

**Թամար Գոգոլաձե**  
**Մարիկա Շերազադիշվիլի**

*Գորիի ուսումնական համալսարան*

**ՎՐԱՑԵՐԵՆԻ, ՈՐՊԵՍ ԵՐԿՐՈՐԴ ԼԵԶՎԻ, ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ  
ԳՈՐՇՆԱԿԱՆ ՓՈՐՁԻՑ**

**ՀԱՄԱՌՈՏԱԳԻՐ**

Պետական լեզվի ուսուցման հարցերը միատարր էթնոսով բնակեցված պետությունների համար լրիվ տարբեր են այնպիսի երկրների կրթական քաղաքականության համեմատ, որտեղ հիմնական բնակչության կողքին հանդիպում ենք տարբեր էթնիկական խմբերի, որոնք ունեն իրենց լեզուն, մշակույթը, ավանդույթները: Խորհրդային Միության կազմի մեջ ընդգրկված Վրաստանի համար այս հիմնախնդիրն առանձնապես սրությամբ ի հայտ եկավ, ինչն էլ պայմանավորեց ինչպես վրացիների, այնպես էլ մեր երկրում բնակվող տարբեր էթնիկական փոքրամասնությունների նկատմամբ ռուսական ձուլման կրթական քաղաքականության իրականացում:

1990-1991 թվականներից ազատ Վրաստանի պետական քաղաքականության շնորհիվ, Գորիի երաժշտական ուսումնարանին կից ոչ վրացալեզու բնակչության համար ձևավորվեց վրաց լեզվի խմբակ, որը մեկ տարի գործեց և հետաքրքիր արդյունքներ և գործնական փորձ տվեց մեզ:

2010-2011 ուսումնական տարվանից ընդգրկվեցինք վրացերենի, որպես երկրորդ լեզվի, ուսուցման գործընթացի մեջ: Կփորձենք տվյալ աշխատության մեջ ներկայացնել նրա գործնական պահերը:

Պետական լեզվի ուսուցման հարցերը լրիվ տարբեր են միատարր էթնոսով բնակեցված պետությունների համար, այնպիսի երկրների կրթական քաղաքականության համեմատ, որտեղ հիմնական բնակչության կողքին հանդիպում ենք տարբեր

էթնիկական խմբերի, որոնք ունեն իրենց լեզուն, մշակույթը, ավանդույթները: Այս հիմնախնդիրը Վրաստանի համար դարեր շարունակ հրատապ է եղել: Այն հաճախ կախված էր հարևան երկրների ներգործությունից և սիրապետությունից և

կռռեկություն էր դրսևորում իր տարածքում բնակվող էթնիկական խմբերի, առանձին ընտանիքների թե անհատների նկատմամբ: Օրինակ՝ պարսիկը կամ թուրքը հաստատվում էին Վրաստանի տարածքում և «յուլա գնում» (հաճախ ողջ կյանքի ընթացքում) մի քանի բառի կամ հաղորդակցության համար անհրաժեշտ այլանդակված արտահայտությունների, կապակցությունների շնորհիվ: Վրացերենի, որպես պետական լեզվի, դոմինանտությունը կապված էր նրա դավանանքի հետ, որքանով որ վրաց եկեղեցում եկեղեցական արարողությունները վրացերեն էին իրականացվում «*Վրացերեն է խոսում ողջ երկիրը, ինչի համար աղոթքները և պատարագները վրացերեն են արվում, իսկ «Կիրիլեոսանին» հունարեն է ասվում*», (Մերչուլե, 1999, 162). Մինևույն ժամանակ, ինքը՝ վրացին, բացի վրացերենից, մի քանի լեզվի էր տիրապետում, մինչև XIX դարը (օրինակ՝ բանաստեղծ, գեներալ Ալեքսանդր Զավճավաձեն տիրապետում էր թուրքերեն, պարսկերեն, ռուսերեն, ֆրանսերեն լեզուներին): Այնպես որ, որպես պետական լեզու, վրացերենի կիրառումը մեր երկրում հիմնախնդիր չէր ստեղծում մինչև XIX դարը, կամ՝ մինչև անկախությունը կորցնելը, երբ կայսրության «ձուլման քաղաքականության շնորհիվ» երկիրն, իր փոքրամասնության

ներկայացուցիչների հետ, ստիպված եղավ ճանաչել երրորդ լեզվի (ռուսերենի) դոմինանտությունը դեռ ինստիտուցիոնալ, այնուհետև՝ նաև կրթական մակարդակով:

Այս գործընթացն ավելի բարդացավ այսպես կոչված «խորհրդային դարաշրջանում», երբ բոլոր էթնիկական խմբերի կամ ազգությունների ցանկացած քաղաքացու համար վրաց լեզվի ուսումնասիրությունը եռալեզվություն էր նշանակում (բացի մայրենիից և ռուսերենից): Այստեղ էլ տարիներ շարունակ կրկնում-հաստատում էին թույլ տրված սխալները՝ ոչ վրացալեզու անձինք բնակվում էին, սկսում աշխատել, ստեղծում ընտանիքներ, բազմանում և հենց «լեզվական արգելքի» շնորհիվ մերձենում էին վրացական աշխարհին, վրացական կենցաղին և մշակույթին: Ոչ հազվադեպ այս գործընթացը ստանում էր ագրեսիվ բնույթ: Ոչ վրացալեզու բնակչությունն իր գայրությամբ, վիրավորանքով, ուրախությունը հիմնականում ռուսերեն էր արտահայտում, ինչն, իր կարծիքով, հասկանալի էր այդ լեզուն իմացող վրացու համար: Իսկ այս գործընթացն, ինքնըստինքյան, վրաց հասարակությանն օտարանալուն գուզահեռ, առաջացնում էր նաև օտարացում իր մայրենի լեզվից և մշակույթից,

ցանկացած պարզ տեքստ (ազդ, հայտարարություն) վրաց լեզվով նրանց համար օտար էր և անհասկանալի:

«Խորհրդային դարաշրջանում» վրաց լեզվի և գրականության ուսուցումը ռուսալեզու դպրոցում ընթանում էր միակողմանիորեն, ինքնաբերաբար, հիմնականում հիմնական լեզվի ստորադասության մեջ, լեզվի ուսուցման համեմատական հետևողականությանը զուգահեռ, տեքստերի և, մասնավորապես, գեղարվեստական տեքստերն ընտրվում էին ոչ նպատակաուղղված, հաճախ անհամակարգ, վրացական հանրակրթական դպրոցներում մայրենի գրականության ծրագրերի արհեստական զուգահեռացումով: Վրացերեն տեքստի ուսումնասիրությունից դուրս էր մնում նրա գեղարվեստական թե գաղափարական արժեքը (կամ ընդհակառակը, միայն գաղափարականն էր առաջ քաշվում), լեզվի, ազգի ավանդույթները:

Տվյալ գործընթացը համեմատաբար հետևողական տեսք է ընդունում անկախ Վրաստանի ոչ վրացալեզու հանրային դպրոցներում, առանձնապես վերջին՝ դպրոցական բարեփոխման շրջանում: Սակայն այստեղ ևս այն կրկին ավելի հաճախ ռուսաց լեզվի և գրականության «միջոցով» է

հասնում տարբեր ազգությունների մարդկանց, առանց Վրաստանի, այնտեղ բնակվող ոչ վրացալեզու ազգությունների ավանդույթների, էթնիկական իրականության ճանաչման, ինչն առանձնապես բարդ է միջնակարգ կրթությամբ տարբեր ազգությունների մարդկանց նորմալ ապրելու, զբաղվածության թե ուղղակի, ինտեգրման համար: Հենց XX դարի 90-ական թվականներին (1990-1991 թթ.) Գորիի այն ժամանակվա շրջանային վարչության նախագահի՝ Օմար Չուբինիձեի, նախաձեռնությամբ, Գորիի երաժշտական ուսումնարանի տնօրեն Սանդրո Կաճարավայի հետ համաձայնությամբ, վճռվեց ձևավորել վրաց լեզվի ուսուցման խմբակ: Այստեղ արդեն, ելնելով պետական քաղաքականությունից, ակնհայտ և պարտադիր դարձավ վրաց լեզվով կարդալ սովորելը Վրաստանում բնակվող և տարբեր հաստատություններում ռուսաց լեզվով աշխատող անձանց համար: Այս պատճառով հայտարարություն արվեց, որի համաձայն շաբաթը երկու անգամ պարապելու էինք հրավիրում տարբեր տարիքի և մասնագիտության վրաց լեզվի ուսանմամբ հետաքրքրված անձանց: Հավաքվեց շուրջ 20 տարբեր տարիքի, մասնագիտության մարդ, այդ թվում, մի ընտանիքի տարբեր անդամներ (մայր, զավակ, թոռ), որոնք մեծ հետաքրքրությամբ

մոտեցան ուսանման գործընթացին: Գրել-կարդալ սովորելուն զուգահեռ ընթանում էին գրույցներ վրացական մշակույթի, Վրաստանի պատմության կարևորագույն դրվագների, վրաց գրականության մասին: Գրել-կարդալ սովորելուց հետո սկսեցինք աշխատել նկարագրական և պատմողական տեքստերի վրա: Առանձնապես արդյունավետ էին նկարագրական տեքստերը, ասացվածքները, թևավոր խոսքերը: Ունկնդիրներն այստեղ առաջին անգամ տեսան իրենց համար տարիներ շարունակ բոլորովին անձանոթ ազգի իմաստությունը, վերաբերմունքը գեղեցկության և աշխատանքի նկատմամբ: Նման դասընթացներ բացվեցին և երկու տարվա ընթացքում գործում էին այն ժամանակվա Գորիում, որպես բազմազգ կոլեկտիվ հայտնի, Բամբակեղենի արտադրական միավորման մեջ: Երկու տարի հետո դասընթացների աշխատանքը դադարեց երկրում ընթացող քաղաքական իրադարձությունների պատճառով:

Տարիներ շարունակ տվյալ հիմնախնդիրների, մասնավորապես, երկլեզվության և, ընդհանրապես, կրթական քաղաքականության մասին մտորումներին, դատողություններին, օտար փորձին ծանոթանալուն և ընդունելուն 2008 թվականի դեկտեմբերին հաջորդեց Քաղաքացիական ինտեգրման և

ազգամիջյան փոխհարաբերությունների կենտրոնի և ԹՊՀ հումանիտար ֆակուլտետի կողմից կազմակերպված առաջին գիտաժողովը, որի նյութերում հստակ սահմանվեցին պետական լեզվի ուսուցման հարցերը Վրաստանի կրթական տարածքում: «Լեզվական քաղաքականությունը երկրի քաղաքականության կարևորագույն հարցն է: Հաճախ երկրի լեզվական քաղաքականությունը անմիջականորեն կապված է երկրի տնտեսական քաղաքականության հետ և բխում է տնտեսական քաղաքականության համատեքստից: Վրաստանի իրականության մեջ ևս լեզվական քաղաքականությունը կարևորագույններից մեկն է երկրի ռազմավարական զարգացման համար և, համապատասխանաբար, համալիր և միասնական մոտեցում է պահանջում», - ասված է Ելույթներից մեկի ներածականում (Գաբունիա, 2008, էջ 3): Այս նյութերում հստակ ընդգծվեց բազմալեզու կրթություն (որը Վրաստանի կրթական բարեփոխման բաղադրամասի է վերածվել) սկսելու համար անհրաժեշտ երեք մասից բաղկացած համատեքստը. 1. քաղաքական, 2. օրենսդրական, 3. տեսական: Սահմանվեցին նաև բազմալեզու կրթական քաղաքականության հիմնական բնութագրիչները (բնակեցումը և

ժողովրդագրական վիճակը, խորհրդային ժառանգությունը և Խորհրդային Միության փլուզումը, կրթական բարեփոխումը): Այստեղ հստակ նշվեց, որ, ինչպես պարզվում է, վրացերենի, որպես երկրորդ լեզվի հիմնախնդրի վճռման համար «ավելի ռազմավարական միջոցառումներ է անհրաժեշտ անցկացնել, որպեսզի էթնիկական փոքրամասնությունների աշակերտներին կրթության հավասար հնարավորություն տրվի մեծամասնության ներկայացուցիչների նման» (Գաբունիա, 2008, էջ 5): Այս դեպքում հիմնական հարցի է վերաձվել այն, որ բազմալեզու կրթությունը, կամ որոշ առարկաների վրաց լեզվի միջոցով ուսուցումը վերաձվի այս իրավիճակում հիմնախնդրի վճռման լավագույն ուղու:

Ելնելով օրենսդրական համատեքստից՝ «Վրաստանի օրենսդրությունը միանշանակորեն ընդգծում է պետական լեզվի կարևորությունը պետական վարչարարության բնագավառներում և, միևնույն ժամանակ, երաշխիքներ է ստեղծում էթնիկական փոքրամասնությունների իրավունքների պաշտպանության համար, այդ թվում մայրենի լեզվով կրթություն ստանալու իրավունքը» (Գաբունիա, 2008, էջ 6):

Տվյալ գիտաժողովին ընդգծվեց էթնիկական

փոքրամասնությունների բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ ընդունվելու հնարավորությունների բարելավման ուղիներից կարևորագույնը՝ «Վրացերենի և օտար լեզվի թեստի վաստակի (Marit) վրա հիմնված համակարգի ստեղծման համար, գերադասելի է դիմորդներին բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ ընդունել՝ հիմնվելով միայն ընդհանուր ունակությունների թեստի վրա» (Տաբատաձե, Շ., 2008, էջ 19), իսկ հետագայում նաև պետական լեզվի, որպես երկրորդ լեզվի ուսուցում իրականացնել:

Բնական է, այստեղ մեծ նշանակություն է շնորհվում նաև Եվրոպայի խորհրդում կազմած չափորոշիչների թե երաշխավորությունների կիրառմանը, որի հիմնական նախագիծն է «Եվրոպական լեզվական պորտֆոլիոն»: Այս նախագծի համակարգող Մարիկա Օձելիի հայտարարությամբ, 2001 թվականից Եվրախորհուրդը սկսում է տվյալ նախագծի երկրորդ փուլը ետխորհրդային շրջանում: Լեզվական անձնագրով սահմանված են չափանիշները. հաշվետուում, ընթերցում, երկխոսություն, մենախոսություն, գրել մակարդակները: Պատրաստվել են և նաև հրատարակվել Եվրախորհրդի տասը նշանակալի փաստաթղթեր: Գիտաժողովի նյութերում

սահմանվել են երկրորդ լեզվի ուսուցման տեսական ասպեկտները: Դրան հետևեցին 2010 թվականից «Վրացերենի, որպես երկրորդ լեզվի ուսուցման» վարժանքները և ընթերցման նյութերի (Readers) հրատարակումը:

Մենք գիտակցում ենք, որ երկրորդ լեզուն պետք է դառնա գործիք, որը ուսանողին հնարավորություն կտա շփվել այլ մշակույթի հետ, սահմանել նրա բնորոշ հատկանիշները և յուրացնել այդ մշակույթի ներկայացուցիչներին բնորոշ վարքի տեսակները: Միայն այսպես է հնարավոր, որ ուսանողը դառնա միջմշակութային երկխոսության լիարժեք անդամ: Հայտնի է, որ որոշ մարդիկ հեշտ են լեզու սովորում, որոշ մարդիկ՝ դժվար: Ուսուցման գործընթացում մանկավարժը որոնում է այնպիսի ուղիներ, որոնց միջոցով լեզվի ուսուցումը արդյունավետ կլինի և օգտավետ: «Չես կարող սովորեցնել սեր լեզվի նկատմամբ, սեր կարող ես միայն առաջացնել, իսկ դրա համար անհրաժեշտ է գիտենալ լեզվի նկատմամբ սեր առաջացնելու մեթոդները» (Շչուկին, 1990, էջ 7):

Լեզվի ուսուցման հիմնական մեթոդները պայմանականորեն երկու մեծ խմբերում են միավորվում՝ դրանք են՝ հաղորդակցության ընթացքում ներըմբռնմամբ յուրացումը (հաղորդակցական մեթոդներ), կամ

լեզվում առկա կանոնների, բառապաշարային և քերականական կառուցվածքի գիտակցված յուրացումը (ավանդական մեթոդ): Գոյություն ունի՞ արդյոք համապիտանի մեթոդ: Համապիտանի մեթոդ գոյություն չունի: Պետք է նախատեսենք նաև այն, որ ոչ մի մեթոդ ուղղակի արդյունք չի տալիս: Ցանկացած մեթոդի կիրառությունը դեռ որոշակի ուսումնական գործունեություն է խթանում, միայն սրանից հետո, որպես արդյունք, ստանում ենք համապատասխան գիտելիք:

Վրացերենի, որպես երկրորդ լեզվի, ուսուցման ժամանակ ելակետն ուսանողն է, որպես ուսումնական գործընթացի (գործողության) սուբյեկտ և որպես միջմշակութային երկխոսության սուբյեկտ, իր անհատական համոզմունքով, դրդապատճառով, հույզերով, հետաքրքրություններով և պահանջմունքներով:

2010-2011 ուսումնական տարվանից ընդունել ենք առաջին հայալեզու ուսանողին: Քանի որ աշխատում էինք մեկ ուսանողի հետ, գործնականում հենց սկզբից բացառվեցին խմբային աշխատանքի և դերային խաղերի մեթոդները: Այդ պատճառով մենք փորձեցինք կիրառել ավանդական մեթոդաբանության տարրերը (պարզից դեպի բարդը, հեշտ հասկանալիից դեպի դժվար հասկանալին) գուգահեռ ինտերակտիվ-հաղորդակցական

մեթոդաբանությունը, որը ներկայացվում էր պաշտոնական ակադեմիական ուսանման տեսքով: Ուսուցման առաջին փուլում, բնականաբար, զարգացում էինք հաղորդակցական կարողությունները, այն էլ ոչ ստանդարտ հրահանգավորումով: Մա անչափ դժվար էր, որքանով որ ուսանողը համարյա չէր տիրապետում ոչ մի լեզվի (բացառությամբ մի փոքր հաղորդակցական բառապաշարի), բացի մայրենիից, գիտեր այբուբենը: Այստեղ մեզ առանձնահատուկ օգնություն ցուցաբերեց մեր համալսարանի սոցիալական գիտությունների, գործարարության և իրավաբանության ֆակուլտետի մի ուսանող, որը երկու տարի առաջ էր ընդունվել Գորիի համալսարան և ինքնուրույն կարողացել էր սովորել վրացերեն և որի հետ ապրում է մեր նոր ընդունված ուսանողը: Նոր ընդունված հայալեզու ուսանողին մենք պայմանականորեն կկոչենք X, իսկ ինքուրույն սովորող ուսանողին՝ Y: Այդ երկու ուսանողները տարբեր շրջաններից էին. մեկը՝ Նինոծմինդայից, մյուսը՝ Ախալքալաքիից: Չնայած դրան՝ նրանց հետ աշխատանքը ենթադրում էր նվազագույն հաղորդակցական հիմք ունեցողից (հավանաբար A1) բավական մակարդակ ունեցող (հավանաբար B2) ուսանողի հետ աշխատանք, ինչը, մի կողմից, ծառայում էր X-ին օգնությանը, մյուս կողմից՝ Y-ի նոր

բառապաշարի, դարձվածքների և հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը: Առանց դասախոսության, զրույցներում ընդգծվեցին Y-ի հիմնական նպատակները և խնդիրները՝ կապված վրացերենի, որպես երկրորդ լեզվի, ուսանման հետ: Ընդունվելուց հետո նա անցավ նախապատրաստական դասընթաց ԹՊՀ-ում, այնուհետև հայտնվեց բոլորովին օտարալեզու միջավայրում, և ելնելով սեփական հնարավորություններից, սկսեց լեզուն հասկանալ-ուսումնասիրել: Նրա համար պարզ էր, որ եթե չսովորեք պետական լեզուն, իր ընկերների և հարևանների նման, պետք է ուղևորվեր Հայաստանի Հանրապետություն՝ կրթություն ստանալու, իսկ այնտեղից վերադառնալով, կդժվարանար ինտեգրվել և աշխատատեղ գտնել վրացական պետությունում: Միննույն ժամանակ, ընտանիքի ֆինանսական վիճակից ելնելով, նա չէր կարողանա սովորել այլ պետությունում: Հենց դա պայմանավորեց նրա ձգտումը՝ սովորել վրաց լեզուն, որ կարողանա ոչ միայն մասնագիտության տիրապետել, այլև ճիշտ ինտեգրվել սեփական բնակավայրում կամ, անհրաժեշտության դեպքում, Վրաստանի ցանկացած մասում: X-ի առջև նույն հիմնախնդիրներն էին, միայն թե պակաս ջանասիրությունը և լեզվական արատները

(սովմատիզմ) խանգարում էին նրան տիրապետել լեզվին: Նրա հետ աշխատելը դժվար էր, քանի որ մենք՝ մանկավարժներս, չէինք տիրապետում նրա մայրենի լեզվին և, բնականաբար, նախնական փուլում դժվարանում էինք նրան բացատրել թեկուզ պարզ հաղորդակցության կամ ընթերցման մակարդակով: Ունկնդրման ուսուցման ընթացքում մեր ուսանողը յուրացրեց բառապաշար և կարողացավ իրականացնել պարզ հաղորդակցություններ օտար միջավայրում: Ուսուցման ժամանակ կիրառվեցին «սկաֆոլդինգի» տարրեր և այնպիսի ռազմավարություններ, ինչպիսիք էին՝ հարցի առաջադրումը, հիշեցումը, պատկերազարդումը, ձեռնածությունը, իմաստը հասկանալու վերահսկումը, շրջասությունը, սա ապահովեց ուսանողի շարունակական և ակտիվ ընդգրկում ուսումնական գործընթացների մեջ: Կիրառվել է նաև լրիվ ֆիզիկական արձագանքի մեթոդը (հիմնականում «լռության շրջան», քերականության վրա կենտրոնացման փոխարեն ռելևանտ բովանդակության վրա հիմնվել և այլն): Նշված աշխատանքի հետևանքով X-ի մոտ զարգացան լսելու և խոսելու կարողությունները, գրել-կարդալու կարողությունը: Այս տեսակետից նրան հնարավորություն տրվեց ինտեգրվել ոչ հայալեզու տարածքում: Ըստ վերջնական

քննությունների արդյունքների, ուսանողը, հավանաբար, ունի A2 մակարդակի գիտելիք վրացերենից, որպես երկրորդ լեզվից: Սակայն հետագա ուսուցման բարելավման նպատակով հիմնախնդիրները մինևույն է գլուխ բարձրացրին: Այս հիմնախնդիրները հիմնականում վերաբերում են պարզ շարահյուսական կառույցներից բարդ դարձվածքներով ծանրաբեռնված տեքստերին անցմանը, ինչը պահանջում է համապատասխան մեթոդաբանության կազմում:

Ինչ վերաբերում է սիլաբուսին և դասագրքերին, պետք է նշվի, որ 2010 թվականի Բաթումիի հանդիպման նյութերից ելնելով, որպես դասագիրք ընդունեցինք Կախա Գաբունիայի, Գիուլի Շաբաշվիլիի, Նինո Շարաշենիձեի, Նանա Շավթվալաձեի և այլոց նմուշային և ընթերցանության նյութերը: Ուշադրությունը կկենտրոնացնենք մի քանի առարկաների սիլաբուսների և ընթերցման նյութերի վրա: Ուսուցման առաջին կիսամյակը անչափ պատասխանատու է ինչպես դասախոսի, այնպես էլ ուսանողի համար: Այդ պատճառով այս փուլում ընտրված առարկաները՝ գրել-կարդալը, լսել-խոսելը լեզվի սկզբնական արգելքի ուղղախոսական և ուղղազրական ճշգրտությամբ ընկալման հմտությունների և կարողությունների մշակմանն են ծառայում: Մենք վերլուծման համար ընտրել ենք ունկնդրումը: Տվյալ դասընթացը, ելնելով



սիլաբուսից, նպատակադրում է վրաց լեզվի գործնական կիրառում բանավոր խոսքի մի շարք նպատակների համար, խոսքը վարելու հմտությունները և կարողությունները, վրաց լեզվով տարբեր տիպի տեքստեր կազմելու, հաղորդելու, վերլուծելու, մեկնաբանելու և վերարտադրելու կարողությունները: Պետք է զարգանային կոգնիտային, սոցիալական, սիստեմային, հաղորդակցական կարողությունները: Այս ամենը նստում էր 5 կրեդիտի կամ շաբաթական ծանրաբեռնման 3 ժամվա շրջանակում: Այստեղից գոնե 1 ժամը պետք է դասախոսություն լիներ, սակայն երեք ժամն էլ ներկայացվեցին դասախոսություն-գործնականի կամ դասախոսություն-գրույցի ձևով: Մեր կարծիքով, այսպիսի ձևն ավելի լավ արդյունք ունեցավ: Յուրաքանչյուր հարց բացվում է որպես գործնական ասպեկտ և ուսանողին հնարավորություն էր տրվում բազմակողմանիորեն, ժամանակին, գիտակցված ընկալել այն 3 ժամվա ընթացքում: Հոյակապ էին ընտրված ծանոթ բառապաշար պարունակող բանաստեղծություններ, երկխոսություններ թե փոքր ծավալի պատմողական տեքստեր, ձայնի էլևեջով, հնչերանգով գործող անձին ճանաչելը: Այստեղ իր դերը կատարեց նաև բջջային կապը: Հենց առաջին շփումից ուսանողը ճանաչում էր դասախոսի ձայնը և համեմատաբար դանդաղ տեմպով գրույցից համարյա հասկանում էր գրույցի իմաստը: Զրույցի տեմպի

հետագա արագացումը հաճախ ենք ընդգրկել հեռախոսով հաղորդակցվելիս: Կարճ և պարզ տեղեկագրերը աստիճանաբար անցան բարդ արտահայտությունների ընկալման: Առաջին միջանկյալ գնահատման ժամանակ շեշտադրումն արվում էր երկխոսությունների վրա (շուկայում, վարսավիրանոցում, փողոցում, հեռախոսով), երկրորդ միջանկյալ գնահատման համար արդեն օգտագործվեցին ձայնագրված աուդիոտեքստի (տեղեկատվական միացման) ունկնդրումը և հասկանալը, հեռուստահաղորդման հատվածի ընկալում-հասկանալը և վերջում՝ համակարգչի մոնիտորից լսած տեքստի, ձայնագրության հասկանալը և պատասխանելը տեքստով:

Քննության համար ընտրված տեքստերը ծառայում էին ուսանողի մեջ սովորած նյութի գործնական հմտությունների և կարողությունների արտահայտմանը՝ կողմնորոշված գործողությանը: Դասագիրք-ընթերցարանի հաջորդ տեքստերը բարդանում էին, այստեղ անհրաժեշտ դարձվածքները դժվար էին նստում ուսանողի հիմնական բառապաշարի մեջ, սակայն, կարծում ենք, նա այս կամ այն չափով, ինքնուստինքյան կնպաստի պարզից բարդին անցմանը, հեշտ հասկանալից բարդի ընկալմանը և լսածի շուրջ կարծիք կազմելուն: Կարծում ենք, տվյալ ընթերցարանը «լսել» ուղղությունից արդարացրել է իր նշանակումը:

### ՕԳՏԱԳՈՐԾԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- Գաբունիա, 2008 – Կ.Գաբունիա, Լեզվական քաղաքականությունը և Վրաստանի կրթական համակարգը, ժողովածուից՝ I գիտաժողովի նյութեր (պետական լեզվի ուսուցման հարցերը կրթական տարածքում), 2008, հրատարակչություն «Սախմեդո»:
- Մերչուլե, 1999 – Գրիգոլ Մերչուլե, Գրիգոլ Խանձթելիի կյանքը, ժողովածուից՝ Վրաց հին գրականության քրեստոմատիա, 1999, Թբ., Գիտություն:
- Տաբատաձե, 2008 – Շ.Տաբատաձե, Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները ընդունվելու համազգային քննությունների համակարգը, ժողովածուից՝ I գիտաժողովի նյութերը (Պետական լեզվի ուսուցման հարցերը կրթական տարածքում), 2008, հրատարակչություն «Սախմեդո»:
- Շչուկին, 1990 - Щукин А, Методика преподавания русского языка как иностранного, 1990, Москва.

**Tamar Gogoldze**

**Marika Sherezadashvili**

*Gori State University*

## **From the practical experience of teaching Georgian as a second language**

### **ABSTRACT**

Issues and approaches that are related to learning of state language is very different for the states that have a ethnically homogeny population from those characterized with the diverse ethnic composition where every ethnic group has its own language, culture and traditions. These issues are specifically challengeable for Georgian, former republic of Soviet Union since the historical heritage determine influence of Russian assimilatory educational policy as towards the ethnically Georgian population so towards the other ethnic groups living in Georgia.

As a result of independance of Georgian Republic, in 1990-1991 the section of Georgia language for non-Georgian local population were established by the Gori Music School which existed one year long and provided us with interesting results and invaluable practical experience.

Since 2010-2011 we have been actively involving in teaching process of Georgia as a second language. This article represents practical examples of our efforts.