: Վստահաբար կարելի է ասել, որ ուսանողների ընտրությունը պայմանավորված է ծանոթ թեմատիկայով և դիսկուրսի տեսակով:

Եվ վերջում, հետաքրքիր է, թե որքանով են հարցվածները տիրապետում կոգնիտային ռազմավարությունների *և որքանով կարող են վերանայել իրենց գրածը, գտնել քերականական և իմաստային սխալները*: Տվյալ փուլում այս հարցը պարզեցինք միայն հարցարանների մակարդակով: Պարզվեց, որ համարյա բոլոր հարցվածները տեքստը վերընթերցելիս այս կամ այն չափով գտնում են միայն քերականական սխալները: Հարցվածներից մեկը նշում է. *Բարդ չէ վերանայել իմ գրած տեքստը: Սխալներ գտնելն է ավելի բարդ, քանի որ ես եմ գրել և չեմ հասկանում իմ սխալները: Սակայն ավելի հաճախ գտնում եմ քերականական սխալները*:

### Հարցազրույց

Հարցվածների հետ աշխատելու վերջին փուլը նրանց հետ հարցազրույց անցկացնելն էր: Այս ակտիվությանը մասնակցեց 10 ուսանող: Նրանց հետևյալ հարցը տվեցինք. Ո՞ր լեզվով եք մտածում և ո՞ր լեզվով գրում, և ի՞նչն է պայմանավորում ձեր ընտրությունը: Մեծ

մասի պատասխանը հետևյալն էր. նրանք գերադասում են իրենց ծանոթ թեմատիկայով մտածել վրացերեն և, համապատասխանաբար, տեքստ ստեղծել վրացերեն, քանի որ այս դեպքում նրանց համար հեշտ է վարել գրելու գործընթացը և ավելի լավ արդյունք էլ ստանում են: Վրացերեն մտածելիս նրանք իրատեսութեն են գնահատում իրենց լեզվի տիրապետման մակարդակը և իրենց ծանոթ և, այստեղից ելնելով, համարժեք բառային միավորներ և շարահյուսական կառույցներ են կիրառում: Այն ժամանակ, երբ հայերեն են մտածում և փորձում են հայերենից բառ առ բառ թարգմանել տեքստը, կոգնիտային գործընթացը կրկնապատկվում է, բարդանում և, ի վերջո, ուսանողներն իրենց ցանկալի արդյունքը չեն կարողանում ստանալ: Բացի այդ, բնական է, որ մայրենի և երկրորդ լեզվի տիրապետման մակարդակները տարբերվում են, այդքանով, առաջին լեզվով ձևավորված, /ստեղծված իմաստային և քերականական-բառապաշարային կառույցների տրանսֆերը կապվում է որոշակի բարդությունների հետ: Բացի այդ, բարդացված կոգնիտային գործընթացը ներգործում է նաև հարցվողների հուզական վիճակի վրա և խանգարում ստեղծել կազմակերպված գրավոր մթերք: Մի քանի հարցվածներն նշել են, որ, ի տարբերություն ծանոթ թեմատիկայի, բարդ և անծանոթ տեքստի ստեղծման ժամանակ, նա արդեն սկսում է մտածել և տեքստը պլանավորել մայրենի լեզվով:

Բացի այդ, հարցվողների հետ խոսելիս մեզ համար հետաքրքիր էր, թե աշխատելու ո՞ր ձևին են առավելություն

շնորհում գրելու ընթացքում, ե՞րբ կարող են առավելագույնս իրացնել սեփական հնարավորությունները և գրելու ռազմավարությունները: Ուսանողները հայտարարեցին, որ անհատական աշխատանքը նրանց համար ամենաընդունելի ձևն է այս տեսակետից, թեպետ մինչև գրելու գործընթացի սկսելը բանավեճը և բանավոր դատողությունն առանձնապես նպաստում են գրելու պլանավորմանը, համապատասխան ռազմավարությունների որոնմանը և գրավոր դիսկուրսի իրացմանը:

### Ընդհանուր եզրակացություններ

Հետազոտման արդյունքներն ամփոփելիս՝ մեկ անգամ ևս պետք է նշել, որ գրելու ընթացքում առաջին և երկրորդ լեզուների փոխկախվածության որոշման ժամանակ անհրաժեշտ է նկատի ունենալ մի քանի գործոն. գրելու կոգնիտային և մետակոգնիտային ռազմավարությունների իմացություն մայրենի և երկրորդ լեզվով, լեզվի տիրապետման մակարդակ, դիսկուրսի տեսակ: Անցկացված աշխատանքի հիման վրա կարելի է անել եզրակացություն, որ ծանոթ տեսակի դիսկուրսի և համեմատաբար պարզ խնդրի դեպքում, պարբերության մակարդակում, կոգնիտային գործընթացները հավասարապես են ընթանում ինչպես առաջին, այնպես էլ երկրորդ լեզվով: Այսպիսով, գրելու կարողությունների տրանսֆերը հնարավոր է ինչպես առաջին լեզվից երկրորդ լեզու, այնպես էլ ընդհակառակը՝ երկրորդ լեզվից մայրենի լեզու: Ուշագրավ է, որ հարցվածների մի մասը գաղափարների ծնումը, պլանավորումը և

գրելու գործընթացի վարումը գերադասում են անմիջապես երկրորդ լեզվով: Մի մասը մտածում է հայերեն և սկսում է գրել վրացերեն: Հայթայթված նյութի մշակումը ցույց տվեց, որ նրանց ընտրությունը պայմանավորված է դիսկուրսի տեսակով, խնդրի բարդությամբ և ծանոթ թեմատիկայով: Այսպիսով, գրելու գործընթացի ուսուցման ժամանակ պետք է նկատի ունենանք այդ ասպեկտները և չպետք է անտեսենք մայրենի լեզվի դերը:

### Ապագայի հեռանկարը

Ներկայացված աշխատությունը վրաց կրթական տարածքում այս տեսակետից ընթացող գործընթացների պատկերի վրա հարցի ուսումնասիրման և մշակման լուրջ առաջին քայլն է և փոքր հետազոտություն: Անհրաժեշտ է առաջին

և երկրորդ լեզուների փոխհարաբերությունը, երկրորդ լեզվով գրելու գործընթացի վարումը դիտարկել դինամիկայում: Ինչ արդյունքներ կտան վրաց լեզվից նախապատրաստական ծրագրի ուսանողների, նաև, վրացերենի, որպես երկրորդ լեզվի ուսուցման տարբեր ծրագրերի մասնակիցների տվյալների ուսումնասիրումը մինչև գրել սկսելը և ինչպիսի վիճակ կլինի դասընթացն ավարտելուց հետո: Անհրաժեշտ է մեծացնել նաև ֆոկուս-խմբի ծավալը և հետազոտման մեջ ընդգրկել ավելի շատ հարցվողների, որպեսզի էլ ավելի ընդհանրացված և լիարժեք պատկեր ստանանք: Իսկ ստացված արդյունքներն անհրաժեշտ կլինեն կոնկրետ երաշխավորություններ կազմելու և ապագա աշխատանքը վարելու հարցում:

### ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ.

- Ակիելի, 1994** - Akyel, A. (1994). First Language use in EFL writing: Planning in Turkish vs. planning in English. *International Journal of Applied Linguistics*, 4, 169-197
- Կնուտսոն, 2006** - Knutson, E. M. (2006). Thinking in English, writing in French. *The French Review*, 80 (1), 88-109.
- Կոհեն, Բրուկս-Կարսոն, 2001** - Cohen, A. D., & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. *The modern Language Journal*, 85, 169-188.
- Կոհրո, 2009** - A Contrastive Study between L1 and L2 Compositions: Focusing on Global Text Structure, Composition Quality, and Variables in L2 Writing, *Dialogue*, 2009, Col. 8, PP.1-19
- Կրապելս, 1990** - Krapels, A. R. (1990). An overview of second language writing process research. In B. Kroll (Ed.), *Second Language writing: Research insights for the classroom* (pp.37-56). Cambridge: Cambridge University Press
- Լալի, 2000** - Lally, C. G. (2000). First language influences in second language composition: The effect of pre-writing. *Foreign Language Annals*, 33, 428-432
- Լեյ, 1982** - Lay, N. D. S. (1982). Composing processes of adult ESL learners: A case study. *TESOL Quarterly*, 16, 406

- Ֆիցզերալդ, Շենահան** 2000 - Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Education Psychologist*, 35 (1), 39-50
- Ֆլաուեր, Հեյս**, 1981 - Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *National Council of Teachers of English*, 32 (4), 365-387
- Ֆրայդլանդեր**, 1990 - Freidlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. in B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 109-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ֆուկուդա**, 371, 372 - Eri Fukuda, Relationships of L1 and L2 Reading and Writing Skills, <[http://www.google.ge/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CEgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdaigakuin.soka.ac.jp%2Fassets%2Ffiles%2Fpdf%2Fmajor%2Fkiyou%2F23\\_lan\\_g5.pdf&ei=2EX0T5XLKojltQbutPGcBQ&usq=AFQjCNHXoULIAsnH8vX88WgN97lcWJVUBQ](http://www.google.ge/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CEgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdaigakuin.soka.ac.jp%2Fassets%2Ffiles%2Fpdf%2Fmajor%2Fkiyou%2F23_lan_g5.pdf&ei=2EX0T5XLKojltQbutPGcBQ&usq=AFQjCNHXoULIAsnH8vX88WgN97lcWJVUBQ)>
- Շունեն, Գելդերեն...**, 2003 - Schoonen, R., Van Gelderen, A., De Glopper, KI., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., &Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53, 165-202.
- Հորոի Կոբայաշի, Կառոլ Ռիններտ**, 2008 - Kobayashi, H., &Rinnert, C. (2008). Task response and text construction across L1 and L2 writing, *Journal If Second Language Writing* 17 (2008), PP.7-29

**Giuli Shabashvili**

*Ivane Javakhishvili*

*Tbilisi State University*

## **The Relationship between the First and the Second language writing**

### **ABSTRACT**

The paper aims to consider the relationship between first and second language writing and main points appeared in second language writing process. It is emphasized the cognitive and metacognitive strategies either for the first or the second languages, language acquisition and discourse type. The research was fulfilled in different ways. First of all the students created essays on the both Georgian and Armenian languages, filled questionnaires and answered the questions during the interview. It is concluded that the transfer may be occurred in case of the both directions. So during the second language writing class all the above mentioned aspects must be considered.