



მეორე ენის სწავლა/სწავლება
მულტილინგვური განათლების
კონტექსტში

**SECOND LANGUAGE
TEACHING/ACQUISITION IN
THE CONTEXT OF
MULTILINGUAL EDUCATION**

*მოხსენებათა თეზისები
BOOK of ABSTRACTS*

27.09.2021 – 17.09.2021

თბილისი, საქართველო

Tbilisi, Georgia

კრებულზე მუშაობდნენ:

კახა გაბუნია
გიული შაბაშვილი
მანანა რუსიეშვილი
რუსუდან დოლიძე
თეა თათეშვილი

Editors

Kakha Gabunia
Giuli Shabashvili
Manana Rusieshvili
Rusudan Dolidze
Tea Tateshvili

უცხო ენის სწავლების ფსიქოლინგვისტური
გამოწვევები

Psycholinguistic challenges of foreign language
teaching

მზექალა აჭაიძე
Mzekala Atchaidze

ივანე ჯავახიშვილის სახ. თბილისის სახ. უნივერსიტეტი
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

საკვანძო სიტყვები: უცხო ენის სწავლება, ენის ათვისება,
ფსიქოლინგვისტიკა, სწავლების მეთოდოლოგია, ენა და
კოგნიცია.

**Keywords: foreign language teaching, language acquisition,
psycholinguistics, teaching methods,
language and cognition.**

თანამედროვე მეცნიერება ენის ფენომენს განიხილავს როგორც ენობრივ ქმედებას. როგორ იქმნება ენა ადამიანის გონებაში და როგორ მუშაობს მისი ტვინი ენის შესწავლის, აღქმის და წარმოების პროცესში ამ ყველაფერს განიხილვას ფსიქოლოლინგვისტიკა და ნეიროლინგვისტიკა. ფსიქოლინგვისტიკა შეისწავლის ენის ათვისების, როგორც ბუნებრივ ასევე მართულ პროცესს.

უცხო ენის შესწავლა რთული და შრომატევადი ინტელექტუალური პროცესია, რომლის დროსაც მრავალი ასპექტია გასათვალისწინებელი - ენის გრამატიკული, ლექსიკური, კულტურათმორისი, ინდივიდუალური, ენდოგენური და ექსოგენური ასპექტები, რომელთა გარეშე ვერ მოხდება უცხო ენის სრულყოფილად ათვისება. წლების განმავლობაში იცვლებოდა ენის შესწავლის მეთოდები და მიდგომები. შესაბამისად იცვლებოდა სწავლების თეორიები და მიდგომები იმ ასპექტებისადმი, რომლებიც გავლენას ახდენენ ენის ათვისების პროცესზე.

უცხო ენის შესწავლისას წარმოშობილი წინააღმდეგობები განსხვავებული ხასიათისაა. უცხო ენის სტრუქტურის გარდა შემსწავლელი ამახვილებს ყურადღებას მშობლიური და უცხო ენების მსგავსება-განსხვავებაზე, ამავედროულად გასათვალისწინებელია ენის შემსწავლელის ასაკი, სქესი, მზაობა, მოტივაცია, ინტელექტი, ზოგადი განვითარება და განწყობა უცხო ენისადმი. ობიექტური თუ სუბიექტური მიზეზების გამო (დროის უკმარისობა, მრავალრიცხოვანი და არაჰეტეროგენური ჯგუფი, არასწორად დასახული სასწავლო მიზანი, მასწავლებლის არაკომპეტენტურობა და სხვ.) უცხო ენის გაკვეთილზე ხშირად ვერ ხერხდება სათანადო ყურადღების გამახვილება ინდივიდუალურ ფაქტორებზე.

დაგროვილი გამოცდილება და ცოდნა გვაძლევს იმის თქმის საშუალებას, რომ უცხო ენის გაკვეთილზე მიღწეული წარმატება დამოკიდებულია არა მარტო სწავლების მეთოდზე, მასწავლებელზე ან სახელმძღვანელოზე, არამედ ენის შემსწავლელის უნარებზე და მის ინდივიდუალურ მონაცემებზე.

სწორედ ამ დროს ფსიქოლინგვისტიკას შეუძლია დიდი დახმარება გაუწიოს სწავლების პროცესს. საგნობრივ-დიდაქტიკური და ფსიქოლინგვისტური ცოდნის სინთეზით შესაძლებელია უცხო ენის სწავლების სხვა დონეზე აყვანა და პროცესის წარმატებით მართვა. სამწუხაროდ, უცხო ენის შესწავლისას, სასწავლო ოთახში ან ლექციაზე ნაკლებად ხდება შემსწავლელის ინდივიდუალური მონაცემების, ფსიქოლინგვისტური ასპექტების გათვალისწინება, რაც იწვევს სტუდენტის გაუცხოებას უცხო ენისადმი და მოტივაციის დაქვეითებას. ჩემი მოხსენება მცდელობაა იმ პრობლემებზე დისკუსიისა და განხილვის, რომელიც არსებობს უცხო ენის სწავლების პროცესში და რომლის მოწესრიგება და მოგვარება უცხო ენის სპეციალისტების პრეროგატივაა. თეორიული და პრაქტიკული ცოდნის საფუძველზე სასურველია შემუშავდეს რეკომენდაციები უცხო ენის სწავლების პროცესში ინდივიდუალური, ენდოგენური და ექსოგენური ფაქტორების გათვალისწინებით სწავლების პროცესის დაგეგმვის თაობაზე. ამავედროულად სასურველია, რომ

სწავლებისთვის მნიშვნელოვანი ფსიქოლინგვისტური აღმოჩენები და მიგნებები უცხო ენის სპეციალისტთა გადამზადების და კვალიფიკაციის კურსებზე განიხილებოდა, რათა განხორციელდეს თეორიული კვლევების პრაქტიკაში გამყარება და მოხდეს უცხო ენის სწავლების პროცესის გაუმჯობესება.

ლიტერატურა

- Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (2003): "Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung". In: Bausch, K.-H./Christ, H./Krumm, H.-J. (eds.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke (UTB), 1
- Bredella, L./Christ H./Legutke, M. (2000): Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Tübingen.
- Butzkamm, W. (1998): Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und –lehrens. In: Timm, J.P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin, S. 45-52.
- Butzkamm, W. (2002). Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Francke-Verlag. Tübingen.
- Felix, S. W. (1979). Linguistik und Fremdsprachendidaktik: Versuch einer Standortbestimmung. Vortrag anlässlich der 1. Jarestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Tübingen, 28.-30. März, 1979.
- Felix, S. W. (1982). Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen: Narr.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Havranek, G. (1993): "Meeting the Challenge: Making Use of Language Learning Strategies". In: Delanoy, W./Köberl, J./Tschachler, H. (Hrsg.) (1993): Experiencing a Foreign Culture. Tübingen, S. 197-215.
- Larsen-Freeman, D./Long, M.H. (1991): An introduction to second language acquisition research. 10th impression (1999). London.
- Pienemann, M. (1989): „Is language teachable? Psycholinguistic Experiments and
- Pienemann, M. (1998): Language Processing and Second Language Development: Processability Theory. Amsterdam: John Benjamins.
- Riemer, C. (2010). „Motivation“. In: Halley, W., Königs, F.(Hrsg.). Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber. 168-172.
- Roche, J. (2008). Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik. Tübingen: A.Francke Verlag.
- Szeluga, A. (2019). Was kann moderne Linguistik für die Fremdsprachendidaktik leisten? Ausgewählte Aspekte. Forum Filologiczne Ateneum 1(7)2019. S. 213–226
- Weskamp, R. (2001): Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte.
- Wode, H.(1993). Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning: Huber.

Modern science views the phenomenon of language as a linguistic action. How language is formed in the human mind and how its brain works in the process of learning, perceiving, and producing language. All of this is discussed in psycholinguistics and neurolinguistics. Psycholinguistics studies the process of language acquisition, both natural and managed.

Learning a foreign language is a complex and time-consuming intellectual process, during which many aspects must be considered - grammatical, lexical, intercultural, individual, endogenous, and exogenous aspects of the language, without which it is impossible to fully master a foreign language. Language learning methods and approaches have changed over the years. Consequently, teaching theories and approaches to the aspects that influence the language acquisition process have changed.

The contradictions that arise when learning a foreign language are of a different nature. In addition to the structure of the foreign language, the learner focuses on the similarities and differences between native and foreign languages, at the same time considering the language learner's age, gender, readiness, motivation,

intellect, general development, and attitude towards the foreign language. Due to objective or subjective reasons (lack of time, numerous and non-heterogeneous group, incorrectly set learning goal, teacher incompetence, etc.) it is often not possible to pay proper attention to individual factors in a foreign language lesson.

Accumulated experience and knowledge allow us to say that the success achieved in a foreign language lesson depends not only on the teaching method, teacher, or textbook, but also on the skills of the language learner and his / her individual data.

It is at this time that psycholinguistics can be of great help to the teaching process. By synthesizing subjectdidactic and psycholinguistic knowledge, it is possible to take foreign language teaching to another level and successfully manage the process. Unfortunately, when learning a foreign language, less attention is paid to the learner's individual data, psycholinguistic aspects in the classroom or lecture, which leads to the student's alienation to a foreign language and reduced motivation. My report is an attempt to discuss the problems that exist in the process of teaching a foreign language and which are the prerogative of foreign language specialists to resolve. Based on theoretical and practical knowledge, it is desirable to develop recommendations for planning the teaching process considering individual, endogenous and exogenous factors in the process of teaching a foreign language. At the same time, it is desirable that the important psycholinguistic discoveries and findings for teaching be considered in the training and qualification courses of foreign language specialists, to consolidate the theoretical research practice and improve the process of foreign language teaching.

References:

- Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (2003): "Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung". In: Bausch, K.-H./Christ, H./Krumm, H.-J. (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke (UTB), 1
- Bredella, L./Christ H./Legutke, M. (2000): *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*. Tübingen.
- Butzkamm, W. (1998): *Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens*. In: Timm, J.P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin, S. 45-52.
- Butzkamm, W. (2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Francke-Verlag. Tübingen.
- Felix, S. W. (1979). *Linguistik und Fremdsprachendidaktik: Versuch einer Standortbestimmung*. Vortrag anlässlich der 1. Jarestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Tübingen, 28.-30. März, 1979.
- Felix, S. W. (1982). *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Havranek, G. (1993): "Meeting the Challenge: Making Use of Language Learning

- Strategies". In: Delanoy, W./Köberl, J./Tschachler, H. (Hrsg.) (1993): *Experiencing a Foreign Culture*. Tübingen, S. 197-215.
- Larsen-Freeman, D./Long, M.H. (1991): *An introduction to second language acquisition research*. 10th impression (1999). London.
- Pienemann, M. (1989): „Is language teachable? Psycholinguistic Experiments and
- Pienemann, M. (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Riemer, C. (2010). „Motivation“. In: Halley, W., Königs, F.(Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber. 168-172.
- Roche, J. (2008). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A.Francke Verlag.
- Szeluga, A. (2019). Was kann moderne Linguistik für die Fremdsprachendidaktik leisten? *Ausgewählte Aspekte*. *Forum Filologiczne Ateneum* 1(7)2019. S. 213–226
- Weskamp, R. (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte*.
- Wode, H.(1993). *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Huber.

ენისა და საგნის ინტეგრირებული
სწავლება (CLIL) საქართველოს უმაღლეს
სასწავლებლებში

Content and Language Integrated Learning
(CLIL) at Higher Educational Institutions of
Georgia

ბაბულია (ხათუნა) ახოზაძე
Babulia (Khatuna Akhobadze)

ივ. ჯავახიშვილის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ენების შემსწავლელი ცენტრი
Language Center

საკვანძო სიტყვები: ბილინგვიზმი, ეკონომიკა, ინგლისური ენა

Key words: bilingualism, economics, English language

ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების მეთოდი (CLIL - Content and Language Integrated Learning) გულისხმობს ძირითადი სასწავლო საგნის შინაარსობრივ სწავლებას უცხო ენის საშუალებით. ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლებისას ერთდროულად ხდება საგნის შინაარსის შესწავლა უცხო ენის საშუალებით და უცხო ენის შესწავლა საგნის შინაარსის საშუალებით. მართალია, აღნიშნული მეთოდი უკვე რამდენიმე ათეული წელია წარმატებით გამოიყენება მსოფლიოს სხვადასხვა სკოლებსა თუ კოლეჯებში, მაგრამ ჯერ-ჯერობით არ არსებობს რაიმე კონკრეტული ფორმულა ან კონკრეტული სახელმძღვანელო ენობრივ-შინაარსობრივი სწავლებისთვის. წინამდებარე თეზისში დღეისათვის არსებული ლიტერატურის შესწავლის საფუძველზე გაანალიზებულია ენობრივ-შინაარსობრივი სწავლების მეთოდის გამოყენების შესაძლებლობა უმაღლეს სასწავლებლებში და მოსალოდნელი შედეგები. დღეისათვის უამრავი ადამიანი ფლობს ან ეუფლება ინგლისურ ენას, როგორც ერთ-ერთ ყველაზე გავრცელებული ენას მსოფლიოში. აქედან გამომდინარე, ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლებისას უპირატესად ინგლისური ენა გამოიყენება. ჩვენი ქვეყნის მრავალ უმაღლეს სასწავლებელში წარმატებით ისწავლება ინგლისური ენის სპეციალური კურსი. მაგალითად, ეკონომიკისა და ბიზნესის ფაკულტეტზე ისწავლებ ბიზნეს ინგლისური, რაც ითვალისწინებს ეკონომიკისა და ბიზნესის ზოგიერთი საკითხისა და ტერმინოლოგიის შესწავლას. ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება კი ითვალისწინებს პროგრამით გათვალისწინებული საგნის ღრმად შესწავლას ინგლისურენოვანი ლიტერატურის საფუძველზე და არა ფრაგმენტულად. ზოგიერთ სასწავლებელს აქვს საგნის ან საგნების ინგლისურ ენაზე სწავლების პრაქტიკა, რაც მხოლოდ ამ საგნის ინგლისურ ენაზე არსებული სახელმძღვანელოთი შემოიფარგლება და ენისა და შინაარსის ინტეგრირებული სწავლების ფართო შესაძლებლობებს ვერც შეედრება. აქედან გამომდინარე, ეკონომიკის ფაკულტეტის სასწავლო პროგრამით გათვალისწინებული რომელიმე საგნის სწავლება ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების მეთოდის გამოყენებით ორჯერ უფრო ეფექტიანი და მოსახერხებელი იქნება, ვიდრე ინგლისური ენისა და ამ კონკრეტული საგნის სწავლება ცალკე დისციპლინად სწავლება. აღნიშნული მეთოდი ერთდროულად კონკრეტული საგნის საფუძვლიან შესწავლასაც უზრუნველყოფს და ინგლისური ენის მაღალ დონეზე დაუფლებასაც. ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების საბოლოო მიზანი შეიძლება მრავალმხრივი იყოს, მათ შორის: საგნის სხვადასხვა პერსპექტივაში შესწავლის შესაძლებლობა; შესასწავლი საგნის ტერმინოლოგიის მიზნობრივ ენაზე წვდომა; მიზნობრივი

ენის ზოგადი ცოდნის გაუმჯობესება; ზეპირმეტყველების უნარის გამომუშავება; სტუდენტის მოტივაციის გაზრდა და სხვ. შესწავლილი ლიტერატურის თანახმად, სწავლის დაწყებამდე და სწავლის დაწყების შემდეგ ჩატარებული ტესტები მოწმობს, რომ ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება მნიშვნელოვან პოზიტიურ გავლენას ახდენს მოსწავლეთა/სტუდენტთა ენობრივი კომპეტენციის ზრდაზე. სტუდენტები/მოსწავლეები მნიშველოვან წარმატებას აღწევენ სხვადასხვა ენობრივი ასპექტის თვალსაზრისით, მაგალითად, ლექსიკური მარაგის, განსაკუთრებით სპეციალური ტერმინოლოგიისა და საერთოდ აკადემიური ენის შესწავლის თვალსაზრისით, რასაც იმ საგნის შესწავლა განაპირობებს, რომელსაც ისინი ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების ფარგლებში გადიან. მაგრამ შეფასება ხდება არა ენობრივი კომპეტენციის ანუ უცხო ენის ცოდნის შემოწმების თვალსაზრისით, არამედ სასწავლო საგნის ცოდნის შემოწმების საფუძველზე. ენობრივ-შინაარსობრივი სწავლების მეთოდი მხოლოდ ენის სწავლებას არ გულისხმობს. ეს არის კომპლექსური მეთოდი უცხო ენის გამოყენებით ძირითადი საგნის შესასწავლად. შესაბამისად, ცოდნის შემოწმებაც ძირითადი საგნის კომპეტენციის ფარგლებში ხდება და უნდა ხდებოდეს, რაც ენის ცოდნის დონეს თავისთავად გამოავლენს. ვინაიდან ჯერ-ჯერობით ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების მეთოდთან დაკავშირებით არც თეორიული სახემძღვანელოების მდიდარი ბაზა არსებობს და არც ამ მეთოდზე აგებული სპეციალური სახელმძღვანელოები, განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება მასწავლებელთა ტრეინინგებს. ჩვენ მიერ შემოთავაზებულია ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების მეთოდის გამოყენება ეკონომიკისა და ბიზნესის ფაკულტეტის სტუდენტებისათვის. ეკონომიკას მრავალი განმარტება აქვს და, შესაბამისად, ცნობილ ეკონომისტებს, მათ შორის ალფრედ მარშალს, ლიონელ რობინსს, აგნარ სანდმოს და სხვებს სხვადასხვა პასუხი აქვს კითხვაზე „რა არის ეკონომიკა?“ დასაწყისისთვის, სწორედ ამ კითხვაზე პასუხის ძიება იქნება ჩვენი სალექციო კურსის ამოცანა.

ლიტერატურა

- ბონეტი, ა. – Bonnett, A. (2012). Towards an Evidence Base for CLIL. *International CLIL Research Journal*. 1 (4), 66-77. <http://www.icrj.eu/14/article7.html>
- დალტონ-პუფერი, კ. – Dalton-Puffer, C. (2007). Werner Delanoy and Laurenz Volkman, (eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter. <https://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article>.
- European Commission. *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning* (2014). London: Education and Learning. https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/clil-call_en.pdf
- ვოლფი, დ. – Wolff, D. (2012). The European Framework for CLIL Teacher Education. *Synergies Italie n° 8* - pp. 105-116 https://gerflint.fr/Base/Italie8/dieter_wolff.pdf
- მარში, დ. - Marsh D., Frigols, M. (2007). Introduction: Content and Language Integrated Learning. https://www.unidue.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh_frigols__clil_intro__ts_me.pdf
- მარში, დ. - Marsh D., Frigols, M. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*, University of Córdoba
- სკრივენერი, ჯ. – Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Books for Teachers.

The Content and Language Integrated Learning (CLIL) method focuses on teaching the main subject through a foreign language. CLIL combines teaching foreign language through the content of the subject and teaching the content of the subject through a foreign language. Although this method is already successfully used in various around the world no specific formula or textbook exists so far. Based on the study of the existing literature, the possibility of using CLIL at Universities of Georgia and its anticipated results are analyzed in the present thesis. Today many people speak or learn English as it is one of the most popular languages in the world. Therefore, target language of CLIL is mostly English. In our country English for Specific Purposes (ESP) is successfully taught in many Universities. For example, at the Faculty of Economics and Business our students are taught Business using a special English textbook to learn some issues of economics and business, while CLIL implies comprehensive study of a curricular subject using a wide range of English language resources. Some schools have a practice of teaching certain subjects in English, which is confined to the English textbook that is far from the resources provided by CLIL. Teaching any curricular subject using CLIL will be twice as effective and convenient for both the student and the university than teaching English and this particular subject separately. CLIL ensures a comprehensive study of a specific subject and a high level of English language proficiency. The ultimate goal of CLIL can be different: the ability to study the subject from different perspectives; access to the terminology of the subject to be studied; improvement of general knowledge of the target language; development of oral skills; increase students' motivation, etc. CLIL has a significant positive impact on the growth of the students' language competence. It helps them to achieve significant success in terms of various linguistic aspects, such as: vocabulary, terminology, academic English, etc. However, the assessment is made not in terms of language competence, but in terms of subject matter proficiency. Indeed, CLIL does not only mean language teaching - it is a complex method of using a foreign language to study a major subject. Consequently, knowledge is assessed within the competence of the main subject and thereby the language proficiency as well. With no database of textbooks for CLIL, everything is upon the teacher training, as a result of which the teacher must be able to compile a lesson plan based on different subject materials. We propose to use CLIL to teach different curricular subjects to the students of the Faculty of Economics and Business. To begin with economics, famous economists, e.g., Marshall, Robbins, Sandmo, etc. have different answers to the question "What is

economics?" Therefore, the goal of the lecture course we suggest within CLIL will be to find the answer to this question.

Reference

- Bonnett, A. (2012). Towards an Evidence Base for CLIL. *International CLIL Research Journal*. 1 (4), 66-77. <http://www.icrj.eu/14/article7.html>
- Dalton-Puffer, C. (2007). Werner Delanoy and Laurenz Volkman, (eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter.
<https://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article>.
- European Commission. *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning* (2014). London: Education and Learning.
https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/clil-call_en.pdf
- Wolff, D. (2012). *The European Framework for CLIL Teacher Education*. *Synergies Italie n° 8* - pp. 105-116 https://gerflint.fr/Base/Italie8/dieter_wolff.pdf
- Marsh D., Frigols, M. (2007). *Introduction: Content and Language Integrated Learning*. https://www.unidue.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh_frigols__clil_intro__ts_me.pdf
- Marsh D., Frigols, M. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*, University of Córdoba
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Books for Teachers.

ახალი გამოწვევა – თანმიმდევრული
თარგმანის ონლაინ სწავლება
**New challenge - Teaching Consecutive
Translation Online**

მაია ალავიძე, ქეთევან დოღონაძე
Maia Alavidze, Ketevan Doghonadze

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
Akaki Tsereteli State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი
Faculty of Arts

საკვანძო სიტყვები: თანმიმდევრული თარგმანი,
ტრანსფორმაცია, მთარგმნელობითი პრობლემები, თარჯიმანი.
Key words: consecutive translation, transformation, translation
problems, interpreter.

თითქმის ყველა დამეთანხმებით, რომ პანდემიის პერიოდში მასწავლებლობა არ არის მარტივი საქმე. თანმიმდევრული თარგმანის ონლაინ სწავლება კიდევ დამატებითი სირთულეა. ზეპირი თარგმანი არის რთული პროცესი, რომელიც მოიცავს არტიკულაციას, ყოყმანს, სახის გამომეტყველებას, პაუზებსა და ინტონაციას. ბევრს მიაჩნია, რომ ზეპირი თარგმანი ონლაინ კიდევ უფრო რთულია, სწორედ ამ ფაქტორების არ არსებობის გამო. მართალია, სინქრონულ თარგმანთან შედარებით, თანმიმდევრული თარგმანი შედარებით ნაკლებ გონებრივ დამაბულობას მოითხოვს და სინქრონული თარგმანი უფრო მკაცრ მოთხოვნებს ექვემდებარება. მაგრამ თარჯიმანი მაინც პასუხისმგებელია სემანტიკური და სინტაქსური სტრუქტურის შენარჩუნებაზე მიუხედავად იმისა, რომ თარგმანის თეორია უფლებას აძლევს მას გამოიყენოს ტრანსფორმაციის ისეთი ხერხები, როგორცაა განმეორებითი აზრის გამოტოვება, სიტყვის გამოტოვება, სინტაქსური სტრუქტურის გამარტივება და სტილის განეიტრალება. როგორც ვიცით, ზეპირ თარგმანში თარჯიმანი კონცენტრირებულია ნათქვამის მთავარი იდეის გადმოცემაზე და, შესაბამისად, მან შეიძლება დაუშვას გრამატიკული ან ლექსიკური ხასიათის შეცდომები. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ზეპირ თარგმანში პირველი ადგილზე დგას ლოგიკური ბმულობა და არა გრამატიკული სიზუსტე. თუმცა, ეს არ ნიშნავს, რომ თარჯიმანს შეუძლია გამოიყენოს ტრანსფორმაციის სხვადასხვა ხერხი, როგორცაა გამოტოვება, დამატება, კომპენსაცია, ანტონიმი თარგმანი და ა.შ. ისე, როგორც მას სურს. მას მოუწევს დაიცვას ეკვივალენტურობის თეორიების წესები, რომლებიც შემოთავაზებულია დარგის ისეთი გავლენიანი მკვლევარების მიერ, როგორცაა იაკობსონი (1959), ნაიდა და ტაბერი (1969), კატფორდი (1965), ნიუმარკი (1981), ბეიკერი (1992), პიმი (2010) და ბევრი სხვა. გარდა ამისა, როგორც ვიცით, ნებისმიერი სახის თარგმანში მნიშვნელოვანია სამიზნე აუდიტორიის გათვალისწინება. ზეპირი თარგმანის უდავო უპირატესობა ის არის, რომ თარჯიმანმა იცის, ვინ არის მისი აუდიტორია და შეუძლია ჩაეკითხოს მთქმელს, თუ ნათქვამი ნათელი არ არის. ნაშრომში განხილულია აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტის მეოთხე კურსის სტუდენტებთან თარგმანის თეორიისა და პრაქტიკის კურსში ჩატარებული კვლევის შედეგები. თავდაპირველად ონლაინში თანმიმდევრულ თარგმანზე ვარჯიში სერიოზულ სირთულედ გვეჩვენებოდა. ღრმა და საფუძვლიან მსჯელობის შემდეგ, გადაწყვიტეთ გამოგვეყენებინა YouTube აპლიკაცია, როგორც ვარჯიშის ერთ-ერთი საშუალება. ნაშრომში გაგიზიარებთ ჩვენს გამოცდილებას და გაჩვენებთ როგორ ვიმუშავეთ პანდემიის პირობებში და ვეცადეთ თანმიმდევრული თარგმანი

მიგვეახლოვებინა რეალურ სიტუაციასთან რაც შეიძლება ახლოს. სტატიაში ჩვენ ასევე გიჩვენებთ თარგმანის პრობლემებსა და მათი გადაჭრის სტრატეგიებს.

ლიტერატურა:

1. ბასნეტი, ს. - Bassnett, S. (1980). Translation Studies, London: Methuen
2. ბეიკერი, მ. - Baker, M. (1992). In other words: A course book on translation. London: Routledge.
3. იაკობსონი, რ. - Jakobson, R. 1959. On linguistic aspects of translation, edited by Reuben Arthur Brower (ed.), Cambridge, Massachusetts.
4. კატფორდი, ს.- Catford J.C. (1965). A Linguistic Theory of Translation, Oxford: Oxford University Press.
5. ლევიცკაია, ტ. რ., ფიტერმან, ა.მ. - Левицкая Т.Р., Фитерман А.М. (1963). Теория и практика перевода с английского на русский, Москва: Издательство литературы на иностранных языках.
6. ლუარსაბიშვილი, ვ. (2012). რა არის თარგმანის თეორია, 24 საათი, 2986 (79), 29- 31. <http://24blog.ge/weekend/story/27326-ra-aris-targmanis-teoria>
7. მატარაძე, ნ. ტატიშვილი, ე. (2016). თარგმანის კვლევების დასავლური პარადიგმები: ლიტერატურისმცოდნეობითი და ლინგვისტური პერსპექტივები, კადმოსი 7, 380-401. <https://kadmos.iliauni.edu.ge/index.php/kadmos/issue/view/36>
8. ნაიდა, ე. - Nida, E. (1959). Principles of Translation as Exemplified by Bible Translating, The Bible Translator, 10, 148 - 164. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/000608445901000402>
9. ნაიდა, ე., ტაბერი, ს.რ.- Nida, Eugene A., Taber, C.R. (1969). The Theory and Practice of Translation, Leiden: E. J. Brill.
10. ნიუმარკი, პ. - Newmark, P. (1981). Approaches to translation, Oxford: Pergamon Press.
11. ნიუმარკი, პ.-Newmark, P. (1988). A Textbook of Translation, New York: Prentice Hall International.
12. პიმი, ა.დ.-Pym, A.D. (2010). Exploring Translation Theories, London and New York: Routledge.
13. ფანჯიკიძე, დ. (1988). თარგმანის თეორია და პრაქტიკა, თბილისი: განათლება
14. ფენგლინგი, ლ. - Liu Fengling, (2017). A Comparative Study of Nida and Newmark's Translation Theories, International Journal of Liberal Arts and Social Science Vol. 5 No. 8 ISSN: 2307-924X
15. შტაინერი, გ.-Steiner, G. (2013). After Babel: Aspects of Language and Translation, Newburyport: Open Road Media.

Almost everyone will agree that being a teacher in the pandemic period is not an easy task. Teaching consecutive translation online is even more difficult. Oral translation is a complex process involving articulation, hesitation, facial expression, pauses and intonation. Many people find it tougher when it is done online. It is true that compared to simultaneous translation, consecutive translation requires less mental strain. In addition, it is a subject to stricter requirements. But despite the fact that translation theory allows for a variety of losses here, such as skipping a repetitive thought, skipping a word, simplifying a syntactic structure, neutralizing a style, in consecutive translation the translator is still responsible for maintaining the semantic and syntactic structure of the text. In oral translation an interpreter is concentrated to grab the main idea of what has been said and might make some mistakes in terms of grammar or vocabulary. In other words, in oral translation fluency comes first and grammatical accuracy is followed. However, that does not mean that an interpreter can use different transformation methods such as omission, addition, compensation, antonymous translation or etc. the way s/he wants to. They still need to follow the rules of the most influential equivalence theories that have been proposed by scholars in the field, such as Jakobson (1959), Nida and Taber (1969), Catford (1965), Newmark (1981), Baker (1992), Pym (2010) and many others. As we know, in any kind of translation it is important to consider the target audience. The undoubted advantage of oral translation is that the interpreter knows who makes up his or her audience and can even ask the questions to the author if the utterance does not seem clear.

Teaching theory and practice of translation to fourth- year students and practicing consecutive translation online seemed to be burdensome at first. After a deep and through discussions, we decided to use YouTube application for the practice. Teachers are medium in this case meaning that instead of asking the speaker to repeat if there is something obscure, the students can ask us to rewind the recording in case it is needed.

In the paper we will share our experience to show the way we have been working during the pandemic trying to make the practice as closer to the real-life situation as possible.

References:

1. Baker, M. (1992). *In other words: A course book on translation*. London: Routledge.
2. Bassnett, S. (1980). *Translation Studies*, London: Methuen
3. Catford J.C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*, Oxford: Oxford University Press
4. Fengling, L. (2017). *A Comparative Study of Nida and Newmark's Translation*

5. Jakobson, R. 1959. On linguistic aspects of translation, edited by Reuben Arthur Brower (ed.), Cambridge, Massachusetts.
6. Levitskaia, T.R., Fiterman, A.M (1963). Teoria e praqtika perevoda s angliskova na ruski. [Theory and Practice of Translation from English into Russian], Moscow: Publishing house of literature in foreign languages.
7. Luarsabishvili, V. (2012). Ra aris targmanis teoria.[What does theory of translation mean?]. 24 hours 2986 (79), 29- 31. <http://24blog.ge/weekend/story/27326-ra-aris-targmanis-teoria>
8. Mataradze, N., Tatishvili, E. (2016). Targmanis kvlevebis dasavluri paradigmebi. [Western Paradigms of Translation Studies: Literary and Linguistic Perspectives]. Kadmosi 7, 380-401. <https://kadmos.iliauni.edu.ge/index.php/kadmos/issue/view/36>
9. Newmark, P. (1981). Approaches to translation, Oxford: Pergamon Press
10. Newmark, P. (1988). A Textbook of Translation, New York: Prentice Hall International.
11. Nida, E. (1959). Principles of Translation as Exemplified by Bible Translating, The Bible Translator, 10, 148 - 164. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/000608445901000402>
12. Nida, Eugene A., Taber, C.R. (1969). The Theory and Practice of Translation, Leiden: E. J. Brill.
13. Panjikidze, D. (1988). Targmanis teoria da praqtika. [Theory and Practice of Translation]. Tbilisi: Ganatleba
14. Pym, A.D. (2010). Exploring Translation Theories, London and New York: Routledge
15. Steiner, G. (2013). After Babel: Aspects of Language and Translation, Newburyport: Open Road Media.

კითხვის სწავლების სტრატეგიები Reading Strategies

თამარი ალფაიძე

Tamari Alpaidze

ლიანა ძოჭენიძე

Liana Dzotsenidze

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Akaki Tsereteli State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: სტრატეგია, კითხვა, უნარ-ჩვევები, ინტენსიური,
აქტივობა

Key words: strategy, reading, skills, intensive, activity

კითხვის სწავლების პროცესი რთული მაგრამ საინტერესო და შთამბეჭდავი პროცესია. რაც მასწავლებლის მხრიდან მოითხოვს მდიდარ თვითშემოქმედების უნარს და მისი განხორციელების გზების ცოდნას.

იმისთვის რომ მაქსიმალური შედეგი მივიღოთ კითხვის სწავლების კურსისგან, აუცილებელია რომ სტუდენტები აქტიურად იყვნენ ჩართულები სწავლა/სწავლების პროცესში. ინტენსიური კითხვის მიზანს წარმოადგენს ის ფაქტი, რომ დავეხმაროთ სტუდენტს ტექსტი წაიკითხოს ბევრი სხვადასხვა მიზეზის გამო. მაგ: გაიგოს ტექსტის მთავარი აზრი, მოძებნოს დეტალური ინფორმაცია და გამოიცნოს ტექსტში ნაგულისხმები ქვეტექსტი. კითხვის ინტენსიური კურსი აუცილებელია იმისთვის რომ სტუდენტმა განივითაროს მთელი რიგი უნარ-ჩვევები და გაიუმჯობესოს სიტყვათა მარაგი, გრამატიკული ცოდნა, პუნქტუაცია და მართლწერა. თუმცა, უნდა აღვნიშნოთ რომ, შერჩეული მასალა უნდა განსხვავდებოდეს დონეების მიხედვით იმის გათვალისწინებით თუ რომელ სამიზნე ჯგუფთან გვაქვს საქმე. ერთ ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი სტრატეგიაა წავაქეზოთ სტუდენტი ისაუბროს აღნიშნულ ტექსტის გარშემო, მოქმედ გმირებზე, ავტორის დამოკიდებულებაზე და საკუთარი მოსაზრება თამამად გამოთქვას ნაწარმოების თემატიკაზე.

სტატიაში მოცემულია მრავალფეროვანი აქტივობები, რაც ეხმარება სტუდენტს გაიაზროს და იმსჯელოს ტექსტზე, მის დედააზრზე, მოქმედ გმირებზე და მათთან დაკავშირებულ პრობლემებზე.

ლიტერატურა:

ჰარმერი, ჯ - Jeremy Harmer. (Fifth Edition) The Practice of English Language Teaching

ლემს, კ. მილერი, ლ . სორო, მ- Lems, K. Miller, L. - (2010). Teaching Reading to English Language Learners . Insights from Linguistics. The Guilford Press. New York, London.

ლიტელი, მ.- Littell, M. (2008). Literature. A division of Houghton Mifflin Company

In order to get the maximum benefit from reading, students need to be involved in both intensive and extensive reading. The aim of intensive reading is to assist students develop their ability to read for a number of different purposes. For example, to get the general meaning of a text (the gist), find specific details that the reader is looking for or understand what is behind the words (inference).

As for extensive reading, it has a different focus. The intention is to get the students to read as much as possible, especially away from the classroom. It's the best way to improve their knowledge of vocabulary, grammar, spelling and punctuation.

The reading texts that students do at beginner level are different from the ones that advanced students use. Texts are accompanied by a number of activities that are used in the process of teaching and understanding reading texts. Exercise types can be: true/false questions, multiple-choice questions and so on.

There are some impressive ways to get the students interact with reading texts. For instance: 1. Text mining. 2. Reading aloud. 3. Reading sequences. One of the most important ways of encouraging students' engagement with the text is to ask them if they like it and why. Let them speak a lot about the text, the characters and express their own attitude to the text. It will help the teacher understand the student's performance. Another way is transferring information . This helps the students demonstrate their understanding of the text by transferring information to other media. The teacher can ask the students to complete the graphs, pie charts, draw pictures and so on. The students can also be asked to tell the story from the text as a different character or from the opposing point of view. It's worth stating that if the text contains contentious information or many types of fiction, can be used to promote critical thinking. This type of reading is mainly suitable for higher-level students.

In the article we will focus on various activities that help the students fully understand the reading texts and be actively involved in teaching and learning process.

References:

Jeremy Harmer. (Fifth Edition) The Practice of English Language Teaching (Fifth Edition)

Lems, K. Miller, L. Soro, M. (2010).Teaching Reading to English Language Learners . Insights from Linguistics. The Guilford Press. New York , London

Littell, M. (2008). Literature. A division of Houghton Mifflin Company

კრიტიკული აზროვნების უნარების
ჩართვა უცხო ენების სწავლებისას
კითხვის გააზრების პროცესში
უნივერსიტეტის დონეზე

**Incorporating Critical Thinking Skills
into Teaching EFL Reading
Comprehension at University Level**

ალგბური მასიმ
Algburi Masim

*ხელოვნების კოლეჯი; მოსულის უნივერსიტეტი, ერაყი
College of Arts, University of Mosul, Iraq*

საკვანძო სიტყვები: კრიტიკული აზროვნება, წაკითხულის გააზრება,
უცხო ენების სწავლება, შემეცნებითი უნარები.

Keywords: critical thinking, reading comprehension, foreign language teaching,
cognitive skills.

კრიტიკული აზროვნება თავისი პრინციპებითა და უნარებით უკვე აღიარებულია ენობრივ განათლებაში. ენის სწავლა აღარ განიხილება როგორც პასიური ჩვევების ფორმირების პროცესი, არამედ განიხილება, როგორც შინაგანი მენტალისტური პროცესი, რომელიც მოიცავს უამრავ შემეცნებით უნარსა და ჰიპოთეზას - ტესტირებას. ერაყში, მიუხედავად იმისა, რომ საკომუნიკაციო მიდგომა ოფიციალურად არის მიღებული ინგლისურის, როგორც უცხო ენის სწავლებისას, კითხვის გააზრების სწავლება კვლავ ფოკუსირებულია ლექსიკური ერთეულებისა და კლიშეების დაგროვებაზე და ძირითადი გრამატიკული სტრუქტურებით მანიპულირებაზე, ასევე - დისკურსის მარკერებზე, რომლებიც გამოყენებულია წინასწარ შერჩეულ გამარტივებულ ნაწყვეტებში ლიტერატურიდან, ისტორიიდან თუ სამეცნიერო სტატიებიდან. ყურადღება არ ექცევა უმაღლესი შემეცნებითი და კრიტიკული აზროვნების უნარებს, რომლებიც გამოწვევას უქმნის მოსწავლეთა ცოდნას და ღირებულებებს ან ეხება მათ ცხოვრებას და რეალობას

წინამდებარე ნაშრომი იძლევა წინადადებებს კრიტიკული აზროვნების უნარების განსავითარებლად ზოგადად უცხო ენის ცოდნის სწავლებაში და განსაკუთრებით - კითხვის გააზრებაში. ჩემი არგუმენტი ის არის, რომ კრიტიკული აზროვნების უნარების ჩართვა კითხვის გააზრების სწავლებაში, რომელიც მოიცავს ინტერპრეტაციას, ანალიზს, შეფასებას, დასკვნას, ახსნას და თვითრეგულირებას, ხელს შეუწყობს გააზრების პროცესს და დაეხმარება საკლასო საქმიანობაში აქტიური მონაწილეობის მიღებაში; ამით ის გაამრავალფეროვნებს უცხო ენების საკლასო ოთახისათვის დამახასიათებელ ერთფეროვნებას.

Critical thinking with its principles and skills have recently been acknowledged in language education. Language learning has no longer been viewed as a passive habit-formation process but rather an internal mentalistic process which involves a great deal of cognitive skills and hypothesis-testing. In Iraq, although the communicative approach is officially adopted in teaching English as a foreign language, teaching reading comprehension still focuses on accumulation of vocabulary items and clichés and manipulation of key grammatical structures as well as discourse markers which happened to be used in simplified excerpts selected from literature, history or science. No attention is paid to higher Cognitive and critical thinking skills that challenge learners' knowledge and values or touch on their lives and reality

The present paper provides suggestions for infusing critical thinking skills into teaching the foreign language skills in general and reading comprehension in particular. My argument is that incorporating critical thinking skills which include interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation into teaching reading comprehension will provide a better foundation for comprehension and active participation in the classroom activities and thereby help overcome monotony that characterize foreign language classroom.

მრავალენოვნების სახეობები და მასთან
დაკავშირებული ტერმინოლოგიური
ნიუანსები

Types of Multilingualism and the Related
Terminological Nuances

მარინა ანდრაზაშვილი
Marina Andrazashvili
ნატალია ბასილაია
Natalia Basilaia

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო
უნივერსიტეტი
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი
Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: მრავალენოვნება, მულტიკულტურული გარემო,
ინდივიდის პლურილინგვალობა

Key words: multilingualism, multicultural environment, plurilingualism of
an individual

უცხო ენის/ენების ფლობა იმდენად ორდინარული ფენომენი გახდა თანამედროვე ცივილიზებული სამყაროს გლობალიზაციისა და ინტერნაციონალიზაციის პირობებში, რომ მის ფონზე იშვიათ გამონაკლისად ახლა უკვე *მონოლინგვალობა* აღიქმება. საჯარო განათლების სხვადასხვა დონეზე (უნივერსიტეტებში, სკოლებში, სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა დაწესებულებებში) მრავალენოვნებაზე გადასვლისადმი მიძღვნილმა სპეციალურმა კვლევებმა, ისევე როგორც თემატურმა სემინარებმა, კონფერენციებმა მკაფიოდ გამოკვეთა საერთო მიზანი: სწრაფვა ოცდამეერთე საუკუნის საგანმანათლებლო დაწესებულებებში არა თუ „მონოლინგვალური ჰაბიტუსის“ (ტერმინები: Gogolin, 1994: 12), არამედ თვით „ბილინგვალური ჰაბიტუსის“ წაშლისადმიც კი და ზრუნვა მათ ჩანაცვლებაზე „პლურილინგვალური ჰაბიტუსით“; მაგრამ იმავდროულად გამოავლინა ასევე მეთოდოლოგიისა და დიდაქტიკების არასრულყოფილება მიზნის მისაღწევ გზაზე, რომელიც ხშირად წინააღმდეგობრივ მომენტებსაც კი შეიცავს, ცდილობს არ დატოვოს „თეთრი ლაქა“ სწავლების არცერთ საფეხურზე, თუმცა მცდელობა ხშირად მხოლოდ თეორიულ განსჯად რჩება. წინამდებარე გამოკვლევის კომპეტენციებში არ შედის ამ „ლაქების“ ანალიზი; პირიქით, ჩვენ ვცდილობთ პრობლემის განზოგადებას მის გენეზისში წვდომის გზით და ამ მიზნით სწავლა-სწავლებასთან ყველაზე ახლოს მდგომი, შეიძლება ითქვას, პირველი რანგის ტერმინების განხილვას ლინგვისტიკის პოზიციიდან, ესენია: *მულტილინგვალობა* და *პლურილინგვალობა*, მათი პარალელური, მაგრამ არასინონიმური ტერმინები: *ბილინგვალობა*, *დიგლოსია*, *პოლიგლოსია*, ისევე როგორც ეროვნულძირიანი ეკვივალენტები: გერმანულძირიანი *Mehrsprachigkeit* და *Vielsprachigkeit*, ქართულძირიანი *მრავალენოვნება*, რუსულძირიანი *Многоязычие* (ბოლო ორ შემთხვევაში წარმოდგენილი მხოლოდ თითო ლექსიკური ერთეულით). ტერმინოლოგიური ბლოკის არაცალსახოვნება, განაპირობებს საბაზისო ინვენტარის არაკორექტულად გამოყენებას, რისი ცალსახად დასტურია *იურგენ ქვიცის* შენიშვნა: „... wo man *Mehrsprachigkeit* sagt und *Vielsprachigkeit* meint“ „ხშირად ამბობენ *Mehrsprachigkeit*, სინამდვილეში კი *Vielsprachigkeit*-ს გულისხმობენ“ (Quetz, 2002: 148).

წინამდებარე გამოკვლევის ორივე ავტორს თვალში მოგვხვდა ეს გარემოება – ანუ ზემოხსენებულ ტერმინებში ჩადებული ურთიერთგანსხვავებული შინაარსების აღრევა, დაკავშირებული სრულიად სხვადასხვა წანამდღვართან: კულტურის ფენომენტთან, ეროვნულსა და ეთიკურ მომენტებთან, ტრადიციასთან, უპირველესად კი სახელწიფო პოლიტიკის შენიღბულსა თუ აშკარა ტენდენციებთან. ფაქტია, რომ ჩამოთვლილ ტერმინთა ადეკვატურსა თუ არაადეკვატურ ხმარებას, მათში ჩადებული სემანტიკის არაცალსახა აღქმას შედეგად შეიძლება მოჰყვეს სწავლების არასწორი სტრატეგიის შემუშავება და დარღვევები მეთოდური თვალსაზრისით. სწორედ ამ გარემოებამ გვაფიქრებინა, რომ წინამდებარე გამოკვლევა მიგვეძღვნა ზემოხსენებულ ტერმინთა ანალიზისთვის, მათი სემანტიკის ექსპლიკაციისთვის, ბუნებრივია *მულტიკულტურული გარემოსა* და *ინდივიდის პლურილინგვალობის* გათვალისწინებით. თავისთავად ძნელია, ინტერნაციონალურ კონტექსტში იმსჯელო ენობრივ კოლექტივზე ზოგადად, ინდივიდის ფაქტორის – ანუ მისი სუბიექტური მოცემულობების: მენტალურ-ინტელექტუალური შესაძლებლობების, ეთნიკური წარმომავლობის, განვლილი ცხოვრების გზისა და შეძენილი ენობრივ-კულტურული გამოცდილების, წინარე ცოდნის, მოტივაციის და ა.შ. – გათვალისწინების გარეშე; აღარაფერს ვამბობთ ობიექტურ მოცემულობებზე: რეალურ გარემოზე, ქვეყნის სახელმწიფოებრივ მოწყობაზე, სახელმძღვანელოდ დაწესებულ

პრიორიტეტებზე და კიდევ სხვა მრავალ ფაქტორზე, რომელნიც ყოველთვის იოლად არ იძლევიან ცალსახა კლასიფიკაციის საშუალებას.

ეროვნული პოზიციიდან მიდგომისას ანგარიშგასაწევია ასევე: გარკვეული დისპროპორციულობა მრავალენოვნების თვალსაზრისით დასავლურ სამყაროსა და საქართველოს ან რუსეთს შორის; იდეების ერთგვარი იმპორტირების ტენდენცია ლოკალური ენობრივი სიტუაციის, ტრადიციებისა და არსებული რესურსების გათვალისწინების გარეშე.

ყოველივე ზემოხსენებულის ფონზე წინამდებარე გამოკვლევის უპირველესი მიზანია, შეიტანოს გარკვეული ტერმინოლოგიური წესრიგი დასახელებულ ფენომენტთა რაციონალურად აღწერის თვალსაზრისით; ამასთან კავშირში კი საჭიროებისამებრ: გააშუქოს მრავალენოვნების სახეობები შესაბამის პროტოტიპთა გათვალისწინებით, ერთმანეთისგან გამიჯნოს მათი შემსწავლელი დისციპლინები, პრაქტიკულად გაანალიზოს მრავალენოვნების სახეობათა ურთიერთმიმართებანი გერმანიის, რუსეთისა და საქართველოს მაგალითზე, ანუ ძირითად შტრიხებში წარმოაჩინოს კონტრასტულ-არეალური სოციოლინგვისტიკის პოზიციიდან ენობრივი ვითარება ამ სამ ქვეყანაში.

ლიტერატურა:

Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Wachsmann-Verlag.

Königs, Frank G. (2003). „Mehrsprachigkeit ernst genommen: Überlegungen zum Übersetzen (und Dolmetschen) im Fremdsprachenunterricht mit Lernern unterschiedlicher Muttersprache“. In: *ENS Letters et Sciences humaines - Lyon, The British Council, Goethe-Institut*. Lyon: ENS: Édition, 83_106.

Quetz, Jürgen (2002). „Der gemeinsame europäische Referenzrahmen: Ein Schatzkästlein mit Perlen, aber auch mit Kreuzen und Ketten“. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F.G./Krumm, H. J. (Hrsg.): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts in Gießen. Tübingen: Narr, 145–155.

Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper

In conditions of globalization and internationalization, foreign language speaking has become such an ordinary phenomenon that *monolingualism* is viewed as a rare exception. Special research dedicated to the transfer to multilingualism on various levels of public education (universities, schools, kindergartens), numerous thematic workshops and conferences focusing on the given issue have clearly outlined a common goal: the aspiration of the 21st century educational institutions to the eradication of not only “monolingual habitus” (the terms are taken from: Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Wachsmann-Verlag), but “bilingual habitus” as well, and their substitution with “plurilingual habitus“. At the same time, research has revealed the shortcomings of methodologies and didactics leading to the above-mentioned goal. There are frequent controversies and attempts to prevent the “white spots” on any stage of teaching. However, such attempts are often confined to theoretical judgement. The given research does not aim at the analysis of the “white spots”. On the contrary, we attempt to generalize the problem by way of grasping its origin and analyzing the priority terms from the linguistic viewpoint. The terms under analysis are: *multilingualism* and *plurilingualism*, as well as their parallel, albeit non-synonymous terms: *bilingualism*, *diglossia*, *polyglossia*, and equivalent terms of native origin: German *Mehrsprachigkeit* and *Vielsprachigkeit*, Georgian *მრავალენოვნება*, Russian *МНОГОЯЗЫЧИЕ* (the latter two cases are represented only by one lexical unit). The diversity of the terminological block leads to incorrect usage of the basic inventory. This can be proved by Jürgen Quetz’s remark: „... wo man *Mehrsprachigkeit* sagt und *Vielsprachigkeit* meint“ „Frequently they say *Mehrsprachigkeit*, implying *Vielsprachigkeit*“ (Quetz, Jürgen (2002): “Der gemeinsame europäische Referenzrahmen: Ein Schatzkästlein mit Perlen, aber auch mit Kreuzen und Ketten“. In: Bausch, K.-R./Christ, H. u.a. (Hrsg.): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts in Gießen. Tübingen: Narr, 145–155).

Both authors of the given paper have noticed this fact i.e. the intermixture of different meanings of the above-mentioned terms, caused by cultural phenomena, national and ethical aspects, tradition and, above all, covert or vivid tendencies in the State policy. Adequate or inadequate usage of the above-mentioned terms, different perceptions of their semantics may lead to incorrect strategy of teaching and methodological shortcomings. This fact has motivated us to carry out the analysis of the above-mentioned terms and explain their semantics, taking into account *multicultural environment* and *plurilingualism of an individual*. In the international context, it is naturally hard to speak about the speech community in general, without regard to the individual factor i.e. subjective data: mental-intellectual capacity, ethnicity, past life and acquired linguistic-cultural experience, background knowledge, motivation and so on, to say nothing of the objective data like real environment, State order, priorities and numerous other factors which do not always enable clear-cut classification.

When we approach the issue from the national position, we should take into account the following: certain disproportion between the Western world, Georgia or Russia with regard to multilingualism; the tendency of importing ideas without regard to the local language situation, traditions and existing resources.

Taking into account all the above-mentioned, the main goal of the research is to establish a certain terminological order with regard to rational description of the above phenomena. Our objectives are: description of the types of multilingualism taking into account the corresponding prototypes; outline the separate disciplines studying these prototypes; analyze the relations between the types of multilingualism on the examples of Germany, Russia and Georgia i.e. reveal the language situations in the three countries from the perspective of contrastive-areal sociolinguistics..

References:

- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Wachsmann-Verlag.
- Königs, Frank G. (2003). „Mehrsprachigkeit ernst genommen: Überlegungen zum Übersetzen (und Dolmetschen) im Fremdsprachenunterricht mit Lernern unterschiedlicher Muttersprache“. In: *ENS Letters et Sciences humaines - Lyon, The British Council, Goethe-Institut. Lyon: ENS: Édition, 83_106*.
- Quetz, Jürgen (2002). “Der gemeinsame europäische Referenzrahmen: Ein Schatzkästlein mit Perlen, aber auch mit Kreuzen und Ketten“. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F.G./Krumm, H. J. (Hrsg.). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts in Gießen*. Tübingen: Narr, 145–155.
- Wandruszka, Mario (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.

Lexical Aspect of Multilingual Education

Alla Anisimova

Oles Honcahr Dnipro National University

Faculty of Ukrainian and Foreign Philology and Study of Art

Key words: multilingualism, lexicology, CLIL, higher education, multilingual competence.

Multilingualism as a linguistic phenomenon is successfully revealed in the Lexicological studies, namely, in the five lexicological problematic questions of the course, and the whole topic is dedicated to the Multilingual aspect in Lexicology.

It covers the description of CLIL (Content Language Integrated Learning) and some aspects of its influence on the process of development of students' multilingual competence. It is emphasized that multilingualism has become a widespread phenomenon in modern society. A considerable number of people speak more than two languages in their everyday life due to historical, social, or economic reasons. This is one of the causes why multilingual competence has been defined as one of the key competences that a modern competitive specialist should possess according to the

European System of Higher Education. CLIL is usually thought to play an increasingly important part in language education, both as a feature of foreign teaching and learning, and as an element of bi- and multilingualism, that was evidently presented in the course of English Lexicology. The ability to apply multilingual competence is one of the key objectives of the curriculum. Multilingual competence presupposes that speakers use different languages for different contexts and purposes, but their influence on the languages may differ. The article gives a detailed description of the features typical of CLIL. So, subject learning combined with language learning leads to the formation of multilingual knowledge, which contributes to the development of multilingual competence.

References:

- Lytovchenko, N. (2015) Multilingual Approach to Foreign Language Teaching. "Anglistics and Americanistics". 13. 78-83. Dnipro: Lira.
- Safonova, N. (2020). Multylinhvalna osvita u suchasnomu osvitnomu prostori [Multilingual Education in Comtemporary Educational Area]. In "ransformatsiia suchasnoho osvitnoho prostoru [Transformation of Contemporary Educational Area]. 171-185. Kharkiv: Novyy Kurs [New Route].

დუხობორები საქართველოში არსებული
პრობლემების პირისპირ

Dukhobors facing the problems of contemporary
Georgian Society

თამარ ანთაძე

Tamar Antadze

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო
უნივერსიტეტი

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: ეთნო-კონფესიური უმცირესობები, სამოქალაქო
ინტეგრაცია, რუსი სულიერი ქრისტიანები, დუხობორები, საბჭოთა
კავშირის დაშლა

Key words: Ethno-confessional minorities, Civic Integration, Russian
Spiritual Christians, Dukhobors, Dissolution of the Soviet Union

დღესდღეობით ქართული დემოკრატიის განვითარების ერთ-ერთი მწვავე პრობლემა ეთნიკურ უმცირესობათა ინტეგრაციის საკითხია. განსაკუთრებით რთულად დგას საკითხი ე.წ. მცირე ეთნიკურ ჯგუფებთან დაკავშირებით. 19-ე საუკუნეში საქართველოში ჩამოსახლებული დუხობორები ეთნო-კონფესიურ უმცირესობათა ჯგუფს მიეკუთვნებიან.

ეთნიკურად რუსი დუხობორებისთვის განსაკუთრებით მწვავე გამოდგა საბჭოთა კავშირის დაშლის შემდგომი ცვლილებები. დაიწყო მათი მიგრაციის შეუქცევადი პროცესი. საქართველოში დარჩენილები კი რთულად ადაპტირდნენ ცხოვრების ახალ წესთან.

წინამდებარე კვლევის მიზანია, წარმოაჩინოს დუხობორების უნიკალური და მიღვევადი კულტურა, მათი თანამედროვე ყოფა და სოციო-ეკონომიკური პრობლემები. ძირითადი საკვლევი კითხვებია: რამდენად უწყობს ხელს ან უშლის ტრადიციული კულტურა მათ სახელმწიფო ცხოვრებაში ინტეგრირებისათვის.

კოვიდ 19-ის პანდემიით შექმნილი გარემოებების გამო, გართულდა კვლევისთვის სავსე სამუშაოების ჩატარების პროცესი. ლიტერატურისა და წერილობითი თუ ვიდეო წყაროების ანალიზის გარდა, მოყვანილი ინფორმაცია ეფუძნება 5 ჩადრმავებულ ინტერვიუს.

ლიტერატურა:

ბეჟენცევა ალა, „დუხობორია“. საქართველოს მთებში გადაკარგული რუსული მხარე, თბილისი, 2010 ;

ეთნოსები საქართველოში, სახალხო დამცველის ბიბლიოთეკა, თბილისი 2008

ბეჟენცევა ალა, беженцева Алла, Страна Духобория, Тбилиси, 2007;

ბრეიფოგლე B. Nicholas, Heretics and Colonizers: Forging Russia’s Empire in the South Caucasus, Cornell University press, 2011;

ლოჰმი Hedvig 2006, Dukhobors in Georgia: A Study of the Issue of Land Ownership and Inter-Ethnic Relations in Ninotsminda rayon (Samtskhe-Javakheti), ECMI Working Paper #35, 2006;

ლუნკინი, პროკოფიევი, Lunkin, Roman and Prokofyev, Anton (2000): Molokans and Doukhobors: Living Sources of Russian Protestantism. In: Religion, State and Society, 28 (1): 85–92.

One of the most acute problems for the development of Georgian democracy today is the integration of ethnic minorities. The Dukhobors, who settled in Georgia in the 19th century, belong to the group of ethno-confessional minorities.

The changes following the collapse of the Soviet Union proved to be particularly acute for the ethnically Russian Dukhobors. The process of their migration began. Those who remained in Georgia found it difficult to adapt to the new lifestyle.

The aim of the study is to present the unique culture and traditions of the Dukhobors. Their modern existence and socio-economic problems. The main research questions are: to what extent do they preserve the culture and traditions and to what extent does it facilitate or hinder their integration into the state life.

Due to the circumstances created by the Covid 19 pandemic, conducting fieldwork was complicated. In addition to the analysis of scientific literature and written or video sources, the information provided is based on 5 in-depth interviews.

References

Bezhentseva Ala, «Dukhoboria», 2010

Ethnoses in Georgia, Public Defenders Office, Tbilisi 2008

Bezhentseva Ala, беженцева Алла, Страна Духобория, Тбилиси, 2007;

Breifogle B. Nicholas, Heretics and Colonizers: Forging Russia's Empire in the South
Caucasus, Cornell University press, 2011;

Lohm Hedvig 2006, Dukhobors in Georgia: A Study of the Issue of Land Ownership and
Inter-Ethnic Relations in Ninotsminda rayon (Samtskhe-Javakheti), ECMI Working Paper
#35, 2006;

Lunkin, Roman and Prokofyev, Anton (2000): Molokans and

Doukhobors: Living Sources of Russian Protestantism. In: Religion, State and Society, 28
(1): 85–92.

ქართულ უნივერსიტეტებში
სპარსულის სწავლების
რიგ ასპექტთათვის
On some aspects of teaching Persian in
Georgian universities

ფატმან ანთაძე-მალაშხია
Fatman Antadze-Malashkhia

ივანე ჯავახიშვილის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
Ivane Javakhishvili Tbilisi State Universty

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი
Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: უცხო ენის სწავლება, სპარსული, ქართული,
ენობრივი ურთიერთობები

Key words: foreign language teaching, Persian, Georgian, language contacts

საუბრობენ რა უცხო ენის სწავლებაში პოსტმეთოდური ხანის დადგომაზე, რიგი მეცნიერები მიუთითებენ, რომ ეს სწავლება სხვადასხვაგვარი მეთოდისა თუ მიდგომის კომბინირებულ გამოყენებას, პრაქტიკისა და თეორიის სხვადასხვა პერსპექტივიდან შეკავშირებას უნდა ეფუძნებოდეს (J. Richards & T. Rodgers 2001: 250). ტიპოლოგიურად ორიენტირებული სწავლება ამარტივებს უცხო ენის შეთვისებას.

სპარსული ენის ცოდნის ნულოვანი დონისთვის გამიზნული და სტუდენტებთან რამდენიმეგზის წარმატებით აპრობირებული ჩვენ მიერ შემუშავებული ერთსემესტრიანი საუნივერსიტეტო საცდელი კურსი სწორედ ტიპოლოგიურ მიდგომასა და შესაბამისად, სპარსულ და ქართულ ენათა მსგავსება-სხვაობათა წარმოჩინებაზეა ორიენტირებული. ამ კურსში ენობრივმა შეპირისპირებამ მოიცვა ფონეტიკურ-პროსოდიული, მორფოლოგიურ-სინტაქსური და ლექსიკურ-ფრაზეოლოგიური ასპექტები. გამოყენებული იყო ასევე სპარსულ-ქართული მრავალსაუკუნოვანი ენობრივი ურთიერთობების შედეგად შემოსული ნასესხობათა რესურსი, რამაც ხელი შეუწყო სტუდენტთა ადაპტირებას სრულიად უცხო ენობრივ გარემოსთან.

ადაპტაციის გაადვილებას ემსახურებოდა ასევე პირველი ორი-სამი სასწავლო კვირის განმავლობაში სპარსულ სიტყვათა ტრანსკრიბირებული სწავლება მცირედ მოდიფიცირებული ქართული ანბანის მეშვეობით, რომელიც ზედმიწევნით მოერგო სპარსულ ბგერით სისტემას. ამავდროულად სპარსული ლექსიკურ-გრამატიკული ერთეულებისა და მარტივი კომუნიკაციური მოდელების ქართული ტრანსკრიფციით დაუფლების პარალელურად სტუდენტები პირველივე ლექციიდანვე სწავლობდნენ მათთვის საკმაოდ უჩვეულო და ფონეტიკური თვალსაზრისით ნაკლოვან სპარსულ ანბანს.

სპარსულ ნასესხობათა მნიშვნელოვანი ნაწილი დღემდე აქტიურად ფუნქციონირებს ქართულში, ნაწილი კი ხმარებიდან გავიდა. რიგ შემთხვევებში ქართულში შემოსული ნასესხობისა და მისი სპარსული ეტიმონის მიმართება გულისხმობს სემანტიკურ ცვლილებას, მონოსემიზაციას ან პოლისემიზაციასა და სტილისტურ მარკირებას. ამგვარი ნასესხობები უცხო ენის შეთვისების საწყის ეტაპზე შემაფერხებელ და დამაბნეველ ფაქტორად გვევლინება და ამიტომაც ისინი არ გამოგვიყენებია.

დამწყებ სტუდენტებთან ნასესხობები და მათი ეტიმონები შემდეგი ნიშნებით შეირჩა: ხშირად გამოყენებული, სტილისტურად ნეიტრალური და მსესხებელ ენაში სემანტიკურად უცვლელი სახელადი, ძირითადად, საგნობრივი შინაარსის ლექსიკა. საგნობრივ-სემანტიკურმა ჯგუფებმა სპარსულ-ქართულ მიმართებათა შემთხვევაში ძირითადად მოიცვა საკვების, ჭურჭლის, ინტერიერისა და ექსტერიერის კომპონენტთა სახელწოდებები, სპარსული და ქართულში შემოსული ეთნონიმები და ტოპონიმები, ასევე სპარსულიდან ქართულში კალკირებული იდიომები. საილუსტრაციო მაგალითებში ვიყენებდით ქართულში დამკვიდრებულ სპარსულ ანთროპონიმებს.

ამგვარ მკაფიო და გაურთულებელ შესატყვისობებზე გეზის აღებამ დამწყებ სტუდენტებს გაუადვილა სპარსულის შეთვისების პროცესი და კარგი ბაზა შეუქმნა სწავლების შემდგომ ეტაპზე გადასასვლელად.

ვფიქრობთ, ამგვარი კომბინირებული მიდგომების მორგება ნაყოფიერი იქნება იმ სტუდენტებთანაც, რომელთა მშობლიურ ენაში არსებობს ხშირად გამოყენებულ სპარსულ ნასესხობათა მარაგი. გასათვალისწინებელია ასევე დროის მოგების მიზნით სპარსული ანბანის სწავლის პარალელურად საბაზისო ლექსიკურ-გრამატიკული ერთეულების დაუფლება კარგად მორგებული ტრანსკრიფციის საშუალებით.

ლიტერატურა

Richards, J.& Rodgers, T.(2001) Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

There are numerous discussions around the post-methodological era in foreign language teaching, and many scholars support the idea that foreign language teaching should be based on a combination of diverse methods and approaches, as well as various perspectives combining practice and theory (J.Richards&T. Rodgers 2001: 244-250)

The one-term pilot course aimed at beginner level of Persian language acquisition, which has been several times successfully tested with our students, is based on typological approach. Hence, it reveals similarities and differences between Persian and Georgian languages. The contrast of languages in the above-mentioned course embraces phonetic-prosodic, morphological-syntactic and lexical-phraseological aspects. The course also focused on the use of a resource of Persian loans that penetrated into Georgian due to longstanding Persian-Georgian language contacts. This facilitated the adaptation of students to a completely alien language environment.

In the first two or three weeks, adaptation to the new language was also facilitated by transcription of Persian words by means of slightly modified Georgian alphabet, precisely adjusted to the Persian sound system. However, in parallel with mastering Persian lexical-grammatical units and simple communication models by means of Georgian transcription, from the very start the students also learned the Persian alphabet which seemed to them quite unusual and phonetically deficient.

A major portion of Persian loans is still actively functioning in the Georgian language. Some of them have become obsolete. In certain cases, the relationship between Persian borrowings in Georgian and their Persian etymons imply semantic change, as they become either monosemantic or polysemantic or stylistically marked. On the initial level of language study, such loans are quite confusing. Therefore, we avoided using these loan-words.

The loans and their etymons were selected for beginner students based on the following characteristics: frequently used, stylistically neutral and semantically unchanged in the borrower language; mostly nominal words of substantive meaning. With regard to Persian-Georgian relationships, the substantive-semantic groups chiefly embraced the names of food, crockery and cutlery, as well as components of the interior and exterior, the ethnonyms and toponyms that have penetrated into Georgian from Persian, also idioms that represent translation-loans from Persian into Georgian. The provided examples also embraced Persian anthroponyms widespread in Georgian.

The focus on the above-mentioned vivid and simple correlations facilitated the process of Persian language acquisition for the beginner students and formed a solid basis for further stages of learning.

In my opinion, the use of the above-mentioned combined approach in the process of foreign language acquisition will be useful for all students whose native language abounds in frequently used Persian loan-words. It should be noted that, in order to save time, in parallel to teaching the Persian alphabet, students should be taught basic lexical-grammatical units by means of well-adjusted transcription.

References

Richards, J.& Rodgers, T.(2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

ქართული ზმნის რამდენიმე მოდელის
სწავლებისათვის არაქართულენოვანი
მოსწავლეებისათვის

For teaching several models of Georgian verb
for non-Georgian-speaking students.

ნანა არაბული

Nana Arabuli

სსიპ-მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი

LEPL

National Center for Teacher Professional Development

პროგრამა: „არაქართულენოვანი სკოლების მხარდაჭერა“

Program: "Professional Support for Non-Georgian Language Schools"

საკვანძო ტერმინები: -ობ თემის ნიშნიანი ზმნები; მოდელებით
სწავლება; ქართული, როგორც მეორე ენა; თანხმოდანზე დაწყებული
ზმნები; გამონაკლისები.

Key words: Ob. subject sign verbs; teaching with models; Georgian as a second
language; verbs starting by consonant; Exceptions.

ზმნას ზეპირი თუ წერიტი კომუნიკაციისთვის აქვს სპეციფიკური და ძალიან მნიშვნელოვანი როლი, ამიტომ ენის შესწავლის პროცესში ზმნის და მასთან დაკავშირებული გრამატიკული კონსტრუქციების სწავლება ერთ-ერთი საჭირო და რთული საკითხია.

ქართულში ერთ ზმნას შეეწყობა რამდენიმე პირი და ამასთანავე ეწარმოება ერთდროულად რამდენიმე კატეგორია, ეს კი წარმოქმნის განსხვავებულ ფორმებს და გრამატიკული კონსტრუქციების აგებაც სხვადასხვაგვარად ხდება.

სწავლების პროცესს ართულებს ისიც, რომ არ არსებობს ერთიანი მოდელი, რომელშიც მოექცევა ზმნათა უმრავლესობა ფორმათწარმოების თვალსაზრისით. თუ სწავლების პირველ საფეხურზე შემსწავლელი ახერხებს ზმნების გარკვეული რაოდენობის ფორმათა და გრამატიკულ კონსტრუქციათა მექანიკურ დამახსოვრებას, ენის ფლობის ზედა საფეხურებზე ეს შეუძლებელი ხდება ფორმათა სიმრავლისა და განსხვავებულობის გამო.

ზმნის სწავლა-სწავლებაში შექმნილმა პრობლემებმა მიმიყვანა იმ დასკვნამდე, რომ საჭირო იყო ენის ფლობის ა2 საფეხურიდან, ეტაპობრივად, მოსწავლეებისთვის შემეთავაზებინა გარკვეული მოდელები, რომლებიც დაეხმარებოდა მათ ზმნის ფორმათა წარმოებასა და გრამატიკული კონსტრუქციების აგებაში.

ნაშრომში წარმოგიდგენთ ზმნის სწავლების ორ მოდელს და ზმნათა სწავლების სტრატეგიას: კერძოდ, მოდელები ეხება -ობ თემისნიშნიანი ზმნების მყოფადის და წყვეტილის მწკრივების წარმოებას; აქვე განვიხილავთ ზმნასთან დაკავშირებული ერგატიული კონსტრუქციის სწორად გამოყენების მარტივ ხერხს. ერთ მოდელში მოექცევა ის -ობ თემისნიშნიანი ზმნები, რომელთა ფუძე იწყება თანხმოვანზე და მეორე მოდელში განვიხილავთ -ობ თემისნიშნიან საარვისო ქცევის ფორმით მოცემულ ზმნებს; ცალკე გამოიყოფა თანხმოვანზე ფუძედაწყებული -ულობ დაბოლოებიანი ზმნები, რომლებიც განსხვავებულ მოდელს მისდევენ და გვთავაზობენ გამონაკლისებს. ნაშრომში პირველი მოდელის ფარგლებში განხილული იქნება 60, მეორე მოდელის ფარგლებში -10 ზმნა; აქვე მიმოვიხილავთ მოდელის გარეთ დარჩენილი ზმნების თავისებურებებსაც.

ნაშრომში წარმოდგენილი ზმნები აღებულია ა1, ა2, ბ1 და ბ2 დონის წიგნებიდან: „აღმართი“

მოხსენების მიზანია, მიაწოდოს -ობ თემისნიშნიანი ზმნების მწკრივთა წარმოების მარტივი მოდელი ქართულის, როგორც მეორე ენის მასწავლებლებს და მოსწავლეებს. აღსანიშნავია, რომ -ობ თემისნიშნიანი ზმნები მოქმედებით და საშუალო მოქმედებით გვარს მიეკუთვნებიან და შესაბამისად, წყვეტილის მწკრივში საჭიროებენ ერგატიულ კონსტრუქციას; კონსტრუქციის ასაგებად წარმოდგენილი იქნება მარტივი ხერხი;

ლიტერატურა:

ტეტელოშვილი თ. (2013) აღმართი A1 საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო „ქართულის, როგორც უცხო ენის, სწავლების“ პროგრამა.

Teteloshvili T. (2013) Aghmarti A1 Sakartvelos Ganatlebisa da Metsnierebis Saministro „Kartulis, Rogorts Utskho Enis, Stsavlebis“ Programa. [Teteloshvili T. (2013) Ascent A1 Ministry of Education and Science of Georgia "Teaching Georgian as a Foreign Language" Program]

შავთვალაძე ნ. შარაშენიძე ნ. (2014) აღმართი A2 საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო „ქართულის, როგორც უცხო ენის, სწავლების“ პროგრამა.

Shavtvaladze N. Sharashenidze N. (2014) Aghmarti A1 Sakartvelos Ganatlebisa da Metsnierebis Saministro „Kartulis, Rogorts Utskho Enis, Stsavlebis“ Programa. [Shavtvaladze N. Sharashenidze N. (2014) Ascent A2 Ministry of Education and Science of Georgia "Teaching Georgian as a Foreign Language" Program]

კილურაძე თ. ქუთათელაძე ე. (2015) აღმართი B1 საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო „ქართულის, როგორც უცხო ენის, სწავლების“ პროგრამა.

“ირბახი” Kighuradze T. Kutateladze E. (2015) Aghmarti B1 Sakartvelos Ganatlebisa Da Metsnierebis Saministro Kartulis, Rogorts Utskho Enis, Stsavlebis Programa “irbakhi”. [Kighuradze T. Kutateladze E. (2015) Ascent B1 Ministry of Education and Science of Georgia "Irbakhi" program "Teaching Georgian as a Foreign Language"]

შანიძე, ა. (1953). ქართული გრამატიკის საფუძვლები, მორფოლოგია, I, თბილისი: „თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა“. Shanidze, A. (1953). Kartuli Gramatikis Sapudzvebi, Morpologia, I, Tbilisi: „Tbilisis Universitetis Gamomtsemloba“. [Shanidze, A. (1953). Basics of Georgian Grammar, Morphology, I, Tbilisi: Tbilisi University Publishing House]

A verb for oral or written communication has specific and very important role, therefore in the process of language learning one of the very required and difficult issue is learning of verb and the related constructions.

In Georgian one verb is correlated with several subjects and besides simultaneously are produced several categories, and this produces different forms and grammar constructions are constructed variously.

Learning process is complicated also by existence of united model, which will include the majority of verbs in terms of form production. If on first step of learning student manages to mechanically remember certain quantity of verbs and grammar constructions, on the upper levels of language knowledge this becomes impossible because of abundance and difference of forms.

The problems aroused during verb teaching-learning has brought me to the conclusion, that it was required from the language level a2, to propose to students certain models step by step, which would help them to construct grammar constructions and produce verb forms.

In this work I will introduce two models of verb learning, and strategy of verb teaching: In particular, models apply to – ob. Subject sign verbs' present and intermittent production of rows. Hereby we discuss a simple method to correctly use ergative constructions related to verb. In one model will be included those – ob. Subject sign verbs, the base of which begin with consonant and in second model we discuss ob. Subject sign verbs given in neutral behavior form. Separately are isolated verbs the base of which are starting with consonants and ending with ulob, these follow different model and propose exceptions. In this Work within the first model will be discussed 60, within second model – 10 verbs; Hereby we will review, the rest of verb characteristics, which were left out of model.

In this work presented verbs are taken from the a1, a2, b1, b2 level books: "Ascent"

The report aim, is to provide – ob. Subject sign verb rows production simple model, to the Georgian as a second language teachers and students. It is remarkable that – ob. Subject sign verbs are attributed to active and medium-acting family and correspondingly in the intermittent row they require ergative construction; to construct construction there will be presented simple method

Literature:

Teteloshvili T. (2013) Ascent A1 Ministry of Education and Science of Georgia "Teaching Georgian as a Foreign Language" Program

Shavtvaladze N. Sharashenidze N. (2014) Ascent A2 Ministry of Education and Science of Georgia "Teaching Georgian as a Foreign Language" Program

Kighuradze T. Kutateladze E. (2015) Ascent B1 Ministry of Education and Science of Georgia "Irbakhi" program "Teaching Georgian as a Foreign Language"

Shanidze, A. (1953). Basics of Georgian Grammar, Morphology, I, Tbilisi: Tbilisi University Publishing House

საარტიკულაციო ბაზისის როლი მეორე
ენის სწავლებაში

The Role of the Articulatory Base in Second Language Teaching

მერაბ ბაბუხადია

Merab Babukhadia

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: არტიკულაცია, უკურეზონანსი,
საარტიკულაციო ბაზისი

Key Words: Articulation, reverse resonance, articulation base

ბგერების წარმოქმნის დროს საწარმოთქმო ორგანოს თითოეული მოძრაობა ან მდგომარეობა არის არტიკულაცია. თითოეულ სამეტყველო ბგერას და მის ყოველგვარ სახესხვაობას თავისი საკუთარი არტიკულაცია, ე.ი. თავისი საკუთარი მოძრაობა ან მდგომარეობა. ამა თუ იმ ბგერას აღვიქვამთ მხოლოდ მაშინ, როცა მის არტიკულაციას ერთვის ჰაერნაკადის მოძრაობა.

არტიკულაციის ამოსავლად ითვლება სამეტყველო ორგანოების ინდიფერენტული მდგომარეობა.

აღვნიშნავთ, რომ რომელიმე ორი ენა (მაგ., ქართული და ინგლისური) ან ორი დიალექტი (ხევსურული და გურული) განსხვავებულია მეტ-ნაკლებად ერთმანეთისაგან სამეტყველო ორგანოების ინდიფერენტული მდგომარეობით, რამდენადაც ეს მდგომარეობა აქტიურდება, ე.ი. უშუალოდ წინ უძღვის წარმოქმნას.

ყოველ ცალკეულ ბგერას ახასიათებს მასში ხმარებულ ბგერათა თავისებური წარმოქმნა, რომლითაც ეს ენა განსხვავდება სხვა ენისაგან.

ზოგიერთ ენას ახასიათებს იმ სამეტყველო ორგანოთა საწარმოთქმო მოქმედება, რომელნიც მეორე ენაში შეიძლება არ იყოს გამოყენებული საწარმოთქმოდ.

ენათა ამ ფონეტიკურ თავისებურებას, სახელდობრ: კონკრეტული ენის საწარმოთქმო ჩვევებს, შემუშავებულს ამ ენის განვითარების მანძილზე და მასში ტრადიციით დამკვიდრებულს, ეწოდება ამ ენის საარტიკულაციო ბაზისი ანუ აქტივიზირებული ინდიფერენტული მდგომარეობა, მაშასადამე, საარტიკულაციო ბაზისი სოციალური მოვლენაა და არა ფიზიოლოგიური. როგორც ფიზიოლოგიური მოვლენა, იგი დაკავშირებულია სამეტყველო ორგანოთა აბსოლუტურ ინდიფერენტულ მდგომარეობასთან.

საარტიკულაციო ბაზისით განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან ენები და, ჩვეულებრივ, ერთი ენის დიალექტები ერთმანეთისაგან.

საარტიკულაციო ბაზისი ერთმანეთისაგან განსხვავებულია, მაგალითად, ქართულისა და რუსულის საარტიკულაციო ბაზისები, ფრანგულისა და ინგლისურის, ხევსურული დიალექტისა და სალიტერატურო ქართული და ასე შემდეგ.

საარტიკულაციო ბაზისის დახასიათება შეიძლება საწარმოთქმო ჩვევების მიხედვით.

ცნობილია უცხოურ ენაზე მოლაპარაკის „აქცენტი“, როცა ამ ენის სწორ წარმოქმნას ის დაუფლებული არ არის: უცხოური ენის ბგერათა წარმოთქმისას ის იყენებს თავისი მშობლიური ენის საარტიკულაციო ბაზისს.

უცხოური ენის სწორი წარმოთქმის დაუფლება მდგომარეობს ამს ენის საარტიკულაციო ბაზისის შეთვისებაში. ამიტომ მის შესწავლას დიდი პრაქტიკული მნიშვნელობა ენიჭება.

ბგერათცვალებადობის შინაგან ფაქტორთა რიგისაა აგრეთვე საარტიკულაციო ბაზისის ცვალებადობა.

როგორც ჩანს, ენის განვითარებაში საერთოდ და, კერძოდ, ბგერათცვლილებაში ყველაზე დიდი ძვრები ენათა შერევის, კერძოდ, საარტიკულაციო ბაზისის გარედან შეცვლის ნიადაგზე ხდება.

ყველა სხვა ფაქტორთა შორის (ადგილმდებარეობა - მთასა თუ ბარში, ჰავა და სხვა) ბგერათცვლილებისათვის მნიშვნელოვანია კულტურულ-ისტორიული პირობები, მათ შორის ენათა შერევა, რაც იწვევს კიდევ საარტიკულაციო ბაზისის რადიკალურ ცვლილებებს.

აზროვნების პროცესებსა და მეტყველებას შორის მჭიდრო კავშირია. მისი გამოყენება აუცილებელია მეორე ენის შესასწავლად. ხმამაღალი არტიკულირება, რომელსაც ჩვენ ვახორციელებთ მეორე ენაზე მოსმენილი ტექსტის შემდეგ, ჩვენს ნერვულ სისტემაში იწვევს უკუენობრივ რეზონატორულ პროცესებს. ეს რეზონანსი თავისთავში გულისხმობს ენის ყველა სტრუქტურისა და ჰარმონიის ქვეცნობიერ ანალიზს.

უკურეზონანსი ეფუძნება არა მშობლიური ენის ჰარმონიას, არამედ შესასწავლი ენის უცხო ჰარმონიებს. გარკვეული დროის შემდეგ ეს უცხო ჰარმონიები გარკვეულწილად ჩვეულებრივი და ახლობელი ხდება. ტექსტ-დიალოგული მედიტაციების ამგვარად მრავალჯერ ხმამაღალი ტექსტების გამეორება აუცილებელია. ქვეცნობიერი ანალიზით ხდება აღმოჩენა სიღრმისეული ნათესაობისა - აზროვნების ფუნდამენტური ლოგიკის დონეზე და მისი ენობრივი საშუალებებით გამოხატვით - ჩვენი ენა სხვა ენით. ასეთი ნათესაობა კი დიდი თუ პატარა დოზით ყველა ენას შორის არსებობს. მათ შორის ყველაზე დაშორებულ ენებს შორისაც. ყველა უძველეს წინარე, პროტოენამდე მიდის. ათასობით წელი დასჭირდა მათ დაშორებას და უკურეზონატორულ ტექსტ-დიალოგს მასზე ხანგრძლივი მუშაობისას შეუძლია შეავსოს ეს ხარვეზი.

მაშასადამე, ენის შესწავლა უნდა დაიწყოს სამეტყველო ნიმუშების ხმამაღალი წაკითხვით რეზონანსულ-მედიტაციული ტექსტ-დიალოგისა: დიალოგების ან სხვაგვარი ტექსტებისა შესასწავლ ენაზე. ტვინი დაიწყებს ახალი ბგერებისა და მარცვლების ათვისებას, ახალ მუსიკალურ მელოდიკასა და დინამიკას, საარტიკულაციო ბაზისი მზად იქნება ახალი ენის წარმოსათქმელად, ქვეცნობიერი კი აზრის გამოხატვის ახალ ნიმუშებს დაიჭერს. ამასთანავე, მეორე ენა თანდათანობით გასაგები გახდება.

ლიტერატურა

- ალექსანდრია - Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages. (EDRS No. ED 388
- გილემი - Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Oxford, UK: Bloomsbury Academic. [Links]
- გრიფიტსი - Griffiths, B. (2011). Integrating pronunciation into classroom activities. *British Council & BBC*. Retrieved from <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/integrating-pronunciation-classroom-activities> [Links]
- დეივისი - Davies, M. B. (2007). *Doing a successful research project: Using qualitative or quantitative methods*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- მალაისიანი - Malaysian TESOL Students. Forum, 39, No. 3 (2001), 10-15.
- მანრო - Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1999). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility
- მორლი - Morley, (Ed.) Pronunciation pedagogy and theory. New views, new directions. pp. 92-108.
- ოტლოვსკი, Otlowski, M. (1998). "Pronunciation: What Are the Expectations?" The Internet TESL Journal, IV, No. 1. (<http://iteslj.org/Articles/Otlowski-Pronunciation.html>; visited, 20, 5, 2003).
- პენინგტონი - Pennington, M. (1994). Recent research in L2 phonology: Implications for practice. In J.
- რაჯადურაი - Rajadurai, J. (2001). An Investigation of the Effectiveness of Teaching Pronunciation to
- სჰიველი - Shively, R. L. (2008). L2 acquisition of [β], [δ], and [γ] in Spanish: Impact of experience, ფორელი, ს. პუშკასი გ.- Forel, C. A., & Puskás, G. (2005). *Phonetics and phonology: Reader for first year English linguistics*. Geneva, CH: University of Geneva. Retrieved from www.staff.uni-oldenburg.de/cornelia.hamann/download/Phonology.pdf [Links]
- შუმინი - Shumin, K. (1997). Factors to consider: developing adult EFL students' speaking abilities.
- ჰეჯი - Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford, UK: Oxford University Press. [Links]

Every movement or position of the producing body during the utterance of sounds is an articulation. Each speech tone and each of its variants has its own articulation, or its own movement or condition. We perceive this or that sound only when the movement of airflow is attached to its articulation.

The starting point of articulation is considered to be the indifferent state of the speech organs.

Note that any two languages (e.g. Georgian and English) or two dialects (Khevsurian and Gurian) are more or less different from each other in the indifferent state of the speech organs, as long as this state is activated, or directly preceded by the utterance.

Each individual sound is characterized by a peculiar pronunciation of the sounds used in it, which distinguishes this language from other languages.

Some languages are characterized by the pronounce activity of the speech organs, which in another language may not be used for pronunciation.

This phonetic feature of languages, namely: the production habits of a particular language, developed during the development of this language and established in it by tradition, is called the articulatory base of this language or activated indifferent state, therefore, the articulatory base is a social phenomenon and not physiological. As a physiological phenomenon, it is related to the absolute indifferent state of the speech organs.

Languages and usually dialects of one language differ from each other in terms of articulation.

Articulation bases are different from each other, for example, Georgian and Russian articulation bases, French and English, Khevsurian dialect and literary Georgian and so on.

The articulation base can be characterized by pronounce habits.

The "accent" of speaking a foreign language is known when he has not mastered the correct pronunciation of that language: he uses the articulatory base of his native language when pronouncing the sounds of a foreign language.

Mastering the correct pronunciation of a foreign language lies in mastering the articulatory base of that language. Therefore, its study is of great practical importance.

Among the internal factors of sound variability is also the variability of the articulation base.

It seems that the biggest shifts in the development of language in general and in particular in sound change take place on the ground of language mixing, in particular, changing the external articulatory base.

References

- Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages. (EDRS No. ED 388
- Davies, M. B. (2007). *Doing a successful research project: Using qualitative or quantitative methods*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Forel, C. A., & Puskás, G. (2005). *Phonetics and phonology: Reader for first year English linguistics*. Geneva, CH: University of Geneva. Retrieved from www.staff.uni-oldenburg.de/cornelia.hamann/download/Phonology.pdf [Links]
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Oxford, UK: Bloomsbury Academic. [Links]
- Griffiths, B. (2011). Integrating pronunciation into classroom activities. *British Council & BBC*. Retrieved from <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/integrating-pronunciation-classroom-activities> [Links]
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford, UK: Oxford University Press. [Links]
- Malaysian TESOL Students. Forum, 39, No. 3 (2001), 10-15.
- Morley, (Ed.) Pronunciation pedagogy and theory. New views, new directions. pp. 92-108.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1999). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility
- Otlowski, M. (1998). "Pronunciation: What Are the Expectations?" *The Internet TESL Journal*, IV, No. 1. (<http://iteslj.org/Articles/Otlowski-Pronunciation.html>; visited, 20, 5, 2003).
- Pennington, M. (1994). Recent research in L2 phonology: Implications for practice. In J. Rajadurai, J. (2001). An Investigation of the Effectiveness of Teaching Pronunciation to
- Shively, R. L. (2008). L2 acquisition of [β], [δ], and [γ] in Spanish: Impact of experience,
- Shumin, K. (1997). Factors to consider: developing adult EFL students' speaking abilities.

სუბიექტური პირველი პირის ნიშანი ვ-
პრეფიქსი, როგორც ზმნასთან
დაკავშირებული სახელების ბრუნვების
ერთ-ერთი განმსაზღვრელი ფაქტორი

**Subjective first person marker v-prefix as
one of the determinant factors for the nouns
cases related to the verbs.**

ნინო ბაგრატიონ-დავითაშვილი

Nino Bagration-davitashvili

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო

უნივერსიტეტი

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: პირის კატეგორია, ინვერსია, სისტემა, რეპრეზენტატივები, ბრუნვა

Key words: Category of person, Inversion, system, representatives, case

სუბიექტური პირველი პირის ნიშანი ვ- პრეფიქსი, როგორც ზმნასთან დაკავშირებული სახელების ბრუნვების ერთ-ერთი განმსაზღვრელი ფაქტორი

პირის კატეგორიის დეფინიციასთან დაკავშირებით საენათმეცნიერო ლიტერატურაში არსებობს სხვადასხვა მოსაზრება.

ა. შანიძე პირის კატეგორიის დეფინიციას ახდენს სამი ასპექტით: რომლობის , როგორობის (ვითარების) და იმის მიხედვით, თუ რამდენი პირია წარმოდგენილი ზმნის ერთ ფორმაში, ანუ რაოდენობის.

ქართულში გამოყოფენ ორი ტიპის ნიშნებს:- ვინის რიგისას და მანის რიგისას. ისინი ძირითადად ასეა გაყოფილი: ვინის რიგის ნიშნები ძირითადად სუბიექტური პირის ნიშნებს გამოხატავს , ხოლო მანის რიგისა - ობიექტური პირის ნიშნებს. ენაში ძალიან ბევრი შემთხვევა გვხვდება, როდესაც სუბიექტური ნიშნებით გამოხატულია ობიექტური პირი და ობიექტური პირის ნიშნებით -სუბიექტური პირი. ამ მოვლენას ინვერსიას უწოდებენ, ხოლო ამ ტიპის ზმნებს - ინვერსიულს. ინვერსიის საკითხის გააზრება და შესწავლა ძალიან რთულია არაქართულენოვანი სტუდენტებისათვის. საკითხის გასამარტივებლად ამოვდივართ პირის ნიშანთა სისტემიდან, რომელიც ჩვენი აზრით, ბრუნვათა რეპრეზენტაციებს წარმოადგენს, რითაც შემსწავლელს ვუადვილებთ სწორი კონსტრუქციების აგებას.

ინვერსიასთან დაკავშირებით მრავალი მოსაზრება არსებობს. საინტერესოა ა. ონიანის მოსაზრება, რომელიც თვლის, რომ როგორობა არ გამოიხატება პირის ნიშნებით. საკითხის ნათლად წარმოსაჩენად ავტორს შემოაქვს ნეიტრალური პირი, რომელიც გამოხატავს ოპოზიციის ყველა წევრს (მოქმედსაც, სამოქმედოსაც და ნეიტრალურსაც, ან მოქმედსაც და უმოქმედოსაც). ეს პირის ნიშნები კი სინამდვილეში არცერთ მათგანს არ მიეკუთვნება.

გამოდის, რომ ვინისა და მანის რიგის ნიშნებს ერთი და იგივე ფუნქცია აქვს აქტიურობა-პასიურობის თვალსაზრისით და ისინი მხოლოდ რომლობას გამოხატავენ.

ისმის კითხვა: რატომ არსებობს ენაში ორი რიგის ნიშანი, თუ ორივეს ერთი და იგივე ფუნქცია აქვს და ორივე მხოლოდ რომლობას გამოხატავს?

ჩვენ ვფიქრობთ, რომ ეს ორი განსხვავებული სისტემა ვინის რიგი და მანის რიგი უძველესია, რომელიც თავიდანვე ქმნიდა გარკვეულ ოპოზიციას, რომელსაც აუცილებლად ჰქონდა საფუძველი. ეს რომ ასე არ ყოფილიყო, ენა დიდი ხნის წინ მოიშორებდა ერთ-ერთს. საყურადღებოა ისიც, რომ ეს დაპირისპირება ვლინდება ყველა ქართველურ ენაში. ყველაფერი ეს გვაფიქრებინებს, რომ ვინისა და მანის რიგი უძველესია და წინარე ქართველურის პერიოდს უნდა განეკუთვნებოდეს.

ჩვენი აზრით, პირის ნიშანთა რიგი ბრუნვასთანაა მიბმული. კერძოდ, სახელობით და მოთხრობით ბრუნვაში წარმოდგენილი სახელი, რომელსაც დაესმის კითხვა ვინ, ზმნაში ვინის რიგის ნიშნებს აჩენს, ხოლო მიცემითი დასმული სახელი - მანის რიგის ნიშნებს. ქართულ საენათმეცნიერო ლიტერატურაში ცნობილია სახელისა და ზმნის

ფორმაწარმოებაში შინაგანი ურთიერთკავშირის არსებობა. კითხვითი ნაცვალსახელი (ვინ) მხოლოდ ადამიანს ეხება, ხოლო- რა- ყველა დანარჩენ საგანს- სულიერსა და უსულოს. შესაძლოა ვ- პრეფიქსი ადამიანის კატეგორიის აღმნიშვნელი უძველესი ნიშანი იყო, რომელმაც ზმნაში გამოხატა პირველი პირი, რადგან პირველი პირი მხოლოდ ადამიანი შეიძლება იყოს, პირველი პირის მოქმედება გულისხმობს მხოლოდ ადამიანს. ის არის მოქმედების ჩამდენიც და მოლაპარაკე პირიც. ვინ ნაცვალსახელის ერთგვარი ფორმა სახელობითსა და მოთხრობითში გვაფიქრებინებს, რომ ვ- პრეფიქსი წარმოადგენდა სახელობითისა და მოთხრობითის რეპრეზენტაცივს ზმნის ფორმაში.

ვ- პრეფიქსი რადგანაც სახელობითი და მოთხრობითი ბრუნვების რეპრეზენტაცივებს წარმოადგენს, იგი ქმნის ზნასთან ერთად გარკვეულ კონსტრუქციას, რომელიც დაეხმარება არაქართულენოვან სტუდენტებს მარტივი გზით შეძლონ ქართული ზმნის კონსტრუქციებში გარკვევა და წინადადების სწორად აგება.

ლიტერატურა:

არაბული, ა. (2016). „ინვერსია.“ *ახალი ქართული ენა: სალიტერატურო ენის მორფოლოგია: ზმნა*. თბილისი: „თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა“

გამყრელიძე, თ. (2000). *რჩეული ქართველოლოგიური შრომები*. თბილისი: „თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა“

მაჭავარიანი, მ. (1987). *ქვევის გრამატიკული კატეგორიის სემანტიკა*. თბილისი: „მეცნიერება“

ონიანი, ა. (1978). *ქართველურ ენათა ისტორიული მორფოლოგიის საკითხები*. თბილისი: გამომცემლობა „განათლება“

შანიძე, ა. (1980). *ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლები: თხზულებანი ტ. 3*. თბილისი: „თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა“

ჩიქობავა, არნ. (1968). *მარტივი წინადადების პრობლემა ქართულში*. თბილისი: გამომცემლობა „მეცნიერება“

Subjective first person marker v-prefix as one of the determinant factors for the nouns cases

related to the verbs.

There are many various opinions regarding the definition of the person category in the scientific literature. A. Shanidze defines person category in three aspects: "which person", "what kind of person" and "quantity" - how many persons are represented in one form of the verb.

There are two types of markers in Georgian- v- order and m- order. They are basically divided as follows: v- order markers mainly express the markers of the subjective person and the m- order markers - the markers of the objective person. There are many cases in the language when the objective person is expressed by the subjective person marker and the subjective person is expressed by the objective person markers. This is called inversion and the verbs of these types are called inversion verbs. It is very difficult to understand and study inversion for non-Georgian students. To simplify the issue we re-arrange the system of the person markers, which in our opinion are the representations of the cases and from this point it becomes easier for the learner to build the correct constructions.

There are many opinions regarding inversion. A. Onianis opinion is very interesting. He thinks, that the aspect - what kind of the person is not expressed by the person markers. To make it clearer, the author creates the neutral person which expresses all members of the opposition (active, inactive and neutral, or active and inactive). These person markers in real don't belong to any of them.

It turns out that v- and m- order markers have the same function in terms of activity-passivity and they only express the "which person".

The question is - Why are there two orders markers in the language if they both have the same function and they both express only "which person"?

We think that these two different systems of v- and m- orders are the ancient and they form the certain opposition from the beginning. If it had not been so, the language would get rid of one long ago. It is also noteworthy that this controversy is expressed in all Kartvelian languages. All these make us think that v- and m- orders are the ancient and may belong to the pre-Kartvelian period.

We think that these orders (v-, m-) are related to the case. In particular, the noun given in Nominative and Ergative case they show the markers of the v- order and have the question- who. But the noun given in the Dative case shows the markers of the m- order.

In Georgian Linguistic Literature it is known that there is internal relationship in formation of nouns and verbs. The interrogative pronoun (who) refers only to the human and what- to all others-animate and inanimate subjects. Perhaps the v- prefix was an ancient sign of expressing the category of human and it expressed the first person in the verb, because the first person can only be human and the action of the first person means only human. He is both - the initiator of the action and the speaker. The same form of the interrogative pronoun "Who" in Nominative and Ergative cases makes us think that v- prefix was the representative of the Nominative and Ergative cases in the verb form.

V- prefix, as it is the representative of the Nominative and dative cases, it creates the certain construction with the verb and it will help non-Georgian language students to understand the Georgian verbs constructions easily and build the sentences correctly.

References:

Arabuli, A. (2016) "Inversion". *New Georgian Language: Morphology of Literal Language: Verb*. Tbilisi: Tbilisi State University Press.

Gamkrelidze, T. (2000). *Kartvelological Papers*. Tbilisi: Tbilisi State University Press Machavariani, M. (1987). *Semantics of Grammatical Category of Version*. Tbilisi: Press „Science”

Oniani, A. (1978). *Issues of Historical Morphology of Kartvelian Languages*. Tbilisi: Press “Education”

Shanidze, A. (1980). *Issues of Georgian Language*, v. 3. Tbilisi: Tbilisi State University Press.

Chikobava, Arn. (1968). *Problem of Simple Sentence in Georgian*. Tbilisi: Press “Science”

მეორე (უცხო) ენის სწავლება მრავალფეროვან კლასებში

Teaching a Second (Foreign) Language in Diverse Classes

ნაირა ბეპიევი
Naira Bepievi

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

საკვანძო სიტყვები: მეორე ენა, უცხო ენა, სწავლება, მრავალფეროვნება, ბილინგვიზმი, მულტილინგვიზმი, ფონეტიკა, მორფოლოგია, სინტაქსი.

მრავალფეროვან კლასებში, ანუ ისეთ კლასებში, რომლებშიც სხვადასხვაენოვანი მოსწავლეები სწავლობენ, გასათვალისწინებელია ის სირთულეები, რომელიც მეორე ენის (უცხო ენის) სწავლებას ახლავს. სკოლებში, რომლებშიც ასწავლიან ოსურ ენას, ოს ბავშვებთან ერთად ქართველებიც სწავლობენ ამ ენას. ცნობილია, რომ ოსური ენა ინდოევროპულ ენათა ჯგუფს განეკუთვნება და, ბუნებრივია, განსხვავდება კავკასიური ენებისაგან, თუმცა მათ შორის მსგავსებაც არის. ეს სხვადასხვაობა ეხება ფონეტიკასაც, მორფოლოგიასაც და სინტაქსსაც.

ნაშრომში შევხებით იმ მორფოლოგიურ-სინტაქსურ ზოგიერთ თავისებურებას, რომლის ცოდნაც აუცილებელია და გასათვალისწინებელი ამ ენის სწავლა/სწავლების დროს მრავალფეროვან კლასებში.

სწავლა/სწავლების პროცესის უკეთ წარმართვის მიზნით ნაშრომში გაანალიზებული იქნება გრამატიკული სირთულეების დაძლევის გზები და მეთოდები. გასათვალისწინებელია ის გარემოება, რომ უმეტეს ინდოევროპულ ენაში არ არსებობს ქცევისა და კონტაქტის კატეგორია. შედარებითი მეთოდებით აიხსნება ზმნის, სახელზმნების, წინდებულებისა და სხვა კატეგორიათა ზოგიერთი თავისებურებები. თეორიულ მასალასთან ერთად, ნაშრომში გავითვალისწინებთ პრაქტიკულ სავარჯიშოებს, რაც საინტერესო იქნება როგორც პედაგოგებისთვის, ისე მოსწავლეებისათვის.

ლიტერატურა:

ანდრონიკაშვილი 1996: ანდრონიკაშვილი მ. 1996. ნარკვევები ირანულ-ქართული ენობრივი ურთიერთობიდან. II. თბილისი.

ახვლედიანი 1960: Ахвледиани Г. С. 1960. Сборник избранных работ по осетинскому языку, Тбилиси: «Тбилисский Государственный Университет».

ბეპიევი 2008: ბეპიევი ნ., ოსთა განათლების საკითხი, საქართველოს ხელნაწერთა ეროვნული ცენტრის საერთაშორისო სამეცნიერო კონფერენციის მასალათა კრებული, თბ., 2008

გაბუნია 2017: გაბუნია კ., უმცირესობათა ენობრივი განათლების ასპექტები პოსტსაბჭოურ საქართველოში, კრებულში: „ქართულ-ოსური ურთიერთობები - ისტორია და თანამედროვეობა“, მესამე საერთაშორისო კონგრესის მასალები, თბ., ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 2017

Guriev 1995: Гуриев Т. А. Памятники особого рода: язык, Владикавказ. 1995.

Keywords: Second Language, Foreign Language, Teaching, Diversity, Bilingualism, Multilingualism, Phonetics, Morphology, Syntax.

In diverse classes, that is, in classes in which multilingual students study, the difficulties that accompany the teaching of a second language (foreign language) should be taken into account. In schools where the Ossetian language is taught, Georgians learn this language together with Ossetian children. It is known that the Ossetian language belongs to the group of Indo-European languages and, naturally, differs from the Caucasian languages, although there are some similarities between them. This difference concerns both phonetics, morphology and syntax.

In this work, we will touch upon some morphological and syntactic peculiarities, which should be known and taken into account when studying/teaching this language in diverse classes.

In order to better guide the teaching/learning process, this work will analyze the ways and methods of overcoming grammatical difficulties. It should be taken into account the circumstance that in most Indo-European languages there is no category of behavior and contact. Comparative methods explain some of the characteristics of verbs, verbal nouns, prepositions, and other categories. In addition to theoretical material, the work will take into account practical exercises that will be of interest to both teachers and students.

References:

Andronikashvili 1996: Andronikashvili Mzia, Reserces of Iranian-Georgian linguistic interaction. II. Tbilisi, 1996

Akhvlediani 1960: Ахвледиани Г. С. 1960. Сборник избранных работ по осетинскому языку, Тбилиси: «Тбилисский Государственный Университет».

Bepievi 2008: Bepievi N., The issue of Ossetians education, Materials of the International Scientific Conference of the National Center of Manuscripts, Tbilisi, 2008

Gabunia 2017: Gabunia K., Aspects of the Language of Minority Language in the Post-Soviet Georgia: "Georgian-Ossetian Relations - History and Modernity", Materials of III International Conference, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University Publishing House, Tbilisi, 2017

Guriev 1995: Гуриев Т. А. Памятники особого рода: язык, Владикавказ. 1995.

ნარატივი, როგორც ბილინგვალური ბავშვების
მეტყველების თავისებურებათა კვლევის
მეთოდი

/ქართულ ბილინგვალურ და ბერძენ
მონოლინგვალურ უმცროსკლასელთა
მაგალითზე/

**Narrative as a method of studying the speech
characteristics of bilingual children**

**/On the example of Georgian bilingual and Greek
monolingual juniors/**

თეონა ბერიძე
Teona Beridze

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი (თსუ)
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University (TSU)

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი
Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: ნარატივი, ბავშვთა ნარატივები, ბილინგვიზმის დროს ნარატივების
შედარება

Key words: narrative, children's narratives, Comparison of narratives during bilingualism

წინამდებარე სტატია: „ნარატივი, როგორც ბილინგვალური ბავშვების მეტყველების თავისებურებების კვლევის მეთოდი (ქართულ ბილინგვალ და ბერძენ მონოლინგვალ უმცროსკლასელთა მაგალითზე)“ მიზნად ისახავს ნარატივის რაობის შესწავლას და ნარატიული უნარების დადგენას სკოლაში; ასევე, მისი, როგორც კვლევის ეფექტური მეთოდის მნიშვნელობის განსაზღვრას. ნაშრომის პირველ ნაწილში წარმოდგენილია ნარატივის ირგვლივ მოკლედ თეორიული მასალის მიმოხილვა.

სტატიის მეორე ნაწილი აგებულია ემპირიულ მასალაზე. კერძოდ, ათენის კაპოდისტრიას ეროვნულ უნივერსიტეტში (საბერძნეთი) 2019-2020 და 2020-2021 სასწავლო წლებში ერასმუს+ გაცვლითი საგრანტო პროგრამის ფარგლებში ჩემ მიერ ჩატარებული კვლევის ანალიზსა და შედეგებზე. სტატიაში წარმოდგენილია ბავშვთა ნარატივების კვლევა და ბილინგვიზმის დროს ნარატივების შედარება; კერძოდ, ნარატივზე დაფუძნებული კვლევის მეთოდის გამოყენება ქართული ბილინგვალებისა და ბერძენი მონოლინგვალების შემთხვევაში, რომლის გამოყენებაც თანამედროვე ფსიქოლინგვისტურ სამეცნიერო სფეროში საკმაოდ გავრცელებულია.

ლიტერატურა:

- ბეიკერი, კ. (2010). ბილინგვური განათლება და ბილინგვიზმის საფუძვლები. მეოთხე გამოცემა. თბილისი.
- იმედაძე, ნ. (2017). ბავშვის მიერ ქართულის, როგორც მშობლიური ენის დაუფლების საიდუმლოებები. ფსიქოლინგვისტური პერსპექტივა.
- შანიძე, ა. (1980). ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლები. თხზულებანი. ტომი III. თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა. თბილისი.
- ჭრელაშვილი, ნ. (1965). ბავშვის ამეტყველების ფსიქოლოგიური ბუნება. თბილისი. „მეცნიერება“.
- აუერი, პ. – Auer, P. (1998). *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge.
- ბამბერგი, მ. – Bamberg, M. (ed). (1997). *Narrative Development: Six approaches*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ბერმანი, რ.ა., სლობინ, დ.ი. – Berman, R. A. and Slobin, D. I. (1994). Narrative structure. In R. A. Berman and D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study* (pp. 39-84). New York/London: Psychology Press.
- ბიშოპი, დ.ვ., ედმუნდსონ, ა. – Bishop, D. V. M. and Edmundson, A. (1987). Language impaired 4-year olds: Transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- ბოტინგი, ნ. – Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-21.
- ბრუნერი, ჯ. – Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- ჩომსკი, ნ. – Chomsky, N. (1972) *Language and mind*. Harcourt Brace, New York.
- კროფტი, ვ. – Croft, W. (2001). *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. ISBN-13: 9780198299554. Oxford Linguistics.
- ერვინ-ტრიპი, ს., რაიესი, ი. – Ervin-Tripp, S & Reyes, I. (2005). Child codeswitching and adult content contrasts. *International Journal of Bilingualism*, 9, 85– 102.
- ფიესტა, კ.ე., პენა, ე.დ. – Fiestas, C. E. and Peña, E. D. (2004). Narrative discourse in bilingual children: Language and task effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 155-168.
- გაგარინა, ნ., სჩუკტომოვი, რ. – Gagarina, N. and Schuktomow, R. (in prep.). Macrostructure in elicited narratives of preschool monolingual Russian children with and without specific language impairment.
- ჰელმანი, ჯ., დანვეი, ჯ. – Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A. and Dunaway, C. (2010b). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 154-166.
- ჰაგესო, დ., სმითდეი, მ. – Hughes, D., McGillvray, L. and Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessments*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- იმედაძე, ნ. – Imedadze, N. (1999). Motion Verbs in Georgian XChgildren Narratives". "Psychology of Language and Communication", v.3, Energia, Warshaw, 61-75.
- ჯისა, ჰ. – Jisa, H. (2000). Language mixing in the weak language: Evidence from two children. *Journal of Pragmatics*, 32, 1363-1386.
- კადერავეკი, ჯ.ნ., სალზბი, ე. – Kaderavek, J. N. and Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 34-49.
- კაუფმანი, დ. – Kaufman, D. (2001). Narrative development in Hebrew and English. In L.Verhoeven & S. Stromqvist (eds.), *Narrative Development in a Multilingual Context*, pp. 319-340. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- კროლი, ჯ.ფ., ბობი, ს. კ., მისრა, მ. მ., & გუო, ტ. (2008). Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. *Acta Psychologica*, 128, 416-430.
- ლაბოვი, ვ., ვალეტსკი, ჯ. – Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (ed.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*, pp. 12-44. Seattle: University of Washington Press.
- ლაბოვი, ვ. – Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *The Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 207-215. <http://www.ling.upenn.edu/~labov>
- ლანზა, ე. – Lanza, E. (1997). *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- ლილესი, ბ.ზ. – Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868-882.
- მატრასი, უ. – Matras, Y. (2000). Fusion and the cognitive basis for bilingual discourse markers. *International Journal of Bilingualism*, 4, 4, 505-528.
- მაქკეიბი, ა., როლინსი, პ.რ. – McCabe, A. and Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.

- მიშელი, ჯ. – Meisel, J. (1994). Code-switching in young bilingual children: the acquisition of grammatical constraints. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 413-439.
- მიერს-სკოტონი, ქ. – Myers-Scotton, C. (2002). *Contact linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- ოაჰილი, ჯ., ქაინი, კ. – Oakhill, J. and Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. In D. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 47-72). New York: Erlbaum.
- პარადის, ჯ., ნიკოლადის, ე. – Paradis, J. & Nicoladis, E. (2007). The Influence of dominance and sociolinguistic context on bilingual preschoolers' language choice. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 3, 277-297.
- პირსონი, ბ.ზ. – Pearson, B. Z. (2002). Bilingual Infants: What we know, what we need to know. In M. Suarez-Orozco and M. Paéz (Eds.), *Latinos: Remarking America* (pp. 306-320). Berkeley, CA: University of California Press.
- რავიდი, დ., ბერმანი, რ.ა. – Ravid, D. & Berman, R.A. (2006). Information density in the development of spoken and written narratives in English and Hebrew. *Discourse Processes*, 41(2), 117-149.
- სიმონ-ქერეიჯიდი, გ., გუტიერეს-ქლილენ, ვ.ფ. – Simon-Cereijido, G. & Gutierrez-Clellen, V.F (2009). A cross-linguistic and bilingual evaluation of the interdependence between lexical and grammatical domains. *Applied Psycholinguistics*, 30(2), 315-337.
- სკერა, ა., გაგარინა, ნ. – Skerra, A., Adani, F. and Gagarina, N. (2013). Diskurskohäsive Mittel in Erzählungen als diagnostischer Marker für Sprachentwicklungsstörungen. In T. Fritzsche, C. B. Meyer, A. Adelt and J. Roß (Eds.), *Spektrum Patholinguistik*, 6, 123-154. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- სლობინი, დ. – Slobin, D. (1973). Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar, in *Studies of Child Language Development*, eds. Ferguson, Slobin, N.Y. Holt.
- ტომასელო, მ. – Tomazello, M. (2005). *Constructing of Language: a used-based theory of language acquisition*, Harvard Press.
- ტორიბიო, ა. – Toribio, A. (2001). On the emergence of bilingual code-switching competence. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(3), 203-231.
- ვიბერგი, ა. – Viberg, A. (2001). Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. In L. Verhoeven & S. Stromqvist (eds.), *Narrative Development in a Multilingual Context*, pp. 87-128. Amsterdam: John Benjamins.
- ვალახი, გ.პ. – Walach, G. P. (2008). *Language intervention for school-age students: Setting goals for academic success*. St. Louis, MO: Mosby.
- ვოლტერსი, ჯ., ილუზ-კოენი, პ. – Walters, J. & Iluz-Cohen, P. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. Article in *Bilingualism: Language and Cognition* · January 2012. 15(01):58 – 74. https://www.researchgate.net/publication/231929572_Telling_stories_in_two_languages_Narratives_of_bilingual_preschool_children_with_typical_and_impaired_language (მიუღიის თარიღი: 02/04/2021).
- არვანიტაკის, კლ., არვანიტაკი, ფრ. – Αρβανιτάκης, Κλ. & Αρβανιτάκη, Φρ. (2013). *Επικοινωνήστε Ελληνικά. Τρίτος τόμος*. Αθήνα: Δέλτος.
- კაცუდა, გ. – Κατσούδα, Γ. (2013). *Σύγχρονη Πρακτική Γραμματική τσέπη*. 11^η έκδοση. Αγκυρα. Αθήνα.

The present article: "Narrative as a method of studying the speech characteristics of bilingual children (On the example of Georgian bilingual and Greek monolingual juniors)" aims to study the nature of narrative and to establish narrative skills in school; also the purpose of the study is to define the importance of narrative as an effective method of research.

The first part of the paper presents a brief overview of the theoretical material around the narrative. The second part of the article is based on empirical material. In particular, it is based on the analysis and results of my research which I have conducted under the Erasmus+ Exchange Grant Program at the National and Kapodistrian University of Athens (Greece) in the 2019-2020 and 2020-2021 academic years. The article presents a study of children's narratives and a comparison of narratives during bilingualism; In particular, the use of narrative-based research method in the case of Georgian bilinguals and Greek monolinguals, the use of which is quite common in the modern field of psycholinguistics.

References:

- Auer, P. (1998). *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge.
- Bamberg, M. (ed). (1997). *Narrative Development: Six approaches*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berman, R. A. and Slobin, D. I. (1994). Narrative structure. In R. A. Berman and D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study* (pp. 39-84). New York/London: Psychology Press.
- Berman, R.A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35, 735- 771.
- Bishop, D. V. M. and Edmundson, A. (1987). Language impaired 4-year olds: Transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Bliss, L., McCabe, A. and Miranda, E. (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 31, 347-363.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-21.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bybee, J. (2002). Word frequency and context of use in the lexical diffusion of phonetically conditioned sound change Joan Bybee University of New Mexico. *Language Variation and Change*, 14 (2002), 261–290. Printed in the U.S.A. © 2002 Cambridge University Press 0954-3945/02.
- Castilla, A.P., Restrepo, M.A. & Perez-Leroux, A.T. (2009). Individual differences and language interdependence: a study of sequential bilingual development in Spanish-English preschool children, *Bilingualism and Bilingual Education*, 12, 565-580.
- Chomsky, N. (1972) *Language and mind*. Harcourt Brace, New York.

- Croft, W. (2001). *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. ISBN-13: 9780198299554. Oxford Linguistics.
- Ervin-Tripp, S & Reyes, I. (2005). Child codeswitching and adult content contrasts. *International Journal of Bilingualism*, 9, 85– 102.
- Fiestas, C. E. and Peña, E. D. (2004). Narrative discourse in bilingual children: Language and task effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 155-168.
- Gagarina, N. and Schuktomow, R. (in prep.). Macrostructure in elicited narratives of preschool monolingual Russian children with and without specific language impairment.
- Gagarina, N. Klop, D. Kunnari, S. Tantele, K. Välimaa, T. Balčiūnienė, I. Bohnacker, and U. Walters, J. (2016). Assessment of Narrative abilities in bilingual children. January 2016. 37(01):11-17.
https://www.researchgate.net/publication/286529769_Narrative_abilities_in_bilingual_children (ძიგბობს თარბიღო: 05/05/2021).
- Hadley, P. A. (1998). Language sampling protocols for eliciting text-level discourse. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29, 132-147.
- Hayward, D. and Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 255-284.
- Heilmann, J., Miller, J. F. and Nockerts, A. (2010a). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, 27, 603-626.
- Hughes, D., McGillvray, L. and Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessments*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Imedadze, N. (1999). Motion Verbs in Georgian XChgildren Narratives". "Psychology of Language and Communication", v.3, Energia, Warshaw, 61-75.
- Jisa, H. (2000). Language mixing in the weak language: Evidence from two children. *Journal of Pragmatics*, 32, 1363-1386.
- Kaderavek, J. N. and Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 34-49.
- Kaufman, D. (2001). Narrative development in Hebrew and English. In L.Verhoeven & S. Stromqvist (eds.), *Narrative Development in a Multilingual Context*, pp. 319-340. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Kroll, J. F., Bobb, S. C., Misra, M. M., & Guo, T. (2008). Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. *Acta Psychologica*, 128, 416-430.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (ed.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*, pp. 12-44. Seattle: University of Washington Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lanza, E. (1997). *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868-882.

- Matras, Y. (2000). Fusion and the cognitive basis for bilingual discourse markers. *International Journal of Bilingualism*, 4, 4, 505-528.
- McCabe, A. and Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.
- Meisel, J. (1994). Code-switching in young bilingual children: the acquisition of grammatical constraints. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 413-439.
- Myers-Scotton, C. (2002). *Contact linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Oakhill, J. and Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. In D. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 47-72). New York: Erlbaum.
- Paradis, J. & Nicoladis, E. (2007). The Influence of dominance and sociolinguistic context on bilingual preschoolers' language choice. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 3, 277-297.
- Pearson, B. Z. (2002). Bilingual Infants: What we know, what we need to know. In M. Suarez-Orozco and M. Paéz (Eds.), *Latinos: Remarking America* (pp. 306-320). Berkeley, CA: University of California Press.
- Ravid, D. & Berman, R.A. (2006). Information density in the development of spoken and written narratives in English and Hebrew. *Discourse Processes*, 41(2), 117-149.
- Simon-Cereijido, G. & Gutierrez-Clellen, V.F (2009). A cross-linguistic and bilingual evaluation of the interdependence between lexical and grammatical domains. *Applied Psycholinguistics*, 30(2), 315-337.
- Slobin, D. (1973). Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar, in *Studies of Child Language Development*, eds. Ferguson, Slobin, N.Y. Holt.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). *An Analysis of Story Comprehension in Elementary Children* (Vol. 2). Norwood, NJ: Ablex.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Toribio, A. (2001). On the emergence of bilingual code-switching competence. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(3), 203-231.
- Viberg, A. (2001). Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. In L. Verhoeven & S. Stromqvist (eds.), *Narrative Development in a Multilingual Context*, pp. 87-128. Amsterdam: John Benjamins.
- Walach, G. P. (2008). *Language intervention for school-age students: Setting goals for academic success*. St. Louis, MO: Mosby.
- Westby, C. E. (1991). Assessing and remediating text comprehension problems. In A. Kamhi and H. Catts (Eds.), *Reading disabilities: A developmental language perspective*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Zentella, A.C. (1997). *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Κατσούδα, Γ. (2013). Σύγχρονη Πρακτική Γραμματική τσέπης. 11^η έκδοση. Άγκυρα. Αθήνα.
- Μαυρούλια, Σ. & Γεωργαντζή, Ε. (2002). Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους. Πρώτο βιβλίο. Αθήνα: NEOHEL – Ευαγγελία Γεωργαντζή 2002.

წერიტი მეტყველების ზეგავლენა ზეპირი მეტყველების განვითარებაზე და თარგმანის როლი ამ პროცესში

The influence of written speech on acquiring English speaking skills and the role of translation in this process

ლელა ბოლქვაძე

Lela Bolkvadze

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი

Faculty of Psychology and Education Sciences

საკვანძო სიტყვები: თარგმანი, ენობრივი, ავტომატიზაცია, საუბარი, წერა

Key words: translation, linguistic, automaticity, speaking, writing

სტატია განიხილავს ზრდასრულ შემსწავლელთა მიერ სასაუბრო უნარების ათვისებასთან დაკავშირებულ საკითხებს და ცდილობს განსაზღვროს წერიტი მეტყველებისა და თარგმანის როლი ამ პროცესში, რომლის საფუძველზეც შესაძლებელი გახდება ახლებური მიდგომების შემუშავება პრობლემების უფრო ეფექტურად დასაძლევად, როგორც სწავლებისათვის, ისე სწავლის პროცესში მეტი დამოუკიდებლობის ხელშეწყობისთვის.

საკვლევი თემა და ფოკუს ჯგუფი კვლევისათვის შეირჩა იქედან გამომდინარე, რომ ზრდასრულ ასაკში ენის შესწავლის გაცნობიერებული სურვილი იმატებს, შესაძლებლობები კი იკლებს და გამუდმებით გვესმის შეკითხვები სტუდენტებისგან თუ რა შეიძლება გააკეთონ, რომ შეძლონ იმ გრამატიკული და ლექსიკური მასალის გამოყენება, რომელსაც უკვე ფლობენ და რომელიც ხშირად არც ისე მწირია. მთავარი საზრუნავი ამ სტატიაში წარმოდგენილი საკითხებისა ზუსტად ამ პრობლემების გადაჭრის გზების ძიება იქნება. მიუხედავად, ამ თემასთან დაკავშირებით დაგროვილი უზარმაზარი მასალისა და გამოცდილებისა, ამ პრობლემის ერთი საუკეთესო გადაწყვეტა არ არსებობს, რაც ამ თემას ისევ დღის წესრიგში ტოვებს.

თუ კვლევით შეკითხვებს ცალკე გამოვყოფთ, ესენია:

- 1) რა კავშირია წერით მეტყველებასა და ზეპირ მეტყველებას შორის, არის თუ არა უკვე არსებული მონაცემები საერთო და ვრცელდება თუ არა ის სტატიაში წარმოდგენილ ფოკუს ჯგუფზე?
- 2) რა გავლენები აქვს თარგმანს სასაუბრო უნარების განვითარებაზე მუშაობისას?
- 3) როგორ ხდება გონებაში ენობრივი ხატების გააქტიურება, ავტომატიზაციის პროცესი და მისი დაჩქარებისა და გამარტივების მექანიზმები, რას ცვლის თარგმანის გამოყენება ამ პროცესში, ეხმარება მას თუ პირიქით?
- 4) ლატენტური სასწავლო გარემო, როგორც დამხმარე ენის ათვისებისას.
- 5) როგორ შეიძლება ლინგვისტური დაპროგრამების შეცვლა ხელოვნურად და შინაგანი გადაულახავი ენობრივი ბიძგის გამოწვევა? (ტერმინი არის ახალი ორივე ენაზე და ჩემს მიერ მისი წარმოდგენა საჭირო გახდა იმ მოვლენის აღსაწერად, როდესაც ადამიანი გაუცნობიერებლად იწყებს საუბარს უცხო ენაზე)

ლიტერატურა:

სქოთ თორნბერი (2002) - როგორ ვასწავლოთ საუბარი
სქოთ თორნბერი (2008) - როგორ ვასწავლოთ ლექსიკა
მალქოლმ ს. ნოულის (2015) - ზრდასრული შემსწავლელი, მერვე გამოცემა
ნოამ ჩომსკი (2002) - იდეები და იდეალები
სარა ქოთეროლ (2000) - შემსწავლელთა დამოუკიდებლობის განვითარება
ქარლ როჯერს (1996) - სწავლება ზრდასრულთათვის, მეორე გამოცემა
ივა მინდაძე (2009) - ფსიქოლინგვისტიკა

The article deals with problems of acquiring English speaking skills by adult learners and represents an attempt to determine the influence of written speech on the development of oral speech and define the role of translation in this process, based on which some new approaches can be formed both for teaching as well as learning processes to promote independence.

The research group and the topic itself for this article were selected due to the fact that the conscious desire of learning languages increases in adulthood but the chances of acquiring it decreases and constant questions are heard from students what they can do to be able to use at least the fairly good factual knowledge of grammar structures and lexis which they already have. The main concern of the issues presented in this research will be figuring out the ways to solve these problems. Despite the numerous material and experiences that have been accumulated on this topic, there is none of the best solutions to the problem and there still is a need to redefine approaches to the development of speaking skills

If **the research questions** were specifically formulated, these are:

- 1) What are the links between written speech and oral speech, is it possible that the existing data is common and can be extended to the particular group that is selected for the research?
- 2) What influences does translation have on the development of speaking skills?
- 3) How are linguistic icons activated in mind, automaticity and facilitating means for its acceleration, what is changed by the use of translation to overcome this problem, simplifies it or vice versa ?
- 4) The effect of latent learning on language acquiring.
- 5) How can the linguistic programming be shifted artificially and **inner linguistic urge** triggered? (This term is new and introduced by me in order to describe the case when a person almost unconsciously starts to express an opinion in a foreign language).

References:

- Scott Thornbury (2002) – How to teach speaking
- Scott Thornbury (2008) – How to teach vocabulary
- Malcolm S. Knowles (2015) – The adult learner, 8th edition
- Noam Chomsky (2002) – Ideas and ideals
- Sara Cotterall (2000)– Promoting learner autonomy
- Karl Rogers (1996) – Teaching Adults, 2nd edition
- Iva Mindadze (2009) - Psycholinguistics

კოდების გადართვის ფუნქციები და სიხშირე საგნისა და ენის ინტეგრირებული სწავლების კონტექსტში

(თბილისის ერთ-ერთი კერძო სკოლის, მათემატიკის
(საგნისა და ენის ინტეგრირებული) სწავლების
მაგალითზე)

Functions and Frequency of Using Code- switching in CLIL Lesson

(Case Study, teaching Math (CLIL) in the private school,
Tbilisi)

ხათუნა ბუსკივაძე

Khatuna Buskivadze

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: კოდების გადართვა, საგნისა და ენის ინტეგრირებული სწავლება (CLIL), დამოკიდებულება, ბილინგვიზმი, ინტერაქციული სოციოლინგვისტიკა (IS), სასაუბრო ანალიზის თეორია (CA).

Key words: Code-Switching, CLIL, Attitudes, Bilingualism, Interactional Sociolinguistics (IS), Conversation Analysis (CA).

წინამდებარე ნაშრომის მიზანია მასწავლებლის მიერ კოდების გადართვის სიხშირისა და სოციოლინგვისტური ფუნქციების კვლევა საგნისა და ენის ინტეგრირებული სწავლების კონტექსტში.

2019 წელს ჩატარებული კვლევის მიხედვით, თბილისის 114 კერძო სკოლიდან საგნისა და ენის ინტეგრირებული სწავლების (CLIL) სრული პროგრამები წარმოდგენილია მხოლოდ შვიდ სკოლაში, ხოლო ნაწილობრივ პროგრამებს, იგულისხმება გარკვეული საგნების CLIL-ით სწავლება, მხოლოდ სამი სკოლა ახორციელებს. 2019 წელს ჩატარებული, ჩვენივე კვლევის მიზანი იყო საგნისა და ენის ინტეგრირებული სწავლების თავისებურებების განსაზღვრა ინგლისური ენის სწავლების თვალსაზრისით საშუალო საფეხურის, თბილისის კერძო სკოლების მაგალითზე.

არსებული კვლევის, ქართული რეალობისა და კულტურული თავისებურებების გათვალისწინებით, რაოდენობრივი კვლევა, კერძოდ, კითხვარი ეყრდნობა ფერგუსონის მიერ შემოთავაზებულ ინგლისური, როგორც უცხო ენის სწავლების პროცესში კოდების გადართვის ფუნქციების კლასიფიკაციის მოდიფიცირებულ ვერსიას (Ferguson, 2009). რაოდენობრივმა კვლევამ (კითხვარი გაეგზავნა 20 მოსწავლეს) აჩვენა მოსწავლეებისა და მასწავლებლის კოდების გადართვისადმი დამოკიდებულება CLIL - ის გაკვეთილზე.

უფრო მეტიც, თვისობრივი კვლევა, მათემატიკის მასწავლებლის გაკვეთილის ჩანაწერზე დაკვირვება და მისი რეპერტუარის (კოდების გადართვის მაგალითების) ანალიზი.

ამგვარად, დასკვნის სახით, წარმოვადგენთ კოდების გადართვის ფუნქციებს საგნისა და ენის ინტეგრირებული სწავლების კონტექსტში: მათემატიკის მასწავლებლის კოდების გადართვის ქცევა ემსახურება საკომუნიკაციო ფუნქციას, წარმოდგენილია შორისდებულის სახით; მათემატიკის მასწავლებელი კოდების გადართვით ცდილობს უცნობი მასალისა და თემების წამოჭრას, რთული ცნებების განსაზღვრას, საგაკვეთილო სტრუქტურისა და დისციპლინის შენარჩუნებას. აღნიშნული მასწავლებელი და მისი 15 მოსწავლე უარყოფითად არიან განწყობილნი მათემატიკის გაკვეთილზე მხოლოდ ქართული ენის გამოყენებისადმი.

წინამდებარე კვლევის (კოდების გადართვა ქართულ საგანმანათლებლო დისკურსში, კერძოდ, საგნისა და ენის ინტეგრირებული სწავლების, მათემატიკის გაკვეთილის მაგალითზე) სრული შედეგები წარმოდგენილი იქნება კონფერენციაზე.

ლიტერატურა:

Auer, P. ., (1988). A Conversation Analytic Approach to Code-Switching and Transfer. *Sonderdrucke aus der Albert- Ludwigs-Universitat Freiburg.*

Bailey, B. (2015). Interactional Sociolinguistics. *University of Massachusetts, Amherst, USA.*

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ferguson, G. (2009). What next? Towards an agenda for classroom codeswitching research. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Gumperz, J. (2002). *Language and social identity*. Cambridge University Press.

The aim of the present study is to investigate the sociolinguistic functions and frequency of Teacher's Code Switching (CS) in the Content and Language Integrated (CLIL) Lesson.

Based on our research conducted in 2019, out of all 114 private schools in Tbilisi, full- programs of CLIL are taught in 7 schools, while only some subjects using CLIL are conducted in 3 schools. The goal of the present research was to define the features of Content and Language Integrated learning (CLIL) methodology within the process of teaching English on the Example of Georgian private high schools. Taking the Georgian reality and cultural features into account, the modified version of the questionnaire, based on the classification of using CS in ESL Classroom proposed By Ferguson (2009) was used. The qualitative research revealed students' and teacher's attitudes towards teacher's code-switching in CLIL lesson.

Both quantitative and qualitative research were conducted: the observations of the teacher's lessons and the questionnaire among 20 high school students.

We came to the several conclusions, some of them are given here: Math teacher's CS behaviour mostly serves the conversational function of interjection; Math teacher's CS behaviour mostly serves the classroom functions of introducing unfamiliar materials and topics, explaining difficult concepts, maintaining classroom discipline and the structure of the lesson; The teacher and 15 students have negative attitudes towards using only Georgian in teaching Math.

The overall results of the case study of teaching Math (Educational discourse) in one of the private schools in Tbilisi will be presented at the conference.

References:

- Auer, P. ., (1988). A Conversation Analytic Approach to Code-Switching and Transfer. *Sonderdrucke aus der Albert- Ludwigs-Universität Freiburg.*
- Bailey, B. (2015). Interactional Sociolinguistics. *University of Massachusetts, Amherst, USA.*
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). Content and Language Integrated Learning. *Cambridge: Cambridge University Press.*
- Ferguson, G. (2009). What next? Towards an agenda for classroom codeswitching research. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.*
- Gumperz, J. (2002). Language and social identity. *Cambridge University Press.*

უცხოური ენის სწავლების
თავისებურებანი ონლაინ ფორმატში
**Peculiarities of teaching a foreign language
online**

გვანცა ჭანტურია

Gvantsa Tchanturia

ხატია ხატიაშვილი

Khatia Khatiashvili

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო

უნივერსიტეტი

Tbilisi State University Ivane Javakhishvili

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: უცხოური ენა, დისტანციური სწავლება, კომუნიკაცია,
საინფორმაციო და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიები

Key-words: *Foreign language, Distance learning, Communication, Information
and communication technologies*

ციფრული სამუშაო სივრცე წარმოადგენს მნიშვნელოვან საყრდენს სწავლისა და სწავლების პროცესში, ამისათვის არსებობს მრავალი სასწავლო პლატფორმა.

კორონავირუსით გამოწვეულმა პანდემიამ მსოფლიო დააყენა უდიდესი გამოწვევის წინაშე, უფრო გააღრმავა ციფრული მაუწყებლობა და საფუძველი ჩაუყარა სწავლების ახლებური მეთოდების ფართოდ გამოყენებას, შესაბამისად დისტანციურმა სწავლებამ დაიკავა წამყვანი პოზიციები.

ნაშრომში ჩვენ შევეცადეთ განგვეხილა დისტანციური სწავლების როლი და შესაძლებლობები.

დისტანციური სწავლება მხსნელად მოგვევლინა პანდემიის პირობებში, როდესაც მოგვიწია მეტწილად ჩაკეტილ სივრცეში ყოფნა, პედაგოგებმა შევძელით სწავლების ახალ პლატფორმაზე გადაწყობა, ხოლო სტუდენტებმა შეძლეს სრულფასოვანი განათლების მიღება, რაც ძალზედ მნიშვნელოვანი ფაქტორია. გარდა იმისა, რომ ხდება ონლაინ რეჟიმში კონტაქტი და აზრის გაცვლა როგორც ჯგუფურად ასევე ინდივიდუალურად, შესაძლებელია მთელი მსოფლიოს სტუდენტებთან და პედაგოგებთან ურთიერთობა. სტუდენტებს აუდიო-ვიზუალური მასალის გამოყენების და ამგვარად, უფრო მეტი ინფორმაციის მოძიების საშუალებაა. ეს კი პედაგოგს ინოვაციის და ახალი მასალის განსხვავებული ინტერპრეტაციით გადმოცემის საშუალებას აძლევს.

დისტანციურ სწავლებაზე ბევრი გვისაუბრია და ბევრიც გვიკამათია, მაგრამ როდესაც ჩვენ თვითონ აღმოვჩნდით პირისპირ ამ ტიპის სწავლების წინაშე, თავიდან გაჩნდა პროტესტიც და უკმაყოფილებაც. გაჩნდა კითხვა: როგორ უნდა ვასწავლოთ უცხოური ენა დისტანციურად? მაგრამ გავიდა დრო, ჩვენ ვისწავლეთ და სტუდენტებსაც ვასწავლეთ, ბევრი ვიშრომეთ და გამოგვივიდა. კვლევებით დასტურდება, რომ მასწავლებლების უმრავლესობამ მიიღო ძალიან კარგი შედეგი. სკოლებშიც კი გაქრა მოსწავლეების მხრიდან მოსმენის პრობლემა და ყველა აქტიურად ჩაერთო საგაკვეთილო პროცესში. უმაღლეს სასწავლებლებში საქმე უფრო მარტივად იყო, რადგან მოსმენის სწავლების პროცესში ჩართვის პრობლემა ჩვენ არასოდეს არ გვქონია.

შესაბამისად, გაგიზიარებთ ჩვენს გამოცდილებას, თუ როგორ დავამარცხეთ შიში და დავძლიეთ პირისპირ ურთიერთობის პრობლემა.

აღსანიშნავია, რომ საინფორმაციო და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიები ავლენს საოცრად მრავალფეროვან და მდიდარ პერსპექტივებს როგორც სტუდენტებისათვის ასევე პედაგოგებისათვისაც/ მიუხედავად სირთულეებისა, მათი გამოყენება აადვილებს სწავლას.

-აქ შესაძლებელია გამოიყენო აუდიო და ვიდეო ფაილები, რისი საშუალებაც ხშირად აუდიტორიაში არ გვაქვს. რადგანაც ეს დაკავშირებულია გარკვეულ პრობლემებთან, ხშირად არ არის საკმარისი ტექნიკა, რომ ყველა პედაგოგმა თანაბრად გამოიყენოს. მოსმენის პრობლემაც გადაჭრილია.

-კომუნიკაციაც საკმაოდ მარტივად ხორციელდება, ვინაიდან შესაძლებელია როლური თამაშების გამოყენება, რაშიც ყველა სტუდენტი მონაწილეობს თანაბრად.

-ეკრანის გაზიარება იძლევა ტექსტების და სხვადასხვა ფაილების გაზიარების საშუალებას.

და ბოლოს, დარჩა მხოლოდ ერთი ასპექტი, ეს არის წერა, რისი გაკონტროლებაც რეალურად დისტანციურად შეუძლებელია, რადგან სტუდენტებს ამ მხრივ ექმნებათ პრობლემა ფრანგულ ენაში, ყველას არა აქვს ფრანგული კლავიატურა და მახვილების

დასმის პრობლემა არსებობს. რუსულ ენას რაც ეხება აქ სხვაგვარად იწერება სხვაგვარად წარმოითქმება, ამიტომ ძალიან ბევრს ვშრომობთ სწორად წერის და სწორად წარმოთქმის დასახვეწად.

ამრიგად, სოციალიზაციას და პირისპირ აუდიტორიასტან ურთიერთობას ვერაფერი შეცვლის, თუმცა შექმნილი სიტუაციიდან გამომდინარე დისტანციური სწავლება ძალიან მოსახერხებელი და ადვილად მართვადი პროცესია, ვინაიდან სტუდენტს ხელს უწყობს სახლიდან გაუსვლელად განათლების მიღებაში და სასწავლო პროცესის წარმართვაში.

ლიტერატურა:

დესუსი.ფ. ბენუა.ლ. ბაიე.ჯ, დისტანციური სწავლების ექსპერიმენტული კვლევები, პიერ მენდეს ფრანსის უნივერსიტეტის განათლების მეცნიერებების ლაბორატორია, გრენობლი, სედექსი, 2001

კოჩარი.ს.კ. სწავლების მეთოდები და ტექნიკა, სტარლინგის გამომცემლობა, 1967

მიშელი, ჯ.ლ. დისტანციური სწავლების თეორია და დისტანციური სწავლება, დეკემბერი, 1995

ოდუ.მ. მუდლი და ენების დისტანციური სწავლება, 2005

უოლკიერი.მ.დე პრაქტერე.თ. ონლაინ თანამშრომლობითი სწავლება: 8 სარგებელი, რაც მას აუცილებელს ხდის, დეკემბერი, 2004

ქოული.ჯ.ა, ბლეიქი.ლ.ჯ. სწავლების პრინციპები და ტექნიკა, უითკომბი და ტომბი, მელბურნი, 1964

Digital workspace is an important pillar of teaching and learning a foreign language. There are many learning platforms worldwide.

The corona-virus pandemic has posed the greatest challenges to the world, deepening digital broadcasting and laying the groundwork for the widespread use of new teaching methods. Distance learning has taking a leading place.

In this paper we have tried to discuss the role and opportunities of distance learning.

This type of learning was a lifesaver in a pandemic, when we had to be in a largely close space, teachers were able to adapt to a new teaching platform, and students were able to get a full education, which is a very important factor. In addition to online contact and exchange of views both as a group and individually, it is possible to communicate with students and teachers from all over the world. Students have the opportunity to use audio-visual material and thus find more information. This allows the teacher to innovate and convey the new material in different interpretations.

Accordingly to this we will share with you our experiences of how we overcome the problem of face-to-face relationships.

It is noteworthy that information and communication technologies reveal amazingly diverse and rich perspectives for both students and teachers despite their difficulties. Their use facilitates learning.

-It is possible to use audio and video files, which we often do not have in the audience. Because this is associated with certain problems, it is often not enough technique for all teachers to use it equally. The listening problem is also solved.

-Communication is also quite simple, as it is possible to use role-playing games, in which all students participate equally.

-Screen sharing allows you to share texts and various files. Finally, there is only one aspect left, it is writing, which is actually difficult to control remotely, because students have a problem in French, not everyone has a French keyboard and there is a problem with drawing words. As for the Russian language it is written differently and pronounced differently, so we worked very hard to improve the correct writing and pronunciation.

Thus, socialization and face-to-face communication with the audience can not change anything, however, given the current situation, distance learning is a very convenient and easily manageable process, as it helps the student to get an education and run the learning process without leaving home.

References:

Cole, J.A. and Blake, L.J. Principles and techniques of teaching, Whitcombe and Tombs, Melbourne, 1964

Dessus, Ph. Benoit.L., Baillé.J. Etudes experimentales sur l'enseignement à distance, DEACT, Laboratoire des Sciences de l'Education Université Pierre-Mendes-France, BP 4738040 Grenoble Cedex, 2001

Kochhar.S.K. Methods and techniques of teaching, Starling Publishers Pvt, Ltd, 1967

Michel. J.L. La theorie distantiatrice et la formation à distance, <http://www.cetec-info.org/jlmichel/Distanciation.Crefi.html>, decembre 1995

Oddou.M., Moodle et l'enseignement à distance des langues, Etudio de Frances, 2005

Walckiers.M. De Praetere.Th., L'apprentissage collaborative en ligne: huit avantages qui en font un must, Distance et saviors, CNED&Hermes-Lavoisier, Décembre 2004

ზეპირი მეტყველების უნარის
განვითარების კვლევა დაშორებით
სწავლებისას საგანგებო პირობებში
(საქართველოს უმაღლესი განათლების
საბაკალავრო საფეხურზე ინგლისური ენის
სწავლების მაგალითზე)

**Research of Developing the Oral-
communication Skill while ERT (Emergency
Remote Teaching)**

**(in the example of teaching English for
Bachelor's degree at Higher Educational
Institutions of Georgia)**

ნინო ჩიტაშვილი

Nino Chitishvili

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო

უნივერსიტეტი

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

განათლებისა და ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა ფაკულტეტი

Faculty of Educational and Psychological Sciences

საკვანძო სიტყვები: დისტანციური, ზეპირი-მეტყველება, განვითარება, სწავლება, პანდემია

Key words: distant, oral-communication, development, teaching, pandemic

ჩემი საკვლევი თემა ყურადღებას ამახვილებს საგანგებო პირობებში დაშორებით სწავლა-სწავლებაზე, კერძოდ, რა ცვლილებები განიცადა ინგლისური ენის, ზეპირი მეტყველების უნარის განვითარების ტრადიციულმა მეთოდებმა პანდემიის გამო მთლიანად ონლაინ რეჟიმში გადასვლისას.

თემის აქტუალობა:

- ▶ 2020 წლის 12 მარტს გამოცხადებული პანდემია მსოფლიო ჯანდაცვის ორგანიზაციის მიერ და შეცვლილი საგანმანათლებლო სისტემა, რომელიც მთლიანად გადავიდა ონლაინ სწავლებაზე.
- ▶ საქართველოს უსდ-ების საგანგებოდ შეცვლილი კურიკულუმი და ინგლისური ენის ზეპირი მეტყველების უნარის სწავლების მეთოდები ონლაინ პლატფორმების გამოყენებისას
- ▶ პროფესორ-მასწავლებელთა ტექნოლოგიური და მეთოდური მზაობა დაშორებით სწავლა-სწავლების განსახორციელებლად საგანგებო პირობებში.
- ▶ ზეპირი მეტყველების უნარის მნიშვნელობა 21-ე საუკუნეში და მისი სწავლა-სწავლების გამოწვევები დაშორებით სწავლებისას პანდემიის პირობებში

კვლევის სიახლე:

- ▶ დღემდე არ არსებობს სისტემური კვლევა და მისი ანალიზი, თუ როგორ აფასებენ ინგლისური ენის ზეპირი მეტყველების უნარის განვითარების ხარისხს საბაკალავრო საფეხურზე, სხვადასხვა ფაკულტეტის სტუდენტებში, პროფესორ-მასწავლებლები, დაშორებით სწავლებისას საგანგებო პირობებში.
- ▶ რა ცვლილებები განიცადა ენის სწავლების ტრადიციულმა მეთოდებმა დაშორებით სწავლებისას საგანგებო პირობებში.
- ▶ არ არის სიღრმისეულად გამოკვლეული ის გამოწვევები, რის წინაშეც აღმოჩნდნენ უმაღლესი სკოლის პროფესორ-მასწავლებლები (დარგის სპეციალისტები), როდესაც შეცვლილი კურიკულუმით დაიწყეს ზოგადი ინგლისური ენის სწავლება ონლაინ პლატფორმებზე სხვადასხვა ფაკულტეტის სტუდენტებში, ზეპირი მეტყველების უნარის განვითარების კუთხით .

- ▶ არ გვაქვს სისტემური კვლევა, თუ რამდენად მიმდინარეობს სასწავლო წლის დასრულების შემდეგ საქართველოს უსდ-ებში სტუდენტთა და პროფესორ-მასწავლებელთა კმაყოფილების კვლევა ონლაინ კურსის ეფექტურობის კონტექსტში და როგორია პროფესორ-მასწავლებელთა და სტუდენტთა უკუკავშირი ზეპირი მეტყველების უნარის განვითარების მხრივ, დაშორებით სწავლებისას საგანგებო პირობებში.
- ▶ ევროპული საბჭოს მიერ დადგენილი, ზოგადი ევროპული ჩარჩო ენობრივი კომპეტენციის კუთხით (CEFR), მისი შემადგენელი ნაწილები და ამ მხრივ არსებული გამოწვევები საკომუნიკაციო კომპეტენციის ზემოაღნიშნული დოკუმენტით განსაზღვრული ლინგვისტური, პრაგმატული და სოციოკულტურული კომპონენტების მიხედვით , დაშორებით სწავლებისას საგანგებო პირობებში.

საკვლევი შეკითხვა:

- ▶ როგორ შეიცვალა/არ შეიცვალა უმაღლესი განათლების საბაკალავრო საფეხურის არაინგლისურენოვანი, სხვადასხვა ფაკულტეტის სტუდენტებში ზეპირი მეტყველების უნარის განვითარებელი ტრადიციული მეთოდები დაშორებით სწავლებისას საგანგებო პირობებში.

კვლევა სვამს შემდეგ ქვე-კითხვებს:

- ▶ როგორ მიმდინარეობს საქართველოს უსდ-ებში,საბაკალავრო საფეხურზე, სხვადასხვა ფაკულტეტის სტუდენტებში ინგლისური ენის ზეპირი მეტყველების უნარის განვითარება დაშორებით სწავლებისას საგანგებო პირობებში.
- ▶ როგორ აფასებენ საბაკალავრო პროგრამების პროფესორ-მასწავლებლები (ინგლისური ენის სპეციალისტები) ზეპირი მეტყველების უნარის განვითარების გამოწვევებს უმაღლეს სკოლაში დაშორებით სწავლებისას საგანგებო პირობებში.
- ▶ როგორ მიმდინარეობს უცხო ენის ზეპირი მეტყველების უნარის განვითარება უმაღლეს სკოლაში დაშორებით სწავლებისას საგანგებო პირობებში ევროპასა და ამერიკაში?

კვლევის მიზანი:

- ▶ ნაშრომის მიზანია უმაღლეს სკოლაში, საბაკალავრო საფეხურის სხვადასხვა ფაკულტეტის სტუდენტებში ზეპირი მეტყველების უნარის განვითარების კვლევა დაშორებით სწავლებისას საგანგებო პირობებში.

კვლევის მეთოდოლოგიური საფუძველი:

- ▶ ძიებითი კვლევა:
- ▶ მეორადი ინფორმაციის დამუშავება
- ▶ კვლევების მიმოხილვა, რომელიც განასხვავებს ერთმანეთისგან დისტანციური სწავლების სხვადასხვა ფორმებს.
- ▶ უცხოური კვლევების მიმოხილვა , დაშორებით სწავლა-სწავლებასთან დაკავშირებით საგანგებო პირობებში და მათი გამოცდილების შედარება ქართულ რეალობასთან
- ▶ ევროპის საკვალიფიკაციო ჩარჩოსა და ეროვნული საკვალიფიკაციო ჩარჩოს მიმოხილვა
- ▶ ზეპირი მეტყველების უნარის განვითარების ტრადიციული მეთოდების მიმოხილვა და მათი ონლაინ რეჟიმში გამოყენების შესაძლებლობების განხილვა-ანალიზი
- ▶ კომუნიკაციის არსის განსაზღვრა და საკომუნიკაციო უნარების სიღრმისეული მიმოხილვა
- ▶ საკომუნიკაციო კომპეტენციის 5 სტანდარტის მიმოხილვა აშშ-ს მაგალითზე
- ▶ რესპოდენტთა შერჩევა: მიზნობრივი, შემთხვევითი-პირადი კონტაქტების საშუალებით
- ▶ ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუ პროფესორ-მასწავლებლებთან.თბილისის 4 უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების 2 კერძო და 2 სახელმწიფო.

ექსპერიმენტი: ვაპირებ ექსპერიმენტის ჩატარებას საკუთარ ჯგუფებთან იმ სახემეცვლილი ტრადიციული მეთოდების გამოყენებით, რაც მიმაჩნია, რომ ზრდის ონლაინ სივრცეში ინგლისური ენის ზეპირი მეტყველების უნარის განვითარების ეფექტურობას

კვლევის თეორიულ-პრაქტიკული დანიშნულება:

- ▶ კვლევა პროფესორ-მასწავლებელთა გამოკითხვისა და საკუთარ ექსპერიმენტზე დაყრდნობით, რეკომენდაციას გაუწევს იმ მეთოდებს, რაც წარმატებით მუშაობს დაშორებით სწავლებისას საგანგებო პირობებში, უცხო ენის ზეპირი მეტყველების უნარის განვითარების კუთხით და შეიმუშავებს მეთოდურ გზამკვლევს ონლაინ სასწავლო კურსის ან შერეული (blended) მოდელების შემოღების შემთხვევაში.

ლიტერატურა:

ბაქრაძე, ლ. (2020). -„ახალი საგანმანათლებლო რეალობა ტერმინები, გამოწვევები, რეკომენდაციები“, http://erasmusplus.org.ge/files/files/HERE/ახალი%20საგანმანათლებლო%20რეალობა_2020.pdf

ნუნანი, დ. - David Nunan, Language Teaching Methodology A Textbook for Teacher (New Jersey: Prentice Hall International, 1991), p. 40

ჰარმერი, ჯ. - Jeremy Harmer, How to Teach Speaking (London: Longman, 2007), p. 123.

თერჯი, კ. - Christopher Turk, Effective Speaking Communicating in Speech (Francis: Spoon Press, 2003), p.9

My research topic highlights teaching-learning processes while ERT (Emergency Remote Teaching). On closer inspection, it studies changes in the traditional methodology of developing the oral-communication skill of English while teaching online because of the pandemic.

Thesis Actuality:

The announcement of Pandemic on the 12th of March, 2020 by the World Health Organization and shifted educational system which became fully online.

Emergency changes in the curriculum of HEI of Georgia and methods of teaching the oral-communication skill of English while using online platforms.

The readiness of professors and lecturers in terms of technologies and methodology whilst Emergency Remote Teaching.

The importance of the oral-communication skill in the 21st century and challenges of teaching-learning processes whilst Emergency Remote Teaching.

Research Novelty;

Currently there is no systemic research and its analyses about professors' assessment of the quality of developing the oral-communication skill in students of BA at HEI of Georgia .

What changes have been made on traditional methods of teaching languages whilst Emergency Remote Teaching.

Deep research has not done yet on studying the challenges which were faced by University professors and lecturers when they started teaching English in students of different faculties using the shifted curriculum and online platforms in terms of developing the oral-communication skill of English.

There are no surveys on exploring the satisfaction of University professors and students about the online learning as well as the feedback they give to exact universities about the effectiveness of online studies whilst Emergency Remote Teaching.

CEFR, the parts it consists of and challenges in terms of linguistic, pragmatic and socio-cultural components defined by those documentaries whilst ERT. (Emergency Remote Teaching)

Research Question:

How the traditional methods developing the oral-communication skill of English in the students of different faculties of BA have/have not changed whilst Emergency Remote Teaching?

The research interrogates corresponding sub-questions:

How the processes of developing the oral-communication skill of English in BA students of different faculties go on?

How University professors assess the processes of developing the oral-communication skill of English in BA students of different faculties whilst ERT

How the process of developing the oral-communication skill of foreign languages go on in America and Europe

Research objective:

Research objective is to explore the development of the oral-communication skill of English in different faculty students of BA in Georgia while Emergency Remote Teaching.

Research Methodology:

Qualitative research: Processing the secondary literature and reviewing the scientific articles and researches already conducted about the issue.

Reviewing the foreign researches about ERT and finding similarities in Georgia.

Reviewing CEFR

Reviewing traditional methods of teaching languages and the analyses of possibilities of using them while teaching online

Defining the communication concept and reviewing The USA five standards of languages.

Organizing semi-structured interviews with university professors and head of language departments in four universities of Georgia.

Doing an experiment with my own groups by using the shifted traditional methods that can be used productively while teaching online.

The research results will be used to create a guidebook for professors and universities, recommending those methods that can still be used in a virtual class with some changes whilst Emergency Remote Teaching.

References:

Bakradze, L. (2020). – “Tanamedrove saganmanatleblo realoba, terminebi, gamotsvevebi”. “New Educational Reality, Terms, Challenges”,
,http://erasmusplus.org.ge/files/files/HERE/ახალი%20საგანმანათლებლო%20რეალობა_2020.pdf

Nunan, D. (1991). - *Language Teaching Methodology A Textbook for Teacher* (New Jersey: Prentice Hall International, p. 40

Harmer, J. (2007). - *How to Teach Speaking* (London: Longman), p. 123.

Turk, Ch. (2003). - *Effective Speaking Communicating in Speech*(Francis: Spoon Press), p.9

დიფერენცირებული მიდგომები წიგნიერების
უნარის განსავითარებლად მეორე ენის კონტექსტში

**Differentiated approaches to developing
literacy skills in a second language context**

ლალი დალაქიშვილი

Lali Dalaqishvili

ბოლნისის მუნიციპალიტეტის სოფ, ქვემო ბოლნისის N 1 საჯარო
სკოლა, ქართული, მეორე ენა

Bolnisi Municipality village, Kvemo Bolnisi N 1 public school,
Georgian, second language

საკვანძო სიტყვები: მეორე ენის სწავლება. წიგნიერების უნარების განვითარება.
დიფერენცირებული მიდგომა. აქტივობა.სასწავლო თამაში.

Key words: learning second language. Development of literacy skills. Differentiate
approach. Activity 5. Training Game

აბსტრაქტი

დიფერენცირებული მიდგომები განსაკუთრებით ეფექტურია მეორე ენის კონტექსტში კითხვა-გააზრების უნარის განვითარებისათვის. ხშირად კლასში მოსწავლეთა ცოდნის დონე მკვეთრად განსხვავებულია. ეს განსხვავებულობა ქმნის წინააღმდეგობებსაც და პრობლემებსაც, რაც განსაკუთრებით შესამჩნევია მეორე ენის შესწავლის კონტექსტში, სწორედ ამ სირთულემ დააყენა დღის წესრიგში ისეთი სტრატეგიების მოძიება, რომლებიც უკეთესი შედეგის მიღების შესაძლებლობას მოგვცემდა,

მოხსენებაში წარმოდგენილი, განხილული და შეჯამებულია დიფერენცირებული მიდგომის ის აქტივობები, რომლებიც კონკრეტულ გარემოზეა მორგებული: ეს არის ჩვენ მიერ შექმნილი დიფერენცირებული თამაშები „განძის მაძიებლები“, „შეავსე ინფორმაცია“ , არაფორმალურ გარემოში განხორციელებული პროექტი “იცნობდეთ სამყაროს უკეთ“. თამაში-აქტივობების მიზანია მოსწავლეთა თანაბარი ჩართულობა, კითხვა-გაგების დავალებათა გააზრება, კომუნიკაციური უნარების განვითარება. მოხსენებაში გამოცდილების გაზიარების მიზნით განხილული დიფერენცირებული აქტივობები, რომლებიც სასურველია დაინერგოს ქართულის როგორც მეორე ენის სწავლების პროცესში, ასევე შესაძლებელია მათი გამოყენება ქართული ენისა და ლიტერატურის გაკვეთილებზეც.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. სამოქალაქო განათლების ლექსიკონი, (<http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=6&t=16466>)
2. კეროლინ ჩეპმენი, რიტა კინგი, 2009, წიგნი: სწავლების განსხვავებული სტრატეგიები (სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის თარგმანი, 2016), CA: Corwin Press Inc, second edition, june 1, 2009
3. მარია ხუნძაყიშვილი, სარა ბივერი,- განმავითარებელი შეფასება და დიფერენცირებული სწავლება, (სახელმძღვანელო მასწავლებლებისათვის) ; 2018, სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი

Differentiated approaches are particularly effective in developing reading and comprehension skills in a second language context. Often the level of knowledge of the students in the classroom is drastically different. This difference leads to contradictions as well as problems that are particularly noticeable when learning a second language. This difficulty has put the search for strategies on the agenda that will enable us to achieve better results.

The report presents, discusses and summarizes the activities of the differentiated approach, which are tailored to a specific environment: These are our differentiated games “treasure hunter”, “fill out information”, the project “get to know the world better” implemented in an informal environment. The purpose of the game activities is the equal participation of students, understanding reading comprehension tasks, developing communication skills. The differentiated activities for the exchange of experiences discussed in the report, which are to be incorporated into the teaching of Georgian as a second language, can also be used in Georgian language and literature classes.

References:

1. Dictionary of Civic Education,
(<http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=6&t=16466>)
2. Carolyn Chapman, Rita King, 2009, Book: Different Teaching Strategies (translated by the Center for Civic Integration and Interethnic Relations, 2016), CA: Corwin Press Inc, second edition, June 1, 2009
3. Maria Khundzakishvili, Sara Beaver, - Developmental Assessment and Differentiated Teaching (for teachers); 2018, LEPL National Center for Teacher Professional Development

პოპულარული სიმღერების და ფილმების
გამოყენება ინგლისური ენის ქართველ
შემსწავლელთა ტიპური შეცდომების
აღმოფხვრის მიზნით

The Use of Popular Songs and Films in Overcoming the Typical Mistakes of Georgian Learners of English

ირინე დემეტრაძე
Irine Demetradze

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო
უნივერსიტეტი
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი
Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: მშობლიური ენის ინტერფერენცია, ტიპური
შეცდომა, სიმღერის ტექსტი, ფილმის ფრაგმენტი, უცხოური ენის
სწავლება

Key Words: native language interference, typical error, lyrics, film fragment,
foreign language teaching

მოხსენებაში განხილულია ინგლისური ენის ქართველ შემსწავლელთა ტიპური შეცდომები, რომლებიც გამოწვეულია მშობლიური ენის ინტერფერენციით. ნაშრომის თეორიულ საფუძველს წარმოადგენს შემდეგ მკვლევართა ნაშრომები: ლადო, 1957; კორდერი, 1981; სპიჩერი და სვინი, 2007; სალსედო, 2002; ლუდკე, 2009 და სხვა. ემპირიული მასალა აღებულია სწავლების პირადი გამოცდილებიდან და პოპულარული მედია-არხებიდან. ემპირიული მასალა აღებულია სწავლების პირადი გამოცდილებიდან და პოპულარული მედია-არხებიდან. რამდენადაც ინგლისური და ქართული სტრუქტურულად ძლიერ განსხვავებული ენებია, ქართველ შემსწავლელთა შეცდომები ყველაზე ხშირად ვლინდება გრამატიკის სფეროში. ინგლისური ენის სწავლების მრავალწლიან გამოცდილებაზე დაყრდნობით, ავტორი ასკვნის, რომ სტუდენტები ადვილად გადალახავენ მშობლიური ენის ინტერფერენციისა და მასთან დაკავშირებული ხშირი შეცდომების პრობლემას, როდესაც ისინი განიხილავენ მაგალითებს პოპულარული სიმღერებისა და ფილმების ტექსტებიდან.

იმის გათვალისწინებით, რომ სიმღერებში და ფილმებში წარმოდგენილია ბუნებრივი, ავთენტური ენა, ისინი იდეალურ საშუალებას წარმოადგენს იმისთვის, რომ ინგლისური ენის შემსწავლელმა გაიუმჯობესოს წარმოთქმა, შეითვისოს ინგლისური ენის მორფოლოგია და სინტაქსი, გაიმდიდროს ლექსიკა, გაიუმჯობესოს სმენითი უნარები და ა.შ. ამასთანავე, სიმღერების ტექსტები ადვილად ხელმისაწვდომია Youtube-სა და სხვა მედია-არხებზე.

საყოველთაოდ აღირებულია, რომ სიმღერები აადვილებს უცხოური ენის შესწავლას. სიმღერების მისმენა და ფილმებიდან საინტერესო ფრაგმენტების ყურება დიდ დროს არ მოითხოვს, განსხვავებით გრამატიკის სახელმძღვანელოს შესწავლის, წესების გაანალიზებისა და სავარჯიშოების კეთებისაგან. სიმღერების და ფილმების გამოყენების პროცესი ძალზე ეფექტურია ენის სწავლებაში და, ამასთან, სახალისოა როგორც სტუდენტების, ასევე მასწავლებლებისთვის. რამდენადაც ჩვენთვის საინტერესო ენობრივი კონსტრუქცია თუ სიტყვა ხშირად მისამღერის ნაწილია და ბევრჯერ მეორდება, ენობრივი მასალა მყარად რჩება სტუდენტის მეხსიერებაში. ეს კი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, როდესაც ჩვენი მიზანია გადავლახოთ მშობლიური ენის ინტერფერენციით გამოწვეული შეცდომები, ანუ დავძლიოთ ე.წ. „უარყოფითი ტრანსფერის“ პრობლემა.

მოხსენებაში განხილულია შემთხვევები, როდესაც ფილმებისა და სიმღერების ტექსტების მეშვეობით დაძლეულ იქნა შემდეგ საკითხებთან დაკავშირებული შეცდომები: რთული დამატება, მიმართებითი ნაცვალსახელები, კავშირები, დაქვემდებარებული წინადადებების სხვადასხვა ტიპის სწორად აგება, სიტყვების *so* და *such* სწორად გამოყენება, პირობის შემცველი წინადადებების სხვადასხვა ტიპის სწორად აგება და ა.შ. თითოეულ ამ საკითხთან დაკავშირებით, მოცემულია

რეკომენდაციები იმის შესახებ, თუ კონკრეტულად რომელი სიმღერა და ფილმი ყველაზე ეფექტური მოცემული პრობლემის მოგვარებისთვის. მოხსენებაში ასევე აღნიშნულია, რომ ზოგჯერ სიმღერის ტექსტი უარყოფით გავლენასაც ახდენს ინგლისური ენის შემსწავლელელებზე, რადგან, რიგ შემთხვევაში, სიმღერაში სრულიად იგნორირებულია გრამატიკისა თუ მართლწერის წესები. ამასთან დაკავშირებით, მასწავლებელმა ხაზგასმით უნდა გააფრთხილოს ენის შემსწავლელეები, რათა მათ თავიდან აიცილონ მსგავსი შეცდომები.

ლიტერატურა:

1. ბრაუნი პ. და ლევინსონი ს. - Brown P. & Levinson S. (1996). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
2. კორდერი, ს.პ. - Corder S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press. London.
3. ფრაიზი ჩ. - Fries C. (1983). *Linguistics and Reading*. Irvington Publishers. New York.
4. გოქსაძე ლ, დემეტრაძე ი. (1996). *ბრიტანულ-ქართული ყოფითი განსხვავებანი. თავაზიანობის ნორმები*. გამომცემლობა „ნეკერი“. თბილისი.
5. გასი, ს. - Gass, S. (1979) Language Transfer and Universal Grammatical Relations, in *Language Learning*, Volume 29, No. 2. pp.327-344.
6. ჰაიმსი, დ. - Hymes, Dell. "On Communicative Competence". In Pride, J.B.; Holmes, J. „*Sociolinguistics: Selected Readings*“. Harmondsworth: Penguin. 1972. pp.269-293.
7. ლადო, რ. - Lado R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. University of Michigan Press.
8. ლიჩი, ჯ. - Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London and New York: Longman.
9. ლუდკე, კ. - Ludke, K. (2009). *Teaching foreign languages through songs*. University of Edinburgh.
10. ლინჩი, ლ.მ. - Lynch L.M. *9 Reasons Why You Should Use Songs to Teach EFL*. Retrived from <https://www.eslbase.com/teaching/using-songs-to-teach-efl>, visited on June 21, 2012.
11. მედიანა, ს - Medina, S. *The Effects of Music upon Second Language Vocabulary Acquisition*. Proceedings of the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (San Francisco, CA, March 1990).
12. მაიალი, ა. - Miall A. (1993) *The Xenophobe's Guide to the English*. Ravette Books.
13. პრეიტორი ს. და ცელსე-მურსია, მ. - Prator, C. H., & Celce-Murcia, M. (1979). *An Outline of Language*

Teaching Approaches. Teaching English as a Second or Foreign Language.
Celce-Murcia and McIntosh. Rowley, MA: Newbury House.

13. სპიჩერი და სუენი - Spicher & Sweeney, (2007). *Folk Music in the L2 Classroom: Development of Native-Like Pronunciation through Prosodic Engagement Strategies.* A journal for foreign language educators. pp. 35-48

The paper focuses on the typical mistakes of Georgian learners of English. The students' errors are usually caused by native language interference. The theoretical framework embraces the works of Lado, 1957; Corder, 1981; Spicher & Sweeney, 2007; Salcedo, 2002; Ludke, 2009 etc. The empirical material is obtained from personal experience of teaching as well as popular media platforms. As English and Georgian are structurally extremely different, the errors of Georgian students are most frequently related to grammar. Based on the longstanding experience of teaching English as a foreign language, the author argues that students easily overcome the problem of native language interference and related frequent errors if they are given examples from the texts of popular songs and films.

Taking into account that songs and films represent authentic, natural language, they serve as an ideal medium for improving pronunciation, learning morphological and syntactic patterns, enriching the vocabulary, improving the students' listening skills and so on. Besides, the lyrics of songs are usually very easily obtainable from Youtube or other media platforms.

It is a widely discussed that songs facilitate foreign language acquisition. Listening to songs and watching interesting fragments of films is not as time-consuming as reading grammar textbooks, learning the rules and doing exercises. The process is very efficient and enjoyable both for the teacher and the students. Thanks to the refrains of songs, which are repeated several times, certain words and syntactical patterns are firmly fixed in the learner's mind. This is especially important when the teacher tries to help students overcome the typical errors caused by the so-called "negative transfer" i.e. native language interference.

The paper analyzes cases when the texts of songs and films have helped overcome issues like: complex object vs direct object, the use of relative pronouns and conjunctions, various types of subordinate clauses, the rules of using *so/such*, conditional sentences of different types and so on. The paper gives recommendations as to which particular song or film is most efficient in overcoming each of the above-mentioned problems.

The author also notes that, in some cases, the lyrics of songs have the opposite effect on the learner, i.e. the grammar and spelling rules are completely ignored in some songs. The paper argues that in such cases teachers should be extremely careful and offer special explanation to students in order to prevent them from making such errors.

References

1. Brown P. & Levinson S. (1996). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
2. Corder S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press. London.
3. Fries C. (1983). *Linguistics and Reading*. Irvington Publishers. New York.

4. Goksadze L, Demetradze, I. (1996). Britanul-kartuli qopiti gansxvavebani. Tavazianobis Normebi. [British-Georgian Cultural Differences. Norms of Politeness]. "Nekeri" Publishing house. Tbilisi.
5. Gass, S. (1979) Language Transfer and Universal Grammatical Relations, in *Language Learning*, Volume 29, No. 2. pp.327-344.
6. Hymes, Dell. "On Communicative Competence". In Pride, J.B. Holmes, J. „*Sociolinguistics: Selected Readings*“. Harmondsworth: Penguin. 1972. pp.269-293.
7. Lado R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. University of Michigan Press.
8. Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London and New York: Longman.
9. Ludke, K. (2009) Teaching foreign languages through songs. University of Edinburgh.
10. Lynch L.M. 9 Reasons Why You Should Use Songs to Teach EFL. Retrived from <https://www.eslbase.com/teaching/using-songs-to-teach-efl>, visited on June 21, 2012.
11. Medina, S. The Effects of Music upon Second Language Vocabulary Acquisition. Proceedings of the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (San Francisco, CA, March 1990).
12. Miall A. (1993) *The Xenophobe's Guide to the English*. Ravette Books.
13. Prator, C. H., & Celce-Murcia, M. (1979). *An Outline of Language Teaching Approaches. Teaching English as a Second or Foreign Language*. Celce-Murcia and McIntosh. Rowley, MA: Newbury House.
14. Spicher & Sweeney, 2007 Folk Music in the L2 Classroom: Development of Native-Like Pronunciation through Prosodic Engagement Strategies. A journal for foreign language educators. pp. 35-48

არაბული არაბთათვის როგორც მეორე ენა Arabic for Arabs as a Second Language

ნინო ეჯიბაძე
Nino Ejibadze

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი
Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: არაბული, დიგლოსია, ენა, სწავლება

Key words: Arabic, Diglossia, language, teaching

1. არაბოფონური სამყაროს რეალობაა მოსახლეობის დიდი ნაწილის გაუცხოება სალიტერატურო არაბული ენის მიმართ. აღნიშნულ პრობლემას ვერ ჭრის არაბული ქვეყნების მთავრობების ძალისხმევა გაუნათლებლობის დაძლევის მიმართულებით. სალიტერატურო არაბულის ცოდნა გულისხმობს ფორმალურ განათლებას. არაბები არიან ამა თუ იმ დიალექტის, მაგრამ არა სალიტერატურო ენის, მატარებლები. ამ გაუცხოების დასტურია დაკვირვებანი უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებების არაბ სტუდენტებზეც, რომლებიც სალიტერატურო არაბულზე წერისას უშვებენ შეცდომებს გრამატიკისა და ლექსიკის სფეროში უმეტესად ინსპირირებულთ არაბულის სასაუბრო ფორმებში დამკვიდრებული ნორმებით. სხვა სიტყვებით, სტუდენტები სალიტერატურო ენაზე წერისას ტექსტში გამოიყენებენ დიალექტიზმებს. მეორე მხრივ, გვხვდება ფსევდოკორექციის შემთხვევებიც (როგორც ჰიპო, ასევე ჰიპერსწორება). სალიტერატურო ენაზე საუბრისას ასეთი ახალგაზრდები კიდევ უფრო მეტად ბრკოლდებიან, ვიდრე წერისას, რადგანაც მეტყველება გარკვეული ტემპთან ადაპტირებასაც გულისხმობს. საბოლოოდ, გამოდის, რომ არაბი სტუდენტები, მიუხედავად იმისა, რომ მათ უმრავლესობას აქვს სკოლაში სალიტერატურო ენის შესწავლის გამოცდილება, სწავლობენ ამ ენას, პრაქტიკულად, როგორც მეორე ენას, და არა როგორც მშობლიურს.

2. აღნიშნული პრობლემა ცნობილია და საკითხი სათანადო სამეცნიერო წრეებში მწვავედ დგას. პრობლემის გადაჭრის გზად ხანდახან (უცხოენოვანი სპეციალისტების მიერ) დასახულია სალიტერატურო ენის მოდერნიზება და მისი დაახლოება დიალექტებთან. ეს შეთავაზება სერიოზულ საფრთხეებთანაა დაკავშირებული და კლასიკურ ენაზე შექმნილ მდიდარ კულტურულ მემკვიდრეობასთან შემდგომი, უფრო მაღალი ხარისხის, გაუცხოებისკენ პირდაპირი გზაა. ამავდროულად, არაბულ ქვეყნებში ფუნქციონირებს ე.წ. სტანდარტ ენა, რომელიც არის კიდევ სალიტერატურო ენის მოდერნიზებული ვერსია, მაგრამ მისმა არსებობამ პრობლემის გადაჭრა ვერ შეძლო. არაბულ ისტორიაში იყო მცდელობები ადგილობრივი დიალექტების ეროვნულ ენებად გამოცხადებისაც, რაც საბოლოოდ, საბედნიეროდ, უარყოფილ იქნა.

3. პრობლემის გადაწყვეტის გზად შეიძლება იქცეს არა ენის, არამედ ენის სწავლების მოდერნიზება. უფრო დეტალურად: არაბულის აღწერის ორი ტრადიციიდან ევროპული არაბისტიკისა და საკუთრივ არაბულის ყოველი კონკრეტული შემთხვევისთვის უნდა შეირჩეს ის მიდგომა, რომელიც სწავლების პოზიციიდან უფრო მარტივადაა და უნიფიცირებულად აღწერს მოვლენას. საბოლოოდ, სწავლების მეთოდის მოდერნიზება შესაძლოა დავსახოთ სალიტერატურო ენის უკეთესად ათვისების საშუალებად, რამაც შეიძლება მოხსნას, ან, უკიდურეს შემთხვევაში, შეამციროს პრობლემა.

ლიტერატურა:

Alrabaa, Sami (1986). Diglossia in the Classroom: The Arabic Case. *Anthropological Linguistics*, Vol. 28, No. 1, 73-79. <https://www.jstor.org/stable/30027946>

Eisel, J (2002). Diglossia and Language Planning, in: *Language Contact and Language Conflict in Arabic*. Ed. Rouchdy, A. London: Routledge.

Versteegh, K. (1997). *The Arabic Language*. New York: Columbia University Press.

Silgadze, A., Ejibadze, N. (2016). Arabic Diglossia: Specificity and Problems, Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.

1. The reality of the arabophonic world is the alienation of a large part of the population towards the literary Arabic language. This problem cannot be solved by the efforts of the governments of the Arabic countries to overcome illiteracy. Knowledge of literary Arabic implies formal education. Arabs are the native speakers of the dialects, but not the literary language. Evidence of this alienation is the observations on Arab students in higher education institutions who make mistakes when writing in literary Arabic mostly inspired by the Dialects. In other words, students use dialectisms when writing in literary language. On the other hand, there are cases of pseudocorrection (both hypo and hypercorrection). When speaking a literary language, such youth meet even more problems than when writing, because speech also involves adapting to a certain pace. Finally, it turns out that Arab students, although most of them have experience of learning a literary language at school, learn this language at the universities, practically as a second language, and not as a mother tongue.

2. This problem is known and the issue is discussed in the relevant scientific circles. As the way to solve the problem it is sometimes proposed (by foreign specialists) to modernize the literary language and bring it closer to the dialects. This offer is related with serious dangers and is a direct path to further, higher quality, alienation from the rich cultural heritage created in the classical language. At the same time, in the Arabic countries functions a so called Standard Arabic, which is a modernized version of the literary language, but its existence did not solve the problem. There have been attempts in Arabic history to declare local dialects as national languages as well, which was fortunately eventually rejected.

3. The way to solve the problem can be modernization not of the language, but - the language teaching. In more detail: from the two traditions of description of Arabic - european arabistics and Arabic proper - an approach must be chosen for each specific case that describes the event in more simple and unified way from teaching position. Finally, modernization of teaching methodologies may be seen as a means of better mastering the literary language, which may solve or, at least, reduce the problem.

References:

- Alrabaa, Sami (1986). Diglossia in the Classroom: The Arabic Case. *Anthropological Linguistics*, Vol. 28, No. 1, 73-79. <https://www.jstor.org/stable/30027946>
- Eisel, J (2002). Diglossia and Language Planning, in: *Language Contact and Language Conflict in Arabic*. Ed. Rouchdy, A. London: Routledge.
- Versteegh, K. (1997). *The Arabic Language*. New York: Columbia University Press.
- Silagadze, A., Ejibadze, N. (2016). *Arabic Diglossia: Specificity and Problems*, Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.

**“It’s not just about improving my Spanish.”
Advanced Heritage and L2 Learners’
Perceptions of Service Learning**

Farah Ali

DePauw University, USA

Key words: Language pedagogy research; Second language education;
Language pedagogy research

Language pedagogy research has traditionally focused on proficiency-based practices that prioritize communicative and linguistic competence as the main objectives in L2 classrooms (Schulz, 1986; Freed, 1987; Huebner & Jensen, 2008; Tschirner & Heilenman, 2011). Recently, research has drawn attention to the social dynamics that inform language learning experiences (Norton, 2000; Kostogriz & G. Tsolidis, 2008; Menard-Warwick, 2007; Norton & Toohey, 2011), which has prompted a reevaluation of pedagogical practices in order to reflect classroom objectives that take a more critical approach to language study. This changing approach not only reflects linguistic proficiency as a classroom goal, but also emphasizes the importance of connecting language learning experiences to communities outside the classroom, as well as understanding the socio-political nature of language use. Service learning has recently emerged as an instructional model that appears to align with this critical pedagogical approach (Grim, 2010; Bettencourt, 2015; Moreno-López, et. al, 2017). However, the question of how to effectively implement service learning into course curricula in a relevant way remains a challenge for educators.

This study examines the role of service learning for L2 and heritage learners of Spanish, and how service learning impacts beliefs and attitudes towards language learning, as well as their ability to connect their experiences to content learning in a linguistics course. Using questionnaires and writing prompt responses collected from 13 university students over the course of a semester, this study looks at how advanced L2 learners of Spanish used service learning projects to engage with native and heritage Spanish speakers. One particularly salient theme among this study's findings is the evaluation of service learning experiences through a proficiency-based lens. Specifically, participants frequently reflected on the quantity of Spanish use during service sessions and whether it improved their own linguistic proficiency, and ultimately evaluated their service learning experiences based on those outcomes.

References

- Bettencourt, M. (2015). Supporting Student Learning Outcomes Through Service Learning, *Foreign Language Annals*, 48(3), 473-490.
- Freed, B. (1987). Preliminary Impressions of the Effects of a Proficiency-Based Language Requirement. *Foreign Language Annals*, 20(2), 139-146.
- Grim, F. (2010) Giving Authentic Opportunities to Second Language Learners: A Look at a French Service-Learning Project, *Foreign Language Annals*, 43(4), 605-623.

- Huebner, T. & A. Jensen. (2008). A Study of Foreign Language Proficiency-Based Testing in Secondary Schools, *Foreign Language Annals*, 25(2), 105-115.
- Kostogriz, A. & G. Tsolidis (2008). Transcultural literacy: Between the global and the local. *Pedagogy, Culture and Society* 16(2), 125–136.
- Menard-Warwick, J. (2007). ‘Because she made beds. Every day.’ Social positioning, classroom discourse and language learning. *Applied Linguistics*, 29(2), 267–289.
- Moreno-Lopez, I., A. Ramos-Sellman, C. Miranda-Aldaco, M.T. Gomis Quinto (2017). Transforming Ways of Enhancing Foreign Language Acquisition in the Spanish Classroom: Experiential Learning Approaches, *Foreign Language Annals*, 50(2), 398-409.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Pearson Education/Longman.
- Norton B. & K. Toohey. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446
- Schulz, R. (1986). From Achievement to Proficiency through Classroom Instruction: Some Caveats. *Hispania*, 69(1), 187-193.
- Tschirner, E. & L. K. Heilenman. (2011). Reasonable Expectations: Oral Proficiency Goals for Intermediate- Level Students of German, *The Modern Language Journal*, 82(2), 147-158.

მასწავლებელთა მზაობის საკითხი მულტილინგვური
განათლების მოდელისთვის
(პრობლემის გადაჭრის გზების ძიება)

The Readiness of Teachers for the Multilingual Education Model (searching for the ways to solve the problem)

გაბუნია კახა
Kakha Gabunia

*ივ. ჯავახიშვილის სახ. თბილისის სახელმწიფო
უნივერსიტეტი, საქართველო*
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

საკვანძო სიტყვები: მულტილინგვური განათლება; მეორე ენის
სწავლება; მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება

Keywords: multilingual education; second language Teaching; Teacher
professional development

მნიშვნელოვანია, სამოქალაქო ინტეგრაციის პროცესი განვითარდეს ჰარმონიულად, 2 კომპონენტის ურთიერშეთანხმებით:

ა) სახელმწიფო ენის სწავლების უზრუნველყოფა და სახელმწიფოებრივი ცნობიერების ჩამოყალიბება (მოქალაქის ცნების გააზრება);

ბ) ეთნიკური ჯგუფების კულტურული თვითმყოფადობის შენარჩუნება და დაცვა. (სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სახელმწიფო სტრატეგიის 2018 წლის სამოქმედო გეგმის შესრულების ანგარიში, 2019).

საქართველოს არაქართულენოვანი სკოლები აგრძელებენ ჯერ კიდევ საბჭოურ ეპოქაში დამკვიდრებულ ტრადიციას: ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებული რეგიონების სკოლებში უმცირესობათა ენა წარმოადგენს **სწავლების ერთადერთ ენას**. სახელმწიფო ენა ისწავლება, როგორც **საგანი**. აღნიშნული სისტემის დადებითი ასპექტი არის ის, რომ ენობრივ უმცირესობებს შესაძლებლობა ეძლევათ, განათლება მიიღონ მშობლიურ ენაზე. თუმცა, ასეთი სისტემა პოზიტიური დისკრიმინაციის ელემენტებს ატარებს, რადგან ყოფს ბავშვებს **ეთნიკური და ენობრივი** ნიშნით... ეს კი ხელს უშლის სამოქალაქო / სახელმწიფოებრივი ცნობიერების ჩამოყალიბებას.

მოხსენებაში გაანალიზებულია **მულტილინგვური სკოლის** მოდელის დანერგვის ხელშემწყობი და შემაფერხებელი ფაქტორები აღნიშნული 2 კომპონენტის გათვალისწინებით.

განსაკუთრებით დიდი პრობლემაა სახელმწიფო ენის სწავლებისადმი არაეფექტური მიდგომა საქართველოს არაქართულენოვან სკოლებში. ქართული (სახელმწიფო ენა) საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობებისთვის მეორე ენაა. მეორე ენის სწავლება კი სხვა მეთოდოლოგიასა და განსხვავებულ სტრატეგიებს გულისხმობს. ამ მხრივ მძიმე მდგომარეობაა გვაქვს ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში: პედაგოგთა დიდი ნაწილი აღჭურვილია საბჭოური სწავლების ტრაფარეტული მეთოდოლოგიით, რაც დღესდღეობით სტატიკური და გამოუყენებელი ცოდნის მხოლოდ მწირი მარაგის მიწოდებას იძლევა შედეგად; არანაკლებ მნიშვნელოვანია ისიც, რომ, თავად ქართულის ცოდნის დონე ძალიან დაბალია ქართულის, როგორც მეორე ენის მასწავლებლებში (გამოცდებისა და შეფასების ეროვნული ცენტრი 2015)... ერთი მხრივ, გრამატიკული სტრუქტურის სირთულე, მეორე მხრივ კი ამ სირთულის მარტივად მიწოდების მექანიზმის შემუშავება გადაულახავი დაბრკოლება ხდება სკოლის მასწავლებელთათვის. შესაბამისად, ვიღებთ მძიმე შედეგს: ეთნიკურ უმცირესობათა წარმომადგენელთა

ბავშვები სკოლას ისეთი ენობრივი უნარ-ჩვევებით ამთავრებენ, რომლებიც განსხვავდება (გაცილებით დაბალია) იმ ბავშვების უნარ-ჩვევებისგან, რომელთათვისაც ქართული მშობლიური ენაა, რაც, სამწუხაროდ, მნიშვნელოვან ზეგავლენას ახდენს მათ მიერ უმაღლესი განათლების მიღების, მათი სამომავლო დასაქმების, პოლიტიკურ ცხოვრებაში მონაწილეობის შესაძლებლობებზე, და, რაც მთავარია, ქართულ საზოგადოებაში მათს ინტეგრაციაზე (ტაბატაძე, გორგაძე, გაბუნია, 2020) განათლების სამინისტროს მიეცა რამდენიმე რეკომენდაცია, რაც მეტ-ნაკლებად დაარეგულირებს სიტუაციას:

1. ყველა არაქართულენოვან სკოლაში უნდა განხორციელდეს მულტილინგვური განათლების რეფორმა, რაც უზრუნველყოფს როგორც საგნობრივი ცოდნა/უნარების განვითარებას, ასევე - სახელმწიფო ენის ფლობის დონის ამაღლებას;

2. ყველა არაქართულენოვანი სკოლა უზრუნველყოფილი უნდა იყოს ქართული ენის მასწავლებლებით, რომლებიც სათანადო მეთოდოლოგიით იქნებიან აღჭურვილნი (აუცილებელია მოქმედი პედაგოგებისთვის ტრენინგპროგრამების შემუშავება და, ასევე, უმაღლეს სასწავლო დაწესებულებებში სათანადო კადრების (ქართულის, როგორც მეორე ენის მასწავლებელი) მომზადება;

3. 2000-ანი წლების მერე არაქართულენოვანი სკოლებისთვის საგნობრივი მასწავლებლები აღარ მზადდებიან... განსაკუთრებით თვალშისაცემია ასაკობრივად ზღვარს გადაცილებული პედაგოგების რაოდენობა, უკიდურესად მაღალია ასაკოვანი მასწავლებლების რაოდენობა. შესაბამისად, საჭიროა, ერთი მხრივ, უსდ მასწავლებლის მომზადების პროგრამებში მულტილინგვური სკოლებისთვის ორენოვანი საგნობრივი მასწავლებლების მომზადების პროგრამების შეთავაზება/განვითარება, ხოლო, მეორე მხრივ, მოქმედი საგნობრივი მასწავლებლებისთვის ენის სწავლების კურსების შეთავაზება C1 დონეზე სახელმწიფო ენის სერტიფიკატის მოსაპოვებლად; რეკომენდებულია ბილინგვური განათლების დანერგვისათვის, არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლებისათვის რეალური და არა ფორმალური მოთხოვნების დაწესება სახელმწიფო ენის აუცილებელი

კომპეტენციების დადასტურების შესახებ გონივრულ ვადებში, ამ მოთხოვნის თანადროულად უნდა მოხდეს ბილინგვური განათლების მასწავლებლის პროფესიული სქემის შემუშავება და იმ ადამიანების აღიარება / შემდგომი განვითარება, ვინც ფასეულია ბილინგვური განათლების რეფორმის გატარებისათვის არაქართულენოვან სკოლებში. (ტაბატაძე, გორგაძე, 2020, გვ. 63).

4. მულტილინგვური / ბილინგვური განათლება გულისხმობს ორი ენის სწავლების ენად გამოყენებას, მშობლიური ენა ამ შემთხვევაში არის ძალიან მნიშვნელოვანი, მშობლიური ენის მასწავლებელი საერთოდ არ მომზადებულა ამ წლების განმავლობაში; შესაბამისად, ამ მიმართულებითაც უნდა გაქტიურდნენ უსდ-ები.

ლიტერატურა:

გამოცდებისა და შეფასების ეროვნული ცენტრი (2015) *მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო პროგრამა PISA 2015: საქართველოს ანგარიში*. მოპოვებულია ვებგვერდიდან: <https://naec.ge/uploads/postData/KVLEVEBI/PISA-2015-angarishi.pdf>

სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სახელმწიფო სტრატეგიის 2018 წლის სამოქმედო გეგმის შესრულების ანგარიში, 2019.

ტაბატაძე, გორგაძე, არაქართულენოვანი სკოლების დაწყებითი საფეხურზე ბილინგვური განათლების დანერგვის საპილოტე ფაზის საბოლოო კვლევა, 2020.

ტაბატაძე, გორგაძე, გაბუნია, 2020, Tabatadze, S., Gorgadze, N., & Gabunia, K. (2020). Study of the Higher Education Minority Quota System Policy in Georgia, 2010-2019. *Online Submission*.

The process of civic integration should develop harmoniously, by mutual agreement of 2 components:

A) Ensuring the teaching of the state language and the formation of state consciousness (understanding the concept of the citizen);

B) Preservation and protection of the cultural identity of ethnic groups. (Report on the implementation of the 2018 Action Plan of the State Strategy for Civic Equality and Integration, 2019).

Non-Georgian language schools in Georgia continue the tradition of the Soviet era: the language of minorities is the only language of instruction in schools in regions densely populated by ethnic minorities. The state language is taught as a subject. The positive aspect of this system is that linguistic minorities have the opportunity to receive education in their mother tongue. However, such a system carries elements of positive discrimination because it divides children on ethnic and linguistic grounds, which hinders the formation of civic / state consciousness.

The report analyzes the factors contributing to and hindering the introduction of the multilingual school model, taking into account these two components.

An ineffective approach to teaching the state language in non-Georgian language schools in Georgia is a particularly big problem. Georgian (state language) is the second language for ethnic minorities living in Georgia. Teaching a second language involves different methodologies and strategies. In this regard, we have a difficult situation in the regions densely populated by ethnic minorities: a large number of teachers employ Soviet teaching methodologies, which are outdated and provide static knowledge. No less important is the fact that the level of knowledge of Georgian itself is very low among teachers of Georgian as a second language (National Center for Examinations and Assessment 2015) ... On the one hand, the complexity of the grammatical structure, on the other hand. Consequently, we get a difficult result: children from ethnic minorities graduate from school with language skills that are different (much lower) than those of children for whom Georgian is their mother tongue, which, unfortunately, has a significant impact on their future higher education. The Ministry of Education has been given several recommendations on employment, opportunities for participation in political life, and, most importantly, their integration into Georgian society (Tabatadze, Gorgadze, Gabunia, 2020), which will more or less regulate the situation:

1. Reform of multilingual education should be implemented in all non-Georgian language schools, which will ensure the development of subject knowledge/skills, as well as - raising the level of state language proficiency;

2. All non-Georgian language schools should be provided with Georgian language teachers, who will be equipped with appropriate methods (it is necessary to develop training programs for current teachers, as well as to train appropriate staff in higher education institutions (Georgian as a second language teacher);

3. Subject teachers are no longer trained for non-Georgian language schools after the 2000s. The number of older teachers is extremely high. Therefore, it is necessary, on the one hand, to offer/develop bilingual subject teacher training programs for multilingual schools in HEI teacher training programs, and, on the other hand, to offer language courses for current subject teachers in order to obtain a state language certificate at C1 level; It is recommended to establish real and non-formal requirements for the introduction of bilingual education for teachers of non-Georgian language schools.

Concerning the confirmation of competencies within a reasonable time, this requirement should be accompanied by the development of a bilingual education teacher professional scheme and the recognition / further development of people who are valued for bilingual education reform in non-Georgian language schools. (Tabatadze, Gorgadze, 2020, p. 63).

4. Multilingual/bilingual education involves the use of two languages as the language of instruction, the mother tongue is very important in this case, the mother tongue teacher has not been trained at all during these years; Therefore, HEIs should be activated in this direction as well.

References:

- National Center for Examinations and Assessment (2015) International Student Assessment Program PISA 2015: Georgia Report. Retrieved from the website: <https://naec.ge/uploads/postData/KVLEVEBI/PISA-2015-angarishi.pdf>
- Report on the implementation of the 2018 Action Plan of the State Strategy for Civic Equality and Integration, 2019.
- Tabatadze, Gorgadze, Final study of the pilot phase of the introduction of bilingual education at the primary level of non-Georgian language schools, 2020.
- Tabatadze, S., Gorgadze, N., & Gabunia, K. (2020). Study of the Higher Education Minority Quota System Policy in Georgia, 2010-2019. Online Submission.

დავალების სირთულე და გაწაფულობა
(ქართული და ინგლისური ენების
მაგალითზე)

**Task Difficulty and Fluency:
Georgian and English**

გაბუნია თეკლა

Gabunia Tekla

ივანე ჯავახიშვილის სახ, თბილისის სახელმწიფო

უნივერსიტეტი, საქართველო

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

საკვანძო სიტყვები: მეორე ენის ათვისება, შეფერხების
კომპონენტი ენის გაწაფულობაში, ამოცანის სირთულე

keywords: SLA, Breakdown Fluency, Task Difficulty

ამოცანებზე დაფუძნებულ კვლევებში დიდი ყურადღება ექცევა ამოცანის სირთულის გავლენას ენობრივ გაწაფულობაზე. რობინსონის (2001) კოგნიტიური ჰიპოთეზა, რომელიც გამოყენებულია დე იონგისა (De Jong et al., 2012) და პრეფონტაინი&კორმოსის (Prefontaine&Kormos, 2015) კვლევებში, განსაკუთრებით აქტუალურია, რადგან ის განიხილავს მაღალი სირთულის ამოცანების გავლენას მოლაპარაკის მიერ ენის გამოყენებაზე მთლიანობაში. ამ თეორიის თანახმად, კოგნიტურად რთული ამოცანები განაპირობებს ამოცანის შესრულებისას სიზუსტესა და ლინგვისტურად რთული ამოცანების შესრულებას თუმცა, ამავდროულად, ამან შეიძლება უარყოფითი გავლენა მოახდინოს მომხსენებლის ენობრივ გაწაფულობაზე.

ჰაუსენისა და კაუკენის (2009) თანახმად, გაწაფულობა შედგება რამდენიმე კომპონენტისგან: ლაპარაკის სისწრაფე (მარცვლების ან სიტყვების რაოდენობა დროის გარკვეულ მონაკვეთში), შესწორებები (შესწორება/“ცრუ დასაწყისი“ და „არასაჭირო გამეორება“) და შეფერხება (მეტყველებაში პაუზების რაოდენობა). შეფერხების კომპონენტი თავისთავად იყოფა შემდგომ ჯგუფებად: უსიტყვო პაუზების რაოდენობა, უსიტყვო პაუზის ხანგრძლივობა, (დაუნაწევრებელი სამეტყველო ერთეულებით) შევსებული პაუზების რაოდენობა და მათი ხანგრძლივობა

ამ კონკრეტულმა კვლევაში განხილულია და შესწავლილია ენობრივი გაწაფულობის ორი ჯგუფი: უსიტყვო პაუზების რაოდენობა მეტყველებაში და (დაუნაწევრებელი სამეტყველო ერთეულებით) შევსებული პაუზების რაოდენობა მეტყველებაში და მიზნად ისახავს ამოცანის სირთულის გავლენის შესწავლას შეფერხების კომპონენტის მიხედვით L1 და L2 ენებში.

ლიტერატურა:

References:

კუკენი, 2009 - Kuiken. F. (2009). Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition.

Applied Linguistics, 30(4), pp. 461-473. DOI: 10.1093/applin/amp048

დე ლონგი, 2012 - De Jong, N.H., Steinel, M.P., Florijn, A., Schoonen, R., Hulstijn, J.H. (2012). The effect of task complexity on functional adequacy, fluency and lexical diversity in speaking performances of native and non-native speakers. In Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA (pp. 121-142). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Task Difficulty and Fluency 12

რობინსონი, 2001 - Robinson, P. (2001, March). Task complexity, task difficulty, and task production:

Exploring interactions in a componential framework. Applied Linguistics, 21(1), 27-57.

In task-based studies, much attention is paid to the effect of task difficulty on fluency. Robinson's (2001) Cognitive Hypothesis, also mentioned in De Jong et al., (2012) and Prefontaine & Kormos (2015), is particularly relevant, as it discusses the effects of task difficulty on the overall performance of a speaker. According to this theory, cognitively complex tasks would lead to improved accuracy and linguistic complexity. However, at the same time, they might have a negative effect on the fluency of a speaker.

Fluency, according to Housen and Kuiken (2009), consists of several components: Speed fluency (number of syllables or words per time unit), repair fluency (repairs/false starts and repetitions) and breakdown fluency (the amount of pausing in speech). Breakdown fluency is further divided into silent pauses per speaking time, filled pauses per speaking time, mean silent pause duration and mean filled pause duration.

This particular study discussed and tested two measures of fluency: silent pauses per speaking time and filled pauses per speaking time and aimed at understanding the effect of task complexity on L1 and L2 breakdown fluency.

References:

- Kuiken, F. (2009). Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), pp. 461-473. DOI: 10.1093/applin/amp048
- De Jong, N.H., Steinel, M.P., Florijn, A., Schoonen, R., Hulstijn, J.H. (2012). The effect of task complexity on functional adequacy, fluency and lexical diversity in speaking performances of native and non-native speakers. In *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 121-142). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Task Difficulty and Fluency 12
- Robinson, P. (2001, March). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 21(1), 27-57.

გრამატიკის სწავლება კონტექსტში და მულტილინგვური გარემო

Teaching grammar in context and multilingual environment

ცისანა გიგუაშვილი
დალი სანაია
Tsisana Giguashvili
Dali Sanaia

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო
უნივერსიტეტი
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ენების ცენტრი
Language Center

საკვანძო სიტყვები: გრამატიკული სტრუქტურები, კონტექსტი,
მულტილინგვური, სტრატეგიები

Key words: Grammar constructions, context, multilingual, strategies.

მულტილინგვური გარემო ყოველთვის დამახასიათებელი იყო ქართული რეალობისთვის, თუმცა თანამედროვე პოლიტიკური თუ ეკონომიკური ცვლილებების შედეგად, მულტილინგვიზმის გავლენის სფერომ მოიცვა სხვადასხვა დარგები განათლების ჩათვლით. ამ მხრივ არც თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტია გამონაკლისი, სადაც რაოდენობა მულტილინგვური კლასებისა, რომლებიც შედგებიან ინგლისურის შემსწავლელი აზებაიჯანელი, სომეხი და ქართველი სტუდენტებისგან, იზრდება. ინგლისური ენის სწავლება დადგა ამ პროცესების თანმხლები ახალი გამოწვევების წინაშე. ამ პრობლემების გადაჭრა კი ინგლისური ენის მასწავლებლების მოვალეობაა, რომლებიც მუდმივად ჩართულები არიან იმ სტრატეგიებისა და მიდგომების ძიებაში, რაც ხელს შეუწყობს სწავლების პროცესის სწორად წარმართვას.

ენის სრულყოფილი დაუფლება ნიშნავს ახალი ენობრივი ერთეულების შესწავლას და ყველა უნარის განვითარებას, რაც შეუძლებელია გრამატიკის ცოდნის გარეშე რომელიც რეცეპტიული და პროდუქტიული უნარების განვითარების მნიშვნელოვანი კომპონენტია. სტატიის მიზანია მულტილინგვურ გარემოში გრამატიკის სწავლების ეფექტური გზების მოძებნა. ამ მიზნით სტატიაში დადგენილია და გაანალიზებულია გრამატიკის სწავლებასთან დაკავშირებული პრობლემები და მისი გადაჭრის გზები. სხვადასხვა მიდგომებისა და სტრატეგიების უპირატესობებისა და ნაკლის განხილვისას სტატია წარმოაჩენს გრამატიკის კონტექსტში სწავლების მნიშვნელობას და მის მულტილინგვურ კლასში გამოყენების ეფექტურობას ჩატარებული ექსპერიმენტის საფუძველზე.

სტატიაში წარმოდგენილია ლინგვისტიკის შეხედულებები, გაკეთებულია დასკვნები, რის მიხედვითაც მულტილინგვური კლასების თავისებურებები გათვალისწინებული უნდა იყოს გრამატიკის სწავლების სწორი მეთოდებისა და მიდგომების განსაზღვრისას, რათა მიღწეულ იქნას სასურველი შედეგები

ლიტერატურა

- Mart C. T. (2013). Teaching Grammar in Context: Why and How? Theory and Practice in Language Studies. III, 1:125-126. ACADEMY PUBLISHER. Finland. ISSN 1799- 2591, <https://doi.org/10.4304/tpls.3.1.124-129>
- Nunan D. (1998). Teaching grammar in context. ELT Journal, LII, 2:103. Oxford University Press.
- Poudel P.P. (2010). Teaching English in Multilingual Classrooms of Higher Education: The Present Scenario. Journal of NELTA, XV, 1-2:121.
- Souisa T.R., Yanuarius L. (2020). Teachers' strategies on teaching grammar: Facts and expectations of senior high school teachers at Ambon. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), IX, 4:1123, ISSN: 2252-8822, <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20643>

Multilingual environment has always been characteristic to Georgian reality and today, due to current political or economic changes multilingualism has impacted various fields including education. In this respect, Tbilisi State University is no exception, where the number of multilingual classes of ESL students having Azeri, Armenian and Georgian nationality is increasing. This process is accompanied by new challenges posed to acquisition of the English language and the necessity of tackling these problems imposes responsibilities on English teachers who are constantly engaged in the search for appropriate strategies and approaches fostering the proper learning process.

Having a good command of a foreign language implies the acquisition of new language items and the development of all the skills and sub skills that cannot be achieved without knowing grammar as an important component for developing the receptive and productive skills. The paper aims at finding the efficient ways of teaching grammar in multilingual environment. For this purpose, the problems related to learning grammatical structures are identified and analyzed and their solutions are suggested. Reviewing the advantages and drawbacks of applying various approaches and strategies, the paper singles out teaching grammar in context and supports its utilization in the multilingual classroom with the findings demonstrated by the experiment conducted.

The paper presents scholarly viewpoints regarding the above mentioned issues, inferences and concludes that the proper strategies, methods and approaches to teaching grammar should be determined considering the peculiarities of multilingual classroom so as to achieve the favourable learning outcomes.

References:

- Mart C. T. (2013). Teaching Grammar in Context: Why and How? Theory and Practice in Language Studies. III, 1:125-126. ACADEMY PUBLISHER. Finland. ISSN 1799-2591, <https://doi.org/10.4304/tpls.3.1.124-129>
- Nunan D. (1998). Teaching grammar in context. ELT Journal, LII, 2:103. Oxford University Press.
- Poudel P.P. (2010). Teaching English in Multilingual Classrooms of Higher Education: The Present Scenario. Journal of NELTA, XV, 1-2:121.
- Souisa T.R., Yanuarius L. (2020). Teachers' strategies on teaching grammar: Facts and expectations of senior high school teachers at Ambon. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), IX, 4:1123, ISSN: 2252-8822, <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20643>

სალაპარაკო ქართულის სწავლების
სტრატეგიები
Colloquial Georgian Teaching Strategies

ქეთევან გოჩიტაშვილი

Ketevan Gochitashvili

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Ivane Javakhishvili State University

ენების ცენტრი

Language centre

გიული შაბაშვილი

Giuli Shabashvili

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Ivane Javakhishvili State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: სალაპარაკო ენა, მეორე ენის სწავლება, უცხო ენის სწავლება, ენის
სწავლების სტრატეგიები, ქართული ენის სწავლება

Key words: colloquial language, second language teaching, foreign language teaching, language
teaching strategies, Georgian language teaching

უცხო/მეორე ენის სწავლის პროცესში სტუდენტებმა ფორმალური ენის პარალელურად უნდა შეისწავლონ სალაპარაკო ენაც. ეს მნიშვნელოვანია რეალურ სიტუაციაში წარმატებული კომუნიკაციის განხორციელებისთვის. უფრო მეტიც, სალაპარაკო ენა და პირისპირ ინტერაქცია წარმოადგენს როგორც სწავლის, ისე სწავლების პროცესის ძირითად ასპექტს და თამაშობს მნიშვნელოვან როლს შემსწავლელის ენობრივი და კოგნიტურ განვითარებაში (ჰინკელი, 2006). ენგკენტის მიხედვით, სტუდენტები ფლობენ საკმარის ცოდნას, როდესაც მათ იციან საბაზისო ფორმალური ენა და მისი არაფორმალური ვარიაციები და ენის რეგისტრების გამოყენების პრინციპები (ენგკენტი, 1986).

ქართულის, როგორც უცხო/მეორე ენის, სასწავლო რესურსებში არ არის გათვალისწინებული ენის ამ ნაწილს სწავლება, შედეგად, ენის შემსწავლელებს არ აქვთ შესაბამისი უნარები და ცოდნა იმისათვის, რომ შეარჩიონ მართებული ფორმები და გამოთქმები, ენის ფორმალობის ხარისხისა და რეალური საკომუნიკაციო სიტუაციის გათვალისწინებით, ლაპარაკისას, ასევე დაბრკოლება ექმნებათ ყოველდღიურ სალაპარაკო სიტუაციაში მიღებული ინფორმაციის გაგებისას, რაც, ასევე, სპეციალურ ცოდნას მოითხოვს.

მოხსენების მიზანია, ქართულ უმაღლეს საგანმანათლებლო სივრცეში არსებული ვითარების შესწავლა, სტუდენტების ცოდნის დონისა და სასწავლო აქტივობებისა და მიდგომების გამოვლენა და შესაბამისი რეკომენდაციების შემუშავება ზემოთ ხსენებული პრობლემის დაძლევის მიზნით.

კვლევა ჩატარდა საქართველოს უმაღლესი სასწავლებლების ბაზაზე, კვლევაში მონაწილეობა მიიღეს უცხოელმა სტუდენტებმა, რომლებიც ეუფლებიან ქართულს, როგორც უცხო ენას. საბოლოო ჯამში, კვლევაში მონაწილეობა მიიღო სხვადასხვა ეროვნების 35-მა სტუდენტმა.

ნაშრომი, ძირითადად, ეფუძნება თვისებრივ კვლევას. გარდა ამისა, კვლევისას გამოყენებულია ინტერვიუს მეთოდი, გამოკითხულია 35 სტუდენტი, რომელთაც შეავსეს კითხვარები ღია და დახურული კითხვებით. კვლევისას გამოყენებულია, ასევე, დაკვირვების მეთოდი. დავაკვირდით ლაპარაკისა და კითხვის სწავლების კომპონენტებს. კვლევის პროცესში ჩავატარეთ ექსპერიმენტი. სტუდენტებს წასაკითხად მივეცით ფორმალური და არაფორმალური სტილით შესრულებული ერთი და იმავე შინაარსის ტექსტი. გარდა ამისა, მათ შევთავაზეთ დავალება, მიიღონ მონაწილეობა ერთსა და იმავე თემაზე აგებულ სალაპარაკო სიტუაციაში ფორმალობის/ენობრივი რეგისტრის მხრივ განსხვავებულ კონტექსტში და დავაკვირდით შედეგებს ორივე აქტივობისას.

კვლევაში ჩართული იყო შედარებით მცირე ფოკუსჯგუფი, რაც ხელს უშლის უფრო სიღრმისეული და განზოგადებული სურათის ჩვენებასა და შედეგების მიღებას.

საგაკვეთილო პროცესზე დაკვირვებამ გვიჩვენა, რომ სტუდენტები ფორმალურ ტექსტს უფრო ადვილად იგებენ, ვიდრე არაფორმალური სტილის ენას. იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც მასწავლებელი აწვდის სალაპარაკო ენის ფორმებს, სტუდენტებს უჭირთ ამგვარი მასალის აღქმა. ეს განპირობებულია იმით, რომ სალაპარაკო ენის სწავლების აქტივობები უფრო სპონტანურია, ნაკლებად სისტემური და, ძირითადად, დამატებითი ინფორმაციის ხასიათს ატარებს და არ ხდება ამგვარი ცოდნის გამყარება აუდიტორიაში. სტუდენტების გამოკითხვამ და მათ მიერ შევსებულმა კითხვარებმა გამოავლინა შემდეგი: გარკვეულ დონეზე ენის ფლობის შემთხვევაში ისინი შედარებით ადვილად იგებენ ინფორმაციას საუნივერსიტეტო სივრცეში, სალიტერატურო ენაზე შექმნილი ტექსტებიდან, მაგრამ ყოველდღიურ სიტუაციაში სწორედ სალაპარაკო ფორმების უცოდინრობის გამო უჭირთ წარმატებული კომუნიკაციის დამყარება და ინფორმაციის ადეკვატურად აღქმა. გარდა ამისა, ამგვარი აქტივობები ნაკლებად არის გათვალისწინებული კურიკულუმში, ისევე როგორც სახელმძღვანელოებში და ამ მხრივ როგორც მასწავლებლების, ისე სტუდენტების გამოცდილებაც შედარებით მწირია. ექსპერიმენტის შედეგად გამოვლინდა, რომ სტუდენტები უფრო მარტივად და სწორად იგებენ ფორმალური ჟანრის ტექსტს, ვიდრე სალაპარაკო, არაფორმალურ ინფორმაციას. იგივე ითქმის სალაპარაკო სიტუაციის აგებაზეც.

იმისათვის, რომ სტუდენტმა გააცნობიეროს ფორმალურ და არაფორმალურ ენებს შორის მსგავსება-განსხვავებები, აუცილებელია სასწავლო გარემოში მრავალფეროვანი აქტივობების განხორციელება, მათ სორის:

1. ფორმალური და არაფორმალური განმასხვავებელი ნიშნების იდენტიფიცირება, რაც მიიღწევა სხვადასხვა დონის, ჟანრისა და ფორმალობის დონის მიხედვით განსხვავებული ტექსტების წაკითხვის, დამუშავებისა და შედარების მეშვეობით.
2. ლექსიკური აქტივობების გამოყენება: ტექსტებში ლექსიკური ერთეულების (სლენგი, ჟარგონი, აკრონიმები, შემოკლებები და ა. შ.) გამოვლენა, ლექსიკონის შექმნა და შესაბამისი სავარჯიშოების შესრულება.
3. სალაპარაკო აქტივობები სხვადასხვა თემაზე: მასწავლებელი წინასწარ აძლევს და განიხილავს სტუდენტებთან ამა თუ იმ კონკრეტულ ფორმას, რის შემდეგაც სტუდენტები აგებენ სალაპარაკო სიტუაციას სხვადასხვა ენობრივ რეგისტრში და როლური თამაშების მეშვეობით აკეთებენ პრეზენტაციას.
4. ავთენტური ჩანაწერებისა და მულტიმედიის გამოყენება ბუნებრივი, არაფორმალური ენობრივი ფორმებისა და სტრუქტურების დასაუფლებლად.

In the process of learning a foreign/second language, students should learn spoken/colloquial language in addition to formal language. This is important for successful communication in a real-life situation. Spoken/informal language occupies a significant part of everyday communication. Moreover, colloquial language and face to face interaction represent the essential aspects in both learning and teaching process and plays an important role in terms of linguistic and cognitive development of learner (Hinkel, 2006). According to Engkent, students “are well-equipped if they can handle a basic formal! informal distinction and understand the principles of register use” (Engkent; 1986).

Georgian as a second language teaching resource does not include materials discussing this part of the language. As a result, language learners do not have the appropriate skills and knowledge to select the correct forms and expressions, taking into account the quality of language formality and the actual communication situation, speaking, as well as obstacles in understanding the information received in everyday speech, which also requires specific knowledge.

The aim of the report is to study the situation in Georgian higher education, to identify the level of students' knowledge and learning activities and approaches, and to develop relevant recommendations to address the above-mentioned problem.

The research was conducted on the basis of Georgian higher education institutions, foreign students who speak Georgian as a foreign language took part in the research. Finally, 35 students of different nationalities participated in the study.

The paper is mainly based on qualitative research. In addition, the interview method was used in the study; informants were 35 students who completed the questionnaires with open-ended and closed-ended questions. The observation method was also used in the research. We looked at the components of teaching speaking and reading. We conducted an experiment during the research process. Students were given a text with the same content in formal and informal style to read. In addition, we offered them the task of participating in a conversation situation on the same topic in a different context in terms of formality/language register and the results in both activities were observed.

The study involved a relatively small focus group, which prevents a more in-depth and generalized picture from being displayed and the results obtained.

Observations of the lesson process have shown that students understand the formal text more easily than informal style language. Even when the teacher provides spoken language forms, students find it difficult to comprehend such material. This is due to the fact that spoken language learning activities are more spontaneous, less systematic and do not reinforce such knowledge in the audience. Student surveys and questionnaires completed by them revealed the following: At a certain level of language proficiency they find it relatively easy to learn information from university-created texts in literary language, but in everyday situations, it is difficult to establish successful communication and comprehend information due to ignorance of spoken forms. In addition, such activities are less covered in the curriculum as well as in the textbooks and in this regard, the experience of both teachers and students is relatively scarce. The experiment revealed that students understand the text of a formal

genre more easily and correctly than spoken, informal information. The same goes for building a talking situation.

In order for the student to realize the similarities and differences between formal and informal languages, it is necessary to carry out a variety of activities in the learning environment, including 1. Identify formal and informal distinguishing marks, which is achieved by reading, processing and comparing different texts according to different levels, genres and formality levels. 2. Use of lexical activities: Identify lexical items (slang, language contractions, acronyms, etc.) in texts, create a dictionary and perform relevant exercises. 3. Conversational activities on different topics: The teacher presents and discusses a particular form with a student, after which the students build the spoken situation in different language registers and make a presentation through role-playing games. 4. Use of authentic recordings and multimedia to master natural, informal language forms and structures.

References:

- Hinkel E. Classroom talk. (2006). In K. Brown (Ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd ed. (Pragmatics vol., ed. Jacob Mey) Elsevier. 471 - 474.
- Engkent L. (1986). Real People Don't Talk Like Books: Teaching Colloquial English. *Tesl Canada Journa. !Revue Tesl Du Canada*, Special Issue I, November.

A multidimensional approach in teaching Italian as second language

Greco Matteo

IUSS Pavia, Italy

Keywords: L2 teaching, multidimensional approach, Italian

Teaching a second language is an increasing necessity in many countries due to certain factors such as, among others things, the migration flows. Two are the directions of such a necessity: teaching the local language to foreign people and teaching a foreign language to local people. As a primary consequence of this, teachers are more and more demanding of successful techniques to improve their ability and efficiency. It is well known (see Lenneberg 1967 and Long 1990) that three phases, at least, characterize the language acquisition:

- from 0 to 6 years old: kids can learn every natural language without any effort and just for direct contact

- from 6 to 12/13 years old: kids and adolescents gradually lose their natural ability and, therefore, increasingly need to be overtly educated in grammar.

- From 12/13 years on: adults completely lose the ability to learn a language just for direct contact, requiring overt teaching of all the grammar components.

Clearly, a teacher who wants to perform in the best way at his/her courses, should adopt different techniques depending on which phases the students belong to (see also Muñoz, Singleton, 2011).

In this paper, I would like to discuss some approaches associated with the first and the second phases. More specifically, I will present some good techniques that L2 teachers may adopt to obtain better and stronger involvement from the student (*a là* Burns & Richards, 2009). The central idea is that the whole person is involved in the learning activity and, therefore, the teaching experience has to deal with a multidimensional approach (Greco, 2020): it should adopt creative tasks, such as painting and drawing, as well as practical ones, such as cooking and reciting; it should adopt unmoving activity, such as singing, as well as moving activity, such as jumping and dancing; it should adopt memory tasks, such as repetition by heart, as well as “out the blue” tasks, such as shouting new words out; it should adopt traditional support materials, such as paper, as well as informatic ones, such as videos; etc.

I will show that such a multidimensional approach yields better results by discussing two case studies of Italian as L2 to English native speakers.

Content and Language Integrated Learning: An Effective and Motivating Way of Teaching Foreign Languages

Meretguly Gurbanov

D. Azadi Turkmen National Institute of World Languages
School of Continues Professional Development

Key words: Content and language integrated learning (CLIL), effective teaching, ELT, fruitful results

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an approach that strives to promote two types of learning at the same time - the learning of non-language content and the learning of (foreign) language. This dual objective must come about simultaneously and in an integrated manner such that each becomes a vehicle for the other. As the English language teaching/education (ELT/ELE) in recent years has gained high importance in the globe as well as in Turkmenistan, even in CLIL classes it became the primarily used language. When it comes to pedagogy, decisions concerning how to teach are equally important as what to teach. All teachers need to remember that exposing learners to a well thought-out curriculum is not the same thing as educating them if it means helping them to learn how to integrate the contents of curriculum into their minds, hearts, and everyday lives. Education is a continuous interface between learners and the objective world they live in. Teaching is the importing of knowledge of a particular subject to the learners. This knowledge includes education, but education cannot be limited to teaching of a language only. Teachers should be prepared to go beyond imparting language knowledge if they want an effective teaching and have fruitful results. Recent studies highlight that English language teaching is more effective when there is a motivating content. When there is a content other than just a subject of English language teaching, then this class will contribute to the all-round development of the learners' personality too.

In English language teaching classes, the ability of the teachers to prepare an environment for the functional learning by acting with the strategies, which will make the learners effective, is highly important. The teacher must not only direct the students to the information source, but also form the environment in which the students transform the knowledge effectively. They should understand that content of the language lesson is going to be useful in real life. Such a functional learning environment enables the process to advance dynamically with the students embracing the role of an active learner.

This study was result of a research carried out during the last five years, comparing the results of CLIL used schools with non-CLIL used schools. This comparison was basically succeeded through the success results of the school graduates. Mixed methods were used in order to carry out this research successfully as qualitative and quantitative data were required.

In this paper, while highlighting the fruitful results of using CLIL, the researcher will put forward and discuss a range of strategies and practices from various scholars and ELT practitioners in the matter of importance of effective English language teaching and how fruitful it is when CLIL is used.

The findings of this paper are hoped to have implications and guidance for effective teaching and learning in the English language classrooms.

References:

- Abuja, G. (2007). "Austria". In Maljers, A., Marsh, D., Wolff, D. (Eds.). *Windows on CLIL: content and language integrated learning in the European spotlight*. The Hague: European Platform for Dutch Education.
- Coyle, D. (2009). Promoting Cultural Diversity through Intercultural Understanding: a Case Study of CLIL Teacher Professional Development at In-service and Pre-service Levels. In Carrió-Pastor, M. L. (Ed.) *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*. (pp. 105-125). Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern, Germany
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE. Thousand Oaks. USA.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*, pp. 209 –240. Thousand Oaks, CA: Sage E.L.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. John Benjamins Publishing. The Netherlands
- Divis, J. (2012). *CLIL 2012: from practice to visions*. Utrecht, Netherlands
- Dubin, F., and Olstain E. (1986). *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge University Press.
- Eurydice: The information network on education in Europe. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. European Commission (Directorate- General for Education and Culture). Brussels, Belgium.
- Hanson, William E.; Creswell, John W.; Plano Clark, Vicki L.; Petska, Kelly S.; and Creswell, J. David, (2005). "Mixed Methods Research Designs in Counselling Psychology" Faculty Publications, Department of Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 52(2), Apr 2005, 224-235. Retrieved November 20, 2020 from http://www.psy.cmu.edu/~creswell/papers/mixed_methods%20reprint.pdf
- Mackenzie, N. & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues In Educational Research*, 16(2), 193-205. Retrieved November 10, 2020 from <http://www.iier.org.au/iier16/mackenzie.html>
- Marsh, D. (2003). The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. *ELC Information Bulletin* 9. Jyväskylä Iliopisto, FI. Retrieved 20 August, 2020 from <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>
- Marsh, D. (2009). CLIL: An interview with Professor David Marsh. *IH Journal of Education and Development*, 26. Retrieved 12 September 2020 from <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning>
- Ozsevik, Z. (2010). The use of Communicative Language Teaching (CLT): Turkish EFL teachers' perceived difficulties in implementing CLT in Turkey.

Pugliese, C. (2011). Viewpoints. Voices. The International Association of Teachers of English as a Foreign Language, UK. 223, p 14.

Sajda, L. (2008). Content and language integrated learning - CLIL, Munich, GRIN Publishing GmbH

ბილინგვური სწავლების დანერგვა
პრაქტიკული გამოცდილება
Implementation of Bilingual instruction
Practical experience

ბერნიკ ჰოვსეფიანი
Bernik Hovsepian

სსიპ ნინოწმინდის მუნიციპალიტეტის სოფელ ეშტიის N1
საჯარო სკოლა
Ninotsminda Municipality,
Heshtia N 1 school

საკვანძო სიტყვები: ეთნიკური უმცირესობები, ბილინგვური სწავლება, მართვა, გამოწვევები, არაფორმალური განათება, კომპლექსური დავალებები, ეროვნული სასწავლო გეგმა, მეორე ენის სწავლება

Key words: ethnic minorities, bilingual instruction, school management, cooperation, non-formal education, complex tasks, national curriculum, second language teaching

ეროვნული უმცირესობებით დასახლებული რეგიონების ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში პრობლემაა ხარისხიანი და ხელმისაწვდომი განათლება. გარდა იმ გამოწვევებისა, რომელთა წინაშე გვაყენებს მთელი საქართველოს მასშტაბით სახელმწიფო სტანდარტების ხარისხიანად დანერგვა, ეროვნულ უმცირესობების არაქართულენოვან თემებში დამატებით სირთულეებს ქმნის ენობრივი ბარიერი, რაც აფერხებს სასკოლო თემების სრულფასოვან ინტეგრირებას საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცეში.

ბილინგვური განათლებისთვის სკოლაში საგნების ერთი ნაწილის სწავლა-სწავლება მშობლიურ ენაზე განხორციელდება, მეორე ნაწილი - სახელმწიფო ენაზე ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების მეთოდოლოგიის გამოყენებით. ერთ-ერთი საკვანძო საყრდენია - ქართული, როგორც მეორე ენის სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებას. ამ პროცესის გამართვის ხელშესაწყობად, რამდენიმე ამოცანა უნდა განხორციელდეს სკოლის ბაზაზე: 1. ეროვნული სასწავლო გეგმის ბილინგვურად დანერგვის პრინციპების და სტრატეგიების გაცნობა არაქართულენოვანი სკოლებისთვის; 2. კონსტრუქტივისტულ საგანმანათლებლო პრინციპებზე დაფუძნებული ბილინგვური სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარება და დანერგვა; 3. სწავლა-სწავლების პროცესში ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირება; 4. სკოლის მართვის ეფექტიანი მიდგომების განვითარება; 6. ორენოვანი სასკოლო საზოგადოების ჩამოყალიბება.

Provision of quality and affordable education has been a challenge in the national minority schools in Georgia. One of the key challenges, Georgian education system has been facing, is implementation of state standards throughout Georgia, the language barrier creates additional difficulties in non-Georgian communities, which hinders the full integration of school communities in the educational space of Georgia.

The basis of implantation of bilingual education in minority schools is to strengthen teaching mother tongue and the state language. The chosen model envisages teaching one part of the subjects in the mother tongue, the other part – in state language using the CLIL methodology (Content and Language Integrated Learning). One of the key pillars is to improve the quality of teaching Georgian as a second language. To facilitate this process, several tasks need to be accomplished on a school basis: 1. Introduce the principles and strategies of bilingual implementation of the National Curriculum to non-Georgian language schools; 2. Develop and implement a bilingual school curriculum based on constructivist educational principles; 3. Integrate digital technologies in the teaching-learning process; 4. Develop effective approaches to school management; 6. Facilitate developing a bilingual school community.

The Criteria of Culture Based Foreign Language Teaching Material with the IC Promoting Aspect in Case of Azerbaijani University of Languages.

Sevda Imanova

Azerbaijan University of Languages, The Head of the Department of Science

Key words: intercultural competence, language teaching, tertiary system, teaching material, motivation

Promoting intercultural competence (IC) in the foreign languages teaching has been one of the significant issues for last decades. There were great problems in former Soviet Union educational system related to the intercultural dialogue. It was due to the lack of practice with native speakers, language and cultural environment. However, recent years the aim of foreign language education is not only successful use of foreign language as a means of communication by only teaching just language skills, but of the ability to communicate across cultural divides. IC is one of the main and important key competences included by the Common European Framework of Reference for Languages (CEF) for being successful in modern labor market in cooperation for international projects, programs, career opportunities. The increasing process of globalization and migration has led to a demand for forming (IC) in today's education system which considerably influence high school students and university graduates with different specialties who will soon enter the 21st-century workforce.

Learning foreign languages means not only to be able to communicate linguistically correct, but also changing position and 'stepping outside of' (Fantini, A., 1991) one's own view of the world, relativizing one's attitudes, and valuing the other. Whenever another language is intended to be learned or taught, it should be considered that language learning never occurs without adapting and accepting at least parts of the respective culture, since these two components are inseparably connected. If higher education institutions are to remain relevant, they must take charge of their internationalization and produce graduates who will excel in the global work arena. M.Byram defines IC as "Knowledge of others; knowledge of self; skills to interpret and relate; skills to discover and/or to interact; valuing others' values, beliefs, and behaviors; and relativizing one's self." Then he divides it into three components (knowledge, skills and attitudes) and is supplemented by five values: (1) intercultural attitudes, (2) knowledge, (3) skills of interpreting and relating, (4) skills of discovery and interaction, (5) critical cultural awareness. (Byram, M. 1997)

These five major intercultural competences are strongly interrelated.

Culture-based teaching material for IC developing in tertiary system must meet the following requirements:

- a. Teaching material must be interesting in order to increase motivation which is very important element in IC promoting;
- b. Material must be authentic;
- c. Developing intercultural skills through typology of exercises and tasks;
- d. Material must be appropriate to students' age and background;
- e. Material must evoke a reciprocal emotional response;
- f. Material must be designed in balanced way containing native and target culture;
- g. Material must right balance between language and culture.

In conclusion, we must mention that the forced transition to distance education the in higher educational institutions in connection with COVID-19 made opportunities in IC forming practically unlimited from a methodological point of view.

Literature:

1. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
2. Fantini, A. (1991). *Becoming Better Global Citizens: The Promise of Intercultural Competence*.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/104515959100200507>

წერილობითი, ვრცელი უკუკავშირის მნიშვნელობა ქართულ ენაში მომზადების ერთწლიანი პროგრამის სტუდენტებისათვის ქართულის, როგორც მეორე ენის დისტანციურად სწავლის პროცესში

(თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის მაგალითი)

The Importance of Written, Extensive Feedback for Students of the One-Year Georgian Language Preparatory Program during the process of the Distance Learning of Georgian as a Second Language

(The Case of Tbilisi State University)

მომხსენებელი: ლენა (ელენე) ჯაჯანიძე

Conference participant: Lena (Elene) Jajanidze

საკონფერენციო მოხსენება შეეხება ქართულ ენაში მომზადების ერთწლიანი პროგრამის არაქართულენოვანი სტუდენტებისათვის ლექტორის წერილობითი უკუკავშირის ინსტრუქციული ხასიათისა და ინტენსივობის, როგორც დამხმარე სასწავლო მექანიზმის მნიშვნელობას დისტანციური სწავლა-სწავლების პროცესში.

მოხსენების ფარგლებში განხილული იქნება შემდეგი საკითხები:

- სამაგიდე კვლევა, დისკუსია უკუკავშირის ფორმებისა და დისტანციური სწავლების პროცესში უკუკავშირის გამოყენების ეფექტურობა.
- ვლევის მეთოდოლოგიის აღწერა.
- რაოდენობრივი კვლევა თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის სტუდენტების მაგალითზე; კვლევის შედეგების აღწერა და ანალიზი.
- მასწავლებლის როლი / კომპეტენცია.
- ქართულ ენაში მომზადების ერთწლიანი პროგრამის არაქართულენოვანი სტუდენტებისათვის ლექტორის წერილობითი უკუკავშირის ინსტრუქციული ხასიათისა და ინტენსივობის, როგორც დამხმარე სასწავლო მექანიზმის, ეფექტურობის შეფასება.

დისტანციური სწავლა-სწავლების პროცესში უკუკავშირისათვის შესაძლოა გამოყენებულ იქნეს სხვადასხვა ელექტრონული პლატფორმა, როგორც ზეპირი (სინქრონიული სწავლებისას), ისე წერილობითი (ასინქრონიული სწავლებისას, მაგ. Moodle-ის პლატფორმა, ან ელ. ფოსტა) ფორმები, აგრეთვე უკუკავშირი შესაძლოა იყოს როგორც მოკლე და დახურული, აგრეთვე ვრცელი და ღია. გარდა ამისა, უკუკავშირი შესაძლოა სასწავლო პროცესში გამოყენებულ იქნეს სხვადასხვაგვარი ინტენსივობით სტუდენტთა საჭიროებებიდან გამომდინარე.

საკონფერენციო მოხსენების ფარგლებში განხილული იქნება უცხო ენის დისტანციური სწავლების პროცესში უკუკავშირის სხვადასხვა ფორმისა და ინტენსივობის გამოყენების პრაქტიკა და ეფექტურობა სხვადასხვა ქვეყნის კონტექსტში, აგრეთვე წარმოდგენილი იქნება თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტში აღნიშნული საკითხის ფარგლებში ჩატარებული კვლევის შედეგები და უკუკავშირის, როგორც სწავლების ერთ-ერთი სტრატეგიის, გამოყენების ეფექტურობის შეფასება.

საკვანძო სიტყვები: უკუკავშირი, დისტანციური სწავლება, ქართული, როგორც მეორე ენა, შეფასება

The conference report will address the instructional nature and intensity of the lecturer's written feedback for non-Georgian language students as an additional learning strategy during the distance learning process.

The following issues will be discussed during the report:

- Desk research, discussion about the types of feedback and the effectiveness of using feedback in the distance learning process.
- Description of research methodology.
- Quantitative research, The case of Tbilisi State University, students of Georgian language Preparatory Program; Description and analysis of research results.
- Teacher role / competence.
- To assess the instructional nature and intensity of the lecturer's written feedback as a supportive learning mechanism for non-Georgian students at One-Year Georgian Language Preparatory Program.

During the distance learning process, various electronic platforms can be used for giving feedback to the students, both in oral (synchronous learning) and written form(asynchronous learning, for Example: Moodle platform, or via e-mail), as well as the types of feedback can be both short and closed, or extensive and descriptive. Furthermore, feedback may be used in the learning process with varying intensities depending on the needs of the students.

The conference report will discuss the practice and effectiveness of using different forms of feedback in the process of distance learning of a foreign language in the context of different countries, as well as the results of research conducted in the framework of this conference at Tbilisi State University.

Keywords: *feedback, distance learning, Georgian as a second language, assessment.*

გამოყენებული ლიტერატურა:

ჰილანდი, ფ. Hyland, F. (2010)-Providing effective support: investigating feedback to distance language learners, 2010, london, UK.

გიბსი,გ. Gibbs, G (2006) - How assesment frames student learning?, Innovative Assesment in Higher Education, Routledge publishing house.

კეპნერი, კ. Kepner, C (2013)- An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development ofSecond-Language Writing Skills

References:

Hyland, F. (2010)-Providing effective support: investigating feedback to distance language learners, 2010, london, UK.

Gibbs, G (2006) - How assesment frames student learning?, Innovative Assesment in Higher Education, Routledge publishing house.

Kepner, C (2013)-
An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second-
Language Writing Skills

ჩვენი "სხვა": იეჰოვას მოწმეთა აღქმა,
გამოცდილება და იდენტობათა
ფორმირების თავისებურებები
პოსტსოციალისტურ ქალაქში

Our "Other": Perception of Jehovah
Witnesses, Experience and Peculiarity of
Identity formation in post-Socialist city

თეა ქამუშაძე

Tea Kamushadze

საქართველოს საზოგადოებრივ საქმეთა ინსტიტუტი

Georgian Institute of Public Affairs

სოციალურ მეცნიერებათა სკოლა

School of Social Science

საკვანძო სიტყვები: რელიგიური მრავალფეროვნება,
პოსტსოციალისტური ქალაქი, იეჰოვას მოწმე, იდენტობა

Key Words: Religious Pluralism, Post-Socialist City, Jehovah's Witnesses,
Identity

საბჭოთა ტოტალიტარულ სისტემაში, კომუნისტურმა იდეოლოგიამ რელიგია საჯარო სივრციდან განდევნა და მის ჩანაცვლებას მარქსიზმ-ლენინიზმით შეეცადა. თუმცა ვერ ვიტყვით რომ ამ მცდელობით რელიგია გაქრა ან მნიშვნელობა დაკარგა, გარკვეული თვალსაზრისით პირიქით, კერძო სივრცეების ხარჯზე კონტროლისა და გავლენის სფეროები, შეიძლება ითქვას, რომ კიდევ უფრო გააფართოვა. ხოლო, ის რაც საბჭოთა კავშირის რღვევის შედეგად მივიღეთ, რადიკალურად განსხვავდებოდა, როგორც საბჭოთა იდეოლოგიების, ისე დასავლური მოდერნიზმის თეორეტიკოსების წარმოდგენისა და მოლოდინებისაგან. რელიგიურობის აღორძინება, ერთ-ერთ მთავარ მახასიათებლად იქცა პოსტსაბჭოთა სივრცისათვის. რელიგია და რელიგიურობა კი იდენტობების მთავარ მაფორმირებელ მოცემულობად მოგვევლინა ტრანზიციის პირობებში.

რელიგიის გავლენისა და რელიგიური ვითარების კვლევა პოსტსაბჭოთა სივრცეში, დიდი ხანია მოექცა მკვლევარების ინტერესის სფეროში. რელიგიის ფაქტორის გაანალიზება ჯგუფური იდენტობების ფორმირებაში, მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს სოციალურ და ჰუმანიტარულ მეცნიერებებში. მიუხედავად იმისა, რომ უკვე დიდი ხანია, აქტიურად მიმდინარეობს „ტრადიციულ“ და „არატრადიციულ“ კონფესიათა შესწავლა, ინტერესი აღნიშნული საკითხებისადმი არ კარგავს აქტუალობას და ახალ პერსპექტივებსაც წარმოაჩენს. ამ დისკუსიის ნაწილად შეიძლება განვიხილოთ წარმოდგენილი მოხსენება, რომელიც კონკრეტული კონფესიური ჯგუფის, იეჰოვას მოწმეთა აღქმასა და მის გამოცდილებას ქალაქის ურბანულ გარემოსთან კავშირში განიხილავს.

მოხსენებაში განხილულია იეჰოვას მოწმეთა თემისადმი დამოკიდებულება ქალაქ რუსთავის მაგალითზე, რომელიც არაეთნიკური, არამედ კონფესიური ნიშნით სხვაობას ეფუძნება. საინტერესოა, რატომ იქცა მკვეთრად გამოყოფილ და გამიჯნულ „სხვად“ ქართულად მოსაუბრე, ეთნიკურად ქართველი კონკრეტული კონფესიური ჯგუფის წარმომადგენლები. რა განაპირობებს მათ ხილვადობასა და ცნობადობას ქალაქში? რა სტრატეგიები და რესურსები გააჩნიათ მათ ქალაქში დამკვიდრებისათვის? რა განაპირობებს მათდამი ნეგატიურ განწყობებსა და სტიგმას, იმის ფონზე, რომ მათი ცნობადობა საზოგადოებაში საგრძნობლად მაღალია? აღნიშნულ კითხვებზე პასუხების გასაცემად იეჰოვას მოწმეთა თვითაღქმის ფორმებს, მათ გამოცდილებას ქალაქის საზოგადოების მიერ მათდამი გამოხატული დამოკიდებულების კონტექსტში განვიხილავ.

მოხსენებაში წარმოდგენილი მოსაზრებები და დასკვნები 2020-2021 წლებში ქალაქ რუსთავში ჩატარებულ ეთნოგრაფიულ კვლევებს ეფუძნება.

In the Soviet totalitarian system, communist ideology cut out religion from public space and sought to replace it with Marxism-Leninism. Although we cannot say that religion has disappeared or lost its meaning in this attempt, on the contrary, the spheres of control and influence at the expense of private spaces can be said to have expanded even further. And what we achieved as a result of the collapse of the Soviet Union was radically different from the ideas and expectations of both Soviet ideologues and the theorists of Western modernism. The revival of religiosity became one of the main goals of the post-Soviet space. As for the religion and religiosity, it became the main formative resources of identities during the transition.

The study of the influence of religion and the religious situation in the post-Soviet space has long been of interest to scholars. The analysis of the factor of religion in the formation of group identities occupies an important place in the social sciences and humanities. Although the study of “traditional” and “non-traditional” denominations has been active for a long time, the interest in these issues does not lose its urgency and offers new perspectives. This presentation can be considered as a part of this discussion, which presents the perception of Jehovah's Witnesses and their experiences in relation to the urban environment of a particular denomination.

The paper discusses the attitude of people towards the Jehovah's Witnesses on the example of Rustavi, which is based on not ethnic and but confessional differences. It is interesting why ethnically Georgian and Georgian-speaking people, belonging to specific confessional groups became a separated “other”. What makes them visible and recognizable in the city? What strategies and resources do they have for establishing themselves in the city? What causes negative attitudes and stigma towards them, given that their public visibility is significantly high? To answer these questions, I will discuss the forms of self-perception of Jehovah's Witnesses and their experiences in the context of the attitude of the city community towards them.

The opinions and conclusions presented in the report are based on ethnographic surveys conducted in the city of Rustavi in 2020-2021.

‘TED talks ‘ როგორც მოსმენის
სავარჯიშოები პროფესიული ინგლისური
ენის შესწავლისას

‘TED talks’ as listening activities in the ESP
classroom

თამარ კეკელიძე

გურანდა კუკულაძე

Tamar Kekelidze

Guranda Kukuladze

ივანე ჯავახიშვილის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ენების ცენტრი

Language Center

საკვანძო სიტყვები: მოსმენის უნარი, პროფესიული ინგლისური ენა,
სოციალურ და პოლიტიკური მეცნიერებები, TED talks

Key words: listening skill, ESP, social and political sciences, TED talks

სტატიის მიზანია აჩვენოს თუ როგორ შეიძლება გამოყენებულ იქნას პრეზენტაციების ცნობილი ვებგვერდი “TED talks” პროფესიული ენის შესწავლის პროცესში, განსაკუთრებით მოსმენის უნარის განვითარებაში. რაც თავის მხრივ მნიშვნელოვანია აქტიური მსმენელის ჩამოყალიბების საქმეში. აქტიური მსმენელი კი კომფორტულად გრძნობს თავს ისე როგორც დიალოგში(ინტერაქტიული მოსმენა) ასევე პრეზენტაციის ან ლექციის სმენისას (ცალმხრივი მოსმენა). (Goh C. C. M 2012) მოსმენის სავარჯიშოები გათვლილია სოციალურ და პოლიტიკური მეცნიერების სტუდენტებისთვის, რომელთა სილაბუსი რამდენიმე დისციპლინას მოიცავს როგორც: სოციოლოგია, ფსიქოლოგია, პოლიტიკა, საერთაშორისო ურთიერთობები, გეოგრაფია, მას. კომუნიკაციები. მასწავლებელს სჭირდება მოსმენის დავალებების იმგვარად შედგენა, რომ მოცული იყოს ყველა ეს მიმართულება. პლათფორმა ‘TED talks’ იძლევა საშუალებას მოვიძიოთ პრეზენტაციები ზემოთ ჩამოთვლილი სფეროების მიხედვით და შევქმნათ მოსასმენი დავალებები ‘ზევიდან ქვევით’(top-down) და ‘ქვევიდან ზევით’(bottom-up) სტრატეგიების გამოყენებით (‘ზემოდან ქვემოთ’ მიდგომა დაამკვიდრეს ჰარლან მილსმა და ნიკლაუს ვილსმა პროგრამული უზრუნველყოფის განვითარების სფეროში). სტატიაში აგრეთვე განხილულია აქტივობების მიმდინარეობა და შედეგები.

ESP (ინგლისური პროფესიული საჭიროებებისთვის) მოსმენის დავალებები ერთგვარად განსხვავდება ESL (ინგლისური როგორც მეორე ენა)მოსმენის დავალებებისგან, ვინაიდან ESP თავისი არსიდან გამომდინარე მოიცავს ტექნიკურ და სპეციფიურ ტერმინოლოგიას. თუმცა მუშაობის მეთოდები მოსმენის უნარის განვითარებაზე მსგავსია და შედგება საფეხურებისგან, რომელთა გავლა აადვილებს დავალების შესრულებას. სტუდენტები რომლებიც ESP კურსს გადიან სავარაუდოდ აქვთ ESL კურსზე მუშაობის გამოცდილება, რაც აადვილებს მათ ჩართულობას პროცესში და ამყარებს მოტივაციას განავითარონ პროფესიული ენა მომავალი კარიერული წინსვლისთვის.

ლიტერატურა:

გოჰ კ.მ. - Goh C. C. M. 2012 ESP and Listening / The Handbook of English for Specific Purposes (eds B. Paltridge and S. Starfield). – John Wiley & Sons, Ltd, Chichester,. – P. 55-76.https://www.academia.edu/44665318/The_Handbook_of_English_for_Specific_Purposes

მორლეი კ. - Morley C. 2007. Listening: Top down and bottom up / Catherine Morley /Teaching English. British Council. BBC.
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/listening-top-down-bottom>

The paper aims at showing how a well-known website 'TED talks' is used for creating listening activities in the ESP classroom in order to achieve the main goal which is to develop active listeners. It is needed when one is talking to another person (interactive listening) or when listening to a talk or a lecture (one-way listening). (Goh C. C.M 2012). Listening tasks discussed in the paper are designed for students of social and political sciences. The syllabus of the faculty includes several disciplines such as Psychology, Politics, International Relations, Human Geography, Mass Communications. The paper presents how 'TED talks' might be used for creating listening activities using 'top-down' and 'bottom-up' strategies (Harlan Mills and Niklaus Wirth developed the top-down approach for software development field). In addition, the paper shows how the activities are conducted and what are the results of the performance.

ESP listening might be considered as different from ESL listening since each discipline, listed above, has its own specific technical and specialized terms. However, methods of working on listening skills are similar and consists of stages which give opportunity to accomplish the task easily. Since Students who get ESP training are supposed to have experience in doing ESL course, they have motivation to be involved in the process and high interest in order to enrich skills for their professional development.

References:

Goh C. C. M. , 2012 ESP and Listening / The Handbook of English for Specific Purposes (eds B. Paltridge and S. Starfield). – John Wiley & Sons, Ltd, Chichester. – P. 55-76.

https://www.academia.edu/44665318/The_Handbook_of_English_for_Specific_Purposes

Morley C. 2007. Listening: Top down and bottom up / Catherine Morley // Teaching English. British Council. BBC. – <https://www.teachingenglish.org.uk/article/listening-top-down-bottom>

კრიტიკული აზროვნების მნიშვნელობა
ტექსტის გააზრებაში

The Significance of Critical Thinking in Text
Comprehension

ნინო ქემერტელიძე
მერი გიორგაძე
Nino Kemertelidze
Meri Giorgadze

საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი
Georgian Technical University

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი
Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: კრიტიკული აზროვნება, ტექსტის გააზრება, ფონური ცოდნა,
ეფექტურობა.

Key words: Critical thinking, text comprehension, background knowledge, effectiveness.

რა არის კრიტიკული აზროვნება? რთულია ამ ფენომენს ზუსტი განსაზღვრება მოვუძებნოთ, რადგან განსხვავებულია მკვლევართა აზრი. მეცნიერები უმეტესწილად თანხმდებიან, რომ კრიტიკული აზროვნება კომპლექსური მოვლენაა, რომელიც მოიაზრებს კვლევის სტრატეგიების გამოყენებას, კითხვების დასმასა და პასუხების ძიებას. კრიტიკული აზროვნება გულისხმობს ფაქტების, მათი მიზეზებისა და შედეგების შესწავლა-ანალიზს. კრიტიკული აზროვნების პროცესი იწყება ინფორმაციის მიღებისთავნავე და სრულდება მაშინ, როდესაც ინდივიდს საკუთარი მოსაზრება და პოზიცია ჩამოუყალიბდება ამა თუ იმ საკითხთან დაკავშირებით.

ნაშრომის მიზანია ტექსტის გააზრების პროცესში კრიტიკული აზროვნების მნიშვნელობის განსაზღვრა. ანალიტიკური კითხვის სტრატეგიები თავის მხრივ ავითარებს კრიტიკული აზროვნების უნარ-ჩვევებს, რომლებიც აუცილებელია ტექსტის ღრმა და საფუძვლიანი შემეცნებისთვის; ხელს უწყობს მოსწავლეებსა და სტუდენტებს, გაიღრმავონ ანალიტიკური კითხვის უნარები, ისწავლონ სტრიქონებს შორის და სიტყვებს მიღმა კითხვა, რაც თავისთავად გულისხმობს ტექსტის სიღრმისეულად გაგებას. როდესაც სწავლება კრიტიკული აზროვნების პრინციპზეა აგებული, თითოეულ მოსწავლესა თუ სტუდენტს შეუძლია საკუთარი აზრის დამოუკიდებლად ჩამოყალიბება, შეფასება და ასევე პირადი შეხედულებების გამოხატვა. შესაბამისად, აზროვნება კრიტიკულია მხოლოდ მაშინ, როდესაც ის ინდივიდუალურ ხასიათს ატარებს. კრიტიკული აზროვნება არ მოიაზრებს მხოლოდ უარყოფითი შეხედულებების გამოხატვას, ეს არის მსჯელობაზე დაფუძნებული ობიექტური მოსაზრება დადებითი და უარყოფითი მხარეების გასარჩევად. აუცილებელია მოსწავლეს ან სტუდენტს ჰქონდეს თავისუფალი აზროვნების უნარი, რათა შეძლოს დამოუკიდებლად გამოხატოს საკუთარი აზრი და გადაჭრას სხვადასხვა პრობლემა. კრიტიკულად მოაზროვნე ადამიანებს შეუძლიათ სათანადოდ ფორმულირებული, მთელი რიგი შეკითხვების დასმა, ინფორმაციის მოპოვება სხვადასხვა ადამიანისგან და შესაფერისი დასკვნის გაკეთება ამა თუ იმ საკითხის შესახებ.

კრიტიკული აზროვნება არ არის თანდაყოლილი თვისება. მისი განვითარება შესაძლებელია. იმისათვის, რომ ადამიანმა იაზროვნოს კრიტიკულად, მას უნდა ჰქონდეს შემოქმედებითი და მდიდარი წარმოსახვის უნარი, ასევე გარკვეული ფონური ცოდნა. კრიტიკული აზროვნება ამა თუ იმ მოვლენის ღრმა ანალიზის საშუალებას იძლევა და ასევე წარმოშობს კონტრარგუმენტებს. კრიტიკული აზროვნების მთავარი ფუნქციაა მოაზროვნეს მისცეს შესაძლებლობა აღიქვას არგუმენტის ეფექტურობა კონკრეტული მიზეზებისა და ვარაუდების საფუძველზე. კრიტიკული აზროვნების ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი მახასიათებელია ის, რომ მისი საშუალებით ინდივიდს შეუძლია შეაფასოს სხვისი არგუმენტების ძლიერი მხარე და დაეხმაროს იმის გაანალიზებაში, თუ როგორ მივიდა კონკრეტულ დასკვნამდე აღნიშნული არგუმენტების შემუშავებისას. აღსანიშნავია, რომ კრიტიკული აზროვნების ძირითადი კომპონენტებია სწორად ფორმულირებული „რატომ“ და „როგორ“ კითხვები, რაც თავის მხრივ მოსწავლეებსა და სტუდენტებს

ეხმარება ნებისმიერი კატეგორიის ტექსტის არსის გაგებასა და სიღრმისეულად გააზრებაში.

ლიტერატურა:

- აკიუზი, ჰ. ი., სამსა, ს. - Akyuz, H. I., Samsa, S. (2009). The Effects of Blended Learning Environment on the Critical Thinking Skills of Students. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1744-1748.
- არიფინი, ს., ილია, ჰ., სუკმავიჯაია, მ. - Arifin, S., Ilyas, H., Sukmawidjaya, M. (2020). Using Journal Entries and Assigned Writing to Promote Students' Critical Thinking. *VELES Voices of English Language Education Society*, 4(1), 104–115. <https://doi.org/10.29408/veles.v4i1.2020>
- ბეზანილა, მ. ჯ., ნოგუეირა ნ. ჯ., პობლეტე, მ., დომინგესი, ჰ. გ. - M.J., Bezanilla, M.J., Nogueira, D.F., Poblete, M., Dominguez, H.G. (2019). Methodologies for Teaching-learning Critical Thinking in Higher Education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*, 33.
- ენისი, რ. ჰ. - Ennis, R. H. (2011, January 10). What is critical thinking. <http://www.criticalthinking.net/definition.html>
- ჰადსონი, ტ. - Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- ფიროჯი, რ. პ. - Pirozzi, R. P. (2003). *Critical Thinking & Critical Reading*. New York, NY: Longman.

What is critical thinking? It is rather difficult to give an exact definition of this interesting phenomenon as the opinions of scholars vary. The majority of linguists consider that critical thinking is a complex process using inquiry strategies, forming questions, and seeking answers to these questions. It implies not only fixing facts but also clearing up their reasons and results. The essence of critical thinking can be defined as taking care of one's own thinking. Critical thinking starts as soon as the information reaches our mind and ends when we already have our own standpoint towards this information.

The aim of this paper is to study the importance of critical thinking in text understanding. Critical reading strategies in its way develop critical thinking skills that are essential for a deeper and successful perception of a text. It supports and encourages pupils and students to be more aware of reading comprehension skills, to explore how to read between lines and behind the words. Critical thinking is independent thinking. When teaching is built on the principle of critical thinking, each pupil or student is able to formulate his/her idea, estimation, and conviction independently. Consequently, thinking is critical only when it carries individual character. A pupil or a student should have enough freedom in order to

think and solve different problems independently. It is true that people who are able to think critically always ask a set of questions formulated in a proper way, try to pick up information from different people and make proper conclusions about this or that person, thing, or phenomenon.

Critical thinking is not a child's innate quality. Some individuals can develop it as a result of training. In order a person to think critically, an individual has to have a rich imagination, be rather creative, and have background knowledge. All these three qualities are absolutely necessary for a good critical thinker. Critical thinking is an attempt to see through things. It is challenging the existence and making counter-argument. The main function of critical thinking is to make a thinker able to see the effectiveness of an argument by exploring the reasons, assumptions, and warrants behind a particular stand. One of the most significant peculiarities of critical thinking is that it enables a person to make claim with a perspective to appreciate the strength of others' arguments and helps recognize how one has reached a particular point while developing arguments. It is worth mentioning that the basic components of critical thinking are properly formulated *why* and *how* questions to make students think profoundly and penetrate into the essence of any kind of text what leads to its full comprehension.

References:

- Akyuz, H. I., Samsa, S. (2009). The Effects of Blended Learning Environment on the Critical Thinking Skills of Students. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1744-1748.
- Arifin, S., Ilyas, H., Sukmawidjaya, M. (2020). Using Journal Entries and Assigned Writing to Promote Students' Critical Thinking. *VELES Voices of English Language Education Society*, 4(1), 104–115. <https://doi.org/10.29408/veles.v4i1.2020>
- Bezanilla, M.J., Nogueira, D.F., Poblete, M., Dominguez, H.G. (2019). Methodologies for Teaching-learning Critical Thinking in Higher Education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*, 33.
- Ennis, R. H. (2011, January 10). What is Critical Thinking. <http://www.criticalthinking.net/definition.html>
- Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Pirozzi, R. P. (2003). *Critical Thinking & Critical Reading*. New York, NY: Longman.

ინგლისური ენის ციფრულად სწავლების გამოცდილება

Experience of Teaching English Online

ნანა ხეცურიანი

Nana Khetsuriani

საქართველოს უნივერსიტეტი

University of Georgia

ხელოვნებისა და ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა სკოლა
ფილოლოგიისა და ევროპული ენების დეპარტამენტი

School of Arts and Humanities

Department of Philology and European Languages

საკვანძო სიტყვები: ციფრული სწავლება, ციფრული ტექნოლოგიები,
უცხო ენების სწავლება, კოლაბორაციული სწავლება

Key words: online instruction, digital technologies, foreign language teaching,
collaborative learning

იმ ფართო ტექნოლოგიური ცვლილებების ფონზე, რომელსაც მსოფლიო მაშტაბით ჰქონდა ადგილი, „ინოვაციები” იქცა კვლევის მნიშვნელოვან თემად მრავალ აკადემიურ დისციპლინაში და მათ შორის ინგლისური ენის სწავლებაში. ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენება ენის სწავლებისას აღნიშნული დარგის ყველაზე მნიშვნელოვან ინოვაციას წარმოადგენს. ინტერნეტისა და ქსელური ინსტრუმენტების გამოყენებამ მასწავლებლებს და სტუდენტებს კომუნიკაციისა და ინფორმაციის მარტივად გაცვლის საშუალება მისცა, რამაც განაპირობა მათი ხშირი გამოყენება თანამშრომლობით სწავლებაში.

მოცემული პრეზენტაცია უკავშირდება ციფრულ სწავლებას და აღწერს ინგლისური ენის პრაქტიკული კურსის სწავლებას საბაკალავრო საფეხურზე. ტრადიციულად აღნიშნული კურსი აუდიტორიაში ისწავლებოდა და ციფრულ სწავლებაზე გადავიდა, კოვიდ - 19 პანდემიასთან დაკავშირებული შეზღუდვების გამო. პრეზენტაციაში ძირითადი აქცენტი კეთდება სამ მთავარ საკითხზე: ციფრულ სწავლებაზე გადასვლასთან დაკავშირებულ გამოწვევებზე, იმ ცვლილებებზე, რომლებიც საჭიროა ამ ახალ პირობებში ადაპტაციისათვის და სწავლების ახალი მეთოდების გამოყენებაზე სტუდენტების მოტივაციისა და აკადემიური მიღწევების შესანარჩუნებლად და ასამაღლებლად.

პრეზენტაციისას განხილული გამოცდილება მოიცავს პანდემიის პერიოდში ინგლისური ენის სწავლებას სამი სემესტრის განმავლობაში. ციფრული სწავლების პირველი გამოცდილება (2020 წლის გაზაფხულის სემესტრი) იყო ყველაზე ამაღელვებელი, რადგანაც აუდიტორიდან ციფრულ სწავლებაზე მოულოდნელ გადასვლამდე შუალედი იყო მხოლოდ სამი კვირა. მომდევნო სემესტრების განმავლობაში (2020 წ. შემოდგომა და 2021 წ. გაზაფხული), როგორც სტუდენტები, აგრეთვე პედაგოგები უფრო მიეჩვივნენ ციფრული სწავლების გარემოს. მომხსენებელი ასევე ისაუბრებს იმ გამოწვევებსა და სირთულეებზე, რომლებსაც უცხო ენების მასწავლებლები ხვდებიან ციფრული სწავლების პროცესში, ციფრული სწავლებისას წარმატების ყველაზე მნიშვნელოვან ფაქტორად მიიჩნევა ტექნოლოგიის სათანადოდ გამოყენება და სტუდენტების წახალისება ეფექტური თანამშრომლობის კუთხით. აღნიშნული გამოცდილება დაეხმარა მომხსენებელს შეემუშაებინა ციფრული სწავლებისათვის დამახასიათებელი სპეციფიური სტრატეგიები, რომლებიც ციფრულ ფორმატში უცხო ენების სწავლებისას შესაძლებელს ხდის შემდეგი ტიპის დადებით გავლენას :

- ციფრულ ფორმატში მონაწილეობისას სამეტყველო უნარ-ჩვევები განვითარება
- ციფრული სწავლების კუთხით უცხო ენაზე საუბრის მოსმენის უნარების განვითარება
- კოლაბორაციული სწავლების უნარების შემუშავება

- ინგლისური ენის შემსწავლელების მიერ ციფრული კვლევის უნარების გაუმჯობესება

ლიტერატურა:

პორტერი, ჯ. ე., სალივანი, პ., ჯონსონ-ეილოლა, ჯ., (2001). Professional Writing Online, 9-18. New York: Longman Publishers.

უორშაუერი, მ., შეთხერი, ჰ., მელონი, კ., (2004). Internet for English Teaching, 31-40. Washington DC: United States Department of State, Office of English Language Programs.

ბერდი, პ., რეიდი, ჯ. მ., (1998). Grammar in the Composition Classroom. 153-168. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

As a result of the vast technological changes that have taken place around the world, "innovation" has become an important topic of research in many academic disciplines, including teaching English. Applying digital technologies to language instruction has been one of the most significant innovations in this field. The use of the internet and networked tools has provided an opportunity for teachers and students to communicate and exchange information easily, leading to its frequent use in co-operative learning.

The proposed presentation draws from experiences in online teaching, describing a course in practical English for students in a BA degree program. The course, traditionally taught on-site in a classroom, was transitioned to online teaching (using the Microsoft Teams platform) due to restrictions imposed during the COVID-19 pandemic. The presentation will focus on three main themes: the challenges related to moving online, the changes needed to adapt to these new conditions, and the application of new teaching methods in order to maintain and increase students' motivation and academic achievement.

The experience discussed in the presentation involves teaching English for three semesters during the pandemic. The first experience of teaching online (the Spring 2020 semester) was the most dramatic, since the period of the unexpected move from on-site to online was only three weeks. By the following semesters (Fall 2020 and Spring 2021), both students and teachers had become more accustomed to the environment of online instruction. The presenter will also speak about the challenges and difficulties foreign language teachers face in the process of teaching online, with the most important factors to success in online teaching identified as using technology in rhetorically appropriate ways and encouraging students to collaborate effectively. This experience helped the presenter design and implement strategies

for foreign language teaching specific to the online format, allowing the following positive impacts of online foreign language instruction to be observed:

- Speaking skills were developed by participating in online sessions
- Foreign language listening skills were developed for working remotely
- Online textbooks were actively applied to the learning process
- Collaborative learning skills were developed
- Online research skills were improved in the English language classroom

References:

Porter, J. E., Sullivan, P., Johnson-Eilola, J., (2001). Professional Writing Online, 9-18. New York: Longman Publishers.

Warschauer, M., Shetzer, H., Meloni, C., (2004). Internet for English Teaching, 31-40. Washington DC: United States Department of State, Office of English Language Programs.

Byrd, P., Reid. J. M., (1998). Grammar in the Composition Classroom. 153-168. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

The process of acquiring the heritage or home language by children in immigrant families (A case study of Iranian migrant families to Georgia)

Akram Khosravi

**Ph.D. candidate in European studies Ivan
Javakheshvili Faculty of Law**

**Keywords: heritage language. Immigration. Language acquisition.
Mother tongue.**

In this study, we are researching the impact of immigration on acquiring the heritage language in Iranian immigrant families to Georgia whose children age was between 3 to 15 years. The methodology used in this research is a survey study in the Iranian community, and the results methodology is questionnaires. According to the answers and the independent variable which is immigration, the result has shown that Iranian immigrant families to Georgia try to keep their heritage language even though some families were multinational.

People are immigrating in the 21st century more than ever. This result is that people are being separated from their mother tongue and joining a new world and language. One of the challenges people face is how to preserve their heritage language while it faces a variety of obstacles that may be lost by its speakers. In this research, we study the effects of immigration on language knowledge from each side in addition to find out how the immigrant family's children acquire languages.

References

- Nordquist, Richard. 2020, "What Is Psycholinguistics?" Thought Co, Aug. 28, 2020, [thoughtco.com/psycholinguistics-1691700](https://www.thoughtco.com/psycholinguistics-1691700).
- Olumi, Ebrahim. 2020, Globalization, International Migration and Languages.
- Maria Polinsky, Gregory Scontras. 2019, Understanding heritage languages University of Maryland . University of California, Irvine.
- Unsworth, S. 2016, Quantity and quality of language input in bilingual language development. In E. Nicoladis and S. Montanari (Eds.), Lifespan perspectives on bilingualism, pp. 136–196. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Unsworth, S. 2015, Amount of exposure as a proxy for dominance in bilingual language acquisition. In C. Silva-Corvalán and J. Treffers-Daller (Eds.), Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization, pp. 156–173. Cambridge: Cambridge University Press.
- Unsworth, S. (in press). Quantifying language experience in HL development. In M. Schmid and B. Köpke (Eds.), *The Oxford handbook of first language attrition*. Oxford: Oxford University Press.
- United Nations. Archived from the original on 6 December 2012. Retrieved 21 Feb 2009. "International Mother Language Day - 21 February".
- Rothman, J. 2009, Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism* 13 (2), 155–163.
- Carroll, David. 2008, *Psychology of Language* 5th ed, Thomson.
- Pulvermüller, Friedmann. 2007, "Word Processing in the Brain as Revealed by Neurophysiological Imaging." *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Edited by M. Gareth Gaskell. Oxford University Press.
- Narcissians Emilia. 2006, "Bilingualism and mother tongue".
- Bateni Mohammad Reza. 2006, "Linguistics: Speech Perception".
- Field, John. 2003, *Psycholinguistics; a Resource Book for Students*. Routledge. Saffran J R, Griepentrog G J. 2001, *Dev Psychol* 37:74–85, pmid: 11206435.

Valdés, G. 2000, Introduction. In Spanish for Native Speakers, Volume I, pp. 1–32. New York: Harcourt College.

Saffran J R, Johnson E K, Aslin R N, Newport E L. 1999, Cognition 70:27–52. Aslin R N,

Saffran J R, Newport E L. 1998, Psychol Sci 9:321–324.

Jusczyk P W. 1997, The Discovery of Spoken Language. MIT Press, Cambridge, MA. Saffran J

R, Aslin R N, Newport E L. 1996, Science 274:1926–1928, pmid: 8943209.

<https://p.dw.com/p/A7QW>

გლოსონიმიკა საუნივერსიტეტო
განათლების სისტემაში

Glossonymics as a university curricular reality

ზაალ კიკვიძე

Zaal Kikvidze

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

არნოლდ ჩიკობავას სახელობის ენათმეცნიერების ინსტიტუტი

Arnold Chikobava Institute of Linguistics

საკვანძო სიტყვები: გლოსონიმიკა, ენათა სახელწოდებები, ენათა კოდები,
საუნივერსიტეტო განათლება

Keywords: glossonymics, language names, language codes, university education

გლოსონიმიკა (<ბერძ. *glossa* 'ენა' + *onyma* 'სახელი') წარმოადგენს საენათმეცნიერო დისციპლინას, რომელიც შეისწავლის ენათა სახელწოდებებს, მათს წარმოშობასა და განვითარებას, წარმოებას, მნიშვნელობას, გამოყენებას, ტაქსონომიებსა და კლასიფიკაციებს და ა. შ. მიუხედავად მისი თვალსაჩინო თეორიული და პრაქტიკული მნიშვნელობისა, ხსენებული სფერო განვითარების ჯერ კიდევ ადრეულ საფეხურზე იმყოფება, რისი დასტურია თუნდაც ის ფაქტი, რომ ენის სახელწოდებების (და, შესაბამისად, მათი შემსწავლელი დისციპლინის) აღმნიშვნელი ტერმინი უნიფიცირებული არ გახლავთ; არსებობს რამდენიმე ალტერნატივა: *გლოსონიმი/გლოტონიმი*, *ლინგვონიმი/ლინგვანიმი*, *ლოგონიმი* და სხვა. ჩვენ უპირატესობას ვანიჭებთ ტერმინს „გლოსონიმი“, შესაბამისად, დარგის სახელწოდებად ვამჯობინებთ „გლოსონიმიკას.“

რაც შეეხება ტაქსონომიურ მიმართებებს, გამოიყოფა ისეთი ერთეულები, როგორცაა: *ავტოგლოსონიმი/ენდოგლოსონიმი* – „ენის სახელწოდება ამავე ენაზე,“ *ალოგლოსონიმი/ეგზოგლოსონიმი* – „ენის სახელწოდება სხვა ენაზე.“ აღნიშნული ერთეულები მნიშვნელოვან ტაქსონებს წარმოადგენენ, მაგრამ ეს არასაკმარისია. სპორადულად პოვნიერი ზოგიერთი ცნება და ტერმინი (მაგალითად, „სუბგლოსონიმი“) ვარანაირად ვერ ასახავს არსებული მიმართებების სისტემურ სურათს. გლოსონიმიკის საკითხების უფრო ინტენსიური ჩართვა აკადემიურ მიმოქცევაში საშუალებას მოგვცემს, ადეკვატურად მოვაგვაროთ ტაქსონომიასთან და კლასიფიკაციასთან დაკავშირებული საკითხები.

გლოსონიმიკისათვის უმნიშვნელოვანესია ცალკეული ენისა და მისი ნაირსახეობების, ენათა გენეალოგიური თუ არეალური დაჯგუფებების სახელწოდებების წარმოშობისა და განვითარების საკითხები, მათი კავშირი შესაბამის ეთნონიმებთან, ქორონიმებთან, ტოპონიმებთან თუ პოლიტონიმებთან. როგორც წესი, გლოსონიმების უმრავლესობა სწორედ მათგან მომდინარეობს, თუმცა საპირისპირო შემთხვევებიც არსებობს და მათ სათანადო ყურადღება უნდა დაეთმოს.

რაც შეეხება ცალკეული ენისა და ენათა ოჯახის თუ შტოს აღმნიშვნელი გლოსონიმების აღწერას, ისინი უნდა განვიხილოთ როგორც ისტორიულ ჭრილში (მაგალითად, მათი პოვნიერება ე.წ. პოლიგლოტურ კოლექციებში, რომელთა ავტორებიც გახლდნენ გ. პოსტელუსი, კ. გესნერი, ი. ადელუნგი და სხვები), ასევე თანამედროვე საცნობარო ბაზების მიხედვით (მაგალითად, ISO 639; Glottolog). მათი ადეკვატური გამოყენების უნარი მომავალი ენათმეცნიერის პროფესიული კომპეტენციის აუცილებელი ნაწილია.

გლოსონიმიკის ეს და სხვა საკითხები შეიძლება განხილულ იქნეს როგორც ამა თუ იმ ენის ან ენათა ოჯახის შესახებ არსებული საგნის, ასევე ცალკე სპეცკურსის ფარგლებშიც; პირველი ჩვეულებრივ გვხვდება თითქმის ყველა ასეთი კურსის მასალებში, ხოლო უკანასკნელი ჯერ კიდევ ელის პრაქტიკულ განხორციელებას. სწორედ მისი მეშვეობით იქნება უზრუნველყოფილი გლოსონიმიკის სწავლება მთელი თავისი სისრულითა და თანამიმდევრულობით.

Glossonymics (<Gr. *glossa* 'language' + *onyma* 'name') is a linguistic discipline studying language names, their origin and development, their formation, meaning, uses, taxonomies and classifications, etc. Despite its salient theoretical and practical relevance, the aforementioned realm is still in its earlier stage of development, this being confirmed by the fact that the term for language names (and for a respective discipline) has not been unified; there are several options: *glossonym/glottonym*, *linguonym/linguanym*, *logonym*, etc. I favor the term *glossonym*; hence, for a name of the respective field, I prefer *glossvonymics*.

As for taxonomic relations, the following units have been identified: *autoglossonym/endoglossonym* 'a language name used by native speakers,' *alloglossonym/exoglossonym* 'a language name used by speakers of other languages.' The aforementioned units are rather significant taxons, however, insufficient. Some occasionally occurring terms and notions (for instance, *subglossonym*) can in no way represent a systemic picture of existing relations. A more intensive inclusion of issues of glossonymics in academic circulation will allow us to solve problems associated with their taxonomies and classifications.

Glossonymics is concerned with problems of the origin and development of glossonyms for individual languages and their varieties, of genetic and areal groupings of languages, their relationships with respective ethnonyms, choronyms, toponyms, and/or politonyms. As a rule, the majority of language names have been derived from them; however, there are some reverse cases, and they should receive appropriate attention.

As for descriptions of glossonyms for individual languages and language families and/or groups, they should be dealt with both within a historical framework (for instance, their occurrence in the so called polyglottic collections authored by G. Postellus, C. Gesner, J. Adelung, and others), and based on contemporary references (for instance, ISO 639; Glottolog). Adequate application skills of these resources is a necessary part of a would-be linguist's professional competence.

These and other issues of glossonymics can be discussed both within a course of an individual language or a language family and within a framework of a specialized course; the former normally occurs in materials of virtually every such course, and the latter still awaits its implementation. It is such a specialized course that will provide for the teaching of glossonymics in its completeness and consistency.

The Language Test Created by Pre-service EFL Teachers for the High School Entrance Examination: An Analysis of Item Formats, Language Skills, and Components

Ferit Kılıçkaya

Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Faculty of Education

Key words: EFL, language testing, assessment, pre-service teachers, test items

Language teachers might often be asked ‘teach to the test’ and cover the language skills and components included in the nation-wide language tests, which are used to place students into specific high schools or universities. In this regard, these tests have crucial impacts on both teachers’ and students’ teaching and learning practices, and most research conducted on this issue focuses on teachers’ views or experience regarding the effects of high-stakes exams on their teaching practices. However, the current study aims at analyzing the exam questions created by pre-service EFL teachers to be used in the English section of the High School Entrance Examination.

The participants included 10 groups of pre-service EFL teachers (n= 30) enrolled in the required course, Language Testing and Evaluation offered at the Department of Foreign Language Education, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey. The aim of this course was to teach students how to write, implement, and evaluate a variety of testing instruments for a specific group of language learners. To achieve this aim, topics were scrutinized, such as backwash, varieties of tests, test validity and reliability, stages of test construction and testing overall language proficiency and individual skills (e.g. writing, reading, listening, speaking). The participants included the students who designed an assessment task instead of taking the written Final exam. This assessment task included writing an English test that the participants, as a group, thought that would best assess students’ English level. In this task, the participants were asked to design and create items that they thought would assess students’ English skills in the High School Entrance examination, a nation-wide high-stakes exam in Turkey whose results are used to place students into specific schools such as Science High Schools, without limiting themselves to the exam or multiple-choice items. However, they were asked to create only ten items, which were the same number of questions in this entrance examination. The participants were also encouraged to check the coursebook, Upswing English, which was used in the 8th grades of secondary state schools and the questions in the English section of the exam last year. The English curriculum for 8th graders was also provided to enable the participants to consider the objectives of the curriculum, besides the skills and the language components.

The findings of the study indicated that the participants used more open-ended questions as opposed to the multiple-choice questions in the entrance examinations. Moreover, listening and writing skills seemed to be integrated into the participants’ questions with some limitations. However, assessing speaking appeared to be a concern in language assessment practices, as indicated in the participants’ questions.

References:

Green, A. (2021). *Exploring language assessment and testing: Language in action* (2nd ed.). Routledge.

Hughes, A. (2002). *Testing for language teachers* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732980>

Lanteigne, B., Coombe, C., & Brown, J. D. (Eds.). (2021). *Challenges in language testing around the world: Insights for language test users*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-33-4232-3>

Winke, P., & Brunfaut, T. (Eds.). (2021). *The Routledge handbook of second language acquisition and language testing*. Routledge.

სახელის ფუძის გაგების სტრატეგია
ქართული ენის სწავლებისას
The strategy of finding the base of a noun
while teaching Georgian language

ჭაბუკი ქირია
Chabuki Kiria

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი
Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: სახელი, ფუძე, ბრუნვა, წესი, სწავლება
Key words: noun, base, case, rule, teaching

1. სახელის ფუძის გაგება მნიშვნელოვანია, პირველ რიგში, პარადიგმის სწორად გამართვის, მეორე მხრივ, ამასთან დაკავშირებული ორთოგრაფიული ნორმების დაცვის თვალსაზრისით. ფუძის გაგების ტრადიციული წესი ასეთია: **ჩავსვათ სახელი მოთხრობით ან მიცემით ბრუნვაში, ჩამოვაცილოთ ბრუნვის ნიშანი და რაც დარჩება, ის იქნება ფუძე** (ა. შანიძე).

მარტივი წესია, მაგრამ არა იმისთვის, ვისთვისაც მეორე/უცხო ენაა ქართული, ვისთვისაც ქართული მშობლიური ენა არაა. თუ ქართულის შემსწავლელმა სწორად ჩასვა სახელი მოთხრობით ან მიცემით ბრუნვაში, **ესე იგი, მან ისიც იცის, რომელია ფუძე და რომელი - ბრუნვის ნიშანი**.

2. ქართულის პრაქტიკულად მცოდნე ადამიანისთვის, ჩვეულებრივ, მარტივია სათანადო ბრუნვებში ჩასმაც და სახელისა და ბრუნვის ნიშნების დიფერენცირებაც. მაგრამ მასაც შეიძლება გაუჩნდეს ამ თვალსაზრისით პრობლემა: ანთროპონიმებთან, უცხოური გვარების ნაწილთან, გეოგრაფიული სახელების ნაწილთან, „**ჟიურის**“ ტიპის საზოგადო სახელების ფუძის მოძებნა ტრადიციული მეთოდით შეუძლებელია; სწორედ ამის გამო გვხვდება პარალელიზმები:

ლევანიმ/ლევანმა, დავითიმ/დავითმა... გიორგიმ/გიორგმა...

რაგბიმ / რაგბმა, ჟიურიმ / ჟიურმა, ცუნამიმ / ცუნამმა...

როსინიმ / როსინმა, ვერდიმ / ვერდმა, გარიბალდიმ/გარიბალდმა...

კენტუკიმ / კენტუკმა, მაიამიმ / მაიამმა, ჰელსინკიმ /ჰელსინკმა...

არც ისე მცირეა ამგვარ სახელთა რაოდენობა. ამ შემთხვევაში ქართულენოვანებს და არაქართულენოვანებს ერთი პრობლემა აქვთ.

3. ოპტიმალური გამოსავალი ერთია: სახელთა საერთო კლასიდან უნდა გამოვყოთ **ი-ფუძიანი** სახელები (ეს არის სახელები, რომელთაც ამოსავალ ფორმაში, **სახელობით ბრუნვაში** ი დაბოლოება აქვთ, მაგრამ ეს ი ბრუნვის ნიშანი არ არის, ის ფუძეში შედის), გავაკეთოთ სათანადო კლასიფიკაცია, რომლის მიხედვით შექმნილი ყველაზე გავრცელებული სახელების სიასაც მივაწვდით სათანადო კონტინგენტს დასამახსოვრებლად.

ა, ე, ო, უ-ზე დაბოლოებული ყველა სახელი ხმოვანფუძიანია, - ამ შემთხვევაში არანაირი მანიპულაცია არ არის საჭირო; უბრალოდ, დავაკვირდეთ, რაზე ბოლოვდება სახელი ამოსავალ - **სახელობითი** ბრუნვის ფორმაში.

ლიტერატურა:

შანიძე, ა. (1980) - ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლები, თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა.

1. Finding the base of a noun is important, in the first place, to construct a paradigm correctly, on the other hand, in regard to upholding orthographical norms related to that. Traditional way of finding the root goes as it follows: Put noun in ergative or dative case, remove the case suffix and the remaining is the case (A. Shanidze).

It is a simple way, but not to those, who is nonnative Georgian speaker, who speaks Georgian as secondary/foreign language. If a learner of Georgian correctly puts noun in ergative or dative case, then he knows what case and case suffix is.

2. For the people, who know Georgian language practically, usually, it's easy to put the nouns in suitable cases and to differentiate nouns and case suffixes, but even he might come across a problem regarding this issue: with anthroponyms, parts of foreign last names, geographical names, with the common nouns such as „ჭიური“ (Zhiuri), finding the root of a noun with a traditional method is impossible; which is why we come across parallelisms:

Levan**im**/Levan**ma**, Davit**im**/Davit**ma**... Giorg**im**/Giorg**ma**...

Ragb**im**/Ragb**ma**, Zhiur**im**/Zhiur**ma**, Tsunam**im**/Tsunam**ma**...

Rosin**im**/Rosin**ma**, Verd**im**/Verd**ma**, Garibald**im**/Garibald**ma**...

Kentuk**im**/Kentuk**ma**, Maiam**im**/Maiam**ma**, Helsink**im**/Helsink**ma**...

There is a quite amount of such nouns. In such cases native and nonnative speakers of Georgian have the same problem.

3. There is one optimal solution: from the noun class, we have to separate i-rooted nouns (these are the nouns that in starting form, in nominative case have i ending, but this i isn't a case suffix, it is a part of the root), create appropriate classification, and give a list of the most frequently used nouns based on that to the suitable contingent to memorize it.

All the nouns ending on a, e, o, u are vowel-rooted. In this case no manipulation of any kind is needed. We just have to pay attention to what the noun finishes on in starting – nominative case form.

References:

Shanidze A. (1980) – Kartuli enis gramatikis safudzvlebi [Basics of Georgian language grammar], Tbilisi University Publishing House.

სამცხე-ჯავახეთის რეგიონი და
მულტიკულტურული განათლება სჯსუ-
ს მასწავლებელთა მომზადების
პროგრამებში

Samtskhe-Javakheti Region and
Multicultural Education in SJSU'S Teacher
Training Program

ირმა ქურდაძე

Irma Kurdadze

სამცხე-ჯავახეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Samtskhe-Javakheti State University

განათლების, სოციალურ და ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა
ფაკულტეტი

Faculty of Education, Social Sciences and Humanities

საკვანძო კითხვები: მულტიეთნიკური, მულტილინგვური,
მულტიკულტურული გარემო
Key Wordz: Multiethnc, multilingual, multicultural environment

სამცხე-ჯავახეთი განსხვავებული სპეციფიკის რეგიონია. ის მულტილინგვური მიმართულებისაა, რასაც ისტორიული პირობები და ფაქტორები უდევს საფუძვლად, რომლებიც განაპირობებდა და დღესაც მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს რეგიონში არსებული ენობრივი გარემოს ჩამოყალიბებას.

შესაბამისად, სამცხე-ჯავახეთის ენობრივი გარემოს ძირითადი თავისებურებები, ტენდენციები მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს მულტიეთნიკური, მულტილინგვური, და მულტიკულტურულ გარემოს არსებობას.

რეგიონისთვის სასიცხლოდ მნიშვნელოვანია ბილინგვური, მულტიკულტურული და მრავალფეროვნების საკითხების კვლევის ძირითადი მიმართულებების სწორად განსაზღვრა, რაც კულტურული, ლინგვისტური, ეთნიკური მიდგომების კვლევების ინიცირების საფუძველია - სამცხე-ჯავახეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტში სწავლების ყველა საფეხურზე.

მრავალფეროვნებისა და განსხვავებულობის პოზიტიურად აღქმა და რეაგირება, უნივერსიტეტში მიმდინარე კვლევების ერთ-ერთი წამყვანი მიმართულებაა.

შესაბამისად, მომავალი მასწავლებლების მომზადების პროცესში მრავალფეროვნების, ბილინგვიზმისა და მულტიკულტურალიზმისადმი პოზიტიური დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებას უმნიშვნელოვანესი დატვირთვა გააჩნია.

ამ მიზნით მომავალი მასწავლებლის მომზადების პროცესში მასწავლებლის მომზადების საფგანმანათლებლო პროგრამებში სტუდენტები სწავლობენ კურსს - მულტიკულტურული განათლება.

კურსი მომზადებულია ბილინგვური განათლების მასწავლებლის მომზადების პროგრამის - ტემპუსის ფარგლებში.

კურსის მიზანია სტუდენტს მისცეს ცოდნა მულტიეთნიკური, მულტილინგვური, და მულტიკულტურული გარემოს ჩამოყალიბების ეტაპების შესახებ, როგორც ისტორიული თვალსაზრისით, ასევე თანამედროვეობის გათვალისწინებით. მომავალ მასწავლებელს კურსის გავლის შემდეგ აქვს ცოდნა ბილინგვური, მულტიკულტურული და მრავალფეროვნების საკითხების შესახებ, კულტურული, ლინგვისტური, ეთნიკური მიდგომების გათვალისწინებით მრავალმხრივი ხედვა. აქვს უნარი, მოსწავლეზე ორიენტირებული გარემოს უზრუნველყოფით მოახდინოს კლასში ყველა მოსწავლის ინტეგრაცია; ასევე მოსწავლეთა კულტურული მრავალფეროვნების გათვალისწინებით შექმნას დადებითი სასწავლო გარემო.

უმნიშვნელოვანესია, ის გარემოებაც, რომ კურსი საშუალებას იძლევა მომავალმა მასწავლებელმა გაიაზროს სამცხე-ჯავახეთში არსებული კონტექსტი და შეძლოს მრავალფეროვნების და განსხვავებულობის პოზიტიურად აღქმა და შესაბამისი რეაგირება; და ასევე ამ მრავალფეროვან კონტექსტში საგანმანათლებლო პრობლემების და საკითხების ეფექტიანად გადაწყვეტა; სხვადასხვა საკითხის მრავალმხრივი პერსპექტივით განხილვა და მიდგომების ტრანსფორმირება/ადაპტირება.

ლიტერატურა:

პროექტი/ ერაზმუსი; DIMTEGU-Development and Introduction of Multilingual Teacher Education Programs at Univesities of Georgia and Ukraine

სამცხე-ჯავახეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტის მასწავლებლის მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამა(60 კრედიტიანი), კურსი -მულტიკულტურული განათლება

Samtskhe-Javakheti is a region of different specifics. It is multilingual, based on the historical conditions and factors that led to and still significantly determine the formation of the linguistic environment in the region.

Accordingly, the main features and trends of the linguistic environment of Samtskhe-Javakheti significantly determine the existence of a multiethnic, multilingual, and multicultural environment.

It is vitally important for the region to properly define the main areas of research on bilingual, multicultural and diversity issues, which is the basis for initiating research on cultural, linguistic, ethnic approaches - at all levels of education at Samtskhe-Javakheti State University.

Positively perceiving and responding to diversity and diversity is one of the leading areas of ongoing research at the University.

Consequently, the formation of positive attitudes towards diversity, bilingualism and multiculturalism has a significant impact on the process of training future teachers.

Deliberately, in the process of preparing the future teacher, students in the teacher training educational programs study a course - multicultural education.

The course is prepared within the framework of the bilingual education teacher training program - Tempus.

The aim of the course is to give the student knowledge about the stages of formation of a multiethnic, multilingual, and multicultural environment, both from a historical point of view and from the modern itself. After completing the course, the future teacher has knowledge of bilingual, multicultural and diversity issues, taking a comprehensive view of cultural, linguistic, ethnic approaches. Has the ability to integrate all students into the classroom by providing a student-centered environment; Also to create a positive learning environment by taking into account the cultural diversity of students.

Most importantly, the course allows the future teacher to understand the context of Samtskhe-Javakheti region and to be able to perceive diversity and difference positively and respond appropriately; And also the effective resolution of educational problems and issues in this diverse context; Discuss various issues from a multifaceted perspective and transform /adapt approaches.

References:

Project/Erasmus: DIMTEGU-Development and Introduction of Multilingual Teacher Education Programs at Universities of Georgia and Ukraine.

Samtskhe-Javakheti State University Teacher Training Program (60 credits), Course - Multicultural Education

ზოგი ქართული ნათესაური ტერმინის
გენდერული ასპექტი და ქართულის
როგორც მეორე ან უცხო ენის სწავლების
საკითხები

**Gender Aspects of Certain Georgian
Kinship Terms
And the Issues of Teaching Georgian as a
Second or Foreign Language**

რამაზ ქურდაძე
Ramaz Kurdadze

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო
უნივერსიტეტი
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი
Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: მეორე ენის ათვისება, გენდერი, ნათესაობის ლექსიკა.
Key words: Second language acquisition, gender, kinship.

ქართული ნათესაური ურთიერთობის აღმნიშვნელი ლექსიკის: *ძმისშვილი / ძმისწული* და *დისშვილი / დისწული* ტერმინების სწავლება რთულია იმ სტუდენტებისათვის, რომელთათვისაც ინგლისური, ან რომელიმე სხვა ინდოევროპული ენაა მშობლიური, მაგ.: რუსული, გერმანული და სხვ. სირთულეს წარმოადგენს ის, რომ ამ ტერმინებში ქართულში გარჩეულია მშობლების სქესი, ანუ შვილი / წული ძმისაა თუ დის; ხოლო ინგლისურ (და ზოგ ინდოევროპულ) ენაში კი თვით შვილების სქესია გარჩეული, ანუ ძმის ან დის შვილი ბიჭია თუ გოგო.

ვფიქრობთ, ამ განსხვავების ასახსნელად გასათვალისწინებელია გენდერული ასპექტი.

ქართულში ეს ტერმინები კომპოზიტებია, პირველი ნაწილი მშობელია: *ძმა* ან *და*, ხოლო მეორე ნაწილი – *შვილი / წული*. *შვილი* და *წული* დღევანდელ ქართულში ორივე შვილს ნიშნავს, თუმცა ძველი ქართული ენის და ქართული დიალექტების მონაცემები ადასტურებენ, რომ *შვილიც* და *წულიც* თავდაპირველად აღნიშნავდა მხოლოდ **ბიჭს**. მაშასადამე, ქართულ ტერმინებს: *ძმისშვილი / ძმისწული* და *დისშვილი / დისწული* თავდაპირველად უნდა აღენიშნა: ***ძმისბიჭი** და ***დისბიჭი**.

ასეთ შემთხვევაში ჩნდება კითხვა: **რატომ უნდა გარჩეულიყო, ვინ არის ძმის ბიჭი და ვინ არის დის ბიჭი? რა განაპირობებდა ამას?**

ჩვენი აზრით, ამის საფუძველი უნდა ყოფილიყო მამაკაცის, ძმის, სოციალური დომინანტობა ქალთან, დასთან, შედარებით, რაც მამაკაცს, ძმას და აქედან უკვე მის ვაჟს უფლებრივ უპირატესობას ანიჭებდა საოჯახო ქონების დაყოფის დროს, რადგან ჩვეულებრივ, ვაჟიშვილი ოჯახის მემკვიდრედ, საოჯახო ქონების მოწილედ, წილის მქონედ ითვლება როგორც საქართველოს მთის, ასევე ბარის რეგიონებში. ქალიშვილის წილი, იმ შემთხვევაში, თუ იგი მარტო არაა და ოჯახში ვაჟიც ჰყავთ, მზითვით განისაზღვრება. მაშასადამე, თუ გავითვალისწინებთ, რომ *შვილი / წული* ნიშნავს მხოლოდ ვაჟიშვილს, დიდი პატრიარქალური ოჯახის პირობებში, როდესაც რამდენიმე თაობა ერთად ცხოვრობდა, მნიშვნელოვანი იყო სოციალურ-ყოფითი რეალობის უფრო ადეკვატურად ამსახველი ტერმინები, რომლებიც გაარჩევდა, დედმამიშვილთაგან ვისი შვილი იყო ბიჭი: ვაჟიშვილის თუ ქალიშვილის. იმიტომ რომ, ფაქტობრივად, ძმის ვაჟიც მემკვიდრეობის მოწილედ ითვლებოდა, განსხვავებით დის ვაჟისაგან, რომელსაც თავისი მემკვიდრეობა, წილი თავისი მამის მხრიდან ერგებოდა.

ლიტარატურა:

ქურდაძე, რ. (2011). თანამედროვე ქართული ენის სოციალურ-კულტურული ასპექტები, თბილისი: „თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა“, ISBN 978-9941-13-222-3.

Georgian kinship terms: *ძმისშვილი / ძმისწული dzmisshvili / dzmists'uli* “*newphew, brother’s son, or, niece, brother’s daughter*” and *დასშვილი / დასწული disshvili / dists'uli* “*newphew, sister’s son, or niece, sister’s daughter*” represent a difficult task when teaching Georgian to students whose native language is English or some other Indo-European language e.g. Russian, German and so on. The case is that these terms make a distinction between the gender of parents, denoting either brother or sister as a parent of niece or nephew. However, in English (and some other Indo-European languages) the gender distinction is made between the children – nephew and niece respectively.

It is highly recommended to take into account the aspect of gender when explaining this difference.

In Georgian, the above-mentioned terms are compounds, the first part of which denotes the parent: *ძმა dzma* “*brother*” or *დას da* “*sister*” (both are in Genitive case: *ძმის dzmis* “*brother’s*” and *დას dis* “*sister’s*”, denoting something or someone that belongs to brother or sister) and the second part of which denotes the *შვილი / წული shvili / ts'uli* “*child / offspring*”. The words *შვილი shvili* “*child*” and *წული ts'uli* “*offspring*” mean children of both sexes in contemporary Georgian. However, the data of Old Georgian language and Georgian dialects prove that both words *შვილი shvili* “*child*” and *წული ts'uli* “*offspring*” initially denoted only a **male child**. Hence, initially, the Georgian terms: *ძმისშვილი / ძმისწული dzmisshvili / dzmists'uli* and *დასშვილი / დასწული disshvili / dists'uli* must have denoted: **ძმისბიჭი dzmisbich'i* “**nephew, brother’s son**” and **დასბიჭი disbich'i* “**nephew, sister’s son**”.

Naturally, there arises a question: **why was it necessary to make a distinction between brother’s son and sister’s son? What was the reason for such distinction?**

In my opinion, this was caused by social dominance of man, brother in comparison to woman, sister. This gave advantage to the man, brother when it came to the division of property, because the son was considered the heir, the share-holder of the family property both in the highlands and lowlands of Georgia. The share of the daughter, in case the family also had a son, was solely confined to the dowry. Thus, taking into account the fact that *შვილი / წული shvili / ts'uli* “*child / offspring*” denoted only the son in patriarchal families with several generations living together, it was important to create the terms that would adequately reflect the social and cultural reality, making a distinction between the brother’s son and the sister’s son. This was necessary because the brother’s son was also considered heir to the family property, unlike sister’s son, who would inherit his property from his father’s family.

References:

Kurdadze, R. (2011). *tanamedrove kartuli enis sotsialur-kulturuli aspektebi*. [Social and Cultural Aspects of the Modern Georgian Language], Tbilisi: "Tbilisi University Press", ISBN 978-9941-13-222-3.

დიდაქტიკური მოდელირება:
გრამატიკული ფენომენის სწავლება
ქართულის, როგორც მეორე ენის
შემსწავლელთათვის

**A Didactic Model of Grammar - Teaching
Grammatical phenomenon to Georgian as a
Second Language Learners**

ქუთათელაძე ეკა

Kutateladze Eka

თბილისის დია უნივერსიტეტი, საქართველო

Tbilisi Open University, Georgia

საკვანძო სიტყვები: გრამატიკის დიდაქტიკა; ინდუქცია;
დედუქცია; დიდაქტიკური მოდელირება; ვნებითი გვარი; ქმე.

Keywords: Grammar Instruction; Induction; Deduction; Didactic modeling; Passive Voice; Georgian as a Second Language

ქართულის, როგორც მეორე ენის საუნივერსიტეტო პროგრამების შემსწავლელებს გრამატიკის სწავლა ინტენსიური კურსებით, მაგრამ მოკლე დროში - 2 აკადემიური სემესტრის განმავლობაში უწევთ. ქართულის, როგორც მეორე ენის სახელმძღვანელოებსა და საუნივერსიტეტო სასწავლო მასალებში გრამატიკა უმეტესწილად დედუქციური მიდგომით ისწავლება. მოხსენებაში წარმოდგენილია გრამატიკის სწავლების განსხვავებული დიდაქტიკური მოდელი ვნებითი გვარის მაგალითზე. მიგნებები პირველადია და საჭიროებს გაღრმავებულ კვლევას. მისი მიზანია, ერთი მხრივ, დიდაქტიკური მოდელის ეფექტიანობის შეფასება ვნებითი გვარის, მეორე მხრივ, ქმე შემსწავლელებში გრამატიკის სწავლებისას ენობრივი ცნობიერების ამაღლებაზე დაკვირვება.

ვნებითი გვარი დარგობრივ ტექსტებში ხშირად გამოიყენება. შესაბამისად, ქმე შემსწავლელებისთვის, რომლებიც ენას აკადემიური მიზნებით სწავლობენ, ზეპირი ან წერილობითი ტექსტის შექმნის დროს მისი გამოყენების აუცილებლობა დგას. გაბმულ მეტყველებაში ან წერისას ენის ფლობის შედარებით მაღალ დონეზე მყოფი ქმე შემსწავლელები იშვიათად ან არასწორად იყენებენ ვნებითი გვარის ფორმებს.

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამებში გამოყენებული სასწავლო მასალები, ვნებითი გვარის შემთხვევაში, ძირითადად პპპ (პრეზენტაცია-პრაქტიკა-პროდუცირება) მოდელს ეყრდნობა: პრეზენტაციის ფაზაში მოცემულია მორფო-სინტაქსური და სემანტიკური განზომილება აქტიური და პასიური ფორმების შეპირისპირების საფუძველზე და დესკრიპტული ინფორმაცია ფორმაწარმოების შესახებ - ინიანი, ენიანი, დონიანი და უნიშნო ვნებითების მარკერები. პრაგმატულ განზომილება განხილული არ არის. შემდეგ ფაზაში შემსწავლელებს მოეთხოვებათ, დახურული ტიპის, ე.წ. drilling სავარჯიშოებით აწარმოონ ვნებითის ფორმები სახელებიდან, ან ზმნების აქტიური ფორმები გადაიყვანონ პასიურში. პრეზენტაციის ფაზასა და სავარჯიშოებში უმეტესწილად არ არის წარმოდგენილი კონტექსტი, ან, იშვიათ შემთხვევაში, ასიმილაციის სავარჯიშოებში სამიზნე ფორმები მოცემულია იზოლირებულ ფრაზებში.

მოხსენებაში წარმოდგენილი კვლევა კვაზიექსპერიმენტს წარმოადგენდა - ჯგუფები აკადემიური სემესტრის დასაწყისში დაკომპლექტდა. კვლევაში მონაწილეობდა წინასაბაკალავრო საფეხურის 27 სტუდენტი, რომლებიც ქართულ ენას აკადემიური, სხვადასხვა საბაკალავრო პროგრამაზე ჩარიცხვის მიზნით სწავლობენ. შემუშავდა ვნებითი გვარის სწავლების დიდაქტიკური მოდელი ენის სწავლა-სწავლების სხვადასხვა მეთოდზე დაყრდნობით. საკვლევი კითხვები შემდეგი იყო:

გააუმჯობესებდა თუ არა შემუშავებული დიდაქტიკური მოდელი საცდელი ჯგუფის მონაწილეთა ენობრივ ცნობიერებას, მათ უნარებს წერაში ვნებითი გვარის გამოყენების თვალსაზრისით საკონტროლო ჯგუფთან შედარებით, რომელიც ტრადიციული კვპ მოდელით შეისწავლიდა იმავე ფენომენს.

ჩატარდა პრეტესტი, პოსტტესტი და გვიანი პოსტტესტი მოკლე და გრძელვადიან შედეგებზე დასაკვირვებლად.

დიდაქტიკური მოდელის შემუშავება დაეყრდნო გრამატიკის სწავლების ინდუქციურ მიდგომას და შედგებოდა შემდეგი ეტაპებისგან: წასაკითხი ტექსტების შინაარსობრივი დამუშავება, კორპუსის შედგენა სამიზნე გრამატიკული ფენომენებით, კორპუსზე დაკვირვება სემანტიკური, მორფო-სინტაქსური და პრაგმატული განზომილებების მიხედვით, ფორმაწარმოებისა და გამოყენების წესების დადგენა, გასავარჯიშებელი დავალებები და ღია ტიპის, შესწავლილი გრამატიკული ფენომენის დამოუკიდებლად გამოყენებაზე ორიენტირებული დავალებები. ტრადიციული, კვპ მოდელებისგან განსხვავებით, განსაკუთრებული აქცენტი გაკეთდა გლობალურ კონტექსტზე - პასივები ხშირად გვხვდება დარგობრივ ტექსტებში, და ლოკალურ კონტექსტზე - რატომ გამოიყენება ზმნების პასიური და არა აქტიური ფორმები ფრაზის დონეზე. ამას გარდა, ენის შემსწავლელმა რომ ახალი და არა დასწავლილი ფორმების გენერირება თავად შეძლოს, საკმარისი არ არის დესკრიპტული ინფორმაცია ქართულ ენაში ვნებითის ოთხი ჯგუფის შესახებ. მან უნდა იცოდეს ვნებითის ოთხი ტიპის მარკერთაგან რომელი გამოიყენოს წარმოებისას. შესაბამისად, მოდელის

მნიშვნელოვანი ეტაპია, მონაწილემ დაადგინოს შემსწავლელის გრამატიკის წესები (ლინგვისტური გრამატიკა vs დიდაქტიკური გრამატიკა). დროის დაზოგვის მიზნით, ექსპერიმენტი შეზღუდული საკლასო ოთახის ერთგვარი ვარიანტით წარიმართა, კერძოდ, პირველი ეტაპი, რაც ტექსტის შინაარსობრივ დამუშავებას გულისხმობდა, შემსწავლელებმა დამოუკიდებლად, არასალექციო დროს შეასრულეს.

კვლევის პირველადი შედეგების მიხედვით, საცდელმა ჯგუფმა ენობრივი ცნობიერების შესაფასებელ დავალებებში უფრო მაღალი შედეგი აჩვენა: ენის შემსწავლელები საზღვრავდნენ პასიური ფორმების გამოყენების საჭიროებას და იყენებდნენ მათ მიერვე დადგენილ გრამატიკულ წესებს. საცდელი ჯგუფის შედეგები უფრო მაღალი იყო გვიანი პოსტტესტის შემთხვევაშიც. გრამატიკული ფენომენის ცოდნის შეფასების წერილობით დავალებებში ოდნავ მაღალი შედეგი აჩვენა საკონტროლო ჯგუფმა. ეს შეიძლება გამოწვეული იყოს რამდენიმე მიზეზით, მათ შორის, მონაწილეთა სწავლის წინარე გამოცდილებით, საცდელ ჯგუფში არასაკმარისი დავალებებით გავარჯიშების ეტაპზე, მეტი აქცენტით შინაარსზე.

ლიტერატურა:

1. Ellis, R., et al., (2009) *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
2. Cenoz, J., et al., eds. (2017) *Language Awareness and Multilingualism*. Springer International Publishing.
3. Hinkel, E., Fotos, S. (2002) *New Perspectives on Grammar Teaching*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
4. Nassaji, H., Fotos, S. (2011) *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York and London: Routledge.

Students of Georgian language programs (Minority higher education quota system) learn grammar with intensive courses, but in relatively short time - during 2 academic semesters. In GSL textbook and learning materials of university programs, the passive voice is mostly taught deductively. The paper presents different didactic model of grammar instruction on the example of passive voice. The findings are preliminary and require in-depth research. The aim is, on the one hand, to evaluate the effectiveness of the didactic model, on the other hand, to observe the rise of language awareness in GSL students.

The passive voice is often used in subject-oriented texts. Consequently, learners of Georgian as a second language who study the language for specific / academic purposes, are expected to use them through oral or written production. Intermediate and advanced GSL learners use rarely or incorrectly passive forms.

Learning materials used to teach grammar in Georgian language university programs are mainly based on PPP (Presentation-Practice-production) model: the presentation phase provides a morpho-syntactic and semantic dimension based on the comparison of active and passive forms, and descriptive information about form production – e-, i-, -d and zero markers. The pragmatic dimension is not discussed. The next phase consists of drilling exercises: production of passive forms from nouns, or conversion of active forms into passive ones. Neither in the presentation phase nor in the assimilation phase the context is taken into consideration, or, in rare cases, the isolated phrases are given in assimilation exercises.

The study was a quasi-experiment and involved 27 Pre-BA students studying Georgian with specific / academic purposes. A didactic model for teaching passive has been developed based on different methods of language teaching and learning. The research questions were as follows:

Will the developed didactic model improve the language awareness of the participants of the experimental group and their writing skills in terms of using passive voice, compared to control group studying with traditional PPP model?

A pretest, posttest, and delayed posttest were conducted to observe short- and long-term effects.

The didactic model was based on the inductive approach and consisted of the following phases: processing the content; creating a corpus; observation of the corpus according to the semantic, morpho-syntactic and pragmatic dimensions; establishing the rules of production and use;

exercises to be practiced; task involving the independent use of studied grammatical phenomenon.

Unlike traditional PPP models, special emphasis has been placed on the global context – features of subject-oriented texts, and on the local context - at phrase level. Further, descriptive information about the four groups of passive voice is not enough for students to generate new forms by themselves - the learner needs to know which marker to choose. The participants were encouraged to establish the rules of the learner's grammar. The presentation phase of the experiment was conducted using a variation of flipped classroom - the content processed by the learners at home.

According to the preliminary results of the study, the study group showed higher results in language awareness assessment tasks: the learners were able to identify where to use passive forms and were applying grammatical rules elaborated by themselves. The same difference between the study and control groups remained after delayed posttest. The control group showed higher results in written assignments for the assessment of knowledge of the grammatical phenomenon. This may be due to a number of reasons, including participants' previous learning experience, insufficient assignments at the assimilation phase or a greater emphasis on content.

References

1. Ellis, R., et al., (2009) *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
2. Cenoz, J., et al., eds. (2017) *Language Awareness and Multilingualism*. Springer International Publishing.
3. Hinkel, E., Fotos, S. (2002) *New Perspectives on Grammar Teaching*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
4. Nassaji, H., Fotos, S. (2011) *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York and London: Routledge.

ინსტრუქციული სისტემის დიზაინი
ენების სწავლა-სწავლებაში: სწრაფი
პროტოტიპირება ქმე პროგრამაში

**Instructional System Design in Language
Learning-Teaching: Rapid Prototyping**

ქუთათელაძე ეკა

Kutateladze Eka

თბილისის ღია უნივერსიტეტი, საქართველო

Tbilisi Open University, Georgia

საკვანძო სიტყვები: ინსტრუქციული დიზაინი, სწრაფი
პროტოტიპირება, ენის სწავლა-სწავლება, ქმე, საგანგებო
დამორეზული სწავლება

Key words: Instructional design; Rapid prototyping; language
instruction, Georgian as a second language; Emergency remote teaching

საგანგებო დაშორებული სწავლების აუცილებლობამ ახალი გამოწვევები გააჩინა ენობრივი განათლების პროგრამებზე უმაღლეს სასწავლებლებში. მიუხედავად იმისა, რომ უნივერსიტეტებს ასე თუ ისე ჰქონდათ გამოცდილება, გამოეყენებინათ ციფრული რესურსები ენის სწავლებაში.

საგანგებო დაშორებული სწავლებისას საქართველოს უსდ-ებში ყველაზე გავრცელებული პრაქტიკა არის სინქრონული, ფიქსირებულ დროს მიმდინარე სესიები, რასაც დადებითი მხარეებიც გააჩნია და უარყოფითიც. სწავლა-სწავლების ეს ფორმატი არ იყო არჩევანით განპირობებული, ეს იყო სწრაფი პასუხი პანდემიით გამოწვეულ სიტუაციაში - არ შეწყვეტილიყო სწავლა. ვიდეოკონფერენციის პლატფორმები იყო მინიმალური გამოსავალი, შეიძლება ითქვას, ერთადერთი ცვლილება, რადგან არსებული ენობრივი კურიკულუმები არ შეცვლილა, უმეტეს შემთხვევაში მასწავლებლებს უცვლელად ან მცირე მოდიფიცირებით მიჰყვებოდნენ სილაბუსებს, ონლაინ ფორმატში გადაჰქონდათ იგივე სასწავლო მასალები, რასაც აუდიტორიებში მიმდინარე სწავლებისას იყენებდნენ. 2020 წლის გაზაფხულის სემესტრი ნამდვილად იყო საგანგებო დაშორებული სწავლების ფორმატი. თუმცა, საგანმანათლებლო წრეებში ამ დროიდან უკვე განიხილება დისტანციური სწავლების ახალ ნორმად დამკვიდრება. შესაბამისად, მომდევნო 2020-2021 სასწავლო წელს მოსალოდნელი უნდა ყოფილიყო, რომ უსდ-ები დაგეგმილ, ონლაინ სწავლებისთვის მეთოდურად და შინაარსობრივად გამართულ პროგრამებს შესთავაზებდნენ სტუდენტებს, კერძოდ, ონლაინკურსების შემუშავებისას გათვალისწინებული იქნებოდა ინსტრუქციული სისტემის დიზაინი და მიწოდება, შეფასების სისტემა, თანამშრომლობის ასპექტი, ელექტრონული რესურსების სხვადასხვა მოწყობილობაზე მორგება, ტექნიკური მხარდაჭერა. დისტანციურ სწავლებაზე იძულებით გადასვლა შეგვიძლია განვიხილოთ, როგორც გამართული ციფრული პროგრამების შექმნის შესაძლებლობა.

მოხსენებაში წარმოდგენილი იქნება ინსტრუქციული სისტემის დიზაინის ერთ-ერთი მიდგომა - სწრაფი პროტოტიპირება, რაც საგანგებო დაშორებული სწავლების პირობებში კურსებისა და პროგრამების შექმნის გონივრული გამოსავალია: სხვა მოდელებისგან განსხვავებით, არ საჭიროებს ლინეარულ დაგეგმვასა და განხორციელებას, პროცესშივე შესაძლებელია უკუკავშირის გაანალიზება და მხოლოდ ცალკეული ფაზების მოდიფიცირება, შედეგი მიიღება უფრო სწრაფად, შემსწავლელები ჩართულები არიან დიზაინისა და

მიწოდების სისტემის შემუშავებაში, იზრდება სტუდენტსა და მასწავლებელს შორის თანამშრომლობა, იხვეწება სტუდენტის ავტონომიური სწავლის უნარები.

პანდემიამ ენობრივი განათლების პროგრამები შემდეგი გამოწვევების წინაშე დააყენა:

- პოსტპანდემიური გარემო მუდმივად ცვალებადია. გარდა იმისა, რომ უსდ-ებს უწევთ, სწრაფად შექმნან სრულად დისტანციური სწავლების პროგრამები, კურსები, საჭიროებების გათვალისწინებით, ასევე სწრაფად უნდა მოდიფიცირდეს შერეული, ჰიბრიდული ან სხვა ფორმატისთვის.

- ონლაინ / დისტანციური სწავლების მოდელი უნდა შეესაბამებოდეს ენის სწავლა-სწავლების დიდაქტიკა-მეთოდიკას. მაგალითად, ენის სასწავლო მასალების შემუშავება გულისხმობს შინაარსების მუდმივ განახლებას, რაც სწრაფი პროტოტიპირების მიდგომით უფრო მოხერხებულია.

- ინტერაქცია უმნიშვნელოვანესია ენის სწავლებაში, მაგალითად, ლაპარაკის უნარ-ჩვევის სწავლებისას. დისტანციურ ფორმატზე გადასვლისას საჭიროა ახალი და მრავალფეროვანი ინსტრუმენტების დანერგვა, რომ სტუდენტებს, სტუდენტსა და მასწავლებელს, სტუდენტსა და სწავლების ფორმალური სივრცის მიღმა ენის მატარებლებს შორის ინტერაქცია ინტენსიური და შეუფერხებელი იყოს.

- ფიზიკური დისტანცირება სტუდენტთა შორის კავშირს ასუსტებს, მით უმეტეს, თუ რეალურ, სააუდიტორიო სივრცეში ამ სტუდენტებს არაფერი აკავშირებდათ და უნივერსიტეტში სწავლა დისტანციურად დაიწყო. თანამშრომლობითი სასწავლო გარემოს შექმნამ განსაკუთრებული მნიშვნელობა შეიძინა საგანგებო დაშორებული სწავლების დროს.

მოხსენებაში თბილისის ღია უნივერსიტეტის ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის მაგალითზე განხილული იქნება, როგორც სწრაფი პროტოტიპირების დადებითი მხარეები, ასევე - ხარვეზები, რაც შესაძლოა, ენის დისტანციურ სწავლებაში შერეული მოდელის უპირატესობაზე მიგვითითებდეს. დაკვირვებამ გვაჩვენა, რომ ცვლილებები, რაც დისტანციურ სწავლებაზე იძულებით სწავლებამ გამოიწვია, საჭირო ხდება არა მხოლოდ უნივერსიტეტის დონეზე - აკრედიტებული პროგრამების სილაბუსები მოდიფიცირებას მოითხოვს ონლაინსწავლების მეთოდოლოგიის გათვალისწინებით, დასახვეწი და ახალ რეალობაზე მოსარგებია ენის პროგრამების აკრედიტების სისტემა.

ლიტერატურა:

1. Harasim, L., (2017) Learning Theory and Online Technologies, New York and London: Routledge.
2. Tripp, Steven D. & Bichelmeyer, Barbara. (1990) Rapid Prototyping: An Alternative Instructional Design Strategy, New York and London: Routledge.
3. Bielaczyc, K., & Collins, A., (1999) Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice, In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, vol. II, pp. 269-291.

Despite the fact that universities have more or less experience to use digital resources, emergency remote teaching (ERT) has created new challenges in language education.

The most common practice in distance learning in Georgian HEIs is synchronous, fixed-time sessions, which have both advantages and disadvantages. This teaching-learning format was not a choice, it was a quick response to a pandemic situation - not to stop the process.

Videoconferencing platforms were the minimal solution, almost the only change: the existing language curricula were not modified according to new circumstances and in most cases teachers followed the same syllabi or, in rare cases, with minor modifications, using the same learning materials online as in face-to-face format.

The 2020 Spring term was truly an ERT format. However, COVID-19 pandemic changed education forever and distance learning becomes a new normal. Therefore, in the next 2020-2021 academic year the HEIs were expected to offer programs where online learning methodology and content are equally taken into consideration, in particular: instructional system design and delivery, assessment, collaborative aspects, adjusting digital resources for different devices, technical support. Forced switching to distance learning can be considered as an opportunity to create digital programs for language education.

The paper presents one of the approaches of instructional system design – rapid prototyping, which is a reasonable solution for creating e-courses during and immediately after ERT: unlike other models, it does not require linear planning and implementation, gives the possibility to analyse feedback during the process and modify separated phases, the result is obtained faster, students are involved in design and delivery, collaboration between students and teacher is increased, autonomous learning skills are valorised and improved.

The pandemic has posed the following challenges to language education programs:

- The post-pandemic environment is constantly changing. In addition to the fact that HEIs have to create fully distance learning programs / courses in a short period of time, these programs and courses should also be quickly modified for mixed, hybrid or other formats.
- The online / distance learning model should be in line with the language learning-teaching didactics and methodology. For example, the development of language learning materials involves the constant updating of content, which is less complicated with RP approach.
- Interaction is essential in language teaching, for example, in teaching speaking skills. Switching to the remote format requires the implementation of new and diverse tools to ensure that the interaction between students, student and teacher, student and native speaker environment remains intense.
- Physical distance weakens the common bond between students, especially if in face-to-face, classroom environment these students had nothing to do with each other and started studying

remotely at the university. Creating a collaborative learning environment has acquired special significance during ERT.

The paper will discuss the advantages of the RP approach as well as the disadvantages on the example of Tbilisi Open University Georgian language program, which may indicate the advantages of the mixed model in distance learning of the language. The findings may suggest an advantage of the mixed model in distance language education.

Observations have shown that the changes caused by ERT are needed not only at the university level - syllabi of accredited language programs need to be modified according to online learning methodology, and the accreditation system needs to be refined and adapted to new realities.

References:

1. Harasim, L., (2017) Learning Theory and Online Technologies, New York and London: Routledge.
2. Tripp, Steven D. & Bichelmeyer, Barbara. (1990) Rapid Prototyping: An Alternative Instructional Design Strategy, New York and London: Routledge.
3. Bielaczyc, K., & Collins, A., (1999) Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice, In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, vol. II, pp. 269-291.

Needs Analysis in English language Teaching of Medical students in Kazakhstan

Gulzhana Kuzembayeva, Banu Zhakanova

K. Zhubanov Aktobe Regional University

Faculty of Philology

Key words: needs analysis, English language teaching, university, medical students, English for specific purposes

Teaching English at higher education institutions regardless of students' area of specialization ignores their individual differences, needs, wishes, interests and goals. The most important and problematic question in teaching and learning is whether the course is effective or not. The effectiveness of the course is strongly related to learners' attitudes, needs, expectations, satisfaction, and achievement. English for Specific Purposes is student-task oriented, and the basic insight into this trend is to offer course design, content and materials by being responsive to target language learners' own agenda. In this respect, the English language needs of undergraduate medical students in Kazakhstan were investigated by means of a case study conducted with the students of the Faculty of General Medicine at the West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University. 52 students (14 males and 38 females) in their first and second year of studies participated in a quantitative survey during the spring semester of the academic year 2020-2021. A questionnaire was adapted from the previous studies in this field (Ait Hattani, 2019; Kayaoglu & Dag Akbas, 2015; Tang & Zeng, 2020), and included items on students' attitudes towards the English course, identify their language strengths and weaknesses, and shed light on their language needs. The findings of the study will suggest practical implications for ESP course design for medical students.

References:

- Ait Hattani, H. (2019). ESP Needs Analysis at the Moroccan University: Renewable Energy Engineering Students at EST Fes as a Case Study. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 4(1), 101-115.
- Athanasiou, A., Constantinou, E. K., Neophytou, M., Nicolaou, A., Sophocleous, S. P., Yerou, C. (2016). Aligning ESP courses with the Common European Framework of Reference for Languages. *Language Learning in Higher Education*, 6(2), 297-316.
- Kayaoğlu, M. N. & Dag Akbaş R. (2015). An Investigation into Medical Students' English Language Needs. *Participatory Educational Research (PER)*, Special Issue 2016-I, 63-71.
- Kuzembayeva G., Karimsakova A., Kuponova A. (2018). Trilingualism in Kazakhstan. *International Journal of Multilingual Education*, No. 11, 87-90.
- Tang, Y., Zeng, X. (2020). A Study on College English Teaching of Medical Students under the Guidance of CSE – Taking Chengdu Medical College as an Example. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 505, 228-232.

**Word Meaning, Androcentrism, and
Language Acquisition**
/Based on a survey of English proverbs/

სიტყვის მნიშვნელობა, ანდროცენტრიზმი
და ენის ათვისება
/ინგლისურ ანდაზებზე ჩატარებული
კვლევის მიხედვით/

Ana Lemonjava
ანა ლემონჯავა

Akaki Tsereteli State University
აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Faculty of Humanities
ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

Key words: androcentrism, English as L2, proverbs, survey

საკვანძო სიტყვები: ანდროცენტრიზმი, ინგლისური როგორც მეორე ენა,
ანდაზები, კვლევა

Word Meaning, Androcentrism, and Language Acquisition (based on a survey of English proverbs)

In our days second language acquisition is not just an option but rather a necessity, particularly, when it is about English which is a global Lingua Franca. It is a permanent process involving consideration both of constantly updating methods and techniques and novel approaches to various aspects of language. Given the intensified discussions of the androcentric nature of some aspects of English and of the so called *he/man* approach, I decided to check whether and how similar phenomena may evolve among Georgian learners of English. For the sake of this goal, I conducted the following survey.

The object of the survey was the dual meaning of the word *man* in English proverbs. The word referred either to “a male person” or “a person in general.” The survey was conducted in a group of 10 students. They are 11th and 12th graders. Their level of English proficiency is Intermediate+ (that is B1+). The students have a relevant level in all four skills (reading, writing, listening and speaking). They are able to translate proverbs correctly and understand their meaning adequately.

The number of proverbs including the word *man* was fifty. The students got a survey file while being on the online meeting. The meeting lasted for two hours, and one half of that period was allocated for the questionnaire and another for a discussion. The language of the meeting was English. After having read all the proverbs, the students were to write “a male person” or “a person in general” at the end of each proverb. If they were unable to distinguish between the meanings, they could write “I cannot guess.”

I discussed the results together with the students. The students did their best to persuade each other and carefully listened to their opponents’ arguments. In case they could not come to an agreement, I announced a correct answer and explained why it was the correct one.

The paper presents the results of the survey with an emphasis on the students’ capability of distinguishing between generic and masculine meanings of the word in question and on related linguistic and didactic implications.

References:

- Bodine, A. (1975). <<Androcentrism in prescriptive grammar: singular ‘they’, sex-indefinite ‘he’, and ‘he or she’>> *Language in Society* 4, 1975: 129-146.
- Khakhiashvili, N. (2009). *K’ac-sit’q’vis ist’oriisatvis* [On the history of the word *k’aci* (man)] *kartvelur enata st’rukt’uris sak’itkhebi* [issues of the structure of Kartvelian Languages], 10, 2009: 285-307.

- Kikvidze, Z. (2011). New Approaches to Gender Issues in Text-based Analyses: Georgian Printed Media in Context. Languages and Cultures in the Caucasus, ed. By V.S. Tomelleri, M. Topadze, A. Lukianowicz. Munich & Berlin: Verlag Otto Sagner, 2011: 398-393
- Kikvidze, Z. (2015). The English *man* and The Georgian *k'aci*: An Outline of (dis)similarities. In D.Gay Sylvestre (ed), II, Elle: Entre Je(u) 17-25 Limoges: PULIM: Presses Universitaires de Limoges.
- Martin, P. Papadelos, P. (2016). Who stands for the norm? The place of metonymy in androcentric language. SocialSemiotics, Routledge Taylor & Francis Group.
- Martyna, W. (1980). Beyond the "He/Man" Approach: The Case for Nonsexist Language. Signs Vol.5, No 3. The university of Chicago Press:482-493
- Rayfield, D. (ed.-in-chief) (2006). A Comprehensive Georgian-English Dictionary, Vol.1 London: Garnett Press.
- Simpson, J. Speake, J. (1999). Concise Dictionary of Proverbs. Oxford University Press

სიტყვის მნიშვნელობა, ანდროცენტრიზმი და ენის ათვისება (ინგლისურ ანდაზებზე ჩატარებული კვლევის მიხედვით)

დღესდღეობით მეორე ენის შესწავლა არა მარტო არჩევანი, არამედ აუცილებლობაცაა, განსაკუთრებით, როცა ვსაუბრობთ ინგლისურზე, რომელიც ერთგვარ გლობალურ „ლინგვა ფრანკას“ წარმოადგენს. ეს უწყვეტი პროცესია რომელიც მოიცავს მარად განახლებად მეთოდებს, ხერხებსა და ახალ მიდგომებს ენის სხვადასხვა ასპექტის მიმართ. ინგლისური ენის გარკვეულ ასპექტებს ანდროცენტრული ბუნება და შესაბამისი მიდგომები ინტენსიური დისკუსიების საგანია, გადავწყვიტე შემემოწმებინა, თუ როგორ შეიძლება განვითარდეს მსგავსი მოვლენა ინგლისური ენის ქართველ შემსწავლელებში. ამ მიზნის მისაღწევად ჩავატარე შემდეგი კვლევა.

კვლევის ობიექტი იყო სიტყვა *man* და მისი ორი მნიშვნელობა ინგლისურ ანდაზებში. ეს სიტყვა ნიშნავს „მამაკაცს“ ან „ადამიანს ზოგადად“. კვლევა ჩატარდა 10-კაციან ჯგუფში. ისინი მე-11 და მე-12 კლასელები არიან. მათი დონე ინგლისურში არის საშუალოზე მაღალი (B1+). მოსწავლეებს აქვთ შესაბამისი ცოდნა ოთხივე უნარში (კითხვა, წერა, მოსმენა და საუბარი). მათ შეუძლიათ თარგმნონ ანდაზები სწორად და გაიგონ მათი მნიშვნელობები ადეკვატურად.

სულ იყო 50 ანდაზება. მოსწავლეებმა მიიღეს კვლევის ფაილი ონლაინ შეხვედრაზე. შეხვედრა გაგრძელდა ორი საათი. ერთი საათი განკუთვნილი იყო ფაილის შევსებისთვის, ხოლო მეორე შემდგომი დისკუსიისთვის. შეხვედრის სასაუბრო ენა იყო ინგლისური. ყველა ანდაზის წაკითხვის შემდეგ, მოსწავლეებს უნდა მიეწერათ „მამაკაცი“ ან „ადამიანი ზოგადად.“ თუ ვერ შეძლებდნენ მიხვედრას, მათ შეეძლოთ მიეწერათ „ვერ ვხვდები.“

ამის შემდეგ მოსწავლეებთან გავმართეთ მსჯელობა კვლევის შედეგების ირგვლივ. ისინი ცდილობდნენ დაერწმუნებინათ ერთმანეთი და ყურადღებით უსმენდნენ ოპონენტების არგუმენტებს. იმ შემთხვევაში, თუ ვერ თანხმდებოდნენ, მე ვეუბნებოდი სწორ პასუხს და ვუხსნიდი, რატომ იყო იგი მართებული.

ნაშრომში წარმოდგენილია კვლევის შედეგები, სადაც ხაზგასმულია მოსწავლეთა უნარი, როგორ განარჩევენ ერთმანეთისაგან ზემოაღნიშნული სიტყვის საზედაო და მამრობით მნიშვნელობებს, და განხილულია ამ თემატიკასთან დაკავშირებული ლინგვისტური და დიდაქტიკური საკითხები.

ლიტერატურა:

- ბოდინი, ა. (1975) <<Androcentrism in prescriptive grammar: singular 'they', sex-indefinite 'he' and 'he or she'>> Language in Society 4, 1975: 129-146.
- კიკვიძე,ზ. (2011). New Approaches to Gender Issues in Text-based Analyses: Georgian Printed Media in Context. Languages and Cultures in the Caucasus,ed. By V.S. Tomelleri, M. Topadze, A. Lukianowicz. Munich & Berlin: Verlag Otto Sagner, 2011: 398-393
- კიკვიძე, ზ. (2015). The English *man* and The Georgian *k'aci*: An Outline of (dis)similarities. In D.Gay Sylvestre (ed),II, Elle: Entre Je(u) 17-25 Limoges: PULIM: Presses Universitaires de Limoges.
- მარტინი, პ. პაპაძელისი პ.(2016). Who stands for the norm? The place of metonymy in androcentric language. Social Semiotics, Routledge Taylor & Francis Group
- მარტინა, ვ. . (1980). Beyond the "He/Man" Approach: The Case for Nonsexist Language. Signs Vol.5, No 3. The university of Chicago Press:482-493
- რეიფილდი, დ. . (ed.-in-chief) (2006). A Comprehensive Georgian-English Dictionary, Vol.1 London: Garnett Press.
- სიმფსონი ჯ. სფიქი, ჯ.(1999). Concise Dictionary of Proverbs. Oxford University Press.
- ხახიაშვილი ნ. (2009) კაც სიტყვის ისტორიისათვის. ქართველურ ენათა სტრუქტურის საკითხები. 10, 2009 :285-307

მეორე ენის შესწავლა:
პრობლემები და
გამოწვევები ქართული
ყრუთა თემისათვის

**The second language
acquisition:
problems and challenges
for Georgian Deaf
community**

თამარ მახარობლიძე
Tamar Makharoblidze

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი
Ilia State University

საკვანძო სიტყვები: შესტური ენები, ქართული შესტური ენა,
მეორე ენის სწავლება, მულტილინგვური განათლება,
ინკლუზიური სწავლება

Kew words: Sign languages, Georgian sign language (GESL), Second
language acquisition, Multilingual education, Inclusive studies

საქართველოში დაახლოებით 2500 ყრუ და სმენადაქვეითებული მაცხოვრებელია. ისინი ითვლებიან ორენოვნად, როგორც ყველა სხვა ქვეყნაში. მათი პირველი მშობლიური ენაა ქართული ჟესტური ენა (GESL). ეს არის ბუნებრივი ენა, რომელზეც ძლიერი გავლენა ჰქონდა რუსულ ჟესტურ ენას (RSL), რადგან საბჭოთა კავშირში ყველა ყრუსათვის იყო მხოლოდ ერთი საბჭოთა ჟესტური ენა, რომელიც, რა თქმა უნდა, დაფუძნებული გახლდათ რუსულზე.

ადგილობრივი ყრუ და სმენადაქვეითებული ადამიანებისთვის მეორე მშობლიური ენაა სამეტყველო ქართული - სახელმწიფო ენა. სამწუხაროდ, სათანადო განათლების არარსებობისა და ქვეყანაში ყრუ და სმენადაქვეითებული ადამიანებისთვის განათლების სისტემური პრობლემების გამო, როგორც მოსალოდნელიც იყო, ადგილობრივ ყრუ და სმენადაქვეითებულ ადამიანებს აქვთ პრობლემები სახელმწიფო ენის ცოდნის მხრივ, რაც, თავის მხრივ, სერიოზულ ბარიერად იქცევა სამოქალაქო საზოგადოებაში მათი სრული ინტეგრაციის პროცესში. მაგალითად, სოციალურ მედიაში, როგორცაა ფესიბუქი (ეს ადგილობრივ ყრუ მომხმარებლებში ყველაზე პოპულარული სოციალური ქსელია) ყრუ და სმენადაქვეითებულ ადამიანებს ურჩევნიათ ერთმანეთთან კომუნიკაცია ჟესტური ენის გამოყენებით, რათა თავიდან აიცილონ წერილობითი ქართული ტექსტები და სხვა ადამიანებთან წერილობითი კომუნიკაცია, რადგანაც მათ რცხვენიათ თავისი ენობრივი შეცდომების გამო.

რამდენადაც ქართული ჟესტური ენა პირველი და ძირითადი საკომუნიკაციო ენაა საქართველოში ყრუთა საზოგადოების წევრებისთვის, პირველი 'მეორე ენა' უკვე სამეტყველო ქართულია. მნიშვნელოვანია, იმის აღინიშვნა, რომ საქართველოში ყრუთა თემის ყველაზე მეტი წევრი (რაოდენობრივად) წარმოშობით არაქართველია. სიყრუე უმეტეს შემთხვევაში მემკვიდრეობითია, ხოლო ქართულ გენომში მცირე რაოდენობითაა ყრუ ქართველები და უმეტეს შემთხვევაში, ჩვენ ვხვდებით მეორად სიყრუეს ქართველებში: მაგალითად, ანტიბიოტიკების ჭარბი დოზით გამოწვეული სიყრუე, ასაკობრივი სიყრუე, სტრესით გამოწვეული სიყრუე და ა.შ. ადგილობრივი ყრუთა თემი უმეტეს შემთხვევაში არაქართველი ეროვნების წევრებისგან შედგება და მათ (ასევე მათი ოჯახის წევრებმა) არ იციან ქართული ენა სათანადოდ.

მთავარი პრობლემა ის არის, რომ საქართველოში ყრუთა საზოგადოების წევრები სახელმწიფო ენის - სალაპარაკო ქართული ენის წერილობით კომუნიკაციაში აგრამატიზმის პრობლემას აწყდებიან. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ისინი ყოველთვის ცდილობენ თავიდან აიცილონ წერილობითი კომუნიკაცია და ამიტომ ხშირად თავს არიდებენ სამოქალაქო საზოგადოებასთან წერილობით ურთიერთობებს და უპირატესობას ანიჭებენ მხოლოდ შიდა, ყრუთა საზოგადოების წევრებს შორის კომუნიკაციას ჟესტური ენით. ეს პრობლემა უარყოფითად მოქმედებს სხვადასხვა დონეზე კომუნიკაციის მთელ პროცესზე, რაც მნიშვნელოვნად ზღუდავს ყრუთა თემის ფართო სამოქალაქო საზოგადოებაში ინტეგრაციის პროცესს.

შემუშავებული გვაქვს სტრატეგია ადგილობრივი ყრუთა საზოგადოების წევრებს შორის აგრამატიზმის პრობლემის მოგვარებაში სერიოზული წვლილის შეტანის მიზნით.

ლიტერატურა:

ბაიბი, ჯ. - Bybee, Joan. 2003. Cognitive Processes in Grammaticalization. 145-167 In: *Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Vol. 2 of *The New Psychology of Language*. Ed. Michael Tomasello. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

მახარობლიძე, თამარ. 2012. *ქართული ქესტური ენა*. თბილისი.

მახარობლიძე, თ. 2015. *ქართული ქესტური ენის ლექსიკონი*. თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა.

მახარობლიძე, თ. ელექტრონული სწავლება ინკლუზიური განათლების სფეროში. საერთაშორისო კონფერენცია „ინიციატივები და გამოწვევები ელექტრონულ სწავლებაში - სწავლა ახალი მედია-საშუალებით“. გერმანიის საერთაშორისო თანამშრომლობის საზოგადოება GIZ, საქართველოს განათლების სამინისტრო, პროფესიული განათლების ეროვნული ცენტრი. თბილისი. 2014 25-26 ნოემბერი

მახარობლიძე, თ. 2015 აგრამატიზმი ქართულში. (თეორიული მსჯელობა) საერთაშორისო კონფერენცია „ენისა და მეტყველების თერაპია: თანამედროვე მიდგომები და პერსპექტივები საქართველოში“ ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი. თბილისი. 2 ნოემბერი 2015

მახარობლიძე თ. - Makharoblidze Tamar (2014) The Identity Issues of Georgian DHH. International Conference “The European values and identities” TSU, Georgia Pro-Europa, French University” TSU. pp. 229-234; 426-420

ქესტურ ენათა ლინგვისტიკა (შესავალი) - *The Linguistics of Sign Languages (An introduction)* 2016. Ed. By Anne Baker, Beppie van den Bogaerde, Roland Pfau, Trude Schermer. John Benjamins Publishing Company.

ჯანზენი ტ. Janzen, Terry. 2012. Lexicalization and Grammaticalization. 816-841. In: *Sign Language – An International Handbook*. Eds. Roland Pfau, Markus Steinbach and Bencie Woll. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. doi: <https://doi.org/10.1515/9783110261325>

ჰოპერი, პ. & კლოს ე. - Hopper, Paul and Elisabeth Closs Traugott. 2003. *Grammaticalization*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

There are about 2500 Deaf and Hard of Hearing residents (DHH) in Georgia. They are considered bilinguals like everywhere else in other countries. Their first native language is the Georgian Sign Language (GESL), which is a natural language with strong influence from Russian Sign Language (RSL), as there was only one Soviet Sign Language (of course based on RSL) for all DHH-s in the Soviet country.

The second native language for local DHH is the Georgian spoken language – the State language. Unfortunately, due to the absence of proper education and due the poor Deaf education system in the country, the local DHH have the problems with the knowledge of state language and this turns into a serious barrier to their full integration into the civil society. For example, on social media such as facebook, which is most popular with local DHH users, they prefer to communicate with each-other using GESL, avoiding written Georgian texts and written communications with other ordinary people, because they are ashamed for their mistakes. As GESL is the first and basic communication language for Georgian Deaf community members, the first ‘second language’ is spoken Georgian. It should be noted, that the most DHH in Georgia are originally non-Georgians. Deafness is hereditary for the most cases, and Georgian genome has a tiny little number of Deaf Georgians. In the most cases we observe the secondary Deafness among Georgians, such as deafness developed due the overdoses of antibiotics, age-deafness, stress-caused deafness etc. The local DHH in the majority of cases are non-Georgian nationalities, and they (their family members as well) do not know spoken Georgian. There is a challenge to learn the spoken Georgian for local DHH. The main problem is that the members of Georgian DHH are facing the problem of agrammatism in written communication of the state language – the spoken Georgian language. As mentioned above, DHH always tries to avoid the written communication and therefore often stays away from the civil society giving an advantage to the signing communication among the community members. This problem has a negative effect on the entire communication process at the different levels, significantly limiting the process of integrating DHH into the wider civil society.

I have elaborated the strategy to make a serious contribution to the solving the problem of agrammatism among the local DHH.

References:

Bybee, Joan. 2003. Cognitive Processes in Grammaticalization. 145-167 In: *Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Vol. 2 of *The New Psychology of Language*. Ed. Michael Tomasello. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hopper, Paul and Elisabeth Closs Traugott. 2003. *Grammaticalization*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Janzen, Terry. 2012. Lexicalization and Grammaticalization. 816-841. In: *Sign Language – An International Handbook*. Eds. Roland Pfau, Markus Steinbach and Bencie Woll. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. doi: <https://doi.org/10.1515/9783110261325>

Makharoblidze T. (2015) kartuli jest'uri enis leqsik'oni [Georgian Sign Language Dictionary]. Ilia State University; Shota Rustaveli National Scientific Foundation. Tbilisi. ISBN 978-9941-16-225-5 1368 pp.

Makharoblidze T. (2012) kartuli jest'uri ena [Georgian Sign Language]. Ministry of Education and Science, USAID, Save Children International. Tbilisi. 2012 615pp.

Makharoblidze, T. (2014) E-learning in inclusive education. International conference on e-learning - new agenda. GIZ, MOE, VIT. 2014 25-26 Nov.

Makharoblidze T. (2015) Agrammatism in Georgian. (Theoretical Discussion). International Conference „Speech and Language Therapy: Contemporary Approaches and Perspectives in Georgia. Ilia State University. Tbilisi. 2 Nov.

Makharoblidze T. (2014) The Identity Issues of Georgian DHH. International Conference “The European values and identities” TSU, Georgia Pro-Europa, French University” TSU. pp. 229-234; 426-420

The Linguistics of Sign Languages (An introduction) 2016. Ed. By Anne Baker, Beppie van den Bogaerde, Roland Pfau, Trude Schermer. John Benjamins Publishing Company.

Use of electronic feedback in teaching second language writing: teachers' and students' views

Liliya Makovskaya

Global Education Department

Westminster International University in Tashkent

Key words: e-feedback, second-language writing, undergraduate students, Google docs

Feedback has always been considered important in second language teaching. The ways comments are provided to students might depend on different aspects including the nature of the task, availability of technological tools, teachers' beliefs, students' knowledge and skills, and many others (Abera, Kedir, & Beyabeyin, 2017). Quite recently due to various reasons, electronic feedback has become one of the frequently applied types (Zareekbatani, 2015; Ene & Upton, 2018). The aim the research study was to identify the lecturers' and students' views on the use of online comments provided on the second language writing tasks. Twenty-one undergraduate students and thirteen lecturers at one of the Uzbek universities in Tashkent participated in the semi-structured interview. All the participants are multilingual speaking Uzbek, Tajik, Karakalpak, Korean, Tatar, and Russian. For all students English is a foreign language that was certified by IELTS examination upon university entrance. Lecturers' teaching experience ranges from two to fifteen years.

The findings of the interview showed that teachers combined written electronic feedback, i.e., track changes and side comments in the Word or Google document, and oral comments (after class or during office hours). Lecturers provided suggestions for improvement in the content, structure, use of sources, referencing, writing style, relevance and flow of ideas, focus/area of research, and language. They also referred to error correction, gave detailed explanation and asked leading questions. Students found feedback given on the written assessment tasks in the Google documents useful as the process resembled a dialogue with a teacher on a regular basis as both had access to the document and were able to communicate the messages online. Three respondents informed that sometimes teachers' comments were vague, and they were not able to respond to them. Although both parties found providing feedback online effective, some lecturers informed that the process might be time consuming when providing detailed comments, and they doubt if students read all of them or appreciated them. Five teachers also explained that referring to the assessment criteria in their feedback helped students to better understand the requirements of the task. The presenter will share the detailed findings of the research study and provide possible suggestions for language teachers on the effective use of electronic feedback on writing.

References

- Abera, G., Kedir, M., & Beyabeyin, M. (2017). The Implementations and Challenges of Continuous Assessment in Public Universities of Eastern Ethiopia. *International Journal of Instruction*, 10(4), 109-128. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1047a>
- Ene, E. & Upton, T.A. (2018). Synchronous and asynchronous teacher electronic feedback and learner uptake in ESL composition. *Journal of Second Language Writing*, 41, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.05.005>
- Zareekbatani, A. (2015). *Technology and L2 writing: EFL student perspectives on electronic feedback using online learning logs* (Published Doctoral Dissertation). University of Exeter, Exeter, UK. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10871/17297>

ენისა და კულტურის ურთიერთკავშირი

Relationship between Language and Culture

მარიამ მირიანაშვილი

Mariam Mirianashvili

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ენების სწავლების ცენტრი

Language Teaching Center

საკვანძო სიტყვები: ლინგოკულტუროლოგია; ტოლერანტობა; დიალოგი.

Key words: Linguo Culturology; Tolerance; Dialogue.

გლობალიზაციის კონტექსტში საჭიროა არა მხოლოდ ენების, არამედ კონკრეტული ქვეყნების მოსახლეობის კულტურული მახასიათებლების ცოდნა, რათა განხორციელდეს კომუნიკაცია. ენას შეუძლია ასახოს ამ ენაზე მოლაპარაკეების კულტურული და ეროვნული მენტალიტეტი. ენა და კულტურა მუდმივ ურთიერთქმედებაშია. ენის შესწავლა ხდება კულტურის შესწავლის საშუალებით, ხოლო კულტურის შესწავლა ხდება ენის საშუალებით. თითოეული ეროვნული ენა სარკეა მისი ხალხის კულტურისა.

დღესდღეობით პრიორიტეტული ამოცანაა საკომუნიკაციო უნარების ჩამოყალიბება და უცხო ქვეყნების კულტურის შესწავლა. ლინგვოკულტუროლოგია აქტუალური მეცნიერებაა, რომელიც შეისწავლის ენისა და კულტურის ურთიერთმიმართებას. იგი შეისწავლის კულტურული ღირებულებების მთლიანობას, იკვლევს ცხოვრებისეულ კომუნიკაციურ პროცესებს, ეროვნულ მენტალიტეტს, ემსახურება საგანმანათლებლო და ინტელექტუალურ სასწავლო ამოცანებს. ლინგვოკულტუროლოგია, ფართო გაგებით, შეისწავლის ხალხის კულტურის გამოვლინებებს, რომლებიც აისახება და მკვიდრდება ენაში. უცხო ენის სწავლებისას აუცილებელია სტუდენტმა შეისწავლოს იმ ქვეყნის კულტურა, რომლის ენასაც ეუფლება. კერძოდ, მიიღოს სოციო-კულტურული ცოდნა - გაეცნოს ქვეყნის კულტურასა და ისტორიას. ეს განუვითარებს სტუდენტს მოთმინებასა და ტოლერანტობას "უცხო" კულტურის მიმართ, კორექტულ და ლოიალურ ქმედებას სხვებთან მიმართებაში, სხვა პიროვნებათა დაფასებას, მათ ხელშეუხებლობას, მშვიდობინი გზით უთანხმოების მოგვარების საჭიროებას, ურთიერთგაგებასა და ურთიერთთანადგომას.

სწორედ დიალოგში - სხვა კულტურებთან კონტაქტში - ნებისმიერი კულტურა მდიდრდება, ვითარდება და განახლდება. იზოლირებულად, მას გადაშენება ემუქრება. დიალოგის წყალობით ხდება საკუთარი და "უცხო" კულტურის განსხვავებული წესების შეცნობა. მაგრამ მხოლოდ კულტურული განსხვავებების ცოდნა არ არის საკმარისი კომუნიკაციისთვის. ასევე საჭიროა მხედველობაში იქნეს მიღებული საკომუნიკაციო, ენობრივი და ფსიქოლოგიური ფაქტორები. დიალოგში მთავარია ვერბალური ურთიერთქმედება. კულტურათმორის კომუნიკაციაში წარუმატებლობის ძირითადი მიზეზი არის სხვა კულტურების აღქმა, საკუთარი კულტურის გადმოსახედიდან. კულტურების ურთიერთქმედება შეიძლება იყოს უნისონში ან კონფლიქტში. ხალხთა შორის კომუნიკაციის ნორმებსა და ტრადიციებში მკვეთრი განსხვავება არცთუ იშვიათად იწვევს კულტურულ შოკს.

უცხო ენის შესწავლისას საჭიროა არა მარტო სიტყვების, ფონეტიკისა და გრამატიკული წესების ცოდნა, საჭიროა ამ ენაზე მოლაპარაკის ქცევის ნორმების ცოდნა, საჭიროა ვიცოდეთ ეროვნული კულტურა და სოციალური სუბკულტურები, ვიცოდეთ კულტურათმორისი გაგების მიღწევის გზები. მეტყველების კომპეტენციის ჩამოყალიბებისას აუცილებელია ერთდროულად ჩამოყალიბდეს სოციო-კულტურული კომპეტენცია, რომელიც გვაუწყებს თუ როგორ უნდა მოვიქცეთ გარკვეულ სოციალურ

ჯგუფში, რომელიც ყოველთვის არ ემთხვევა მშობლიურს. ამ ყველაფრის ცოდნით სტუდენტი შეძლებს უცხო ქვეყნის საზოგადოებაში ინტეგრირებას.

ასე რომ, ენის შესწავლა უნდა დაიწყოს ამ ენაზე მოლაპარაკე ხალხის კულტურის შესწავლით, რაც ხელს შეუწყობს ურთიერთგაგებას და ხალხთა დაახლოებას.

ლიტერატურა:

ბერდიჩევსკი ა., კოლაროვა ე. - Berdichevskij A., Kollarova E. (2000). Ot dialoga kultur k "tretiej" kulture lichnosti (dialog metodista i kulturologa)// Lingvodidakticheskij poisk na rubeje vekov. [From the dialogue of cultures to the "third" culture of personality (dialogue between a methodologist and a cultural scientist) // Linguodidactic search at the turn of the century], MAPRYAL. Jubilee collection, Moscow, p. 46-53.

ბიბლერი ვ.ს. - Bibler V.S. (1993). Dialog kultur i shkola XXI veka.// Shkola dialoga kultur: Idei. Obit. Problemi. [Dialogue of cultures and school of the XXI century // School of dialogue of cultures: Ideas. Experience. Problems], Kemerovo, "Alef".

პროხოროვი ი., სტერნინი ი. - Prokhorov J., Sternin I. (2016). Russkie: kommunikativnoe povedenie. [Russians: communicative behavior], Moscow. "Phlinta".

სტორტი გ. - Storti Graig (2007). The Art of Crossing Cultures.

<https://www.yumpu.com/en/document/read/63491954/get-pdf-the-art-of-crossing-cultures-2nd-edition-full-online>

In the context of globalization, in order to communicate, knowledge of not only languages but also the cultural characteristics of the populations of specific countries is required. Language can reflect the cultural and national mentality of speakers of that language. Language and culture are in constant interaction. Language is studied through knowledge of culture, while study of culture is done through language. Each national language represents a mirror of its people.

Nowadays, the priority is to develop communication skills and study the culture of foreign countries. Linguo Culturology is a popular science that studies the relationship between language and culture. It explores the integrity of cultural values, explores life communication processes, national mentality, and serves educational and intellectual learning tasks. Linguo Culturology, in a broad sense, studies the manifestations of people's culture that are reflected and settled in language. When learning a foreign language, it is necessary for the student to also study the culture of the country. In particular, to get socio-cultural knowledge and to get acquainted with the culture and history of the country. It

develops the student's patience and tolerance for a "foreign" culture, correct and loyal action towards others, appreciation of other individuals, their inviolability, the need to resolve differences peacefully, mutual understanding and mutual support.

It is in dialogue - in contact with other cultures - that any culture is enriched, developed and renewed. In isolation, it is threatened with extinction. Through dialogue it is possible to see the different rules of one's own and "foreign" culture. But knowledge of cultural differences alone is not enough for communication. Communicational, linguistic and psychological factors also need to be taken into account. The key to dialogue is verbal interaction. The main reason for failure in intercultural communication is the perception of other cultures from the perspective of one's own culture. The interaction of cultures can be in unison or in conflict. Sharp differences in communication norms and traditions between peoples are some cases caused by culture shock.

Learning a foreign language requires not only knowledge of words, phonetics and grammar rules, but also knowledge of norms of behavior spoken in this language, knowledge of national culture and social subcultures and knowledge of ways to achieve intercultural understanding. When developing speech competence, it is necessary to simultaneously develop socio-cultural competence, which tells us how to behave in a certain social group, which does not always coincide with the native. With all this knowledge, the student will be able to integrate into the society of a foreign country.

Therefore, language learning should start with studying the culture of the people who speak that language, which will help to understand and bring people closer together.

References:

- Berdichevskij A., Kollarova E. (2000). Ot dialoga kultur k "tretiej" kulture lichnosti (dialog metodista i kulturologa)// Lingvodidakticheskij poisk na rubeje vekov. [From the dialogue of cultures to the "third" culture of personality (dialogue between a methodologist and a cultural scientist) // Linguodidactic search at the turn of the century. MAPRYAL. Jubilee collection, Moscow, p. 46-53.
- Bibler V.S. (1993). Dialog kultur i shkola XXI veka.// Shkola dialoga kultur: Idei. Opit. Problemi. [Dialogue of cultures and school of the XXI century // School of dialogue of cultures: Ideas. Experience. Problems], Kemerovo, "Alef".
- Prokhorov J., Sternin I. (2016). Russkie: kommunikativnoe povedenie. [Russians: communicative behavior], Moscow. "Phlinta".
- Storti Graig (2007). The Art of Crossing Cultures.
<https://www.yumpu.com/en/document/read/63491954/get-pdf-the-art-of-crossing-cultures-2nd-edition-full-online>

მოსწავლეთა მოტივაცია როგორც
სტრატეგია და შედეგი: ემპირიული
კვლევა- ინგლისურის როგორც უცხო ენის
ეფექტური სწავლა/სწავლება

**Student Motivation as a Strategy and Result:
An Empirical Study of Student motivation in
a Georgian EFL course**

დიანა ნემსიწვერიძე
Diana Nemsitsveridze

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
Akaki Tsereteli State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი
Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: მოტივაცია, ინოვაცია, პრობლემაზე ორიენტირებული
სწავლება, პროექტებით სწავლება, ციფრული ტექნოლოგიები

Keywords: motivation, innovation, problem-oriented learning, project-based
learning, digital technologies

ნაშრომი აღწერს მოტივაციას, როგორც ერთ-ერთ მთავარ ფაქტორს სწავლა-სწავლების პროცესში. მოტივაცია არის მამოძრავებელი ძალა, რომელიც ხელს გვიწყობს მიზნის მიღწევაში.

დღესდღეობით უკვე აღარავინ დაობს იმაზე, რომ მაღალი მოტივაცია სწავლა-სწავლების პროცესში მოსწავლის წარმატებისა და მაღალი აკადემიური მოსწრების ძირითად ფაქტორს წარმოადგენს. მასწავლებლის როლი კი უწყვეტი განათლების მიღება-გადაცემის პროცესში ძალზედ მნიშვნელოვანია, ვინაიდან სწორედ მან უნდა შექმნას ისეთი საგაკვეთილო გარემო, რომელიც იქნება პოზიტიური, მოსწავლეთა ინტერესებზე და რაც მთავარია შედეგზე ორიენტირებული.

მოსწავლეთა დაბალი მოტივაციის კვლევის ფარგლებში გაანალიზდა, დაიგეგმა და განხორციელდა აქტივობები, რომლებიც ხელს უწყობს მოსწავლეთა მოტივაციის ამაღლებას, მაღალი სააზროვნო უნარების განვითარებას, მათ დაინტერესებას და ჩართვას სხვადასხვა მრავალფეროვან, მათ შორის ონლაინ აქტივობებში.

ნაშრომში განხილულია მოტივაციის სხვადასხვა ტიპები და სტრატეგიები, რომელთა საშუალებითაც შესაძლებელია მოსწავლეთა მოტივირებულობის ზრდა-შენარჩუნება. ემპირიული მასალის მიმოხილვასთან ერთად წარმოდგენილი იქნება კვლევის პროცესისა და შედეგების ამსახველი პრაქტიკული მასალა და შესაბამისი რეკომენდაციები.

ლიტერატურა:

ბერძენიშვილი, ც. (2015), მოტივაცია კლასში თეორიები.

<http://mastsavlebeli.ge/?p=1572>

ვულფოლკი, ა. (2009). განათლების ფსიქოლოგია, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, თბილისი

ზურაბიშვილი, თ. (2006) - თვისებრივი მეთოდები სოციალურ კვლევაში, თბილისი.

ზურაბიშვილი, თ. - რაოდენობრივი მეთოდები სოციალურ კვლევაში, თბილისი. 2006

„პრაქტიკის კვლევის დაგეგმვა, წარმართვა და შეფასება“. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი. 2016 წ.

სიხარულიძე, მ. (2013). სწავლის მოტივაცია – თეორია და სტრატეგიები.

<http://mastsavlebeli.ge/?p=2397>

საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ, 2013.

უზნაძე დ. (1995). განწყობის თეორია თბილისი. 1995.

The paper describes motivation as one of the main factors in the teaching-learning process. Motivation is the driving force that helps us achieve a goal.

Nowadays, no one disputes that high motivation is a key factor in a student's success in teaching and learning and high academic achievement. The role of the teacher in the process of receiving and transmitting continuous education is very important, because it is, he who should create a learning environment that will be positive, in the interests of students and, most importantly, result-oriented.

In terms of the low student motivation the research was conducted, which was analyzed and further steps were planned according to it. Implemented activities helped to motivate students, develop high thinking skills, interest them, motivate and engage them in a variety of activities, including online activities.

The paper discusses different types of motivation and strategies that can be used to increase and maintain students' motivation. A review of the empirical material will be accompanied by practical material reflecting the research process, results and relevant recommendations.

References:

Berdzenishvili, Ts.(2015). Motivacia klasshi-Teoriebi. [Motivation in Class-Theories] <http://mastsavlebeli.ge/?p=1572>

Vulfolk, A. (2009). Ganatlebis Fsiqologia [Education of Psychology] Ilia State University Publishing, Tbilisi.

Zurabishvili, T. (2006). - Qualitative methods in social research. Tbilisi.

Zurabishvili, T. (2006).- Quantitative methods in social research.

Planning, conducting and evaluating practice research. ” Teachers National Center for Professional Development.

Law of Georgia on General Education, 2013.

Sikharulidze, M. (2013). **Stsavlis motivatsia-Teoria da strategiebi** [Learning Motivation-Theories and Strategies], <http://mastsavlebeli.ge/?p=2397>

Uznadze, D. (1995). Gantskobis Teoria [Mood Theory] 1995.

გამოწვევები კითხვის ზედა დონის
უნარების განვითარებაში ინგლისური
ენის ქართულ შემსწავლელთა შორის

The Challenges of Developing Higher-level Reading Skills among Georgian Learners of English

ნინო ნიჟარაძე

მარიამ ჩიქოვანი

Nino Nijaradze

Mariam Chikovani

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Akaki Tsereteli State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: კითხვა, ზედა დონის უნარები, ინგლისური ენის
სასკოლო სახელმძღვანელო

Key words: reading, higher-order skills, English school textbook

კითხვას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს მეორე/უცხო ენის კომპეტენციის განვითარებაში. მიუხედავად იმისა, რომ კითხვის სწავლება ყოველთვის პრიორიტეტულ მიმართულებას წარმოადგენდა ინგლისური ენის სწავლების მეთოდის განვითარების სხვადასხვა ეტაპზე, ეს უნარი მაინც ერთერთ პრობლემურ ასპექტად რჩება ქართველი შემსწავლელებისთვის. ეს ალბათ არც არის გასაკვირი, თუ გავითვალისწინებთ ისეთი ფართომასშტაბიანი კვლევების შედეგებს, როგორცაა მაგალითად PISA, რომელთა მიხედვითაც ქართველი მოზარდების კომპეტენცია კითხვაში შემამოწმებლად დაბალია მშობლიურ ენაშიც კი. ეს უპირველეს ყოვლისა ეხება კითხვის ზედა დონის უნარებს (როგორცაა მაგალითად, წაკითხულის გააზრება და კრიტიკული შეფასება, ავტორის განზრახვის ანალიზი და სხვ.), რომლებიც მეთოდოლოგიური კვლევების მიხედვით განსაკუთრებით პრობლემურია მეორე/უცხო ენის შემსწავლელთათვის.

წარმოდგენილი სტატია მიზნად ისახავს კითხვის ზედა დონის უნარების ანალიზს, რომლებიც სერიოზულ გამოწვევას წარმოადგენს ინგლისური ენის ქართველი შემსწავლელებისთვის. იგი ასევე შეისწავლის იმ ხერხებსა და აქტივობებს, რომლებიც ამ უნარების განვითარებისთვის გამოიყენება A2 - B1 დონის სასკოლო სახელმძღვანელოებში. სტატიაში შემოთავაზებულია ენის შემსწავლელთა კითხვის ზედა დონის უნარების განვითარების გზები, რომელთა დანერგვაც შესაძლებელია ინგლისური ენის კურიკულუმში როგორც სასკოლო, ისე საუნივერსიტეტო დონეზე. ედიგერის (Ediger 2014) მიერ განხილულ პრინციპებზე დაყრდნობით სტატიაში ყურადღება გამახვილებულია მნიშვნელობაზე ორიენტირებული სწავლებაზე, უნარების ინტეგრირებასა და ენის შემსავლელის ფუნქციური ცოდნის იმ კომპონენტების სწავლებაზე, რაც აუცილებელია წაკითხულის გააზრების უნარის განვითარებისთვის.

ლიტერატურა

- ანდერსონი, ნ. ჯ. – Anderson, N. J. (2014) Developing Engaged Second Language Readers. In Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Snow, M. A. (Eds.). Teaching English as a second or foreign language (4th ed.). Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- ბერექლოუ, ქ., ბოიდი, ე. – Barraclough, S., Boyd, E. (2010). Activate: A2 Students' Book. Harlow: Pearson Longman
- ბერექლოუ, ქ., როდერიკი, მ. – Barraclough, S., Roderick, M. (2008). Activate: B1+ Students' Book. Harlow: Pearson Longman
- გუდი, კ., დაქვორთი, მ., ჰოლიველი, ჰ. – Gude, K., Duckworth, M., Halliwell, H. (2007). Top Score: Students Book 3. Oxford: Oxford University Press,
- გრაბე, უ., სტოლერი, ფ. ლ. – Grabe, W., Stoller, F. L. (2013). Teaching and Researching Reading (2nd ed.). New York: Routledge
- ეგთო - OECD. (2021). 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.

ეგთო - OECD. (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, Paris: PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

ედოჯერი, ა. მ. – Ediger, A. M. (2014). Teaching Second/Foreign Language Literacy to School-Age Learners. In Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Snow, M. A. (Eds.). Teaching English as a second or foreign language (4th ed.). Boston, MA: Heinle Cengage Learning.

ნორთი, ბ., გუდიერი, ტ., პიკარდო, ე. - North, B., Goodier, T., Piccardo, E. (2018) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

The importance of reading in developing foreign/second language competence cannot be overestimated. Although reading has been a priority direction in language teaching throughout many decades of evolution in ELT methodology, this skill still remains as one of the more challenging ones for Georgian learners. This is not surprising in light of the findings of large-scale studies, such as PISA, whose results show disturbingly low level of reading competence among Georgian teenagers even in their native language. This mainly concerns higher-level reading skills that are known to be particularly challenging for second/foreign language learners.

The aim of the current study is to research the higher-level reading skills that cause particular difficulties for Georgian learners of English, review the tools and tasks that are used to work on these skills in A2 - B1 level school textbooks. The article also suggests the ways of improving learners' higher-level reading skills including techniques and activities that can be incorporated in the English language curriculum at school as well as university level. Based on the principles discussed by Ediger (2014) the article emphasizes the importance of focus on meaning-making, integration of skills for teaching reading, and building language learners' mastery of language functions needed for activities that foster reading comprehension.

References

- Anderson, N. J. (2014) *Developing Engaged Second Language Readers*. In Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Snow, M. A. (Eds.). *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.). Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- Barracough, S., Boyd, E. (2010). *Activate: A2 Students' Book*. Harlow: Pearson Longman
- Barracough, S., Roderick, M. (2008). *Activate: B1+ Students' Book*. Harlow: Pearson Longman
- Gude, K., Duckworth, M., Halliwell, H. (2007). *Top Score: Students Book 3*. Oxford: Oxford University Press,
- Grabe, W., Stoller, F. L. (2013). *Teaching and Researching Reading* (2nd ed.). New York: Routledge
- Ediger, A. M. (2014). *Teaching Second/Foreign Language Literacy to School-Age Learners*. In Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Snow, M. A. (Eds.). *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.). Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- North, B., Goodier, T., Piccardo, E. (2018) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- OECD. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, Paris: PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

ჩვენებითი ნაცვალსახელის სწავლება
ქართულის, როგორც უცხო ენის
გაკვეთილზე

Teaching demonstrative pronouns in Georgian
as a foreign language lesson

მაკა ნოზაძე

Maka Nozadze

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Ilia State University

მეცნიერებათა და ხელოვნების ფაკულტეტი

Faculty of Arts and sciences

საკვანძო სიტყვები: ჩვენებითი, ნაცვალსახელი, ეს, ის, ამ, იმ, ქართული

Key words: demonstrative, pronoun, this, that, Georgian

ქართული, როგორც უცხო ენა საგანმანათლებლო ლინგვისტიკის ახალი დარგია. შესაბამისად, ქართულის, როგორც უცხო ენის სწავლებასთან დაკავშირებით ჯერ კიდევ ბევრი გამოწვევა არსებობს. ენის სწავლების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ელემენტი სწორედ გრამატიკის სწავლებაა. მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს ქართულის, როგორც უცხო ენის შესასწავლი სახელმძღვანელოები, გრამატიკის კუთხით მასალების სიმწირეა და მეთოდური თვალსაზრისით პრაქტიკის საფუძველზე განახლებასა და გადახალისებას საჭიროებს.

ერთ-ერთი სირთულე, რომელსაც უცხოელი სტუდენტები ხვდებიან ქართული ენის გრამატიკის შესწავლისას, არის ჩვენებითი ნაცვალსახელების ეს/ის და ამ/იმ სწორად გამოყენება. პედაგოგისთვის ზოგჯერ სირთულეს წარმოადგენს, მათთვის გასაგებად და მარტივად ახსნას ჩვენებითი ნაცვალსახელების სწორად გამოყენებასთან დაკავშირებული წესი. კიდევ უფრო რთულია შემსწავლელების ჩართვა ძიების პროცესში და იმის ხელშეწყობა, რომ შემსწავლელებმა თავად აღმოაჩინონ ეს წესი.

განვიხილავთ იმ სირთულეებს, რომლებსაც ვხვდებით ჩვენებითი ნაცვალსახელების ეს/ის და ამ/იმ ქართულის, როგორც უცხო ენის სწავლებისას. შევეხებით საკითხს, ენის ფლობის რომელ დონეზე შეიძლება აღნიშნული გრამატიკული კატეგორიის სწავლება. ასევე წარმოდგენილი იქნება მეთოდები, რომლებიც დაგვეხმარება აღნიშნული გრამატიკული კატეგორია ისე ავუხსნათ შემსწავლელებს, რომ მათში ძიების და სწავლის მოტივაცია აღვიძრათ.

თეორიულ მასალასთან ერთად წარმოდგენილი იქნება პრაქტიკული სავარჯიშოები, რომლებიც უზრუნველყოფს ჩვენებით ნაცვალსახელებთან დაკავშირებული წესის აღმოჩენით სწავლას, დამახსოვრებას და შემდეგ პრაქტიკაში გამოყენებას.

ლიტერატურა:

კილურაძე, თ., ქუთათელაძე, ე. (2014). ქართულის, როგორც უცხო ენის სწავლების მეთოდთა, თბილისი: „საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო“

<http://www.geofl.ge/lego/referenceLevels.php?parent=628>

ტეტელოშვილი, თ. (2013). აღმართი A1, თბილისი: „საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო“

<http://www.geofl.ge/lego/bookView.php?menu=menu&book=1&&parent=3&text=A1%20%E1%83%A8%E1%83%94%E1%83%9B%E1%83%A1%E1%83%AC%E1%83%90%E1%83%95%E1%83%9A%E1%83%94%E1%83%9A%E1%83%98%E1%83%A1%20%E1%83%AC%E1%83%98%E1%83%92%E1%83%9C%E1%83%98>

Georgian as a foreign language is a new field of educational linguistics. For this reason, there are still many challenges regarding the teaching of Georgian as a foreign language. One of the important elements of language teaching is grammar. Although there are some textbooks for teaching Georgian as a foreign language, there is a scarcity of grammar materials and it is necessary to revise and change them from a methodological point of view.

One of the difficulties that foreign students face when they study Georgian language grammar is related to demonstrative pronouns. Sometimes it is difficult for teachers to explain the rules about these pronouns easily. It is even more difficult to involve the learners in the search process and to help them to discover this rule themselves.

We will consider the difficulties associated with teaching demonstrative pronouns. We try to answer the question “At what level of language proficiency can this grammatical category be taught”? We will also consider the methods that will help us to explain this grammatical category to the learners in a way that motivates them to learn grammar.

Practical exercises will also be presented along with theoretical material. These exercises will help learners discover the rules themselves, memorize them and apply them in practice.

References:

Kighuradze, T., Kutateladze, E. (2013). Kartulis, rogoris utskho enis tsavlebis metodika. [Methodology of Teaching Georgian as a Foreign Language] Tbilisi: Ministry of Education and Science of Georgia.

<http://www.geofl.ge/lego/referenceLevels.php?parent=628>

Teteloshvili, T. (2013). Aghmarti A1. [Ascent A1]. Tbilisi: Ministry of Education and Science of Georgia.

<http://www.geofl.ge/lego/bookView.php?menu=menu&book=1&&parent=3&text=A1%20%E1%83%A8%E1%83%94%E1%83%9B%E1%83%A1%E1%83%AC%E1%83%90%E1%83%95%E1%83%9A%E1%83%94%E1%83%9A%E1%83%98%E1%83%A1%20%E1%83%AC%E1%83%98%E1%83%92%E1%83%9C%E1%83%98>

კონკრეტული და აბსტრაქტული ცნებების შეპირისპირება და მულტილინგუალიზმი

Concrete versus abstract concepts and multilingualism

მარიამ ორკოდაშვილი

Mariam Orkodashvili

ქართულ-ამერიკული უნივერსიტეტი

Georgian-American University

ლიბერალურ და ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა სკოლა

The School of Liberal Arts and Humanities

საკვანძო სიტყვები: აბსტრაქტულობა, კონკრეტულობა, ნეიროპლასტიურობა,
მაღალი დონის შემეცნება, ენის ათვისება

Key words: abstractness, concreteness, neuroplasticity, higher-order cognition,
language acquisition.

წარმოდგენილი ნაშრომი აღწერს და ადარებს ემპირიულ ექსპერიმენტებს, რომლებიც შეისწავლიან კონკრეტული და აბსტრაქტული ცნებების ინტერპრეტაციას მრავალენოვანი მოსაუბრეების მიერ. ემპირიული მასალა შეგროვებულია იმ ფაქტის დასადასტურებლად, რომ აბსტრაქტული ცნებების შემეცნება ავითარებს ნეიროპლასტიურობას.

ნაშრომის მიზანია, წარმოაჩინოს, რომ აბსტრაქტული ცნებების სისტემატური განმარტება ავითარებს მაღალი დონის შემეცნებას, რაც თავის მხრივ ნეიროპლასტიურობას ავითარებს ტვინში.

აბსტრაქტული ცნებების აღქმა ინდივიდის სიცოცხლის მანძილზე ცვალებადია, და უფრო რთულია, ვიდრე კონკრეტული ცნებების აღქმა. აბსტრაქტული ცნებების აღქმის დინამიურობა ავითარებს ტვინის აღმასრულებელ ფუნქციას, რაც მრავალენოვან მოსაუბრეებში ყველაზე ნათლად ჩანს.

ნაშრომი შემდეგი კითხვების განხილვას ცდილობს:

1. რა მთავარი მახასიათებლები აქვს კონკრეტული და აბსტრაქტული ცნებების აღქმას, რაც მათ ერთმანეთისგან განასხვავებს?
2. არის თუ არა აბსტრაქტულობა დაკავშირებული მაღალი დონის შემეცნებასთან და ნეიროპლასტიურობასთან?
3. რა ზეგავლენა აქვს კონკრეტული-აბსტრაქტული ცნებების აღქმას და შემეცნებას მულტილინგუალიზმზე?

განხილული ემპირიული კვლევები და შედეგები მნიშვნელოვანია ფსიქოლინგვისტიკისთვის, ნეიროლინგვისტიკისთვის, ენის ათვისებისთვის და კოგნიტიური ლინგვისტიკისთვის.

ლიტერატურა:

ბორგი, ა. - Borghi, A. (2018). *Varieties of abstract concepts: development, use and representation in the brain*. The Royal Society

კუმინს, კ. - Cummins, C. (2019) *Oxford Handbook in Linguistics*. Oxford University Press.

მაკკინლი, ჯ. - McKinley, J. (2020) *The Routledge Handbook Research Methods in Applied Linguistics*. Routledge

მკრტიჩიანი, ნ. - Mkrtychian, N. (2019). *Concrete vs. Abstract semantics: From Mental Representation to Functional Brain Mapping*.

პაივიო, ა. - Paivio, A. (1991). *Dual Coding Theory and Education*. Plenum Publishing Corporation.

უანგ, ჯ. - Wang, J. (2010). *Neural Representation of Abstract and Concrete Concepts: A Meta-Analysis of Neuroimaging studies*. Wiley online library.

უინოგრად, ე. - Winograd, E. (1976). *Memory for concrete and abstract words in bilingual speakers*. Memory and Cognition.

ჯონსტონი, მ. - Johnston, M. (2014). *Secondary Data Analysis A Method of Which The Time Has Come*. University of Alabama.

ჰარპაინტნერი, მ. - Harpaintner, M (2020). *The grounding of abstract concepts in the motor and visual system: an fMRI study*. Elsevier.

ჰოფმანი, ფ. - Hoffman, P .(2014) *Different contributions of inferior prefrontal and anterior temporal cortex to concrete and abstract conceptual knowledge*. Elsevier Ltd.

ჰეუნი, რ. - Heun, R. (2000). *The Concreteness Effect: Evidence for Dual Coding and Context Availability*. Academic Press

The paper describes and contrasts the experiments describing the process of interpreting abstract and concrete concepts by multilinguals. The paper attempts to collect interesting information on the studies about concrete and abstract word comprehension in order to emphasize the idea that abstract concept comprehension can develop neuroplasticity.

The goal of the paper is to develop the idea that acquiring abstract concepts or constantly interpreting concrete and abstract words develop higher-order cognition, hence higher neuroplasticity in multilingual learners.

Perception of abstract concepts changes throughout life, and studies state that storing and comprehending abstract concepts is harder than those of concrete ones. The dynamic nature of abstract concepts leads to higher executive function or higher-order cognition which finally creates neuroplasticity. This becomes particularly apparent in multilingual learners.

The paper attempts to answer the following questions:

1. What are the main features that differentiate concrete concept comprehension from abstract word comprehension?
2. Is the abstractness associated with higher executive control and hence, higher brain plasticity?
3. What is the influence of concrete-abstract concept comprehension and interpretation on multilingualism?

The findings and theories discussed in the present paper regarding the comprehension of concrete and abstract nouns and their influence on brain plasticity are significant for psycholinguistics, neurolinguistics, second language acquisition and cognitive linguistics.

References:

- Borghi, A. (2018). *Varieties of abstract concepts: development, use and representation in the brain*. The Royal Society
- Cummins, C. (2019) *Oxford Handbook in Linguistics*. Oxford University Press.
- Harpaintner, M (2020). *The grounding of abstract concepts in the motor and visual system: an fMRI study*. Elsevier.
- Hoffman, P. (2014) *Different contributions of inferior prefrontal and anterior temporal cortex to concrete and abstract conceptual knowledge*. Elsevier Ltd.
- Heun, R. (2000). *The Concreteness Effect: Evidence for Dual Coding and Context Availability*. Academic Press
- Johnston, M. (2014). *Secondary Data Analysis A Method of Which The Time Has Come*. University of Alabama
- McKinley, J. (2020) *The Routledge Handbook Research Methods in Applied Linguistics*. Routledge
- Mkrtychian, N. (2019). *Concrete vs. Abstract semantics: From Mental Representation to Functional Brain Mapping*.
- Paivio, A. (1991). *Dual Coding Theory and Education*. Plenum Publishing Corporation.
- Wang, J. (2010). *Neural Representation of Abstract and Concrete Concepts: A Meta-Analysis of Neuroimaging studies*. Wiley online library.

Winograd, E. (1976). *Memory for concrete and abstract words in bilingual speakers*. Memory and Cognition.

Distance foreign language teaching and second language acquisition in the time of COVID-19

Michał B. Paradowski^{*}, Magdalena Jelińska^{*}, Andrzej Jarynowski[†]

^{*}University of Warsaw; [†]Freie Universität Berlin

^{*}Institute of Applied Linguistics; [†]Institut für Veterinär-Epidemiologie und Biometrie

Key words: adaptation to emergency remote instruction, coping, COVID-19-induced school closures, distance language teaching and learning, global survey, multilingualism

Building on MacIntyre et al. (2020), this study examines the transition to emergency remote instruction during the COVID-19 pandemic based on questionnaire responses from over 6,000 Linguistics majors and instructors as well as language learners and teachers from 118 countries (Jelińska & Paradowski 2021a, b, c; Paradowski & Jelińska, under review).

Regression and other inferential analyses of *instructors'* responses indicate that:

- i) gender was predictive of teacher engagement, but not negative affect, psychological overload, perception of student coping, or concerns about learning outcomes;
- ii) teachers coped better when they worked in higher education and used synchronous delivery;
- iii) educators were *more* engaged in developing rather than economically developed countries;
- iv) psychological overload was mediated by perception of student coping;
- v) instructors' stress levels were affected by anxiety about the future, living conditions, self-acceptance, appraisal of situational impact, course optionality, and perceived effectiveness of virtual delivery;
- vi) teachers felt that remote instruction depressed students' language progress by around 64% compared with in-person classes;
- vii) future learning outcomes were the biggest cause for concern in beginner-level classes;
- viii) the breakup of some constructs in clusters of naturally correlating variables suggests that in crisis situations these may function differently than during 'business as usual', supporting the Strong Situation Hypothesis (see e.g. Meyer et al., 2010) and in line with Resnik and Dewaele (2021).

We will also demonstrate how multilingualism operationalized as weighted proficiency in languages spoken moderated participants' coping behavior and attitudes. Although 'more polyglot' teachers found remote teaching harder than initially expected, they were less likely to make huge adjustments to their lives or instruction, and more likely to believe that they would come out unscathed. They felt their students were coping well, and their classes were longer.

We will also discuss factors distinguishing language *learners* who are better- and worse-coping under the emergency conditions.

References:

- Jelińska, M., Paradowski, M.B. (2021). Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multi-national contextual perspective. *Online Learning Journal*, 25(1), 303–328. [10.24059/olj.v25i1.2492](https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2492) [Special Issue on the COVID-19 Emergency Transition to Remote Learning].
- Jelińska, M., Paradowski, M.B. (2021). Teachers' perception of student coping with emergency remote instruction during the COVID-19 pandemic: The relative impact of educator demographics and professional adaptation and adjustment. *Frontiers in Psychology*, 12, 648443. [10.3389/fpsyg.2021.648443](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648443) [research topic "Coronavirus Disease (COVID-19): Psychoeducational Variables Involved in the Health Emergency"].

- Jelińska, M., Paradowski, M.B. (2021). The impact of demographics, life and work circumstances on college and university instructors' well-being during quaranteaching. *Frontiers in Psychology, 12*, 643229. [10.3389/fpsyg.2021.643229](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643229) [research topic "Covid-19 and Beyond: From (Forced) Remote Teaching and Learning to 'The New Normal' in Higher Education"]].
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T., Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System, 94*, 102352. [10.1016/j.system.2020.102352](https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352)
- Meyer, R.D., Dalal, R.S., Hermida, R. (2010). A review and synthesis of situational strength in the organizational sciences. *Journal of Management, 36*(1), 121-140. [10.1177/0149206309349309](https://doi.org/10.1177/0149206309349309)
- Paradowski, M.B., Jelińska, M. (under review). Teaching languages online through the COVID-19 pandemic: Prior experience, perception of challenges, and course level predict technological engagement and concerns about learning outcomes.
- Resnik, P., Dewaele, J.-M. (2021). Learner emotions, autonomy and trait emotional intelligence in 'in-person' versus emergency remote English foreign language teaching in Europe. *Applied Linguistics Review, 10.1515/applirev-2020-0096*

ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლება
და თამაშით სწავლების მეთოდოლოგია
Teaching Georgian as a Second Language and
Game-based Learning

ნინო პოპიაშვილი

Nino Popiashvili

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის

თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

საკვანძო სიტყვები: მეორე ენის სწავლება, თამაშით სწავლების მეთოდოლოგია, ქართული, როგორც მეორე ენა.

Keywords: second language teaching, game teaching methodology, Georgian as a second language.

ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლებას მრავალწლიანი ისტორია აქვს. 2010 წელს შეიქმნა საუნივერსიტეტო ერთწლიანი (60 კრედიტიანი) საგანმანათლებლო

პროგრამები და წარმატებით დაინერგა საქართველოს სხვადასხვა სახელმწიფო უნივერსიტეტში. 2019 წელს შემუშავდა და 2020 წლის 1 ივნისიდან ძალაში შევიდა ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების დარგობრივი ჩარჩო. 2020 წლის 20 ივნისს კი დამტკიცდა ქართული ენის ფლობის დონეები, რომლის გათვალისწინებაც აუცილებელია ქართული ენის სწავლის, სწავლებისა და შეფასებისას.

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლება უახლოვდება მეორე ენის სწავლების საკითხებს, თუმცა, ამავდროულად, გარკვეულ განსხვავებებსაც მოიცავს. ქართულის, როგორც მეორე ენის საუნივერსიტეტო საგანმანათლებლო პროგრამა განკუთვნილია საქართველოში მცხოვრები ეროვნული უმცირესობებისათვის და მისი მიზანია, სტუდენტმა შეძლოს სწავლა გააგრძელოს შერჩეულ საბაკალავრო პროგრამაზე.

ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების ერთწლიანი საგანმანათლებლო პროგრამა უნდა მოიცავდეს სწავლების მრავალფეროვან მეთოდოლოგიას, მათ შორის, ენის სწავლების თანამედროვე მეთოდებს. მიზანშეწონილია, სწავლების დროს გათვალისწინებული იყოს თამაშით სწავლების ელემენტები, რომლებიც ენის შემსწავლელებისათვის დამატებითი მოტივაციის შექმნაში დაეხმარება პედაგოგს.

მოხსენებაში ვისაუბრებთ ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების ნორმატიულ საკითხებზე და სწავლების მეთოდოლოგიურ შესაბამისობებზე. ყურადღებას გავამახვილებთ თამაშით სწავლების მეთოდოლოგიაზე, როგორც ერთ-ერთ მარტივ, დაძლევად და მოტივაციის ასამაღლებელ მეთოდზე.

ლიტერატურა:

ბეპიევი 2018: ბეპიევი ნ., ოსური ენის ისტორია, თბ., უნივერსალი

Hoblitz 2014: Hoblitz A. Spielend Lernen im Flow, Die motivationale Wirkung von Serious Games im Schulunterricht, Spronger VS

Klingenberg 2019: Klingenberg S., Aktionstabletts: Spielend Lernen und Entdecken - 45 Lernangebote Für Kinder Von 2-6 Jahren, Independently Published

Krötz 2020: Krötz N. Handpan - Learning by Playing: Understand and Comprehend - Deepen and Refine - Discover and Create, Hage Musikverlag

Popiashvili 2018: Popiashvili N., MAIN ISSUES CONNECTED TO TEACHING ABKHAZIAN AND OSSETIAN LANGUAGES BETWEEN THE 20S-50S OF THE XX CENTURY, in: Journal of Multilingual Education. #11
<http://www.multilingualeducation.org/storage/uploads/articles/11.pdf>

Teaching Georgian as a second language has a long history. In 2010, university one-year (60 credit) educational programs were created, which were successfully implemented in various state universities of Georgia. The sectoral framework for teaching Georgian as a second language was developed in 2019 and entered into force on June 1, 2020. On June 20, 2020, the levels of Georgian language proficiency were approved, which shall be taken into account when studying, teaching and assessing the Georgian language.

It is important to note that teaching Georgian as a second language approaches the teaching of a second language, but at the same time it includes some differences. The Georgian as a Second Language university educational program is intended for national minorities living in Georgia, and its aim is to give students the opportunity to continue their studies in their chosen bachelor's program.

The one-year educational program for teaching Georgian as a second language should include a variety of teaching methods, including modern language teaching methods. It is advisable to take into consideration the elements of game-based learning during teaching, which will help the teacher to create additional motivation for the language learners.

In this report, we will talk about the normative issues of teaching Georgian as a second language and the methodological compliance of teaching. We will pay special attention to game-based learning as one of the simplest methods of overcoming and increasing motivation.

References:

Bepievi 2018: ბეპიევი ნ., ოსური ენის ისტორია, თბ., უნივერსალი

Hoblitz 2014: Hoblitz A. Spielend Lernen im Flow, Die motivationale Wirkung von Serious Games im Schulunterricht, Springer VS

Klingenberg 2019: Klingenberg S., Aktionstablets: Spielend Lernen und Entdecken - 45 Lernangebote Für Kinder Von 2-6 Jahren, Independently Published

Krötz 2020: Krötz N. Handpan - Learning by Playing: Understand and Comprehend - Deepen and Refine - Discover and Create, Hage Musikverlag

Popiashvili 2018: Popiashvili N., MAIN ISSUES CONNECTED TO TEACHING ABKHAZIAN AND OSSETIAN LANGUAGES BETWEEN THE 20S-50S OF THE XX CENTURY, in: Journal od Multilingual Education. #11
<http://www.multilinguaeducation.org/storage/uploads/articles/11.pdf>

Pseudo incorrect use of “singular tantum” forms in social media Georgian

Dr. Zakharia Pourtskhvanidze

Institute of Empirical Linguistics, Goethe University Frankfurt/M

Key words: Standard Language, Social Media Language, “singular tantum”,
Superlative, Second Language learning.

In language teaching, the standard language is the basis of the teaching content and offers learners a limited perspective of use in communication. The semi-spontaneous use of language in the web, on the other hand, generates grammatically unconventional forms that are simply declared wrong from the perspective of standard language. Dealing with such forms in second language teaching requires a linguistically based description of quasi "wrong" morphological forms and the consideration of a scientific explanation of such phenomena. The focus in the following is on the use of singular tantum (proper nouns) in the plural. Regular expressions can be used to search for the proper nouns in plural form in Georgian reference corpus in a focused way.

The plural form as collective term.

RegEx: [features = ("N" "Pl" "Prop")]

(1)

ჯაყოები ამ კლანჭებით და კბილებით უძლურ ჭიაყელებს დაიპყრობენ.

| | | | | | | | |
|-------------|---------|---------------|----|---------------|-----------|------------|-----------------|
| ჯაყო-eb-i | am | კლანჭebit | da | კბილებit | uzlur | ჭიაყელებს | daiṗqroben |
| Prop.Pl-Nom | DemPron | Claw.Pl.Instr | Cj | TeethPl.Instr | powerless | wormPl.Dat | V Act Fut Pv SV |
| | | | | | | | S:3PI DO:3 |

The ჯაყო-s will capture the powerless worms with these claws and teeth.

In the internet language, the use of place names (toponyms) in the plural form is increasing, which is simply grammatically incorrect from the perspective of standard language. If the authors of this incorrect use are considered, then it is very probable that there is an intention behind the incorrectness. That is the reason why there is a pseudo incorrectness here.

(2)

ფსევდო-შეცდომის“ მრავალფეროვან მაგალითებს გვთავაზობს: ვინც ადრე მოსკოვსა და ლენინგრადს ეტანებოდა, ვითომ სასწავლებლად და სამოღვაწეოდ, [...] მიუნჰენებსა და პარიზებს, ბოსტონებსა და ოტავებს უსინჯავსკბილს–ენაცვალოთ ღედები– მშვიდობით, მშვიდობით, მშვიდობით.

vinc adre moskovsa da leningrads etaneboda, vitom sascavleblad da samogvaceod, [...] axla **miunhenebsa** da **parizebs**, **boštonebsa** da **otavebs** usinžavs kbils – enacvalot dedebi – mšvidobit, mšvidobit, mšvidobit.

those who were once attracted to Moscow and Leningrad ostensibly for study or work are currently trying to find pleasure in **Munich_{PL}** and **Paris_{PL}**, **Boston_{PL}** and **Ottawa_{PL}**.

The semi-spontaneous language on the internet creates a specific pragmatic environment in which the expressivity of language is additionally pushed out. Presumably, this increasing expressivity in most cases also affects proper names, more precisely - place names.

(3)

კაროჩე მოკოვებში ვარ...ვაიძუე! რაის მოსკოვები ირმა ვარ ინაშვილი? ხოდა მოსკოვებში კი არა ლონდონებში ვარ ასე ვზივარ სახში ლუისთან ერთად კინოს ვუყურებთ. აკრობატებზეა.

ჰაროჩე **მოქოვებში** ვარ...ვაიმეე! რაის **მოსქოვები** ირმა ვარ ინაშვილი? ხოდა **მოსქოვები** ჰი არა **ლონდონბში** ვარ ასე ვზივარ სახში ლუიდან ertad ჰინოს ვუღ ურებთ. აკრობაჟებზეა.

I'm in **Moscow_{PL}**... What **Moscow_{PL}**, I'm Irma Inashvili? and I'm not in **Moscow_{PL}**, I'm in **London_{PL}**, sitting at home with Luis, shying away from a film. It's about acrobatics.

This intentional grammatical error suggests a pragmatically based justification for the apparent mistakes. This deliberate grammatical error points to a pragmatically based justification of the apparent mistakes. The speakers put the place names in the plural in order to focus them and intensify the relevance of the meaning. This is a quasi-modal use with the help of the plural. The described pragmatic aspects of the phenomenon give reason to include it in language teaching and to point out that rigid grammatical rules can weaken in certain socio-cultural contexts.

Pragmatic analysis of such usage requires consideration of the speaker. Here, it can be asserted with a higher degree of certainty that the speakers know the grammatical rules, but intentionally do not follow them. The possible explanation of such motivation is the increase of content expressivity by plural "singular tantum". The apparent (pseudo) ungrammatical forms serve as a means of attracting the listener's (or reader's) attention.

The relatively high frequency of such forms especially in social media language justifies the consideration that a modal function is currently being established in Georgian to generate the superlative modes of proper nouns.

References:

Beard, R. (1992), "Number". In Bright, W. (ed.), International Encyclopedia of Linguistics.

Glück, H., W. Sauer (1997) Gegenwartsdeutsch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.

Metzler Lexikon (2008) Stuttgart/Weimar.

Kordić, S. (2001) Die grammatische Kategorie des Numerus. In H. Jachnow, B. Norman, A. Suprun (Hrsg.) Quantität und Graduierung als kognitiv-semantische Kategorien. Bd. 12. Harrassowitz, Wiesbaden.

Rhodes, C. (2014). "Ten of the best collective nouns". The Guardian. Retrieved 2019.

Sharashenidze, N. (2021) Modal Category in Georgian. Universal, Tbilisi.

Wurzel, W. (1989) Inflectional Morphology and Naturalness. Springer Netherlands. P. 219.

School Linguistics

Protasova Ekaterina

University of Helsinki, Finland

Key words: curriculum; intercultural education; linguistics; typology of emotions

The urge to systematize educational curriculum has reflected the image of an educated person that society desired from Ancient Greece to the present day. On the one hand, explicit teaching of school subjects may lead to the belief that each topic must have its own slot in the weekly schedule; they must be organized according to various concepts such as being more or less theoretical, creative, experimental, active or passive, and so on. There have been attempts in the past and present to devote the majority of a period to one subject and then switch to another after a specific level has been reached; or to teach subjects in accordance with age, season, or parents' employment, among other factors. Integrative and non-selective, or cross-subject techniques, on the other hand, were justified and used. Intercultural education is an excellent example of a modern standard that has been incorporated into a variety of educational topics and is taught in a multidisciplinary manner.

The suggestion to teach basics of already established sciences as courses in primary and secondary schools, such as physics, chemistry, and economics, is not surprising. On the other hand, it is self-evident that we live in space and that learning geography causes us to navigate more deliberately. We live in time and learn history, which forces us to connect events. People have identities and relationships, and sociology and psychology, which are also taught in schools, provide numerous explanations. At the center of the curriculum are traditional and contemporary classes addressing a variety of "adult" themes.

Everyone should understand what a language is, how one or more languages are acquired, the relationships between language and culture, and how to learn and use languages. Despite the global world's superdiversity and instructors' assertions of difficulties in educating immigrants, teaching multiple languages to kids instead of one or two, and making foreign cultures understandable to students, no such subject as linguistics is taught in schools or pedagogical colleges. Linguistics is undervalued as a subject that explains how languages (first, second, third, fourth, fifth, foreign, Deaf, etc.) are acquired, arranged, and what the differences are between African and Indian languages, what they have in common, how one expresses hidden thoughts and desires in speech and gesture or other body language skills, what are gestures for, how culture makes its way into sounds – these themes are presented as rare diverting illustrations in other subjects but are not systematically represented in special textbooks for schools. However, the educational power of linguistics cannot be underestimated in light of our pressing needs.

Linguistics can help educators understand what the actual requirements of students in their class who come from different cultural backgrounds are, because their perceptions of the world differ depending on the language they speak. For example, class markers, addressing older vs. younger people, relatives vs. acquaintances, and female vs. male vs. children, emphasis to the qualities of actions, the typology of emotions are different characteristics of languages that help to organize a proper intercultural communication.

Rethinking Language policy in the Context of Multilingual/ Multicultural English

Aicha Rahal

Pazmany Peter Catholic University, Budapest

Key words: Global English, language policy, gap, and multilingual policy.

Globalization has brought about a phenomenal spread of English. This spread has led to the emergence of the newborn varieties which has created serious challenges to language teaching pedagogy and language policy. Bangbose (2003) has clearly pointed to this issue, stating “as researchers in world Englishes, we cannot consider our job done if we turn a blind eye to the problems of educational failure or unfavorable language policy outcomes” (as cited in the Council of Europe, 2007, p. 31). It seems that there is a mismatch between the advances that happened in the field of applied linguistics and language education policy. In this talk, I will focus on language policy in the context of global English because it is considered as one of the influential factors in the gap between English lingua franca reality and English as a native language. First, I will give a brief overview of the recent situation with regard to English. I will show the recent reality of multilingual English and its multifarious aspect (Rahal, 2018 & 2019). Then, I will define language policy. I will also show the conceptual gap in language education policy. This presentation offers a critical review of language education policies. It will point to the conceptual gap between the sociolinguistic reality of English and the language education policy that is still oriented towards English as a native language. Then, the presentation will point to the need for a language policy that includes linguistic diversity. It puts forward the idea that language policies should “tolerate [...] linguistic diversity as necessary for communication or social harmony” (Council of Europe, 2007, p.21).

References:

- Council of Europe. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg.
- Rahal, A. (2018). English or Englishes? A question of multilingual reality. In B. Christiansen, & E. Turkina (Eds.), *Applied psycholinguistics and multilingual cognition in human Creativity* (pp. 83-102). USA: IGI Global.
- Rahal, A. (2019). Transdisciplinary Approach to Linguistic Diversity: Can We Co-Exist Without “One English”? In V. X. Wang (Ed.), *Handbook of Research on Transdisciplinary Knowledge Generation* (pp. 383-396).USA: IGI Global.

ინდუქციური და დედუქციური
მეთოდები მეორე ენაში გრამატიკის
სწავლებისას

**Inductive and Deductive Methods in
(Georgian as a Second Language) GSL
Grammar Teaching**

ია რობაქიძე

Ia Robakidze

ქვემო ბოლნისის მეორე საჯარო სკოლა

Kvemo Bolnisi Public School N°2

საკვანძო სიტყვები: ინდუქციური და დედუქციური მიდგომა;
გრამატიკის სწავლება მეორე ენაში; კრიტიკული აზროვნება; მეთოდი
და სასწავლო შედეგი; ქართულის, როგორც მეორე ენის
სახელმძღვანელოები;

Key words: inductive and deductive approaches; grammar teaching in GSL;
critical thinking; method and teaching result; GSL textbooks;

მოხსენებაში განხილული იქნება მეორე ენის გრამატიკის მეთოდის ერთ-ერთი საინტერესო საკითხი, კერძოდ, სწავლების დედუქციური და ინდუქციური მეთოდების გავლენა სწავლის შედეგებზე. ჩვენ შევეცდებით თითოეული მიდგომის მთავარი კონცეპტებისა და შესაბამისი მაგალითების შეპირისპირების გზით წარმოვადგინოთ მკაფიო სურათი, თუ რა შედეგის მიღება შეიძლება თითოეულ შემთხვევაში.

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ენის თანამედროვე დიდაქტიკაში ინდუქციური მეთოდები უპირატესადაა მიჩნეული. ამის საფუძვლად მოსწავლის კრიტიკული აზროვნების განვითარებაზე მისი დადებითი გავლენა მიიჩნევა, განსხვავებით დედუქციური მიდგომისგან, რომელიც, ბევრი მკვლევრის აზრით, აფერხებს ამ პროცესს. თუმცა ეს დებულება სადავოა, რადგან თითოეულ მეთოდს თავისი შუქ-ჩრდილები აქვს. ამასთან, მოსწავლეების სხვადასხვა ტიპს ერთნაირად ვერ მივუდგებით.

ზოგიერთი გრამატიკული საკითხის დედუქციური მიდგომით სწავლებამ შესაძლოა დაზოგოს სწავლების დრო და დააგროვოს ის საჭირო ინფორმაცია, რომელიც ფორმალური ოპერაციებისთვის სჭირდება მოსწავლეს. კრიტიკული აზროვნება ამის გარეშე ვერ განვითარდება.

მეორე მხრივ, სწავლების ინდუქციური მეთოდები მოსწავლეებს მეტი ფიქრისა და კითხვებზე პასუხებისკენ უბიძგებს და ეს უპირობოდ საჭიროა. თუმცა მათმა არასწორმა ან გადაჭარბებულმა გამოყენებამ შესაძლოა მოსწავლეები ხშირად მცდარ დასკვნებამდე მიიყვანოს.

ზემოთქმულის საილუსტრაციოდ მოხსენებაში წარმოდგენილი იქნება გრამატიკული საკითხებიდან ამ თვალსაზრისით განხილული კონკრეტული მაგალითები და ასევე, ქართულის, როგორც მეორე ენის სხვადასხვა სახელმძღვანელოს ანალიზი.

ლიტერატურა:

დიუი, ჯონ. (2013). „როგორ ვაზროვნებთ“. საქართველოს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი.

დოლიძე, ნ..(2017). ინდუქციური მიდგომები სასწავლო პროცესში, თბილისი: თსუ გამომცემლობა.

მელიქიძე, მ. , ქირია, ჭ. (2006). ქართული ენის გრამატიკის სწავლება. თბილისი: გამომცემლობა „საიმედო“, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო.

ტიაგნიბედინა, ო. (2006) **ДЕДУКТИВНЫЙ И ИНДУКТИВНЫЙ МЕТОДЫ ПОЗНАНИЯ** http://rusnauka.com/ONG/Philosophia/6_tjagnibedina.%20tezisy.doc.htm

ჭკუასელი, ქ.(2016) სწავლების მეთოდები საშუალო სკოლაში. GESJ: Education Science and Psychology 2016 | No.1(38)

The article will discuss an interesting topic in second language grammar methodology, namely, the impact of deductive and inductive teaching methods on learning outcomes. We will strive to present a clear picture of results achieved by each method through contrasting the main concepts of each approach and relevant examples.

It is important to note that inductive methods are preferred in modern language didactics. Taking this into account, its positive impact on the development of the student's critical thinking is considered, in contrast to the deductive approach, which, according to many researchers, hinders this process. However, this claim is debatable, as each method has its own benefits and drawbacks. Moreover, a single approach cannot fit the needs of all students.

Teaching some grammar points with a deductive approach may save instruction time and impart the necessary knowledge for producing correct forms.

Inductive teaching methods, on the other hand, push students to think more and answer questions which is unquestionably necessary. Yet, their incorrect or excessive use can often lead students to draw erroneous conclusions.

We will illustrate our argument with concrete grammatical examples and analysis of Georgian as a Second Language textbooks.

References:

Dewey, J. (2013). “How do we think?” Georgian teacher professional development Center.

Dolidze, N.(2017). Inductive approaches in the learning process, Tbilissi: TSU Publishing.

Melikidze, M., Khiria, Ch. (2006). Teaching georgian grammar. Tbilisi: Saimeo Publishing House, Ministry of Education and Science of Georgia

Tiagnibedina, O. (2006) Deductive and inductive method knowledge.
http://rusnauka.com/ONG/Philosophia/6_tjagnibedina.%20tezisy.doc.htm

Chkuaseli, Kh. (2016). Teaching methods in the high school. GESJ: Education Science and Psychology N1(38)

რა უშლით ხელს უცხო ენაზე
წარმატებულ ზეპირ კომუნიკაციას?
What hampers successful oral
communication in a foreign language?

მანანა რუსიეშვილი და რუსუდან დოლიძე
Manana Rusieshvili & Rusudan Dolidze

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: ზეპირი კომუნიკაცია, მაკინტირის მოდელი,
საკომუნიკაციო მოდელები

Keywords: oral communication, MacIntyre, communication models

უცხო ენაზე ზეპირი კომუნიკაცია და საკომუნიკაციო კომპეტენციის განვითარება როგორც სტუდენტის, ისე მასწავლებლის მიერ გადასაჭრელი გამოწვევაა. ბაიგეტი (Bygate, 1998) მიიჩნევს, რომ უცხო ენაზე ზეპირი კომუნიკაციის დროს, სტუდენტები ეყრდნობიან ენის ცოდნას, როგორც ვერბალური კომუნიკაციის საფუძველს. ამასთან ერთად, უცხო ენაზე წარმატებული კომუნიკაცია დამოკიდებულია სტუდენტის პრაგმატიკულ, საკომუნიკაციო უნარებზე. პირველი დამოკიდებულია დისკურსის კომპეტენციაზე, ხოლო მეორე- კომუნიკაციის სიტუაციასთან ასოცირებულ მომენტებს (Foster, 2001).

უცხო ენაზე ეფექტური და წარმატებული კომუნიკაციის შესწავლის დროს ყურადღების ცენტრში ექცევა ამ პროცესის რამდენიმე ასპექტი, კერძოდ, მისი ფსიქოლოგიური, ლინგვისტური და საკომუნიკაციო მახასიათებლები (McCroskey & Baer, 1985; Mahdi, 2014).

კვლევის პრობლემასთან დაკავშირებული ფუნდამენტური, თეორიული პრობლემების განხილვისა და ანალიზთან ერთად, მოხსენებაში უცხო ენაზე ზეპირი კომუნიკაციის პრობლემა განხილულია კომუნიკაციის სურვილის თეორიის თვალთახედვიდან, რომელიც თანამედროვე გამოყენებითი ლინგვისტიკის თეორიული კვლევის ერთ-ერთი პოპულარული მიმართულებაა. (MacIntyre et al., 2001, 2002).

ნაშრომში ასევე აღწერილია კვლევა, რომელიც ეყრდნობა თსუ უცხო ენათა ცენტრის ინგლისური ენის მასწავლებელთა და ამავე უნივერსიტეტის სტუდენტების ელექტრონული კითხვარის საშუალებით აზრის გამოკითხვის შედეგების ანალიზს. ამგვარი მიდგომა ერთი და იმავე პრობლემის ორი პოზიციიდან (მასწავლებელი/სტუდენტი) შესწავლის საშუალებას გვაძლევს.

ლიტერატურა

Bygate, M. (1998). "Theoretical Perspectives on Speaking". *Annual Review of Applied Linguistics*. V.18. n.1, pp: 20 - 42.

Foster, P. (2001). "Rules and Routines: A Consideration of Their Role in the Task- Based Language Production of Native And Non-Native Speakers". In: M. Bygate, P. Skehan and M. Swian. (eds.). *Researching Pedagogic Task. Second Language Learning*

Teaching and Testing, (pp: 75-93). London: Longman.

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support and language learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23 (3), 369 - 388.

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52 (3), 537 - 564.

Mahdi, A. (2014). Willingness to communicate in English: A case study of EFL students at King Halid University, *English Language Teaching*; Vol. 7, No. 7; 2014 ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750.

McCroskey, J. C. & Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement. Paper presented at the meeting of the Annual Convention of the Speech Communication Association, Denver, CO.

Mastering speaking skills and acquiring communicative competence is considered to be one of the most difficult tasks for both a teacher and a student. Bygate maintains that while conversing in a foreign language, students employ their knowledge of a language as a basis for verbal communication. In addition, successful communication also depends on the pragmatic, communicative skills students employ when they are engaged in interaction (Bygate, 1998). The first skill includes discourse competence whereas the second skill encompasses typical interaction situations and turns associated with them (Foster, 2001).

The study of effective and successful communication in a foreign language is still being debated in Applied Linguistics and focuses on the psychological, linguistic and communicative aspects of this process (McCroskey & Baer, 1985; Mahdi, 2014).

Along with the general overview of the fundamental, theoretical issues related to the research topic, this paper also describes the results of the study based on an electronic questionnaire filled out by some of the teachers of English of the TSU Language Centre on the one hand and by a group of students of the University on the other.

The problem of oral communication in a foreign language is analysed from the perspective of the theory and the model of "willingness to communicate" (MacIntyre et al., 2001, 2002). In addition, attention is paid to the employment of the two skills "governing" the communication in a foreign language.

The analysis of the issues accompanying successful oral communication in the classroom from the standpoint of both teachers and students allows exploration of this problem from two standpoints, identifying points concerning the speaking skills and motivating students proposed and/or shared either by one or by both parties and possible ways concerning their solution.

References

Bygate, M. (1998). "Theoretical Perspectives on Speaking". *Annual Review of Applied Linguistics*. V.18. n.1, pp: 20 - 42.

Foster, P. (2001). "Rules and Routines: A Consideration of Their Role in the Task- Based Language Production of Native And Non-Native Speakers". In: M. Bygate, P. Skehan and M. Swian. (eds.). *Researching Pedagogic Task. Second Language Learning Teaching and Testing*, (pp: 75-93). London: Longman.

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support and language learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23 (3), 369 - 388.

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52 (3), 537 - 564.

Mahdi, A. (2014). Willingness to communicate in English: A case study of EFL students at King Halid University, *English Language Teaching*; Vol. 7, No. 7; 2014 ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750.

McCroskey, J. C. & Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement. Paper presented at the meeting of the Annual Convention of the Speech Communication Association, Denver, CO.

Managing Conflicts in online Multilingual Classroom

Nataliia Safonova

Oles Honchar Dnipro National University

Faculty of Ukrainian and Foreign Philology and Study of Art

Key words: classroom management, distant education, pandemic, student-teacher relationship, conflicts.

The problem of classroom management attracts the attention of FLT scholars. We deal with online classroom management. This problem is of special interest at present. As a consequence of the pandemic Covid-19 almost all educational institutions all over the world are supposed to teach and learn online.

Online teaching requires special teacher's ability of classroom management. There may be some conflicts within the group of students and teachers should solve them. Teachers have a greater role to play in online circumstances, because he/she should act as a role model and help to resolve the issues. It is the responsibility of the teacher to help students deal with conflicts in a mutually respectable way; and it is a skill that teachers can perfect with time.

First of all, teachers need to work on good student-teacher relationship; watch the way students interact with each other and try to connect with them so that students can trust them. Trust is a major factor in resolving conflicts. The teacher is to gain that trust and do not reprimand the students in the presence of their classmates. He/she should talk to them in private, and try to listen to their point of view, before giving your opinion. It is essential to get to the core of the conflict.

Once the teacher knows the situation, he/she can cite examples of similar conflicts and resolutions, possibly from their own experiences or from others. If things get out of hand, it is vital to press the pause button. The educator has to ask them to take a deep breath. It will certainly calm them down a bit and reduce their stress. If one thinks it is more complicated than what you thought, one can call other people who are better able to deal with such situations. It could be a colleague or fellow teacher. Teacher need to involve people who are better known to those students.

Once the conflict is resolved, there needs to be a follow up. Teacher has to check in with each student individually to know if the matter has been resolved completely. It is important to give them time; they might resolve it on their own. If one feels there is still need to resolve it further, he/she should try it again. Teachers can also learn a lot from these differences; resolving them amicably will strengthen their conflict management skills, which are very important for being a good teacher. Dealing with students is an art and those who excel in it, excel in the field of teaching.

The educator is to provide expectations from the start, both by writing them in the course outline and stating them in class. One can describe the goals of the course and outline roles for you and one's students.

In conclusion it should be noted that students work better when they feel that their instructors care about them. Thus, it is necessary to use students' names whenever possible and develop friendly relationship.s.

References:

- Kyrychenko, A., Safonova, N. (2020) Digitalization of Foreign Language Teaching in Higher Educational Institutions. "Anglistics and Americanistics", 17. 65-73. Dnipro: Lira. <https://doi.org/10.15421/382009>
- Lytovchenko, N. (2016) The Use of Information Technologies in Multilingual Foreign Language Teaching. "Anglistics and Americanistics", 13. 84-90. Dnipro: Lira.

არაქართულენოვანთათვის ქართული
ენის ზმნის კატეგორიების (კონტაქტის,
ქცევისა და ვნებითი გვარის)
სწავლებისათვის

Problems of teaching verb categories
(contact, version and passive voice) of
the Georgian language to non-native speakers

ნანა საგანელიძე

Nana Saganelidze

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამა

Georgian Language Learning Educational Programme

საკვანძო სიტყვები: კონტაქტი, ქცევა, ვნებითი გვარი, წარმოება

Key words: contact, version, passive voice, formation

სტატიაში არაქართულენოვანთათვის ქართული ენის ზმნის სწავლებისათვის ყურადღება გამახვილებულია ისეთ კატეგორიებზე, რომლებიც მათ ენას არ გააჩნია ან გააჩნია, მაგრამ ქართული ამ კატეგორიას თავისებურად, განსაკუთრებულად, აწარმოებს. ეს კატეგორიებია: შუალობითი კონტაქტი, საარვისო ქცევა და ვნებითი გვარი.

1. შუალობითი კონტაქტის საწარმოებლად ნიშანჩამოშორებულ საწყისს თავში ემატება ა- პრეფიქსი, ბოლოში -- -ინ- ან -ევინ- ინფიქსი (-ინ-ი ემატება ძირებს, როლებიც ხმოვანს შეიცავს, ხოლო -ევინ-ი – ძირებს, რომლებიც ხმოვანს არ შეიცავს) და თემის ნიშანი -ებ, რომელიც მეორე სერიაში სხვა თემის ნიშნების მსგავსად იკარგება: მ-ა-ხატვ-ინ-ებ-ს _ და-მ-ა-ხატვ-ინ-ა, მ-ა-თხრ-ევინ-ებ-ს _ გა-მ-ა-თხრ-ევინ-ა.

2. საარვისო ქცევას ა- პრეფიქსით აწარმოებს -ებ თემისნიშნისანი ზმნები, რამდენიმე გამონაკლისის გარდა, -ამ თემისნიშნისანი ზმნები, ერთი გამონაკლისის გარდა და -ობ თემისნიშნისანი ზმნების ნაწილი: ა-შენ-ებ-ს, ა-ა- შენ -ა, ა-ბ-ამ-ს, და-ა-ბ-ა, ათბ-ობ-ს, გა-ა-თბ-ო.

3. საარვისო ქცევას ა- პრეფიქსის გარეშე აწარმოებს ყველა ერთთემიანი, -ავ, -ი, -ოფ თემისნიშნისანი და ხმოვანმონაცვლე ზმნები და -ობ თემისნიშნისანი ზმნების ნაწილი: წერს - დაწერა, ხატ-ავ-ს - დახატა, კრ-ავ-ს - შეკრა, წნ-ავ-ს - დაწნა, სხლ-ავ-ს - გასხლა, თხრ-ი-ს - გათხარა, ყ-ოფ-ს - გაყო, გრეხს - დაგრიხა, გმ-ობ-ს - და-გმ-ო.

4. სათავისო და სასხვისო ქცევის წაროებისას მნიშვნელობა არა აქვს თემის ნიშანს. თუ ზმნას აზრობრივად ეწარმოება სათავისო და/ან სასხვისო ქცევა, მაშინ პირველ და მეორე სერიის ფორმებს ემატება სათავისო და/ან სასხვისო ქცევის ნიშანი: ხატავს – ი-ხატავს, დახატა – და-ი-ხატა; მ-ი-ხატავს, გ-ი-ხატავს, უ-ხატავს; აკეთებს – ი-კეთებს, გა-აკეთა - გა-ი-კეთა; მ-ი-კეთებს, გ-ი-კეთებს, უ-კეთებს.

5. ვნებითის წარმოებისას მნიშვნელობა აქვს თემის ნიშანს და ზმნის ძირში არის თუ არა ხმოვანი.

6. პრეფიქსიანი ვნებითები ეწარმოება ერთთემიან (უთემისნიშნო), -ავ, -ამ, -ოფ, -ი თემისნიშნისან, ხმოვანმონაცვლე ზმნებს და -ობ თემისნიშნისანი ზმნების ნაწილს.

7. ძირში ხმოვნის მქონე ზმნები ვნებითს აწარმოებენ მეორე სერიის თემიდან: წერ-ა - ი-წერ-ებ-ა, ე-წერ-ებ-ა; მალვ-ა - ი-მალ-ებ-ა, ე-მალ-ებ-; ჩაგვრ-ა - ი-ჩაგრ-ებ-ა, ე-ჩაგრ-ებ-ა; გრეხ-ა - ი-გრიხ-ებ-ა, ე-გრიხ-ებ-ა.

8. უხმოვნო ძირები პრეფიქსიან ვნებითს აწარმოებენ ნიშანჩამოშორებული საწყისიდან. ასეთია -ი და -ამ თემისნიშნიანი ზმნები, -ობ თემისნიშნიანი ზმნების ნაწილი და რამდენიმე -ავ და -ებ თემისნიშნიანი ზმნა: წა-შლ-ა - ი-შლ-ებ-ა, ე-შლ-ებ-ა; და-დგმ-ა - ი-დგმ-ებ-ა, ე-დგმ-ებ-ა; და-ხრჩ-ობ-ა - ი-ხრჩ-ობ-ა, ე-ხრჩობ-ა; და-რგვ-ა - ი-რგვ-ებ-ა, ე-რგვ-ებ-ა; შე-კვრ-ა - ი-კვრ-ებ-ა, ე-კვრ-ებ-ა; ა-ნთ-ებ-ა - ი-ნთ-ებ-ა, ე-ნთ-ებ-ა.

9. -ებ თემისნიშნიანი ხმოვნის მქონე ზმნები ვნებითს აწარმოებენ -დ სუფიქსით მეორე სერიის თემიდან: შენ-ებ-ა – შენ-დ-ებ-ა, კეთ-ებ-ა – კეთ-დ-ებ-ა.

10. უნიშნო ვნებითები ეწარმოება -ობ- თემისნიშნიანი ზმნების ნაწილს მეორე სერიის თემიდან: გა-თბ-ობ-ა – თბ-ებ-ა, გა-შრ-ობ-ა – შრ-ებ-ა.

ვფიქრობთ, სტატიაში მოყვანილი საკითხებისადმი ამგვარი მიდგომა ხელს შეუწყობს ქართული ენის მასწავლებლებს როგორც არაქართველებთან, ასევე ქართველებთან მუშაობაში.

The article on teaching Georgian verb to non-native speakers focuses on categories students' first languages lack or express them in a different way. The categories discussed here are indirect contact, neutral version, and passive voice in verbs.

1. Infixes -in- and -evin- are used to form forms of indirect contact. They are added to infinitive forms without markers - -in- is used with stems containing vowels, and -evin- with stems without vowels. At the same time, prefix a- is added to verbs at the beginning, and the thematic marker -eb at the end. Like all other thematic markers, the latter disappears in the second series of conjugation: m-a-khatv-in-eb-s (is me) – da-m-a-khatv-in-a (man me), m-a-tkhr-evin-eb-s (is me), ga-m-a-tkhr-evin-a (man me).

2. Neutral version is formed with the prefix a- in verbs with eb- and ob- thematic markers apart from several exceptions and verbs with the am- thematic marker, apart from one exception (as version is impossible in the third series of conjugation, examples are in the first and second series of conjugation): a-shen-eb-s - a-a-shena, a-tb-ob-s - ga-a-tbo, a-b-am-s - da-a-ba.

3. All verbs with single thematic markers, verbs with -av, -i, -op thematic markers and those with vowel interchange form neutral version without the prefix -a: tsers - datsera,

khatavs - dakhata, kravs – shekra, tsnavs – datsna, skhlavs – gaskhla, tkhris – gathara, qops – gaqo, grekhs – dagrikha, gmobs – dagmo.

4. Thematic markers make no difference in forming subjective and objective version forms. If a verb is semantically able to have subjective and/or objective versions, verbs in the first and second series of conjugation take forms of subjective and/or objective version:

khatavs – i-khatavs, dakhata – da-i-khata; m-i-khatavs, g-i-khatavs, u-khatavs; aketebs – i-ketebs, ga-aketa, ga-i-keta; m-i-ketebs, g-i-ketebs, u-ketebs.

5. Thematic markers and the presence/absence of a vowel in the infinitive play a role in forming verbs in the passive voice.

6. In the passive voice, prefixes are added to verbs with single stems (without thematic markers) and verbs with -av, -am, -op, -i thematic markers, those with vowel interchange, and some verbs with the -ob thematic marker.

7. Verbs with a vowel in the infinitive form the passive voice the thematic stems of the second series of conjugation: tser-a – i-tser-eb-a; malv-a – i-mal-eb-a, e-mal-eb-a; chagvr-a – i-chagr-eb-a, e-chagr-eb-a; grekh-a – i-grikh-eb-a, e-grikh-eb-a.

8. Stems without vowels form the passive voice from the infinitive without markers. There are several such verbs with -av and -eb thematic markers, verbs with -i, -am and -eb thematic markers and some verbs with the -ob thematic marker: tsa-shl-a – i-shl-eb-a, e-shle-eb-a; da-dgm-a – i-dgm-eb-a, e-dgm-eb-a; da-khrch-ob-a – i-khrch-ob-a, e-khrchob-a; da-rgv-a – i-rgv-eb-a, e-rgv-eb-a; she-kvr-a – i-kvr-eb-a, e-kvr-eb-a; a-nt-eb-a – i-nt-eb-a, e-nt-eb-a.

9. Verbs with a vowel and the -eb thematic marker, apart from two exceptions, form the passive voice with the suffix -d from the thematic stem of the second series of conjugation: shen-eb-a – shen-d-eba, ket-eb-a – ket-d-eb-a.

10. The passive voice is formed without markers from verbs with the -ob thematic markers. The thematic stems of the second series of conjugation are used as the roots: ga-tb-ob-a – tb-eb-a, ga-shr-ob-a – shr-eb-a.

We hope that this approach to these problems can help teachers of the Georgian language in the teaching process with both non-native learners and native Georgians.

არაქართულენოვანთათვის ზმნურ ფორმათა
სწავლების
გრამატიკულ-პრაგმატული ასპექტები

Grammatical-pragmatic aspects of teaching verb
forms
to non-Georgian speakers

რუსუდან საღინაძე

Rusudan Saginadze

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
Akaki Tseretely State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი
Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: სწავლა, სწავლება, ზმნური კონსტრუქცია, ენის შემსწავლელი,
სემანტიკა

Key words: learning, teaching, Verb construction, Language learner, Semantics

არაქართულენოვანთათვის ქართული ენის სწავლების პროცესში გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება იმ პრობლემების დაძლევის, რაც თან ახლავს ზნურ ფორმათა გაგებას, გააზრებასა და ათვისებას. სირთულე და მრავალფეროვნება, რაც დამახასიათებელია ქართული ზმნისთვის, განპირობებულია არა მარტო პოლიპერსონალიზმით ან კიდევ ზმნისწინთა სიუხვითა და ფუნქციური სიმდიდრით, არამედ ლექსიკურ საშუალებათა მრავალფეროვნებითაც.

ქართულ ენას ამოუწურავი საშუალებები აქვს ახალ-ახალ ზმნურ ფორმათა საწარმოებლად იმისათვის, რომ მოქმელმა (მეტყველმა ინდივიდმა) ახალი სემანტიკა მეტი სიზუსტით გამოხატოს, სათქმელი დააკონკრეტოს და აზრს მეტი სიცხადე შემატოს. მაგალითად, თუ ენის შემსწავლელი რაიმე მოქმედების შესრულების სურვილს გამოხატავს, მაშინ უმჯობესია, ჯერ შევაჩვიოთ **მინდა (მსურს)** ზმნათა შემცველ მასდარულ კონსტრუქციებს, მაგალითად, **მინდა (მსურს) წაკითხვა** (მუშაობა... წასვლა, დადგომა... თქმა, ჩაცმა...), ენის ფლობის მომდევნო საფეხურზე კი შეიძლება შემოვიტანოთ სასურველი მოქმედების გამომხატველი ზმნური კონსტრუქციებიც: **მინდა (მსურს) წავიკითხო** (ვიმუშაო... წავიდე, დავდგე... ვთქვა, ჩავიცვა...). ამით შემზადდება საფუძველი იმისთვის, რომ ენის შემსწავლელმა **უნდა** ნაწილაკის მოშველიებით გამოხატოს ვალდებულებაც: **უნდა წავიკითხო** (ვიმუშაო... წავიდე, დავდგე... ვთქვა, ჩავიცვა...). ის ადვილად ააგებს შედარებით ვრცელ კონსტრუქციებსაც: „ქართული ენა კარგად უნდა ვისწავლო“; „დღეს ბევრი უნდა ვიმუშაო“; „ხვალ უნივერსიტეტში უნდა წავიდე“; „დილით ადრე უნდა ავდგე“; „ეს ტექსტი ზეპირად უნდა ვთქვა?“; „თბილად უნდა ჩავიცვა“.

მოხსენებაში მოცემული იქნება ვრცელი მასალა იმ გრამატიკულ და ლექსიკურ საშუალებათა საჩვენებლად, რაც გაადვილებს არაქართულენოვანთათვის ზმნურ ფორმათა სწავლა / სწავლებას.

ლიტერატურა:

ზექალაშვილი, რ. (2018). ქართული ზმნის სწავლების ზოგიერთი ასპექტი უცხოელებისათვის (ელექტრონული ლექსიკონის დახმარებით): მესამე საერთაშორისო კონფერენცია „მეორე ენის სწავლა/სწავლება მულტილინგვური განათლების კონტექსტში“ (Seltame-2018), მოხსენებათა თეზისები. თბილისი.

მელიქიშვილი, დ. (2014). ქართული ზმნის სისტემური მორფო-სინტაქსური ანალიზი. თბილისი: პროგრამა „ლოგოსი“.

შანიძე, ა. (1980). თხზულებანი. თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა.

ჯორბენაძე, ბ. (1975). ზმნის გვარის ფორმათა წარმოებისა და ფუნქციის საკითხები ქართულში. თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა.

For non-Georgian speakers, in the process of teaching the Georgian language, it is crucial to overcome the problems that accompany the understanding, comprehension and mastering of verb forms. The complexity and diversity that is characteristic to the Georgian verb is conditioned not only by polypersonalism or even by the large number and functional richness of the prepositions, but also by the variety of lexical means.

The Georgian language has inexhaustible means to produce new verb forms, in order to give the speaker (speaking individual) opportunity to express the new semantics more accurately, to specify the utterance and to add more clarity to the meaning. For example, if a language learner expresses a desire to perform an action, then it is better to first get him/her used to the infinitive constructions of the verbs including **I want (I would like)**, for example, **I want (I would like) tsakitkhva – to read** (mushaoba – work... tsasvla – go, dadgoma – stand... tqma – say, chatsma – dress...) In the next level of language learning, we can also introduce verb constructions expressing the desired action: **I want (I would like) tsavikitkho – to read** (vimushao – to work... tsavide – to go, davdge – to stand... vtqva – to say, chavitsva – to put on...). This will also prepare the ground for the language learner to express the obligation with the help of a particle **unda (I must)**: unda tsavikitkho – I must read (vimushao – work... tsavide – go, davdge – stand... vtqva – say, chavitsva – put on...). He/she could easily build relatively extensive constructions: qartuli ena kargad unda vistsavlo – "I must learn Georgian well"; dghes bevri unda vimushao – "I must work a lot today"; khval universitetshi unda tsavide – "I must go to university tomorrow"; dilit adre unda avdge – "I must get up early in the morning"; es teqsti zepirad unda vtqva? – "Should I say this text orally?"; Tbilad unda chavitsva – "I must dress warmly".

The report will provide extensive material to demonstrate the grammatical and lexical means that will make the learning / teaching process of verb forms easier for non-Georgian speakers.

References:

Zekalashvili, R. (2018). Kartuli zmnis stsavlebis zogierti aspekti ucxoelebisatvis (elektronuli leksikonis daxmarebit) [Some aspects of teaching the Georgian Verb to Voreigners with the help of the electronic dikcionary]: Third international conference "Second Language Teaching/Acquisttion in the context of multilingual Education" (Seltame-2018), Book of Abstracts, Tbilisi.

Meliqishvili D. (2014). Kartuli zmnis sistemuri morfo-sintaksuri analizi [Systemic morphosyntax analysis of Georgian verb]. Tbilisi, Program "Logos".

Shanidze A. (1980). Txzulebani [Works]. Tbilisi University Press.

Jorbenadze B. (1975). Zmnis gvaris formsata tsarmoebisa da funkciis sakitxebi kartulshi [Issues of production and function of verb surname forms in Georgian]. Tbilisi University Press.

Principles of designing CLIL materials for Russian heritage language learners

Anna Savinykh

Hokkaido University graduate school
Russian school in Sapporo

Key words: CLIL, Russian, heritage language, pedagogical needs, materials` design

CLIL became wide-known in Europe dual-focused educational approach in which both language and content are taught and learned. Essential principles of CLIL are dual-focus on content and language, 4C (content, cognition, communication, culture), the difference between academic and everyday language, scaffolding, authentic materials, and active learning.

CLIL is usually used in foreign language education. Due to Coyle et al. (2010, 1), CLIL can be applied to “additional language” learning, including heritage languages. Recently, it is argued that CLIL may have much to contribute to the development of heritage language teaching. There is a need for research to explore models appropriate for the different contexts in which these languages are taught (Anderson, 2009).

There is also practical evidence of using CLIL techniques in heritage language teaching in the UK and Japan. This paper examines fundamental principles of designing CLIL materials in general CLIL context and heritage language teaching in Russian language schools.

Following Coyle et al. (2010, 48-85), we check the “tool kit” for creating materials. The stages of “tool kit” are:

1. vision (global goals of school and teaching team);
2. context (school, learners, and community characteristics; schools` programs, who will teach the subject (language or subject teacher), etc.)
3. unit planning (content→cognition→language→culture, learning outcomes)
4. preparation (tasks and activities)
5. monitoring and evaluating (formative and summative feedback)
6. reflection and inquiry

This article examines the 2, 3, and 4 stages of creating materials from the Russian heritage language teaching context. In particular, the paper reviews the characteristics of Russian schools and Russian heritage language learners. Usually, well-developed passive skills (understanding of speech and reading) make possible more difficult tasks. However, functional reading development, metalinguistic and metacognitive awareness, and output support strategies are needed.

Furthermore, it is necessary to pay more attention to the grammar issues, making the level of sentences crucial more than the level of words. Frequently well-developed everyday language of heritage language learners (BICS, basic interpersonal communication skills) allows focusing foremost on academic language (CALP, cognitive academic language proficiency). There is also a need of rarely used in everyday life genres of monologue speech (discussion, explanation, proposal, report, etc. (Bentley, 2010, 37-38)). Well-organized embedded and formative scaffolding can provide general use of authentic materials, which provide learning of content and language and the learning of culture crucial for heritage language learners.

At the conclusion, we suggest the table of essential principles for designing CLIL materials for Russian heritage language learners.

References:

- Anderson, J. (2009). Relevance of content and language integrated learning (CLIL) in developing pedagogies for minority language teaching. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, & M. J. Frigols-Martin (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives From The Field* (pp. 124-132). Jyväskylä: CCN: University of Jyväskylä.
- Bentley, K. (2010) *The TKT Course. CLIL Module*. Cambridge University Press
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010) *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge.

ენისა და საგნის ინტეგრირებული
სწავლების ძირითადი პრინციპები
და ერთი საგაკვეთილო პროცესის
ანალიზი

Content and language integrated
learning main principles and one
lesson process analysis

თეიმურაზ შალამბერიძე

ლელა ბუთურიშვილი

Teimuraz Shalamberidze

Lela Buturishvili

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული
ცენტრი

National Centre for Professional development of Teachers

პროგრამა „არაქართულენოვანი სკოლების მხარდაჭერა“

Program “Support for non-Georgian language schools“

ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება (CLIL) ორმაგი აქცენტის მქონე საგანმანათლებლო მიდგომაა, რომელსაც გააჩნია მნიშვნელოვანი უპირატესობა: ესის-ით დაგეგმილ სასწავლო პროცესში ენა ხდება საკომუნიკაციო საშუალება და არ წარმოადგენს სწავლის საგანს. მეორე ენის შესწავლა სასკოლო საგნების სწავლის მეშვეობით არის ძლიერი მამოტივირებელი საშუალება, რომელიც ხელს უწყობს სპეციფიკური ლექსიკური მარაგის გამდიდრებას. ამ მიდგომას ეფექტურად იყენებენ ქვეყნები, სადაც არის მულტილინგვური და ბილინგვური გარემო.

წლების განმავლობაში არაქართულენოვანი მოსახლეობით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში ქართული ენა სათანადოდ არ ისწავლებოდა, რასაც თავისი პოლიტიკურ-სოციალური და ისტორიულ-კულტურული მიზეზები ჰქონდა. ეს კი ხელს უშლის არაქართულენოვანი ეთნიკური ჯგუფების სრულყოფილ ინტეგრაციას საქართველოს სახელმწიფოში. ენის სწავლების სხვადასხვა სახელმწიფო პროგრამების ფუნქციონირების მიუხედავად, ამ ადამიანთა უმრავლესობისთვის ქართული არ არის განათლების ენა, რის გამოც ისინი სათანადოდ ვერ ფლობენ აკადემიურ (დარგობრივ) ენას.

პრობლემის დაძლევის ერთ-ერთი გზა ესის-ის საგანმანათლებლო მიდგომის დანერგვაა სკოლებში. თუმცა არსებობს ესის-ის ხელისშემშლელი ფაქტორები: არასაკმარისი ქართულენოვანი გარემო, მასწავლებელთა და მოსწავლეთა დაბალი ენობრივი და საგნობრივი კომპეტენცია, პროფესიული განვითარების არასაკმარისი დონე, ესის-ის პრინციპების არცოდნა, მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის დაბალი დონე, მწირი რესურსები. ამ პრობლემების მოგვარების გზად მიგვაჩნია ინტეგრირებული კურიკულუმების შედგენა, აკადემიური ცოდნის გაღრმავება, მასწავლებელთა და მოსწავლეთა ენობრივი კომპეტენციის ამაღლება, ესის-ის შესახებ ტრენინგებისა და ვებინარების დაგეგმვა-განხორციელება, ესის-ისთვის სასწავლო რესურსების შექმნა, კათედრებს შორის თანამშრომლობა, გაკვეთილებზე ურთიერთდასწრება.

ესის-ის სწავლების ძირითადი სტრუქტურა უნდა შეიცავდეს **კონცეფციას**: შინაარსს, რომელსაც ვასწავლით; **პროცედურებს**: ენობრივი უნარებიგანმავითარებელი სტრატეგიების გამოყენებას კონცეპტების (ლაპარაკი, კითხვა, წერა, მოსმენა, კრიტიკული აზროვნება) სასწავლებლად; **ენას**: გაკვეთილზე გამოსაყენებელ გრამატიკასა და ლექსიკას. საკლასო ოთახში ესის-ის მიდგომების დასანერგად საჭიროა გავითვალისწინოთ შემდეგი საკითხები: გადავიაზროთ ჩვენი სასწავლო გეგმა (სილაბუსი); კლასში ყურადღება გავამახვილოთ დავალებებზე; შევარჩიოთ საუკეთესო დრო უკუკავშირის მისაცემად; ვასწავლოთ გრამატიკა კონტექსტის მიხედვით; ყველა ამ პრინციპის გამოყენებით დავგვემეთ ქართული ენისა და ისტორიის ინტეგრირებული გაკვეთილი მე-8 კლასში. მოხსენებაში წარმოდგენილია ერთი თემის ფარგლებში ესის-ის პრინციპების გათვალისწინებით დამუშავებული საკითხი და გაანალიზებულია სასწავლო სივრცეში წარმოქმნილი პრობლემები და თავისებურებები.

Language and subject integrated learning (CLIL) is an educational approach having double accents, which has important advantage: in a learning process planned by ESIS, language becomes a mean of communication and does not represent study subject. Second language learning by means of school subjects is a strong motivator, which promotes enriching of specific vocabulary. This approach is effectively used by countries, where is multilingual and bilingual environment.

During the years in the compactly inhabited regions by non-georgian speaking population, georgian language was not taught properly, which had its political-social and historic-cultural reasons. This prevents non-georgian ethnic groups to completely integrate in the country of Georgia. Despite the different language learning state program functioning, for the majority of these people georgian is not the language of education, because of which they do not know properly academic (sectoral) language.

One of the ways of problem solution is ESIS Educational approach introduction in schools. Though there are ESIS's preventive factors: lack of georgian language environment, teachers' and students' low linguistic and subject competence, professional development insufficient level, not knowing ESIS principles, low level of collaboration between teachers, scarce resources. As a solution for this problem we see integrated curriculum composition, academic knowledge deepening, teachers' and students' language competence raise, planning-implementation of trainings and webinars about ESIS, creation of learning resources for ESIS, collaboration between departments, co-attendance at the lessons.

ESIS study principal structure must contain Concept: content, which we teach; procedures: language skills developing strategy use in order to learn concepts (speaking, reading, writing, listening, crisis thinking); language: grammar and vocabulary for use on lesson. In order to introduce ESIS approach in the classroom, we must take into the view following questions: understanding of our learning plan (syllabus); at class to pay attention at the tasks. Choose best time for giving feedback,; teach grammar according the context; using all of these principles to plan georgian language and history integrated lesson in 8 th grade.

In the report is represented processed issue considering ESIS principles within one theme, and the produced problems and characteristics are analysed in study space.

საკვანძო სიტყვები: ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება; მულტილინგვური გარემო და ბილინგვური გარემო: დარგობრივი ლექსიკა; მეორე ენა; საგნობრივი შინაარსი.

Key words: intergrated study of language and subject; multilingual environment and bilingual environment: field vocabulary; second language; subject content.

ლიტერატურა:

დო კოილი, ფილიპ ჰუდი, დევიდ მარში (2015) „ენისა და საგნობრივი შინაარსის ინტეგრირებული სწავლება“. კემბრიჯის უნივერსიტეტის გამომცემლობა

<http://ihjournal.com/clil-content-and-language-integrated-learning-do-coyle-philip-hood-david-marsh-cup>

ილვა იევიანა, საგნობრივი შინაარსისა და სწავლების ენის ათვისების ინტეგრირება გაკვეთილზე - კრებულიდან: „ბილინგვური განათლება; სამაგიდო წიგნი მასწავლებლებისათვის“-სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის ქართულენოვანი გამოცემა (2009); გვ 79-82.

ხათუნა კაპანაძე, ელისო მაწკეპლაძე სასწავლო პროცესში საგანთა ინტეგრირების დადებითი მხარეები The 2nd Teacher Conference “University and School”(Problems of Teaching and Education) 6-7 June, 2014. Materials

პიერკარლა მოსინო Piercarla Mossino (2018) How to use CLIL methodology in adult learner classroom <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/how-use-clil-methodology-adult-learner-classroom>

ესის-ის მეთოლოგია <https://www.youtube.com/watch?v=RfbbZkx0cbo&t=50s>

ესის-ის სწავლების მეთოდი: საკლასო ოთახში ესის-ის დანერგვის 4 გზა
<https://www.fluentu.com/blog/educator/clil-method-of-teaching/>

References:

CLIL (Content and Language Integrated Learning) Do Coyle, Philip Hood, David Marsh, CUP
<http://ihjournal.com/clil-content-and-language-integrated-learning-do-coyle-philip-hood-david-marsh-cup>

Ilva Yevina, Integrating the Subject Content and the Language of Teaching into the Lesson - from the collection: "Bilingual Education; Desk book for teachers " Georgian edition of the Center for Civic Integration and Interethnic Relations (2009); Pp. 79-82.

Khatuna Kapanadze, Eliso Matskepladze Advantages of integrating subjects in the educational process The 2nd Teacher Conference "University and School"(Problems of Teaching and Education) 6-7 June, 2014. Materials

Piercarla Mossino (2018) How to use CLIL methodology in adult learner classroom
<https://epale.ec.europa.eu/en/blog/how-use-clil-methodology-adult-learner-classroom>

Methodology CLIL <https://www.youtube.com/watch?v=RfbbZkx0cbo&t=50s>

The CLIL Method of Teaching: 4 Ways to Implement This Method in Class
<https://www.fluentu.com/blog/educator/clil-method-of-teaching/>

ახალი ტენდენციები და გამოწვევები
ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში
(უმცირესობების განათლების
მიმართულებიდან: ქართული სექტორები
არაქართულენოვან სკოლებში)

New Tendency and Challenges in the
Georgian Educational Space (from Minority
Education: Georgian Sectors in Non-Georgian
Language Schools)

ნინო შარაშენიძე

Nino Sharashenidze

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო
უნივერსიტეტი
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი
Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: მეორე ენა, უმცირესობათა განათლება,
არაქართულენოვანი სკოლები, ქართული სექტორები.

Keywords: second language, minority education, non-Georgian language
schools, Georgian sectors.

არაქართულენოვანი სკოლების განვითარება, სასწავლო რესურსებითა და პროფესიონალი კადრებით უზრუნველყოფა საგანმანათლებლო სივრცის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიმართულებაა. თუმცა ამ მხრივ შეინიშნება გარკვეული ტენდენცია, რომელსაც აუცილებლად სჭირდება მზაობა. ბოლო ხანებში საქართველოს ნაციონალური უმცირესობით დასახლებულ რეგიონების სკოლებში ჩნდება ქართული სექტორები. ეს ერთგვარად არის საზოგადოების დაკვეთა, რადგან ნაციონალური უმცირესობების წარმომადგენლებმა გააცნობიერეს ქართული ენის, როგორც სახელმწიფო ენის ცოდნის მნიშვნელობა. საზოგადოებაში ინტეგრირებისა და წარმატებული კარიერისთვის ეს კარგი საწყისი შეიძლება გახდეს, ამდენად ეს ტენდენცია შესაძლოა მომავალში უფრო გამოიკვეთოს. აუცილებელია ამ პროცესებს მზად შეხვდეს ქართული განათლების სისტემა და ამ რეგიონებისათვის შეიქმნას ისეთი კონცეფცია, რომელიც არაერთ საკითხს გაითვალისწინებს და სწავლების პროცესს უფრო ეფექტიანს გახდის. მოხსენებაში განხილული იქნება წარმოქმნილი პრობლემები და მათი მოგვარების რამდენიმე გზა.

ლიტერატურა:

ესგ - ეროვნული სასწავლო გეგმა, <http://ncp.ge/ge/curriculum/subjects/official-language/georgian-as-a-second-language>

Development of non-Georgian language schools, provision of educational resources and professional staff is one of the important directions of the educational space. However, there is a certain tendency in this regard, which definitely need readiness. Recently, Georgian sectors have appeared in the schools of the regions inhabited by the national minority of Georgia. This is a kind of public order, because the representatives of national minorities realized the importance of knowing the Georgian language as a state language. This can be a

good start for integration into the community and a successful career, so this tendency may become more apparent in the future. It is necessary for the Georgian education system to be ready for these processes and to create a concept for these regions that will take into account a number of issues and make the teaching process more effective. The report will discuss the problems that have arisen and several ways to solve them.

References:

NC – National Curriculum, <http://ncp.ge/ge/curriculum/subjects/official-language/georgian-as-a-second-language>

განათლების პოლიტიკის დოკუმენტების
დისკურსის ანალიზი

(საქართველოს მაგალითი)

Discourse Analysis of Education Policy
(Georgian Case)

როლანდ შავაძე

Roland Shavadze

ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Batumi Shota Rustaveli State University

ჰუმანიტარული მეცნიერებათა ფაკულტეტი

Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: დისკურს ანალიზი, განათლების პოლიტიკა, დოკუმენტების ენა.

Key words: Discourse Analysis, Education Policy, language of policy documents.

სწავლება-სწავლის შინაარსი განათლების პოლიტიკიდან გამომდინარეობს და სახელმწიფო ხედვითაა განსაზღვრული. განათლების პოლიტიკისა და ენის ურთიერთკავშირზე საგანმანათლებლო მარეგულირებელი დოკუმენტების ანალიზი ქმნის შესაძლებლობას, რომლის საშუალებით შეგვიძლია განისაზღვროს თუ როგორ არის რეგულაციები კონსტრუირებული, დადგენილი, შექმნილი ენობრივ დონეზე. განათლების პოლიტიკის დისკურსში აისახება ენაში არსებული ლექსიკო-სემანტიკური, სოციალური და ფსიქოლოგიური მოვლენები. მნიშვნელოვანია განათლების პოლიტიკის დოკუმენტების პრაგმატიკული ასპექტების შესწავლა რომლებიც გავლენას ახდენს განათლების სფეროში სოციალური რეალობის ფორმირებაზე. ვინაიდან დისკურსში ჩართულნი არიან სოციალური სუბიექტები, დისკურსის ანალიზი სუბიექტების მიერ რეალობის ფორმირების კვლევაც არის.

ლიტერატურა:

1. გამყრელიძე, თ. (2003). თეორიული ენათმეცნიერების კურსი, თბილისი: თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი.
2. ფარჯანაძე, ნ. (2010). პრაგმატიკული მნიშვნელობის სპეციფიკა (იგლისურ და ქართულ ენების მასალაზე), ქუთაისი: აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი.
3. საქართველოს მთავრობის 2017 წლის N533 დადგენილება
4. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2018 წლის 3 მაისის ბრძანება №63/ნ
5. საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ N1330
6. საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ N 688
7. დეიკი, თ. ა. Dijk, T. A. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: New York: Academic Press.
8. ფეირკლოუ, ნ. Fairclough, N. (1993). *Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities*. London: University of Lancaster.

The content of teaching and learning is derived from education policy and is defined by the vision of a state. The analysis of educational policy documents creates an opportunity through which we can determine how regulations are linguistically constructed and formulated. The discourse of education policy reflects the lexicosemantic, social and psychological phenomena through the language used in the context of educational institutions. As known, education policy documents play an important role in shaping social reality. Therefore, pragmatic aspect of education policy as a linguistic phenomenon defines social relations in the context of educational institutions. Since social individuals are involved in discourse of education, analysis of education discourse is also the study of the of reality created by school community. Consequently, we consider it important to study aspects of education policy documents that influence the formation of social reality in the field of education.

References:

1. Gamkrelidze, T. (2003). *Theoretical Linguistic Course*, Tbilisi: Tbilisi State University.
2. Parjanadze, N. (2010). *Specifics of Pragmatic significance (English and Georgian languages)*, Kutaisi: Akaki Tsereteli State University.
3. Resolution N533 of the Government of Georgia for 2017.
4. Order of the Minister of Education and Science of Georgia, May 3, 2018 №63 /N.
5. Law of Georgia on General Education N1330.
6. Law of Georgia on Higher Education N 688.
7. Dijk, T. A. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: New York: Academic Press.
8. Fairclough, N. (1993). *Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities*. London: University of Lancaster.

ციფრული მედია და ელექტრონული
სასწავლო პლატფორმის გამოყენება
მასწავლებლის მომზადების პროგრამაში

Digital Media and Electronic Learning Platforms in Teacher Preparation Program

ეკატერინე შავერდაშვილი
Ekaterine Shaverdashvili

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი
Ilia State University

ბიზნესის, ტექნოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტი
Faculty of Business, Technology and Education

საკვანძო სიტყვები: ციფრული მედია, ელექტრონული სასწავლო პლატფორმა
Key words: Digital Media, Electronic Learning Platforms

კოვიდ პანდემიით გამოწვეულმა ცვლილებებმა და სწავლა/სწავლების პირისპირ ფორმატის ვირტუალური ფორმატით დაუგეგმავმა ჩანაცვლებამ პრობლემები შეუქმნა როგორც შემსწავლელებს, ასევე პედაგოგებს და ისინი ახალი გამოწვევების წინაშე დააყენა.

მიუხედავად იმისა, რომ ონლაინ ფორმატი რიგი საგანმანათლებლო დაწესებულებისათვის სიახლეს არ წარმოადგენდა, სასწავლო პროცესის მთლიანად ონლაინფორმატზე სწრაფმა გადასვლამ საქართველოში ისინიც ახალი გამოწვევების წინაშე დააყენა. სასწავლო პროცესის ხარისხის გაკონტროლება არც ისე იოლი აღმოჩნდა და ციფრულმა სწავლა/სწავლებამ ტრადიციული ფორმატი, ხშირ შემთხვევაში, მხოლოდ ზედაპირულად ჩაანაცვლა.

განსაკუთრებით რთული აღმოჩნდა ეს პროცესი პედაგოგებისათვის, რომლებიც ხშირ შემთხვევაში მზად არ იყვნენ, სათანადოდ გამოეყენებინათ ციფრული სწავლების შესაძლებლობები (*მოეპოვებინათ ახალი ინფორმაციები და შეეძინათ/გაეღრმავებინათ ცოდნა; გაეზიარებინათ საკუთარი მოსაზრებები კოლეგებისთვის; მუდმივად დაკვირვებოდნენ საკუთარ საქმიანობას ინტერნეტსივრცის დახმარებით და ა.შ.*). მათთვის ფორმატის ცვლა არც თუ ისე რთული აღმოჩნდა ციფრულ საუკუნეში, მაგრამ ონლაინ ფორმატში სწავლების მეთოდების არასაკმარისმა ცოდნამ ან ამ ცოდნის არარსებობამ სასწავლო პროცესის სრულყოფილად წარმართვა გაართულა. ინტერაქტიური ლექცია-სემინარები, უმეტესად, ჩაანაცვლა მონიტორის წინ პედაგოგების მიერ წაკითხულმა ლექციებმა; მოსწავლეების მიერ დავალებების გააზრებულად კეთება - ინტერნეტში მოძიებულმა მზა პასუხებმა და სხვისი ნამუშევრების ან პედაგოგის მიერ გაზიარებული მასალების დავალებებში გამოყენებამ.

საგანმანათლებლო საზოგადოების დიდი ნაწილმა, სამწუხაროდ, კარგად ვერ გაიაზრა, რომ სწავლა-სწავლების ფორმატი მნიშვნელოვანია, მაგრამ ნებისმიერი ფორმატის შემთხვევაში ამოსავალი უნდა იყოს, უპირველეს ყოვლისა, ამ ფორმატისათვის სწორად შერჩეული მასალისა და/ან მასწავლებლის მიერ თავად შექმნილი მასალის მეთოდურად სწორად მიწოდება; დავალების ტიპოლოგია (თანმიმდევრობა, პროგრესია და ა.შ) და ა.შ. ცნობილია, რომ ნებისმიერი მეთოდისა თუ ხერხის გამოყენება ეფექტიანი იქნება მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ისეთი ოპტიმალური აქტივობები დაიგეგმება და განხორციელდება, რომლებიც სწავლა/სწავლის პროცესს შედეგიანს გახდის. ახალ ფორმატში მუშაობისათვის პედაგოგთა მზაობა საკმაოდ დაბალი აღმოჩნდა, რასაც შემსწავლელთა დაბალი მოტივაცია და ახალი სასწავლო პროცესისათვის მათი მზაობის დაბალი ხარისხი დაემატა და პანდემიით გამოწვეული კრიზისთან ეფექტიანად გამკლავება საკმაოდ რთული აღმოჩნდა.

კიდევ უფრო აქტუალური გახდა საგანმანათლებლო სფეროში კვალიფიცირებული სპეციალისტების მომზადება და მოქმედი მასწავლებლების პროფესიული განვითარება, რომლებიც თანამედროვე გამოწვევებზე იქნებიან ორიენტირებული, რაც მნიშვნელოვნად განაპირობებს მომავალი მასწავლებლების მაღალ კომპეტენციებს ნებისმიერ ფორმატში სამუშაოდ. მასწავლებლის მომზადებისა და მათი პროფესიული განვითარების პროგრამების განმხორციელებლები ქვეყანაში ახალი გამოწვევების წინაშე აღმოჩნდნენ და მათ სასწავლო პროცესის ახლებურად დაგეგმვა და წარმართვა მოუხდათ.

სხვა უნივერსიტეტების მსგავსად, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ქართულის, როგორც მეორე და უცხო ენის მასწავლებლის მომზადებისა და მათი პროფესიული განვითარების პროგრამაც გარკვეულ სირთულეებს წააწყდაა მიუხედავად იმისა, რომ პროგრამა 2016 წლიდან (ანუ პანდემიამდე რამდენიმე წლით ადრე) ნაწილობრივ ციფრულ ფორმატში ხორციელდებოდა. შესაბამისად, პროცესში ჩართული პერსონალი ონლაინფორმატში მუშაობის უნარებს საკმაოდ კარგად ფლობდა და სასწავლო პროცესის ონლაინ ფორმატში წარმართვის საკმაოდ გამოცდილება ჰქონდა. სასწავლო პროცესის მთლიანად

ონლაინფორმატში გადასვლით გამოწვეული სირთულეები განპირობებული იყო, ერთი მხრივ, პროგრამის მონაწილე სტუდენტთა მზაობისა და მათი წინარე ცოდნის არასათანადო დონით, ხოლო მეორე მხრივ, პროგრამის გამხორიელებელთა სრულად გაციფრულებისათვის მხოლოდ ნაწილობრივ მომზადებით.

მოხსენებაში განხილული იქნება ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ქართულის, როგორც მეორე/უცხო ენის მასწავლებლის მომზადების ერთწლიან პროგრამაში ციფრული მედიის გამოყენებისას წამოჭრილი გამოწვევები, ზოგადად, და პროგრამაში მონაწილე მომავალი და მოქმედი მასწავლებლების ელექტრონულ სასწავლო პლატფორმაზე მუშაობის პრობლემები.

ლიტერატურა:

- Chen, C.-M., Wang, J.-Y. and Yu, C.-M. (2017). Assessing the Attention Levels of Students by Using a Novel Attention Aware System Based on Brainwave Signals. *British Journal of Educational Technology*, 48, 348-369. <https://doi.org/10.1111/bjet.12359>
- Dziuban, Charles, Charles R. Graham, Patsy D. Moskal, Anders Norberg and Nicole Sicilia. (2018). "Blended learning: the new normal and emerging technologies." *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 15, no 3: 1-16. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186%2Fs41239-017-0087-5.pdf>
- Wolf, Karsten D. (2020). „Sind Erklärvideos das bessere Bildungsfernsehen“? In: Dorgerloh, Stephan; Wolf, Karsten D. (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*. Weinheim/Basel: Beltz, 17–24.
- Zierer, Klaus (2017). *Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich*. Hohengehren: Schneider.

Changes induced by COVID-19 pandemic and unplanned change of learning format from face-to-face to virtual format raised new challenges by students and teachers, as well.

Despite some previous experience in distance learning at several Georgian educational institutions, they met new challenges through rapid change to online learning. Quality assurance of the learning process turned out to be complicated and digital learning turned to be superficial in comparison to traditional face-to-face learning, so that it could only partly replace traditional learning format.

This process turned out to be especially difficult for teachers, which were not well prepared for using digital media to search for new information and acquire or deepen their knowledge; to share their ideas with colleagues; to observe their own work with the help of the internet. The change from traditional to online format in the digital era was not so problematic for them as the lack or insufficient knowledge of methodology of teaching in online learning format, which was the main barrier in conducting the learning process on a professional level.

Interactive lectures and seminars were substituted by monologue speech of the lecturer in front of the monitor. Instead of working on homework in an analytical way, the students copy-pasted the answers from the internet or from fellow students / materials provided by the lecturer.

Unfortunately, a broad part of the educational society did not recognize that the format of learning is important but more important is methodology and teaching materials adjusted to each format in a proper way: e. g. typology of tasks - consistency, progression etc. The effectiveness of particular methods depends on optimal activities, appropriate approaches which make the process of learning effective. The teachers were not ready for teaching in a new format, the students had low motivation and readiness for learning in a new format - all these led to significant difficulties in managing the crises caused by the pandemic.

The issue of the qualification of future teachers and professional development of current teachers became highly relevant as such competence as readiness to face current challenges determines the professionalism of teachers in working with every format. The teacher preparation and professional development programs faced new challenges countrywide as new challenges require new ways of planning and conducting the process of learning and teaching.

The teacher preparation program in Georgian as a Second Language at Ilia State University, like other universities in Georgia, faced challenges despite the fact that this program has a blended learning format since 2012 at BA level and 2016 at certificate level.

Accordingly, the program staff had a good experience in teaching in a blended learning format, but still faces problems in teaching in a full online learning format. The problems concern on the one hand, the lack of knowledge and readiness for online learning amongst the students and on the other hand, only partial preparedness for complete digitalization by the program staff.

This presentation will deal with the total digitalization/online learning challenges faced by the Georgian as a Second language teacher preparation certificate (one-year) program at Ilia State University in general and problems arising for program students - current and future teachers - in learning with an electronic learning platform.

References:

Chen, C.-M., Wang, J.-Y. and Yu, C.-M. (2017). Assessing the Attention Levels of Students by Using a Novel Attention Aware System Based on Brainwave Signals. *British Journal of Educational Technology*, 48, 348-369. <https://doi.org/10.1111/bjet.12359>

Dziuban, Charles, Charles R. Graham, Patsy D. Moskal, Anders Norberg and Nicole Sicilia. (2018). "Blended learning: the new normal and emerging technologies." *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 15, no 3: 1-16. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186%2Fs41239-017-0087-5.pdf>

Wolf, Karsten D. (2020). „Sind Erklärvideos das bessere Bildungsfernsehen“? In: Dorgerloh,

Stephan; Wolf, Karsten D. (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos.
Weinheim/Basel: Beltz, 17–24.

Zierer, Klaus (2017). Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung
im Bildungsbereich. Hohengehren: Schneider.

Bildungsbereich. Hohengehren: Schneider.

ენობრივი ფორმულები - თანამედროვე
სწავლების პრიორიტეტად
„გრამატიკის სამყაროში I“

Linguistic formulas - a priority of modern
teaching "In the universe of grammar I"

ნანა შავთვალაძე

Nana Shavtvaladze

საქართველოს უნივერსიტეტი

The University of Georgia

ხელოვნებისა და ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა სკოლა

School of Arts and Humanities

საკვანძო სიტყვები: გრამატიკა, სწავლება, უცხო, ენა, მასალა
Key words: grammar, teaching, foreign, language, material

21-ე საუკუნის სწავლების ფორმები, გზები, ხერხები, მეთოდები, სტრატეგიები, თუ სხვ. - მრავალფეროვანია. მნიშვნელოვანია, დასახული მიზნის მიღწევა, შედეგზე გასვლა, მიწოდებული მასალის იოლად აღქმა. ენის სწავლებისთვის გამოყენებული მიდგომებიდან ყველა სხვადასხვას ირჩევს, ამაში მათ აქვთ არჩევანის თავისუფლება. მსოფლიოში ყველაზე მეტი სახელმძღვანელო მიძღვნილია ინგლისური ენისადმი. ინგლისური გაბატონებულია მთელ ქვეყანაზე და ბევრ ადგილას ის არათუ უცხო ენაა, არამედ მეორე ენაც. უმეტესწილად ენის, როგორც უცხო ენისა, თუ ენის, როგორც მეორე ენის სწავლებისას, მაინც არის განსხვავებული ხედვა-მიდგომები. სახელმძღვანელოები იწერება ოთხ უნარზე დაყრდნობით: კითხვა, წერა, ლაპარაკი, მოსმენა. საქართველოშიც გაიზარდა მოთხოვნა ქართულის, როგორც უცხო ენისა. ბევრი ფილოლოგი დაკავდა ქართულის, როგორც უცხო ენის, სწავლებით. მათ საშუალებაც აქვთ, რადგან სახელმძღვანელოები, განსაკუთრებით დაწყებითი დონისა, ნამდვილად არის უკვე ასარჩევად. ინტერნეტსწავლებამ კი კიდევ უფრო გაზარდა ეს მოთხოვნები. ყველა ავტორი სახელმძღვანელოს შექმნისას თავის სტილს, ფორმას, მიდგომასა და ხედვას აყალიბებს. ვფიქრობ, ასეთ დროს უმთავრესია საწყისი წერტილიდან ბოლო წერტილამდე ერთიანი მეთოდური ხედვის გათვლა და მხოლოდ შემდეგ სახელმძღვანელოს შექმნაზე მუშაობის დაწყება. ასეთ მიდგომას შემსწავლელი გაჰყავს შედეგზე და თანმიმდევრული ლოგიკური სვლა სტუდენტისთვის იმედის მომცემი და წამახალისებელიცაა.

სახელმძღვანელოები სასწავლო მასალის ერთ-ერთი, მაგრამ ძირითადი საშუალებაა. მსოფლიოში გაბატონებული თანამედროვე მეთოდური ხედვით ენის შემსწავლელი სახელმძღვანელოები ძირითადად შედგება შემდეგი ატრიბუტებისგან: თვით შემსწავლელის წიგნი; სამუშაო რვეული; შესაბამისი საკითხავი მასალა. შესანიშნავია, თუ ეს ყველაფერი უზრუნველყოფილია მოსასმენი მასალით, CD-ით. ეს საუკეთესო შემთხვევაა სრულყოფილი მეცადინეობისა და დასახული მიზნის მისაღწევად, რადგან როგორც მასწავლებელს, ასევე შემსწავლელსაც ეძლევა საშუალება მწყობრად და გამართული მეთოდიკით წარმართონ სწავლების მსვლელობა. სამაგიდო წიგნად, რა თქმა უნდა, გამოიყენება ლექსიკონი, რომელიც შეუცვლელი საშუალებაა აზრის ზედმიწევნითი გაგებისა. მსოფლიოში სპეციალისტებმა ენის სწავლებისათვის სახელმძღვანელოების გარდა კიდევ ბევრი დამხმარე საშუალება შექმნეს. აქტიური ქმედებითი სწავლებისთვის ანბანის ე.წ. პლაკატები, სიტყვის ბარათები, დიდი წიგნები, სხვადასხვა ლექსიკისთვის გამოსაყენებელი დომინოები, დაფები და სხვ. სწავლების ასეთ საშუალებები საქართველოშიც არსებობს, რომლებიც აქტიურად გამოიყენება ქართულის, როგორც უცხო ენის სწავლებისას.

სიტყვის ბარათები, რომელსაც ერთ მხარეს აწერია ქართულად, მაგალითად, დიდი - მეორე მხარეს, კი ინგლისურად - big. აი, ასეთი საშუალებები ხშირად უცხოელებისთვის ძალიან სახალისოა და ზოგი შემსწავლელისთვის მისაღები. არსებობს ბარათები სხვადასხვა დანიშნულებისთვის. მაგალითად, მხოლოდ რიცხვებისთვის, არსებითი და ზედსართავი სახელებისთვის ცალ-ცალკე და სხვ. უამრავია სურათებიანი ლექსიკონებიც, რომლებიც თემატურადაა დალაგებული სიტუაციებისდა მიხედვით.

ბევრ ქვეყანაში აგრეთვე შექმნილია მათი ენის ადვილად აღქმისა და მარტივად გამოყენებისთვის ა4 ზომის გრამატიკული დაფა. ძირითადად, ეს დაფები

არის სამგვერდიანი, ერთმანეთზე მიბმული და დაკეცილი. ამ გრამატიკულ დაფაზე განთავსებულია შესასწავლი ენის მთლიანი და ძირითადი გრამატიკული ენობრივი ფორმები მარტივად, თავისი თითო მაგალითით. მაგალითად, ინგლისურ-რუსულიც სულ სამ გვერდზეა მოთავსებული მთელი გრამატიკა თავისივე მინიშნებებით.

როგორც მოგახსენეთ, ქართულის, როგორც უცხო ენის სწავლებისას ბევრი რამ არსებობს, მაგრამ ამ სახის გრამატიკული დაფა არ გვექონდა. ჩვენ წარმოგიდგინებთ ამ მასალას და გაგაცნობთ შიგთავსს. ქართული ენის სისტემიდან გამომდინარე, განსხვავებით სხვა ენებისგან, „გრამატიკის სამყაროში I“ სამგვერდიანია, მაგრამ აქ შედის მხოლოდ ანბანი, მცირე მიმოხილვა ენისა და, სახელები, როცა ამ ფორმატში სხვა ენებში ზმნაც განხილულია. ზმნისთვის საჭირო იქნება ცალკე „გრამატიკის სამყაროში II“, რომელიც მომავლის გეგმაა. რით განსხვავდება ჩვენი გრამატიკის დაფა, რომელიც სახელებისადმია მიძღვნილი ეს იქნება ჩვენი ძირითადი სათქმელი.

ლიტერატურა:

შანიძე, ა. (1953). ქართული გრამატიკის საფუძვლები, მორფოლოგია. I, თბილისი: „თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა“

კვაჭაძე, ლ. (1977). თანამედროვე ქართული ენის სინტაქსი, თბილისი: „განათლება“

We have the variety of forms, ways, methods, strategies of teaching in the 21st century. It's important to achieve the goal, to gain the result, to perceive the given materials. Everyone is free to choose any ways from the given approaches. Most of the textbooks are dedicated to English language. English is dominated worldwide and it's not only foreign language but a second language as well in many countries. There are different visions and approaches in teaching a language as a foreign or as a second one. Textbooks are made based on the four skills: reading, writing, speaking, listening. Demand of Georgian as a foreign language has increased. Many philologists have occupied themselves with teaching Georgian as a Foreign language. Plus, they have means of teaching, once there are many textbooks already created, especially for the beginner levels. Online teaching has also increased these demands. Every author forms his/her own style, approach and vision when creating a textbook. In my opinion, it's important to first calculate the common methodical view from the beginning to the end and only then start working on the new textbook. This kind of approach helps instructor gain the results and consistent logical motion is encouraging hopeful for the student.

Even if the textbooks are one of the means of teaching materials, it's also very basic and important. The dominated visions of teaching a language consists of following attributes: self studying textbook; workbook; appropriate reading materials. Would be excellent if the above mentioned books are supported with the listening materials, with a CD. This is the best case for perfect practice and achieving the goals, as both the instructor and the learner are given a possibility to proceed the teaching ways with the proper method. We must highlight the role of the dictionary, which helps a student to properly understand the ideas and thoughts. The specialist from the whole world have created lots of

supplementary means apart from the textbooks, for active learning, the so-called alphabet, posters, word cards, large books, dominoes for various vocabularies, boards, etc. Such tools for teaching also exist in Georgia, which are actively used to teach Georgian as a Foreign language.

Word cards written on one side in Georgian, for example, „didi“ - on one side, and on the other side in English - big. Here, such tools are often very fun for foreigners and acceptable for some learners. There are cards for different purposes. For example, only for numbers, nouns and adjectives separately, and so on. There are also lots of picture dictionaries that are thematically sorted by situation.

Many countries have also developed an A4 size grammar board that is easy to understand and easy to use. Basically, these boards are three-sided, tied together and folded. This grammar board contains the complete and basic grammatical linguistic forms of the language to be studied easily, with its own instance. For example, English-Russian contains a total of three pages of grammar with its own hints.

As I told you, there are many things in teaching Georgian as a foreign language, but we did not have this kind of grammar board. We will present this material and introduce its content to you. Due to the Georgian language system, unlike other languages, "In the universe of grammar I" has three pages, but it includes only the alphabet, a small overview of the language and names, when the verb in other languages is also discussed in this format. The verb will require a separate "In the universe of grammar II", which is planned to be created in the future. Our main message is to differentiate our „In the universe of grammar I“ from other languages`, as ours is dedicated to names.

References:

- Shanidze, A. (1953). Kartuli gramatikis sapudzvlebi, morfologia, I. [Basics of Georgian grammar, Morphology, I]. Tbilisi: Tbilisi University Publishing House
- Kvatsadze, L. (1977). Tanamedrove kartuli enis sintaqsi. [Syntax of modern Georgian language]. Tbilisi: Education Publishing House

ბრუნვაცვალებადი სუბიექტისა და ობიექტის სწავლებისათვის ქართულში

For teaching a rotating subject and object in Georgian

ქეთევანი სოხაძე,
ქ. გარდაბნის N3 საჯარო სკოლის პედაგოგი,
საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტის პროფესორი

Ketevani Sokhadze,
Teacher N3 of Gardabani Public School,
Professor Georgian Technical University

საკვანძო სიტყვები: გათვითცნობიერებული სწავლების მეთოდი, გაზეპირებული სწავლება, სუბიექტი (S), ობიექტი (O), მწკრივები, ნაცვალსახელი, აქტიური ზმნა, პასიური ზმნა, მედიოაქტივი, მედიოპასივი, ერგატიული კონსტრუქცია, დატიური კონსტრუქცია.

Key words: self-taught teaching method, aerated teaching, subject (S), object (O), columns, pronoun, active verb, passive verb, mediaactive, mediopassive, ergative construction, dative construction.

1. განხილულია ქართული ენის სწავლების ისეთი პრობლემური და საკვამო საკითხი, როგორცაა ბრუნვაცვალებადი სუბიექტისა და ობიექტის სწორად

სწავლება და პრაქტიკული გამოყენება საკომუნიკაციო ენასა თუ წერით კულტურაში. ყველა, ვინც შესწიდებია ქართული ენის სწავლების პროცესს, დაგვეთანხმება, რომ მრავალი წლის მანძილზე აქილევსის ქუსლად რჩებოდა და რჩება სწორედ ეს საკითხი.

2. პრაქტიკამ გვიჩვენა, რომ ქართული ენის ყველა შემსწავლელი, ჩვეულებრივ, თავისი მშობლიური ენის კონსტრუქციებს „იყენებს“, ანუ ამოდიან მშობლიური ენიდან და სუბიექტს (S) წინადადებაში პირველ ადგილზე სვამენ სახელობით ბრუნვაში.

კაცმა სახლი ააშენა, ან ბიჭმა მანქანა იყიდა-ს ნაცვლად ამბობენ:

კაცი სახლი ააშენა, ბიჭი მანქანა იყიდა.

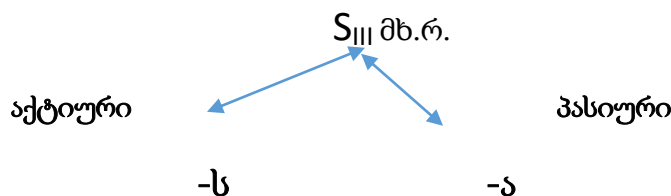
3. ქართული წინადადების ხერხემალი რომ ზმნაა, ამაზე არავინ შეგვედავება. სწორედ ზმნის პირიან ფორმებზეა დამოკიდებული წინადადებაში სუბიექტ-ქვემდებარისა და პირმიმართი დამატებების(**O**რ და **O**პ) ბრუნვები მესამე პირის ფორმებთან.

4. საკუთარი გამოცდილებიდან გამომდინარე მსმენელებს ზმნებს ვაყოფინებ 2 ჯგუფად: **ვინიან** და **მანიან** ზმნებად. აქვე ეძლევათ განმარტებები, რომელი ზმნა როგორია. კონკრეტულად: **ვინიანია** ზმნა, თუ ახლანდელ დროში (რას ვაკეთებ? რას ვშვრები?) **S**₁-ის ნიშნად **ვ- პრეფიქსი** აქვთ, ხოლო **მანიანია**, თუ **S**₁-ის ნიშნად - **მ-პრეფიქსი**.

5. **ვინიანი ზმნების** ჯგუფი თავის მხრივ კიდევ ორ ჯგუფადაა დიფერენცირებული: **აქტიურ** და **პასიურ** ზმნებად. განმარტებულია, რომ **S** -სა და **O** -ს ბრუნვაცვალებადობა მხოლოდ აქტიური ზმნებისთვისაა დამახასიათებელი, თორემ მანიანი და პასიური ზმნები ყველა სერიაში ერთნაირი აკონსტრუქციით წარმოგვიდგებიან. კონკრეტულად, **მანიანები: S** მიცემით ბრ.-ში (ნაცვალსახელი მას), **O-** სახელობითში (ის), **პასიურები: S** სახელობით ბრ.-ში (ნაცვალსახელი ის), **O-** მიცემითში (მას).

სქემატურად ვინიანი ზმნები ასე შეიძლება გამოვსახოთ:

რას აკეთებს? (ახლანდელი დრო)



6. **აქტიური ზმნები** სერიების მიხედვით იცვლიან კონსტრუქციას: I სერიაში **პასიურ ზმნებს ჰგვანან** (**S** სახელობით ბრ.-ში (ნაცვალსახელი ის), **O-** მიცემითში (მას)), II სერიაში **ერგატიული კონსტრუქციით** წარმოგვიდგებიან (**S** მოთხრობით ბრ.-ში (ნაცვალსახელი მან), **O-** სახელობითში (ის), ხოლო III სერიაში **დატიურ**

კონსტრუქციას გვიჩვენებენ (S მიცემით ბრ.-ში (ნაცვალსახელი მას), O- სახელობითში (ის)), რითაც მანიან ზმნებს ემსგავსებთან.

ზმნათა კონსტრუქციები სერიების მიხედვით კი ასეთია:

| N | მანიანი | | აქტიური | | პასიური | |
|--------------|-----------|-------------|---------------|-------------|-------------|-----------|
| | S | O | S | O | S | O |
| I სერია | მას -ს | ის -ი/-0 | ის -ი/-0 | მას -ს | ის -ი/-0 | მას -ს |
| II სერია | მას -ს | ის -ი/-0 | მან -მა/-მ | ის -ი/-0 | ის -ი/-0 | მას -ს |
| III სერია | მას -ს | ის -ი/-0 | მას -ს | ის -ი/-0 | ის -ი/-0 | მას -ს |

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. აკაკი შანიძე, ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლები, თბზულებანი, ტ. III, თსუ-ს გამომცემლობა, თბილისი 1980.
2. დამანა მელიქისვილი, მიჭირს ზმნა და მასწავლებლის გასაჭირი, ჟ. ქართული ენა და ლიტერატურა N3, თბ, 1978.
3. მარიათა თალაკვაძე, ქართული ენის გრამატიკის სწავლების საკითხები, განათლება, თბილისი 1959.

1. The problematic issue of teaching Georgian language discussed in the article, such as proper teaching and practical application of a rotating subject and object in communication language and written culture. Anyone who has grasped this process will agree that for many years the issues of teaching the rotating subject and object have been problematic. It is very difficult for our listeners to figure out when to put the subject and the object in which case, to hold the sentence correctly.
2. Practice has shown that all learners of the Georgian language usually "use" their native language constructions, they come out of the native language and put the subject (S) in the first place in the sentence in the nominative case.

3. 3. No one can deny that the verb is the backbone of a Georgian sentence. It is the verbal forms of the verb that depend on the subject and direct adverbs (O direct and O indirect) in the sentence with the third person forms.
4. 4. Based on my own experience, I divide the verbs into 2 groups: Vinian and Manian verbs. Specifically: the verb is Vinian, if in the present tense it has a v-prefix as a sign of S1, and a manian verb has m-prefix as a sign of S1.
5. Vinian verbs are differentiated into two more groups: active and passive verbs. It is explained that the rotational variability of S and O is characteristic only for active verbs, otherwise Manian and passive verbs are represented by the same construction in all series. Specifically, the Manians: S in Dative case (pronounced him), O- in nominative case (he), passive: S in nominative case (pronoun he), O- in dative case (him).
6. Active verbs change construction according to series: in I series they are like passive verbs (in the noun S in nominative case (pronoun he), O- in dative case (he)), in II series they are represented by an ergative construction (in the narrative S (pronoun he), in O-nominative (he), And in the III series the dative construction is shown (with the S in dative case (pronoun it), O- in nominative (it)), thus resembling Manian verbs.

References:

1. Akaki Shanidze, Fundamentals of Georgian Grammar, Essays, Volume III, TSU Publishing House, Tbilisi 1980.
2. Damana Melikishvili, I find the verb difficult and the teacher in distress, p. Georgian Language and Literature N3, Tbilisi, 1978
3. Mariam Talakvadze, Issues of Teaching Georgian Grammar, Education, Tbilisi 1959.

ქართულის, როგორც მეორე ენის შესასწავლი
აპლიკაცია

Application for learning Georgian as a second
language

თეა თალაკვაძე

ივლიტა ლობჯანიძე

გვანცა სიხარულიძე

Tea Talakvadze

Ivlita lobjanidze

Gvantsa Sixarulidze

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი

Ilia State University

მეცნიერებათა და ხელოვნების ფაკულტეტი

School of Arts and Sciences

საკვანძო სიტყვები: აპლიკაცია; მეორე ენა; სწავლება; კვლევა; თანამედროვე
ტექნოლოგიები;

Key words: Application; Second language; Teaching; Research; Modern
technologies;

ტექნოლოგიების განვითარების საუკუნეში ადამიანებს ყოველდღიური ცხოვრების რუტინას ტექნოლოგიები უმარტივებთ, როგორც საყოფაცხოვრებო ოპერაციების განსახორციელებლად, ასევე სწავლის პროცესში. აღნიშნულის გათვალისწინებით გაიზარდა მობილური ხელსაწყო გამოყენების სიხშირე და აპლიკაციებით დატვირთვა. საკმაოდ მოხშირდა სხვადასხვა გასართობი თუ საგანმანათლებლო აპლიკაცია. გამონაკლისს არც ენის შესწავლა წარმოადგენს, შეიქმნა არაერთი ენის შემსწავლელი აპლიკაცია, რომელთა მიზანი ენის შესწავლის ხელმისაწვდომობა, სწავლების გამარტივება და პროცესის სახალისოდ და საინტერესოდ წარმართვაა.

ტექნოლოგიების საუკუნეში გამონაკლისს არც საქართველო წარმოადგენს. მიუხედავად იმისა, რომ გაიზარდა ქართულის როგორც მეორე/უცხო ენის შემსწავლელთა რიცხვი, მომზადდა არაერთი სახელმძღვანელო, ამ მიმართულებით კიდევ გვაქვს სასწავლო რესურსების სიმწირე. დღემდე არ შექმნილა ქართულის, როგორც მეორე ენის შემსწავლელთათვის სასწავლო აპლიკაცია.

მართალია გვიან, მაგრამ სოციალური გრანტების ფარგლებში “კონსულტაციისა და ტრენინგის ცენტრმა” დაიწყო პროექტის განხორციელება „ქართული ენის შემსწავლელი მობილური აპლიკაცია ეთნიკური უმცირესობებისთვის“ (ანიდაბანი), რომელმაც უნდა ამოავსოს აპლიკაციის არარსებობით გამოწვეული სიცარიელე. პროექტის ფარგლებში დაგეგმილია ქართულის, როგორც მეორე ენის შემსწავლელთათვის დონეების შესაბამისი აპლიკაციის მომზადება.

სანამ უშუალოდ პროექტზე დავიწყებდეთ მუშაობას, ბუნებრივია, ჩავატარეთ კვლევა, თუ რამდენად იყო მოთხოვნა აღნიშნულ რესურსებზე.

კვლევის მიზანს წარმოადგენდა დაედგინა ენის აპლიკაციების გამოყენების მნიშვნელობა სწავლების პროცესში, რა სიხშირით იყენებენ ენის შესასწავლ აპლიკაციებს, აქვთ თუ არა ქართულის, როგორც მეორე ენის შესწავლის პროცესში ენის შესასწავლი აპლიკაციის ჩართვის სურვილი და რამდენად შეძლებენ ენობრივი კომპეტენციის გაუმჯობესებას ამ მეთოდით.

აღნიშნული კვლევა ეფუძნება თეორიულ ასპექტებს, რომელთაც ფართოდ იყენებენ ევროპაში როგორც მეორე ენის, ასევე უცხო ენის მობილური აპლიკაციის საშუალებით შესწავლის ეფექტიანობისა და საფრთხეების გამოსაკვლევად და განსახილველად. ცხადია, გავითვალისწინეთ ინფორმაციული ტექნოლოგიებისა (IT) და ციფრული მედიის მოთხოვნები საქართველოში არსებული სტანდარტების შესაბამისად.

აპლიკაცია „ანიდაბანი“ გათვლილი იქნება ძირითადად აზერბაიჯანულენოვანი და სომხურენოვანი მოსახლეობისთვის, რომელთათვის ქართული წარმოადგენს მეორე ენას.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, აპლიკაცია შექმნილი იქნება A1, A2, B1, B2, C1 დონეების მიხედვით, მოსმენის, კითხვის, წერისა და ლაპარაკის უნარ-ჩვევების შესაბამისად.

ვფიქრობთ, თითოეულ მოქალაქეს გვეკისრება უდიდესი პასუხისმგებლობა ჩვენი თანამოქალაქეების მიმართ, ამიტომ მნიშვნელოვანია, რომ საქართველოში მცხოვრები არაქართულენოვანი მოსახლეობა ფლობდეს სახელმწიფო ენას. ეს კი ხელს შეუწყობს, როგორც მედია წიგნიერების გაძლიერებასა და დისკრიმინაციის დაძლევას, ასევე საერთო კულტურული იდენტობის გააზრებასა და ქართულენოვან სამოქალაქო სივრცეში ინტეგრაციას.

გამოყენებული ლიტერატურა:

JANÍKOVÁ, Věra. 2010. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*, Brno: Masaryk-Universität. 175

S. ISBN 978-80-210-5035-8

ESIN, Andre. 2016. *Was ist eine App? Einfach erklärt*. In: CHIP [online]. [Zit. 2.12.2018]. Zugänglich unter:

https://praxistipps.chip.de/was-ist-eine-app-einfach-erklaert_41316

DER DIE DAS (Version 2.2) [Mobile application]: Ori Dov

Duolingo (Version 3.68.1) [Mobile application]. Pittsburgh, USA: Duolingo

HelloTalk Learn Languages Free (Version 2.5.1) [Mobile application]. HKG: HelloTalk Learn Languages App

Memrise: Learn a new language (Version 2.94_4030_memrise) [Mobile application]. London, UK:

In the age of technological advancement, people are simplifying the routine of daily life technologies, both for household operations and in the learning process. With this in mind, the frequency of using a mobile device and loading applications has increased. Various entertainment or educational applications have become quite common. Language learning is no exception, a number of language learning applications have been created, the purpose of which is to make language learning accessible, simplify learning and make the process fun and interesting.

Georgia is no exception in the age of technology. Although the number of learners of Georgian as a second / foreign language has increased, we still have a shortage of teaching resources in this area. Till today, no educational application has been created for learners of Georgian as a second language.

It is true that the project (Anidabani), which won late in the social grants, had to fill the gap caused by the lack of an application. Within the framework of the project, a corresponding application for A1, A2, B1, B2, C1 levels of Georgian as a second language is planned.

Before we started working directly on the project, naturally, we conducted a survey on the demand for these resources.

The aim of the study was to determine the importance of using language applications in the teaching process, how often language learning applications are used, whether they want to include Georgian as a second language learning application and how they will be able to improve language competence with this method.

This study is based on theoretical studies that are widely used in Europe to investigate and discuss the effectiveness and threats of learning both a second language and a foreign language mobile app. Obviously, we have taken into account the requirements of information technology (IT) and digital media in accordance with the standards in Georgia.

The application "Anidabani" will be aimed mainly at the Azerbaijani-speaking and Armenian-speaking population, for whom Georgian is a second language. As already mentioned, the app will be designed according to levels A1, A2, B1, B2, C1, according to listening, reading, writing and speaking skills.

We think that each citizen has a great responsibility towards our fellow citizens, so it is important that the non-Georgian-speaking population living in Georgia speaks the state language. This will contribute to strengthening media literacy and overcoming discrimination, as well as understanding the common cultural identity and integration into the Georgian-speaking civic space.

References:

JANIKOVA, V .ra. 2010. Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Brno: Masaryk University.

175 S. ISBN 978-80-210-5035-8

ESIN, Andre. 2016. What is an App? Einfach erklärt. In: CHIP [online]. [Zit. 2.12.2018]. Also available at:

https://praxistipps.chip.de/was-ist-eine-app-einfach-erklaert_41316

DER DIE DAS (Version 2.2) [Mobile application]: Ori Dov

Duolingo (Version 3.68.1) [Mobile application]. Pittsburgh, USA: Duolingo

HelloTalk Learn Languages Free (Version 2.5.1) [Mobile application]. HKG: HelloTalk Learn Languages App

Memrise: Learn a new language (Version 2.94_4030_memrise) [Mobile application]. London, UK:

სიხშირული სია, როგორც სასწავლო
რესურსი მეორე ენის სწავლებისას
Frequency list as an L2 learning resource

მაკა თეთრაძე
Maka Tetradze

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო
უნივერსიტეტი
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

არნოლდ ჩიქობავას სახელობის ენათმეცნიერების ინსტიტუტი
Arnold Chikobava Institute of Linguistics

საკვანძო სიტყვები: სიხშირული სია; კორპუსული ლექსიკოგრაფია,
სასწავლო რესურსი, მეორე ენის სწავლება
Keywords: frequency list; corpus lexicography; learning resource; L2
teaching

ენის სწავლებისას ლექსიკური მარაგის სიხშირულ მონაცემების გამოყენებას დიდი ხნის ისტორია აქვს. მას შემდეგ, რაც კორპუსული ლინგვისტიკა და კორპუსზე დაფუძნებული ლექსიკოგრაფია განვითარდა, ენის სწავლებისას სიხშირულმა სიებმა სხვა დატვირთვა შეიძინეს.

არსებობს მრავალი ენის სიხშირული ლექსიკონი, მათ შორის, შედარებით ახალი, – კორპუსზე დაფუძნებული სიხშირული ლექსიკონები. აღსანიშნავია, რომ ქართული ვებკორპუსის მონაცემებზე დაყრდნობით, 2018 წელს გამოიცა სამენოვანი სასწავლო ლექსიკონები (ქართულ-აფხაზურ-ინგლისური და ქართულ-ოსურ-ინგლისური).

სიხშირული სიის შედგენილობისათვის ნიშანდობლივია ის, თუ რა ტიპისა და ზომის კორპუსს ეფუძნება სია. ამიტომაც ჩვენი კვლევისათვის ერთმანეთს შევადარეთ ქართული ენის სხვადასხვა კორპუსის მონაცემი:

1. ქართული ენის ეროვნული კორპუსი, ახალი ქართული (<http://gnc.gov.ge/>);
2. ქართული ენის კორპუსი (<http://corpora.iliauni.edu.ge/>);
3. ქართული ენის ვებკორპუსი (<http://corpus.leeds.ac.uk/internet.html>);
4. „მცდარბეჭდილმძებნის“ კორპუსული ბაზა (გამოუქვეყნებელი მასალა);
5. ქართული ვიკიპედია.

შედარებამ გვიჩვენა, რომ სიტყვათა რანჟირება კორპუსებში გარკვეული მეტყველების ნაწილების მიხედვით მყარია; მაგალითად, ყველგან ათეულშია: და, არ, არა, არის, რომ, ეს, მე; იმავეს ვერ ვიტყვით არსებითი სახელისა და ზმნის შესახებ. მაგალითად, **ცნობა** ზმნის სხვადასხვა ზმნური ფორმა საერთოდ არ გვხვდება ქართული ენის ეროვნულ კორპუსსა და ილიაუნის ქართული ენის კორპუსში, მაშინ როცა ქართული ენის ვებკორპუსის სიხშირულ სიაშია: **იცნობს** (12887), **გაიცნობს** (10458), **გააცნობს** (9497) და სხვა ფორმები; ვიკიპედიისა და „მცდარბეჭდილმძებნის“ კორპუსულ ბაზაშიც ასევე გვხვდება ფორმები: **ცნობს**, **ცნობდა...**

5000-სიტყვიანი სიების შედარებით და იმის გათვალისწინებით, რომ საბოლოოდ სალექსიკონო ერთეული გვჭირდებოდა, გამოვყავით 2000 ლემა, რომლებიც ყველა სიხშირულ სიაში შეგვხვდა.

საბოლოო სიის შესაჯერებლად, ერთი მხრივ, სიტყვები მეტყველების ნაწილების, მეორე მხრივ, კი – თემატიკის მიხედვით დავაჯგუფეთ:

ანალიზის შედეგად ჩამოყალიბდა სალექსიკონოდ მეთაური სიტყვა შემდეგი კომპონენტებით: სიტყვა (ლემა) მეტყველების ნაწილის მითითებით, საილუსტრაციო მასალა კორპუსიდან. რადგანაც ვსაუბრობთ სხვადასხვა კორპუსის მონაცემების მიხედვით შეჯერებულ სიაზე, სიხშირის მაჩვენებელი სალექსიკონო ერთეულს აღარ მიეთითება. გათვალისწინებულია ის ფაქტიც, რომ ზოგიერთი ლემა სწორედ ერთი კონკრეტული ფორმით გვხვდება სიაში, შესაბამისად, გადავწყვიტეთ ამავე ფორმით დაგვეტოვებინა. მაგალითად, **განმავლობაში**, **ადგილას**, **მაგალითად**.

სიტყვათა შინაარსობრივი კლასიფიკაცია ენის სწავლებისას დამატებითი დამხმარე საშუალებაა. ამიტომაც გამოიყო თემატური ჯგუფები: ოჯახი, განათლება, პოლიტიკა, ეკონომიკა, დრო, მსფოლიო, ცხოველები, სახლი და სხვ.

მიღებული შედეგები შესაძლებელია გათვალისწინებული იყოს სასწავლო სიხშირული ლექსიკონის შედგენისას, ქართული ენის სახელმძღვანელოს შექმნისას და, ზოგადად, ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლებისას.

ლიტერატურა:

ბერიძე, მ., თეთრაძე, მ., დარასელია, ს., შარაშენიძე, ნ., ფონიავა, ნ. (2018).

ქართულ-აფხაზურ-ინგლისური ლექსიკონი, ვოინოვიცე: „კევ“.

ბერიძე, მ., თეთრაძე, მ., დარასელია, ს., შარაშენიძე, ნ., ბეპიევი, ნ., პოპიაშვილი, ნ., ქუმარიტოვა, ს. (2018). ქართულ-ოსურ-ინგლისური სიხშირული ლექსიკონი.

ვოინოვიცე: „კევ“.

დარასელია, ს., შაროვი, ს. (2015). ქართული ენის სიხშირული ლექსიკონის განსაზღვრა ვებკორპუსის მიხედვით, „აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტის მოამბე“, 1(5), 165-171, ქუთაისი: „აკაკი წერეთლის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა“.

დარასელია, ს. (2015). ქართულ-ევროპული ტიპის ახალი სასწავლო ლექსიკონების შედგენის საკითხები კორპუსული მეთოდოლოგიის გამოყენებით (გამოუქვეყნებელი დისერტაცია). ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი.

თეთრაძე, მ. (2020). კორპუსზე დაფუძნებული ქართული ლექსიკონები, კადმოსი (10), 205-215. <https://kadmos.iliauni.edu.ge/index.php/kadmos/article/view/308>

შაროვი, ს., უმანსკაია, ე., უილსონი, ჯ. – Sharoff, S., Umanskaya, E., & Wilson, J. (2014). A frequency dictionary of Russian: Core vocabulary for learners. Hoboken: Taylor and Francis

უალტერი, ე. – Walter, E. (2010). Using Corpora to Write Dictionaries. In O’Keeffe and Michael McCarthy The Routledge handbook of corpus linguistics. ISBN: 9780203856949 9781135153632 9780415464895

The recruitment of frequency data in L2 teaching has a long history. Since the establishment of corpus linguistics and corpus-based lexicography, frequency lists have been constantly becoming a more and more important source in both L2 teaching and learning. Frequency dictionaries for a large number of languages exist in abundance, a recent trend in this type of lexicography being corpus-based frequency dictionaries.

For Georgian, two frequency dictionaries, based on KawaC (Georgian Web Corpus), were published in 2018. These are the Georgian-Abkhazian-English and Georgian-Ossetian-English dictionaries.

Composition of a frequency list depends on the type and size of a corpus. I thus compare several Georgian corpora in the scope my study:

1. The Georgian National Corpus, Modern Georgian (GNC; URL: <http://gnc.gov.ge/>);
2. The Georgian Language Corpus (GLC; URL: <http://corpora.iliauni.edu.ge/>);
3. The KaWaC (URL: <http://corpus.leeds.ac.uk/internet.html>);
4. The Georgian Spellchecker Corpus Database (hitherto unpublished);
5. The Georgian Version of Wikipedia.

I compare 5,000-token frequency lists. Considering that we need to end up acquiring dictionary entries *proper*, I have extracted 2,000 lemmas, which appear in all the frequency lists from the aforementioned corpora.

The indexing of the resulting final frequency list implied, on the one hand, grouping of tokens according to their part of speech affiliation and, on the other hand, their thematic features.

The amounts of word tokens found in these corpora, according to the PoS, promises realistic processability. For instance, such expressions as *da* ('and' part.), *ar* ('not' part.), *ara* ('no' part.), *aris* ('is' v.), *rom* ('that' conj.), *es* ('this' pron.), *me* ('I' pron.) appear at the top-ten in all our frequency lists. However, a different picture emerges when it comes to nouns and verbs. For example, particular forms of the verb *cnoba* ('know') being attested neither in the GNC nor in the GLC, are found in the KaWaC: *icnobs* ('know.3rd.Pres') (12,887), *gaicnobs* ('know.3rd.Fut') (10,458), *gaacnobs* ('let.know.3rd.Fut') (9,497), etc. Both Wikipedia and Georgian Spellchecker data feature these verb forms as well. I therefore include the verb lemma in my list.

Another issue is which inflectional forms appear in the lists. The most frequent verb tenses attested are: the present, imperfect, future, and aorist, all of them in the indicative mood. Further tenses tend to appear in conventionalized constructions, such as proverbs, sayings, and catch-phrases. Similar findings apply to nouns, whereby they appear in conventionalized shape, e. g. *ganmavlobaši* ('during' postp.), *adgilas* ('at the place' n.), *magalitat* ('for example' adv.).

The resulting list features the most highly frequent lemmas with the following information provided: headword, part of speech, illustrative example from one of the corpora.

I have also identified a number of topical spheres, thus grouping the entries thematically, viz. family, education, politics, economics, time, world around us, animals, home, etc. Topic-specific grouping of words proves helpful for language learners.

The results of my study shall contribute to the success of compiling L2 learner's frequency dictionaries and textbooks of Georgian, as well as in any other form of teaching Georgian as L2.

References:

- Beridze, M., Tetradze, M., Daraselia, S., Sharashenidze, N., and Poniava, N. (2018). kartul-apkhazur-inglisuri sikhshiruli leksikoni [Georgian-Abkhazian-English Frequency Dictionary]. Wojnowice: KEW.
- Beridze, M., Tetradze, M., Daraselia, S., Sharashenidze, N., Bepieva, N., Popiashvili, N., and Kumaritova, S. (2018). Kartul-osur-inglisuri sikhshiruli leksikoni [Georgian- Ossetian-English Frequency Dictionary]. Wojnowice: KEW.
- Daraselia, S., Sharoff, S. (2015). Kartuli enis sikhshiruli leksikis gansazghvra vebkorpysis mikhedvit. [Defining Webcorpus-based Lexical Frequency for Georgian]. Bulletin of Akaki Tsereteli State University, 1(5), 165-171, Kutaisi: Akaki Tsereteli State University Publishing.
- Daraselia, S. (2015). Kartul-evropuli tipis akhali sastsavlo leksikonebis shedgenis sakitkhebi korpusuli metodologiis gamoqenebit [Compilation of New Georgian-European Learner's Dictionary Using Corpus Methodology]. (Unpublished doctoral dissertation). Ivane Javakhishvili Tbilisi State University.
- Sharoff, S., Umanskaya, E., & Wilson, J. (2014). A Frequency Dictionary of Russian: Core vocabulary for learners. Hoboken: Taylor and Francis.
- Tetradze, M. (2020). Korpusze dapudznebuli kartuli leksikonebi. [Corpus-Based Georgian Dictionaries]. KADMOS, (10), 205-215.
<https://kadmos.iliauni.edu.ge/index.php/kadmos/article/view/308>
- Walter, Elizabeth. 2010. Using Corpora to Write Dictionaries. In O'Keefe and Michael McCarthy The Routledge handbook of corpus linguistics. ISBN: 9780203856949 9781135153632 9780415464895.

კაუზატივის კატეგორიის სწავლება
ქართულში, როგორც მეორე/უცხო ენაში –
პრობლემები და მეთოდოლოგიური
რეკომენდაციები

**Teaching of the Category of Causative in
Georgian as a Second/Foreign Language –
Problems and Methodological
Recommendations**

ლელა ციხელაშვილი

Lela Tsikhelashvili

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო
უნივერსიტეტი

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: ქართული, სწავლება, კაუზატივი, ვალენტობის მატება

Keywords: Georgian, teaching, causative, valency-increasing operation

კაუზატიური ფუნქცია სემანტიკური უნივერსალიაა, რომელიც ყოველ კონკრეტულ ენაში სხვადასხვა საშუალებით გამოიხატება. მოხსენება ეხება იმ პრობლემურ საკითხებს, რომლებიც ქმნის სირთულეს კაუზატივის კატეგორიის სწავლებისას ქართულში, როგორც მეორე/უცხო ენაში.

ქართულ საენათმეცნიერო ლიტერატურაში აზრთა სხვადასხვაობას იწვევს თავად კაუზატივის განმარტება, ამ კატეგორიის გრამატიკალიზაცია და არსებობს პრინციპულად განსხვავებული მოსაზრებებიც. მაგ., თუ ერთი მოსაზრებით, კაუზატივი იგივე შუალობითი კონტაქტია (შანიძე, 1953; ჯორბენაძე, 1975; ქირია, 1989; ონიანი, 1998 და სხვ.), მეორე მოსაზრებით, ისინი სხვადასხვა გრამატიკულ კატეგორიას წარმოადგენენ (ასათიანი, 1989; სარჯველაძე, 1997). განარჩევენ პირველადსა (single) და მეორეულ (double) კაუზატივებსაც (მაჭავარიანი, 1988; თაყაიშვილი, 1974 და სხვ.).

სინტაქსური თვალსაზრისით, კაუზაცია განიხილება, როგორც ზმნის ვალენტობის მატების ოპერაცია, რომელსაც საბაზისო კონსტრუქციაში შემოჰყავს ახალი აქტანტი – სუბიექტი, რომელიც ფუნქციურად კაუზატორია (მოქმედების ხელმძღვანელი, $S \neq A$), რის საფუძველზეც საბაზისო კონსტრუქციის სუბიექტი გარდაიქმნება ობიექტად (კომრი, 1976; ჰარისი, 1981 და სხვ.) ა. შანიძის აზრით კი, გარდამავალი ზმნისგან შუალობითი კონტაქტის გამომხატველი ფორმის წარმოებისას კონსტრუქციაში შემოდის არა კაუზატორი სუბიექტი, არამედ აგენსური ირიბი ობიექტი (*მონადირემ* (S) *მგელი* (O^d) *მოკლა* > *მონადირემ* (S) *კაცს* ($O^{ind.}$) *მგელი* (O^d) *მოაკვლევინა*). აქტანტთა ფუნქციების ნათლად განსაზღვრა როგორც საბაზისო, ისე დერივაციულ/კაუზატიურ წინადადებაში უცხოური სამეცნიერო ლიტერატურის გათვალისწინებით უფრო გაამარტივებს საკითხის სწავლებას/სწავლის პროცესს.

ქართულში ზმნის გაკაუზატივება შესაძლებელია ერთხელ ან ორჯერ. თუ ამოსავალი ფორმა გარდაუვალი ზმნაა (მედიალური ან ე.წ. უნიშნო ვნებითი), ზმნის გაკაუზატივება შესაძლებელია ორჯერ: *ბავშვი* (S=A) *მღერის* > *დედა* (S – causer) *ბავშვს* ($O^d=A$) *ამღერებს* (პირველადი კაუზატივი) > *მამა* (S – causer) *დედას* ($O^{ind.}$ – causee/causer) *ბავშვს* ($O^d=A$) *ამღერებინებს* (მეორეული/ორმაგი კაუზატივი). თუ ამოსავალი ფორმა ორპირიანი გარდამავალი ზმნაა (ან პირველადი კაუზატივი), კონსტრუქციაში კაუზატორი სუბიექტის შემოყვანა შესაძლებელია ერთხელ: *ბავშვი* (S=A) *წერილს* (O^d) *წერს* > *დედა* (S – causer) *ბავშვს* ($O^{ind.}=A$) *წერილს* (O^d) *აწერინებს*. ქართულ საენათმეცნიერო ლიტერატურაში, ფორმისა და ფუნქციის გათვალისწინებით, პირველადი კაუზატივებისა და ორვალენტიან არაკაუზატიურ გარდამავალ ზმნათაგან ნაწარმოები კაუზატივები (*ახტუნებს* > *ახტუნებ-ინ-ებს*, *წერს*

> აწერ-ინ-ებს...), ორივე, განიხილება, როგორც მეორეული კაუზატივი, თუმცა რეალურად გარდამავალ ზმნათაგან ნაწარმოები „აწერინებს“ ტიპის ფორმები კაუზაციის პირველ საფეხურს განეკუთვნება (კომრი, 1976). ამ საკითხზე სწავლების პროცესში ყურადღება უნდა იქნეს გამახვილებული.

ქართულს, ზოგიერთი ენისგან განსხვავებით (მაგ., თურქული, იაპონური), როგორც წესი, არ ძალუძს გარდამავალი ზმნის ორგზის გაკაუზატივება. „დააწერინებინა“ ტიპის ორმაგი კაუზატივის ფორმები ქართულისთვის აშკარად ხელოვნურია.

მოხსენებაში წარმოდგენილი იქნება, ასევე, კაუზატივის სწავლებასთან დაკავშირებული სხვა საკითხები და მეთოდოლოგიური რეკომენდაციები.

ლიტერატურა:

ასათიანი, რ. (1989). კაუზაცია და კონტაქტი ქართველურ ენებში. მაცნე, ენისა და ლიტერატურის სერია, 1. 119-123. თბილისი: საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობა

თაყაიშვილი, ა. (1974). კაუზატივის წარმოების ზოგი საკითხი ქართულში. ქართველურ ენათა სტრუქტურის საკითხები, IV. 5-36. თბილისი: არნ. ჩიქობავას სახ. ენათმეცნიერების ინსტიტუტის გამომცემლობა

კომრი, ბ. (1976). The Syntax of Causative Constructions: Cross-Language Similarities and Divergences. Grammar of Causative Constructions [Syntax and Semantics 6], ed. by Masayoshi Shibatani. 261-312. New York: Academic Press

მაჭავარიანი, გ. (1988). კაუზატივის კატეგორია ქართველურ ენებში. იკე, XXVII. 63-106. თბილისი: „მეცნიერება“

ონიანი, ა. (1998). სვანური ენა. თბილისი: სულხან-საბა ორბელიანის სახ. თბილისის პედაგოგიური უნივერსიტეტის გამომცემლობა

სარჯველაძე, ზ. (1997). ძველი ქართული ენა. თბილისი: სულხან-საბა ორბელიანის სახ. თბილისის პედაგოგიური უნივერსიტეტის გამომცემლობა

ქირია, ჭ. (1989). კაუზატივის კატეგორია ქართველურ ენებში. სადისერტაციო ნაშრომი. თბილისი: ხელნაწერის უფლებით

შანიძე, ა. (1953). ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლები. თბილისი: თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა

ჯორბენაძე, ბ. (1975). ზმნის გვარის ფორმათა წარმოებისა და ფუნქციის საკითხები ქართულში. თბილისი: თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა

ჰარისი, ა. (1981). Georgian Syntax: A Study in Relational Grammar. Cambridge: Cambridge University Press

The causative meaning is a semantic universal, which is expressed in multiple ways in every particular language. The paper deals with the problems related to the teaching of the category of causative in Georgian as a second/foreign language.

In the Georgian scholarly literature, there are diverse opinions regarding the definition of causative itself as well as the grammaticalization of this category. There are principally different opinions, for instance, according to one opinion, causative is the same as medial contact (Šaniže, 1953; Jorbenaze, 1975; Kiria, 1989; Oniani, 1998 a.o.), whereas, according to another viewpoint, these two represent different grammatical categories (Asatiani, 1989; Sarjvelaze, 1997). Distinction is also made between single and double causatives (Mačavariani, 1988; Taq' aišvili, 1974 a.o.).

A causative is a valency-increasing operation, which brings in a new argument, the causer (S ≠ A), into a transitive clause, with the original S becoming the O (Comrie, 1976; Harris, 1981 a.o.). According to A. Shanidze, during the formation of medial contact from a transitive verb, the construction requires not causer S, but agent O^{ind} (*monadirem* (S) *mgeli* (O^d) *moḡla* “The hunter killed a wolf” > *monadirem* (S) *ḡacs* (O^{ind}) *mgeli* (O^d) *moaḡvlevina* “The hunter made the man kill a wolf”). Clear definition of the functions of arguments, both in the base sentence and derived/causative sentence, taking into account foreign scholarly literature, will facilitate the teaching/learning of the given issue.

In Georgian causation of the verb is possible once or twice. If the basic form is an intransitive verb (unmarked passive or a medial verb), causation is possible twice: *bavšvi myeris* “The child (S=A) sings” > *deda bavšvs amyerebs* “Mother (S – causer) makes her child (O^d=A) sing” (single causative) > *mama dedas bavšvs amyerebinebs* “Father (S – causer) makes mother (O^{ind} – causee/causer) make their child (O^d=A) sing” (double causative). If the basic form is a bipersonal transitive verb or a single causative, it is possible to bring in the causer subject into the construction once: *bavšvi werils wers* “The child (S=A) writes a letter (O^d)” > *deda bavšvs werils awerinebs* “Mother (S – causer) makes her child (O^{ind}=A) write a letter (O^d)”. Envisaging form and function, Georgian scientific literature views both the causatives derived from single causatives and causatives derived from bipersonal non-causative transitive verbs (*axḡnebs* > *axḡnebinebs* “makes jump,” *ḡers* > *aḡerinebs* “makes write”...) as double causatives. However, in fact, the forms derived from transitive verbs, the forms of “aḡerinebs” type, represent the first stage of causation (Comrie, 1976). In the teaching process, special attention should be made on this issue.

Unlike some other languages (e.g. Turkish, Japanese), Georgian is, as a rule, incapable of double causation of a transitive verb. Double causative forms of “*daaḡerinebina*” type are obviously artificial for Georgian.

The paper also embraces other issues related to the teaching of causative. Besides, methodological recommendations are provided regarding the issue in question.

References:

- Asatiani, R. (1989). *ჭაუზაცია და ჭოჭაქტი კარველურ ენებში* [Causative and Contact in the Kartvelian Languages]. *Macne, Series of Language and Literature*, 1. 119-123. Tbilisi: Press of the Georgian SR Science Academy
- Taq`aišvili, A. (1974). *ჭაუზაჟივის ჭარმოების ზოგი საჭიტი კარტული* [Certain Issues Related to the Formation of Causatives in Georgian]. *Issues of the Structure of the Kartvelian Languages*, IV. 5-36. Tbilisi: Press of Arnold Chiqobava Institute of Linguistics
- Comrie, B. (1976). *The Syntax of Causative Constructions: Cross-Language Similarities and Divergences*. *Grammar of Causative Constructions [Syntax and Semantics 6]*, ed. by Masayoshi Shibatani. 261-312. New York: Academic Press
- Mačavariani, G. (1988). *ჭაუზაჟივის ჭაგორია კარველურ ენებში* [The Category of Causative in the Kartvelian Languages]. *Iberian-Caucasian Linguistics*, XXVII. 63-106. Tbilisi: "Metsniereba"
- Oniani, A. (1998). *Svanuri ena* [The Svan Language]. Tbilisi: Press of Sulkhani-Saba Orbeliani Tbilisi Pedagogical University
- Sarjvelaჟე, Z. (1997). *ჴველი კარტული ენა* [The Old Georgian Language]. Tbilisi: Press of Sulkhani-Saba Orbeliani Tbilisi Pedagogical University
- Kiria, Č. (1989). *ჭაუზაჟივის ჭაგორია კარველურ ენებში* [The Category of Causative in the Kartvelian Languages]. PhD Thesis. Tbilisi
- Šaniჟე, A. (1953). *Kartuli enis gramatiჟის sapuჴvlebi* [Foundations of the Grammar of the Georgian Language]. Tbilisi: Tbilisi University Press
- Jorbenაჟე, B. (1975). *Zmnis Gvaris Pormata Čarmoebisa da Punkciis საჭიტი კარტული* [The Issues of the Formation and Function of Voice in Georgian]. Tbilisi: Tbilisi University Press
- Harris, A. C. (1981). *Georgian Syntax: A Study in Relational Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press

English-language education at tertiary level: Between low- and high-tech (ISRAEL)

Claudia Zbenovich

Department of English, Hadassah College Jerusalem

Michal Tal, Maria Yelenevskaya

Department of Humanities and Arts, Technion – Israel Institute of
Technology

Key words: EAP courses, computer-assisted language learning,
multilingualism, interactive learning tasks, online teaching, hybrid learning

This presentation explores how digital technologies integrated in EAP courses at Israeli universities have influenced the learning process in face-to-face and online teaching during the pandemic period. A specificity of the application of CALL in teaching English as EFL arises from the general sociolinguistic context in Israel (Aronin, & Yelenevskaya 2021). Despite the hegemony of Hebrew, about 40 languages are spoken informally in the country, and for many students English is their third language (Muchnik et al. 2016). Israeli universities include EAP courses as mandatory term-long programs required of those whose scores in the SAT exams are low. Although English is a high priority subject at school, its prestige in academia drops as it is not regarded an academic subject. Each university has its own curriculum, and currently there is administrative pressure to switch from face-to-face or online only to hybrid courses.

In this study, we seek to understand whether digital components enhance interactive learning and students' productive skills or, alternatively, make students' approach to learning more automatic and less reflective (. We examine which activities are advantageous for online English classes and which specific technologies promote students' autonomy, helping them feel more confident in choosing the how and why of learning. We also look at how course management systems, online interactive tutorials, quizzes and multimedia modules, discussion forums and text-to-speech programs affect teaching and learning. Our survey reveals which digital technologies students prefer. Finally, we will dwell on how a combination of CALL with conventional teaching affects teacher-student in-class and online interaction.

References:

Aronin, Larisa, & Yelenevskaya, Maria (2021) Teaching English in Multilingual Israel: Who teaches whom and how: A review of recent research, 2014-2020. *Language Teaching*, published online 16 June, 1-22, <https://doi.org/10.1017/S0261444821000215>.

Chapelle, Carol A., & Sauro, Shannon (Eds.) (2017) *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. John Wiley and Sons, Inc.

Muchnik, Malka, Niznik, Marina, Teferra, Anbessa, and Gluzman, Tania (2016) *Elective Language Study and Policy in Israel: A Sociolinguistic and Educational Study*. Palgrave: Macmillan.

ქართული ენის ონლაინსავარჯიშოები უცხოელთათვის – აგების პრინციპები

Georgian Online Exercises for the Foreign Students – the principles of construction

რუსუდან ზეკალაშვილი

Rusudan Zekalashvili

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო
უნივერსიტეტი

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

Faculty of Humanities

საკვანძო სიტყვები: ქართული როგორც უცხო ენა, დისტანციური
სწავლება, ონლაინსავარჯიშოები, გრამატიკული
სავარჯიშოები

Keywords: Georgian as a foreign language, distance teaching, online exercises,
grammar exercises

უცხოელთათვის ქართული ენის სწავლების სირთულეს თავისთავად განაპირობებს ჩვენი ენის სირთულე და განსხვავებულობა ევროპული ენებისაგან. კითხვისა და წერის დაუფლების შემდეგ გადაულახავ დაბრკოლებად წარმოჩნდება გრამატიკის დაუფლება. ქართული გრამატიკული სირთულებიდან აღსანიშნავია მეტყველების ნაწილთა ფორმაცვალების მრავალფეროვნება, აფიქსების სიმდიდრე, ზმნის მრავალპირიანობა, რაც საკმაოდ დიდ თავსატეხს უჩენს უცხოელს.

რამდენიმე წელია, რაც საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროში მუშავდება ქართულის, როგორც უცხო ენის, სწავლების პროგრამა „ირბახი“ (ავტორი და კოორდინატორი პროფ. მარიკა ოძელი), შექმნილია ვებგვერდი www.geofl.ge, რომელიც წლიდან წლამდე ივსება სასწავლო-მეთოდური და დამხმარე მასალით. ის მოიცავს სახელმძღვანელოებსა და სამუშაო რვეულებს, საკითხავ ლიტერატურას, მეთოდური ხასიათის ნაშრომებს, გრამატიკულ ცნობარსა და განმარტებითს აუდიოლექსიკონს, ლექსიკური მარაგი და ყველა მასალა შესაბამისობაშია ენათა ფლობის დონეების საერთო ევროპული ჩარჩოს მოთხოვნებთან.

უცხო ენის სწავლება მხოლოდ სახელმძღვანელოებით არც ისე ადვილია. რაც დრო გადის, მსოფლიოში კიდევ უფრო იხვეწება დისტანციური სწავლების მეთოდები და სხვადასხვა სავარჯიშოს დამოუკიდებლად შესრულების შესაძლებლობა. სწორედ ამ გამოწვევის პასუხად პროგრამა „ირბახის“ ფარგლებში უცხოელი შემსწავლელებისთვის შეიქმნა ქართული ენის ონლაინსავარჯიშოები, რომლებიც ამ ეტაპზე მოიცავს სწავლების სხვადასხვა აქტივობას: მოსმენას, წერას, კითხვას, ლექსიკასა და გრამატიკას (ჯერჯერობით A1 და A2 დონეებზე). ესაა მრავალფეროვანი სავარჯიშოები, რომელთა შესრულებისას საჭიროების შემთხვევაში შესაძლებელია სიტყვების, ფრაზებისა და ტექსტების მოსმენაც.

გრამატიკული სავარჯიშოები ეფუძნება იმ ლექსიკურ მინიმუმსა და აუცილებელ საკითხებს, რომლებიც შესულია გამოცემულ სახელმძღვანელოებში, სამუშაო რვეულებსა და საკითხავ ლიტერატურაში. მოხერხებულ დამხმარე სასწავლო საშუალებად გვესახება გრამატიკული ონლაინსავარჯიშოები, რომელთა შედგენის დროს რამდენიმე ამოცანის გადაჭრის აუცილებლობა იდგა: საკითხების შერჩევა და სისტემატიზაცია დონეების მიხედვით, შესაბამის ლექსიკურ მარაგზე დაყრდნობა, სისტემური მენიუსა და სავარჯიშოების ნაირსახეობათა შექმნა.

ჩამოსაშლელი მენიუ ასახავს ქართული ენის გრამატიკულ სისტემას მორფოლოგიური და სინტაქსური საკითხების მიხედვით (მაგ., მეტყველების ნაწილები, მათი გრამატიკული კატეგორიები და სხვ.). განსაკუთრებით მრავალფეროვანია ზმნასთან დაკავშირებული სავარჯიშოები პირის, რიცხვის, დრო-კილოთა უღლებადი ფორმების, ზმნისწინების, თავისებურ ზმნათა გამოყენებაზე.

გრამატიკულ სავარჯიშოთა ტიპებიდან გამოყენებულია შემდეგი: რამდენიმე პასუხიდან მართებული მონიშვნა, სწორი პასუხის ჩაწერა გრაფებში ან სქემაში, ფორმების დაჯგუფება და ჩასმა (ე. წ. drag and drop ტიპისა), გაბმულ ტექსტში ჩამოშლილი დაბოლოებების ან სიტყვების არჩევა. სავარჯიშოები მოხმარებისას

მარტივია, ორიენტირებულია საკითხის პრაქტიკულ დაუფლებაზე, თვითშემოწმებასა და ცოდნის დონის გაუმჯობესებაზე.

ლიტერატურა:

გოლდბერგერი, ჰ. ჰ. – Goldberger, H.H. (2019). "How to Teach English to Foreigners". *Educational Sciences*. 9. Lyon: Livre de Lyon.

https://academicworks.livredelyon.com/edu_sci/9

კილურაძე თ., ქუთათელაძე, ე. (2013). *ქართულის, როგორც უცხო ენის, სწავლების მეთოდოლოგია. თეორიული კურსი*. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. "ქართულის, როგორც უცხო ენის, სწავლების" პროგრამა.

<http://www.geofl.ge/lego/metodic.php?parent=59/>

ლოპეზ რამა, ხ., ლუგე აგულო, გ. – López Rama, José; Luque Agulló, Gloria (2012). The role of the grammar teaching: from communicative approaches to the common European framework of reference for languages. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* [S.l.], v.7, 179-192. ISSN1886-6298.

<https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/1134>.

doi:<https://doi.org/10.4995/rlyla.2012.1134>.

მებიუსი, მ. – Möbius, M. (2021). *Grundlagen und Gestaltungsprinzipien einer interaktiven Online-Lern- und Übungsplattform Grammatik für das Germanistik-Bachelorstudium in Finnland*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades, Helsinki. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/330133/m%C3%B6bius_michael_dissertation_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ქუე – *ქართული როგორც უცხო ენა*. <http://www.geofl.ge/>

ქეფდ – *ქართული ენის ფლობის დონეების აღწერილობა* (2006).

<https://rm.coe.int/georgian-reference-level-descriptions-a1-a2-b1-b2-cefr/168077b6f5>

Difficulties in the Georgian language learning are conditioned by the complexities of the language itself and by its otherness in comparison with the European languages. After the reading and writing skills are obtained, the complexities of the Georgian grammar remain to seem impossible to overcome multiple diversifications of the forms of the parts of speech, abundance of affixes, polypersonality of verbs – all those factors originate several problems for the foreign learners.

It is already several years that the program “Irbakhi” has been working on in the Ministry of education and science of Georgia (prof. Marika Odzeli – the author and coordinator of the program), website www.geofl.ge is created and is provided by the learning and methodological material, containing manuals, working sheets, reading material, methodological papers, reference material in grammar, grammar guide books and all the materials correspond to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL).

Learning a foreign language only from the manuals is not easy. As time passes, the distance learning methods and exercises are being worked on throughout the world and correspondingly, the abilities to fulfill independently several grammar exercises are also growing. In response to this, on the given stage, within the “Irbakhi” program, a number of the online grammar exercises were compiled containing learning activities for the several stages such as: listening, writing, reading, lexis and grammar. There are several types of the useful exercises, whenever it is necessary for the learners, listening to some words, phrases and texts is also available which helps to fulfill the grammar exercises.

The grammar exercises are based on the basic dictionary and abstracts of the literature texts, the fundamental issues of which are given in the text books, work books and reading material. The online grammar exercises represent the convenient additional learning material. When compiling them, we had to solve some problems: choosing the essential problems and systematizing them by the levels, using vocabulary as the base, creating systemic menu and using large varieties of the exercises themselves.

The drop-down menu shows the Georgian grammar system through its morphology and syntax (i.e. parts of speech, grammatical categories and others). The issues related to the verbs are especially diverse, including person, number, mood, conjugation forms, preverb, special types of conjugation and so on.

Some types of the grammar exercises are used: marking the correct answer out of 3 or 4 given; inserting a right answer into the right space of the table or scheme, also the type of exercise as drag and drop, choose the proper words or the endings in the given full texts. The exercises are simple in use, oriented on practical knowledge, self-checking and improving the level of knowledge.

References:

- Goldberger, H.H. (2019). "How to Teach English to Foreigners". *Educational Sciences*. 9. Lyon: Livre de Lyon. https://academicworks.livredelyon.com/edu_sci/9
- Kiguradze, T., Kutateladze, E. (2013). *Kartulis, rogoris utskho enis, stsavlebis metodika. Teoriuli kursi*. [Methodology of teaching Georgian as a foreign language. Theoretical course]. Tbilisi: Ministry of Education and Science of Georgia, Program "Georgian as a foreign language".
<http://www.geofl.ge/lego/metodic.php?parent=59/> (In Georgian).
- López Rama, J., Luque Agulló, G. (2012). The role of the grammar teaching: from communicative approaches to the common European framework of reference for languages. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* [S.l.], v. 7, p.179-192. ISSN 1886-6298. <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/1134>.
doi:<https://doi.org/10.4995/rlyla.2012.1134>.
- Möbius, Michael (2021). *Grundlagen und Gestaltungsprinzipien einer interaktiven Online-Lern- und Übungsplattform Grammatik für das Germanistik-Bachelorstudium in Finnland*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades, Helsinki. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/330133/m%C3%B6bius_michael_dissertation_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- GeoFL – *Kartuli rogoris utskho ena*. [Georgian as a foreign language].
<http://www.geofl.ge/>
- RLDG – *Kartuli enis plobis doneebis aghtseriloba* [Reference Level Description for the Georgian Language] (2006). <https://rm.coe.int/georgian-reference-level-descriptions-a1-a2-b1-b2-cefr/168077b6f5> (In Georgian).