

Fundamentals of education. Theory, policy, etc.

Including: Basic concepts (educational situation, content). Methods of study. Educational theory and practical pedagogics. Educational policy. Disciplines of educational theory

ბილინგვური განათლება სკოლამდელ საფეხურზე - ზიანი თუ სარგებელი?

¹თამარ ჯაყელი, ²მზია წერეთელი, ³ია აფთარაშვილი

¹²³თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ჭავჭავაძის გამზირი, 3, თბილისი

¹განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო

უზნაძის 52, თბილისი

რეზიუმე

მშობელთა ენობრივ-საგანმანათლებლო პრიორიტეტების გათვალისწინებით უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებული ორი რეგიონის - სამცხე-ჯავახეთისა და ქვემო ქართლის სკოლამდელ დაწესებულებებში გავრცელდა ბილინგვური განათლების მრავალფეროვანი სახესხვაობები. ზოგიერთი მათგანი უგულვებელყოფს პირველ, ანუ მშობლიურ ენას მეორე ენის ათვისების ხელშესაწყობად, ზოგი - პირიქით, ორსავე ენის განვითარებას ერთდროულად ცდილობს, ზოგიც ერთდროულად სამ ენას იყენებს.

ბილინგვური განათლების ეს სახესხვაობები მრავალ კითხვას აჩენს: რამდენადაა გამართლებული ადრეულ ასაკში ორენოვანი სწავლება? უშლის თუ არა მეორე ენა პირველის ათვისებას? უწყობს თუ არა მეორე ენის სწავლა - პირველი ენის განვითარებას? ამ კითხვებზე პასუხის გასაცემად გაანალიზებული და ურთიერთდაკავშირებულია კოგნიტური მეცნიერებაში შემუშავებული რამდენიმე თეორია თუ კონცეპტი, სახელდობრ, ლევ ვიგოტსკის შინაგანი და გარეგანი მეტყველება, კუმინისისეული ენათა ურთიერთდამოკიდებულების თეორია და კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში შემუშავებული ისეთი მნიშვნელოვანი კონცეპტები, როგორებიცაა აზრობრივი სქემები, მაღალი და დაბალი რანგის სააზროვნო ოპერაციები.

ამ თეორიებზე დაფუძნებული მსჯელობის შედეგად გამოკვეთილია ის აუცილებელი ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიური პრინციპები, რომლებსაც უნდა ეფუძნებოდეს ბილინგვური განათლების სკოლამდელი მოდელები იმისთვის, რომ მათ სათანადოდ უზრუნველყონ ბავშვის ენობრივ-კოგნიტური განვითარება და მომზადება სასკოლო განათლებისათვის.

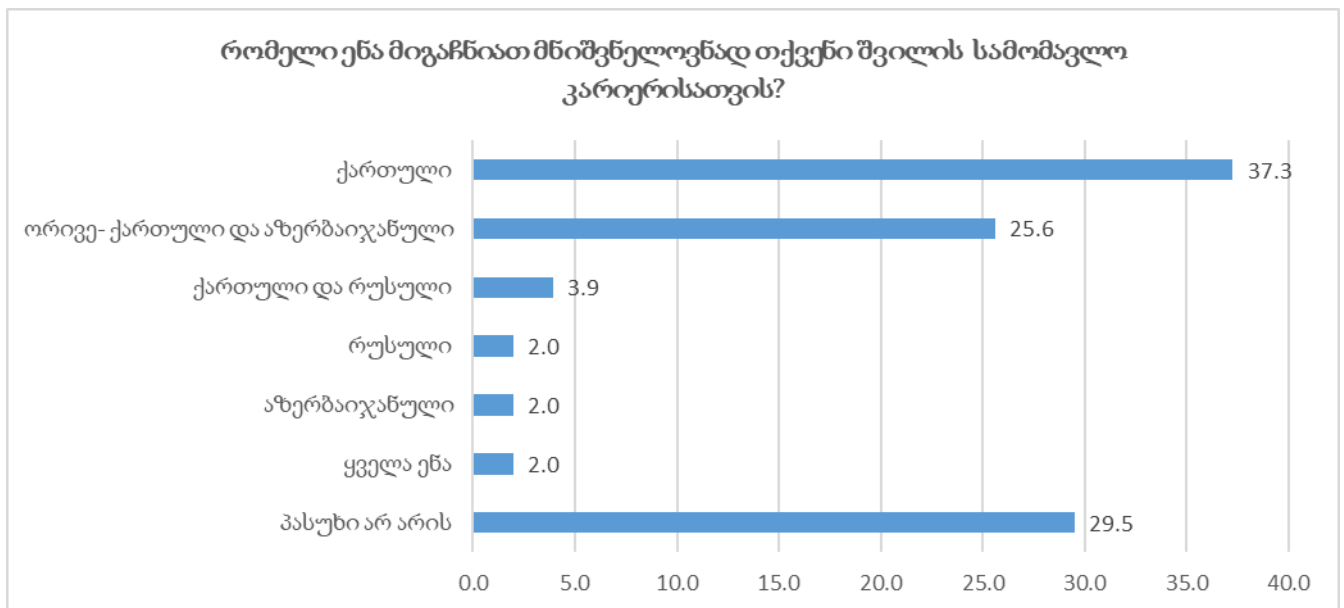
საკვანძო სიტყვები: ადრეული განათლება, ბილინგვური განათლება, გამამადიდებელი ბილინგვიზმი, გამაღარიბებელი ბილინგვიზმი

შესავალი

ეროვნული უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებული რეგიონების, სამცხე-ჯავახეთისა და ქვემო ქართლის სკოლამდელ დაწესებულებებში გავრცელებულია მულტილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამები.

ა(ა)იპ განათლების განვითარების ცენტრის პროექტის „ხელმისაწვდომი სკოლამდელი განათლება: ეთნიკური უმცირესობებისთვის ბილინგვური სკოლამდელი განათლების დანერგვის ხელშეწყობა“ ფარგლებში ეროვნული უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებული ორი რეგიონის, ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის 10 სკოლამდელ

დაწესებულებაში ჩატარდა კვლევა, რომლის შედეგადაც გამოვლინდა მულტილინგვური განათლების ექვსი ძირითადი ფორმა (2017. პროექტი). კვლევის მონაცემებიდან, სახელდობრ კი - მშობელთა გამოკითხვის და სკოლამდელი დაწესებულების აღმზრდელებისა და ადმინისტრაციის წარმომადგენლების ინტერვიუების ანგარიშებიდან¹ ჩანს, რომ მულტილინგვური განათლების სახესხვაობათა მრავალფეროვნებას მშობელთა განსხვავებული ენობრივ-საგანმანათლებლო პრიორიტეტები განსაზღვრავს. მაგალითისთვის დასახელებული კვლევიდან მოვიყვანთ მშობელთა პრიორიტეტების ამსახველ ერთ-ერთ დიაგრამას. დიაგრამა #16. ამ დიაგრამაზე აზერბაიჯანელი უმცირესობათა წარმომადგენელი მშობლების პასუხებია ასახული.



როგორც ჩანს მე-16 დიაგრამიდან, კითხვაზე, „რომელი ენა მიგაჩნიათ მნიშვნელოვნად თქვენი შვილის სამომავლო კარიერისათვის“, მშობლების ერთი ჯგუფი (37.3%) უთითებს ქართულ ენას, მეორე ჯგუფი (25.6%) მიიჩნევს, რომ თანაბარი მნიშვნელობა აქვს როგორც მათ მშობლიურ აზერბაიჯანულ ენას, ასევე ქართულ ენას; ერთი მცირე ჯგუფისთვის (2%)² პრიორიტეტული ენა რუსულია, სხვა მცირე ჯგუფისთვის - მშობლიური, ანუ აზერბაიჯანული ენა (2%), ზოგიერთისთვის კი ყველა ენა პრიორიტეტულია. რესპონდენტთა საკმაოდ დიდმა ნაწილმა (29.5%) ეს კითხვა უპასუხოდ დატოვა.

თუ გადავხედავთ შიდა ქართლის სკოლამდელ დაწესებულებებში გავრცელებულ მულტილინგვური განათლების ფორმებს, ვნახავთ, რომ თითოეული მათგანი

¹ დავაზუსტებთ, რომ სულ განხორციელდა 30 ინტერვიუ. აქედან 15 აზერბაიჯანულ ეთნიკური ჯგუფში და 15 სომხურ ეთნიკურ ჯგუფში. გამოკითხვაში მონაწილეობა მიიღო იმავე სკოლამდელი დაწესებულებების ბავშვების 80-მა მშობელმა.

² როგორც სკოლამდელი დაწესებულებების თანამშრომლები განმარტავენ, რუსული ენის ცოდნა იმ მშობლებისთვის არის პრიორიტეტული, რომლებიც რუსეთში აპირებენ თავიანთი შვილების სასწავლებლად გაგზავნას (2017, პროექტი);

შეესაბამება მშობელთა კონკრეტული ჯგუფის პრიორიტეტებს. ამ შესაბამისობის წარმოსაჩენად ცხრილის სახით ნიმუშს წარმოვადგენთ:

მშობლის პრიორიტეტი	მშობლის პრიორიტეტის შესაბამისი პროგრამა	სკოლამდელი დაწესებულება, სადაც ეს პროგრამები ფუნქციონირებს
ქართული ენა (37,3%)	ქართულენოვანი პროგრამა, რომელიც გულისხმობს საგანმანათლებლო პროცესის მთლიანად ქართულ ენაზე წარმართვას.	გარდაბანის საბავშვო ბაღი #4; ვახტანგისის ბაგა-ბაღი; ყიზილაჯლოს ბაღი.
მშობლიური (აზერბაიჯანული) ენა და ქართული ენა (25.6%)	ქართულ-აზერბაიჯანული ბილინგვური პროგრამა	მარნეული საბავშვო ბაღი#4; ყიზილაჯლოს ბაღი.
რუსული (2%)	რუსულენოვანი პროგრამა, რომელიც გულისხმობს საგანმანათლებლო პროცესის მთლიანად რუსულ ენაზე წარმართვას.	მარნეული საბავშვო ბაღი#4
მშობლიური (აზერბაიჯანული) ენა (2%)	აზერბაიჯანულენოვანი პროგრამა აზერბაიჯანული ბავშვებისათვის	მარნეულის საბავშვო ბაღი #4.
ყველა ენა (2%)	ქართულენოვან-რუსულენოვანი ბილინგვური პროგრამა აზერბაიჯანულენოვან ბავშვებისათვის	ყიზილაჯლოს საბავშვო ბაღი.

უნდა აღინიშნოს, რომ მშობელთა მოთხოვნას მულტილინგვურ განათლებაზე საკმაოდ მოქნილად პასუხობენ ადგილობრივი სკოლამდელი დაწესებულებები, რომლებიც ფინანსური, ადამიანური თუ საგანმანათლებლო რესურსების სიმწირის მიუხედავად, ცდილობენ აღსაზრდელებისთვის ორ- ან სამენოვანი მულტილინგვური განათლების მოდელის შეთავაზებას. ზოგიერთ სკოლამდელ დაწესებულებაში ორი ან სამი ალტერნატიული მოდელი ფუნქციონირებს. მაგ., როგორც ცხრილიდანაც ჩანს, ქვემო ქართლის მარნეულის რაიონის სოფელ ყიზილაჯლოს ბაღში ფუნქციონირებს სამი ტიპის მოდელი:

- ა) ბილინგვური ჯგუფი (ქართულ-აზერბაიჯანული) – ამ ჯგუფში სწავლება მიმდინარეობს აზერბაიჯანულ და ქართულ ენებზე.
- ბ) ბილინგვური ჯგუფი (ქართულ-რუსული) – ამ ჯგუფში სწავლება მიმდინარეობს ქართულ და რუსულ ენებზე.
- გ) ქართული ჯგუფი – ამ ჯგუფში სწავლება ძირითადად ქართულად მიმდინარეობს.

ერთ პატარა სივრცეში მულტილინგვური განათლების ფორმების ასეთ სიჭრელეს ისიც უწყობს ხელს, რომ დღევანდელი მონაცემებით არ არსებობს რაიმე საკანონმდებლო შეზღუდვა მულტილინგვური განათლების ფორმებთან დაკავშირებით. ერთი შეხედვით, თითქოს კარგია, რომ სკოლამდელ დაწესებულებებს აქვთ საშუალება მშობელთა მოთხოვნების კვალდაკვალ ჩამოაყალიბონ მულტილინგვური განათლების ფორმები, მაგრამ ისმის კითხვა: რამდენად ითვალისწინებს ეს პროგრამები იმ ფსიქოლოგიურ და პედაგოგიურ პრინციპებს, რომელთა დაცვა აუცილებელია ბავშვების სათანადოდ მოსამზადებლად სასკოლო განათლების მისაღებად? რამდენად უზრუნველყოფს ეს პროგრამები ბავშვში სათანადო ცოდნის კონსტრუირებას ხარისხიანი განათლების მისაღებად? და აქედან გამომდინარე: რამდენად უზრუნველყოფს ეს მოდელები იმ საგანმანათლებლო მიზნების მიღწევას, რომლებიც მშობლებს შვილის ნათელ მომავალს ჰპირდება?

სწორედ ამ საკითხის განხილვას ეძღვნება წინამდებარე ნაშრომი. ცხადია, ამ მულტილინგვური განათლების პროგრამების გაანალიზება მრავალგვარი წახნაგიდანაა შესაძლებელი, მაგრამ ჩვენ კვლევის არეალს შემოვსაზღვრავთ და ბილინგვური განათლების ფორმებს მხოლოდ და მხოლოდ ფსიქოლოგიური და პედაგოგიური პრინციპების³ კუთხიდან გავაანალიზებთ, ვეცდებით ანალიზის საფუძველზე წარმოვაჩინოთ ის კოგნიტური პროცესები, რომელთა განვითარებასაც აუცილებლად უნდა უწყობდეს ხელს სკოლამდელი მულტილინგვური განათლების ნებისმიერი ფორმა ხარისხიანი განათლების უზრუნველსაყოფად. ბოლოს, ანალიზის შედეგებზე დაყრდნობით, შევაფასებთ სამცხე ჯავახეთისა და ქვემო ქართლის სკოლამდელ დაწესებულებებში გავრცელებული ბილინგვური განათლების ფორმებს.

აღვნიშნავთ, რომ ამ საკითხთა გამუქება პასუხს გასცემს ბევრ კითხვას, რომლებიც უჩნდება მშობლებს, განსაკუთრებით გლობალიზაციის ეპოქაში, ადრეულ ასაკში ბავშვების ენობრივ განათლებასთან დაკავშირებით.

ადგილობრივი პროგრამების ორი კატეგორია

ჩვენი ნაშრომის კვლევითი მიზნიდან გამომდინარე, ბილინგვური განათლების იმ ექვს ძირითად ფორმას, რომლებზეც ზემოთ იყო საუბარი, ორ მსხვილ კატეგორიად დავაჯგუფებთ. ესენია:

1. *არამშობლიურ ენაზე/ენებზე დაფუძნებული პროგრამები* - ამ ჯგუფში ვაერთიანებთ იმ ადგილობრივ პროგრამებს, რომლებიც საგანმანათლებლო პროგრამას ბავშვებისათვის უცნობ ენაზე/ენებზე ახორციელებენ. ამგვარ პროგრამებს წარმოადგენს:

1.1. “ქართული ჯგუფი“, როგორც მას უწოდებენ ადგილობრივი ტერმინოლოგიით - ამ პროგრამის მიხედვით საგანმანათლებლო პროცესი ძირითადად მიმდინარეობს ქართულ ენაზე, ანუ ბავშვებისათვის უცნობ სახელმწიფო ენაზე; აქვე აღვნიშნავთ, რომ „ქართული ჯგუფის“ სახელდების საფუძველია არა

³ დავაზუსტებთ, რომ ანალიზს, მართლაც, პრინციპების დონეზე წარვმართავთ და - არა ამ პრინციპების პრაქტიკაში განხორციელების, ანუ საგანმანათლებლო პროცესში გამოყენებული მეთოდებისა თუ მიდგომების დონეზე, რაც, სხვა ტიპის კვლევის ობიექტს წარმოადგენს.

ჯგუფში შეძვალ ბავშვთა ეთნიკური წარმომავლობა, არამედ განათლების ენა,⁴ ანუ, ენა, რომლითაც ხორციელდება საგანმანათლებლო პროგრამა (Beacco, 2016).

- 1.2. „რუსული ჯგუფი“⁵ - საგანმანათლებლო პროცესი ძირითადად მიმდინარეობს ბავშვებისათვის უცნობ რუსულ (არასახელმწიფო) ენაზე;
- 1.3. „ბილინგვური ჯგუფი“ - საგანმანათლებლო პროცესი ძირითადად მიმდინარეობს ორ - რუსულ და ქართულ ენაზე. ამ ჯგუფის ბავშვებმა ბაღში მისვლისას არც ქართული იციან, არც რუსული;

როგორც ვხედავთ, ეს პროგრამები, სუბმერსიული მოდელების მსგავსად, უგულვებელყოფენ ბავშვის პირველ ენას და საგანმანათლებლო პროგრამას მისთვის უცნობ ენაზე წარმართავენ. ამ ტიპის პროგრამებს საფუძვლად ის მოსაზრება უდევს, რომ პირველი ენის შენარჩუნება აბრკოლებს მეორე ენის ათვისების პროცესებს და, შესაბამისად, უმჯობესია მისი იგნორირება იმისთვის, რომ ბავშვმა სწრაფად და საფუძვლიანად ათვისოს მეორე ენა. ამგვარი ტიპის პროგრამების განხორციელება ხშირ შემთხვევაში, პოლიტიკურ გადაწყვეტილებაზე დგას, მაგრამ აქ განხილულ შემთხვევაში, ასე არ არის. კანონმდებლობით არ არსებობს რაიმე მოთხოვნა, მშობლები თავად ირჩევენ ამ პროგრამებს. ცხადია, მათი არჩევანი შვილების კეთილდღეობის ინტერესებიდან გამომდინარეობს - ისინი ფიქრობენ, რომ ამ ტიპის პროგრამებით უფრო მეტად შეუწყობენ ხელს შვილის წარმატებას სწავლასა და მომავალი კარიერის აწყობაში, ვიდრე სხვა ტიპის პროგრამით.

2. *მშობლიურ ენაზე დაფუძნებული ბილინგვური პროგრამები* - ამ ჯგუფში ვაერთიანებთ იმ პროგრამებს, რომლებშიც ორ- ან მეტენოვანი საგანმანათლებლო პროცესის მიუხედავად, მშობლიური ენა მნიშვნელოვან ადგილს ინარჩუნებს.
 - 2.1. „ბილინგვური ჯგუფი“ (მშობლიური ენა + სახელმწიფო ენა) - საგანმანათლებლო პროცესი მიმდინარეობს ორ ენაზე, რომელთაგან ერთი ბავშვების მშობლიური, ანუ პირველი ენაა, მეორე - მათთვის უცნობი სახელმწიფო ენა;
 - 2.2. „ბილინგვური ჯგუფი“ (მშობლიური ენა + სახელმწიფო ენა) + რუსული ენა ყოველდღიური „გაკვეთილის“ სახით შეთავაზებული რუსული ენა.

⁴ ენის იმ უმნიშვნელოვანესი ფუნქციის გამოსაკვეთად, რომელსაც ის ასრულებს საგანმანათლებლო პროცესში ცოდნის კონსტრუირებისას, საგანმანათლებლო-სამეცნიერო ლიტერატურაში დამკვიდრდა ევროპული საბჭოს ექსპერტთა ჯგუფის მიერ შემუშავებული კონცეპტები „განათლების ენა/ენები“ (language of schooling), სწავლა-სწავლების ენა (language across curriculum); იხ. <https://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-languag/16806af387>; იხ. ასევე: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp

⁵ რამდენადაც ჩვენ ამ სტატიის ფარგლებში პროგრამების მხოლოდ და მხოლოდ ფსიქოპედაგიკურ ასპექტებს ვეხებით, ამდენად, ჩვენ აქ არ განვიხილავთ ამ პროგრამების მიზანშეწონილობას სოციალურ-პოლიტიკური ასპექტების კუთხით (ამასთან დაკავშირებით იხ. ჯაყელი, ომიადე, 2017).

⁶ რამდენადაც თანამედროვე გლობალიზატორ ეპოქაში სულ უფრო მეტად გახშირდა შემთხვევები, როცა ბავშვის პირველი ენა, ანუ ენა, რომელზედაც წლინახვერიდან სწავლობს ლაპარაკს, არ ემთხვევა მის მშობლიურ ენას - შესაძლებელია მან მოგვიანებით ან საერთოდ არ ისწავლოს ის - სამეცნიერო ლიტერატურაში, მით უფრო საგანმანათლებლო ფუნქციებზე საუბრისას, გაუგებრობათა თავიდან ასაცილებლად, იყენებენ ტერმინ „პირველ ენას“. აქ განხილულ შემთხვევებში, უმცირესობათა პირველი ენა ემთხვევა „მშობლიურ ენას“, ამიტომ მათთან მიმართებით ამ ტერმინს შევინარჩუნებთ, თუმცა, იქ, სადაც ზოგად შემთხვევებს განვიხილავთ და აქცენტი კეთდება პირველი ენის განმავითარებელ როლზე, ვარჩევთ უფრო ზოგადი ტერმინის „პირველი ენის“ გამოყენებას.

2.3. მშობლიური ენის ჯგუფი + ენის გაკვეთილის სახით, სახელმწიფო (ქართული) ენა და რუსული ან ინგლისური ენები.

როგორც ვხედავთ, მეორე ჯგუფის პროგრამებს რაც აერთიანებს, ესაა მშობლიური ენის საგანმანათლებლო პროცესში გამოყენება. ამ პროგრამებს შორის განსხვავება კი შემდეგში მდგომარეობს:

პირველი პროგრამა (#2.1) მიეკუთვნება ბილინგვური განათლების, ეგრეთ წოდებულ, ძლიერ ფორმებს (ბეიკერი, 2010; Cavalli, 2005), რომლებიც გულისხმობს განათლების ორი ენის გამოყენებას და, შესაბამისად, მოზარდში ორენოვანი წიგნიერების განვითარებას.

მეორე პროგრამა (#2.2.) ასევე ბილინგვური განათლების ძლიერ ფორმებს განეკუთვნება, რამდენადაც ისიც საგანმანათლებლო პროცესის ორ ენაზე წარმართვას ითვალისწინებს, თუმცა მას შეიძლება ბილინგვურის ნაცვლად მულტილინგვური პროგრამა ვუწოდოთ, რამდენადაც იგი გულისხმობს საგანმანათლებლო პროცესში ორზე მეტი ენის გამოყენებას (Ball, 2010).

მესამე პროგრამა (#2.3), წინას მსგავსად, მულტილინგვურია, თუმცა ის, მულტილინგვური განათლების, ეგრეთწოდებულ, სუსტ ფორმებს განეკუთვნება, რამდენადაც საგანმანათლებლო პროგრამის განხორციელება მხოლოდ ერთი, მოცემულ შემთხვევაში, მშობლიური ენით ხორციელდება. დანარჩენი ენები ენის გაკვეთილის ფორმატში ისწავლება, ანუ ისინი არ წარმოადგენენ ენებს, რომლითაც ხდება საპროგრამო მასალის ათვისება⁷.

სწორედ ამ ორ ტიპობრივ ჯგუფად გაერთიანებულ მულტილინგვური განათლების ფორმებს გავაშუქებთ ფსიქოპედაგოგიკური თვალსაზრისიდან. ქვემოთ ვეცდებით გავარკვიოთ:

- რამდენად უწყობს ხელს მეორე ენის ათვისებას ადრეულ ასაკში პირველი ენის უგულებელყოფა;
- რამდენად გამართლებულია ადრეულ ასაკში საგანმანათლებლო პროცესში პირველი ენის უგულებელყოფა; რამდენად უწყობს ხელს ასეთი მიდგომა მოზარდში იმ საფუძვლების ფორმირებას, რომლებიც სჭირდება მას სასკოლო საფეხურზე წარმატებული სწავლისათვის, რაც სრულფასოვანი ინტეგრაციის აუცილებელი პირობაა;
- უშლის თუ არა ბავშვის განვითარებას ხელს საგანმანათლებლო პროცესის ორ ენაზე წარმართვა, აბრკოლებს თუ არა პირველი ენის განვითარებას ბავშვისთვის უცხო ენების ადრეულ ასაკში სწავლება.

ენა - ცნობიერი სამყაროს ამგები საშუალება

დიმიტრი უზნაძე აღწერს, თუ როგორ ყალიბდება 2-დან 4-წლამდე ასაკის ბავშვებში მეტყველების ძირითადი ფუნქციები (უზნაძე, 2005). იგი აღნიშნავს, რომ ამ ასაკის მოზარდთა ქცევის ინვენტარში მეტყველება ერთ-ერთი წამყვან ადგილს იკავებს. საქმე ისაა, რომ წლინახვერიდან მწიფდება სიმბოლური ფუნქციები, რომლებიც რეალიზებას

⁷ ევროპული საბჭოს სპეციალისტთა ჯგუფმა ენათა ამ განსხვავებული საგანმანათლებლო ფუნქციების საჩვენებლად შემოიღო ორ ტერმინი: სწავლა-სწავლების ენა (language across curriculum) და ენა, როგორც საგანი (language as subject), http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp

ესწრაფვის. ამ დროს იღვიძებს შეგნება, რომ სიტყვას სიმბოლური მნიშვნელობა აქვს და ამ შეგნების ზეგავლენით უსწრაფესი ნაბიჯებით ვითარდება ბავშვის მეტყველება და, შესაბამისად, მისი აზროვნებაც. ბავშვი სიტყვის საშუალებით ცნობიერებაში გამოკვეთს ობიექტურ სამყაროს. „ის, რაც ბავშვში განცდის სახით ხდება, სიტყვის საშუალებით თანდათანობით მისი ყურადღების საგნად, მამასადამე, ცნობიერების უწყვეტი მიმდინარეობიდან ამოკვეთილ და განმტკიცებულ ობიექტად იქცევა“ (უზნაძე, 2005). პირველ ეტაპზე ბავშვი ახდენს აღქმული შინაარსის ობიექტივაციას, მომდევნო ეტაპებზე კი - წარმოსახვითი შინაარსის, აზრის, ფორმალურ-ლოგიკური მიმართებების ობიექტივაციას, რაც გონებაში კოგნიტურ სტრუქტურებს განავითარებს. როგორც აღნიშნავს უზნაძე, ენის საშუალებით აგებს ბავშვი ცნობიერ სამყაროს, ენის დახმარებით და ენის განვითარებასთან ერთად ფართოვდება მისი ცნობიერება. შესაბამისად, ცნობიერების მოცულობა და შინაარსი ენობრივი სამყაროს სიმდიდრეზეა დამოკიდებული. დიმიტრი უზნაძე მეცნიერულ მონაცემებზე დაფუძნებით მკაფიოდ აჩვენებს იმ მჭიდრო კორელაციას, რომელიც არსებობს ბავშვის ცნობიერების მოცულობასა და იმ ენობრივ გარემოს შორის, რომელშიც იგი იზრდება. რაც უფრო მდიდარ ენობრივ სამყაროში იზრდება ბავშვი, მით უფრო მეტად ფართოვდება მისი ცნობიერების საზღვრებიც.

ამასთან დაკავშირებით, ყურადსაღებია სხვადასხვა დროს ჩატარებული ფართომასშტაბიანი კვლევები, რომლებიც აჩვენებს კორელაციურ კავშირს ბავშვის ოჯახურ, სოციოკულტურულ თუ სოციოეკონომიკურ გარემოსა და სასკოლო მიღწევებს შორის, ასევე, ბავშვის განვითარების ადრეულ საფეხურზე მის წიგნიერებაზე ზრუნვასა და სასკოლო ასაკში დადასტურებულ წიგნიერების დონეს შორის. (Pirsl 2011, წიგნიერება, (2013); OCDE (2004); OCDE (2010d). მეტიც, მინესოტას უნივერსიტეტის პროფესორის, ამერიკის კვლევების ინსტიტუტის მკვლევრის, ჯიმ ლინდსეის მიერ ჩატარებული მეტა-ანალიტიკური კვლევა ცხადყოფს, რომ სკოლამდელ ასაკში ბავშვის წიგნიერებაზე ზრუნვა განმსაზღვრელ როლს თამაშობს სასკოლო წარმატებაში. სოციოეკონომიკური მდგომარეობის მიუხედავად, ბავშვები, რომლებსაც 3-6 წლამდე ასაკში ხმამაღლა უკითხავდნენ წიგნებს, უკეთეს სასკოლო მიღწევებს აჩვენებენ. (Lindsay, J. (2010). რით აიხსნება მჭიდრო კორელაციური კავშირები ადრეულ ასაკში კითხვით თუ მეტყველებით აქტივობასა და სასკოლო წარმატებას შორის?

ენათა ურთიერთდამოკიდებულების პრინციპი

ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად უნდა მოვიხმოთ ენათა ურთიერთდამოკიდებულების თეორია, რომლის იდეაც პირველად პედაგოგიკური მეცნიერების თვალსაჩინო წარმომადგენელმა, ფსიქოლოგმა ლევ ვიგოტსკის წამოაყენა.

ლევ ვიგოტსკიმ პირველმა განჭვრიტა ის ორმხრივი კომპლექსური ზეგავლენები, რომლებსაც ერთმანეთზე ახდენს სიტყვიერი განვითარების განსხვავებული პროცესები (Vigotski, 2002). ამ პროცესებში ვიგოტსკი გამოყოფს ორ ძირითად ჯგუფს, ორ კატეგორიას - სიტყვიერი განვითარების სპონტანურ და არასპონტანურ პროცესებს.

ვიგოტსკი სიტყვიერი განვითარების სპონტანურ პროცესებად წარმოადგენს:

- მშობლიური ენის განვითარებას დაბადებიდან სასკოლო ასაკამდე;
- ეგრეთწოდებული, სპონტანური ცნებების განვითარების პროცესს, ანუ იმ ცნებებისას, რომლებიც ბავშვის ცნობიერებაში პირადი გამოცდილების, სპონტანური შემეცნებითი აქტივობის საფუძველზე ყალიბდება (მაგ. ძმა, სათამაშო, ეზო და სხვ.).

სიტყვიერი განვითარების არასპონტანურ პროცესთა რიცხვს კი განაკუთვნებს სასკოლო განათლების კონტექსტში:

- წერიტი მეტყველების დაუფლებას;
- უცხოური ენის სწავლას;
- არასპონტანური, ანუ მეცნიერულ ცნებების ათვისებას;

აღსანიშნავია, რომ ვიგოტსკი ცნებების ფორმირების პროცესებსაც სიტყვიერი განვითარების განუყოფელ ნაწილად განიხილავს, უფრო დაზუსტებით კი - ამ პროცესებს სიტყვიერი განვითარების სემანტიკურ ასპექტებს უკავშირებს.

ახლა განვიხილოთ ვიგოტსკის მიერ ჩამოყალიბებული ოთხი მნიშვნელოვანი დებულება, რომლებიც უშუალოდ ჩვენი განხილვის საგანს უკავშირდება.

1. აზროვნება და მეტყველება ერთმანეთისგან განუყოფელი პროცესებია, მათ ერთიან საბაზისო ერთეულს წარმოადგენს სიტყვის მნიშვნელობა - იგი წარმოადგენს, როგორც აზროვნების, ისე მეტყველების ფენომენს. მართლაც, თუ სიტყვას გამოვაცლით მნიშვნელობას, ის იქნება არა სიტყვა, არამედ ცარიელი ბგერების გროვა. მნიშვნელობა სიტყვის აუცილებელი დისტინქტიური ნიშანია, ის თავად არის სიტყვა, მისი შიდა ასპექტის სახით წარმოდგენილი. მაშასადამე, სიტყვის მნიშვნელობა უდაოდ მეტყველების ფენომედად განიხილება. ამასთანავე, ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, ვიგოტსკისთვის, სიტყვის მნიშვნელობა სხვა არაფერია, თუ არა - განზოგადება, ნებისმიერ ტიპის განზოგადება კი აზროვნების ფენომენია. ამ თვალთახედვით, სიტყვის მნიშვნელობა ინტელექტუალური ფენომია. ამრიგად, სიტყვის მნიშვნელობა სიტყვიერი აზროვნების ფენომენია, იგი არის სიტყვისა და აზრისა განუყოფელი მთლიანობა. სიტყვის და აზრის, ანუ მეტყველებისა და აზროვნების ერთიანობა არის ის ფუნდამენტური დებულება, რომელიც სიტყვიერი აზროვნების განვითარების შესწავლის საშუალებას იძლევა.

2. ვიგოტსკი გამოყოფს მეტყველების ორ სახეს: შინაგანს და გარეგანს. შინაგანი მეტყველება არის აზროვნება თავისთვის, გარეგანი მეტყველება კი - აზროვნება სხვისთვის. შინაგანი მეტყველება არ არის მეტყველება მინუს ბგერა, მას გარეგანი მეტყველებისაგან განსხვავებული სტრუქტურა აქვს. ამიტომ, აზრის გასიტყვება არ უნდა წარმოვიდგინოთ სწორხაზოვან პროცესად, თითქოს მზა აზრები სიტყვებით „იმოსებოდეს“. ვიგოტსკი შინაგან მეტყველებას აღწერს, როგორც სიტყვათა „აორთქლების“ პროცესს - სიტყვები გარეგანი გარსისგან „განიძარცვებიან“ და ამგვარად „აორთქლებულნი“ მნიშვნელობები ერთმანეთს ერწყმიან და ქმნიან კოგნიტურ გაუნაწევრებელ კონსტრუქტებს. შინაგანი მეტყველების თვისება გაუნაწევრებობაა. ამ შერწყმული კოგნიტური კონსტრუქტების სიტყვებად გამონაწევრება და სამეტყველო აქტების ბმულ თანამიმდევრობად ქცევა უაღრესად რთული და კომპლექსური პროცესია, რომელიც შინაგანი მეტყველების, შინაგანი აზროვნების რეორგანიზებას, მის მოდიფიკაციას მოითხოვს. ამიტომაც ამბობს ვიგოტსკი, რომ აზრი კი არ გამოიხატება

სიტყვით, არამედ იგი სიტყვაში ხორციელდება, სიტყვაში იქმნება. ასე რომ, აზროვნების მეტყველებად გარდაქმნა და, მეტყველებისა - აზროვნებად კომპლექსური პროცესებია, რომელთა მართვა-დაუფლება დაოსტატობას მოითხოვს.

3. ვიგოტსკი ამტკიცებს, რომ არასპონტანური სიტყვიერი განვითარების პროცესები ეფუძნება სპონტანური სიტყვიერების განვითარების პროცესებს. ამ დებულების გასაშლელად იგი, პირველ რიგში, იმ მიმართებებს განიხილავს, რომლებიც არსებობს მშობლიური და უცხოური ენის ათვისების პროცესებს შორის. მეცნიერი ამბობს, რომ მშობლიური ენისა და უცხო ენის ათვისების პროცესები სრულიად განსხვავებული გზებით მიმდინარეობს. უცხოური ენის ათვისება არ ხორციელდება სამყაროს ობიექტებთან ხელახალი კავშირების დამყარებით, იგი თავიდან აღარ იმეორებს მეტყველების განვითარების იმ გზას, რომელიც ერთხელ უკვე განხორციელდა სრულიად განსხვავებულ პირობებში. ამ მხრივ, უცხოური ენის შესწავლა სიტყვიერი განვითარების თავისებურ, ორიგინალურ პროცესს წარმოადგენს - იგი იყენებს მშობლიური ენის სემანტიკურ ასპექტებს და ეფუძნება მშობლიურ ენაზე მიღებულ ცოდნას. მამასადამე, უცხო ენის სწავლა უკვე ნასწავლი ვერბალური სისტემის, ანუ მშობლიური ენის შუამავლობით ხდება.

მეცნიერი ანალოგიურ კავშირს ხედავს ბავშვის ზეპირი მეტყველებისა (ანუ სპონტანურად ათვისებული პირველი ენის) და წერითი მეტყველების დაუფლების პროცესებს შორის. უცხოური ენის მსგავსად, წერითი მეტყველების დაუფლება ზეპირ მეტყველებაში მიღებულ ცოდნა-გამოცდილებას ეფუძნება. ამ მიმართებით მსგავსების მიუხედავად, ვიგოტსკი, წერითი მეტყველების დაუფლებასაც სიტყვიერი განვითარების ორიგინალურ პროცესად განიხილავს, რომელიც არც მშობლიურ ენაზე ზეპირი მეტყველებისა, და არც სკოლაში უცხოური ენის ათვისების პროცესებს არ იმეორებს - წერითი მეტყველების ათვისების პროცესიც კიდევ ერთი განსხვავებული გზაა მოზარდის სიტყვიერი განვითარების პროცესებში.

ვიგოტსკი სპონტანურ და მეცნიერულ ცნებათა ფორმირების პროცესებს შორისაც ანალოგიურ მიმართებას ხედავს - მეცნიერული ცნებების განვითარებასაც ისევე სჭირდება საყრდენი, როგორც სჭირდება ეს უცხოურ ენასა თუ წერით მეტყველებას. თუკი უცხოური ენის ათვისების საყრდენი სპონტანურად ნასწავლი მშობლიური ენაა, მეცნიერულ ცნებათა სისტემის ფორმირების ბაზას სპონტანური ცნებების ქსელი წარმოადგენს.

როგორც ვხედავთ, ვიგოტსკიმ იმთავითვე განჭვრიტა სკოლამდელ და სასკოლო კოგნიტიურ-ენობრივი განვითარების დონეებს შორის არსებული კორელაციური კავშირების მიზეზები - სიტყვიერი განვითარების არასპონტანური პროცესები - წერითი მეტყველების, უცხოური ენის, მეცნიერული ცნებების დაუფლება ეფუძნება იმ ბაზას, რომელიც ჩამოყალიბდა ბავშვის სიტყვიერი განვითარების სპონტანური პროცესებში აქტივობისას - ამ ბაზის მოცულობა განსაზღვრავს ზედნაშენის მოცულობას.

4. მეოთხე დებულება ეხება ზეგავლენათა იმ ორმხრივობას, რომლებსაც ერთმანეთზე ახდენს სხვადასხვა ენის ან ენობრივი სახესხვაობის⁸ ათვისების პროცესი. ვიგოტსკი აღნიშნავს, რომ უცხო ენის შესწავლისას მშობლიური ენა დგება ასათვისებელ ენასა და

⁸ ამ ნაშრომის ფარგლებში ტერმინს „ენობრივ სახესხვაობებს“ ვიყენებთ, ერთი მხრივ, ზეპირი და წერითი მეტყველების, მეორე მხრივ, სასკოლო დარგობრივი ენებისა (მათემატიკის ენა, გეოგრაფიის ენა და მისთ.) აღსანიშნავად.

სამყაროს შორის - შესაბამისად, სპონტანურად, გაუცნობიერებლად ნასწავლი მშობლიური ენა პირველად ხდება დაკვირვების ობიექტი, რაც შემსწავლელში ააქტიურებს მეტაკოგნიტურ პროცესებს, რომლებიც, თავის მხრივ, აუმჯობესებს კოგნიტიურ-ენობრივ უნარებს, როგორც პირველ, ისე მეორე ენებზე.

თუკი ყველასათვის თვალსაჩინო იყო, რომ უცხოური ენის სწავლის პროცესში შემსწავლელი ეყრდნობა მშობლიურ ენას და ამ ენაზე მიღებულ გამოცდილებას, ბევრისათვის შეუმჩნეველი რჩებოდა ის უკუგავლენა, რომელსაც უცხოური ენის სწავლა ახდენს მშობლიური ენის შესწავლის პროცესზე: ენის შემსწავლელი აკვირდება აქამდე სპონტანურად ათვისებული ენის სტრუქტურას, მის ფუნქციონირებას, ეს კი ახალი ტიპის, მეტაკოგნიტური პროცესების გააქტიურებას იწვევს, რომელსაც ვიგოტსკი „უკვე ფორმირებული განზოგადების განზოგადებას“ უწოდებს. იგი ჩაწვდა იმ ფაქტს, რომ სწორედ მეტაკოგნიტურ აქტივობას უფრო მაღალ საფეხურზე აჰყავს სიტყვიერი აზროვნება, რაც, თავის მხრივ, მშობლიური ენის დაუფლების პროცესებზეც დადებით ზეგავლენას ახდენს. მიუხედავად იმისა, რომ მშობლიური ენისა და უცხოურ ენის ათვისების პროცესები სრულიად განსხვავებულ გზებს გადიან, ეს გზები არ არის ერთმანეთისაგან გატიხრული, ორივე პროცესი სიტყვიერი განვითარების პროცესთა ერთსა და იმავე კლასს განეკუთვნება და ერთმანეთზე გამამდიდრებელ ზეგავლენას ახდენს. აი, რას აღნიშნავს ამასთან დაკავშირებით, ლევ ვიგოტსკი:

„ ეს ზეგავლენა ძალიან კარგად ჰქონდა გააზრებული გოეთეს, რომელმაც თქვა, რომ ვინც არცერთი უცხოური ენა არ იცის, იმან არც საკუთარი ენა იცის ჯეროვნად. კვლევები მთლიანად ადასტურებს გოეთეს ამ იდეას – ისინი ცხადყოფენ, რომ უცხოური ენის დაუფლებისას მშობლიური ენის ფლობის დონე უფრო მაღალ საფეხურზე ადის იმ აზრით, რომ მოზარდი აცნობიერებს ენობრივ ფორმებს, განაზოგადებს სიტყვიერ მოვლენებს, უფრო გაცნობიერებულად და მიზანმიმართულად იყენებს სიტყვას, როგორც აზრისა და ცნების გამოხატვის ინსტრუმენტს“ (Vygotski, L.(2002). გვ. 294-295).

შეიძლება ითქვას, რომ ვიგოტსკიმ განჭვრიტა, და სწორედ ამით გაუსწრო თავის ეპოქას, ის კომპლექსური, კოგნიტურ-მეტაკოგნიტური რანგის **ორმხრივი** ინტერაქტიული კავშირები, რომლებიც მყარდება სხვადასხვა პირობებში მიმდინარე სიტყვიერი განვითარების პროცესებს შორის. როგორც უცხოური ენის სწავლა უკუგავლენით აუმჯობესებს მშობლიური ენის ფლობის დონეს, ისე წერითი მეტყველების დაუფლება აუმჯობესებს ზეპირი მეტყველების დაუფლების დონეს, ხოლო - მეცნიერულ ცნებათა დაუფლების პროცესი - სპონტანურად ათვისებულ ცნებათა გააზრების სიღრმეს.

მეტაკოგნიციის ზეგავლენების საილუსტრაციოდ მოვიყვანთ ერთ საგულისხმო მაგალითს. თავის წიგნში, „სწავლება ბილინგვურ კლასებში“, ბილინგვური სექციების სპეციალისტი ჟან დიუვერჟე აღნიშნავს, რომ ყველა გააოცა იმ შედეგებმა, რომლებიც აჩვენა საფრანგეთის სხვადასხვა რეგიონის სკოლების ბილინგვურ სექტორებზე ჩატარებულმა შეფასებამ. ამ სკოლებში პარიტეტული ორენოვანი სწავლებაა დამკვიდრებული, რაც იმას ნიშნავს, რომ საათობრივი ბადე თანაბრად არის განაწილებული ორ ენაზე, ანუ ბილინგვური კლასების მოსწავლეები ორჯერ ნაკლებ დროს ატარებენ მშობლიურ ენასთან, ვიდრე მონოლინგვური კლასის მოსწავლეები (Duverger, 2009). ბილინგვური კლასების მოსწავლეებმა უკეთესი შედეგები აჩვენეს არამხოლოდ მათემატიკასა თუ სხვა საგნებში, არამედ მშობლიურ ენაშიც კი, რასაც არავინ მოელოდა. მასწავლებლებმა ისიც აღნიშნეს, რომ ბილინგვური კლასის

მოსწავლეები უკეთესად ითვისებენ მესამე და შემდგომ ენებსაც, ანუ მათი უპირატესობა სხვა უცხოური ენების ათვისების უნარშიც ვლინდება.

ეს მაგალითი ვიგოსტსკის თეორიის პრაქტიკული გამოვლინებაა. არაენობრივი საგნების (მათემატიკის, ბუნებისმეტყველების და მისთ.) ორ ენაზე სწავლა ააქტიურებს მოსწავლის მეტაკოგნიტურ უნარებს, უბიძგებს მას, დაფიქრდეს და გააცნობიეროს ნებისმიერი საგნის, იქნება ეს ქიმია, ბიოლოგია, სახვითი ხელოვნება თუ სხვა, ენობრივი განზომილება, რასაც, ჩვეულებრივ, მონოლინგვური კლასის მოსწავლე საერთოდ არ აქცევს ყურადღებას. ბილინგვური კლასის მოსწავლე განუწყვეტლივ ავლებს პარალელებს მშობლიურ და მეორე ენებს შორის, აკვირდება და აცნობიერებს მშობლიური ენის ფუნქციონერებას, აზრის გასიტყვების პროცესს, აკვირდება თვით ენის სწავლა-დაუფლების პროცედურას, აცნობიერებს იმ მიდგომებსა და სტრატეგიებს, რომლებსაც იყენებს პირველ თუ მეორე ენაში ენობრივი პრობლემის გადასაჭრელად და ერთ ენაში მიღებული გამოცდილება გადააქვს მეორეში. როგორც ამბობს ვიგოსტსკი, მეტაკოგნიტური აქტივობის შემწეობით, ბილინგვური სექტორის მოსწავლე „განაზოგადებს სიტყვიერ მოვლენებს, უფრო გაცნობიერებულად და მიზანმიმართულად იყენებს სიტყვას, როგორც აზრისა და ცნების გამოხატვის ინსტრუმენტს“. როგორც ჩანს, სიტყვიერი აზროვნების გაღრმავება-გაუმჯობესება განაპირობებს სასკოლო განათლებაში უკეთესი შედეგების მიღწევას, რადგანაც, სიტყვიერი აზროვნება ის უმთავრესი ინსტრუმენტია, რომლითაც ხდება საგნობრივ შინაარსთა წვდომა-დაუფლება, თუნდაც ეს ისეთ „არავერბალურ“ საგნებს ეხებოდეს, როგორებიცაა, მაგალითად, მათემატიკა, სახვითი ხელოვნება თუ მუსიკა. ამ შემთხვევებშიც, მართალია საქმე გვაქვს ნიშანთა განსხვავებულ სისტემებთან, მაგრამ მათი დაუფლება ყველა შემთხვევაში მოითხოვს ვერბალიზაციას იმგვარი ენით, როგორიცაა სასკოლო განათლების ენა - აკადემიური ენით, როგორც მას უწოდებს ჯიმ კუმინსი. (Cummins, 2011).

სანამ აკადემიური ენის კუმინსისეულ განმარტებას შევეხებოდეთ, აღვნიშნავთ, რომ მას შემდეგ, რაც 60-იანი წლებიდან მოკიდებული, ბილინგვური სწავლების პრობლემატიკა ინტენსიურ სამეცნიერო კვლევათა შესწავლის ობიექტი გახდა, მეცნიერთა ყურადღების ცენტრში მოექცა ჯერ კიდევ მე-20 საუკუნის დასაწყისში გამოთქმული მოსაზრებები ენათა ურთიერთდამოკიდებულების შესახებ. ვიგოსტსკის კონცეფცია მეცნიერულ კვლევების საფუძველზე სულ უფრო მეტად გაღრმავდა. ამ სფეროში განსაკუთრებული წვლილი მიუძღვის ტორონტოს უნივერსიტეტის პროფესორს, ჯიმ კუმინსს. მან მეცნიერული კვლევა-ძიებების საფუძველზე აჩვენა, რომ კოგნიტიური სისტემა ცენტრალურად განაგებს ენათა სისტემების ფუნქციონირებას, რისი წყალობითაც ადამიანს შეუძლია ერთ ენასა ან ენობრივ სახესხვაობაში შეძენილი კოგნიტიურ-ენობრივი უნარები მეორე ენაში/ენობრივ სახესხვაობაში გადაიტანოს, თუმცა ეს გადატანა მხოლოდ სიღრმისეულ შრეებში ხორციელდება, ანუ მხოლოდ სიღრმისეული კოგნიტიურ-ენობრივი უნარები გადადის ერთი ენიდან/ენობრივი სახესხვაობიდან მეორეში (კუმინსი, სვეინი, 2016). ამ დებულებას პრინციპული მნიშვნელობა აქვს ბილინგვური განათლების განსახილველად. ამიტომ, ქვემოთ ამ საკითხზე შევაჩერებთ ყურადღებას.

კუმინსმა ენათა ურთიერთდამოკიდებულების ფენომენის წარმოსაჩენად გამოიყენა მეტაფორა ორმაგთავიანი აისბერგისა, რომლის ორი თავიც, წყლის ზედაპირზე ამოშვერილი, თითქოს განკერძოებულად არსებობენ, მაგრამ სინამდვილეში მათ

ერთიანებთ ის საერთო საძირკველი, რომელიც წყლის სიღრმეში იმალება. ეს დაფარული სიღრმე აჩვენებს სიტყვიერი აზროვნების სიღრმისეულ შრეებს, რომლიდან მომდინარე უნარებიც შეიძლება ავამოქმედოთ ნებისმიერ ენასა თუ ენობრივ სახესხვაობაში, რომელსაც ვფლობთ. აქ უმნიშვნელოვანესი თვისება იკვეთება სიტყვიერი აზროვნებისა: „სიღრმე“. თუ ენობრივი ცნობიერება ვერ „ჩადის“ სიღრმისეულ შრეებში, იგი ვერ მოახერხებს კოგნიტიურ-ენობრივი უნარების, ერთი ენიდან თუ ენობრივი სახესხვაობიდან მეორეში გადატანას. ამის დამადასტურებელი უამრავი მაგალითი არსებობს სამეცნიერო კვლევებში (კუმინსი, სვეინი, 2016). გენტის უნივერსიტეტის პროფესორი, პიერ ვან ავერმეტ აჩვენებს, რომ იმიგრირებული მოსწავლეების სასკოლო წარმატება-წარუმატებლობა იმ ენის ცოდნა-არცოდნაზე კი არ არის დამოკიდებული, რომელზეც მიმდინარეობს სწავლა უცხოენოვან ქვეყანაში, არამედ მეტყველების იმ დონეზე, რომელსაც ფლობს მოსწავლე მშობლიურ/პირველ ენაში. მშობლიურ/პირველ ენაში სიტყვიერ აზროვნების მაღალ საფეხურს დაუფლებული იმიგრანტი მოსწავლეები ადვილად ახერხებენ ენობრივი ბარიერის გადალახვასა და უცხო ენაზე სწავლის გაგრძელებას ყოველგვარი ჩამორჩენის გარეშე. (Van Avermaet, 2006). საქმე ისაა, რომ მათ კოგნიტიურ-ენობრივი უნარები საკმარისადაა გაღრმავებული იმისთვის, რომ „დაფარული შრეებიდან“ მონაწილეობა მიიღონ მეორე ენის ათვისების პროცესებში და პირველ ენაზე შექმნილი ცოდნა-გამოცდილება მეორე ენაში გადაიტანონ. ამ საკითხს ქვემოთ მივუბრუნდებით და კოგნიტიური ფსიქოლოგიის მონაცემების ფონზე გავაანალიზებთ.

ახლა აკადემიური ენის საკითხს დავუბრუნდეთ. სასკოლო განათლების ენას ჯიმ კუმინსი განიხილავს, როგორც აკადემიურ ენას, რომლის სირთულეს სამი ძირითად მახასიათებელი განაპირობებს (Cummins, 2011). ესენია:

- მისთვის დამახასიათებელი ცნებათა სიმრავლე (აქ ვიგოტსკისეული მეცნიერული ცნებები უნდა ვიგულისხმობთ);
- ტექსტებში გამოყენებული სასაუბრო ენისათვის უჩვეულო ლექსიკურ ერთეულთა თუ ტერმინთა სიჭარბე (მაგ., სასკოლო ტექსტებში: ნალექი, კიდურები და მისთ.);
- სასაუბრო ენისათვის უჩვეულო რთული სინტაქსური კონსტრუქციები, რთული წინადადებების სიჭარბე და დისკურსის ორგანიზების სპეციალური ფორმები, რომლებიც სასაუბრო ენას არ ახასიათებს;

კუმინსმა, სასაუბრო ენისა და აკადემიური ენის მახასიათებელთა გათვალისწინებით, ენის ცოდნის ორი დონე გამოყო – ერთი მოიცავს ენობრივ უნარებს პიროვნებათშორისი კომუნიკაციისათვის (Basic interpersonal Communicative Skills – BICS), მეორე კი – კოგნიტიურ-აკადემიურ ენობრივ უნარებს (Cognitive-Academic Language Proficiency - CALP), რომელთა განვითარება ხანგრძლივ დროს მოითხოვს (ბეიკერი, 2010; Cavalli, 2005). სწორედ ამ კოგნიტიურ-აკადემიურ უნარებს (CALP) განიხილავს მეცნიერი იმ უნარებად, რომლებიც კოგნიტიური სისტემის საერთო სიღრმისეულ შრეებში ფუნქციონირებს.

ცნობიერების სიღრმეში მოქმედ ამ „კოგნიტიურ-აკადემიურ უნარებს“ უნდა დავუკავშიროთ ვიგოტსკისეული „შინაგანი მეტყველება“, როგორც ზემოთ ვაჩვენეთ, ვიგოტსკის მიხედვით, შინაგანი მეტყველების ბაზას შეადგენს კონკრეტული ენობრივი გარსისგან „განძარცვული“, „აორთქლებულნი“ სიტყვათა მნიშვნელობები, რომლებიც ერთმანეთს ერწყმიან და ქმნიან გაუნაწევრებელ შინაგან, ასე ვთქვათ, „უხორცო“

კოგნიტიურ ენას, რომლის ხორცშესხმაც ნებისმიერ კონკრეტულ ენაშია შესაძლებელი. (გარეგან მეტყველებას ვიგოტსკი აზრის მატერიალიზაციის პროცესად განიხილავს) (Vygotski, 2002). შეიძლება ვთქვათ, რომ პირველი ენის გზით შეძენილი და „აორთქლებული“ სიტყვათა მნიშვნელობებით მდიდრდება მეტყველების „შინაგანი ბაზა“, რომელიც, თავის მხრივ, ხელმისაწვდომი ხდება ნებისმიერი სხვა ენისათვის, რომელსაც ადამიანი დაეუფლება.

თუმცა, იმისთვის, რომ სიტყვის მნიშვნელობა არ დარჩეს თავის კონკრეტულ გარსს მიჯაჭვული, იმისთვის, რომ იგი განთავისუფლდეს „ხორცისგან“, ანუ დროითი, სივრცითი თუ სიტუაციური მოცემულობებისაგან და შეძლოს „აორთქლება“, იგი განზოგადების გარკვეულ საფეხურს უნდა აღწევდეს. ვიგოტსკი თავისი კვლევის ერთ-ერთ უდიდეს შენაძენად თვლის დებულებას, რომელიც შემდეგში მდგომარეობს: სიტყვის მნიშვნელობა ვითარდება, განვითარების პროცესში იცვლება სიტყვის სემანტიკური სტრუქტურა. ამ დებულების საშუალებით ხსნის ვიგოტსკი იმ განსხვავებას, რომელიც არსებობს, ეგრეთ წოდებულ, სპონტანურ და მეცნიერულ ცნებებს შორის. სპონტანური ცნებები, ანუ ცნებები, რომლებიც ბავშვის ცნობიერებაში ყალიბდება საკუთარი გამოცდილების საფუძველზე (მაგ. ძმა, სათამაშო, ძალი და სხვ.) განზოგადების ხარისხით უფრო დაბალი რანგისაა და ელემენტარული, ვიდრე არასპონტანური, ანუ მეცნიერული ცნებები. მოზარდის კოგნიტიურ-ენობრივი განვითარების კვალდაკვალ სიტყვიერი აზროვნება განზოგადების პრიმიტიული ფორმებიდან ეტაპობრივი განვითარების გზით გადადის უფრო მაღალი რანგის განზოგადებამდე, რაც სიტყვათა მნიშვნელობების არსისეული ასპექტების წვდომას გულისხმობს. უნდა ვივარაუდოთ, რომ სიტყვის „აორთქლება“ ცნობიერების შრეებში მოითხოვს ამ სიტყვის მნიშვნელობის განზოგადების მაღალ ხარისხს. ეს კი სიტყვიერი აზროვნების სიმწიფეზეა დამოკიდებული. ნაკლებად განვითარებული სიტყვიერი აზროვნების შემთხვევაში სიტყვის მნიშვნელობა მიჯაჭვული რჩება მის გარეგან გარსს - იგი ვერ ახერხებს „განმარცვას“, რაც აუცილებელია შინაგანი მეტყველების ბაზაში მოსახვედრად - ბაზაში, რომელიც საერთოა ყველა ენისათვის. შესაბამისად, სიტყვის მნიშვნელობის განზოგადების დაბალი ხარისხის, ანუ უმწიფარი სიტყვიერი აზროვნების შემთხვევაში შინაგანი მეტყველების ბაზა მწირი რჩება და ეს განაპირობებს კოგნიტიურ-ენობრივი უნარების შეზღუდულობას მეორე ენაზე - სათანადოდ ვერ იცვლება იმ შინაგანი ბაზის რესურსები, რომელიც ასაზრდოებს შემეცნებას მეორე ენაზე.

საერთო კოგნიტიურ-ენობრივი საძირკველის გამდიდრებას უნდა გულისხმობდეს სპონტანური ცნებების „მომწიფება“, რომელზედაც ვიგოსტკი საუბრობს.

ვიგოტსკის „შინაგანი მეტყველების“ თეორია უფრო მკაფიოს ხდის ჯიმ კუმინსის დებულებას „კოგნიტური სისტემის საერთო სიღრმისეულ შრეებში მოქმედი კოგნიტიურ-აკადემიური უნარების“ შესახებ. ეს „უნარები“ კონკრეტული ენის ენობრივი გარსისგან განმარცვული სიტყვათა მნიშვნელობების შინაგანი, უნივერსალური ბაზაა. წარმოვიდგინოთ ბილინგვა ადამიანი, რომელიც გარკვეული მიმართულებით იწყებს ფიქრს. პირველ ეტაპზე მისი ცნობიერების სიღრმეში გაუნაწევრებელი, მთლიანობით აზრები, ანუ სიტყვათა ურთიერთშერწყმულ მნიშვნელობათა კონსტრუქტები იწყებს ამოძრავებას. ამ მოძრაობას შეიძლება გუმანისეული აზროვნება ანუ გუმანისეული მეტყველება ვუწოდოთ. აზროვნება-მეტყველების ეს ფორმა სიღრმისეულია, ანუ „აისბერგის“ დაფარულ ნაწილში მოქმედებს. ამ დროს ბილინგვა ადამიანი არც პირველ,

და არც მეორე ენაზე არ გამოკვეთს აზრებს. ის ჯერ გარეგანი მეტყველების ზღურბლზეა, საიდანაც გეზს ან ერთი ან მეორე ენისაკენ აიღებს. განწყობის შესაბამისად, მისი შინაგანი მეტყველება ერთ-ერთ ენაში განხორციელდება, ერთ-ერთ ენაში „გაგარეგნდება“, როგორც ამბობს ენათმეცნიერი ს. ომიაძე (ომიაძე, ს., 2014).

რაც შეეხება კუმინსისეულ ტერმინებს - „სასაუბრო ენა“ და „აკადემიურ ენა“, ქართველმა ენათმეცნიერმა, სალომე ომიაძემ მათ აღსანიშნავად გამოიყენა ტერმინები „ყოფითი მეტყველება“ და „წიგნური მეტყველება“, (ჯაყელი, ომიაძე, 2017). ვფიქრობთ, წიგნური მეტყველება უფრო მარჯვე და ადეკვატური ტერმინია, ვიდრე „აკადემიური ენა“, რადგანაც იგი გაცილებით უფრო ზოგადია და ტერმინ „აკადემიური ენისაგან“ განსხვავებით, სცდება ფორმალური განათლების სფეროს ფარგლებს. რაც შეეხება „BICS“ მათ ვუწოდებთ ყოფითი მეტყველების უნარებს, ხოლო CALP“-ს წიგნური მეტყველების უნარებს.

აქვე გავამახვილებთ ყურადღებას ერთ ნაკლებად შესამჩნევ ფაქტზე, რომელიც ბილინგვური მოდელების გაანალიზებისას დაგვჭირდება. უცხო ენის სწავლა, წერითი მეტყველებისგან განსხვავებით, თითქოს არ მოითხოვს მშობლიური ენაზე კოგნიტიურ-ენობრივი განვითარების მაღალ დონეს, საწყის ეტაპზე მაინც. თუმცა, იმისთვის, რომ მეტაკოგნიტურმა აქტივობამ ის სარგებელი გამოიღოს, რომელზეც ვიგოტსკი საუბრობს, აუცილებელია სიტყვიერი აზროვნება ყოფითი მეტყველების ფარგლებს სცილდებოდეს.

საქმე ისაა, რომ მეტაკოგნიტური აქტივობაც „განზოგადების“ უნარს მოითხოვს, სიტყვიერი მოვლენების განზოგადება კი კოგნიტიურ-ენობრივი განვითარების გარკვეულ დონეს გულისხმობს. შესაბამისად, მოზარდი, რომელიც მშობლიურ ენაში წიგნური მეტყველების უნარებს ფლობს, განზოგადების უფრო მაღალ საფეხურზე დგას, ვიდრე მოზარდი, რომლის ენობრივი გამოცდილება მხოლოდ ყოფითი მეტყველებით შემოიფარგლება. შესაბამისად, უცხოური ენის სწავლისას, პირველი გაცილებით მეტ სარგებელს ნახავს სიტყვიერი აზროვნების განვითარება-გამდიდრების თვალსაზრისით, ვიდრე მეორე, რადგანაც მისი მეტაკოგნიტური აქტივობა, როგორც „უკვე ფორმირებული განზოგადების განზოგადება“ უფრო მაღალი ხარისხის იქნება, ვიდრე მეორესი.

შევაჯამოთ ყოველივე ზემოთქმული: იმისათვის, რომ სხვადასხვა ენისა თუ ენობრივი სახესხვაობის შესწავლა-დაუფლების პროცესებს შორის არსებულმა ინტერაქტიულმა პროცესებმა გაამდიდროს და განვითარების უფრო მაღალ საფეხურზე აიყვანოს სიტყვიერი აზროვნება, აუცილებელია, რომ სკოლამდელ ასაკში სიტყვიერი განვითარების სპონტანური პროცესი გაცდეს ყოფითი მეტყველების ფარგლებს. ამისათვის სოციალურმა გარემომ უნდა იზრუნოს ბავშვის მეტყველებაში წიგნური მეტყველების საფუძვლების ფორმირებაზე.

რას გულისხმობს წიგნური მეტყველების საფუძვლების ფორმირება? სწორედ ამ საკითხს განვიხილავთ მომდევნო თავში. ამ კოგნიტიურ პროცესთა გარკვევა ნათელს მოჰყენს შესავალ ნაწილში დასმულ კითხვებს, სახელდობრ, რამდენად გამართლებულია ადრეულ ასაკში საგანმანათლებლო პროცესში პირველი ენის უგულებელყოფა, და, რამდენად უშლის ხელს პირველი ენა მეორე ენის ათვისებას, ან, პირიქით, მეორე ენის ადრეულ ასაკში სწავლება - პირველი ენის განვითარებას.

წიგნური მეტყველების ფორმირების საფუძვლები

წიგნური მეტყველების ფორმირების პროცესების წარმოსაჩენად და ენათა ურთიერთდამოკიდებულების საფუძვლების ასახსნელად დახმარებას გაგვიწევს ის საგულისხმო მონაცემები, რომლებითაც გაამდიდრა განათლების მეცნიერება კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში წარმოებულმა კვლევებმა. მართლაც, თავის კვლევის მეთოდოლოგიით, მეცნიერების ამ დარგმა შესაძლებელი გახადა სწავლის პროცესში მიმდინარე გონებრივ პროცესებზე დაკვირვება და იმ მექანიზმების დადგენა, რომლებიც განაპირობებს ცოდნის ზრდა-განვითარებას (Tardif, 1997).

საკითხი ეხება ორ კონცეპტს, ორ საგანმანათლებლო პრინციპს, სახელდობრ, წინარე ცოდნის მნიშვნელობას და, ეგრეთ წოდებულ, აზრობრივ სქემებს - მეხსიერებაში ცოდნათა ორგანიზების ფორმებს, რომლებსაც სამეცნიერო ლიტერატურაში სხვადასხვა ტერმინით (მენტალური მოდელები, აზრობრივი ხატები/სქემები, სკრიპტები) მოიხსენიებენ. მოკლედ განვიხილოთ თითოეული მათგანი.

წინარე ცოდნის მნიშვნელობა - ცოდნის კონსტრუირების პროცესში წამყვან როლს წინარე ცოდნა ასრულებს. წინარე ცოდნა განაპირობებს იმას, თუ რის სწავლას შეძლებს მოზარდი (ისევე, როგორც მოზრდილი). სწავლის აქტის განსახორციელებლად აუცილებელია, რომ კავშირი დამყარდეს ახალ ინფორმაციასა და მეხსიერებაში არსებულ ცოდნას შორის. ამ კავშირის გარეშე ვერაფრით მოხდება ინფორმაციის ცოდნად გარდაქმნა. თუ მეხსიერებაში არ გვაქვს სათანადო ცოდნა, რითაც დავამუშავებთ ახალ ინფორმაციას, მას ვერც გავიაზრებთ და ვერც შევითვისებთ. წინარე ცოდნის ამ მნიშვნელობაზე მიუთითებს საგანმანათლებლო დილემა: „ადამიანი მხოლოდ იმას სწავლობს, რაც იცის“ (Tardif, 1997).

აზრობრივი სქემები - დაბადებიდან სიცოცხლის ბოლომდე გამოცდილების გამრავალფეროვნებასა და ცოდნის შეძენის კვალდაკვალ გონებაში გვიყალიბდება, ეგრეთ წოდებული, აზრობრივი სქემები, რომლებითაც სამყაროს შევიმეცნებთ. განათლების მკვლევრები, ცნებით „აზრობრივი სქემა“ აღნიშნავენ გრძელვადიან მეხსიერებაში ცოდნათა ორგანიზების ფორმებს (Tardif, 1997, პერკინსი, 2007). აზრობრივი სქემა არის გონების ინსტრუმენტი, რომლის საშუალებითაც მიღებულ ინფორმაციას ვამუშავებთ და გაგების აქტებს ვახორციელებთ. განვიხილოთ კონკრეტული მაგალითი. წარმოვიდგინოთ, წინასასკოლო პერიოდის ბავშვი, რომელსაც სასკოლო ასაკის და-ძმა ჰყავს. მას გარკვეული წარმოდგენები უკვე აქვს სკოლასთან დაკავშირებით. მაგალითად, იცის, რომ სკოლა ის ადგილია, სადაც აუცილებლად უნდა წაიღო ჩანთა და მისთ. თუმცა, მისი წარმოდგენები, ანუ სკოლასთან დაკავშირებული აზრობრივი სქემები უკიდურესად მწირია. შესაბამისად, თუ მოვუყვებით მას სკოლასთან დაკავშირებულ ამბებს, დიდს ვერაფერს გაიგებს. მას გონებაში აზრობრივი სქემების სახით არ ექნება საჭირო წინარე ცოდნა ამ ინფორმაციის დასამუშავებლად და გაგების აქტების განსახორციელებლად. თუმცა, მას მერე, რაც ეს ბავშვი დაიწყებს სკოლაში სიარულს, ცოდნა-გამოცდილების ზრდასთან ერთად, პირველად აზრობრივ სქემას ახალ-ახალ ინფორმაციას მიუერთებს, რის შედეგადაც აზრობრივი სქემა „სკოლა“ გაფართოვდება და გამდიდრდება. მაგალითად, იმავე „სკოლის“ აზრობრივ სქემას, მისი გაფართოების გზით, დაუმატებს ცოდნას კლასისა და სკოლის სივრცის მოწყობის შესახებ, გაკვეთილებისა და შესვენებათა

მონაცვლეობის შესახებ, სასკოლო საქმიანობათა შესახებ, მასწავლებლისა და მოსწავლეთა ურთიერთობის შესახებ და ასე შემდეგ. ამ გაფართოებული და გამდიდრებული აზრობრივი სქემის საშუალებით მოსწავლე, თუკი იგი წაიკითხავს ან მოისმენს სასკოლო ცხოვრებასთან დაკავშირებულ ინფორმაციას, ცოდნის ამ სტრუქტურით შეძლებს მის გააზრებულად დამუშავებასა და გაგებას. ასევე, აზრობრივი სქემის მიმღები სტრუქტურის საშუალებით, ახალი ინფორმაციის შეთვისებასაც.

ამ მაგალითიდან კარგად ჩანს აზრობრივი სქემის არსებითი თვისებები, რომლებსაც გამოკვეთენ მკვლევრები (Tardif, 1997, პერკინსი, 2007). :

- აზრობრივ სქემებსა და გაგების აქტებს შორის ორმხრივი კავშირია - ერთი მხრივ, ახალი ინფორმაციის გაგების პროცესში აზრობრივი სქემა ყალიბდება და ვითარდება, მეორე მხრივ, მეხსიერებაში არსებული აზრობრივი სქემები საყრდენი ინსტრუმენტებია, რომლებითაც გაგების აქტებს ვახორციელებთ.
- აზრობრივი სქემები ინტეგრირებულად იერთებს სხვადასხვაგვარ ცოდნას, იგი წარმოადგენს ორგანიზებულ ცოდნათა ფორმას, რომელიც ერთმანეთთან აკავშირებს საერთო თემატიკასთან დაკავშირებულ სხვადასხვა ცოდნას.
- აზრობრივი სქემა არის ევოლუციური და ყოვლისმომცველი ხასიათის. ეს არის ცოდნის ბაზა, რომელსაც გამოცდილების კვალდაკვალ შეიძლება დაუსრულებლად დაუმატო ინფორმაცია (წარმოვიდგინოთ და შევუდართო ერთმანეთს, მაგალითად, თემაზე „სკოლა“ პირველკლასელის და დირექტორის აზრობრივი სქემები). აზრობრივი სქემა ყოვლისმომცველია, რადგანაც მისი მოქნილი სტრუქტურა უამრავი ნიუანსის, მაგალითის, ანალოგიის და მისთ. ინტეგრირების საშუალებას იძლევა.

კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში ჩატარებული კვლევების შედეგად, მეცნიერებმა პედაგოგიკისათვის უმნიშვნელოვანესი ორი დასკვნა გამოიტანეს. ერთი ეხება ცოდნათა ერთობლიობების ორგანიზების მნიშვნელობას, მეორე - დაბალი და მაღალი რანგის ოპერაციებს, რომლებსაც შემეცნების პროცესში ვიყენებთ. განვიხილოთ თითოეული მათგანი.

ცოდნათა ორგანიზება - რაც უფრო ორგანიზებული, იერარქიზებული და ურთიერთდაკავშირებულია ცოდნათა ერთობლიობები აზრობრივი სქემების სახით, მით უფრო ძლიერია გააზრების, დამახსოვრებისა და გამოყენების შესაძლებლობები (Tardif, 1997, პერკინსი, 2007).

ამის საილუსტრაციოდ, კანადელ მეცნიერს, შერბრუკის უნივერსიტეტის პროფესორს ჟ. ტარდიფს მოჰყავს განათლების ფსიქოლოგის, ბონი მეიერის მიერ ჩატარებული საგულისხმო კვლევები, რომელთაგან ერთ-ერთი უშუალოდ ჩვენს თემას უკავშირდება (Tardif, 1997). კვლევა ჩატარდა სკოლამდელი ასაკის ბავშვებზე. აღმოჩნდა, რომ ის ბავშვები, რომლებსაც წიგნებს უკითხავდნენ, ფლობდნენ ნარატიული ტექსტის სტრუქტურას, რომლის საფუძველზეც, ისინი წაკითხულის გააზრებასა და დამახსოვრებაში უკეთეს შედეგებს აჩვენებენ, ვიდრე ის ბავშვები, რომლებიც ამგვარ ცოდნას არ ფლობდნენ. ტექსტის სტრუქტურის მცოდნე ბავშვები შინაარსსაც უკეთ იაზრებენ და უფრო მეტი ინფორმაციაც ამახსოვრდებოდათ. საქმე ისაა, რომ ვინც იცის

ტექსტის სტრუქტურა, ანუ, ვისაც მეხსიერებაში აქვს ტექსტის ქარგის აზრობრივი სქემა (ამბის დასაწყისი, ამბის განვითარება, კვანძის შეკვრა, კვანძის გახსნა) ამ ქარგაში აჯგუფებს ინფორმაციას, რაც აადვილებს ტექსტის სხვადასხვა ნაწილში მოცემულ ინფორმაციათა შორის აზრობრივი კავშირების გაბმას და, შესაბამისად, მთლიანი ტექსტის გაგებასა თუ დამახსოვრებას.

ისმის კითხვა: რატომ ჭირს ინფორმაციის დანაწევრებულად, დაქუცმაცებულად დამუშავება, გაგება თუ დამახსოვრება? საქმე ისაა, რომ ტექსტის გააზრების პროცესში მკითხველს თუ მსმენელს უწევს ოპერაციათა და ცოდნათა ერთობლიობების კოორდინირებულად და ინტერაქტიულად გამოყენება. პუატიეს უნივერსიტეტის პროფესორების, კვლევითი ლაბორატორიის „მეტყველება და კოგნიციის“ მკვლევრებმა კაროლინ გოლდერმა და დანიელ განაჩმა დეტალურად აღწერეს ტექსტის გააზრების დროს მიმდინარე უაღრესად კომპლექსური კოგნიტური პროცესები (Golder, Gaonac'h, 2004). ეს პროცესი, სქემატურად და გამარტივებული სახით რომ წარმოვადგინოთ იგი, გულისხმობს ტექსტის ჯერ ლექსიკურ და სინტაქსურ დამუშავებას - სიტყვათა დაჯგუფებას სინტაქსური ორგანიზების მიხედვით, შემდეგ მათ სემანტიკურ დამუშავებას - ანუ წინარე ცოდნასთან დაკავშირებას, და ამ დაკავშირების საფუძველზე აზრის გამოტანას, ამ ინფორმაციის დამახსოვრებას, მომდევნო სიტყვათა ჯგუფების მსგავსად დამუშავებას, წინას გამოხმობას და მათ აზრობრივ დაკავშირებას, გამოტანილი აზრის დამახსოვრებას მომდევნო აზრობრივი ინტეგრაციისთვის. ამგვარად, ამ პროცესების გავლით მიმდინარეობს ტექსტის ცალკეული წინადადების დამუშავება, წინადადებების ურთიერთდაკავშირება, სხვადასხვა ნაწილიდან გამოტანილი აზრების ურთიერთდაკავშირება და მთლიანი ტექსტი გააზრება.

მოსწავლემ, რომელიც მოკლებულია ტექსტის სტრუქტურის აზრობრივ სქემას - ამ დამხმარე კოგნიტურ ინსტრუმენტს, მუშა მეხსიერებაში იზოლირებულად დიდხანს უნდა შეინარჩუნოს ცალკეული ინფორმაცია, რათა შეძლოს კითხვის სხვადასხვა ეტაპზე მათი აზრობრივად დაკავშირება მომდევნო ინფორმაციასთან. აქ დგება მუშა მეხსიერების „ტევადობის“ პრობლემა. იზოლირებული, დაქსაქსული ინფორმაცია ქმნის სიმრავლეს, რომლის დამახსოვრება მოითხოვს გაცილებით მეტ კოგნიტურ რესურსს, ვიდრე აქვს მუშა მეხსიერებას. ამიტომ ხდება მუშა მეხსიერების გადატვირთვა, ანუ „მოკლე ჩართვა“, როგორც კოგნიტოლოგები ამბობენ (Tardif, 1997). ამის შედეგად ინფორმაციის მნიშვნელოვანი ნაწილი ცნობიერებიდან იკარგება - მკითხველი ტექსტს ხარვეზებით იაზრებს და იმახსოვრებს. ცხადია, ინფორმაციის ინტეგრირებულად დამუშავებაში ცნებების ფლობის ხარისხიც მნიშვნელოვან როლს თამაშობს.

დაბალი და მაღალი რანგის სააზროვნო ოპერაციები - როგორც ზემოთ ვნახეთ, ტექსტის შინაარსის გასააზრებლად ბავშვს სჭირდება შემდეგი შინაარსის აზრობრივი სქემები :

- ენობრივი სქემები:
 - ლექსიკური -
 - სინტაქსური -
 - დისკურსული - მაგ., ზღაპრის სტრუქტურა (ამბის დასაწყისი, ამბის განვითარება, კვანძის შეკვრა. კვანძის გახსნა);
 - სემანტიკური
- ზოგადი ცოდნა სამყაროს შესახებ, რომლებიც დაეხმარება მას წიგნებში ასახული რეალობების გაგებაში.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, მკითხველი ან მსმენელი ტექსტის დასამუშავებლად აზრობრივი სქემების საშუალებით კოორდინირებულად და ინტერაქტიულად აწარმოებს ტექსტის ლექსიკურ, სინტაქსურ, სემანტიკურ დამუშავებას.

ამ კომპლექსურ პროცესებში მონაცვლეობს, ეგრეთ წოდებული, დაბალი რანგის და მაღალი რანგის ოპერაციები (Golder, Gaonac'h, 2004). დაბალი რანგის ოპერაციებს განეკუთვნება, მაგალითად, ტექსტის ლექსიკური და სინტაქსური დამუშავება, მაღალ ოპერაციებს კი - სემანტიკური დამუშავება, აზრის გამოტანა. როცა დაბალი რანგის ოპერაციები ავტომატიზებულია, მაშინ მათზე „არ ვფიქრობთ“, შესაბამისად მუშა მეხსიერებას თავისუფალი რესურსი აქვს იმისთვის, რომ მაღალი რანგის ოპერაციები აწარმოოს, ანუ იმუშაოს სემანტიკურ ინტეგრაციაზე, ტექსტიდან აზრის გამოტანაზე, რაც ააქტიურებს შემეცნებით პროცესებს, აუმჯობესებს განზოგადების უნარებს და შესაბამისად, განაპირობებს შინაგანი მეტყველების გამდიდრებას. თუ მუშა მეხსიერება მთლიანად დაკავდება ლექსიკური ერთეულების მნიშვნელობების ამოცნობითა და მორფოსინტაქსური ნიშნების გარჩევით, მაშინ მას მაღალი რანგის ოპერაციების საწარმოებლად რესურსი აღარ დარჩება. ბავშვს, რომელსაც პატარაობიდანვე ხშირად უკითხავენ წიგნებს, ეტაპობრივად უვითარდება შესაბამისი ლექსიკური და მორფოსინტაქსური აზრობრივი სქემები, რომლებიც წიგნური ენის გაგების საფუძველს წარმოადგენს. იგი იმდიდრებს ლექსიკას, მათ შორის ყოფითი მეტყველებისათვის უცხო სიტყვებითა და ცნებებით (ჯადოქარი, ფერია, ციხე-სიმაგრე, გვირგვინი, უფლისწული, ურჩხული, მზეთუნახავი, დინოზავრი და მისთ.) და ეტაპობრივად შეითვისებს წიგნური მეტყველებისათვის დამახასიათებელ რთულ სინტაქსურ სტრუქტურებს, რაც მაღალი სააზროვნო ოპერაციების წარმოების საშუალებას აძლევს;

ბავშვს, რომელსაც წიგნებს არ უკითხავენ, ამგვარი აზრობრივი სქემები ვერ განუვითარდება. შესაბამისად, ასეთი ბავშვი, ვთქვათ, 5 წლის ასაკში თუ წაუკითხავს ვინმე მას ჯადოსნურ ზღაპარს, წარამარა შეყოვნდება ლექსიკური ერთეულებისა თუ სინტაქსური სტრუქტურების ამოსაცნობად, ანუ დაბალი რანგის ოპერაციების საწარმოებლად და მას რესურსი აღარ რჩება იმ ოპერაციების საწარმოებლად, რომლებიც ტექსტიდან აზრის გამოტანას განაპირობებს. იგი ძალაუვნებურად დაკარგავს ზღაპრის მოსმენის ინტერესს. იმაზე არაფერს ვამბობთ, რომ ასეთი ბავშვი ვერც ტექსტის სტრუქტურას გამოიყენებს გაგების პროცესის გასაადვილებლად.

ასე რომ, უწიგნოდ გაზრდილ ბავშვს სასკოლო ასაკისთვის არ აღმოაჩნდება გონებაში ჩამოყალიბებული ცოდნის ის ინსტრუმენტები, რომლებიც სჭირდება მას მოსმენილი თუ წაკითხული ტექსტების გასააზრებლად. სამწუხაროდ, ამ აუცილებელი მენტალური პირობების არმცოდნე უფროსები „უნიჭობას“ ან გონიერების ნაკლებობას დააბრალებენ ბავშვის უძლურებას, გაიგოს ტექსტი. სინამდვილეში, ასეთი ბავშვი სოციალური გარემოს მსხვერპლია - არავინ იზრუნა მისი კოგნიტურ-ენობრივი სტრუქტურების სათანადოდ ფორმირებაზე. აქ უნარები და ნიჭი არაფერ შუაშია. ჩვენ არაფერი ვიცით ასეთი ბავშვის უნარებისა და ნიჭის შესახებ, რადგანაც მას არ მივეცით მათი გამოვლენის საშუალება.

წარმოვიდგინოთ სასკოლო ასაკის ორი ბავშვი, ერთი, რომელსაც 3 წლიდან 6 წლამდე უკითხეს წიგნები, მეორე - რომელსაც არ უკითხავდნენ წიგნებს. პირველ ბავშვს, მის განვითარებაზე მზრუნველი სოციალური გარემოს წყალობით, სასკოლო ასაკისთვის

კარგად განვითარებული აზრობრივი სქემათა ქსელის ბაზა ჩამოყალიბდება, რომელიც საშუალებას მისცემს გაიმდიდროს შინაგანი მეტყველება. იგი მზად იქნება სასკოლო განათლებისთვის დამახასიათებელი წიგნური მეტყველების გასაგებად და გამოსაყენებლად. როცა იგი კითხვას ისწავლის, ზეპირმეტყველების გზით გამდიდრებულ შინაგან კოგნიტიურ ბაზას დაეფუძნება წასაკითხი ტექსტების გასააზრებლად. მეტიც, კითხვის პროცესში გაიმდიდრებს კიდევ ამ ბაზას, ახალ ცოდნა-გამოცდილებას შეჰმატებს მათ. ხოლო, როცა იგი უცხოურ ენას ისწავლის - იქაც მოიხმარს ცოდნის ამ შინაგან სტრუქტურებს.

პირველისგან განსხვავებით, მეორე ბავშვი მოკლებული იქნება ცოდნის ამ ინსტრუმენტებს და იგი სრულიად შეუიარაღებელი აღმოჩნდება სასკოლო ტექსტების დასამუშავებლად და გასაგებად. იგი მოჯადოდებულ წრეში მოექცევა: გულს აიყრის კითხვაზე, როგორც მტანჯველ და არაფრისმომცემ პროცესზე, შესაბამისად, ვერც ცოდნას გაიმდიდრებს. სულ უფრო მეტად გაიზრდება უფსკრული მასსა და ტექსტებს შორის.

აქვე გავიხსენით პიერ ვან ავერმეტის ნაშრომიდან ზემოთ მოხმობილი მაგალითი იმიგრანტ მოსწავლეებზე. იმ იმიგრანტ მოსწავლეებს, რომლებიც მშობლიურ ენაზე წიგნურ მეტყველებას ფლობენ, აქვთ კარგად განვითარებული აზრობრივი სქემები, შესაბამისად, მეტყველების მდიდარი „შინაგანი ბაზა“, რომელსაც ეყრდნობიან და იყენებენ მეორე ენაშიც მისი ათვისების კვალდაკვალ. ამას გარდა, მშობლიურ ენაზე სიტყვიერი განვითარების მაღალი დონე განაპირობებს კოგნიტიურ-მეტაკოგნიტიურ ინტერაქტიული პროცესებს პირველ და მეორე ენებს შორის, რაც აჩქარებს ენობრივი ბარიერების გადალახვას.

ზემოთქმულიდან, კარგად ჩანს, თუ რატომ არის მნიშვნელოვანი სკოლამდელ ასაკში წიგნური მეტყველების საფუძვლების ფორმირებაზე ზრუნვა და რატომ არის მჭიდრო კორელაციური კავშირები ადრეულ ასაკში კითხვით აქტივობასა და სასკოლო წარმატებებს შორის, ასევე ბავშვის ოჯახურ სოციოკულტურულ გარემოსა და სასკოლო მიღწევებს შორის.

კითხვით აქტივობების შედეგად ბავშვის გონებაში ვითარდება ლექსიკური, მორფოსინტაქსური აზრობრივი სქემები, რაც მათ მაღალი რანგის ოპერაციების წარმოების საშუალებას აძლევს, მაღალი ოპერაციების წარმოების შედეგად მდიდრდება მეტყველების შინაგანი სივრცე, რომელიც მშობლიურ თუ არამშობლიურ ენაზე მეტყველების (და მაშასადამე, აზროვნების) საფუძველს წარმოადგენს. ასე რომ, ენობრივად მდიდარ, წიგნიერ გარემოში გაზრდილი მოზარდის გონებაში ვითარდება ცოდნის ის სტრუქტურები, რომლებითაც გადაილახება სასკოლო განათლების არსებითი სიძნელე, მთავარი გამოწვევა: სასკოლო საგნების წიგნური მეტყველების გაგება და აზროვნებად გარდაქმნა, აზროვნებისა კი - წიგნურ მეტყველებად

გამამდიდრებელი და გამალარიბებელი ბილინგვიზმი

დავუბრუნდეთ ბილინგვურ განათლებას. ჩვენ მიერ გამოყოფილ ორ ჯგუფს, რომელთა მიხედვითაც დავაჯგუფეთ შიდა ქართლსა და სამცხე ჯავახეთის სკოლამდელ დაწესებულებებში გავრცელებული ბი/მულტილინგვური განათლების პროგრამები, ესადაგება სამეცნიერო ლიტერატურაში დამკვიდრებულ ოპოზიციურ ცნებებს გამამდიდრებელი (additive bilingualism) და გამალარიბებელი ბილინგვიზმი (subtractive bilingualism) (ბეიკერი, 2010; Cavalli, 2005; Gajo, 2001).

გამამდიდრებელი ბილინგვიზმი (additive bilingualism) გულისხმობს ბილინგვური განათლების იმ შემთხვევებს, როდესაც მეორე ენის სწავლის პროცესი პირველი ენის განდევნის ხარჯზე არ მიმდინარეობს - საგანმანათლებლო პროცესში პირველი ენა მნიშვნელოვან ადგილს ინარჩუნებს. სწორედ, გამამდიდრებელი ბილინგვიზმს განეკუთვნება ჩვენ მიერ გამოყოფილი ჯგუფი „მშობლიურ ენაზე დაფუძნებული ბილინგვური პროგრამები.

ზემოთ განხილული საკითხების ფონზე, ვფიქრობთ, გასაგები ხდება თუ რატომ განაპირობებს მოსწავლის კოგნიტიურ-ენობრივ „გამდიდრებას“ პირველი ენის სკოლამდელ საგანმანათლებლო პროცესში შენარჩუნება - მოზარდის გონებაში პირველ ენის საშუალებით შეუფერხებლად გრძელდება ცოდნის სტრუქტურების კონსტრუირება - აზრობრივი სქემების კარგად განვითარებულ ქსელთა ფორმირება, განზოგადების უნარის გაუმჯობესება და შინაგანი მეტყველების გამდიდრება. ახალი ენის დაუფლებისას მოზარდი ორმხრივ სარგებელს მიიღებს: ერთი მხრივ, ასეთი მოზარდი ამ უნარების ინვესტირებას მოახერხებს მისთვის ახალ ენაში, და, მეორე მხრივ, იგი მეტაკოგნიტიური პროცესების გააქტიურების შედეგად, ენობრივ ცნობიერებას გაიმდიდრებს და სიტყვიერი აზროვნების უნარებს გაუმჯობესებს ორსავე ენაში.

რაც შეეხება გამადარიბებელ ბილინგვიზმს (subtractive bilingualism), იგი გულისხმობს ბილინგვური განათლების იმ შემთხვევებს, როდესაც მეორე ენა საგანმანათლებლო პროცესიდან მთლიანად განდევნის პირველ ენას, როგორც დამაბრკოლებელ ფაქტორს მეორე ენის ასათვისებლად. ამგვარ შემთხვევებს წარმოადგენს არამშობლიურ ენებზე დაფუძნებული სკოლამდელი პროგრამები.

მართლაც, ადრეულ ასაკში პირველი ენის საგანმანათლებლო პროცესიდან განდევნით, მოზარდებს ართმევენ იმ უმნიშვნელოვანეს სააზროვნო ინსტრუმენტს, რომლითაც შეძლებდა მაღალი ოპერაციების წარმოებასა და, შესაბამისად, შინაგანი მეტყველების ბაზის გამდიდრებას, წიგნური მეტყველების საფუძვლების კონსტრუირებას. ამის ნაცვლად, ბავშვს ხელთ აქვს ენა, რომლის არც ლექსიკას და არც მორფოსინტაქსურ სტრუქტურებს არ ფლობს, რაც უკიდურესად ზღუდავს მაღალი რანგის ოპერაციების წარმოების შესაძლებლობას. ეს კი მის კოგნიტიურ-ენობრივ გადარიბებას განაპირობებს - იგი ვერც პირველ და, მით უფრო, ვერც მეორე ენაზე ვერ იძენს წიგნური მეტყველების უნარებს, ვერცერთ ენაზე ვერ აღწევს განზოგადებისა და სიტყვიერი განვითარების იმ დონეს, რომელიც პირველი და მეორე ენების დაუფლების პროცესებს შორის ცოდნათა გაცვლასა და გამამდიდრებელ ინტერაქციას უზრუნველყოფდა.

აქ განხილულ შემთხვევაში, მდგომარეობას ორი გარემოება ამძიმებს: ბავშვების ასაკი და სოციო-ეკონომიკური ფაქტორები.

რაც შეეხება ასაკს, როგორ ზემოთ აღვნიშნეთ, ორი-სამი წლიდან მეტყველება ბავშვის წამყვანი ქცევაა, იგი სამეტყველოდაა მომართული და ამ პერიოდიდან უსწრაფესი ნაბიჯებით ვითარდება მეტყველება. როგორც უზნაძე აღნიშნავს, 3 წლის ასაკის ბავშვი არსებითად დაუფლებულია პირველი ენის მორფოსინტაქსურ სტრუქტურებს, რაც მას ამ ენაზე მაღალი რანგის ოპერაციების წარმოების საშუალებას აძლევს. (უზნაძე, 2005). სწორედ ამ დროს მაქსიმალურად უნდა ზრუნავდეს გარემო ბავშვის პირველი ენის

განვითარებაზე, როგორც კოგნიტიურ-ენობრივ უნარების განმავითარებელ ინსტრუმენტზე. ამის ნაცვლად, სკოლამდელი საგანმანათლებლო გარემო სთავაზობს მას უცნობ ენას, რომელიც ვერაფრით შეასრულებს პირველი ენის ფუნქციას, რამდენადაც ბავშვი ამ ენის არც ლექსიკას და არც მორფოსინტაქსურ სტრუქტურებს არ ფლობს. ეს კი შეზღუდავს კოგნიტიური აქტივობის შესაძლებლობებს.

ცხადია, ფორმალურ საგანმანათლებლო სფეროში არსებული ენობრივი დანაკლისი შეიძლება არაფორმალური განათლების სფეროში შეივსოს მიზანმიმართული მოქმედებებით. თუ ოჯახი სისტემური სახით იზრუნებს ბავშვის მშობლიური ენის განვითარებაზე, მშობლიურ ენაზე მისი სიტყვიერი აზროვნების გაძლიერებაზე, მაშინ ფორმალური გარემოში არსებული დანაკლისი ნამდვილად შეივსება. მაგრამ იმ დემოგრაფიული მონაცემებით, რომლებსაც ამ ორ რეგიონში ჩატარებული კვლევა აჩვენებს⁹, ეს ნაკლებად მოსალოდნელია.

დასკვნა

თუ ადრეულ ასაკში სოციალური გარემო, ფორმალური იქნება ის თუ არაფორმალური, არ ზრუნავს ბავშვის პირველი ენის ინტენსიურ განვითარებაზე, მაშინ საქმე გვექნება ბილინგვიზმის გამაღარიბებელ კონტექსტთან, რომელიც ბავშვს ზიანს მოუტანს: ბავშვი ვერც პირველ და ვერც მეორე ენაზე ვერ დაეუფლება წიგნური მეტყველების უნარებს, რაც გააღარიბებს შემეცნებით რესურსებს და შეზღუდავს სიტყვიერი აზროვნების განვითარების პროცესებს.

შეიძლება ითქვას, რომ გამაღარიბებელი ენობრივი კონტექსტი, ანუ კონტექსტი, რომელიც არ ზრუნავს პირველი ენის განვითარება-გამდიდრებაზე, ბავშვს ვერ აძლევს სასკოლო საფეხურზე წარმატებული სწავლისათვის საჭირო საფუძველს. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ამ მდგომარეობის გამოსწორების შესაძლებლობა ყოველთვის არსებობს, ნებისმიერ „ჩამორჩენილ“ მოსწავლეს ყოველთვის აქვს საკუთარი ძალების განვითარება-რეალიზების შანსი, მაგრამ, სამწუხაროდ, სკოლაში, და საერთოდ, საზოგადოებაში ხშირად ხდება სტიგმატიზაცია - დაყოფა უნიჭობად და ნიჭიერებად. ასეთი მოზარდების განვითარების შესაძლებლობას წინ უდგას ყრუ კედელი, რომელსაც აწერია: შენ არ გაქვს უნარები, შენ უნიჭო ხარ. ამ კედლის გარღვევა მოზარდისთვის არც თუ ისე იოლი ამოცანაა.

ზემოთქმულის საპირისპიროდ, თუ სოციალური გარემო ადრეულ ასაკში ზრუნავს ბავშვის პირველი ენის ინტენსიურ განვითარებაზე და ამ ენაში წიგნური მეტყველების უნარების ფორმირებაზე, მაშინ მეორე ენის სწავლა ბავშვს სარგებელს მოუტანს - გამდიდრდება და გაძლიერდება ბავშვის სიტყვიერი აზროვნება, რაც წარმატებული სწავლისა და ხელმისაწვდომი ხარისხიანი განათლების საფუძველია.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. Ball, J. (2010). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother*

⁹ მაგ., შიდა ქართლში გამოკითხულ მშობელთა 16.3% აქვს არასრული საშუალო განათლება; 57.1% - საშუალო განათლება; 8.2% - საშუალო პროფესიული განათლება, 18.4% - უმაღლესი განათლება (2017, პროექტი)

- tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years.* Victoria. Canada: Early Childhood Development Intercultural Partnerships, University of Victoria.
2. Beacco, J.C., & all, (2016). *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects.* Strasbourg, ISBN978-92-871-8231-9 <https://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-languag/16806af387>
 3. Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme le cas du Val d'Aoste.* Paris: Didier.
 4. Cenoz J, « L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 10 | 1997, mis en ligne le 10 octobre 2005, consulté le 28 juin 2017. URL : <http://aile.revues.org/612>
 5. Coste, D. (2006). *Multilinguisme, plurilinguisme, éducation: les politiques linguistiques éducatives.* Aosta: IPPE-VDA.
 6. Cummins, J. (1998). *Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion?* In M.R.Childs & R.M.Bostwick (Eds.) *Learning through two languages: Research and practice.* Second Katoh Gakuen International Symposium and Bilingual Education.(pp.34-47). Katoh Gakuen, Japan., http://carla.umn.edu/cobalt/modules/strategies/immersion_2000.html
 7. Cummins, J. (2001). *La langue maternelle des enfants bilingues.* In Sprogforum, no. 19. <http://www.famillelanguescultures.org/medias/files/cummins-2001-langue-maternelle-des-enfants-bilingues.pdf>.
 8. Cummins J., (2011). *Putting the Evidence Back into Evidence-based Policies for Underachieving Students*, Strasbourg, council of Europe <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>,
 9. Duverger, J. (1998) *"On apprend mieux à lire avec deux langues"*, AFL, Les Actes de Lecture,# 63;
 10. Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue.* Paris : Hachette français langue étrangère
 11. Duverger, J. (2008). De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue. *FRANÇAIS DANS LE MONDE*, 355, 25.
 12. Gajo, L. (1998). Vous avez dit "immersion?"(You Said "Immersion?"). *Bulletin suisse de linguistique appliquée.*
 13. Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe.* Paris : Didier, coll. *LAL (Langues et apprentissage des langues)*.
 14. Golder, C., & Gaonac'h D. (2004). *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*, Paris : Hachette Education.
 15. Little, D., Anderson, J., Beacco, J. C., Bertucci, M. M., Castellotti, V., Coste, D., & Lengyel, D. (2010). The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds Concept paper. *Language Policy*, 2, 4. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva_2010.asp
 16. Lindsay, J. (2010). *Children's access to print material and education-related outcomes:*

Findings from a meta-analytic review. Naperville, IL: Learning Point Associates.

<http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/34107978.pdf>

17. Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands
18. OCDE (2004). *Messages from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development Message from Pisa
19. OCDE (2010d). *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre – Les pratiques, les stratégies et l’engagement des élèves (Volume III)*. Paris: OCDE. disponible en ligne à l’adresse suivante : http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2009-apprendre-a-apprendre_9789264091542-fr
20. Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*, L’apport de la psychologie cognitive. Montréal: les éditions logiques
21. Van Avermaet, P. (2006). *Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education*, Language Policy Division, Strasbourg
22. Vygotski, L.(2002). *Pensée et Langage (F. Sève, trad. 3^eéd.)*. Paris: La Dispute,
23. ბეიკერი, კ. (2010). *ბილინგვური განათლებისა და ბილინგვიზმის საფუძვლები* (შ. ტაბატაძე, მთარგ.). თბილისი.
24. იმედაძე, ნ. (2014). ბილინგვიზმის გაზომვის ფსიქოლოგიური კრიტერიუმების პრობლემა (დაწყებით კლასებში). *საერთაშორისო ჟურნალი მულტილინგვური განათლებისათვის*, №2.
25. კუმინსი, დ., სვეინი, მ. (2016). ბილინგვიზმი განათლებაში (მთარგმ. ტაბატაძე, შ.), თბილისი
26. ოშიაძე ს. (2014), კოგნიტიურ კონცეპტთა და ენობრივ მოდელთა შეუსაბამობის შესახებ, ქართული სიტყვის კულტურის საკითხები, წიგნი მეთოთხმეტე, თბილისი, გვ. 133-138.
27. პერკინსი. დ. (2007). *გონივრული სკოლა*. თბილისი: ილია ჭავჭავაძის უნივერსიტეტი
28. *Pirsl 2011, წიგნიერება*, (2013). გამოცდების ეროვნული ცენტრი.
29. უზნაძე, დ. (2005). *ბავშვის ფსიქოლოგია, სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგია*. თბილისი.
30. უზნაძე, დ. (2006). *ზოგადი ფსიქოლოგია*. თბილისი: საქართველოს მაცნე.
31. (2017). *პროექტი: ხელმისაწვდომი სკოლამდელი განათლება: ეთნიკური უმცირესობებისთვის ბილინგვური სკოლამდელი განათლების დანერგვის ხელშეწყობა (Rep.)*, თბილისი, ა(ა)იპ განათლების განვითარების ცენტრი
32. ჯაყელი, თ. ოშიაძე, ს. (2017). *კონცეფცია: ბილინგვური სკოლამდელი განათლება ეროვნული უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში*, თბილისი.